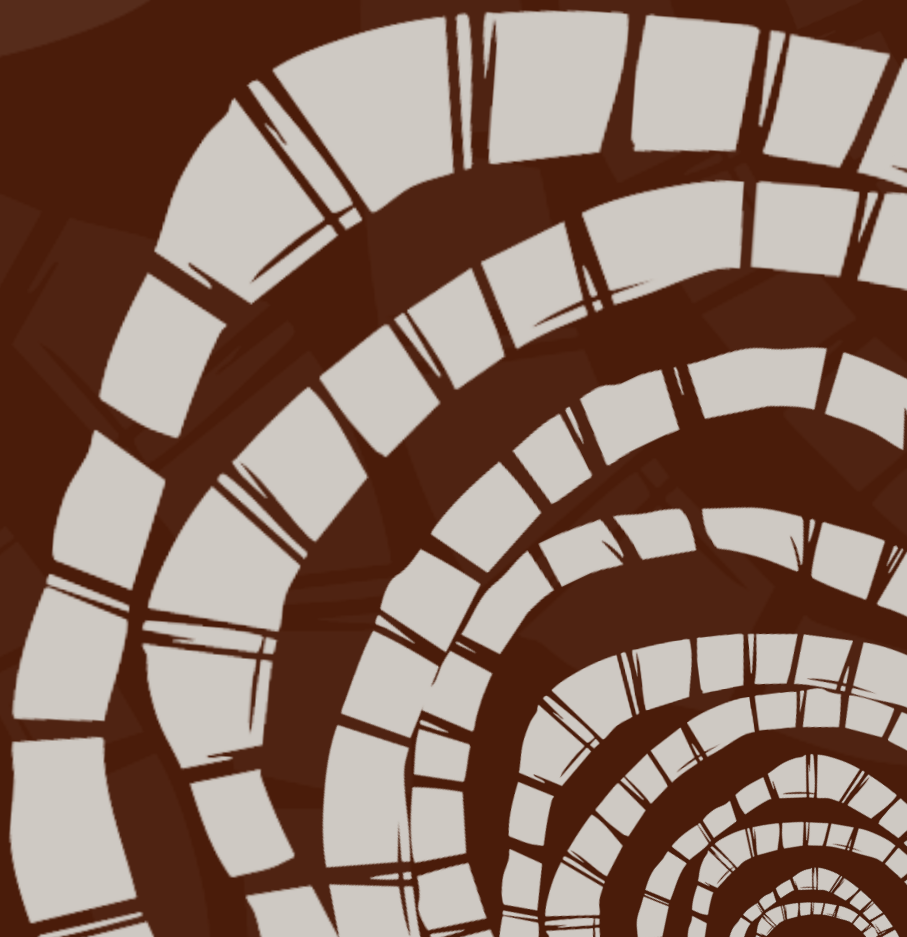
OBSERVATÓRIO ODS 18
igualdade étnico-racial

18 IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL

DIAGNÓSTICO ANTIRRACISTA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: ANÁLISE INSTITUCIONAL DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO SOB A PERSPECTIVA DA EQUIDADE RACIAL – ITABUNA (BA)



DEZEMBRO
2025

Realização
Observatório ODS 18
Grupo de Pesquisa Pensamento Negro Contemporâneo
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)

Apoio
Governo Federal do Brasil
Ministério da Igualdade Racial
Fundação Escola Politécnica da Bahia

Coordenação Geral
Maria do Carmo Rebouças da Cruz Ferreira dos Santos

Coordenação de Comunicação
Ivonne Ferreira

Redação
José Sérgio Abrantes Furtado
Inalda Barros Béder

Revisão
Maria do Carmo Rebouças da Cruz Ferreira dos Santos

Diagramação
Kleberson Pereira Bandeira

Elementos Clicáveis

Observatorioods18.com.br
Siga-nos no Instagram
Conecte no Linkedin
Inscreva-se no Youtube

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Distribuição da Amostra por Grupo Profissional: Total Estimado, Participação, Margem de Erro e Intervalo de Confiança (95%) **12**

Tabela 2 – Perfil Socioprofissional dos(as) Professores(as) Respondentes do Diagnóstico Antirracista – Itabuna/BA **18**

Tabela 3 – Vivência e Percepção Docente sobre Racismo no Ambiente Escolar, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação **19**

Tabela 4 – Estratégias Adotadas por Docentes diante de Casos de Racismo ou Injúria Racial no Ambiente Escolar, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação **21**

Tabela 5 – Percepção dos docentes de diferenças entre estudantes negros(as) e não negros(as) em aspectos pedagógicos, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação **23**

Tabela 6 – Conhecimento docente sobre legislações e normas educacionais relativas às relações étnico-raciais, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação **25**

Tabela 7 – Dificuldade dos docentes para aplicar as normativas educacionais sobre relações étnico-raciais na prática pedagógica, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação **26**

Tabela 8 – Dificuldades encontradas pelos docentes para aplicar as normativas antirracistas na prática pedagógica, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação **28**

Tabela 9 – Análise do componente curricular no RCM sob a perspectiva da história e cultura afro-brasileira e indígena, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação **30**

Tabela 10 – Percepção sobre o tratamento dado às contribuições de negros, não-negros e indígenas no componente curricular, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação Docente **32**

Tabela 11 – Utilização de livros didáticos e paradidáticos sobre História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena no planejamento docente, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação **34**

Tabela 12 – Categorias dos Títulos Utilizados por Professores(as) no Ensino de Temáticas Étnico-Raciais, por Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação **35**

Tabela 13 – Temas a serem aprofundados em cursos de formação continuada sobre História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação Docente segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação **38**

Tabela 14 – Interesse em participar de grupo de estudos sobre História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação Docente **41**

Tabela 15 – Temas adicionais apontados por docentes, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação Docente **43**

Tabela 16 – Perfil Socioprofissional dos(as) Diretores(as) Respondentes do Diagnóstico Antirracista – Itabuna/BA, 2025 ..... **46**

Tabela 17 – Vivência e Percepção da Gestão Escolar sobre Racismo no Ambiente Escolar, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação **48**

Tabela 18 – Estratégias Adotadas pela Gestão Escolar diante de Casos de Racismo ou Injúria Racial no Ambiente Escolar, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação **49**

Tabela 19 – Conhecimento da Gestão Escolar sobre legislações e normas educacionais relativas às relações étnico-raciais, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação **51**

Tabela 20 – Dificuldade da Gestão Escolar para aplicar as Normativas Educacionais sobre Relações Étnico-Raciais na Prática Pedagógica, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação **53**

Tabela 21 – Dificuldades encontradas pela Gestão Escolar para aplicar as Normativas Antirracistas na Prática Pedagógica, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação **55**

Tabela 22 – Percepção da Gestão Escolar de Diferenças entre Estudantes Negros(as) e Não Negros(as) em Aspectos Pedagógicos, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação **57**

Tabela 23 – Avaliação da Gestão Escolar sobre as Ações Pedagógicas em Prol da Equidade Racial na Unidade Escolar, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação **59**

Tabela 24 – Percepção da Gestão Escolar sobre a Inclusão da Educação para as Relações Étnico-Raciais no PGE/PPP, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação **61**

Tabela 25 – Formas de Contemplação da Educação para as Relações Étnico-Raciais no PGE/PPP, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação **62**

Tabela 26 – Grupos Étnico-Raciais Mapeados nas Unidades Escolares pela Gestão Escolar, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação **65**

Tabela 27 – Nacionalidades Mapeadas pela Gestão Escolar entre os(as) Estudantes Estrangeiros(as), segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação **67**

Tabela 28 – Interesse da Gestão Escolar em Participar de Grupos de Estudo sobre História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação **69**

Tabela 29 – Temáticas de Interesse para Formação Continuada da Gestão Escolar em Relações Étnico-Raciais, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação **70**

Tabela 30 – Intenção de Complementar com Outras Observações sobre Relações Étnico-Raciais, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação **72**

Tabela 31 – Perfil Socioprofissional dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) Respondentes do Diagnóstico Antirracista – Itabuna/BA, 2025 74

Tabela 32 – Vivência dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) quanto a Situações de Racismo ou Injúria Racial no Ambiente Escolar, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação **76**

Tabela 33 – Estratégias Adotadas pelos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) diante de Situações de Racismo ou Injúria Racial, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação **78**

Tabela 34 – Inclusão de Conteúdos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Planejamento Coletivo, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) **80**

Tabela 35 – Inclusão de Estratégias para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Projeto Político Pedagógico (PPP), segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) **82**

Tabela 36 – Formas de Contemplação da Educação para as Relações Étnico-Raciais no Projeto Político Pedagógico (PPP), segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) **83**

Tabela 37 – Mapeamento do Acervo Didático sobre História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena pelas Escolas, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) **85**

Tabela 38 – Conhecimento dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) sobre Legislações e Normas Educacionais Relacionadas às Relações Étnico-Raciais, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação **87**

Tabela 39 – Dificuldades Relatadas pelos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) para Aplicar as Normativas Educacionais sobre Relações Étnico-Raciais, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação **89**

Tabela 40 – Dificuldades Relatadas pelos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) na Aplicação das Normativas Educacionais sobre Relações Étnico-Raciais, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação **90**

Tabela 41 – Temas Indicados pelos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) para Aprofundamento em Cursos de Formação Continuada sobre História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação **92**

Tabela 42 – Percepção dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) sobre Diferenças Pedagógicas entre Estudantes Negros(as) e Não Negros(as), segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação **95**

Tabela 43 – Interesse dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) em Participar de Grupos de Estudo sobre História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação **97**

Tabela 44 – Contribuições Adicionais dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) ao Diagnóstico Antirracista, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação **98**

Tabela 45 – Conhecimento das Diretrizes Legais sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais, segundo Professores, Diretores e Coordenadores **100**

Tabela 46 – Dificuldades Relatadas na Aplicação das Diretrizes Antirracistas, segundo Professores, Diretores e Coordenadores **101**

Tabela 47 – Percepção sobre Ocorrências de Racismo no Ambiente Escolar, segundo Professores, Diretores e Coordenadores **102**

Tabela 48 – Ações Adotadas diante de Situações de Racismo no Ambiente Escolar, segundo Professores, Diretores e Coordenadores **104**

Sumário

1 **APRESENTAÇÃO** 8
2 **OBJETIVOS DO DIAGNÓSTICO** 9
2.1 Objetivo Geral 9
2.2 Objetivos Específicos 9
3 **JUSTIFICATIVA** 10
4 **CAMINHOS METODOLÓGICOS** 11
4.1 População e Amostragem 11
4.2 Instrumentos de Coleta de Dados 12
4.2.1 Questionário para Professoras(es) 12
4.2.2 Questionário para Diretoras(es) 13
4.2.3 Questionário para Coordenadoras(es) Pedagógicas(os) 13
4.3 Procedimentos de Análise 14
5 **ANÁLISE DOS RESULTADOS: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITABUNA (BA)** 16
5.1 Professores(as): Práticas, Percepções e Formação Antirracista 16
5.1.1 Perfil Socioprofissional dos(as) Respondentes 16
5.1.2 Vivências Docentes diante do Racismo no Cotidiano Escolar 18
5.1.2.1 Vivência e Respostas Frente ao Racismo Escolar 18
5.1.2.2 Percepções sobre desigualdades raciais em indicadores escolares 21
5.1.3 Compreensão Docente sobre as Diretrizes Curriculares 23
5.1.3.1 Familiaridade com as Leis nº 10.639/03, nº 11.645/08 e a Resolução CME nº 87/2014 . 23
5.1.3.2 Existência e natureza das dificuldades para aplicação das diretrizes 26
5.1.3.3 Análise e compreensão do currículo oficial (RCM) sob a ótica da ERER 28
5.1.4 Práticas Pedagógicas e Recursos Didáticos Utilizados 32
5.1.4.1 Utilização de livros didáticos e paradidáticos com abordagem étnico-racial 32
5.1.4.2 Análise dos Materiais Didáticos e Paradidáticos Utilizados na Temática Étnico-Racial 34
5.1.5 Demandas de Formação Docente e Necessidades de Aperfeiçoamento 37
5.1.5.1 Temáticas prioritárias para cursos de formação continuada 37
5.1.5.2 Interesse em integrar grupos de estudo sobre História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena 40
5.1.6 Análise Qualitativa das Contribuições Abertas 42
5.2 Diretores(as): A Gestão Escolar Frente ao Racismo Institucional 44
5.2.1 Perfil Socioprofissional e Atuação na Rede 44

5.2.2 Experiências da Gestão frente ao Racismo Institucional 46
5.2.2.1 Presenciou situações de racismo ou injúria racial? 46
5.2.2.2 Reações e encaminhamentos adotados pela direção 48
5.2.3 Conhecimento da Gestão Escolar sobre Normativas Antirracistas 50
5.2.3.1 Conhecimento das Leis nº 10.639/03, nº 11.645/08 e da Resolução CME nº 87/2014 50
5.2.3.2 Existência de dificuldades para aplicar as diretrizes na prática 52
5.2.3.3 Natureza das dificuldades para aplicação das diretrizes 53
5.2.4 Percepções sobre Desigualdades e Ações Pedagógicas 55
5.2.4.1 Desigualdades entre estudantes negros(as) e não negros(as) em indicadores escolares 55
5.2.4.2 Avaliação das ações pedagógicas desenvolvidas na unidade 57
5.2.5 Planejamento Institucional e Inserção da ERER 59
5.2.5.1 O PPP/PGE contempla a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERR)? 59
5.2.5.2 Formas de inserção da ERER no PPP/PGE (categorias temáticas) 61
5.2.6 Mapeamento da Diversidade Étnico-Racial 63
5.2.6.1 Existência de mapeamento étnico-racial na unidade escolar 63
5.2.6.2 Identificação de nacionalidades mapeadas 65
5.2.7 Demandas Formativas da Gestão Escolar 67
5.2.7.1 Interesse em integrar grupos de estudo sobre História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena 67
5.2.7.2 Temáticas prioritárias para a gestão escolar antirracista 69
5.2.8 Análise Qualitativa das Contribuições Abertas 71
5.3 Coordenadores(as) Pedagógicos(as) 73
5.3.1 Perfil Socioprofissional dos(as) Respondentes 73
5.3.2 Práticas Pedagógicas frente ao Racismo Escolar 75
5.3.2.1 Presenciou situações de racismo ou injúria racial no contexto escolar? 75
5.3.2.2 Estratégias de reação diante de situações de racismo 76
5.3.2.3 Inserção da temática étnico-racial nos planejamentos coletivos 78
5.3.2.4 Inserção das diretrizes da ERER no PPP escolar 80
5.3.2.5 Formas de abordagem da ERER no PPP escolar 82
5.3.2.6 Avaliação e mapeamento do acervo didático com temática étnico-racial 84
5.3.3 Integração das Diretrizes da ERER e Demandas de Formação Pedagógica 86
5.3.3.1 Conhecimento das Leis nº 10.639/03, nº 11.645/08 e da Resolução CME nº 87/2014 86

5.3.3.2 Dificuldade em aplicar essas diretrizes na prática pedagógica 87
5.3.3.3 Principais dificuldades enfrentadas na implementação das normativas 89
5.3.3.4 Conteúdos prioritários para formação continuada 91
5.3.4 Percepções sobre Desigualdades Raciais no Trabalho Pedagógico 93
5.3.4.1 Indicadores educacionais e disparidades raciais percebidas 93
5.3.5 Engajamento Pedagógico em Práticas de Formação Antirracista 95
5.3.5.1 Interesse em participar de grupos de estudo sobre História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena 95
5.3.6 Análise Qualitativa das Contribuições Abertas 97
5.4 Análise Comparativa Institucional: Práticas e Desafios na Perspectiva dos Atores Educacionais 98
5.4.1 Conhecimento das Normativas Legais: Convergências e Lacunas entre os Atores Educacionais 99
5.4.2 Dificuldades na Aplicação das Diretrizes: Percepções Distintas entre os Atores da Escola 100
5.4.3 Vivência e Reconhecimento de Situações de Racismo na Escola 101
5.4.4 Posturas e Ações Frente ao Racismo na Escola: Como Professores, Diretores e Coordenadores Reagem 102
6 **Considerações Finais** 104
Referências 112
APÊNDICES 114
Apêndice A – Diagnóstico Antirracista na Rede Municipal de Ensino de Itabuna-(BA): Docentes 115
Apêndice B – Diagnóstico Antirracista na Rede Municipal de Ensino de Itabuna (BA): Diretores(as) 118
Apêndice C – Diagnóstico Antirracista na Rede Municipal de Ensino de Itabuna (BA): Coordenadores(as) Pedagógicos(as) 121
Apêndice D – Títulos Utilizados pelos(as) Docentes para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, por Categoria Temática 124

1 APRESENTAÇÃO

A promoção da equidade racial nas escolas públicas constitui um dos maiores desafios da educação brasileira, exigindo ações intencionais, estruturadas e fundamentadas em evidências. O Diagnóstico Antirracista na Rede Municipal de Ensino de Itabuna (BA) é uma iniciativa da Coordenação Municipal de Educação para as Relações Étnico-Raciais (CERER), desenvolvida em consonância com os marcos legais da política educacional, como a Resolução CME nº 87/2014, o Plano Municipal de Educação (PME) e a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ).

Previsto no Plano de Ação da CERER, o diagnóstico tem por finalidade subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas à equidade racial, especialmente no âmbito da gestão educacional municipal. Ao investigar percepções, práticas e desafios enfrentados por professoras(es), coordenadoras(es) pedagógicas(os) e diretoras(es) escolares, busca-se compreender o grau de institucionalização da temática étnico-racial nas escolas da rede, bem como identificar barreiras e potencialidades para o avanço da educação antirracista.

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de três questionários distintos, específicos para cada grupo profissional. As informações quantitativas e qualitativas geradas permitem evidenciar como o racismo estrutural afeta o cotidiano escolar, o desempenho de estudantes negros(as) e a efetivação das diretrizes curriculares referentes à história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar (Brasil, 2003; Brasil, 2008).

Atendendo à demanda da CERER, este diagnóstico foi elaborado em parceria com o Observatório ODS 18 – Igualdade Étnico-Racial, da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), a partir da base de dados fornecida pela própria Coordenação. A produção do estudo compõe um panorama analítico da realidade educacional da Rede Municipal de Itabuna, reafirmando seu caráter político-pedagógico e o compromisso coletivo com uma educação equitativa, inclusiva e antirracista.

2 OBJETIVOS DO DIAGNÓSTICO

2.1 Objetivo Geral

Subsidiar a formulação do Plano de Implementação das Diretrizes Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Resolução CME Nº87/2014), do Programa de Eliminação do Racismo Institucional e demais políticas públicas em Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na Rede Municipal de Ensino de Itabuna (BA).

2.2 Objetivos Específicos

a) Fomentar a compreensão da relação entre o racismo estrutural e os resultados educacionais de alunas(os) negras(os) matriculadas(os) na Rede Municipal de Ensino;

b) Promover o tratamento pedagógico da diversidade étnico-racial brasileira no planejamento do ensino ofertado na Rede Municipal de Ensino;

c) Direcionar a formação continuada de gestoras(es) e professoras(es), tornando-os aptos a construir uma rotina escolar antirracista na Rede Municipal de Ensino;

d) Gerar um informativo para a Secretaria da Educação e demais Secretarias da gestão municipal com os principais dados coletados e resultados observados, fortalecendo a elaboração e desenvolvimento de políticas públicas que tenham como foco a população negra;

e) Contribuir para o desenvolvimento e utilização de um sistema de informações que viabilize a construção de capacidades institucionais para a implementação, acompanhamento, aplicabilidade e avaliação das políticas públicas municipais em Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER);

f) Contribuir para a construção dos Indicadores de Avaliação e Monitoramento do Plano de Implementação das Diretrizes Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Resolução CME Nº 87/2014) e do Programa de Eliminação do Racismo Institucional nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino.

3 JUSTIFICATIVA

As desigualdades raciais no contexto educacional reforçam a urgência de políticas que enfrentem o racismo estrutural e institucional nas escolas públicas. Essas desigualdades se expressam em indicadores como evasão, retenção, desempenho acadêmico e acesso a oportunidades, afetando de forma desproporcional a trajetória de estudantes negras(os). Como afirma Cavalleiro (2000), o silêncio institucional diante dessas assimetrias contribui para sua naturalização e perpetuação.

Nesse cenário, o Diagnóstico Antirracista justifica-se como uma ferramenta estratégica, ao produzir e sistematizar dados que orientem a formulação de políticas públicas baseadas em evidências, qualifiquem o planejamento pedagógico e fortaleçam as capacidades institucionais da Secretaria Municipal de Educação.

Esta ação está diretamente vinculada aos instrumentos normativos que fundamentam a equidade racial no campo educacional: a Resolução CME Nº 87/2014, o Plano Municipal de Educação (PME) e a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). Tais diretrizes orientam a adoção de práticas pedagógicas e de gestão escolar que reconheçam a diversidade étnico-racial brasileira, valorizem as contribuições históricas de povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, e enfrentem práticas discriminatórias presentes no cotidiano escolar. A partir deste ponto, utilizar-se-á sigla ERER para se referir à Educação para as Relações Étnico-Raciais.

O Diagnóstico também busca fomentar uma cultura institucional comprometida com a equidade racial, ao promover a escuta qualificada de profissionais da educação e analisar criticamente as condições concretas de implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Ao integrar o planejamento da CERER, fortalece as estratégias da gestão municipal voltadas à superação das desigualdades históricas que afetam estudantes negras(os).

Assim, o Diagnóstico Antirracista constitui um instrumento político-pedagógico de transformação, ao subsidiar decisões gestoras, promover reflexões sobre práticas pedagógicas e contribuir para a construção de uma escola pública democrática, plural e racialmente equitativa.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O Diagnóstico na Rede Municipal de Ensino de Itabuna (BA) foi desenvolvido com o objetivo de levantar dados qualitativos e quantitativos que subsidiem a formulação de políticas públicas em ERER, conforme previsto na Resolução CME Nº87/2014, no Plano Municipal de Educação (PME) e na Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). A metodologia combinou estatística descritiva e análise temática dos discursos, o que possibilitou identificar padrões e compreender a complexidade das experiências educacionais relatadas, considerando, como destaca Minayo (2010), que a pesquisa qualitativa é fundamental para captar sentidos, valores e intencionalidades presentes nas práticas sociais.

4.1 População e Amostragem

O Diagnóstico foi direcionado a três segmentos profissionais que atuam nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Itabuna (BA): professoras(es), coordenadoras(es) pedagógicas(os) e diretoras(es) escolares. A coleta foi realizada por meio da aplicação de questionários específicos para cada categoria, elaborados conforme suas atribuições no cotidiano escolar. Os formulários foram disponibilizados na plataforma Google Forms, com participação voluntária.

Durante o período de aplicação dos instrumentos (maio a junho de 2025), a Rede Municipal de Ensino encontrava-se em processo de recomposição funcional, especialmente nas funções de docência e coordenação pedagógica, devido a novas convocações e ajustes administrativos. Esse cenário influenciou diretamente a taxa de participação em determinados segmentos da amostra.

A Tabela 1 apresenta a distribuição entre o total estimado de profissionais em cada categoria e o número de respostas válidas obtidas, com os respectivos cálculos da taxa de participação, da margem de erro amostral e do intervalo de confiança de 95%.

Tabela 1 – Distribuição da Amostra por Grupo Profissional: Total Estimado, Participação, Margem de Erro e Intervalo de Confiança (95%)

Grupo Profissional	Total Estimado	Respostas Obtidas	Taxa de Participação (%)	Margem de Erro (%)	Intervalo de Confiança
Diretoras(es)	69	54	78,3%	±5,17%	95%
Coordenadoras(es) Ped.	108	30	27,8%	±15,28%	95%
Professoras(es)	828	294	35,5%	±4,40%	95%

Nota: Ao considerar o universo total da pesquisa — somando os três grupos profissionais — tem-se um total de 1.005 profissionais e 378 respostas válidas, o que representa uma taxa de participação geral de 37,6%. Aplicando-se para população finita, a margem de erro global é de ±3,86%, com intervalo de confiança de 95%. Esse resultado assegura a representatividade estatística da amostra total da Rede Municipal de Ensino de Itabuna (BA). Entretanto, considerando que o objetivo central deste diagnóstico é compreender as percepções e práticas específicas de cada segmento profissional, a análise dos dados será apresentada de forma segmentada por grupo, respeitando as características metodológicas e o foco qualitativo da pesquisa.

Os valores apresentados indicam que a amostra obtida junto aos grupos de professoras(es) e diretoras(es) apresenta uma margem de erro estatisticamente aceitável, o que garante confiabilidade às análises segmentadas desses dois segmentos. No entanto, no grupo das coordenações pedagógicas, a margem de erro foi significativamente mais elevada (±15,28%), devido ao número reduzido de respondentes (30). Assim, os resultados desse segmento devem ser interpretados como indicativos de tendências, priorizando a leitura qualitativa e contextual, e não como estimativas plenamente generalizáveis para toda a rede.

Dessa forma, embora seja possível apresentar análises globais com segurança estatística, os resultados deste diagnóstico serão explorados de forma segmentada por grupo profissional, respeitando as especificidades funcionais, metodológicas e contextuais de cada categoria.

4.2 Instrumentos de Coleta de Dados

Para a realização do Diagnóstico, foram elaborados três instrumentos distintos de coleta de dados, aplicados por meio da plataforma Google Forms. Cada questionário foi construído de forma a dialogar diretamente com as atribuições, responsabilidades e contextos de atuação das categorias profissionais envolvidas: professoras(es), coordenadoras(es) pedagógicas(os) e diretoras(es).

A elaboração dos instrumentos teve como princípio a alinhamento entre as questões formuladas e os objetivos específicos do diagnóstico, garantindo que as respostas coletadas fossem capazes de subsidiar a formulação e o monitoramento de políticas públicas voltadas à equidade racial no contexto educacional municipal.

A seguir, descrevem-se os focos e eixos temáticos de cada instrumento:

4.2.1 Questionário para Professoras(es)

Este instrumento foi voltado à compreensão da prática pedagógica sob a perspectiva das relações étnico-raciais. As questões buscaram mapear:

- A percepção e o enfrentamento do racismo no cotidiano escolar;
- O conhecimento e a aplicação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, bem como da Resolução CME Nº 87/2014;
- As dificuldades enfrentadas na inclusão de conteúdos étnico-raciais no planejamento e nas práticas de ensino;
- O uso e a disponibilidade de materiais didáticos e paradidáticos relacionados às culturas afro-brasileira, africana e indígena;

- O interesse em formação continuada e em participar de grupos de estudo com foco na ERER.

O questionário completo aplicado a esse grupo encontra-se no Apêndice A – Diagnóstico Antirracista na Rede Municipal de Ensino de Itabuna (BA): Docentes.

4.2.2 Questionário para Diretoras(es)

Destinado à equipe gestora das unidades escolares, este instrumento teve como objetivo analisar o papel da gestão escolar no enfrentamento ao racismo institucional e na promoção de uma cultura organizacional antirracista. As questões abordaram:

- As ações da direção diante de casos de racismo ou injúria racial;
- A inserção da temática étnico-racial no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e no Plano de Gestão Escolar (PGE);
- A percepção da gestão sobre as práticas pedagógicas voltadas à equidade racial;
- O mapeamento da diversidade étnico-racial do corpo discente;
- Os compromissos institucionais assumidos pela escola para garantir uma educação de qualidade socialmente referenciada, inclusiva e antirracista.

O instrumento integral destinado à gestão escolar está disponível no Apêndice B – Diagnóstico Antirracista na Rede Municipal de Ensino de Itabuna (BA): Diretores(as).

4.2.3 Questionário para Coordenadoras(es) Pedagógicas(os)

Este instrumento investigou a atuação da coordenação pedagógica como mediadora entre currículo, formação docente e implementação das diretrizes da ERER. As perguntas visaram compreender:

- A presença da temática étnico-racial nos momentos de planejamento coletivo e formação continuada;
- As dificuldades e resistências identificadas entre os(as) docentes no trato com a temática;
- As ações desenvolvidas para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais;
- A avaliação do acervo didático e sua adequação à promoção da diversidade cultural;
- As propostas e sugestões dos(as) coordenadores(as) para fortalecer uma prática pedagógica antirracista no ambiente escolar.

O questionário específico para este segmento pode ser consultado no Apêndice C – Diagnóstico Antirracista na Rede Municipal de Ensino de Itabuna (BA): Coordenadores(as) Pedagógicos(as).

4.3 Procedimentos de Análise

Após a conclusão da etapa de coleta de dados, as respostas foram extraídas da plataforma Google Forms e organizadas em planilhas eletrônicas, separadas por categoria profissional (professoras(es), coordenadoras(es) pedagógicas(os) e diretoras(es)). A partir dessa organização inicial, os dados foram tratados conforme a natureza das variáveis e o tipo de questão (fechada ou aberta), de modo a garantir consistência na leitura dos resultados e coerência com os objetivos do diagnóstico.

a) Análise Quantitativa (Questões Fechadas)

As questões de múltipla escolha e respostas fechadas foram submetidas a uma análise estatística descritiva, com uso de frequências absolutas (n) e relativas (%). Os dados foram desagregados por grupo profissional, considerando a estrutura diferenciada dos questionários aplicados. A análise quantitativa permitiu identificar padrões objetivos de percepção, prática e conhecimento no que diz respeito à educação das relações étnico-raciais na rede.

b) Análise Qualitativa (Questões Abertas)

As respostas abertas, presentes em todos os instrumentos, foram analisadas por meio da técnica de análise temática categorial, que envolveu uma leitura flutuante inicial do material, seguida da codificação prévia e da construção de categorias emergentes. Essa etapa preliminar permitiu captar impressões gerais e familiarizar-se com o conteúdo, antes de organizar de forma sistemática os padrões de sentido, as recorrências de linguagem, as sugestões, as percepções críticas e os tensionamentos apontados pelos(as) respondentes sobre a implementação das diretrizes antirracistas no contexto escolar.

A análise qualitativa funcionou como um complemento interpretativo essencial, trazendo à tona elementos subjetivos, experiências vivenciadas e propostas concretas que não poderiam ser captadas por meio da análise estatística. Esses achados contribuíram significativamente para aprofundar a compreensão dos dados quantitativos e fortalecer o caráter político-pedagógico do diagnóstico.

c) Integração dos Resultados

A metodologia adotada combinou técnicas de análise quantitativa e qualitativa (abordagem mista), o que permitiu produzir uma leitura abrangente e fundamentada da realidade educacional investigada. No caso das coordenações pedagógicas, em razão da amostra reduzida e da consequente margem de erro elevada (±15,28%), as análises priorizam a dimensão qualitativa, funcionando como subsídios indicativos para reflexão e não como representações estatísticas da totalidade do grupo.

PERCEPÇÕES E PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITABUNA (BA)

5.1 Professores(as): Práticas, Percepções e Formação Antirracista

5.1.1 Perfil Socioprofissional dos(as) Respondentes

Para compreender melhor quem são os(as) docentes participantes do Diagnóstico, a Tabela 2 reúne informações sobre o perfil socioprofissional de 294 professores(as) da Rede Municipal de Itabuna (BA) que participaram do Diagnóstico Antirracista. A maior parte dos respondentes tem entre 36 e 49 anos (52,7%). Outros 29,6% encontram-se na faixa de 50 a 60 anos, indicando uma força de trabalho madura e experiente. Apenas 5,1% têm entre 16 e 24 anos, demonstrando baixa inserção de jovens docentes na rede, o que pode ter implicações futuras no processo de renovação do quadro profissional.

Em relação à identidade de gênero, a maioria absoluta dos(as) respondentes se autodeclara mulher cisgênero (85,0%), refletindo o predomínio de mulheres na profissão docente, especialmente nas etapas iniciais da educação básica. Quanto à autodeclaração racial, mais da metade dos(as) professores(as) se identifica como pardos(as) (57,5%), seguidos por pretos(as) (23,8%) e brancos(as) (16,7%). Essa composição étnico-racial guarda coerência com o perfil da população local e é relevante para a compreensão das dinâmicas de pertencimento e enfrentamento ao racismo na escola.

No que diz respeito à orientação religiosa, observa-se uma diversidade de crenças, com destaque para os(as) católicos(as) (37,4%), evangélicos(as) (20,7%) e cristãos(ãs) não especificados(as) (19,7%). Há ainda representatividade de tradições espíritas (7,5%), adventistas (4,4%), afro-brasileiras (1,4%) e judaicas (0,3%), bem como um contingente de respondentes que se declararam sem religião (7,8%). A variedade religiosa pode influenciar, direta ou indiretamente, as concepções de diversidade cultural e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

A maioria dos(as) professores(as) possui vínculo efetivo por concurso público (75,5%), o que aponta para uma maior estabilidade funcional na rede. No entanto, ainda há uma parcela expressiva de contratados(as) temporários(as) pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) (17,0%), além de 7,5% que optaram por não informar. Em termos de tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino, mais de dois terços dos(as) respondentes (68,1%) estão na rede há até cinco anos, sendo que 36,1% atuam há menos de um ano. Esse dado é especialmente relevante para compreender o grau de familiarização com as diretrizes curriculares voltadas à equidade racial, considerando a possível lacuna de formação inicial ou experiência em ERER.

Tabela 2 – Perfil Socioprofissional dos(as) Professores(as) Respondentes do Diagnóstico Antirracista – Itabuna/BA

Variável	n	%
Faixa Etária		
16 a 24 anos	15	5,1
25 a 35 anos	29	9,9
36 a 49 anos	155	52,7
50 a 60 anos	87	29,6
61 anos ou mais	8	2,7
Total	294	100,0
Gênero		
Mulher cisgênero	250	85,0
Homem cisgênero	44	15,0
Total	294	100,0
Raça/Cor		
Parda	169	57,5
Preta	70	23,8
Branca	49	16,7
Amarela	3	1,0
Indígena	3	1,0
Total	294	100,0
Religião ou Culto		
Católica	110	37,4
Evangélica	61	20,7
Cristã (não especificada)(1)	58	19,7
Espírita	22	7,5
Adventista	13	4,4
Afro-brasileira	4	1,4
Judaica	1	0,3
Outra - Não Identificada	2	0,7
Sem Religião	23	7,8
Total	294	100,0
Tipo de vínculo profissional		
Concursado(a)	222	75,5
Contratado(a) pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA)	50	17,0
Não Respondeu	22	7,5
Total	294	100,0

Variável	n	%
Tempo de atuação na Rede municipal de Ensino		
Até 1 ano	106	36,1
De 01 a 05 anos	94	32,0
De 05 a 15 anos	30	10,2
De 15 a 25 anos	52	17,7
De 25 a 35 anos	12	4,1
Total	294	100,0
Etapas/modalidades atendidas(2)		
Educação Infantil	104	35,4
Anos Iniciais	129	43,9
Anos Finais	59	20,1
Educação do Campo - multisseriada	7	2,4
EJA - regular	8	2,7
EJA - campo	2	0,7
EJA - Unidade Prisional	1	0,3
EJA – Pop. vulnerabilidade social	1	0,3
BASE	294	100,0
Área de conhecimento(2)		
Campos de Experiência	209	71,1
Linguagens	164	55,8
Matemática	91	31,0
Ciências Humanas	81	27,6
Ciências da Natureza	58	19,7
Ensino Religioso	30	10,2
BASE	294	100,0
Componentes curriculares lecionados(2)		
Língua Portuguesa	169	57,5
Matemática	138	46,9
Arte	130	44,2
Ciências	118	40,1
História	105	35,7
Geografia	105	35,7
Ensino Religioso	67	22,8
Educação Física	44	15,0
Língua Inglesa	19	6,5
BASE	294	100,0

(1) A categoria "Cristã (não especificada)" refere-se às respostas em que os(as) participantes mencionaram de forma genérica termos como "cristão" ou "religião cristã", sem detalhamento da denominação (como católica, evangélica, adventista etc.). Essa classificação foi necessária devido à natureza aberta da questão.

(2) As variáveis "Etapas/modalidades atendidas", "Área de conhecimento" e "Componentes curriculares lecionados" são de múltipla escolha, ou seja, cada respondente pôde selecionar mais de uma opção. Por isso, os totais dessas categorias superam 100% e o número de respostas ultrapassa o total de 294 participantes. A BASE indica o número total de respondentes válidos (n=294), não o número de respostas individuais.

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

As variáveis relacionadas às etapas/modalidades de ensino, áreas de conhecimento e componentes curriculares são de múltipla escolha e, por isso, apresentam percentuais superiores a 100%. A maior concentração de atuação ocorre nos anos iniciais do Ensino Fundamental (43,9%) e na Educação Infantil (35,4%), com menor presença nos anos finais (20,1%) e nas diferentes modalidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quanto às áreas de conhecimento, predominam os Campos de Experiência (71,1%) e Linguagens (55,8%), seguidos por Matemática (31,0%), Ciências Humanas (27,6%) e Ciências da Natureza (19,7%).

Os dados sobre os componentes curriculares lecionados reforçam a diversidade de atribuições docentes: os componentes mais frequentemente citados foram Língua Portuguesa (57,5%), Matemática (46,9%), Arte (44,2%) e Ciências (40,1%). Disciplinas como História e Geografia, diretamente relacionadas à discussão das relações étnico-raciais, aparecem com frequências semelhantes (35,7%). Esse conjunto de informações é fundamental para interpretar, na etapa seguinte do diagnóstico, como essas(os) profissionais compreendem e vivenciam o enfrentamento ao racismo institucional no interior da escola pública.

5.1.2 Vivências Docentes diante do Racismo no Cotidiano Escolar

5.1.2.1 Vivência e Respostas Frente ao Racismo Escolar

A Tabela 3 revela que 53,4% dos(as) professores(as) afirmaram já ter presenciado situações de racismo na escola. Esse dado demonstra que o problema não é periférico, mas faz parte do cotidiano escolar e atinge diretamente a prática docente. Ainda assim, a forma como esse fenômeno é percebido varia entre os diferentes perfis profissionais.

Tabela 3 – Vivência e Percepção Docente sobre Racismo no Ambiente Escolar, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

Você já presenciou alguma situação de racismo ou injúria racial na sala de aula ou no ambiente escolar?	Total (%)	Cor/Raça(%)				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Sim	53,4	67,3	57,1	47,9	–	100,0
Não	46,6	32,7	42,9	52,1	100,0	–
Total de Respondentes	294	49	70	169	3	3
TOTAL (%)	100	100	100	100	100	100

Você já presenciou alguma situação de racismo ou injúria racial na sala de aula ou no ambiente escolar?	Total (%)	Tempo de Atuação (Anos) (%)				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Sim	53,4	52,8	44,7	60,0	57,7	91,7
Não	46,6	47,2	55,3	40,0	42,3	8,3
Total de Respondentes	294	49	70	169	3	3
Total (%)	100	100	100	100	100	100

Você já presenciou alguma situação de racismo ou injúria racial na sala de aula ou no ambiente escolar?	Total (%)	Gênero (%)	
		Masc.	Fem.
Sim	53,4	59,1	52,4
Não	46,6	40,9	47,6
Total de Respondentes	294	44	250
Total (%)	100	100	100

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

No recorte por raça/cor, observa-se que 67,3% dos(as) docentes brancos(as) afirmaram já ter presenciado situações de racismo, índice superior ao registrado entre professores(as) pretos(as) (57,1%) e pardos(as) (47,9%). Entre os indígenas, ainda que a amostra seja reduzida (n=3), todos relataram vivência desse tipo de ocorrência. Essas diferenças sugerem que o pertencimento racial pode influenciar o modo como o racismo é reconhecido, seja pela posição de observador ou pela experiência direta da discriminação.

O tempo de atuação também parece impactar essa percepção. Os(as) profissionais com mais de 25 anos na rede atingem o maior percentual de vivência (91,7%), enquanto aqueles com atuação entre 1 e 5 anos apresentam o índice mais baixo (44,7%). Essa diferença pode estar relacionada à experiência acumulada ao longo da carreira, à maior exposição ao ambiente escolar ou, ainda, à formação crítica desenvolvida ao longo do tempo. Em contraponto, docentes recém-ingressos talvez ainda não estejam familiarizados com as sutilezas do racismo institucional, ou tendam a naturalizar certos comportamentos.

Quanto à variável de gênero, homens cisgêneros relatam em maior proporção (59,1%) ter testemunhado casos de racismo, em comparação com mulheres cisgênero (52,4%). Ainda que a diferença não seja expressiva, esse dado sugere que a percepção do racismo pode atravessar experiências de maneira distinta entre os gêneros, talvez influenciada pelo papel ocupado na estrutura escolar ou pelo tipo de interação com os(as) estudantes.

Os dados apresentados reforçam que o racismo está presente nas rotinas escolares e é identificado por um número relevante de educadores, especialmente entre aqueles com maior tempo de serviço. Essa constatação deve orientar a formulação de políticas formativas contínuas, voltadas ao enfrentamento das desigualdades raciais no cotidiano pedagógico. Além disso, é essencial considerar que a percepção do racismo varia de acordo com a trajetória profissional e identidade racial dos(as) docentes, o que indica a importância de estratégias específicas de sensibilização e formação que dialoguem com essas diferenças.

Os dados apresentados na Tabela 4 refletem exclusivamente as respostas dos(as) docentes que afirmaram já ter presenciado situações de racismo ou injúria racial na escola, conforme identificado anteriormente na Tabela 3. Esse recorte é essencial para compreender de forma precisa como esses(as) profissionais lidam com tais episódios quando ocorrem em seu contexto de trabalho.

A maioria significativa dos(as) professores(as) opta por conversar com toda a turma diante de um caso de racismo (80,9%), o que indica uma tendência de enfrentamento coletivo e educativo. Essa estratégia é comum entre os diferentes grupos raciais, sendo ligeiramente mais adotada entre docentes pretos(as) (85,0%) e indígenas (100,0%), sugerindo uma compreensão mais ampliada do racismo como tema coletivo e estruturante. Outras posturas, como o diálogo individual com os envolvidos (28,7%) ou o desenvolvimento de projetos de intervenção (24,8%), aparecem com menor frequência, mas revelam um engajamento mais elaborado entre alguns grupos. Professores(as) pardos(as) e indígenas, por exemplo, também se destacam na proposição de projetos, o que pode indicar maior iniciativa em transformar a experiência pontual em ação pedagógica continuada.

Tabela 4 – Estratégias Adotadas por Docentes diante de Casos de Racismo ou Injúria Racial no Ambiente Escolar, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

Qual foi sua reação quando identificou a situação de racismo ou injúria racial na sala de aula/ambiente escolar?	Total (%)	Cor/Raça(%)				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Conversei com toda a turma	80,9	78,8	85,0	79,0	–	100,0
Conversei em separado apenas com os alunos envolvidos	28,7	27,3	35,0	27,2	–	–
Desenvolvi um projeto de intervenção	24,8	24,2	20,0	27,2	–	33,3
Conversei também com a direção da escola!	2,5	3,0	2,5	2,5	–	–
Não soube como agir	0,6	–	–	1,2	–	–
BASE	100	100	100	100	–	100

Qual foi sua reação quando identificou a situação de racismo ou injúria racial na sala de aula/ambiente escolar?	Total (%)	Tempo de Atuação (Anos) (%)				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Conversei com toda a turma	80,9	82,1	81,0	83,3	86,7	54,5
Conversei em separado apenas com os alunos envolvidos	28,7	30,4	42,9	22,2	13,3	18,2
Desenvolvi um projeto de intervenção	24,8	19,6	35,7	11,1	23,3	36,4
Conversei também com a direção da escola!	2,5	5,4	–	–	–	9,1
Não soube como agir	0,6	–	–	5,6	–	–
BASE	100	100	100	100	100	100

Qual foi sua reação quando identificou a situação de racismo ou injúria racial na sala de aula/ambiente escolar?	Total (%)	Gênero (%)	
		Masc.	Fem.
Conversei com toda a turma	80,9	92,3	78,6
Conversei em separado apenas com os alunos envolvidos	28,7	23,1	29,8
Desenvolvi um projeto de intervenção	24,8	19,2	26,0
Conversei também com a direção da escola!	2,5	–	3,1
Não soube como agir	0,6	–	0,8
BASE	100	100	100

Nota 1: Os dados referem-se apenas a docentes que responderam "Sim" à pergunta 12: "Você já presenciou alguma situação de racismo ou injúria racial na sala de aula ou no ambiente escolar?

Nota 2: Os percentuais foram calculados dentro de cada subgrupo. Como é uma variável de múltipla escolha, os totais podem ultrapassar 100%. A BASE (100%) representa o total de respondentes válidos em cada cruzamento, e não o número de respostas individuais.

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

O tempo de atuação também revela diferenças no modo de lidar com situações de racismo. Entre os docentes com mais de 25 anos de experiência, apenas 54,5% recorrem ao diálogo com a turma, mas 36,4% afirmam ter desenvolvido projetos de intervenção. Esse dado sugere uma postura mais planejada e estruturada ao longo da carreira.

Já os professores com até um ano de atuação tendem a priorizar conversas imediatas com a turma (82,1%). Essa escolha pode indicar respostas rápidas, mas ainda pouco apoiadas em formações ou experiências consolidadas.

As diferenças de gênero também merecem atenção. Homens cisgêneros são os que mais recorrem à conversa com a turma (92,3%), enquanto mulheres cis demonstram maior diversidade nas estratégias adotadas, com participação superior em projetos e interações individuais com os estudantes. Esse dado pode sugerir que as mulheres desenvolvem respostas mais articuladas, embora a diferença geral de atuação não seja expressiva.

A análise indica que os(as) docentes que reconhecem o racismo em suas escolas, em sua maioria, buscam enfrentá-lo por meio de diálogos com os alunos. Contudo, o uso de estratégias complementares, como projetos de intervenção ou articulação com a gestão, ainda é tímido. Ampliar as possibilidades de resposta pedagógica — por meio de formação continuada, troca de experiências e apoio institucional — pode fortalecer o compromisso da escola com práticas antirracistas mais eficazes e permanentes. Munanga (2003) reforça que a valorização da formação docente é fundamental para o reconhecimento da questão racial como elemento estruturante do processo educativo. Além disso, é fundamental garantir que esse repertório de ações esteja acessível a todos(as), independentemente do tempo de atuação ou trajetória pessoal.

5.1.2.2 Percepções sobre desigualdades raciais em indicadores escolares

Nem sempre o racismo institucional se manifesta de forma direta — muitas vezes, ele atua silenciosamente sobre os resultados escolares. A Tabela 5 apresenta como os(as) professores(as) da rede percebem diferenças entre estudantes negros(as) e não negros(as) em indicadores pedagógicos, revelando um olhar atento, ainda que desigual, para os efeitos da desigualdade racial sobre o desempenho e a permanência escolar.

Como se trata de uma pergunta de múltipla escolha, um(a) mesmo(a) docente poderia indicar um ou mais aspecto, o que justifica a soma dos percentuais superior a 100%.

A evasão escolar surge como o aspecto mais percebido, mencionada por 52,4% dos(as) respondentes. Essa percepção é particularmente elevada entre docentes brancos(as) (61,2%) e pretos(as) (54,3%), sinalizando uma convergência entre diferentes grupos raciais na identificação desse desafio. Por outro lado, professores(as) indígenas e amarelos(as) registraram os percentuais mais baixos, o que pode estar relacionado ao número reduzido de respondentes nesses grupos ou a experiências profissionais específicas. Em seguida, aparecem as dificuldades de aprendizagem (42,9%), com destaque para os(as) docentes amarelos (100,0%), indígenas (66,7%) e pretos(as) (52,9%), indicando preocupação com os obstáculos pedagógicos enfrentados por estudantes negros(as).

Outros indicadores, como problemas de disciplina (18,0%) e retenção (13,9%), aparecem com menor frequência, mas ainda assim revelam a persistência de desigualdades percebidas no cotidiano. Já fatores como autoestima (1,0%) e falta de oportunidades (0,3%) foram quase inexistentes nas respostas — o que pode refletir a dificuldade dos(as) professores(as) em reconhecer elementos subjetivos ou estruturais mais profundos, menos visíveis no ambiente escolar imediato.

Tabela 5 – Percepção dos docentes de diferenças entre estudantes negros(as) e não negros(as) em aspectos pedagógicos, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

Tendo por premissa a compreensão de que o racismo institucional afeta negativamente a trajetória e desempenho escolar dos(as) alunos(as), analise os seguintes aspectos pedagógicos. Você nota diferenças entre as taxas apresentadas por negros(as) e não negros(as) em:	Total (%)	Cor/Raça(%)				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Evasão	52,4	61,2	54,3	50,3	33,3	–
Dificuldades de aprendizagem	42,9	40,8	52,9	37,9	100,0	66,7
Disciplina	18,0	12,2	24,3	17,8	–	–
Retenção	13,9	16,3	15,7	13,0	–	–
Autoestima	1,0	–	–	1,8	–	–
Falta de Oportunidades	0,3	–	–	0,6	–	–
Ainda não percebeu diferenças	13,9	8,2	10,0	17,2	–	33,3
BASE	100	100	100	100	100	100

[...] Você nota diferenças entre as taxas apresentadas por negros(as) e não negros(as) em:	Total (%)	Tempo de Atuação (Anos) (%)				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Evasão	52,4	59,4	50,0	60,0	44,2	25,0
Dificuldades de aprendizagem	42,9	41,5	37,2	50,0	46,2	66,7
Disciplina	18,0	21,7	20,2	20,0	7,7	8,3
Retenção	13,9	17,9	11,7	20,0	5,8	16,7
Autoestima	1,0	–	1,1	–	3,8	0,0
Falta de Oportunidades	0,3	–	–	3,3	–	0,0
Ainda não percebeu diferenças	13,9	13,2	16,0	10,0	13,5	16,7
BASE	100	100	100	100	100	100

[...] Você nota diferenças entre as taxas apresentadas por negros(as) e não negros(as) em:	Total (%)	Gênero (%)	
		Masc.	Fem.
Evasão	52,4	47,7	53,2
Dificuldades de aprendizagem	42,9	43,2	42,8
Disciplina	18,0	20,5	17,6
Retenção	13,9	15,9	13,6
Autoestima	1,0	–	1,2
Falta de Oportunidades	0,3	–	0,4
Ainda não percebeu diferenças	13,9	18,2	13,2
BASE	100	100	100

Nota: Os percentuais foram calculados dentro de cada subgrupo. Como é uma variável de múltipla escolha, os totais podem ultrapassar 100%. A BASE (100%) representa o total de respondentes válidos em cada cruzamento, e não o número de respostas individuais.

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

Entre os docentes com 5 a 15 anos de atuação, destacam-se as maiores menções à evasão (60,0%) e às dificuldades de aprendizagem (50,0%), indicando maior sensibilidade para desigualdades que afetam o percurso e o desempenho escolar. Já entre aqueles com 25 a 35 anos de experiência, observa-se um padrão distinto: são os que menos citam evasão (25,0%) e questões disciplinares (8,3%), mas aparecem como os que mais reconhecem dificuldades de aprendizagem (66,7%). Essa distribuição sugere que, entre os mais experientes, a percepção das desigualdades se concentra em aspectos ligados ao processo de aprender, mais do que em comportamento ou fluxo escolar. Esse resultado

aponta para a importância de formações continuadas que ampliem o olhar para diferentes dimensões das desigualdades raciais na escola.

Na comparação por gênero, os dados indicam certa estabilidade nas respostas. Tanto homens quanto mulheres apontam evasão e dificuldades de aprendizagem com percentuais próximos, embora os homens demonstrem uma leve tendência a não perceber diferenças (18,2%, contra 13,2% entre mulheres). A variação, ainda que pequena, sugere que o gênero pode influenciar o grau de sensibilidade frente às desigualdades raciais, reforçando a importância de abordagens formativas que considerem diferentes vivências docentes.

A análise revela que boa parte dos(as) professores(as) reconhece a existência de desigualdades raciais nos indicadores escolares, especialmente em relação à evasão e ao processo de aprendizagem. No entanto, há sinais de que esse olhar não está igualmente distribuído entre todos os grupos profissionais, sendo mais presente entre docentes em início ou meio de carreira. Tal cenário reforça a urgência de políticas de formação permanente que ampliem a compreensão do racismo institucional e seus impactos pedagógicos. Além disso, é necessário fomentar espaços de escuta e reflexão nas escolas, capazes de transformar percepções individuais em ações coletivas e intencionais no combate às desigualdades educacionais.

5.1.3 Compreensão Docente sobre as Diretrizes Curriculares

5.1.3.1 Familiaridade com as Leis nº 10.639/03, nº 11.645/08 e a Resolução CME nº 87/2014

A aplicação eficaz da educação antirracista pressupõe não apenas sensibilidade social, mas também conhecimento das normativas que a sustentam. A Tabela 6 explora justamente esse ponto, apresentando os níveis de familiaridade dos(as) professores(as) com três instrumentos legais fundamentais: a Lei 10.639/2003, a Lei 11.645/2008 e a Resolução CME 87/2014.

Como se trata de uma questão de múltipla escolha, é possível que cada docente tenha indicado mais de um documento, o que justifica a soma dos percentuais acima de 100%. De maneira geral, observa-se que a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, é a mais conhecida (71,8%). Essa familiaridade é ainda maior entre docentes pretos(as) (77,1%) e indígenas e amarelos (100%). A Lei 11.645/2008, que estende a obrigatoriedade às culturas indígenas, aparece em seguida (61,6%), seguida pela Resolução CME 87/2014 (56,5%), de âmbito local. É importante destacar que mesmo a resolução municipal, embora menos conhecida, alcança mais da metade dos(as) docentes, o que sugere algum grau de articulação entre as políticas curriculares e a formação profissional.

Tabela 6 – Conhecimento docente sobre legislações e normas educacionais relativas às relações étnico-raciais, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

Dentre os documentos abaixo, qual você conhece?	Total (%)	Cor/Raça(%)				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Lei 10.639/2003	71,8	67,3	77,1	69,8	100,0	100,0
Lei 11.645/2008	61,6	57,1	62,9	62,1	66,7	66,7
Resolução CME 87/2014	56,5	49,0	58,6	58,6	33,3	33,3
Não conhece nenhum destes documentos	7,8	8,2	5,7	8,9	–	–
BASE	100	100	100	100	100	100

Dentre os documentos abaixo, qual você conhece?	Total (%)	Tempo de Atuação (Anos) (%)				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Lei 10.639/2003	71,8	72,6	79,8	66,7	59,6	66,7
Lei 11.645/2008	61,6	69,8	63,8	60,0	40,4	66,7
Resolução CME 87/2014	56,5	59,4	58,5	60,0	44,2	58,3
Não conhece nenhum destes documentos	7,8	10,4	3,2	3,3	13,5	8,3
BASE	100	100	100	100	100	100

Dentre os documentos abaixo, qual você conhece?	Total (%)	Gênero (%)	
		Masc.	Fem.
Lei 10.639/2003	71,8	72,7	71,6
Lei 11.645/2008	61,6	56,8	62,4
Resolução CME 87/2014	56,5	47,7	58,0
Não conhece nenhum destes documentos	7,8	9,1	7,6
BASE	100	100	100

Nota: Os percentuais foram calculados dentro de cada subgrupo. Como é uma variável de múltipla escolha, os totais podem ultrapassar 100%. A BASE (100%) representa o total de respondentes válidos em cada cruzamento, e não o número de respostas individuais.

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

Em relação ao tempo de atuação, professores(as) com 1 a 5 anos de carreira demonstram níveis elevados de conhecimento, especialmente sobre a Lei 10.639/03 (79,8%) e a Lei 11.645/08 (63,8%). Já os(as) profissionais com 15 a 25 anos apresentaram os menores percentuais de familiaridade, sobretudo com a Resolução CME 87/2014 (44,2%). Essa tendência pode indicar que os(as) docentes mais recentes estão sendo mais expostos(as) a essas temáticas em processos formativos iniciais, enquanto os(as) mais experientes talvez não tenham tido acesso às atualizações legais por meio de formações continuadas.

Na segmentação por gênero, os percentuais são bastante próximos entre homens e mulheres, com destaque para a Lei 10.639/03, igualmente conhecida por ambos (72,7% entre homens e 71,6% entre mulheres). No entanto, as professoras demonstraram maior familiaridade com a Lei 11.645/08 (62,4% frente a 56,8% dos homens) e com a Resolução CME 87/2014 (58,0% contra 47,7%). Esses dados podem sugerir que as mulheres estão mais conectadas com as políticas públicas educacionais específicas da temática racial — uma hipótese que pode ser investigada em abordagens qualitativas complementares.

Apesar de a proporção de docentes que não conhece nenhum dos documentos ser relativamente baixa (7,8%), chama atenção o fato de esse desconhecimento ser mais frequente entre professores(as) com 15 a 25 anos de atuação (13,5%). Isso reforça a

necessidade de políticas de atualização contínua, evitando que os anos de serviço se tornem um obstáculo ao alinhamento com diretrizes antirracistas.

Os dados indicam que a maioria dos(as) professores(as) tem algum nível de familiaridade com as principais legislações voltadas à educação das relações étnico-raciais. No entanto, as variações por raça/cor, tempo de atuação e gênero apontam desafios persistentes. Investir em formações que articulem teoria e prática, atualizações periódicas sobre as normas educacionais, bem como garantir que as diretrizes locais sejam conhecidas e aplicadas nas escolas, são medidas centrais para fortalecer uma atuação docente mais engajada, fundamentada e alinhada às exigências da legislação vigente.

Ainda que o conhecimento das diretrizes legais represente um primeiro passo essencial para a consolidação de uma educação comprometida com as relações étnico-raciais, é na sala de aula que se testa sua efetividade. A **Tabela 7**, que se refere exclusivamente aos(as) docentes que declararam conhecer ao menos uma das normas abordadas na Tabela 6, investiga quantos enfrentam dificuldades para colocar essas diretrizes em prática em sua rotina pedagógica.

Tabela 7 – Dificuldade dos docentes para aplicar as normativas educacionais sobre relações étnico-raciais na prática pedagógica, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

Você tem alguma dificuldade pra aplicar estas normativas em sua prática pedagógica?	Total (%)	Cor/Raça(%)				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Sim	15,1	24,4	13,6	13,0	33,3	–
Não	84,9	75,6	86,4	87,0	66,7	100,0
Total de Respondentes	294	49	70	169	3	3
TOTAL (%)	100	100	100	100	100	100

Você tem alguma dificuldade pra aplicar estas normativas em sua prática pedagógica?	Total (%)	Tempo de Atuação (Anos) (%)				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Sim	15,1	18,9	14,3	3,4	13,3	27,3
não	84,9	81,1	85,7	96,6	86,7	72,7
Total de Respondentes	294	49	70	169	3	3
Total (%)	100	100	100	100	100	100

Você tem alguma dificuldade pra aplicar estas normativas em sua prática pedagógica?	Total (%)	Gênero (%)	
		Masc.	Fem.
Sim	15,1	17,5	14,7
Não	84,9	82,5	85,3
Total de Respondentes	294	44	250
Total (%)	100	100	100

Nota: Esta questão foi respondida apenas pelos(as) docentes que afirmaram conhecer ao menos uma das normativas citadas na questão 14. Portanto, os resultados apresentados nesta tabela referem-se ao subconjunto de respondentes com conhecimento declarado sobre essas normativas.

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

De modo geral, 15,1% dos(as) professores(as) afirmaram ter alguma dificuldade na aplicação das normativas. Esse dado revela que, embora a ampla maioria (84,9%) se considere apta a utilizar essas diretrizes, ainda há um contingente relevante de profissionais que encontra obstáculos. A análise por raça/cor mostra que os(as) docentes amarelos(as) registaram a maior taxa de dificuldade (33,3% embora com n=3), seguida dos brancos(as) (24,4%), pretos(as) (13,6%) e pardos(as) (13,0%). Esse dado é especialmente significativo no caso dos(as) docentes pretos(as), pois, apesar de enfrentarem dificuldades, também demonstraram elevados níveis de familiaridade com as legislações, conforme apresentado na Tabela 7.

Entre os grupos por tempo de atuação, destaca-se a menor taxa de dificuldade entre docentes com 5 a 15 anos de experiência (apenas 3,4%), o que pode refletir maior domínio prático adquirido ao longo da trajetória profissional. Por outro lado, os percentuais mais elevados foram registrados tanto entre os(as) profissionais com até 1 ano de docência (18,9%) quanto entre os(as) com mais de 25 anos (27,3%). A leitura desse dado sugere que as dificuldades se concentram, de um lado, em quem ainda está se formando profissionalmente, e de outro, em quem pode não ter sido formado em um contexto de valorização das diretrizes antirracistas e, possivelmente, não recebeu formações continuadas suficientes.

Na distribuição por gênero, os índices são similares: 17,5% dos professores e 14,7% das professoras indicaram enfrentar algum tipo de dificuldade. Embora a diferença seja pequena, ela pode apontar para dinâmicas diferentes de enfrentamento ou suporte institucional entre os grupos.

Os dados indicam que, entre os(as) docentes que conhecem as normativas educacionais voltadas para as relações étnico-raciais, a maioria não encontra grandes barreiras para sua aplicação prática. No entanto, os grupos em início ou final de carreira merecem atenção especial, pois acumulam os maiores índices de dificuldade. Isso sugere que as políticas de formação devem ser estratégicas: investindo tanto na formação inicial, com enfoque prático e contextualizado, quanto na formação continuada, especialmente voltada aos profissionais com maior tempo de atuação.

Além disso, é fundamental que o conhecimento normativo venha acompanhado de suporte institucional, espaços de troca entre pares, e materiais pedagógicos que viabilizem a transposição das diretrizes para o cotidiano escolar de maneira eficaz, crítica e sensível às realidades locais.

5.1.3.2 Existência e natureza das dificuldades para aplicação das diretrizes

A Tabela 8 aprofunda a compreensão sobre os entraves encontrados por docentes no processo de implementação das normativas educacionais voltadas para as relações étnico-raciais. É fundamental destacar que estes dados se referem a um grupo específico de professores(as): aqueles que conhecem ao menos uma das normativas (Lei nº 10.639/03,

Lei nº 11.645/08 ou Resolução CME nº 87/2014) e que, conforme a Tabela 7, declararam enfrentar dificuldades em sua aplicação pedagógica. Como se trata de uma pergunta com possibilidade de múltiplas respostas, os percentuais expressam a frequência de cada tipo de obstáculo citado, e não se somam a um total de 100%.

Tabela 8 – Dificuldades encontradas pelos docentes para aplicar as normativas antirracistas na prática pedagógica, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

Qual(is) dificuldade(s) você encontra/encontrou ao aplicar estas normativas (Leis nº10.639/03 e 11.645/08; Resolução CME 87/2014) em sua prática pedagógica?	Total (%)	Cor/Raça(%)				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Ausência de material didático	61,0	81,8	44,4	55,0	100,0	–
Desconhecimento conceitual da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena	24,4	45,5	11,1	20,0	–	–
Dificuldade em planejar ou desenvolver atividades relacionadas	24,4	18,2	44,4	20,0	–	–
Questões religiosas ou culturais	22,0	9,1	22,2	30,0	–	–
BASE	100	100	100	100	100	–

Qual(is) dificuldade(s) você encontra/encontrou ao aplicar estas normativas (Leis nº10.639/03 e 11.645/08; Resolução CME 87/2014) em sua prática pedagógica?	Total (%)	Tempo de Atuação (Anos) (%)				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Ausência de material didático	61,0	61,1	69,2	100,0	50,0	33,3
Desconhecimento conceitual da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena	24,4	27,8	7,7	–	50,0	33,3
Dificuldade em planejar ou desenvolver atividades relacionadas	24,4	33,3	23,1	–	–	33,3
Questões religiosas ou culturais	22,0	22,2	15,4	–	33,3	33,3
BASE	100	100	100	100	100	100

Qual(is) dificuldade(s) você encontra/encontrou ao aplicar estas normativas (Leis nº10.639/03 e 11.645/08; Resolução CME 87/2014) em sua prática pedagógica?	Total (%)	Gênero (%)	
		Masc.	Fem.
Ausência de material didático	61,0	42,9	64,7
Desconhecimento conceitual da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena	24,4	14,3	26,5
Dificuldade em planejar ou desenvolver atividades relacionadas	24,4	42,9	20,6
Questões religiosas ou culturais	22,0	28,6	20,6
BASE	100	100	100

Nota 1: Esta tabela apresenta respostas apenas dos(as) docentes que afirmaram conhecer ao menos uma das normativas (questão 14) e que disseram ter dificuldade em aplicá-las em sua prática pedagógica (questão 15). Portanto, os resultados referem-se a um subconjunto da amostra total de professores(as).

Nota 3: Os percentuais foram calculados dentro de cada subgrupo. Como é uma variável de múltipla escolha, os totais podem ultrapassar 100%. A BASE (100%) representa o total de respondentes válidos em cada cruzamento, e não o número de respostas individuais.

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

Entre os fatores mais recorrentes, a ausência de material didático adequado é o desafio mais citado (61,0% do total), indicando uma lacuna estrutural que compromete diretamente a efetividade dessas diretrizes em sala de aula. Esse entrave é ainda mais acentuado entre docentes brancos(as) (81,8%) e os(as) que atuam há menos de 15 anos, com destaque para os 100% entre aqueles com 5 a 15 anos de carreira.

Outra dificuldade relevante mencionada refere-se ao desconhecimento conceitual sobre a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena (24,4% do total), com destaque para os(as) docentes brancos(as) (45,5%) e para aqueles(as) com entre 15 e 35 anos de atuação, cujas taxas variaram entre 33,3% e 50,0%. Esse resultado pode indicar lacunas persistentes na formação continuada e a ausência de atualização curricular ao longo do tempo, especialmente entre os(as) docentes com trajetória mais longa na rede.

A dificuldade de planejamento e desenvolvimento de atividades relacionadas ao tema foi apontada por 24,4% dos respondentes, sendo mais recorrente entre os(as) docentes pretos(as) (44,4%) e entre os(as) do sexo masculino (42,9%). Essa dificuldade pode estar relacionada tanto à carência de referências quanto à insegurança pedagógica diante de temas que demandam abordagem crítica, interdisciplinar e sensível.

As questões religiosas ou culturais surgem como desafio para 22,0% dos(as) docentes. Esse dado revela que, além das barreiras materiais e formativas, há também resistências de ordem simbólica e cultural que atravessam o cotidiano escolar. Tais entraves foram mais acentuados entre os(as) docentes pardos(as) (30,0%) e aqueles com 15 a 35 anos de atuação (33,3%).

A análise mostra que os obstáculos para a aplicação das diretrizes antirracistas na prática pedagógica não se concentram em uma única dimensão, mas envolvem fatores estruturais, formativos e culturais. A elevada menção à falta de material didático reforça a necessidade de investimento institucional na produção e distribuição de conteúdos específicos, atualizados e acessíveis.

Adicionalmente, as dificuldades conceituais e de planejamento apontam para uma lacuna formativa que ainda persiste, exigindo políticas públicas voltadas à formação continuada e ao apoio técnico-pedagógico para os(as) docentes. Tais formações devem considerar as trajetórias e perfis distintos dos(as) educadores(as), especialmente aqueles em início de carreira ou com longa atuação, que demonstraram maior vulnerabilidade.

É essencial que as iniciativas educativas também enfrentem as resistências culturais e simbólicas no ambiente escolar, criando espaços seguros para o diálogo, a escuta e a reflexão crítica. Superar esses desafios é passo crucial para consolidar uma prática docente verdadeiramente comprometida com a equidade racial e com os princípios da educação antirracista.

5.1.3.3 Análise e compreensão do currículo oficial (RCM) sob a ótica da ERER

O Referencial Curricular Municipal (RCM) representa uma das principais ferramentas de orientação pedagógica no município. A Tabela 9 evidencia o grau de engajamento dos(as) docentes na análise de seus respectivos componentes curriculares, à luz das diretrizes da ERER. Os dados mostram que a grande maioria dos(as) professores(as), independentemente de gênero, raça/cor ou tempo de atuação, já refletiu sobre a inserção da temática da história e cultura afro-brasileira e indígena em sua área de ensino.

Tabela 9 – Análise do componente curricular no RCM sob a perspectiva da história e cultura afro-brasileira e indígena, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

Tendo por premissa a compreensão de que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, você já analisou a seção do seu(s) campo de experiência/componente(s) curricular(es) no Referencial Curricular Municipal (RCM)?	Total (%)	Cor/Raça(%)				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Sim, já fiz esta análise	80,6	81,6	80,0	80,5	66,7	100,0
Não, nunca pensei na pertinência destes conteúdos em meu componente curricular	19,4	18,4	20,0	19,5	33,3	–
Total de Respondentes	294	49	70	169	3	3
TOTAL (%)	100	100	100	100	100	100

[...] você já analisou a seção do seu(s) campo de experiência/componente(s) curricular(es) no Referencial Curricular Municipal (RCM)?	Total (%)	Tempo de Atuação (Anos) (%)				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Sim, já fiz esta análise	80,6	79,2	78,7	80,0	82,7	100,0
Não, nunca pensei na pertinência destes conteúdos em meu componente curricular	19,4	20,8	21,3	20,0	17,3	–
Total de Respondentes	294	49	70	169	3	3
Total (%)	100	100	100	100	100	100

[...] você já analisou a seção do seu(s) campo de experiência/componente(s) curricular(es) no Referencial Curricular Municipal (RCM)?	Total (%)	Gênero (%)	
		Masc.	Fem.
Sim, já fiz esta análise	80,6	75,0	81,6
Não, nunca pensei na pertinência destes conteúdos em meu componente curricular	19,4	25,0	18,4
Total de Respondentes	294	44	250
Total (%)	100	100	100

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

Entre os grupos analisados, destaca-se o fato de que 80,6% dos(as) docentes afirmaram já ter realizado essa análise em seu componente curricular. Esse percentual revela um comprometimento considerável com os princípios da ERER, ainda que persistam 19,4% que nunca pensaram na pertinência desses conteúdos em sua área, o que levanta a necessidade de ações formativas e reflexivas contínuas.

Quando observamos os recortes por raça/cor, há uma relativa homogeneidade nos percentuais, com exceção do grupo indígena, em que 100% dos respondentes afirmaram já ter feito a análise — dado que, apesar da amostra reduzida, aponta para um envolvimento total entre esses profissionais. Por outro lado, entre os(as) docentes amarelos(as), o índice de análise curricular atinge 80,5%, alinhado à média geral.

No que diz respeito ao tempo de atuação, percebe-se que até mesmo docentes com menos de um ano de experiência (79,2%) demonstram envolvimento com essa pauta, o que pode ser reflexo de formações iniciais mais alinhadas às diretrizes contemporâneas. Entre aqueles com mais de 25 anos de magistério, a taxa de análise chega a 100%, o que pode indicar um esforço de adaptação curricular ou uma conscientização mais recente. Ainda assim, é relevante observar que o percentual de professores(as) que nunca consideraram a

pertinência da temática permanece acima de 18% em todos os grupos (exceto os amarelos(as)), sinalizando um ponto de atenção transversal.

A análise por gênero revela leve diferença: 81,6% das mulheres afirmam ter realizado a análise, contra 75,0% entre os homens. Essa diferença, embora não drástica, pode indicar maior envolvimento ou sensibilização entre as mulheres para temas ligados à equidade e diversidade, aspecto também já observado em outros tópicos da pesquisa.

A Tabela 9 permite observar que há uma expressiva adesão docente à análise crítica do RCM à luz das diretrizes da ERER, o que é um indicativo positivo para a implementação de uma educação antirracista no município. No entanto, a persistência de uma parcela significativa de docentes que nunca considerou essa perspectiva em seu componente curricular exige atenção. Para esse grupo, ações de sensibilização, formação continuada e assessoramento pedagógico podem ser fundamentais.

Além disso, os dados sugerem que o conhecimento sobre as normativas (Lei nº 10.639/03, Lei nº 11.645/08 e Resolução CME nº 87/2014) não garante, por si só, a sua incorporação prática ao currículo. O acompanhamento técnico das unidades escolares e o fortalecimento de espaços coletivos de planejamento curricular podem fomentar a apropriação crítica do RCM sob a perspectiva da equidade racial.

É importante que a análise dos componentes curriculares não seja uma ação isolada ou eventual, mas parte de uma prática pedagógica sistemática e institucionalizada. Só assim será possível consolidar o que preveem as diretrizes da ERER: um currículo verdadeiramente plural, democrático e comprometido com a valorização da diversidade étnico-racial no ambiente escolar.

A construção de um currículo mais inclusivo demanda não apenas a leitura atenta das diretrizes oficiais, mas também uma análise crítica do conteúdo proposto. A **Tabela 10** revela como os(as) docentes que afirmaram ter examinado o Referencial Curricular Municipal (RCM) percebem o tratamento conferido às contribuições de negros, não-negros e indígenas nos seus componentes curriculares.

De forma geral, 46,0% dos(as) professores(as) declararam que há tratamento igualitário às diferentes contribuições étnico-raciais no currículo analisado. Ainda assim, quase um terço (32,9%) discorda dessa afirmação, indicando a percepção de ausência de equidade no tratamento dado aos diversos grupos. Outro dado relevante é que 21,1% relataram dificuldade para fazer essa avaliação, o que pode indicar lacunas formativas ou mesmo falta de clareza nos documentos curriculares.

No recorte por raça/cor, os dados sugerem relativa convergência entre os grupos. Entretanto, chama atenção que 100% dos(as) docentes indígenas apontaram haver tratamento igualitário, enquanto os(as) professores(as) brancos(as), pretos(as) e pardos(as) apresentaram percepções mais distribuídas entre as três opções de resposta. Isso pode refletir tanto o contexto de atuação como a experiência prévia com a pauta étnico-racial.

Tabela 10 – Percepção sobre o tratamento dado às contribuições de negros, não-negros e indígenas no componente curricular, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação Docente

Após a leitura do seu componente curricular no RCM, você verificou que:	Total (%)	Cor/Raça(%)				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Há um tratamento igualitário para as contribuições de negros, não-negros e indígenas	46,0	45,0	42,9	47,1	–	100,0
Não há um tratamento igualitário para as contribuições de negros, não-negros e indígenas	32,9	30,0	33,9	33,1	100,0	–
Tenho dificuldade para fazer essa análise	21,1	25,0	23,2	19,9	–	–
Total de Respondentes	237	40	56	136	2	3
TOTAL (%)	100	100	100	100	100	100

Após a leitura do seu componente curricular no RCM, você verificou que:	Total (%)	Tempo de Atuação (Anos) (%)				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Há um tratamento igualitário para as contribuições de negros, não-negros e indígenas	46,0	44,0	55,4	45,8	34,9	41,7
Não há um tratamento igualitário para as contribuições de negros, não-negros e indígenas	32,9	33,3	27,0	37,5	39,5	33,3
Tenho dificuldade para fazer essa análise	21,1	22,6	17,6	16,7	25,6	25,0
Total de Respondentes	237	84	74	24	43	12
Total (%)	100	100	100	100	100	100

Após a leitura do seu componente curricular no RCM, você verificou que:	Total (%)	Gênero (%)	
		Masc.	Fem.
Há um tratamento igualitário para as contribuições de negros, não-negros e indígenas	46,0	36,4	47,5
Não há um tratamento igualitário para as contribuições de negros, não-negros e indígenas	32,9	27,3	33,8
Tenho dificuldade para fazer essa análise	21,1	36,4	18,6
Total de Respondentes	237	33	204
Total (%)	100	100	100

Nota: Os dados referem-se apenas aos(as) docentes que afirmaram, na questão 18, ter analisado a seção do seu(s) campo(s) de experiência ou componente(s) curricular(es) no Referencial Curricular Municipal (RCM), quanto à presença de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas.

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

A análise por tempo de atuação docente revela nuances importantes. Aqueles com 1 a 5 anos de profissão são os que mais percebem o RCM como equitativo (55,4%), o que pode indicar um olhar mais recente e possivelmente mais alinhado a formações contemporâneas. Já os profissionais com 15 a 25 anos de experiência apresentam maior índice de crítica (39,5% não veem equidade) e também maior dificuldade de análise (25,6%), sugerindo que a longevidade na docência não necessariamente implica maior familiaridade com as atualizações curriculares relacionadas à ERER.

No que tange ao gênero, as mulheres demonstram maior confiança ao analisar o currículo: 47,5% delas reconhecem o tratamento igualitário, enquanto apenas 36,4% dos homens compartilham dessa visão. Além disso, a proporção de homens que afirmam ter dificuldade de análise é o dobro da das mulheres (36,4% contra 18,6%), o que pode indicar menor engajamento prévio ou menor familiaridade com as discussões da ERER entre os respondentes masculinos.

A Tabela 10 evidencia que, embora uma parcela significativa dos(as) docentes reconheça avanços no RCM em relação à valorização das contribuições étnico-raciais, persistem percepções críticas e incertezas quanto à efetividade desse tratamento. A coexistência de diferentes visões entre os(as) professores(as) é um indicativo importante: o currículo pode até trazer menções às contribuições de negros, indígenas e não-negros, mas a forma como isso está estruturado, integrado e aprofundado ainda é motivo de debate.

Diante disso, recomenda-se que o município promova espaços de leitura coletiva, análise crítica e reelaboração curricular com enfoque na ERER, de modo a reduzir as ambiguidades percebidas. Além disso, ações formativas contínuas podem ajudar a fortalecer a capacidade analítica dos(as) docentes, sobretudo entre aqueles(as) que relataram dificuldade em avaliar o conteúdo.

Em suma, para que o currículo não seja apenas um documento normativo, mas um instrumento vivo de transformação social, é preciso assegurar que ele reflita, de forma concreta e equitativa, a pluralidade étnico-racial da sociedade brasileira. O olhar dos(as) professores(as) sobre o RCM é um termômetro importante — e os dados da Tabela 10 apontam para avanços parciais que ainda carecem de consolidação e aprofundamento.

5.1.4 Práticas Pedagógicas e Recursos Didáticos Utilizados

5.1.4.1 Utilização de livros didáticos e paradidáticos com abordagem étnico-racial

A promoção de práticas pedagógicas antirracistas depende, entre outros fatores, da seleção criteriosa dos recursos utilizados em sala de aula. A Tabela 11 examina como os(as) docentes incorporam livros didáticos e paradidáticos com conteúdos voltados à História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena em seus planejamentos pedagógicos.

De forma geral, observa-se uma alta taxa de adesão: 76,2% dos(as) professores(as) afirmam utilizar esse tipo de material, o que indica uma presença considerável do tema nas práticas de ensino. No entanto, a não utilização por quase um quarto dos(as) respondentes (23,8%) sinaliza que ainda há barreiras ou lacunas na implementação plena das diretrizes da ERER.

Ao segmentar por raça/cor, nota-se que 100,0% dos(as) docentes indígenas e amarelos(as) responderam afirmativamente, demonstrando alto comprometimento com essa abordagem. Por outro lado, o grupo preto apresentou o menor percentual de uso (67,1%), o que pode indicar limitações no acesso a materiais ou menor estímulo institucional em determinados contextos.

A variável tempo de atuação docente também revela padrões interessantes. Professores(as) com entre 5 e 15 anos de carreira destacam-se com o maior percentual de utilização (90,0%), sugerindo que a formação inicial mais recente pode ter enfatizado a ERER de forma mais consistente. Já os(as) docentes em início de carreira (até 1 ano)

apresentam um uso menor (68,9%), o que pode refletir insegurança ou falta de conhecimento sobre os materiais disponíveis.

Tabela 11 – Utilização de livros didáticos e paradidáticos sobre História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena no planejamento docente, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

Você utiliza, em seu planejamento de ensino, livros didáticos e paradidáticos pertinentes à História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena?	Total (%)	Cor/Raça(%)				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Sim	76,2	79,6	67,1	78,1	100,0	100,0
Não	23,8	20,4	32,9	21,9	–	–
Total de Respondentes	294	49	70	169	3	3
TOTAL (%)	100	100	100	100	100	100

Você utiliza, em seu planejamento de ensino, livros didáticos e paradidáticos pertinentes à História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena?	Total (%)	Tempo de Atuação (Anos) (%)				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Sim	76,2	68,9	78,7	90,0	78,8	75,0
Não	23,8	31,1	21,3	10,0	21,2	25,0
Total de Respondentes	294	49	70	169	3	3
Total (%)	100	100	100	100	100	100

Você utiliza, em seu planejamento de ensino, livros didáticos e paradidáticos pertinentes à História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena?	Total (%)	Gênero (%)	
		Masc.	Fem.
Sim	76,2	61,4	78,8
Não	23,8	38,6	21,2
Total de Respondentes	294	44	250
Total (%)	100	100	100

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

No recorte por gênero, observa-se uma diferença considerável: 78,8% das mulheres afirmam utilizar esses livros em comparação com apenas 61,4% dos homens. Essa disparidade pode indicar diferenças de engajamento ou de compreensão sobre a importância de incluir conteúdos étnico-raciais no planejamento educacional.

A análise da Tabela 11 aponta para uma adesão significativa dos(as) docentes ao uso de materiais com abordagem étnico-racial, o que representa um passo relevante no cumprimento das diretrizes legais e no fortalecimento da identidade e representatividade de estudantes negros(as) e indígenas.

Contudo, as variações por raça/cor, tempo de carreira e gênero sugerem a necessidade de ações específicas para garantir que todos(as) os(as) educadores(as) tenham acesso a acervos atualizados, formação adequada e apoio institucional. A ausência ou a subutilização desses materiais pode comprometer o desenvolvimento de práticas pedagógicas efetivamente antirracistas.

Assim, recomenda-se que as redes de ensino invistam na ampliação e democratização do acesso a livros e materiais didáticos com enfoque étnico-racial, promovam ações formativas continuadas, e estimulem o compartilhamento de práticas entre pares como

estratégia de fortalecimento coletivo. A educação antirracista só se efetiva quando se transforma em ação concreta — dentro e fora da sala de aula.

5.1.4.2 Análise dos Materiais Didáticos e Paradidáticos Utilizados na Temática Étnico-Racial

Entre os(as) professores(as) que responderam afirmativamente à questão 20 (ver Tabela 11) — ou seja, que declararam utilizar livros didáticos ou paradidáticos relacionados à História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena — foi registrada uma ampla variedade de obras mencionadas. Dada a diversidade e quantidade expressiva de títulos citados, os materiais foram organizados em categorias temáticas, com o objetivo de facilitar a leitura e a análise. Os dados agregados por categoria estão apresentados na Tabela 12, enquanto a lista completa com os títulos individuais pode ser consultada no Apêndice D.

Tabela 12 – Categorias dos Títulos Utilizados por Professores(as) no Ensino de Temáticas Étnico-Raciais, por Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

Categoria do títulos mais utilizados com frequência:	Total (%)	Cor/Raça(%)				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
REPRESENTATIVIDADE E IDENTIDADE	61,2	74,4	66,0	58,3	–	–
HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO BRASILEIRA	33,0	33,3	51,1	25,8	100,0	–
HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA	12,5	12,8	12,8	12,1	33,3	–
RESPEITO ÀS DIFERENÇAS	6,7	12,8	2,1	6,8	–	–
RACISMO E ANTIRRACISMO	3,1	5,1	2,1	3,0	–	–
LEGISLAÇÃO	0,9	–	4,3	–	–	–
TÍTULO NÃO CORRELATO(1)	3,6	5,1	–	4,5	–	–
TÍTULO NÃO ENCONTRADO(2)	6,3	10,3	4,3	3,0	66,7	66,7
TÍTULO NÃO RECOMENDADO(3)	31,3	25,6	21,3	37,1	33,3	–
TÍTULO GENÉRICO(4)	32,1	28,2	34,0	32,6	–	66,7
BASE	100	100	100	100	100	100

Categoria do títulos mais utilizados com frequência:	Total (%)	Tempo de Atuação (Anos) (%)				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
REPRESENTATIVIDADE E IDENTIDADE	61,2	58,9	62,2	48,1	73,2	55,6
HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO BRASILEIRA	33,0	35,6	18,9	74,1	19,5	66,7
HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA	12,5	17,8	9,5	7,4	12,2	11,1
RESPEITO ÀS DIFERENÇAS	6,7	6,8	6,8	3,7	9,8	–
RACISMO E ANTIRRACISMO	3,1	4,1	1,4	3,7	2,4	11,1
LEGISLAÇÃO	0,9	–	2,7	–	–	–
TÍTULO NÃO CORRELATO(1)	3,6	5,5	2,7	3,7	–	11,1
TÍTULO NÃO ENCONTRADO(2)	6,3	2,7	9,5	–	12,2	–
TÍTULO NÃO RECOMENDADO(3)	31,3	21,9	31,1	51,9	36,6	22,2
TÍTULO GENÉRICO(4)	32,1	34,2	36,5	14,8	31,7	33,3
BASE	100	100	100	100	100	100

Tabela 12 – Categorias dos Títulos Utilizados por Professores(as) no Ensino de Temáticas Étnico-Raciais, por Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

Categoria do títulos mais utilizados com frequência:	Total (%)	Gênero (%)	
		Masc.	Fem.
REPRESENTATIVIDADE E IDENTIDADE	61,2	11,1	68,0
HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO BRASILEIRA	33,0	11,1	36,0
HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA	12,5	11,1	12,7
RESPEITO ÀS DIFERENÇAS	6,7	–	7,6
RACISMO E ANTIRRACISMO	3,1	3,7	3,0
LEGISLAÇÃO	0,9	7,4	–
TÍTULO NÃO CORRELATO(1)	3,6	14,8	2,0
TÍTULO NÃO ENCONTRADO(2)	6,3	11,1	5,6
TÍTULO NÃO RECOMENDADO(3)	31,3	–	35,5
TÍTULO GENÉRICO(4)	32,1	55,6	28,9
BASE	100	100	100

(1) **Título não correlato**: obras que não apresentam relação direta com as temáticas da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena.
(2) **Título não encontrado**: títulos fornecidos de forma incompleta ou que não puderam ser identificados em fontes literárias confiáveis.
(3) **Título não recomendado**: materiais considerados inadequados para o trabalho com ERER, por reforçarem estereótipos ou não atenderem às diretrizes pedagógicas da educação antirracista.
(4) **Título genérico**: menções vagas ou imprecisas, como "Diferença; Igualdade e Respeito" ou "livros didáticos", sem identificação específica da obra.
Nota: Esta foi uma questão de múltipla escolha. Os(as) respondentes puderam indicar mais de um título entre os materiais utilizados para o ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena. Por esse motivo, os percentuais podem ultrapassar 100%.
Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

No panorama geral, a categoria "Representatividade e Identidade" foi a mais mencionada (61,2%), o que evidencia a preferência por materiais que favorecem a construção da autoestima, a valorização da diversidade e a promoção de uma imagem positiva da população negra. Títulos como "O Cabelo de Lelê" e "O Pequeno Príncipe Preto" ilustram bem essa tendência e estão entre os mais citados.

Em seguida, a categoria "História e Cultura Africana e Afro-Brasileira" (33,0%) também recebeu destaque, com obras como "Amoras", "Meu Crespo é de Rainha", "O Que há de África em Nós" e "As Tranças de Bintou". Apesar da relevância desses títulos, a presença ainda limitada da categoria pode indicar que os conteúdos históricos e estruturais do racismo nem sempre são abordados de forma sistemática nos planejamentos pedagógicos. Já a temática indígena aparece de forma mais restrita, com apenas 12,5% das menções.

Outro aspecto que chama atenção é a baixa frequência de títulos que tratam explicitamente do racismo ou da legislação educacional vigente. Apenas 3,1% dos(as) docentes citaram obras com foco antirracista e somente 0,9% mencionaram materiais relacionados às normativas legais, o que pode sugerir desconhecimento, resistência ou lacunas formativas quanto a esses eixos estruturantes da ERER.

Adicionalmente, nota-se um número expressivo de referências a títulos genéricos (32,1%), não recomendados (31,3%), ou não encontrados (6,3%). O exemplo mais emblemático é o livro "Menina Bonita do Laço de Fita", que, embora amplamente citado (68 vezes), foi

classificado como não recomendado por especialistas da área, em virtude da sua abordagem estereotipada. Esse cenário reforça a ausência de uma curadoria pedagógica consolidada na rede, o que pode comprometer a qualidade das ações voltadas à educação para as relações étnico-raciais.

As análises por perfil docente também revelam nuances importantes. As professoras foram as que mais utilizaram materiais voltados à representatividade (68,0%), enquanto os homens se concentraram sobretudo em títulos genéricos (55,6%). Quando observados os dados por tempo de atuação, destaca-se o grupo com 5 a 15 anos de carreira, que apresentou o maior uso de títulos afro-brasileiros (74,1%) e a menor incidência de obras genéricas — sinalizando maior alinhamento com os princípios da ERER. Por outro lado, docentes com 26 a 25 anos de atuação, embora tenham alto índice de uso de obras de representatividade (73,2%), também registraram uso expressivo de títulos não recomendados ou desatualizados, o que aponta para a necessidade de ações formativas específicas voltadas a esse público.

As variações por raça/cor também oferecem aspectos relevantes para a leitura crítica dos dados. Docentes pretos(as) destacaram-se pelo maior uso de materiais voltados à representatividade e identidade (66,0%), sinalizando uma preferência por obras que promovem autoestima, pertencimento e valorização da população negra. Já professores(as) brancos(as) apresentaram o maior percentual nessa mesma categoria (74,4%), mas também registraram a presença mais alta de títulos não correlatos (5,1%). O grupo de docentes indígenas, embora numericamente reduzido, concentrou percentuais elevados nas categorias de títulos não encontrados (66,7%) e genéricos (66,7%), o que pode refletir tanto a escassez de materiais específicos quanto a invisibilidade de produções voltadas às culturas indígenas no ambiente escolar. Esses achados reforçam a importância de considerar o pertencimento racial como uma dimensão que atravessa e estrutura as escolhas pedagógicas.

A categorização dos títulos foi fundamental para interpretar os dados, permitindo identificar boas práticas, fragilidades e contradições na implementação da ERER. Embora haja esforços por parte de muitos(as) docentes em adotar obras que valorizem a diversidade, ainda é comum o uso de materiais imprecisos ou inadequados, o que limita o potencial pedagógico da abordagem étnico-racial. Diante disso, recomenda-se que a rede municipal:

- Estabeleça uma curadoria oficial de obras recomendadas, com diversidade temática e alinhada à legislação vigente;
- Promova formações continuadas sobre seleção e análise crítica de materiais didáticos e paradidáticos;
- Incentive práticas de planejamento colaborativo, que possibilitem a troca de experiências sobre os materiais utilizados;
- Utilize o Apêndice D como referência prática, especialmente em encontros pedagógicos e ações formativas.

Por fim, os resultados reforçam a importância de políticas estruturadas que ampliem o acesso a obras qualificadas, mas que também assegurem sua mediação pedagógica crítica e consciente, fortalecendo a construção de uma educação verdadeiramente antirracista e plural.

5.1.5 Demandas de Formação Docente e Necessidades de Aperfeiçoamento

5.1.5.1 Temáticas prioritárias para cursos de formação continuada

O fortalecimento das práticas pedagógicas antirracistas passa, necessariamente, pela qualificação dos(as) docentes. A Tabela 13, que contempla as opiniões de professores(as) sobre os temas mais relevantes a serem abordados em cursos de formação continuada, revela um leque amplo de interesses formativos, com foco na História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena.

Tabela 13 – Temas a serem aprofundados em cursos de formação continuada sobre História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação Docente segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

Tendo por premissa a compreensão de que o estudo dos temas seguintes, concernentes à História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, incide diretamente sobre a qualidade da prática pedagógica antirracista, assinale aqueles que você considera importante aprofundar em cursos de formação continuada:	**Total (%)**	**Cor/Raça(%)**				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Identidades negras e indígenas	64,6	65,3	74,3	60,4	33,3	100,0
Literaturas africanas, afro-brasileiras e indígenas	64,3	73,5	65,7	60,9	66,7	66,7
Dimensões sociais, políticas e econômicas do racismo estrutural no Brasil	63,6	63,3	68,6	60,9	100,0	66,7
Histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas	61,2	69,4	58,6	60,4	66,7	33,3
Organização social e política dos povos indígenas brasileiros	42,9	46,9	47,1	40,2	–	66,7
Religiosidades africanas, afro-brasileiras e indígenas	38,4	40,8	44,3	34,9	33,3	66,7
Ciências e tecnologias africanas, afro-brasileiras e indígenas	36,7	32,7	42,9	35,5	33,3	33,3
Quilombismo e outras abordagens conceituais do movimento negro brasileiro	33,0	32,7	45,7	27,8	33,3	33,3
Etnomatemática	27,6	24,5	32,9	26,6	33,3	–
Corporeidades africanas, afro-brasileiras e indígenas	26,5	22,4	30,0	26,6	33,3	–
África Pré e Pós-Colonial	25,5	16,3	35,7	23,7	66,7	–
Geopolítica Africana	20,4	12,2	30,0	17,8	66,7	33,3
Teatro e dança	0,3	–	1,4	–	–	–
BASE	100	100	100	100	100	100

Tabela 13 – Temas a serem aprofundados em cursos de formação continuada sobre História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação Docente segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

[...] assinale aqueles (temas) que você considera importante aprofundar em cursos de formação continuada:	Total (%)	Tempo de Atuação (Anos) (%)				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Identidades negras e indígenas	64,6	68,9	63,8	63,3	63,5	41,7
Literaturas africanas, afro-brasileiras e indígenas	64,3	67,9	63,8	70,0	57,7	50,0
Dimensões sociais, políticas e econômicas do racismo estrutural no Brasil	63,6	73,6	61,7	46,7	59,6	50,0
Histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas	61,2	60,4	70,2	56,7	50,0	58,3
Organização social e política dos povos indígenas brasileiros	42,9	45,3	40,4	50,0	38,5	41,7
Religiosidades africanas, afro-brasileiras e indígenas	38,4	42,5	38,3	20,0	42,3	33,3
Ciências e tecnologias africanas, afro-brasileiras e indígenas	36,7	*43,4*	33,0	36,7	28,8	41,7
Quilombismo e outras abordagens conceituais do movimento negro brasileiro	33,0	32,1	35,1	33,3	32,7	25,0
Etnomatemática	27,6	34,0	26,6	6,7	26,9	33,3
Corporeidades africanas, afro-brasileiras e indígenas	26,5	28,3	30,9	16,7	19,2	33,3
África Pré e Pós-Colonial	25,5	31,1	24,5	16,7	21,2	25,0
Geopolítica Africana	20,4	24,5	17,0	10,0	23,1	25,0
Teatro e dança	0,3	0,9	0,0	0,0	0,0	0,0
BASE	100	100	100	100	100	100

[...] assinale aqueles (temas) que você considera importante aprofundar em cursos de formação continuada:	Total (%)	Gênero (%)	
		Masc.	Fem.
Identidades negras e indígenas	64,6	59,1	65,6
Literaturas africanas, afro-brasileiras e indígenas	64,3	56,8	65,6
Dimensões sociais, políticas e econômicas do racismo estrutural no Brasil	63,6	72,7	62,0
Histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas	61,2	54,5	62,4
Organização social e política dos povos indígenas brasileiros	42,9	50,0	41,6
Religiosidades africanas, afro-brasileiras e indígenas	38,4	47,7	36,8
Ciências e tecnologias africanas, afro-brasileiras e indígenas	36,7	38,6	36,4
Quilombismo e outras abordagens conceituais do movimento negro brasileiro	33,0	31,8	33,2
Etnomatemática	27,6	31,8	26,8
Corporeidades africanas, afro-brasileiras e indígenas	26,5	27,3	26,4
África Pré e Pós-Colonial	25,5	31,8	24,4
Geopolítica Africana	20,4	27,3	19,2
Teatro e dança	0,3	–	0,4
BASE	100	100	100

Nota: Os percentuais foram calculados dentro de cada subgrupo. Como é uma variável de múltipla escolha, os totais podem ultrapassar 100%. A BASE (100%) representa o total de respondentes válidos em cada cruzamento, e não o número de respostas individuais.

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

Entre os temas mais assinalados pelos(as) docentes, destacam-se “Identidades negras e indígenas” (64,6%), “Literaturas africanas, afro-brasileiras e indígenas” (64,3%), “Dimensões sociais, políticas e econômicas do racismo estrutural no Brasil” (63,6%) e Histórias

africanas, afro-brasileiras e indígenas (61,2%). Tais escolhas demonstram um reconhecimento da importância de se aprofundar tanto nas expressões culturais e identitárias quanto nos contextos históricos e estruturais do racismo.

No recorte por raça/cor, observa-se que docentes pretos(as) (74,3%) e brancos(as) (65,3%) são os que mais priorizam o tema “Identidades negras e indígenas”, seguidos por pardos(as) (60,4%). A temática do racismo estrutural também se destaca entre docentes pretos(as) (68,6%), brancos(as) (63,3%) e indígenas (66,7%), com percentual ainda mais elevado entre docentes amarelos(as) (100,0%).

Entre os(as) docentes indígenas, o tema mais frequentemente assinalado foi “Identidades negras e indígenas” (100,0%), seguido por outros quatro com 66,7% de marcação: “Literaturas africanas, afro-brasileiras e indígenas”, “Dimensões sociais, políticas e econômicas do racismo estrutural no Brasil”, “Organização social e política dos povos indígenas brasileiros” e “Religiosidades africanas, afro-brasileiras e indígenas”.

Em contrapartida, quatro temas não foram assinalados por nenhum(a) docente indígena: “Etnomatemática”, “Corporeidades africanas, afro-brasileiras e indígenas”, “África Pré e Pós-Colonial” e “Teatro e dança” (todos com 0,0%). Outro tema com marcação menor foi “Geopolítica Africana”, assinalado por 33,3%.

Contudo, como essa é uma questão de múltipla escolha e a base de docentes indígenas é reduzida, tais variações devem ser interpretadas com cautela. A ausência de marcação em determinados temas pode não significar desinteresse, mas sim priorização relativa diante de uma lista ampla de possibilidades formativas. Esses dados reforçam a importância de considerar os contextos culturais, formativos e territoriais específicos ao planejar formações continuadas voltadas a esse grupo.

Analisando o tempo de atuação, os(as) professores(as) com até 1 ano de experiência revelam maior interesse por temas contemporâneos e estruturantes, como racismo estrutural (73,6%) e identidades (68,9%). Já os(as) docentes com mais tempo de carreira (25 a 35 anos) demonstram adesão mais moderada em praticamente todos os temas, sugerindo possíveis desafios na atualização de práticas pedagógicas voltadas à ERER.

No que diz respeito ao gênero, os professores homens apresentaram maior percentual de indicação em boa parte dos temas, incluindo “racismo estrutural” (72,7%), “organização social e política dos povos indígenas brasileiros” (50,0%), “religiosidades africanas, afro-brasileiras e indígenas” (47,7%) e “Geopolítica Africana” (27,3%).

Já as professoras se destacaram nos temas mais amplamente priorizados pela amostra geral, como “identidades negras e indígenas” (65,6%), “literaturas africanas, afro-brasileiras e indígenas” (65,6%) e “histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas” (62,4%).

Esses resultados indicam que, embora os homens tenham registrado maior frequência em mais temas, as mulheres mantêm liderança nos conteúdos mais centrais da formação antirracista. Isso pode refletir diferentes ênfases formativas, perspectivas de atuação ou vivências pedagógicas entre os gêneros.

É importante destacar que esta é uma questão de múltipla escolha, o que significa que os(as) docentes puderam indicar mais de um tema como prioritário. Isso amplia a compreensão da demanda formativa, revelando que os(as) profissionais não desejam uma formação única e limitada, mas sim itinerários que dialoguem com a complexidade das questões raciais na educação.

Os dados sugerem uma demanda consistente por formações continuadas que combinem conhecimento histórico-cultural com análise crítica da estrutura social. A valorização de temas como identidades, literaturas e racismo estrutural aponta para uma necessidade de atualização conceitual e prática dos(as) professores(as), sobretudo em tempos de crescente negação histórica e disputa de narrativas.

Frente a esse cenário, recomenda-se que a Secretaria de Educação estruture programas formativos diversificados, que atendam tanto às demandas mais recorrentes quanto às menos mencionadas, como Etnomatemática, Geopolítica Africana e Corporeidades, sem perder de vista as diferenças de interesse por raça/cor, gênero e tempo de carreira. Além disso, é crucial considerar metodologias ativas e contextualizadas, que articulem teoria, prática e escuta sensível à realidade dos(as) educadores(as).

Garantir que tais formações estejam articuladas com o projeto político-pedagógico das escolas e com as diretrizes da ERER é essencial para que deixem de ser eventos pontuais e passem a integrar uma política educacional comprometida com a equidade racial.

5.1.5.2 Interesse em integrar grupos de estudo sobre História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena

Em um cenário educacional que demanda cada vez mais práticas pedagógicas antirracistas e culturalmente sensíveis, o interesse dos(as) docentes por formações autogeridas pode indicar um importante caminho de engajamento. A Tabela 14 apresenta um retrato desse cenário ao investigar a disposição dos(as) professores(as) da Rede Municipal de Ensino em participar de grupos de estudo voltados à História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena.

Tabela 14 – Interesse em participar de grupo de estudos sobre História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação Docente

Enquanto profissional da educação da Rede Municipal de Ensino você tem interesse em participar de um grupo de estudos sobre temas da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena?	Total (%)	Cor/Raça(%)				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Sim	54,4	51,0	58,6	53,8	66,7	33,3
Não	9,9	14,3	2,9	11,2	–	33,3
Talvez	35,7	34,7	38,6	34,9	33,3	33,3
Total de Respondentes	294	49	70	169	3	3
TOTAL (%)	100	100	100	100	100	100

Enquanto profissional da educação da Rede Municipal de Ensino você tem interesse em participar de um grupo de estudos sobre temas da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena?	Total (%)	Tempo de Atuação (Anos) (%)				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Sim	54,4	53,8	66,0	43,3	42,3	50,0
Não	9,9	10,4	4,3	10,0	19,2	8,3
Talvez	35,7	35,8	29,8	46,7	38,5	41,7
Total de Respondentes	294	49	70	169	3	3
Total (%)	100	100	100	100	100	100

Enquanto profissional da educação da Rede Municipal de Ensino você tem interesse em participar de um grupo de estudos sobre temas da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena?	Total (%)	Gênero (%)	
		Masc.	Fem.
Sim	54,4	61,4	53,2
Não	9,9	6,8	10,4
Talvez	35,7	31,8	36,4
Total de Respondentes	294	44	250
Total (%)	100	100	100

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

De maneira geral, mais da metade dos(as) respondentes (54,4%) manifestaram interesse em participar desses grupos, enquanto 35,7% demonstraram dúvida (opção “talvez”) e apenas 9,9% declararam desinteresse direto. Esses dados sugerem uma atitude predominantemente receptiva à formação coletiva, ainda que exista margem para fortalecer a motivação de quase um terço dos(as) docentes.

A desagregação por raça/cor revela nuances relevantes: docentes amarelos(as) aparecem como o grupo mais interessado (66,7%), seguido pelos docentes pretos(as) (58,6%) e pardos(as) (53,8%). Entre os(as) docentes indígenas, há divisão exata entre as três opções de resposta, evidenciando um cenário de menor coesão. Vale observar que o índice de desinteresse foi mais alto entre docentes indígenas(as) (33,3%) e brancos(as) (14,3%), indicando a necessidade de compreender se tal resistência está relacionada à sobrecarga, experiências anteriores ou falta de reconhecimento institucional.

O cruzamento por tempo de atuação aponta um padrão importante: docentes com até 5 anos de experiência apresentam os maiores índices de interesse direto (66% entre 1 a 5 anos e 53,8% entre até 1 ano), enquanto o entusiasmo diminui entre os mais experientes. Apenas 42,3% dos(as) docentes com 15 a 25 anos de carreira mostraram interesse direto, embora mais de um terço ainda manifeste dúvida. Essa tendência pode refletir diferentes fases de envolvimento profissional e resistência à mudança de práticas consolidadas.

Quanto ao gênero, os dados mostram que professores homens são ligeiramente mais engajados no interesse direto (61,4%) em relação às mulheres (53,2%). No entanto, o grupo feminino apresenta maior concentração na opção “talvez” (36,4%), o que pode sinalizar uma postura aberta, mas condicionada a fatores como tempo, apoio institucional ou reconhecimento do grupo de estudos como espaço legítimo de formação. Os resultados da Tabela 14 indicam que há espaço concreto para a consolidação de grupos de estudo como estratégia de formação continuada descentralizada, especialmente se articulada às diretrizes da ERER. A presença expressiva de docentes interessados ou indecisos reforça o

potencial dessas ações para mobilizar práticas pedagógicas mais alinhadas à equidade racial.

Recomenda-se que a Secretaria de Educação incentive a criação e manutenção desses grupos, com apoio técnico, oferta de materiais e valorização institucional da participação. Além disso, é importante escutar os(as) docentes que indicaram incerteza ou desinteresse, buscando compreender quais barreiras impedem um maior engajamento, sejam elas de ordem pessoal, institucional ou pedagógica.

Por fim, fomentar práticas colaborativas de estudo e troca de experiências pode não apenas ampliar o repertório dos(as) professores(as), mas também fortalecer uma cultura escolar comprometida com a justiça racial.

5.1.6 Análise Qualitativa das Contribuições Abertas

Mesmo em instrumentos predominantemente fechados, é nas perguntas abertas que muitas vezes emergem nuances relevantes da experiência docente. A Tabela 15, ao reunir as contribuições espontâneas dos(as) professores(as) da Rede Municipal de Ensino, evidencia percepções que ultrapassam os temas previamente definidos, revelando pontos de atenção para a escuta institucional.

Tabela 15 – Temas adicionais apontados por docentes, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação Docente

Há algo que não tenha sido contemplado nas perguntas anteriores e que você gostaria de acrescentar?	Total (%)	Cor/Raça(%)				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Necessidade de formação continuada	2,7	4,1	2,9	1,8	–	33,3
Reflexões político-sociais	2,7	–	2,9	3,6	–	–
Vivências e críticas à realidade escolar	2,0	4,1	4,3	0,6	–	–
Falta de materiais e recursos	1,4	–	2,9	1,2	–	–
Sugestões de práticas pedagógicas	1,0	–	1,4	1,2	–	–
Participação e grupos de estudo	1,0	–	1,4	1,2	–	–
Outros - Respostas pessoais	0,7	2,0	1,4	–		–
Não sabe - Não Respondeu	88,4	89,8	82,9	90,5	100,0	66,7
Total de Respondentes	294	49	70	169	3	3
TOTAL (%)	100	100	100	100	100	100

Há algo que não tenha sido contemplado nas perguntas anteriores e que você gostaria de acrescentar?	Total (%)	Tempo de Atuação (Anos) (%)				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Necessidade de formação continuada	2,7	2,8	2,1	–	5,8	–
Reflexões político-sociais	2,7	1,9	3,2	–	1,9	16,7
Vivências e críticas à realidade escolar	2,0	1,9	–	–	7,7	–
Falta de materiais e recursos	1,4	–	–	–	7,7	–
Sugestões de práticas pedagógicas	1,0	1,9	1,1	–	–	–
Participação e grupos de estudo	1,0	–	1,1	3,3	1,9	–
Outros - Respostas pessoais	0,7	0,9	1,1	–	–	–
Não sabe - Não Respondeu	88,4	90,6	91,5	96,7	75,0	83,3
Total de Respondentes	294	49	70	169	3	3
Total (%)	100	100	100	100	100	100

Tabela 15 – Temas adicionais apontados por docentes, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação Docente

Há algo que não tenha sido contemplado nas perguntas anteriores e que você gostaria de acrescentar?	Total (%)	Gênero (%)	
		Masc.	Fem.
Necessidade de formação continuada	2,7	–	3,2
Reflexões político-sociais	2,7	4,5	2,4
Vivências e críticas à realidade escolar	2,0	–	2,4
Falta de materiais e recursos	1,4	–	1,6
Sugestões de práticas pedagógicas	1,0	4,5	0,4
Participação e grupos de estudo	1,0	–	1,2
Outros - Respostas pessoais	0,7	–	0,8
Não sabe - Não Respondeu	88,4	90,9	88,0
Total de Respondentes	294	44	250
Total (%)	100	100	100

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

A maioria expressiva dos(as) participantes não respondeu à questão aberta (88,4%), o que reforça uma tendência comum a esse tipo de item: baixa adesão numérica, mas com potencial qualitativo significativo. Entre os temas mais assinalados, destacam-se duas menções igualmente frequentes no total de respondentes: "necessidade de formação continuada" e "reflexões político-sociais", ambas com 2,7%. No caso da formação continuada, a maior proporção foi registrada entre docentes indígenas (33,3%) e entre mulheres (3,2%). Já as reflexões político-sociais foram apontadas por 4,5% dos homens, por 3,6% de docentes pardos(as) e por 16,7% daqueles com mais de 25 anos de carreira — esse último sendo o percentual mais expressivo entre todos os recortes.

Também emergiram temas ligados diretamente ao cotidiano escolar, como vivências e críticas à realidade escolar (2,0%), falta de materiais e recursos (1,4%), sugestões de práticas pedagógicas (1,0%) e desejo de participar de grupos de estudo (1,0%). Essas categorias foram especialmente citadas por docentes pardos(as) e pretos(as), além de profissionais com entre 15 e 25 anos de atuação, grupo que se destacou por mencionar vivências escolares (7,7%) e escassez de materiais (7,7%).

Em termos de gênero, observa-se que nenhum docente do sexo masculino mencionou "necessidade de formação continuada", "falta de materiais" ou "vivências escolares", enquanto essas temáticas foram levantadas por uma pequena, mas significativa parcela das mulheres — indicando possíveis diferenças na percepção de lacunas estruturais e formativas. Curiosamente, os homens concentraram-se mais em apontamentos político-pedagógicos e práticas (como reflexões político-sociais e sugestões pedagógicas, ambas com 4,5%).

Com relação ao tempo de atuação, nota-se que docentes com mais de 25 anos de carreira se destacaram exclusivamente pelas reflexões político-sociais, o que pode sinalizar uma maior disposição crítica ou engajamento com o debate público sobre educação. Já profissionais em início de carreira (até 1 ano) apresentaram contribuições mais distribuídas, com destaque para formação continuada (2,8%) e Reflexões político-sociais, vivências escolares e Sugestões de práticas pedagógicas, estas últimas com o mesmo índice de 1,9%.

Embora a baixa adesão impeça generalizações, as manifestações registradas apontam caminhos importantes: necessidade de qualificação docente contínua, valorização do contexto sociopolítico da escola, melhores condições estruturais e desejo por troca entre pares. Tais vozes devem ser compreendidas como expressão de experiências concretas, e não como exceções isoladas.

Recomenda-se, portanto, que essas contribuições subsidiem a construção de políticas formativas mais sensíveis e participativas. Criar espaços permanentes de escuta qualificada e valorizar a produção pedagógica docente são estratégias fundamentais para fortalecer o engajamento com a equidade racial e a justiça social nas escolas da rede.

5.2 Diretores(as): A Gestão Escolar Frente ao Racismo Institucional

5.2.1 Perfil Socioprofissional e Atuação na Rede

A Tabela 16 apresenta um retrato detalhado do corpo gestor que participou do Diagnóstico Antirracista em Itabuna, oferecendo pistas relevantes sobre a vivência, diversidade e atuação dos(as) diretores(as) da Rede Municipal de Ensino. A leitura desses dados permite compreender o ponto de partida da gestão escolar frente ao enfrentamento do racismo institucional.

Em termos etários, a maioria dos(as) respondentes encontra-se na faixa entre 36 e 60 anos, com destaque para o grupo de 50 a 60 anos (44,4%), seguido de perto por aqueles(as) com 36 a 49 anos (42,6%). Essa distribuição revela um perfil de gestores(as) experientes, em fase madura da carreira. Apenas 13% têm mais de 60 anos, enquanto nenhuma pessoa jovem (abaixo de 36 anos) aparece entre os respondentes, o que pode indicar barreiras geracionais no acesso aos cargos de direção.

No que se refere ao tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino, os dados confirmam essa experiência: mais de 90% dos(as) diretores(as) atuam há mais de 15 anos, sendo 63,0% com entre 15 e 25 anos de serviço e 27,8% com 25 a 35 anos. A ausência de profissionais com até 5 anos de atuação pode ser interpretada como reflexo da valorização da trajetória para ocupação de cargos de gestão, mas também acende um alerta sobre renovação e diversidade etária nas lideranças escolares.

Quanto ao gênero, a gestão escolar em Itabuna mostra-se fortemente feminina: 94,4% dos cargos são ocupados por mulheres cisgênero. Este dado é coerente com tendências nacionais na educação básica, especialmente nos anos iniciais. No entanto, o dado também convida à reflexão sobre a necessidade de repensar a equidade interseccional entre gênero, raça e função de liderança.

Tabela 16 – Perfil Socioprofissional dos(as) Diretores(as) Respondentes do Diagnóstico Antirracista – Itabuna/BA, 2025

Variável	n	%
Faixa Etária		
16 a 24 anos	–	–
25 a 35 anos	–	–
36 a 49 anos	23	42,6
50 a 60 anos	24	44,4
61 anos ou mais	7	13,0
Total	54	100,0
Gênero		
Mulher cisgênero	51	94,4
Homem cisgênero	3	5,6
Total	54	100,0
Raça/Cor		
Parda	34	63,0
Preta	12	22,2
Branca	8	14,8
Amarela	–	–
Indígena	–	–
Total	54	100,0
Religião ou Culto		
Católica	23	42,6
Evangélica	15	27,8
Cristã (não especificada)	6	11,1
Espírita	4	7,4
Adventista	2	3,7
Afro-brasileira	1	1,9
Outra - Não Identificada	1	1,9
Sem Religião	1	1,9
Não Respondeu	1	1,9
Total	54	100,0

Variável	n	%
Tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino		
Até 1 ano	–	–
De 01 a 05 anos	–	–
De 05 a 15 anos	5	9,3
De 15 a 25 anos	34	63,0
De 25 a 35 anos	15	27,8
Total	54	100,0
Etapas/modalidades atendidas(1)		
Educação Infantil	21	38,9
Anos Iniciais	32	59,3
Anos Finais	12	22,2
Educação do Campo - multisseriada	3	5,6
EJA - regular	–	–
EJA - campo	–	–
EJA - Unidade Prisional	–	–
EJA – Pop. vulnerabilidade social	–	–
BASE	–	–

Nota 1: A amostra é composta por 54 diretores(as) da Rede Municipal de Ensino de Itabuna (BA) que participaram do Diagnóstico Antirracista em 2025.

Nota 2: A variável "Etapas/modalidades atendidas" permite múltiplas respostas, ou seja, um(a) mesmo(a) respondente pode atuar em mais de uma etapa/modalidade. Por isso, os percentuais podem ultrapassar 100% e a BASE indica o número de respondentes válidos (n=54), e não o total de respostas.

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

A análise da variável raça/cor mostra predominância de diretores(as) autodeclarados(as) pardos(as) (63,0%), seguidos pelos(as) pretos(as) (22,2%) e brancos(as) (14,8%). Embora essa composição reflita, em parte, a diversidade étnico-racial da população brasileira, a baixa representação de pessoas brancas em cargos de gestão merece análise contextualizada: seria esse um reflexo de um avanço da equidade racial ou um fenômeno local específico da rede? Além disso, não houve registros de pessoas indígenas ou amarelas na amostra.

No recorte religioso, observa-se diversidade moderada. A maioria dos(as) diretores(as) se identifica com religiões cristãs (católica – 42,6%; evangélica – 27,8%; cristã não especificada – 11,1%), seguidos por espíritas (7,4%) e menções esparsas a religiões adventista e afro-brasileira. A presença de apenas 1 respondente vinculado(a) a religião de matriz afro-brasileira (1,9%) pode sinalizar desafios na construção de ambientes escolares mais pluralistas e acolhedores do ponto de vista religioso e cultural.

Em relação às etapas/modalidades atendidas, como a variável é de múltipla escolha, um(a) mesmo(a) diretor(a) pode responder por diferentes segmentos. O maior volume de atuação concentra-se nos Anos Iniciais (59,3%), seguido pela Educação Infantil (38,9%). Uma parcela menor atua nos Anos Finais (22,2%) e na Educação do Campo (5,6%), não havendo representantes da EJA nas modalidades listadas.

O perfil socioprofissional dos(as) diretores(as) da rede de Itabuna revela um grupo experiente, majoritariamente feminino e com expressiva representatividade de pessoas negras (pardas e pretas). Esses dados, por si só, não garantem práticas de gestão antirracistas, mas indicam um campo fértil para a implementação de políticas de equidade racial com legitimidade interna.

Entretanto, a ausência de renovação etária, a sub-representação de religiões afro-brasileiras e a concentração de atuação nos anos iniciais, podem restringir o alcance e a inovação das ações pedagógicas voltadas para o enfrentamento do racismo.

Recomenda-se que a rede invista em formação intergeracional de lideranças, ações de sensibilização sobre diversidade religiosa e fortalecimento da gestão democrática e antirracista em todos os segmentos, incluindo a EJA, que não teve representação neste levantamento. O mapeamento do perfil é apenas o primeiro passo — é a ação transformadora que traduz compromisso institucional.

É importante destacar que, entre os(as) 54 diretores(as) participantes do Diagnóstico Antirracista, não houve representatividade de pessoas que se autodeclararam indígenas ou amarelas, nem de profissionais com até cinco anos de atuação na Rede Municipal de Ensino. Por essa razão, os campos correspondentes a essas categorias aparecem sinalizados com traços ("–") nas tabelas ao longo desta seção.

A opção por manter essas categorias visíveis segue a lógica de padronização metodológica adotada no Diagnóstico, garantindo a comparabilidade entre os grupos profissionais (professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e diretores(as)), mesmo nos casos em que determinado grupo não foi representado na amostra. Essa estratégia também reforça o compromisso com a transparência na apresentação dos dados e evita a falsa impressão de que tais categorias foram omitidas ou ignoradas no desenho da pesquisa.

5.2.2 Experiências da Gestão frente ao Racismo Institucional

5.2.2.1 Presenciou situações de racismo ou injúria racial?

A presença de episódios de racismo no cotidiano escolar não é uma realidade desconhecida da gestão educacional. Segundo os dados da Tabela 17, dois em cada três diretores(as) que participaram do diagnóstico antirracista relataram já ter presenciado alguma situação de injúria racial ou racismo no ambiente escolar, o que corresponde a 66,7% do total de respondentes.

Tabela 17 – Vivência e Percepção da Gestão Escolar sobre Racismo no Ambiente Escolar, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

Você já presenciou alguma situação de racismo ou injúria racial na sala de aula ou no ambiente escolar?	Total (%)	Cor/Raça(%)				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Sim	66,7	50,0	83,3	64,7	–	–
Não	33,3	50,0	16,7	35,3	–	–
Total de Respondentes	54	8	12	34	–	–
TOTAL (%)	100	100	100	100	–	–

Você já presenciou alguma situação de racismo ou injúria racial na sala de aula ou no ambiente escolar?	Total (%)	Tempo de Atuação (Anos) (%)				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Sim	66,7	–	–	40,0	73,5	60,0
Não	33,3	–	–	60,0	26,5	40,0
Total de Respondentes	54	–	–	5	34	15
Total (%)	100	–	–	100	100	100

Você já presenciou alguma situação de racismo ou injúria racial na sala de aula ou no ambiente escolar?	Total (%)	Gênero (%)	
		Masc.	Fem.
Sim	66,7	66,7	66,7
Não	33,3	33,3	33,3
Total de Respondentes	54	3	51
Total (%)	100	100	100

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

As diferenças na percepção do fenômeno variam de forma significativa entre os subgrupos raciais. Dentre os(as) diretores(as) pretos(as) (n = 12), 83,3% afirmaram ter testemunhado situações racistas, proporção superior à observada entre os(as) brancos(as), cuja taxa foi de 50% (n=8). Esses dados podem refletir diferentes sensibilidades, compreensões ou experiências em relação ao racismo, que, muitas vezes, não é percebido de forma uniforme por todos os sujeitos envolvidos nas dinâmicas escolares.

No recorte por tempo de atuação na rede, observa-se que a percepção de situações racistas tende a ser maior entre os(as) gestores(as) com mais tempo de serviço: 73,5% dos(as) que atuam há entre 15 e 25 anos e 60% dos(as) com 25 a 35 anos de atuação relataram ter presenciado tais episódios. Já entre aqueles(as) com tempo de serviço entre 5 e 15 anos, a taxa é bem menor (40%).

Em relação ao gênero, 66,7% dos(as) diretores(as) de ambos os grupos afirmaram já ter presenciado situações de racismo ou injúria racial na escola. Apesar da aparente homogeneidade, ressalta-se que o número de homens na amostra é bastante reduzido (n=3), o que limita a robustez de comparações entre os gêneros.

A expressiva proporção de diretores(as) que afirmam já ter presenciado situações de racismo no contexto escolar reforça a urgência de ações institucionais mais consistentes para enfrentamento do racismo estrutural nas escolas públicas. A maior proporção de respostas afirmativas entre gestores(as) pretos(as) (83,3%; n=12) pode sugerir uma sensibilidade ampliada para identificação de situações racistas no ambiente escolar. Já a menor frequência entre brancos(as) (50%; n=8) convida à reflexão sobre como a branquitude pode influenciar a percepção — ou a invisibilização — do racismo institucional.

As variações também sugerem que tempo de serviço não garante, por si só, uma consciência crítica sobre as desigualdades raciais. Para que a gestão escolar se torne um agente ativo na construção de ambientes antirracistas, é necessário investir em formações continuadas com abordagem interseccional, que envolvam raça, gênero, território e religiosidade, além de estratégias coletivas para institucionalização das diretrizes da ERER.

Recomenda-se que a rede avance na criação de protocolos claros de identificação e encaminhamento de casos de racismo, além de fomentar espaços de escuta e acolhimento, tanto para estudantes quanto para profissionais da educação que enfrentam essas violências cotidianamente.

5.2.2.2 Reações e encaminhamentos adotados pela direção

Diante da identificação de episódios de racismo no ambiente escolar, a postura da direção revela elementos importantes sobre o compromisso institucional com o enfrentamento das desigualdades raciais. A Tabela 18, que considera apenas diretores(as) que relataram ter presenciado casos de racismo ou injúria racial (conforme identificado na Tabela 17), apresenta um panorama das estratégias adotadas frente a essas situações.

Tabela 18 – Estratégias Adotadas pela Gestão Escolar diante de Casos de Racismo ou Injúria Racial no Ambiente Escolar, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

Qual foi sua reação quando identificou a situação de racismo ou injúria racial na sala de aula/ambiente escolar?	Total (%)	Cor/Raça(%)				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Conversei com toda a turma (se ocorrido em sala de aula)	61,1	75,0	60,0	59,1	–	–
Sugeri/elaborei um projeto de intervenção escolar	47,2	25,0	60,0	45,5	–	–
Conversei imediatamente com os profissionais envolvidos	25,0	50,0	20,0	22,7	–	–
BASE	100	100	100	100	–	–

Qual foi sua reação quando identificou a situação de racismo ou injúria racial na sala de aula/ambiente escolar?	Total (%)	Tempo de Atuação (Anos) (%)				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Conversei com toda a turma (se ocorrido em sala de aula)	61,1	–	–	100,0	64,0	44,4
Sugeri/elaborei um projeto de intervenção escolar	47,2	–	–	–	40,0	77,8
Conversei imediatamente com os profissionais envolvidos	25,0	–	–	50,0	24,0	22,2
BASE	100	–	–	100	100	100

Qual foi sua reação quando identificou a situação de racismo ou injúria racial na sala de aula/ambiente escolar?	Total (%)	Gênero (%)	
		Masc.	Fem.
Conversei com toda a turma (se ocorrido em sala de aula)	61,1	–	64,7
Sugeri/elaborei um projeto de intervenção escolar	47,2	–	50,0
Conversei imediatamente com os profissionais envolvidos	25,0	100,0	20,6
BASE	100	100	100

Nota 1: Os percentuais foram calculados dentro de cada subgrupo. Como é uma variável de múltipla escolha, os totais podem ultrapassar 100%. A BASE (100%) representa o total de respondentes válidos em cada cruzamento, e não o número de respostas individuais.

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

Entre as reações mais frequentes, 61,1% dos gestores(as) afirmaram ter dialogado com toda a turma, quando o episódio ocorreu em sala de aula. Essa prática foi mais comum entre diretores(as) brancos(as) (75%) e manteve-se em patamar semelhante entre pretos(as) e pardos(as), com 60% e 59,1%, respectivamente. Já a adoção de projetos de intervenção escolar aparece como segunda principal medida (47,2%), sendo mais destacada entre diretores(as) pretos(as) (60%), o que pode sinalizar maior engajamento em estratégias pedagógicas estruturadas. O diálogo direto com os(as) profissionais envolvidos foi mencionado por 25% dos respondentes, sendo significativamente mais citado por diretores(as) brancos(as) (50%).

No recorte por tempo de atuação, diretores(as) com 5 a 15 anos de experiência se destacaram por mencionar em 100% dos casos a conversa com a turma. Já entre os(as) que atuam há 25 a 35 anos, a medida mais adotada foi a elaboração de projetos (77,8%), seguida pelas conversas com a turma (44,4%). Esse grupo também se mostrou menos inclinado ao enfrentamento direto com profissionais envolvidos (22,2%). Esses padrões sugerem que, quanto maior o tempo de rede, mais estruturadas tendem a ser as respostas — ainda que o confronto direto possa ser menos frequente.

No que diz respeito ao gênero, embora os números de homens sejam limitados, observa-se um dado curioso: 100% dos diretores do gênero masculino afirmaram ter conversado com os profissionais envolvidos. Entre as mulheres, a tendência predominante foi a interlocução com os(as) estudantes (64,7%) e a elaboração de projetos (50%), indicando uma atuação voltada para o coletivo, mas também com foco em ações pedagógicas.

A análise evidencia que, embora haja iniciativas relevantes de resposta aos casos de racismo ou injúria racial — como o uso do diálogo e a implementação de projetos escolares — ainda persiste heterogeneidade na forma como esses episódios são enfrentados, variando conforme o perfil dos gestores(as). O fato de que apenas 25% buscaram uma interlocução direta com os(as) profissionais envolvidos indica uma possível lacuna na responsabilização institucional e na mediação direta de conflitos — o que é essencial para romper com práticas de silenciamento ou conivência.

A predominância de reações baseadas em ações coletivas (turma ou projetos) revela potencial de impacto pedagógico, mas reforça a importância de estratégias combinadas entre abordagem educativa e medidas disciplinares, quando cabíveis. Além disso, é necessário fortalecer a formação de diretores(as) para que se sintam respaldados(as) para atuar de maneira proativa, ética e pedagógica nesses contextos.

Por fim, considerando que os resultados contemplam apenas aqueles(as) que já vivenciaram situações de racismo, recomenda-se a criação de protocolos institucionais padronizados para enfrentamento do racismo, além de espaços permanentes de escuta e formação para a gestão escolar. Isso contribuirá para a construção de escolas verdadeiramente comprometidas com os princípios da equidade racial e da justiça social.

5.2.3 Conhecimento da Gestão Escolar sobre Normativas Antirracistas

5.2.3.1 Conhecimento das Leis nº 10.639/03, nº 11.645/08 e da Resolução CME nº 87/2014

O conhecimento das normativas legais que orientam a ERER é um indicador essencial da capacidade da gestão escolar em enfrentar o racismo institucional e estruturar práticas pedagógicas inclusivas. A Tabela 19 explora esse aspecto entre os(as) diretores(as) da Rede Municipal de Ensino de Itabuna (BA), a partir de uma pergunta de múltipla escolha que investigou o reconhecimento das Leis nº 10.639/03, nº 11.645/08 e da Resolução CME nº 87/2014.

Tabela 19 – Conhecimento da Gestão Escolar sobre legislações e normas educacionais relativas às relações étnico-raciais, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

Dentre os documentos abaixo, qual você conhece?	Total (%)	Cor/Raça(%)				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Lei 10.639/2003	70,4	75,0	100,0	58,8	–	–
Lei 11.645/2008	63,0	37,5	58,3	70,6	–	–
Resolução CME 87/2014	59,3	25,0	66,7	64,7	–	–
Não conhece nenhum destes documentos	9,3	25,0	–	8,8	–	–
BASE	100	100	100	100	–	–

Dentre os documentos abaixo, qual você conhece?	Total (%)	Tempo de Atuação (Anos) (%)				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Lei 10.639/2003	70,4	–	–	100,0	64,7	73,3
Lei 11.645/2008	63,0	–	–	60,0	67,6	53,3
Resolução CME 87/2014	59,3	–	–	60,0	55,9	66,7
Não conhece nenhum destes documentos	9,3	–	–	–	11,8	6,7
BASE	100	–	–	100	100	100

Dentre os documentos abaixo, qual você conhece?	Total (%)	Gênero (%)	
		Masc.	Fem.
Lei 10.639/2003	70,4	100,0	68,6
Lei 11.645/2008	63,0	100,0	60,8
Resolução CME 87/2014	59,3	66,7	58,8
Não conhece nenhum destes documentos	9,3	–	9,8
BASE	100	100	100

Nota: Os percentuais foram calculados dentro de cada subgrupo. Como é uma variável de múltipla escolha, os totais podem ultrapassar 100%. A BASE (100%) representa o total de respondentes válidos em cada cruzamento, e não o número de respostas individuais.
Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

No panorama geral, a Lei 10.639/2003, que introduz a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas, foi a mais amplamente conhecida pelos respondentes (70,4%). O destaque nesse quesito fica para os(as) diretores(as) de cor preta, todos os quais declararam conhecer essa lei (100%), seguidos por brancos(as) (75%) e por diretores(as)

autodeclarados(as) pardos(as) (58,8%). A Lei nº 11.645/2008, que estende a obrigatoriedade também às temáticas indígenas, obteve um percentual geral de 63%, sendo mais citada por gestores(as) pardos(as) (70,6%) do que por brancos(as) (37,5%), o que pode revelar lacunas importantes na formação de alguns grupos raciais.

Já a Resolução CME nº 87/2014, normativa local essencial para a implementação da ERER no contexto de Itabuna, foi reconhecida por 59,3% dos respondentes — índice que sobe entre pretos(as) (66,7%) e pardos(as) (64,7%), mas cai para 25% entre diretores(as) brancos(as), reforçando disparidades internas no acesso à legislação. Esse dado pode sugerir necessidade de estratégias específicas para democratizar o conhecimento institucional, principalmente sobre normativas de caráter local.

Analisando o tempo de atuação, os(as) diretores(as) com entre 5 e 15 anos de rede aparecem como o grupo com maior nível de familiaridade com a Lei 10.639/03 (100%). Os que atuam entre 15 e 25 anos demonstram índices elevados, embora com 11,8% de desconhecimento total das normativas. Já entre aqueles com mais de 25 anos, os percentuais se mantêm altos, mas com menor conhecimento da Lei 11.645/08 (53,3%). Tais variações podem indicar que a atualização normativa e as formações sobre ERER não estão ocorrendo de maneira equânime ao longo do tempo, o que exige revisão das estratégias de capacitação continuada.

Por fim, o recorte por gênero aponta um dado interessante: todos os diretores homens (100%) afirmaram conhecer as duas principais leis (10.639 e 11.645), enquanto entre as diretoras mulheres houve 9,8% que declararam não conhecer nenhuma das normativas, o que contrasta com sua maioria numérica na rede. Apesar da amostra reduzida de homens, o dado sugere a importância de avaliar a efetividade das formações voltadas à ERER também com recorte de gênero, evitando que desigualdades se reproduzam dentro da própria gestão.

Os resultados da Tabela 19 indicam que, embora o nível de conhecimento geral das normativas seja expressivo, persistem desigualdades raciais, de tempo de rede e de gênero no acesso e apropriação dessas legislações. O dado de que 9,3% dos respondentes não conhecem nenhuma das três normativas é especialmente preocupante, considerando a centralidade dessas leis na estrutura curricular e na gestão democrática.

Recomenda-se que o município invista em formações sistemáticas, interseccionais e práticas, que não apenas apresentem as normativas, mas discutam suas implicações pedagógicas e de gestão. A difusão da Resolução CME nº 87/2014 deve ser reforçada, especialmente entre os grupos com menor adesão. A gestão escolar, como liderança institucional, precisa estar munida de conhecimento jurídico e pedagógico sólido para garantir a efetiva implementação da ERER.

Além disso, criar momentos de partilha entre diretores(as) com diferentes tempos de rede pode favorecer o intercâmbio de experiências e o fortalecimento coletivo da compreensão sobre as normativas educacionais voltadas à equidade racial.

5.2.3.2 Existência de dificuldades para aplicar as diretrizes na prática

Apesar de o conhecimento das normativas antirracistas ser uma etapa fundamental, ele não garante, por si só, a efetivação de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial. É nesse contexto que a Tabela 20 ganha relevância ao investigar, entre os(as) diretores(as) que afirmaram conhecer pelo menos uma das normativas (Lei nº 10.639/03, nº 11.645/08 ou Resolução CME nº 87/2014), se existe alguma dificuldade para aplicar essas diretrizes no cotidiano escolar.

Tabela 20 – Dificuldade da Gestão Escolar para aplicar as Normativas Educacionais sobre Relações Étnico-Raciais na Prática Pedagógica, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

Você tem alguma dificuldade pra aplicar estas normativas em sua prática pedagógica?	Total (%)	Cor/Raça(%)				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Sim	8,2	–	–	12,9	–	–
Não	91,8	100,0	100,0	87,1	–	–
Total de Respondentes	49	6	12	31	–	–
TOTAL (%)	100	100	100	100	–	–

Você tem alguma dificuldade pra aplicar estas normativas em sua prática pedagógica?	Total (%)	Tempo de Atuação (Anos) (%)				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Sim	8,2	–	–	20,0	6,7	7,1
Não	91,8	–	–	80,0	93,3	92,9
Total de Respondentes	49	–	–	5	30	14
Total (%)	100	–	–	100	100	100

Você tem alguma dificuldade pra aplicar estas normativas em sua prática pedagógica?	Total (%)	Gênero (%)	
		Masc.	Fem.
Sim	8,2	–	8,7
Não	91,8	100,0	91,3
Total de Respondentes	49	3	46
Total (%)	100	100	100

Nota: Esta tabela inclui apenas os(as) diretores(as) que afirmaram conhecer ao menos uma das normativas educacionais sobre relações étnico-raciais (Q11) e que responderam à pergunta sobre dificuldades na aplicação dessas normativas em sua prática pedagógica (Q12). Trata-se de uma variável de resposta única.

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

O dado mais expressivo revela que a grande maioria (91,8%) dos gestores(as) declarou não enfrentar dificuldades para aplicar as normativas relacionadas às relações étnico-raciais. Esse resultado pode ser interpretado de forma positiva, sugerindo que há um terreno propício para a consolidação da ERER na gestão pedagógica. Entretanto, 8,2% afirmaram encontrar obstáculos, o que exige atenção, sobretudo pela importância da liderança escolar nesse processo.

No recorte por raça/cor, os dados apontam que 100% os(as) diretores(as) brancos(as) e pretos(as) não relataram dificuldades, enquanto 12,9% dos(as) diretores(as) pardos(as) indicaram enfrentá-las. Embora a amostra reduzida limite generalizações, o dado merece reflexão, podendo estar relacionado a fatores como acesso desigual a formações específicas, experiências pessoais com racismo institucional ou ausência de apoio técnico-pedagógico contínuo.

Entre os(as) gestores(as) com 5 a 15 anos de atuação na rede, observa-se a maior concentração de respostas afirmativas quanto às dificuldades (20,0%), contrastando com os que atuam entre 15 e 25 anos (6,7%) e entre 25 e 35 anos (7,1%). Esse achado pode indicar um período crítico de transição: profissionais com tempo intermediário de carreira, muitas vezes já distantes das formações iniciais e ainda não plenamente integrados às instâncias formativas mais consolidadas da rede, podem carecer de suporte mais efetivo.

Já a análise por gênero mostra uniformidade: tanto os poucos homens (3) quanto a maioria de mulheres (46) relataram, em sua maioria, ausência de dificuldade na aplicação das normativas. Apenas quatro diretoras responderam positivamente. Embora o percentual total seja baixo, ele indica que as dificuldades não estão restritas a um perfil específico.

Ainda que o dado majoritário indique segurança da gestão escolar na implementação das normativas antirracistas, a existência de mesmo uma minoria que enfrenta dificuldades merece atenção e resposta institucional. Esses casos devem ser aprofundados para que se compreenda a natureza desses desafios: falta de materiais didáticos? Insegurança teórica? Resistência da comunidade escolar?

Como medida estratégica, recomenda-se: a) formações mais contextualizadas e práticas, com simulações de aplicação; b) mentorias pedagógicas entre escolas com maior maturidade na ERER e aquelas em estágios iniciais; e c) espaços seguros de escuta, nos quais diretores(as) possam expressar inseguranças sem receio de julgamento, promovendo aprendizagem colaborativa.

A consolidação da ERER na Rede Municipal de Ensino não depende apenas da normatização, mas de condições reais de implementação — e isso inclui apoiar quem ainda encontra barreiras no caminho.

5.2.3.3 Natureza das dificuldades para aplicação das diretrizes

Entre os(as) gestores(as) que reconhecem as normativas educacionais antirracistas e que declararam enfrentar dificuldades na sua implementação (conforme dados da Tabela 19 e Tabela 20), a Tabela 21 aprofunda a análise, revelando quais são essas barreiras percebidas no cotidiano da prática pedagógica.

De forma geral, a principal dificuldade apontada (75%) refere-se a questões religiosas ou culturais, o que pode indicar que parte dos(as) diretores(as) enfrenta resistência por parte da comunidade escolar — ou até de si próprios(as) — diante de temáticas que, embora

estejam respaldadas legalmente, tocam em aspectos sensíveis de identidades, crenças e tradições. Já 25% dos respondentes mencionaram dificuldade em relacionar o debate sobre equidade racial com a qualidade da aprendizagem, o que sinaliza uma possível lacuna formativa no entendimento integrado desses temas.

Tabela 21 – Dificuldades encontradas pela Gestão Escolar para aplicar as Normativas Antirracistas na Prática Pedagógica, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

Qual(is) dificuldade(s) você encontra/encontrou ao aplicar estas normativas (Leis nº10.639/03 e 11.645/08; Resolução CME 87/2014) em sua prática pedagógica?	Total (%)	Cor/Raça(%)				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Questões religiosas ou culturais	75,0	–	–	75,0	–	–
Dificuldade em relacionar o debate sobre a qualidade da aprendizagem dos alunos com o debate sobre a equidade na educação	25,0	–	–	25,0	–	–
BASE	100	100	100	100	–	–

Qual(is) dificuldade(s) você encontra/encontrou ao aplicar estas normativas (Leis nº10.639/03 e 11.645/08; Resolução CME 87/2014) em sua prática pedagógica?	Total (%)	Tempo de Atuação (Anos) (%)				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Questões religiosas ou culturais	75,0	–	–	–	100,0	100,0
Dificuldade em relacionar o debate sobre a qualidade da aprendizagem dos alunos com o debate sobre a equidade na educação	25,0	–	–	100,0	–	–
BASE	100	–	–	100	100	100

Qual(is) dificuldade(s) você encontra/encontrou ao aplicar estas normativas (Leis nº10.639/03 e 11.645/08; Resolução CME 87/2014) em sua prática pedagógica?	Total (%)	Gênero (%)	
		Masc.	Fem.
Questões religiosas ou culturais	75,0	–	75,0
Dificuldade em relacionar o debate sobre a qualidade da aprendizagem dos alunos com o debate sobre a equidade na educação	25,0	–	25,0
BASE	100	–	100

Nota 1: Esta tabela apresenta apenas os(as) diretores(as) que afirmaram conhecer ao menos uma das normativas (Q12) e que relataram dificuldades para aplicá-las na prática pedagógica (Q13). Trata-se de uma questão de múltipla resposta.

Nota: Os percentuais foram calculados dentro de cada subgrupo. Como é uma variável de múltipla escolha, os totais podem ultrapassar 100%. A BASE (100%) representa o total de respondentes válidos em cada cruzamento, e não o número de respostas individuais.

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

Quando analisado o recorte por raça/cor, observa-se que as dificuldades reportadas provêm exclusivamente de diretores(as) pardos(as). Dentro desse grupo, 75% apontaram barreiras de natureza religiosa ou cultural, enquanto 25% mencionaram dificuldade em relacionar o debate sobre aprendizagem com a equidade. Ainda que se trate de uma amostra bastante reduzida, esses dados sugerem a importância de uma abordagem interseccional nas formações continuadas, considerando como dimensões de racialização e crenças podem influenciar a implementação das diretrizes.

No que se refere ao tempo de atuação, os desafios relacionados às questões religiosas e culturais concentram-se entre os(as) profissionais com mais tempo na rede (15 a 35 anos)

— um dado que pode indicar a necessidade de atualização teórica e prática sobre a ERER para esse público. Por outro lado, a dificuldade de articular equidade racial à aprendizagem foi exclusiva entre os(as) diretores(as) com 5 a 15 anos de experiência, apontando para gaps formativos ainda presentes em profissionais em fase intermediária da carreira.

A análise por gênero mostra que apenas mulheres relataram essas dificuldades, o que, embora não possa ser generalizado, revela quem está mais exposto(a) ou sensível a reconhecer e verbalizar os desafios enfrentados na implementação dessas normativas. Esse dado também pode sinalizar maior envolvimento das diretoras no trato direto das questões pedagógicas cotidianas.

Embora a proporção de diretores(as) que relatam dificuldades na aplicação das normativas seja relativamente pequena, as barreiras identificadas — sobretudo de natureza religiosa ou cultural — são suficientemente significativas para demandar atenção estratégica por parte da rede de ensino. Neste sentido, torna-se essencial que as formações continuadas avancem para além da mera apresentação teórica das legislações, contemplando também práticas pedagógicas que possibilitem lidar com a diversidade de crenças e convicções presentes no ambiente escolar. É fundamental que essas ações formativas favoreçam o desenvolvimento de estratégias que articulem diálogo com as famílias e comunidades locais, de modo que a abordagem da ERER seja compreendida não como imposição ideológica, mas como um direito educacional respaldado legalmente.

Além disso, é recomendável que os processos de formação promovam o compartilhamento de experiências exitosas já vivenciadas na rede, especialmente aquelas que conseguiram relacionar de maneira efetiva os princípios da equidade racial com os objetivos de aprendizagem. Essas vivências podem atuar como inspiração concreta para outros(as) gestores(as), contribuindo para reduzir a distância percebida entre os conteúdos das diretrizes e a realidade da prática pedagógica.

Por fim, é importante reforçar a necessidade de fortalecer o discurso institucional da gestão escolar, fornecendo subsídios teóricos, históricos e legais que deem sustentação ao trabalho desenvolvido com base nas normativas antirracistas. Esse fortalecimento discursivo pode ampliar a segurança dos(as) gestores(as) diante de possíveis resistências e consolidar o entendimento de que a implementação da ERER não é apenas uma obrigação legal, mas sobretudo um compromisso ético com uma educação pública de qualidade, democrática e racialmente justa.

5.2.4 Percepções sobre Desigualdades e Ações Pedagógicas

5.2.4.1 Desigualdades entre estudantes negros(as) e não negros(as) em indicadores escolares

A Tabela 22, que apresenta a percepção da gestão escolar sobre possíveis desigualdades entre estudantes negros(as) e não negros(as), evidencia que uma parcela considerável

dos(as) diretores(as) reconhece diferenças expressivas em indicadores pedagógicos sensíveis, como evasão, dificuldades de aprendizagem, disciplina e retenção. Esses dados sugerem que a presença do racismo institucional é percebida de forma significativa no cotidiano escolar, sobretudo quando o assunto é permanência e aproveitamento dos(as) estudantes.

Tabela 22 – Percepção da Gestão Escolar de Diferenças entre Estudantes Negros(as) e Não Negros(as) em Aspectos Pedagógicos, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

Tendo por premissa a compreensão de que o racismo institucional afeta negativamente a trajetória e desempenho escolar dos(as) alunos(as), analise os seguintes aspectos pedagógicos. Você nota diferenças entre as taxas apresentadas por negros(as) e não negros(as) em:	**Total (%)**	**Cor/Raça(%)**				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Evasão	59,3	25,0	75,0	61,8	–	–
Dificuldades de aprendizagem	40,7	37,5	50,0	38,2	–	–
Disciplina	18,5	12,5	25,0	17,6	–	–
Retenção	16,7	–	50,0	8,8	–	–
Não nota diferenças	11,1	25,0	8,3	8,8	–	–
BASE	100	100	100	100	–	–

[...] Você nota diferenças entre as taxas apresentadas por negros(as) e não negros(as) em:	**Total (%)**	**Tempo de Atuação (Anos) (%)**				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Evasão	59,3	–	–	20,0	64,7	60,0
Dificuldades de aprendizagem	40,7	–	–	–	32,4	73,3
Disciplina	18,5	–	–	20,0	14,7	26,7
Retenção	16,7	–	–	40,0	11,8	20,0
Não nota diferenças	11,1	–	–	20,0	11,8	6,7
BASE	100	–	–	100	100	100

[...] Você nota diferenças entre as taxas apresentadas por negros(as) e não negros(as) em:	**Total (%)**	**Gênero (%)**	
		Masc.	Fem.
Evasão	59,3	100,0	56,9
Dificuldades de aprendizagem	40,7	33,3	41,2
Disciplina	18,5	–	19,6
Retenção	16,7	33,3	15,7
Não nota diferenças	11,1	–	11,8
BASE	100	100	100

Nota: Os percentuais foram calculados dentro de cada subgrupo. Como é uma variável de múltipla escolha, os totais podem ultrapassar 100%. A BASE (100%) representa o total de respondentes válidos em cada cruzamento, e não o número de respostas individuais.

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

A evasão escolar aparece como o aspecto mais mencionado, sendo percebida como desigual entre estudantes negros(as) e não negros(as) por 59,3% dos(as) respondentes. Esse índice é ainda mais elevado entre os(as) diretores(as) que se autodeclaram pretos(as) (75%) e entre os com maior tempo de atuação — como no grupo de 15 a 25 anos de experiência (64,7%) e no grupo masculino (100%). Já entre os(as) gestores(as) brancos(as), a percepção de desigualdade nesse indicador é consideravelmente menor (25%). Tal

disparidade pode refletir tanto diferenças de sensibilidade ao tema quanto limitações no acesso ou interpretação de dados escolares racializados.

Outro dado relevante refere-se às dificuldades de aprendizagem, apontadas por 40,7% dos(as) diretores(as) como mais frequentes entre estudantes negros(as). Destaca-se a percepção acentuada entre aqueles(as) com mais de 25 anos de atuação (73,3%), o que pode indicar que o tempo de experiência contribui para um olhar mais atento às desigualdades estruturais. Já a percepção de desigualdade em aspectos como disciplina e retenção foi menos expressiva, embora ainda presente. No caso da retenção, por exemplo, apenas 16,7% do total de respondentes apontaram essa diferença, sendo os(as) diretores(as) pretos(as) e homens os que mais indicaram essa percepção (50% e 33,3%, respectivamente).

Um dado que chama a atenção é que apenas 11,1% afirmaram não notar nenhum tipo de diferença racial nos indicadores pedagógicos avaliados. Esse número, embora minoritário, merece atenção, pois pode refletir uma postura de negação das desigualdades ou desconhecimento das dinâmicas raciais que permeiam o espaço escolar. Curiosamente, esse percentual sobe para 25% entre diretores(as) brancos(as), o que pode sinalizar uma menor sensibilidade ou envolvimento direto com as situações de desigualdade vividas pelos(as) estudantes negros(as).

A análise da Tabela 22 revela que a maioria das gestões escolares reconhece a existência de disparidades raciais em indicadores-chave da trajetória escolar. Contudo, a intensidade dessa percepção varia de acordo com o perfil do(a) diretor(a), como raça/cor e tempo de atuação. Esse dado reforça a importância de promover formações permanentes que ampliem a consciência crítica sobre os efeitos do racismo institucional na educação básica. Tais formações devem incluir a leitura e interpretação de dados desagregados por raça/cor, além de promoverem espaços de reflexão sobre os impactos da desigualdade racial na aprendizagem, permanência e desenvolvimento dos(as) estudantes.

É fundamental também fortalecer a cultura institucional de monitoramento dos indicadores escolares com recorte racial, de modo que a percepção de desigualdades não dependa apenas da sensibilidade individual de gestores(as), mas esteja ancorada em evidências concretas e sistemáticas. Por fim, recomenda-se a ampliação de estratégias pedagógicas que visem à equidade racial, especialmente nos territórios e unidades escolares onde essas desigualdades são mais evidentes, contribuindo para uma escola mais justa e antirracista.

5.2.4.2 Avaliação das ações pedagógicas desenvolvidas na unidade

O olhar da gestão escolar sobre o compromisso institucional com a equidade racial é o foco da Tabela 23, que apresenta a avaliação dos(as) diretores(as) sobre as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas sob sua responsabilidade. Segundo os dados, 51,9% dos(as) gestores(as) afirmam que tais ações são realizadas de forma contínua ao longo do ano

letivo. Esse número, embora positivo, ainda revela espaço para avanços na consolidação de práticas antirracistas permanentes no cotidiano escolar.

Tabela 23 – Avaliação da Gestão Escolar sobre as Ações Pedagógicas em Prol da Equidade Racial na Unidade Escolar, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

Tendo por premissa a compreensão de que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, como você avalia as ações pedagógicas em prol da equidade racial realizadas em sua unidade escolar?	Total (%)	Cor/Raça(%)				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
As ações pedagógicas em prol da equidade racial são desenvolvidas de forma constante, ao longo do ano letivo	51,9	62,5	58,3	47,1	–	–
As ações pedagógicas em prol da equidade racial são desenvolvidas de forma esporádica, em datas pontuais	38,9	25,0	33,3	44,1	–	–
Não tenho condições de avaliar	9,3	12,5	8,3	8,8	–	–
Total de Respondentes	54	8	12	34	–	–
TOTAL (%)	100	100	100	100	–	–

[...] como você avalia as ações pedagógicas em prol da equidade racial realizadas em sua unidade escolar?	Total (%)	Tempo de Atuação (Anos) (%)				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
As ações pedagógicas em prol da equidade racial são desenvolvidas de forma constante, ao longo do ano letivo	51,9	–	–	20,0	52,9	60,0
As ações pedagógicas em prol da equidade racial são desenvolvidas de forma esporádica, em datas pontuais	38,9	–	–	80,0	35,3	33,3
Não tenho condições de avaliar	9,3	–	–	–	11,8	6,7
Total de Respondentes	54	–	–	5	34	15
Total (%)	100	–	–	100	100	100

[...] como você avalia as ações pedagógicas em prol da equidade racial realizadas em sua unidade escolar?	Total (%)	Gênero (%)	
		Masc.	Fem.
As ações pedagógicas em prol da equidade racial são desenvolvidas de forma constante, ao longo do ano letivo	51,9	100,0	49,0
As ações pedagógicas em prol da equidade racial são desenvolvidas de forma esporádica, em datas pontuais	38,9	–	41,2
Não tenho condições de avaliar	9,3	–	9,8
Total de Respondentes	54	3	51
Total (%)	100	100	100

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

Ao analisar os dados por raça/cor, destaca-se que diretores(as) que se autodeclaram brancos(as) (62,5%) e pretos(as) (58,3%) são os que mais indicam uma atuação constante na promoção da equidade racial. Já entre os(as) pardos(as), esse percentual é menor (47,1%). Essa diferença pode sinalizar níveis distintos de engajamento e compreensão das urgências pedagógicas no enfrentamento ao racismo nas escolas, ou ainda diferentes percepções sobre o que se configura como uma ação efetiva de promoção da equidade.

Entre os gestores com mais tempo de atuação, especialmente no grupo de 25 a 35 anos, observa-se maior recorrência na prática contínua dessas ações (60%). Por outro lado, entre os que atuam há 5 a 15 anos, prevalece a percepção de que as iniciativas ocorrem de forma esporádica e atreladas a datas comemorativas (80%), revelando possíveis lacunas na

institucionalização dessas práticas nas rotinas escolares. Esse padrão de respostas reforça a necessidade de que as ações pedagógicas voltadas para a equidade racial sejam compreendidas como parte estruturante do projeto político-pedagógico das escolas, e não como eventos pontuais.

Do ponto de vista de gênero, os dados indicam que 100% dos homens respondentes, embora em número reduzido, afirmam que as ações são realizadas de forma constante, enquanto entre as mulheres esse percentual é de 49,0%. Essa diferença, apesar de estatisticamente sensível por conta da baixa amostra masculina, ainda assim sugere uma autoavaliação mais positiva por parte de diretores homens, o que pode exigir investigação mais qualitativa sobre os critérios utilizados na avaliação das práticas antirracistas.

Os dados da Tabela 23 apontam que, embora mais da metade das escolas contem com ações pedagógicas permanentes voltadas à equidade racial, ainda há uma parcela significativa que atua apenas de maneira pontual. Essa realidade reforça a importância de promover formações continuadas com foco na transversalidade das relações étnico-raciais no currículo, além de incentivar a inclusão de metas claras nos planejamentos pedagógicos anuais. O fortalecimento de práticas regulares e sistematizadas, articuladas com a Lei nº 10.639/03 e a Resolução CME nº 87/2014, deve ser um compromisso de toda a gestão escolar, garantindo que o combate ao racismo seja, de fato, incorporado à cultura institucional das unidades escolares.

5.2.5 Planejamento Institucional e Inserção da ERER

5.2.5.1 O PPP/PGE contempla a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERR)?

A Tabela 24 traz uma importante dimensão institucional da implementação da ERER ao apresentar a percepção dos(as) diretores(as) quanto à presença da temática étnico-racial no Plano de Gestão Escolar (PGE) e/ou no Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades em que atuam. De forma geral, os dados revelam um cenário majoritariamente positivo: 83,3% dos(as) gestores(as) afirmam que seus documentos institucionais contemplam a abordagem da ERER. Esse percentual, ainda que encorajador, requer análise mais aprofundada para verificar se esse reconhecimento se traduz efetivamente em ações pedagógicas concretas.

Quando observamos os dados sob a perspectiva racial, nota-se uma uniformidade nas respostas: os percentuais entre gestores(as) brancos(as), pretos(as) e pardos(as) variam pouco, entre 82,4% e 87,5%. Isso pode indicar uma percepção compartilhada sobre a presença da temática no planejamento institucional, independentemente da raça/cor do respondente. No entanto, essa convergência não exclui a possibilidade de diferentes leituras sobre a profundidade e a efetividade do conteúdo abordado.

Tabela 24 – Percepção da Gestão Escolar sobre a Inclusão da Educação para as Relações Étnico-Raciais no PGE/PPP, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

O Plano de Gestão Escolar (PGE)/Projeto Político Pedagógico(PPP) da unidade escolar em que você atua contempla a abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais?	Total (%)	Cor/Raça(%)				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Sim	83,3	87,5	83,3	82,4	–	–
Não	16,7	12,5	16,7	17,6	–	–
Total de Respondentes	54	8	12	34	–	–
TOTAL (%)	100	100	100	100	–	–

[...] contempla a abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais?	Total (%)	Tempo de Atuação (Anos) (%)				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Sim	83,3	–	–	60,0	91,2	73,3
Não	16,7	–	–	40,0	8,8	26,7
Total de Respondentes	54	–	–	5	34	15
Total (%)	100	–	–	100	100	100

[...] contempla a abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais?	Total (%)	Gênero (%)	
		Masc.	Fem.
Sim	83,3	66,7	84,3
Não	16,7	33,3	15,7
Total de Respondentes	54	3	51
Total (%)	100	100	100

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

A experiência profissional parece exercer influência sobre essas percepções. Entre diretores(as) com 15 a 25 anos de atuação, a inclusão da ERER no PPP/PGE é percebida por 91,2%, o mais alto entre os grupos. Já no grupo de 5 a 15 anos de experiência, 60% compartilham dessa visão, enquanto 40% afirmam que o tema não está contemplado. Essa discrepância sugere que o engajamento com o planejamento institucional pode variar conforme o tempo de atuação na gestão escolar e o grau de familiaridade com a construção coletiva dos documentos pedagógicos.

Em relação ao gênero, nota-se que 84,3% das mulheres indicam que há inclusão da ERER no PPP/PGE, frente a 66,7% dos homens. A diferença, embora sobre um número pequeno de gestores do gênero masculino, levanta hipóteses sobre possíveis desigualdades na percepção ou envolvimento direto com os processos de formulação e revisão dos documentos escolares.

A constatação de que a maioria dos(as) gestores(as) reconhece a inserção da temática étnico-racial no PPP/PGE é um sinal importante de institucionalização da ERER. No entanto, para além da percepção, é fundamental assegurar que essa inserção não ocorra de forma superficial ou meramente simbólica. As redes de ensino devem promover espaços de escuta e revisão participativa dos projetos político-pedagógicos, garantindo que a abordagem da equidade racial esteja articulada a metas pedagógicas, planos de formação e práticas cotidianas de ensino. Recomenda-se, ainda, que a Secretaria de Educação oriente e acompanhe tecnicamente as unidades escolares nesse processo, fortalecendo a

coerência entre os documentos institucionais e a prática pedagógica antirracista esperada pela legislação e pela sociedade.

5.2.5.2 Formas de inserção da ERER no PPP/PGE (categorias temáticas)

A Tabela 25 oferece uma visão detalhada sobre como os(as) diretores(as) compreendem e descrevem a inserção da ERER no Projeto Político Pedagógico (PPP) ou Plano de Gestão Escolar (PGE) de suas unidades. Essa análise é restrita aos respondentes que previamente afirmaram que seus documentos institucionais contemplam a temática racial (conforme a Tabela 24). A diversidade de respostas indica diferentes níveis de institucionalização e de amadurecimento das práticas, que vão desde compromissos mais amplos até ações pontuais e fragmentadas.

Tabela 25 – Formas de Contemplação da Educação para as Relações Étnico-Raciais no PGE/PPP, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

Descreva de que modo o Plano de Gestão Escolar (PGE)/Projeto Político Pedagógico(PPP) da unidade escolar em que você atua contempla a abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais.	Total (%)	Cor/Raça(%)				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Compromisso Institucional e Formação	20,0	28,6	30,0	14,3	–	–
Inserção no Documento - PGE_PPP - e Processo de Construção	15,6	14,3	–	21,4	–	–
Integração Curricular e Práticas Pedagógicas	11,1	14,3	20,0	7,1	–	–
Ações Contínuas e Planejamento Anual	11,1	–	20,0	10,7	–	–
Projetos Específicos	8,9	–	10,0	10,7	–	–
Educação de Qualidade e Valorização das Identidades	6,7	14,3	–	7,1	–	–
Conscientização e Desenvolvimento Crítico	6,7	–	–	10,7	–	–
Atividades Diversificadas e Culturais	6,7	–	20,0	3,6	–	–
Não Respondeu	13,3	28,6	–	14,3	–	–
Total de Respondentes	45	7	10	28	–	–
TOTAL (%)	100	100	100	100	–	–

[...] em que você atua contempla a abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais.	Total (%)	Tempo de Atuação (Anos) (%)				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Compromisso Institucional e Formação	20,0	–	–	–	22,6	18,2
Inserção no Documento - PGE_PPP - e Processo de Construção	15,6	–	–	66,7	9,7	18,2
Integração Curricular e Práticas Pedagógicas	11,1	–	–	–	9,7	18,2
Ações Contínuas e Planejamento Anual	11,1	–	–	–	9,7	18,2
Projetos Específicos	8,9	–	–	–	12,9	–
Educação de Qualidade e Valorização das Identidades	6,7	–	–	–	3,2	18,2
Conscientização e Desenvolvimento Crítico	6,7	–	–	–	9,7	–
Atividades Diversificadas e Culturais	6,7	–	–	–	9,7	–
Não Respondeu	13,3	–	–	33,3	12,9	9,1
Total de Respondentes	45	–	–	3	31	11
Total (%)	100	–	–	100	100	100

Tabela 25 – Formas de Contemplação da Educação para as Relações Étnico-Raciais no PGE/PPP, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

[...] em que você atua contempla a abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais.	Total (%)	Gênero (%)	
		Masc.	Fem.
Compromisso Institucional e Formação	20,0	50,0	18,6
Inserção no Documento - PGE_PPP - e Processo de Construção	15,6	–	16,3
Integração Curricular e Práticas Pedagógicas	11,1	50,0	9,3
Ações Contínuas e Planejamento Anual	11,1	–	11,6
Projetos Específicos	8,9	–	9,3
Educação de Qualidade e Valorização das Identidades	6,7	–	7,0
Conscientização e Desenvolvimento Crítico	6,7	–	7,0
Atividades Diversificadas e Culturais	6,7	–	7,0
Não Respondeu	13,3	–	14,0
Total de Respondentes	45	2	43
Total (%)	100	100	100

Nota 1: Esta tabela inclui apenas os(as) diretores(as) que afirmaram que o Plano de Gestão Escolar (PGE) ou Projeto Político Pedagógico (PPP) contempla a abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais (Q17 = Sim) e que descreveram de que forma isso ocorre (Q18). Trata-se de uma questão de múltipla resposta.

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

Entre as formas mais citadas de contemplação da ERER, destaca-se o Compromisso Institucional e a Formação, mencionado por 20,0% dos(as) diretores(as). Essa categoria aponta para uma tentativa de consolidar a pauta da equidade racial como diretriz da gestão escolar, o que pode envolver, por exemplo, ações de formação continuada da equipe e diretrizes internas. A segunda categoria mais citada refere-se à Inserção no Documento – PGE/PPP – e Processo de Construção (15,6%), o que sugere que, além de estar registrada no texto do PPP, a abordagem da ERER pode ter sido discutida de forma participativa, envolvendo diferentes atores escolares.

A integração curricular e práticas pedagógicas também aparece com 11,1% das menções, revelando esforços para articular o conteúdo com o cotidiano escolar. Contudo, a frequência relativamente baixa desta categoria, bem como de outras como Ações Contínuas e Planejamento Anual (11,1%) ou Projetos Específicos (8,9%), pode indicar que a temática ainda é tratada de maneira mais institucional e menos pedagógica, dificultando sua efetiva inserção no cotidiano da sala de aula. A presença de respostas como "Não Respondeu" (13,3%) reforça essa hipótese e sugere possíveis lacunas no domínio conceitual ou na clareza sobre como descrever a prática existente.

No recorte por cor/raça, observam-se padrões distintos. Entre os(as) diretores(as) brancos(as), chama atenção a maior proporção de não resposta (28,6%), acompanhada por menções a compromisso institucional e formação (28,6%) e, em menor grau, a integração curricular, inserção no documento e Educação de Qualidade e Valorização das Identidades (14,3% cada). Já os(as) diretores(as) pretos(as) concentraram suas respostas em categorias mais estruturantes, como compromisso institucional e formação (30,0%), integração curricular e práticas pedagógicas, ações contínuas e planejamento anual e Atividades Diversificadas e Culturais (20,0% cada), o que sugere maior engajamento crítico com a pauta da ERER. Os(as) diretores(as) pardos(as), por sua vez, apresentaram distribuição mais dispersa, com destaque para inserção no documento e processo de

construção (21,4%) e compromisso institucional (14,3%), além de frequências menores em diversas outras categorias. Esses resultados indicam que, embora existam pontos de convergência, há também diferenças significativas na forma como cada grupo percebe e expressa a incorporação da ERER nos documentos e práticas escolares.

Com relação ao tempo de atuação, há uma predominância de respostas entre aqueles com mais de 15 anos na função. Diretores(as) com 25 a 35 anos de atuação, por exemplo, aparecem na maioria das categorias, o que pode indicar tanto maior experiência com o tema quanto mais tempo para acompanhar mudanças no PPP. Em contrapartida, a ausência de respostas entre os mais novos pode refletir desconhecimento ou distanciamento das etapas de planejamento institucional.

No recorte por gênero, observa-se que os dois únicos diretores homens da amostra concentraram suas respostas em duas categorias: compromisso institucional e formação e integração curricular e práticas pedagógicas (50,0% cada). Essa concentração reflete tanto a ênfase atribuída a aspectos estruturantes quanto o reduzido número de respondentes nesse grupo, o que limita inferências mais amplas. Entre as diretoras mulheres, as respostas mostraram-se mais distribuídas, com maior presença em inserção no compromisso institucional e formação (18,6%) e inserção no documento e processo de construção (16,3%), e ações contínuas e planejamento anual (11,6%), além de registros em praticamente todas as demais categorias. Diferentemente dos homens, 14,0% das mulheres não responderam, evidenciando maior heterogeneidade nas formas de percepção sobre a incorporação da ERER no PGE/PPP.

A análise dos dados revela que, embora a maioria das escolas reconheça a presença da ERER no PPP/PGE, a forma como essa inclusão ocorre ainda é bastante heterogênea. Em muitos casos, há indícios de um compromisso institucional mais formal do que efetivamente pedagógico. Isso reforça a importância de fortalecer o elo entre diretrizes documentais e práticas educativas cotidianas, incentivando que a ERER não apenas esteja escrita no papel, mas também se materialize nas ações desenvolvidas em sala de aula e nas relações estabelecidas no ambiente escolar. Recomenda-se que a Secretaria de Educação ofereça suporte técnico e pedagógico contínuo para que as escolas avancem na construção de propostas integradas, participativas e com impacto real na promoção da equidade racial.

5.2.6 Mapeamento da Diversidade Étnico-Racial

5.2.6.1 Existência de mapeamento étnico-racial na unidade escolar

A Tabela 26 apresenta os dados relativos à existência de ações de mapeamento da diversidade étnico-racial por parte da gestão escolar, indicando quais grupos foram identificados nas unidades escolares a partir da percepção dos(as) diretores(as). O

resultado revela uma realidade marcada tanto por avanços pontuais quanto por lacunas importantes no conhecimento sistematizado dessa diversidade.

Tabela 26 – Grupos Étnico-Raciais Mapeados nas Unidades Escolares pela Gestão Escolar, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

Em relação à diversidade étnico-racial, a unidade escolar em que você atua já efetuou o mapeamento dos(as) alunos(as):	Total (%)	Cor/Raça(%)				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Indígenas	22,2	12,5	33,3	20,6	–	–
Ciganos(as)	14,8	25,0	–	17,6	–	–
Negros	11,1	–	–	17,6	–	–
Outras nacionalidades	7,4	–	–	11,8	–	–
Pardos	7,4	–	–	11,8	–	–
Pretos	5,6	–	–	8,8	–	–
Não efetuou mapeamento	46,3	62,5	66,7	35,3	–	–
BASE (%)	100	100	100	100	–	–

Em relação à diversidade étnico-racial, a unidade escolar em que você atua já efetuou o mapeamento dos(as) alunos(as):	Total (%)	Tempo de Atuação (Anos) (%)				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Indígenas	22,2	–	–	60,0	23,5	6,7
Ciganos(as)	14,8	–	–	20,0	8,8	26,7
Negros	11,1	–	–	–	11,8	13,3
Outras nacionalidades	7,4	–	–	–	8,8	6,7
Pardos	7,4	–	–	20,0	5,9	6,7
Pretos	5,6	–	–	20,0	2,9	6,7
Não efetuou mapeamento	46,3	–	–	20,0	50,0	46,7
BASE (%)	100	–	–	100	100	100

Em relação à diversidade étnico-racial, a unidade escolar em que você atua já efetuou o mapeamento dos(as) alunos(as):	Total (%)	Gênero (%)	
		Masc.	Fem.
Indígenas	22,2	–	23,5
Ciganos(as)	14,8	–	15,7
Negros	11,1	–	11,8
Outras nacionalidades	7,4	–	7,8
Pardos	7,4	–	7,8
Pretos	5,6	–	5,9
Não efetuou mapeamento	46,3	100,0	43,1
BASE (%)	100	100	100

Nota: Os percentuais foram calculados dentro de cada subgrupo. Como é uma variável de múltipla escolha, os totais podem ultrapassar 100%. A BASE (100%) representa o total de respondentes válidos em cada cruzamento, e não o número de respostas individuais.

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

De maneira geral, quase metade das escolas (46,3%) não realizou nenhum tipo de mapeamento étnico-racial dos(as) estudantes. Esse dado levanta preocupações, uma vez que o reconhecimento efetivo da diversidade é condição fundamental para a formulação de políticas escolares equitativas. Entre os grupos identificados nas escolas que realizaram o levantamento, os estudantes indígenas foram os mais frequentemente mapeados (22,2%), seguidos por ciganos(as) (14,8%) e, em menor escala, por estudantes negros, pardos, outras nacionalidades e pretos, cujas menções aparecem de forma fracionada, o que pode

indicar dificuldades na autoidentificação ou mesmo nas categorias utilizadas pelas unidades escolares.

No recorte por raça/cor, observa-se que o não mapeamento da diversidade étnico-racial é predominante entre diretores(as) pretos(as) (66,7%) e brancos(as) (62,5%). Entre os(as) brancos(as), além da ausência de mapeamento, há registros de identificação de estudantes indígenas (12,5%) e ciganos(as) (25,0%). Já entre os(as) pretos(as), destacam-se os mapeamentos de estudantes indígenas (33,3%), embora a maioria (66,7%) também tenha indicado não realizar esse processo.

Considerando o tempo de atuação dos(as) gestores(as), os dados revelam que diretores(as) com experiência entre 5 e 15 anos demonstraram maior engajamento no mapeamento de diversos grupos: 60% identificaram estudantes indígenas, 20% mencionaram a presença de estudantes pardos, pretos e ciganos(as). Essa maior incidência entre gestores(as) de tempo intermediário pode estar associada a uma combinação de experiência acumulada e maior envolvimento com práticas escolares mais atualizadas. Já entre os(as) gestores(as) mais experientes (25 a 35 anos), houve registro em praticamente todas as categorias, embora o percentual de escolas sem mapeamento ainda seja expressivo (46,7%).

No recorte por gênero, observa-se que 100% dos gestores homens afirmaram que suas escolas não realizaram qualquer tipo de mapeamento, o que contrasta com as respostas femininas, que aparecem em todas as demais categorias. Essa diferença pode estar relacionada à baixa representatividade masculina na amostra, mas também pode sugerir distintas posturas frente à pauta da diversidade étnico-racial no ambiente escolar.

Os dados sugerem que o mapeamento étnico-racial ainda é uma prática pouco disseminada nas unidades escolares, mesmo sendo fundamental para o planejamento de ações pedagógicas alinhadas à equidade racial. A ausência de informações sistemáticas sobre o perfil étnico-racial dos(as) estudantes impede que as escolas reconheçam demandas específicas e possam enfrentá-las de forma qualificada. Recomenda-se, portanto, que as redes de ensino estimulem a institucionalização do mapeamento como prática regular, associada a processos formativos que garantam o uso ético, pedagógico e transformador dessas informações. Além disso, a padronização de critérios e categorias, acompanhada de suporte técnico, pode contribuir para que esse levantamento deixe de ser apenas uma ação pontual e passe a integrar o cotidiano da gestão escolar de maneira estruturada e crítica.

5.2.6.2 Identificação de nacionalidades mapeadas

A Tabela 27, que considera apenas as unidades escolares onde houve mapeamento de estudantes estrangeiros(as), revela um panorama pontual e ainda incipiente da diversidade de nacionalidades entre os(as) alunos(as) da rede. Dos poucos diretores(as) que responderam à questão, 75% indicaram a presença de estudantes venezuelanos(as),

enquanto os demais 25% mencionaram ucranianos(as) e ingleses(as). Esses resultados, embora limitados pela quantidade reduzida de respondentes (quatro no total), fornecem indícios importantes sobre os fluxos migratórios que já impactam algumas escolas públicas.

Tabela 27 – Nacionalidades Mapeadas pela Gestão Escolar entre os(as) Estudantes Estrangeiros(as), segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

Indique quais nacionalidades foram mapeadas	Total (%)	Cor/Raça(%)				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Venezuelano	75,0	–	–	75,0	–	–
Ucraniana e Inglesa	25,0	–	–	25,0	–	–
Total de Respondentes	4	–	–	4	–	–
TOTAL (%)	100	–	–	100	–	–

Indique quais nacionalidades foram mapeadas	Total (%)	Tempo de Atuação (Anos) (%)				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Venezuelano	75,0	–	–	–	66,7	100,0
Ucraniana e Inglesa	25,0	–	–	–	33,3	–
Total de Respondentes	4	–	–	–	3	1
Total (%)	100	–	–	–	100	100

Indique quais nacionalidades foram mapeadas	Total (%)	Gênero (%)	
		Masc.	Fem.
Venezuelano	75,0	–	75,0
Ucraniana e Inglesa	25,0	–	25,0
Total de Respondentes	4	–	4
Total (%)	100	–	100

Nota 1: Esta tabela inclui apenas os(as) diretores(as) que afirmaram, na Q19, que a unidade escolar realizou o mapeamento de estudantes de outras nacionalidades. Os dados referem-se às nacionalidades identificadas (Q20). Trata-se de uma questão de múltipla resposta.

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

Os dados da Tabela 27 indicam que a totalidade das respostas válidas partiu de diretores(as) que se autodeclararam da cor parda. Nesse grupo, foram mencionadas três nacionalidades entre os(as) estudantes estrangeiros(as): venezuelanos(as) (75,0%) e ucranianos(as) e ingleses(as) (25,0%). Não houve registros para diretores(as) brancos(as) e pretos(as). Esse resultado, embora limitado pela pequena quantidade de respondentes (n=4), sugere a necessidade de explorar em maior profundidade a distribuição territorial das escolas que recebem estudantes estrangeiros(as), de modo a compreender as especificidades locais de inserção e atendimento a essas populações.

Quando se considera o tempo de atuação na gestão, nota-se que as respostas vêm de diretores(as) com mais de 15 anos de experiência. Em especial, gestores(as) com 25 a 35 anos de atuação afirmaram exclusivamente a presença de estudantes venezuelanos(as), enquanto aqueles com 15 a 25 anos de experiência reportaram tanto essa nacionalidade quanto as ucraniana e inglesa. Esse aspecto pode indicar que profissionais com maior trajetória na educação apresentam maior sensibilidade ou engajamento em reconhecer e registrar a diversidade presente em suas unidades.

No recorte de gênero, todos os registros vieram de diretoras mulheres, reforçando o padrão observado em outras análises de que a maior parte do mapeamento de diversidade — seja étnico-racial ou nacional — tende a ser relatada por mulheres gestoras, o que pode sinalizar maior engajamento com essas pautas ou, ao menos, maior atenção às práticas de registro e diagnóstico da composição estudantil.

Apesar da base de respondentes ser bastante reduzida, os dados da Tabela 27 sugerem que a presença de estudantes estrangeiros(as) nas escolas públicas já é uma realidade, ainda que restrita a algumas unidades. A predominância de estudantes venezuelanos(as) reflete os movimentos migratórios recentes na América Latina, enquanto as referências a outras nacionalidades (ucraniana e inglesa) demonstram um mosaico crescente de diversidade. Reforça-se a importância de ampliar o mapeamento de estudantes de outras nacionalidades, com protocolos padronizados e instrumentos que permitam não apenas identificar, mas acompanhar e responder pedagogicamente às suas especificidades linguísticas, culturais e educacionais. A formação continuada dos(as) gestores(as) e a inserção dessas dimensões nos planejamentos escolares são passos fundamentais para garantir o direito à educação inclusiva, plural e antidiscriminatória.

5.2.7 Demandas Formativas da Gestão Escolar

5.2.7.1 Interesse em integrar grupos de estudo sobre História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena

O interesse da gestão escolar em aprofundar seus conhecimentos sobre História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, conforme apresentado na Tabela 28, revela sinais promissores, embora também indique áreas que demandam maior engajamento institucional. A maioria dos(as) diretores(as) (59,3%) — manifestou disposição para participar de grupos de estudo sobre essas temáticas, o que sinaliza uma abertura importante à formação continuada e ao fortalecimento da pauta da equidade racial nas escolas.

Os dados por raça/cor mostram adesão mais expressiva entre os(as) respondentes que se autodeclaram pretos(as) (66,7%) e brancos(as) (62,5%). Ainda que de forma equilibrada, chama atenção o grupo pardo, cuja adesão ao interesse ficou em 55,9% e teve o maior percentual de respostas "talvez" (32,4%). Essa resposta intermediária também aparece com força entre os(as) diretores(as) brancos(as) e pretos(as) (ambos com o mesmo percentual de 25,0%), o que pode refletir dúvidas quanto à disponibilidade, relevância percebida ou apoio institucional para esse tipo de formação. Já a recusa explícita à participação é minoritária em todos os grupos raciais, oscilando entre 8,3% e 12,5%.

Tabela 28 – Interesse da Gestão Escolar em Participar de Grupos de Estudo sobre História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

Interesse em participar de grupo de estudos sobre História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena	Total (%)	Cor/Raça(%)				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Sim	59,3	62,5	66,7	55,9	–	–
Não	11,1	12,5	8,3	11,8	–	–
Talvez	29,6	25,0	25,0	32,4	–	–
Total de Respondentes	54	8	12	34	–	–
TOTAL (%)	100	100	100	100	–	–

Interesse em participar de grupo de estudos sobre História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena	Total (%)	Tempo de Atuação (Anos) (%)				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Sim	59,3	–	–	60,0	52,9	73,3
Não	11,1	–	–	–	11,8	13,3
Talvez	29,6	–	–	40,0	35,3	13,3
Total de Respondentes	54	–	–	5	34	15
Total (%)	100	–	–	100	100	100

Interesse em participar de grupo de estudos sobre História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena	Total (%)	Gênero (%)	
		Masc.	Fem.
Sim	59,3	100,0	56,9
Não	11,1	–	11,8
Talvez	29,6	–	31,4
Total de Respondentes	54	3	51
Total (%)	100	100	100

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

O recorte por tempo de atuação apresenta um dado relevante: quanto maior a experiência profissional, maior o interesse declarado. Entre os(as) diretores(as) com 25 a 35 anos de atuação, 73,3% responderam “sim” à participação nos grupos de estudo, enquanto entre os que têm entre 15 e 25 anos, esse número cai para 52,9%. Essa diferença pode indicar maior consciência crítica acumulada com o tempo, ou ainda maior familiaridade com políticas educacionais voltadas à diversidade. Por outro lado, observa-se que o grupo de profissionais mais experientes apresenta menor proporção de respostas "talvez", o que pode sugerir maior convicção quanto à importância do tema.

Em relação ao gênero, todos os homens entrevistados manifestaram interesse pela participação nos grupos, marcando 100% de respostas afirmativas. Apesar de serem apenas três respondentes do gênero masculino, essa unanimidade chama atenção e pode ser explorada qualitativamente em outras etapas da pesquisa. Entre as mulheres, a adesão também é majoritária (56,9%), mas há uma presença significativa de respostas "talvez" (31,4%) e "não" (11,8%), o que demonstra uma distribuição de posicionamentos mais diversificada dentro deste grupo.

Os resultados da Tabela 28 revelam que a maior parte da gestão escolar reconhece a importância da formação em temáticas étnico-raciais, mas ainda existe um contingente relevante de profissionais indecisos ou não engajados. Reforça-se, portanto, a necessidade de promover estratégias que incentivem a participação mais ampla — como oferta de formações acessíveis, inserção da pauta nos planejamentos institucionais e valorização

dessa dimensão nas avaliações de desempenho. A superação das incertezas identificadas nas respostas "talvez" dependerá da articulação entre política educacional, cultura institucional e escuta ativa dos(as) profissionais. Assim, fomentar espaços formativos permanentes, conectados à realidade escolar, pode representar um avanço significativo na consolidação da ERER como eixo estruturante da prática pedagógica e da gestão democrática.

5.2.7.2 Temáticas prioritárias para a gestão escolar antirracista

A Tabela 29 evidencia de forma clara quais são as temáticas prioritárias indicadas pela gestão escolar para futuras formações continuadas voltadas à promoção da equidade racial. Os dados indicam que o item com maior adesão entre os(as) diretores(as) é "Estratégias de gestão do ensino e ações pedagógicas que promovam a equidade racial", mencionado por expressivos 94,4% dos respondentes — um indicativo da centralidade que essa temática assume no cotidiano da gestão educacional e nas expectativas sobre práticas transformadoras.

Tabela 29 – Temáticas de Interesse para Formação Continuada da Gestão Escolar em Relações Étnico-Raciais, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

Tendo por premissa a relação entre a oferta curricular da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e a qualidade do ensino que é ofertado na escola, sinalize os temas que você considera importante aprofundar em cursos de formação continuada	**Total (%)**	**Cor/Raça(%)**				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Estratégias de gestão do ensino e ações pedagógicas que promovam a equidade racial	94,4	87,5	91,7	97,1	–	–
Qualidade e Equidade na Educação Básica	42,6	50,0	41,7	41,2	–	–
Metas e Indicadores Educacionais	22,2	12,5	33,3	20,6	–	–
BASE	100	100	100	100	–	–

[...] sinalize os temas que você considera importante aprofundar em cursos de formação continuada	**Total (%)**	**Tempo de Atuação (Anos) (%)**				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Estratégias de gestão do ensino e ações pedagógicas que promovam a equidade racial	94,4	–	–	100,0	91,2	100,0
Qualidade e Equidade na Educação Básica	42,6	–	–	60,0	35,3	53,3
Metas e Indicadores Educacionais	22,2	–	–	40,0	20,6	20,0
BASE	100	–	–	100	100	100

[...] sinalize os temas que você considera importante aprofundar em cursos de formação continuada	**Total (%)**	**Gênero (%)**	
		Masc.	Fem.
Estratégias de gestão do ensino e ações pedagógicas que promovam a equidade racial	94,4	100,0	94,1
Qualidade e Equidade na Educação Básica	42,6	33,3	43,1
Metas e Indicadores Educacionais	22,2	–	23,5
BASE	100	100	100

Nota: Os percentuais foram calculados dentro de cada subgrupo. Como é uma variável de múltipla escolha, os totais podem ultrapassar 100%. A BASE (100%) representa o total de respondentes válidos em cada cruzamento, e não o número de respostas individuais.

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

Ao se observar os recortes por raça/cor, percebe-se que esse interesse é compartilhado por todos os grupos, com destaque para os(as) profissionais autodeclarados(as) pardos(as), com 97,1%, seguidos pelos(as) pretos(as) (91,7%) e brancos(as) (87,5%) e mesmo com pequenas variações, os percentuais mostram um consenso quase unânime sobre a relevância dessa pauta para a melhoria do ambiente escolar e da aprendizagem de todos os estudantes. Essa convergência pode ser interpretada como reflexo de uma percepção coletiva quanto à urgência do enfrentamento ao racismo estrutural por meio da prática pedagógica e da gestão democrática.

Já o tema "Qualidade e Equidade na Educação Básica" aparece como prioridade para 42,6% dos(as) gestores(as), com leve predominância entre os(as) diretores(as) brancos(as) (50%) e aqueles com 5 a 15 anos de atuação (60,0%). Essa escolha pode refletir uma preocupação mais ampla com os indicadores de desempenho e com a justiça educacional, indicando que o debate sobre equidade não se resume à pauta racial, mas também envolve o compromisso com a redução das desigualdades de aprendizagem.

Por fim, o tema "Metas e Indicadores Educacionais" foi assinalado por 22,2% dos(as) participantes, ganhando destaque entre os(as) diretores(as) pretos(as) (33,3%) e aqueles com 5 a 15 anos de experiência (40%). Embora com menor frequência, esse resultado sugere um grupo que valoriza a gestão orientada por evidências e por parâmetros mensuráveis, o que pode se relacionar à busca por maior eficiência nas práticas educacionais.

No recorte por gênero, todos os diretores homens indicaram interesse por estratégias de gestão do ensino e ações pedagógicas que promovam a equidade racial (100%), enquanto entre as mulheres o percentual também foi bastante elevado, ainda que ligeiramente menor (94,1%). Nas demais temáticas, no entanto, as diferenças são mais nítidas: as mulheres demonstraram maior interesse tanto por qualidade e equidade na educação básica (43,1%, contra 33,3% dos homens) quanto por metas e indicadores educacionais (23,5%, contra ausência de registros entre os homens). Esses resultados sugerem que, enquanto os homens se concentram quase exclusivamente na dimensão da equidade pedagógica, as mulheres apresentam engajamento mais diversificado com diferentes dimensões da gestão educacional.

Os resultados revelam que a gestão escolar tem demonstrado forte compromisso com a construção de práticas pedagógicas antirracistas e com a consolidação da equidade como princípio estruturante da educação pública. A expressiva adesão à formação em estratégias de gestão com foco racial sinaliza um terreno fértil para o investimento em políticas formativas que dialoguem com a realidade das escolas e suas demandas cotidianas. Recomenda-se, portanto, que as formações futuras articulem os aspectos práticos da gestão pedagógica à reflexão crítica sobre os impactos do racismo na estrutura educacional, promovendo espaços dialógicos, intersetoriais e sensíveis às especificidades territoriais e culturais. Além disso, o incentivo ao uso de indicadores pode apoiar o monitoramento das ações, sem, contudo, substituir o olhar qualitativo sobre os processos formativos e seus desdobramentos no cotidiano escolar.

5.2.8 Análise Qualitativa das Contribuições Abertas

Embora o espaço para observações abertas costume atrair uma diversidade de percepções e experiências, os dados da Tabela 30 revelam uma tendência à não manifestação entre os(as) diretores(as) sobre aspectos adicionais relacionados às Relações Étnico-Raciais. Mais da metade dos respondentes (57,4%) afirmou não ter nada a acrescentar, ao passo que outros 29,6% optaram por não responder à questão. Isso sugere, em parte, um possível esgotamento das contribuições nos itens anteriores ou, alternativamente, uma limitação na mobilização reflexiva sobre o tema em formato escrito e espontâneo.

Tabela 30 – Intenção de Complementar com Outras Observações sobre Relações Étnico-Raciais, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

Há algo que não tenha sido contemplado nas perguntas anteriores e que você gostaria de acrescentar?	Total (%)	Cor/Raça(%)				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Diagnóstico Social e Discriminação	3,7	–	8,3	2,9	–	–
Propostas de Ação e Transformação Pedagógica	3,7	12,5	8,3	–	–	–
Reflexões sobre Racismo Interno	3,7	–	–	5,9	–	–
Outras Demandas Sensíveis	1,9	–	8,3		–	–
Não Respondeu	29,6	12,5	33,3	32,4	–	–
Não há nada a acrescentar	57,4	75,0	41,7	58,8	–	–
Total de Respondentes	54	8	12	34	–	–
TOTAL (%)	100	100	100	100	–	–

Há algo que não tenha sido contemplado nas perguntas anteriores e que você gostaria de acrescentar?	Total (%)	Tempo de Atuação (Anos) (%)				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Diagnóstico Social e Discriminação	3,7	–	–	–	–	13,3
Propostas de Ação e Transformação Pedagógica	3,7	–	–	–	5,9	–
Reflexões sobre Racismo Interno	3,7	–	–	–	5,9	–
Outras Demandas Sensíveis	1,9	–	–	–	–	6,7
Não Respondeu	29,6	–	–	20,0	26,5	40,0
Não há nada a acrescentar	57,4	–	–	80,0	61,8	40,0
Total de Respondentes	54	–	–	5	34	15
Total (%)	100	–	–	100	100	100

Há algo que não tenha sido contemplado nas perguntas anteriores e que você gostaria de acrescentar?	Total (%)	Gênero (%)	
		Masc.	Fem.
Diagnóstico Social e Discriminação	3,7	–	3,9
Propostas de Ação e Transformação Pedagógica	3,7	33,3	2,0
Reflexões sobre Racismo Interno	3,7	–	3,9
Outras Demandas Sensíveis	1,9	33,3	–
Não Respondeu	29,6	–	31,4
Não há nada a acrescentar	57,4	33,3	58,8
Total de Respondentes	54	3	51
Total (%)	100	100	100

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

Entre aqueles que decidiram registrar considerações complementares, destacam-se três categorias temáticas: Diagnóstico Social e Discriminação, Propostas de Ação e Transformação Pedagógica e Reflexões sobre Racismo Interno, todas com o mesmo percentual de menções (3,7% cada). Embora com frequência reduzida, essas respostas trazem um valor significativo, pois indicam preocupações pontuais com o enfrentamento ao racismo e com a necessidade de práticas pedagógicas mais coerentes com os princípios da equidade racial.

O recorte por cor/raça indica que a proposição de ações pedagógicas como contribuição adicional foi mais presente entre os(as) respondentes brancos(as) (12,5%) e pretos(as) (8,3%), o que pode indicar uma maior sensibilidade ou vivência direta das tensões raciais na escola por parte desses grupos. Da mesma forma, reflexões sobre o racismo interno aparecem apenas entre os(as) autodeclarados(as) pardos(as), o que aponta nuances importantes na forma como diferentes experiências raciais impactam as preocupações dos(as) gestores(as).

O cruzamento por tempo de atuação oferece dados igualmente relevantes. Os(as) diretores(as) com mais de 25 anos de experiência foram os únicos a mencionar explicitamente a categoria “Diagnóstico Social e Discriminação” (13,3%), o que pode sinalizar que trajetórias mais longas permitem um olhar mais estruturado sobre as dinâmicas de exclusão presentes nas comunidades escolares.

Por gênero, o destaque vai para os poucos respondentes do sexo masculino. Apesar de representarem uma parcela reduzida da amostra, metade os itens qualitativos foram mencionados por pelo menos um homem, o que reforça a importância de se considerar esse grupo na formulação de políticas de formação e engajamento, inclusive por seus potenciais de contribuição, ainda que minoritários numericamente.

Os achados da Tabela 30 revelam que, embora a maioria dos(as) diretores(as) não tenha feito observações adicionais, as manifestações registradas tocam pontos importantes para a efetivação da ERER, como o reconhecimento das desigualdades, a crítica ao racismo institucional e a proposta de ações concretas. Recomenda-se que as formações e estratégias de mobilização incluam espaços mais dialógicos, que incentivem a escuta ativa, o compartilhamento de vivências e a construção coletiva de soluções. Além disso, é importante considerar que a ausência de respostas também comunica e pode indicar, tanto o conforto com o que foi abordado no questionário, quanto lacunas na autonomia crítica e formativa sobre o tema. Portanto, práticas reflexivas e contínuas são fundamentais para avançar na consolidação de uma gestão escolar verdadeiramente antirracista.

5.3 Coordenadores(as) Pedagógicos(as)

5.3.1 Perfil Socioprofissional dos(as) Respondentes

A Tabela 31 apresenta uma radiografia detalhada do perfil socioprofissional dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da Rede Municipal de Ensino de Itabuna (BA) que participaram do Diagnóstico Antirracista em 2025. Ao observar a distribuição etária dos(as) respondentes, nota-se uma predominância de profissionais entre 36 e 60 anos, com destaque para o grupo de 36 a 49 anos (46,7%) e de 50 a 60 anos (40%). Apenas 13,3% possuem 61 anos ou mais, e nenhuma resposta foi registrada nas faixas mais jovens (16 a 35 anos), o que pode indicar a maturidade da equipe, com profissionais experientes em sua maioria.

Tabela 31 – Perfil Socioprofissional dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) Respondentes do Diagnóstico Antirracista – Itabuna/BA, 2025

Variável	n	%	Variável	n	%
Faixa Etária			**Tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino**		
16 a 24 anos	–	–	Até 1 ano	–	–
25 a 35 anos	–	–	De 01 a 05 anos	1	3,3
36 a 49 anos	14	46,7	De 05 a 15 anos	4	13,3
50 a 60 anos	12	40,0	De 15 a 25 anos	19	63,3
61 anos ou mais	4	13,3	De 25 a 35 anos	6	20,0
Total	30	100,0	Total	30	100,0
Gênero			**Etapas/modalidades atendidas**(1)		
Mulher cisgênero	28	93,3	Educação Infantil	13	35,1
Homem cisgênero	2	6,7	Anos Iniciais	5	13,5
Total	30	100,0	Anos Finais	16	43,2
Raça/Cor			Educação do Campo - multisseriada	–	–
Parda	16	53,3	EJA - regular	2	5,4
Branca	8	26,7	EJA - campo	1	2,7
Preta	6	20,0	EJA - Unidade Prisional	–	–
Amarela	–	–	EJA – Pop. vulnerabilidade social	–	–
Indígena	–	–	BASE	30	100,0
Total	30	100,0			
Religião ou Culto					
Católica	12	40,0			
Cristã (não especificada)	6	20,0			
Espírita	5	16,7			
Evangélica	3	10,0			
Adventista	–	–			
Afro-brasileira	–	–			
Outra - Não Identificada	–	–			
Sem Religião	4	13,3			
Não Respondeu	–	–			
Total	30	100,0			

Nota 1: A variável "Etapas/modalidades atendidas" permite múltiplas respostas, ou seja, um(a) mesmo(a) respondente pode atuar em mais de uma etapa/modalidade. Por esse motivo, os percentuais podem ultrapassar 100%. A BASE representa o número de respondentes válidos (n=30), e não o total de respostas.

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

Esse cenário é reforçado pelos dados sobre tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino: mais de 80% dos(as) coordenadores(as) atuam há mais de 15 anos, sendo a maioria entre 15 e 25 anos (63,3%). Essa longevidade profissional pode representar um acúmulo relevante de vivências institucionais e pedagógicas, mas também levanta a necessidade de políticas de sucessão e renovação, dado o envelhecimento da equipe.

Em relação à identidade de gênero, a presença feminina é marcante: 93,3% se autodeclaram mulheres cisgênero, enquanto apenas 6,7% são homens cisgênero. Essa composição reflete uma realidade comum na área da educação básica brasileira, especialmente em funções pedagógicas e de gestão escolar. Quanto à raça/cor, mais da metade dos(as) respondentes se autodeclara parda (53,3%), seguida por branca (26,7%) e preta (20%), com ausência de respondentes autodeclarados(as) indígenas, amarelos(as) ou de outras categorias.

No tocante à religião ou culto, a diversidade é visível, embora haja predominância de crenças cristãs, com maior representação de católicos (40%) e cristãos não especificados (20%). Vale observar a presença de pessoas espíritas (16,7%) e sem religião (13,3%). Nenhum(a) respondente se identificou com religiões de matriz afro-brasileira, o que pode estar relacionado a fatores culturais e contextuais da região, mas também sugere o apagamento ou a sub-representação dessas crenças no espaço escolar.

No que se refere às etapas/modalidades de ensino atendidas (variável de múltipla escolha), os dados mostram que a maioria atua nos Anos Finais do Ensino Fundamental (43,2%), seguidos da Educação Infantil (35,1%) e Anos Iniciais (13,5%). A presença de coordenadores(as) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é reduzida, com apenas três menções (2 na modalidade regular e 1 no campo), e não há atuação declarada em unidades prisionais, multisseriadas ou com populações em vulnerabilidade social. Como os percentuais podem ultrapassar 100%, é importante lembrar que os(as) profissionais podem atuar simultaneamente em mais de uma etapa.

O perfil traçado pela Tabela 31 revela uma equipe de coordenadores(as) pedagógicos(as) experiente, predominantemente feminina e racialmente diversa, embora ainda com representatividade limitada de grupos como indígenas e pessoas de religiões afro-brasileiras. A forte concentração de profissionais com mais de 15 anos de atuação é um ponto de atenção, que pode implicar tanto estabilidade quanto riscos de resistência a inovações formativas. Compreender essas características é fundamental para pensar em estratégias de formação continuada que dialoguem com as trajetórias e demandas desses(as) profissionais. Ademais, a baixa atuação nas modalidades da EJA, campo e vulnerabilidade social reforça a importância de ampliar o olhar para territórios e populações historicamente invisibilizadas. Essas informações oferecem subsídios valiosos para políticas públicas que busquem fortalecer a gestão pedagógica com foco na equidade e na justiça racial.

No grupo dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) participantes do Diagnóstico Antirracista, não houve respondentes que se autodeclararam indígenas ou amarelos(as), tampouco profissionais com até um ano de atuação na Rede Municipal de Ensino. Em razão

disso, os campos correspondentes a essas categorias aparecem representados por traços ("–") na Tabela 32 e em outras tabelas desta seção.

A inclusão dessas categorias, mesmo sem registros na amostra, segue a diretriz de padronização adotada para todos os grupos profissionais ao longo do Diagnóstico. Essa escolha metodológica permite a comparabilidade entre professores(as), coordenadores(as) e diretores(as), além de reforçar a transparência da pesquisa ao evidenciar a ausência de determinados segmentos populacionais, evitando interpretações equivocadas ou lacunas não justificadas na estrutura dos dados apresentados.

5.3.2 Práticas Pedagógicas frente ao Racismo Escolar

5.3.2.1 Presenciou situações de racismo ou injúria racial no contexto escolar?

A vivência dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) diante de situações de racismo ou injúria racial no ambiente escolar é apresentada na Tabela 32, revelando dados que merecem atenção tanto em termos de proporção quanto de distribuição entre os grupos analisados. No total, 63,3% afirmam já ter presenciado esse tipo de ocorrência, ao passo que 36,7% responderam negativamente. Essa maioria, embora significativa, aponta que tais episódios seguem sendo parte da rotina escolar — uma constatação que exige um olhar atento da gestão educacional.

Tabela 32 – Vivência dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) quanto a Situações de Racismo ou Injúria Racial no Ambiente Escolar, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

Você já presenciou alguma situação de racismo ou injúria racial na sala de aula ou no ambiente escolar?	Total (%)	Cor/Raça(%)				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Sim	63,3	62,5	83,3	56,3	–	–
Não	36,7	37,5	16,7	43,8	–	–
Total de Respondentes	30	8	6	16	–	–
TOTAL (%)	100	100	100	100	–	–

Você já presenciou alguma situação de racismo ou injúria racial na sala de aula ou no ambiente escolar?	Total (%)	Tempo de Atuação (Anos) (%)				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Sim	63,3	–	–	75,0	63,2	66,7
Não	36,7	–	100,0	25,0	36,8	33,3
Total de Respondentes	30	–	1	4	19	6
Total (%)	100	–	100	100	100	100

Você já presenciou alguma situação de racismo ou injúria racial na sala de aula ou no ambiente escolar?	Total (%)	Gênero (%)	
		Masc.	Fem.
Sim	63,3	50,0	64,3
Não	36,7	50,0	35,7
Total de Respondentes	30	2	28
Total (%)	100	100	100

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

Os recortes por raça/cor evidenciam variações significativas. Entre os(as) coordenadores(as) que se autodeclaram pretos(as), o percentual de vivência direta dessas situações é o mais elevado (83,3%), seguido pelos(as) brancos(as), com 62,5%. Já entre os(as) pardos(as), o índice é ligeiramente inferior (56,3%).

Essa diferença pode indicar não apenas a frequência com que essas situações ocorrem, mas também o grau de sensibilidade para identificar manifestações racistas no contexto escolar. Isso sugere que a vivência racial dos sujeitos pode influenciar sua capacidade de reconhecer e interpretar o racismo em suas múltiplas expressões no cotidiano educacional.

A análise por tempo de atuação revela certa uniformidade entre os grupos com maior tempo de serviço. Coordenadores(as) com entre 15 e 25 anos de experiência relataram presenciar situações de racismo em 63,2% dos casos, enquanto os(as) com mais de 25 anos indicaram índice ligeiramente superior (66,7%). Entre os(as) com 5 a 15 anos de atuação, o índice alcança 75%, embora o número de respondentes nessa faixa seja menor. Esses dados podem sugerir que a exposição prolongada ao cotidiano escolar aumenta a probabilidade de vivenciar ou reconhecer situações discriminatórias, ainda que esse reconhecimento também possa ser mediado por formações e trajetórias pessoais.

Em relação ao gênero, as diferenças são sutis. Entre as mulheres cisgênero — grupo que representa a maior parte da amostra —, 64,3% já presenciaram situações de racismo, contra 50% dos homens cisgênero. Ainda que a amostra masculina seja bastante reduzida, esses dados reforçam um padrão identificado em outros contextos educacionais: a presença majoritária de mulheres na gestão pedagógica, bem como a maior exposição ou sensibilidade a questões ligadas à violência simbólica e às desigualdades raciais.

A leitura da Tabela 32 permite afirmar que o racismo está longe de ser uma exceção nas escolas da Rede Municipal de Ensino. A percepção expressiva dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) sobre a ocorrência dessas situações reforça a urgência de estratégias institucionais que enfrentem o problema de forma direta, planejada e contínua.

Para além da constatação, é essencial considerar que a forma como essas vivências são reconhecidas pode variar conforme o pertencimento étnico-racial, o tempo de atuação e a formação crítica dos(as) profissionais. Por isso, recomenda-se que as políticas de formação continuada avancem no sentido de oferecer subsídios teóricos e práticos para que toda a equipe pedagógica consiga identificar, intervir e refletir sobre o racismo escolar — inclusive suas manifestações mais sutis. Além disso, a criação de espaços coletivos para troca de experiências pode favorecer o fortalecimento de práticas antirracistas mais enraizadas no cotidiano educacional.

5.3.2.2 Estratégias de reação diante de situações de racismo

Ao explorar as reações dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) diante de situações de racismo ou injúria racial, a Tabela 33 lança luz sobre a capacidade de resposta da equipe pedagógica quando confrontada com casos concretos. É importante destacar que os

dados analisados aqui são restritos àqueles(as) profissionais que afirmaram já ter presenciado tais situações, conforme apresentado anteriormente na Tabela 32. Além disso, trata-se de uma pergunta de múltipla escolha, o que permite que mais de uma estratégia tenha sido assinalada por cada respondente.

Tabela 33 – Estratégias Adotadas pelos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) diante de Situações de Racismo ou Injúria Racial, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

Qual foi sua reação quando identificou a situação de racismo/injúria racial no ambiente escolar?	Total (%)	Cor/Raça(%)				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Conversei com toda a turma (se ocorrido em sala de aula)	78,9	80,0	60,0	88,9	–	–
Sugeri/elaborei um projeto de intervenção escolar	36,8	40,0	–	55,6	–	–
Conversei imediatamente com os profissionais envolvidos	31,6	60,0	40,0	11,1	–	–
Não soube como agir	5,3	–	20,0	–	–	–
BASE	100	100	100	100	–	–

Qual foi sua reação quando identificou a situação de racismo/injúria racial no ambiente escolar?	Total (%)	Tempo de Atuação (Anos) (%)				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Conversei com toda a turma (se ocorrido em sala de aula)	78,9	–	–	66,7	91,7	50,0
Sugeri/elaborei um projeto de intervenção escolar	36,8	–	–	33,3	33,3	50,0
Conversei imediatamente com os profissionais envolvidos	31,6	–	–	66,7	33,3	–
Não soube como agir	5,3	–	–	–	8,3	–
BASE	100	–	–	100	100	100

Qual foi sua reação quando identificou a situação de racismo/injúria racial no ambiente escolar?	Total (%)	Gênero (%)	
		Masc.	Fem.
Conversei com toda a turma (se ocorrido em sala de aula)	78,9	100,0	77,8
Sugeri/elaborei um projeto de intervenção escolar	36,8	–	38,9
Conversei imediatamente com os profissionais envolvidos	31,6	–	33,3
Não soube como agir	5,3	–	5,6
BASE	100	100	100

Nota 1: Esta tabela inclui apenas os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que responderam "Sim" à pergunta sobre ter presenciado situações de racismo ou injúria racial no ambiente escolar (Q9) e descreveram suas reações (Q10). Trata-se de uma questão de múltipla resposta.

Nota 2: Os percentuais foram calculados dentro de cada subgrupo. Como é uma variável de múltipla escolha, os totais podem ultrapassar 100%. A BASE (100%) representa o total de respondentes válidos em cada cruzamento, e não o número de respostas individuais.

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

O diálogo com a turma foi a estratégia mais frequentemente adotada, mencionada por 78,9% dos(as) coordenadores(as) que relataram ter presenciado situações de racismo ou injúria racial. Esse dado evidencia uma preferência por abordagens pedagógicas imediatas, focadas na sensibilização coletiva e na mediação reflexiva com os(as) estudantes. A adesão a essa estratégia foi especialmente alta entre os(as) respondentes autodeclarados(as) pardos(as), com 88,9%.

As respostas indicam que 36,8% dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que presenciaram situações de racismo elaboraram ou sugeriram projetos de intervenção escolar. Essa prática foi mais frequente entre os(as) respondentes brancos(as) (40,0%) e especialmente entre os(as) autodeclarados(as) pardos(as), com 55,6%. Por outro lado, não

houve registro dessa iniciativa entre os(as) coordenadores(as) pretos(as), o que chama atenção para possíveis barreiras enfrentadas por esse grupo na conversão de episódios de discriminação em ações estruturadas. Tal dificuldade pode estar associada à sobrecarga de trabalho, ausência de suporte institucional ou percepções distintas sobre as estratégias mais eficazes para enfrentar o racismo no ambiente escolar.

Chama atenção também que apenas 31,6% dos(as) respondentes relataram conversar diretamente com os(as) profissionais envolvidos(as), embora esse tipo de ação possa ter impacto direto sobre o ambiente escolar e a responsabilização coletiva. A frequência dessa resposta foi especialmente alta entre coordenadores(as) brancos(as) (60%) e pretos(as) (40%), o que sugere maior disposição desses grupos em assumir o enfrentamento direto, ainda que isso possa acarretar tensões no cotidiano escolar.

As diferenças por tempo de atuação também oferecem informações importantes. Coordenadores(as) com mais de 15 anos de experiência demonstram maior tendência ao uso de estratégias diversificadas. Entre aqueles(as) com 15 a 25 anos de atuação, 91,7% relataram dialogar com a turma como resposta principal, enquanto 33,3% indicaram a elaboração de projetos de intervenção e o diálogo direto com os(as) profissionais envolvidos(as). Já entre os(as) profissionais com 25 a 35 anos de atuação, observa-se um equilíbrio distinto: 50,0% desenvolveram projetos de intervenção ou conversa com toda a turma, mas nenhum(a) mencionou o diálogo imediato com os(as) profissionais envolvidos(as). Essa ausência pode sugerir uma postura mais institucionalizada ou cautelosa no encaminhamento de situações de racismo, priorizando ações planejadas em vez de respostas imediatas. Essa diversidade de respostas reforça a análise de Candau (2012), segundo a qual a educação intercultural deve se consolidar em práticas sistemáticas e críticas, articulando currículo, gestão e cotidiano escolar.

Embora predomine a iniciativa de diálogo com os(as) estudantes, outras formas de atuação ainda são menos frequentes, como o desenvolvimento de projetos pedagógicos estruturados ou o enfrentamento direto com profissionais envolvidos(as). Isso pode indicar que, diante do racismo, muitas respostas ainda são individuais e pontuais, ao invés de integradas e sustentadas por políticas escolares consistentes.

Para fortalecer o enfrentamento institucional ao racismo, recomenda-se ampliar a formação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) com foco em estratégias interventivas planejadas, em articulação com a equipe escolar. É fundamental também fomentar uma cultura organizacional que legitime e valorize essas reações, assegurando que o enfrentamento ao racismo não recaia unicamente sobre iniciativas isoladas, mas seja parte integrante do projeto político-pedagógico da escola.

5.3.2.3 Inserção da temática étnico-racial nos planejamentos coletivos

A Tabela 34 mostra que a grande maioria dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) (90,0%) afirma inserir, de forma recorrente, a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e

Indígena nos planejamentos coletivos. Esse dado reforça o compromisso desses profissionais em alinhar as práticas pedagógicas ao Referencial Curricular Municipal (RCM), reconhecendo a importância da transversalidade da ERER. O percentual dos que relatam dificuldades nesse processo é minoritário (10,0%), mas ainda merece atenção, pois indica que nem todos se sentem plenamente preparados para conduzir essa pauta.

Tabela 34 – Inclusão de Conteúdos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Planejamento Coletivo, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as)

Tendo por premissa a compreensão de que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, você inclui, na pauta dos Planejamentos Coletivos, ações de identificação e análise deste conteúdo no Referencial Curricular Municipal (RCM)?	**Total (%)**	**Cor/Raça(%)**				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Sim, essa é uma pauta constante nos Planejamentos Coletivos	90,0	87,5	66,7	100,0	–	–
Não, tenho dificuldades em entender como este trabalho pode ser realizado	10,0	12,5	33,3	–	–	–
Total de Respondentes	30	8	6	16	–	–
TOTAL (%)	100	100	100	100	–	–

[...] você inclui, na pauta dos Planejamentos Coletivos, ações de identificação e análise deste conteúdo no Referencial Curricular Municipal (RCM)?	**Total (%)**	**Tempo de Atuação (Anos) (%)**				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Sim, essa é uma pauta constante nos Planejamentos Coletivos	90,0	–	100,0	75,0	94,7	83,3
Não, tenho dificuldades em entender como este trabalho pode ser realizado	10,0	–	–	25,0	5,3	16,7
Total de Respondentes	30	–	1	4	19	6
Total (%)	100	–	100	100	100	100

[...] você inclui, na pauta dos Planejamentos Coletivos, ações de identificação e análise deste conteúdo no Referencial Curricular Municipal (RCM)?	**Total (%)**	**Gênero (%)**	
		Masc.	Fem.
Sim, essa é uma pauta constante nos Planejamentos Coletivos	90,0	100,0	89,3
Não, tenho dificuldades em entender como este trabalho pode ser realizado	10,0	–	10,7
Total de Respondentes	30	2	28
Total (%)	100	100	100

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

Quando observados os resultados por tempo de atuação, percebe-se um engajamento consistente, sobretudo entre aqueles com mais de 15 anos de experiência: 94,7% no grupo de 15 a 25 anos e 83,3% entre os de 25 a 35 anos. Já entre os profissionais com 5 a 15 anos de atuação, o índice de adesão é menor (75,0%), acompanhado por uma proporção mais alta de dificuldades (25,0%). Esse contraste sugere que parte do grupo intermediário pode carecer de formações específicas ou apoio institucional para consolidar práticas mais seguras.

O recorte por raça/cor também revela nuances relevantes. Coordenadores(as) brancos(as) apresentam elevada frequência na inclusão da pauta étnico-racial nos planejamentos coletivos (87,5%), embora 12,5% relatem dificuldades em realizar esse trabalho. Os(as) respondentes pardos(as) indicaram adesão total (100%) à inclusão sistemática da temática, o que pode refletir maior apropriação prática dos conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e indígena. Já entre os(as) coordenadores(as) pretos(as), o índice de adesão foi de 66,7%, sendo este grupo a declarar dificuldades da ordem de 33,3% para inserir o tema, o que pode apontar para desafios específicos enfrentados por esse segmento no contexto institucional.

Quanto ao gênero, observa-se equilíbrio: tanto homens quanto mulheres sinalizam alto índice de inserção (100,0% e 89,3%, respectivamente), mostrando que a pauta já está consolidada independentemente desse fator.

Os resultados evidenciam que a pauta da ERER está fortemente incorporada aos planejamentos coletivos conduzidos pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). Contudo, o fato de um grupo relevante indicar dificuldades aponta para a necessidade de apoio continuado, especialmente entre profissionais pretos(as) e aqueles(as) com experiência intermediária na rede. Recomenda-se intensificar formações específicas, fomentar trocas de boas práticas entre os pares e criar espaços de acompanhamento mais próximo, de modo que todos os coordenadores(as) tenham condições de conduzir a pauta com segurança e clareza pedagógica.

5.3.2.4 Inserção das diretrizes da ERER no PPP escolar

A Tabela 35 evidencia que a maioria dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) afirma que o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas contempla estratégias voltadas à implementação das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). O percentual total de respostas positivas alcança 76,7%, mostrando que, embora a pauta esteja relativamente consolidada, ainda há um grupo significativo (23,3%) que não identifica essa inclusão nos documentos institucionais.

Ao observar o recorte por raça/cor, destaca-se que todos(as) os(as) coordenadores(as) brancos(as) (100%) confirmaram a presença de estratégias para a implementação da ERER no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de suas unidades escolares. Já entre os(as) respondentes pretos(as) e pardos(as), os índices de confirmação são ligeiramente inferiores, com 66,7% e 68,8%, respectivamente. Essa diferença pode refletir distintas percepções sobre a efetividade ou a clareza das estratégias presentes no PPP, sugerindo que as experiências raciais influenciam a forma como a pauta é reconhecida ou apropriada no contexto institucional.

Tabela 35 – Inclusão de Estratégias para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Projeto Político Pedagógico (PPP), segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as)

O Projeto Político Pedagógico(PPP) da unidade escolar em que você atua inclui estratégias para implementação das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (Resolução CME 87/2014)?	Total (%)	Cor/Raça(%)				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Sim	76,7	100,0	66,7	68,8	–	–
Não	23,3	–	33,3	31,3	–	–
Total de Respondentes	30	8	6	16	–	–
TOTAL (%)	100	100	100	100	–	–

O Projeto Político Pedagógico(PPP) [...] inclui estratégias para implementação das Diretrizes Curriculares Municipais [...] (Resolução CME 87/2014)?	Total (%)	Tempo de Atuação (Anos) (%)				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Sim	76,7	–	100,0	50,0	73,7	100,0
Não	23,3	–	–	50,0	26,3	–
Total de Respondentes	30	–	1	4	19	6
Total (%)	100	–	100	100	100	100

O Projeto Político Pedagógico(PPP) [...] inclui estratégias para implementação das Diretrizes Curriculares Municipais [...] (Resolução CME 87/2014)?	Total (%)	Gênero (%)	
		Masc.	Fem.
Sim	76,7	100,0	75,0
Não	23,3	–	25,0
Total de Respondentes	30	2	28
Total (%)	100	100	100

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

O tempo de atuação na rede traz elementos adicionais à interpretação. Coordenadores(as) com 1 a 5 anos de experiência registram unanimidade ou quase unanimidade no reconhecimento das estratégias da ERER (100,0%). Em contrapartida, aqueles(as) com 5 a 15 anos de atuação mostram menor aderência: apenas metade confirmou que o PPP de sua escola contempla a pauta, e a outra metade indicou o contrário. Essa discrepância pode sinalizar diferenças no acesso à formação ou em processos de revisão do PPP realizados em períodos distintos.

Em relação ao gênero, os resultados apontam estabilidade. Homens responderam unanimemente que os PPPs incluem estratégias relacionadas à ERER (100,0%), enquanto entre as mulheres o índice é também majoritário, mas levemente inferior (75,0%). O dado mostra que a percepção sobre a inclusão da pauta não sofre grandes variações por esse recorte.

Os achados indicam que a inclusão da ERER no PPP é uma prática disseminada, mas não universal. A presença de 23,3% de respostas negativas reforça a necessidade de monitoramento mais sistemático por parte da gestão municipal para garantir que todas as unidades escolares cumpram a Resolução CME 87/2014. Recomenda-se priorizar ações de apoio especialmente para escolas conduzidas por coordenadores(as) pretos(as) e pardos(as) e aqueles(as) com experiência intermediária (5 a 15 anos), de forma a equalizar o nível de engajamento. Além disso, incentivar a troca de experiências entre escolas que já consolidaram boas práticas pode contribuir para reduzir as disparidades observadas.

5.3.2.5 Formas de abordagem da ERER no PPP escolar

A Tabela 36 mostra que a inclusão da ERER no Projeto Político Pedagógico (PPP) ocorre de maneira heterogênea entre os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da Rede Municipal de Ensino de Itabuna (BA). Diferentes formas de abordagem foram mencionadas, com destaque para planejamento pedagógico, práticas docentes antirracistas, projetos com a comunidade escolar, inclusão curricular e inserção estrutural no PPP — cada uma apontada por 13,0% dos respondentes. Essa distribuição sugere que não há um modelo predominante de inserção da ERER, mas sim uma variedade de estratégias sendo utilizadas nas escolas.

O recorte por raça/cor revela abordagens distintas da temática nos PPPs. Coordenadores(as) pretos(as) foram os que mais destacaram a presença de conteúdos curriculares com abordagem étnico-racial (50,0%). Também relataram com frequência a inserção estrutural da ERER no PPP (25,0%) e o desenvolvimento de projetos com a comunidade escolar (25,0%). Esse perfil sugere uma apropriação mais ampla e articulada da pauta por esse grupo.

Tabela 36 – Formas de Contemplação da Educação para as Relações Étnico-Raciais no Projeto Político Pedagógico (PPP), segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as)

Descreva de que modo o Projeto Político Pedagógico(PPP) da unidade escolar em que você atua contempla a abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais	Total (%)	Cor/Raça(%)				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Inserção Estrutural no PPP	13,0	–	25,0	18,2	–	–
Práticas Antirracistas na Ação Docente	13,0	12,5	–	18,2	–	–
Projetos e Diálogos com a Comunidade Escolar	13,0	12,5	25,0	9,1	–	–
Planejamento e Ações Pedagógicas	13,0	37,5	–	–	–	–
Currículo e Componentes com Conteúdo Étnico-Racial	13,0	–	50,0	9,1	–	–
Reflexão e Discussão Crítica	8,7	–	–	18,2	–	–
Valorização da Diversidade Local e Inclusão Social	8,7	12,5	–	9,1	–	–
Não Respondeu	17,4	25,0	–	18,2	–	–
Total de Respondentes	23	8	4	11	–	–
TOTAL (%)	100	100	100	100	–	–

Descreva de que modo o Projeto Político Pedagógico(PPP) da unidade escolar em que você atua contempla a abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais	Total (%)	Tempo de Atuação (Anos) (%)				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Inserção Estrutural no PPP	13,0	–	–	50,0	14,3	–
Práticas Antirracistas na Ação Docente	13,0	–	–	–	14,3	16,7
Projetos e Diálogos com a Comunidade Escolar	13,0	–	–	–	14,3	16,7
Planejamento e Ações Pedagógicas	13,0	–	–	–	21,4	–
Currículo e Componentes com Conteúdo Étnico-Racial	13,0	–	–	–	7,1	33,3
Reflexão e Discussão Crítica	8,7	–	100,0	–	7,1	–
Valorização da Diversidade Local e Inclusão Social	8,7	–	–	–	7,1	16,7
Não Respondeu	17,4	–	–	50,0	14,3	16,7
Total de Respondentes	23	–	1	2	14	6
Total (%)	100	–	100	100	100	100

Tabela 36 – Formas de Contemplação da Educação para as Relações Étnico-Raciais no Projeto Político Pedagógico (PPP), segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as)

Descreva de que modo o Projeto Político Pedagógico(PPP) da unidade escolar em que você atua contempla a abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais	Total (%)	Gênero (%)	
		Masc.	Fem.
Inserção Estrutural no PPP	13,0	–	14,3
Práticas Antirracistas na Ação Docente	13,0	–	14,3
Projetos e Diálogos com a Comunidade Escolar	13,0	50,0	9,5
Planejamento e Ações Pedagógicas	13,0	–	14,3
Currículo e Componentes com Conteúdo Étnico-Racial	13,0	50,0	9,5
Reflexão e Discussão Crítica	8,7	–	9,5
Valorização da Diversidade Local e Inclusão Social	8,7	–	9,5
Não Respondeu	17,4	–	19,0
Total de Respondentes	23	2	21
Total (%)	100	100	100

Nota 1: Esta tabela inclui apenas os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que afirmaram que o Projeto Político Pedagógico (PPP) contempla a abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais (Q17 = Sim) e descreveram de que forma isso ocorre (Q18). Trata-se de uma questão de múltipla resposta.

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

Entre os(as) coordenadores(as) brancos(as), houve maior concentração no planejamento e nas ações pedagógicas (37,5%). Também foram mencionadas práticas antirracistas, ações voltadas à valorização da diversidade e projetos com a comunidade escolar (12,5% cada). Contudo, esse grupo apresentou o maior percentual de não resposta (25,0%), o que pode indicar dificuldades na explicitação ou sistematização das práticas em curso.

Já os(as) coordenadores(as) pardos(as) registraram presença em diversas categorias: inserção estrutural no PPP, práticas antirracistas e reflexão crítica (ambos com o mesmo percentual de 18,2%), currículo étnico-racial (9,1%) e outras ações. Essa distribuição fragmentada, embora não concentrada em uma única estratégia, indica que a pauta está presente em múltiplas dimensões da atuação pedagógica desse grupo, ainda que com menor ênfase percentual.

Em termos de tempo de atuação, surgem contrastes relevantes. Coordenadores(as) com experiência intermediária (15 a 25 anos) destacaram principalmente o planejamento pedagógico (21,4%) e a inserção estrutural da ERER no PPP (14,3%). Já os(as) mais experientes (25 a 35 anos) deram ênfase à inclusão curricular (33,3%), seguidos por práticas docentes antirracistas, projetos com a comunidade e valorização da diversidade (ambos com o mesmo percentual de 16,7%). Os dados sugerem que, com o tempo, há maior consolidação e diversificação das estratégias de abordagem da temática.

O recorte por gênero também apresenta nuances importantes. Os dois coordenadores do sexo masculino concentraram suas respostas em projetos e diálogos com a comunidade escolar (50,0%) e em conteúdos étnico-raciais no currículo (50,0%). Já entre as coordenadoras, houve maior variedade de respostas, com leve predominância para planejamento pedagógico, inserção Estrutural no PPP e práticas antirracistas (ambos com 14,3%). Essa diferença pode indicar que, em contextos com menor representatividade masculina, há priorização de ações pontuais e de maior visibilidade, enquanto as mulheres demonstram maior inserção da pauta nas rotinas pedagógicas.

De forma geral, os dados revelam que a inclusão da ERER nos PPPs é uma realidade na rede, mas não segue um padrão unificado. A diversidade de respostas aponta para uma certa flexibilidade, mas também para a ausência de diretrizes mais consolidadas. Recomenda-se que a Secretaria de Educação promova formações específicas voltadas à sistematização da ERER nos documentos pedagógicos, incentive a troca de boas práticas entre as escolas e estabeleça mecanismos de acompanhamento e monitoramento. Isso contribuiria para evitar que a inclusão da temática no PPP se limite ao campo formal e garantiria sua efetivação no cotidiano das práticas pedagógicas e comunitárias.

5.3.2.6 Avaliação e mapeamento do acervo didático com temática étnico-racial

A análise da Tabela 37 revela que a maior parte dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) declarou que suas escolas não realizaram o mapeamento do acervo referente à História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena (53,3%). Esse dado, além de sinalizar uma lacuna institucional, expõe um desafio importante: sem o diagnóstico desse material, torna-se mais difícil planejar ações de fortalecimento da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Tabela 37 – Mapeamento do Acervo Didático sobre História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena pelas Escolas, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as)

A escola em que você atua já efetuou o mapeamento do acervo de livros didáticos e paradidáticos e demais materiais didáticos pertinentes à História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena?	**Total (%)**	**Cor/Raça(%)**				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Mapeamento realizado com títulos identificados	20,0	12,5	16,7	25,0	–	–
Em atualização ou identificação	6,7	–	16,7	6,3	–	–
Mapeamento realizado, mas títulos não disponíveis	6,7	12,5	–	6,3	–	–
Acervo comprometido ou perdido	3,3	–	–	6,3	–	–
Não	53,3	75,0	50,0	43,8	–	–
Não Sabe	10,0	–	16,7	12,5	–	–
Total de Respondentes	30	8	6	16	–	–
TOTAL (%)	100	100	100	100	–	–

A escola em que você atua já efetuou o mapeamento [...]?	**Total (%)**	**Tempo de Atuação (Anos) (%)**				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Mapeamento realizado com títulos identificados	20,0	–	–	–	15,8	50,0
Em atualização ou identificação	6,7	–	–	50,0	–	–
Mapeamento realizado, mas títulos não disponíveis	6,7	–	–	–	10,5	–
Acervo comprometido ou perdido	3,3	–	–	–	5,3	–
Não	53,3	–	–	50,0	57,9	50,0
Não Sabe	10,0	–	100,0		10,5	–
Total de Respondentes	30	–	1	4	19	6
Total (%)	100	–	100	100	100	100

Tabela 37 – Mapeamento do Acervo Didático sobre História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena pelas Escolas, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as)

A escola em que você atua já efetuou o mapeamento [...]?	Total (%)	Gênero (%)	
		Masc.	Fem.
Mapeamento realizado com títulos identificados	20,0	50,0	17,9
Em atualização ou identificação	6,7	–	7,1
Mapeamento realizado, mas títulos não disponíveis	6,7	–	7,1
Acervo comprometido ou perdido	3,3	–	3,6
Não	53,3	50,0	53,6
Não Sabe	10,0	–	10,7
Total de Respondentes	30	2	28
Total (%)	100	100	100

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

Quando observados os recortes por raça/cor, nota-se que coordenadores(as) brancos(as) foram os que mais relataram ausência de mapeamento do acervo didático (75,0%), seguidos pelos(as) pretos(as), com 50,0%. Entre os(as) pardos(as), esse índice foi menor (43,8%), o que indica uma situação menos crítica em comparação aos demais grupos. Além disso, entre os(as) pardos(as), 6,3% afirmaram que o processo está em atualização ou identificação, e outros 12,5% disseram não saber informar. Esses dados sugerem que parte desse grupo pode não estar plenamente ciente das ações em andamento na escola, o que pode indicar falhas na comunicação interna ou baixa participação no processo.

No recorte por tempo de atuação, aparecem nuances interessantes. Aqueles com mais de 25 anos de experiência tiveram maior proporção de mapeamentos efetivos (50,0%), o que pode refletir maior consolidação de práticas administrativas e pedagógicas. Em contrapartida, coordenadores(as) na faixa intermediária (5 a 15 anos) concentraram as respostas de atualização parcial (50,0%), sinalizando esforço em andamento, ainda sem resultados finais.

Quanto ao gênero, os dois homens respondentes destacaram percentuais mais elevados de realização do mapeamento (50,0%), em contraste com as mulheres (17,9%). Ainda que os números sejam reduzidos, esse dado sugere uma percepção diferenciada, que merece ser interpretada com cautela diante da desproporção da amostra.

A ausência de mapeamento em mais da metade das escolas reforça a necessidade de políticas estruturadas para gestão e monitoramento do acervo étnico-racial. Além de formar professores(as) para a utilização crítica desses materiais, é essencial criar um protocolo padronizado de mapeamento, que permita acompanhar a disponibilidade e a qualidade dos livros e paradidáticos. Incentivar a atualização constante e a divulgação dos acervos pode contribuir para evitar invisibilidade curricular e ampliar a presença efetiva da ERER no cotidiano escolar.

5.3.3 Integração das Diretrizes da ERER e Demandas de Formação Pedagógica

5.3.3.1 Conhecimento das Leis nº 10.639/03, nº 11.645/08 e da Resolução CME nº 87/2014

O levantamento apresentado na Tabela 38 evidencia que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) possuem conhecimento relevante sobre as legislações que regulamentam a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). A Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo, é a mais conhecida (73,3%), seguida pela Lei nº 10.639/2003 (70,0%). Já a Resolução CME nº 87/2014, de caráter local, aparece com menor reconhecimento (63,3%), ainda que expressivo.

Tabela 38 – Conhecimento dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) sobre Legislações e Normas Educacionais Relacionadas às Relações Étnico-Raciais, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

Dentre os documentos abaixo, qual você conhece?	Total (%)	Cor/Raça(%)				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Lei 11.645/2008	73,3	75,0	66,7	75,0	–	–
Lei 10.639/2003	70,0	75,0	66,7	68,8	–	–
Resolução CME 87/2014	63,3	62,5	66,7	62,5	–	–
Não conhece nenhum destes documentos	10,0	–	33,3	6,3	–	–
BASE	100	100	100	100	–	–

Dentre os documentos abaixo, qual você conhece?	Total (%)	Tempo de Atuação (Anos) (%)				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Lei 11.645/2008	73,3	–	100,0	75,0	68,4	83,3
Lei 10.639/2003	70,0	–	–	75,0	63,2	100,0
Resolução CME 87/2014	63,3	–	100,0	75,0	52,6	83,3
Não conhece nenhum destes documentos	10,0	–	–	–	15,8	–
BASE	100	–	100	100	100	100

Dentre os documentos abaixo, qual você conhece?	Total (%)	Gênero (%)	
		Masc.	Fem.
Lei 11.645/2008	73,3	100,0	71,4
Lei 10.639/2003	70,0	100,0	67,9
Resolução CME 87/2014	63,3	100,0	60,7
Não conhece nenhum destes documentos	10,0	–	10,7
BASE	100	100	100

Nota: Os percentuais foram calculados dentro de cada subgrupo. Como é uma variável de múltipla escolha, os totais podem ultrapassar 100%. A BASE (100%) representa o total de respondentes válidos em cada cruzamento, e não o número de respostas individuais.

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

As diferenças por raça/cor mostram que coordenadores(as) brancos(as) e pardos(as) foram os que mais declararam conhecer a Lei 11.645/2008, ambos com 75,0%. Já entre os(as) pretos(as), o percentual foi ligeiramente inferior (66,7%). É importante destacar que nenhum dos(as) coordenadores(as) brancos(as) declarou desconhecer as normas apresentadas, o que reforça a necessidade de atenção a possíveis lacunas de formação em subgrupos específicos.

A análise por tempo de atuação revela variações importantes no conhecimento das legislações e normas educacionais relativas às Relações Étnico-Raciais. Coordenadores(as) com 25 a 35 anos de atuação apresentaram os maiores índices de conhecimento da Lei 10.639/2003 (100,0%), além de níveis elevados de familiaridade com a Lei 11.645/2008 (83,3%) e a Resolução CME 87/2014 (83,3%). Já entre os(as) profissionais com 15 a 25 anos de experiência, os percentuais foram inferiores: 68,4% conhecem a Lei 11.645/2008, 63,2% a Lei 10.639/2003 e 52,6% a Resolução CME 87/2014. Esse grupo também foi o único a registrar desconhecimento total, com 15,8% afirmando não conhecer nenhum dos documentos. Os(as) coordenadores(as) com 5 a 15 anos de atuação mostraram bom nível de conhecimento, especialmente da Resolução CME 87/2014 (75,0%), enquanto aqueles com 1 a 5 anos indicaram conhecimento total (100,0%) tanto da Lei 11.645/2008 quanto da Resolução CME 87/2014.

No recorte de gênero, destaca-se que os dois coordenadores homens declararam conhecer integralmente as três normativas analisadas, enquanto entre as mulheres os percentuais variam de 60,7% a 71,4%. Ainda que o número de homens seja reduzido, o contraste sugere uma percepção distinta que pode estar relacionada ao perfil de formação.

Os resultados indicam um conhecimento razoavelmente amplo das legislações voltadas à ERER entre os(as) coordenadores(as), mas ainda há fragilidades, especialmente no reconhecimento das normas locais, fundamentais para a implementação prática. A dispersão de respostas entre os(as) pretos(as) e entre profissionais com experiência intermediária sugere a necessidade de ações formativas contínuas, que reforcem a importância da legislação como ferramenta pedagógica. Recomenda-se ainda que a Rede Municipal de Ensino promova momentos de estudo e atualização coletiva, assegurando que todos(as) os(as) coordenadores(as) tenham clareza sobre os marcos legais que orientam o currículo e as práticas escolares.

5.3.3.2 Dificuldade em aplicar essas diretrizes na prática pedagógica

A Tabela 39 revela um dado relevante: pouco mais da metade dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que conhecem as legislações voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais (51,9%) admitiram enfrentar dificuldades para aplicá-las em sua prática cotidiana, enquanto 48,1% afirmaram não ter obstáculos significativos. Essa divisão quase equilibrada sugere que o desafio não está apenas no conhecimento formal das normas, mas principalmente na transposição delas para a realidade escolar.

Tabela 39 – Dificuldades Relatadas pelos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) para Aplicar as Normativas Educacionais sobre Relações Étnico-Raciais, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

Você tem alguma dificuldade pra aplicar estas normativas em sua prática pedagógica?	Total (%)	Cor/Raça(%)				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Sim	51,9	50,0	75,0	46,7	–	–
Não	48,1	50,0	25,0	53,3	–	–
Total de Respondentes	27	8	4	15	–	–
TOTAL (%)	100	100	100	100	–	–

Você tem alguma dificuldade pra aplicar estas normativas em sua prática pedagógica?	Total (%)	Tempo de Atuação (Anos) (%)				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Sim	51,9	–	100,0	50,0	56,3	33,3
Não	48,1	–	–	50,0	43,8	66,7
Total de Respondentes	27	–	1	4	16	6
Total (%)	100	–	100	100	100	100

Você tem alguma dificuldade pra aplicar estas normativas em sua prática pedagógica?	Total (%)	Gênero (%)	
		Masc.	Fem.
Sim	51,9	50,0	52,0
Não	48,1	50,0	48,0
Total de Respondentes	27	2	25
Total (%)	100	100	100

Nota 1: Esta tabela inclui apenas os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que afirmaram conhecer ao menos uma das normativas educacionais sobre relações étnico-raciais (Q11) e responderam à pergunta sobre dificuldades na aplicação dessas normativas em sua prática pedagógica (Q12). Trata-se de uma variável de resposta única.

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

No recorte por raça/cor, as respostas dos(as) coordenadores(as) pretos(as) chamam atenção: 75,0% declararam dificuldades na aplicação das diretrizes, percentual bem acima dos(as) brancos(as) (50,0%) e dos(as) pardos(as) (46,7%). Isso pode sinalizar que profissionais que vivenciam mais diretamente desigualdades raciais percebem, de forma mais intensa, os entraves para operacionalizar políticas antirracistas no espaço escolar. Já entre os(as) coordenadores(as) brancos(as), os percentuais ficaram divididos, indicando percepções heterogêneas quanto às barreiras encontradas.

Quando observados os resultados segundo o tempo de atuação, destaca-se que todos(as) os(as) coordenadores(as) com 1 a 5 anos de carreira apontaram dificuldades em aplicar as normativas. Esse dado sugere que profissionais mais recentes, ainda em processo de consolidação de práticas e repertórios pedagógicos, tendem a sentir maior insegurança frente ao tema. Em contraste, entre aqueles(as) com mais de 25 anos de experiência, o quadro se inverte: dois terços afirmaram não enfrentar dificuldades, sugerindo que a trajetória profissional pode contribuir para maior confiança na condução dessas pautas.

Em relação ao gênero, os resultados foram equilibrados: metade dos homens e pouco mais da metade das mulheres reconheceram desafios no uso pedagógico das legislações. Isso indica que, ao contrário de outros recortes, o fator de gênero não apresentou variação significativa nesse aspecto, reforçando a ideia de que as dificuldades estão mais associadas a condições institucionais e formativas do que a perfis pessoais.

Os resultados evidenciam que o conhecimento das leis por si só não garante sua implementação efetiva. As maiores barreiras se concentram entre profissionais mais jovens e entre coordenadores(as) pretos(as), o que sugere a necessidade de formações continuadas práticas, capazes de aproximar teoria e cotidiano escolar. Além disso, seria estratégico criar espaços de troca de experiências entre coordenadores(as) mais experientes e iniciantes, fortalecendo a confiança na aplicação das normativas. Políticas municipais de acompanhamento pedagógico que priorizem o apoio direto às escolas também podem reduzir as inseguranças relatadas e ampliar a efetividade da ERER no currículo.

5.3.3.3 Principais dificuldades enfrentadas na implementação das normativas

A leitura da Tabela 40 evidencia que as maiores barreiras enfrentadas pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) para aplicar as legislações antirracistas concentram-se em fatores externos ao domínio pedagógico direto. As questões religiosas ou culturais foram apontadas por 71,4% dos respondentes, revelando que crenças e valores arraigados ainda representam o principal entrave para o avanço da ERER no espaço escolar. Esse resultado sugere que a implementação das normativas não se resume ao conhecimento técnico, mas exige diálogo constante com sensibilidades comunitárias.

Tabela 40 – Dificuldades Relatadas pelos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) na Aplicação das Normativas Educacionais sobre Relações Étnico-Raciais, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

Qual(is) dificuldade(s) você encontra/encontrou ao aplicar estas normativas (Leis nº10.639/03 e 11.645/08; Resolução CME 87/2014) em sua prática pedagógica?	Total (%)	Cor/Raça(%)				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Questões religiosas ou culturais	71,4	50,0	66,7	85,7	–	–
Dificuldade em planejar ou desenvolver atividades relacionadas	21,4	25,0	0,0	28,6	–	–
O conteúdo tem baixa adesão e até resistência	7,1	–	–	14,3	–	–
Maior aprofundamento nas leis	7,1	–	–	14,3	–	–
Muitas atividades para cumprir necessita de tempo	7,1	25,0	–	–	–	–
Resistencia de alguns professores	7,1	–	33,3	–	–	–
BASE	100	100	100	100	–	–

Qual(is) dificuldade(s) você encontra/encontrou ao aplicar estas normativas (Leis nº10.639/03 e 11.645/08; Resolução CME 87/2014) em sua prática pedagógica?	Total (%)	Tempo de Atuação (Anos) (%)				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Questões religiosas ou culturais	71,4	–	100,0	50,0	77,8	50,0
Dificuldade em planejar ou desenvolver atividades relacionadas	21,4	–	–	50,0	11,1	50,0
O conteúdo tem baixa adesão e até resistência	7,1	–	–	–	11,1	–
Maior aprofundamento nas leis	7,1	–	–	–	11,1	–
Muitas atividades para cumprir necessita de tempo	7,1	–	–	–	11,1	–
Resistencia de alguns professores	7,1	–	–	50,0	–	–
BASE	100	–	100	100	100	100

Tabela 40 – Dificuldades Relatadas pelos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) na Aplicação das Normativas Educacionais sobre Relações Étnico-Raciais, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

Qual(is) dificuldade(s) você encontra/encontrou ao aplicar estas normativas (Leis nº10.639/03 e 11.645/08; Resolução CME 87/2014) em sua prática pedagógica?	Total (%)	Gênero (%)	
		Masc.	Fem.
Questões religiosas ou culturais	71,4	100,0	69,2
Dificuldade em planejar ou desenvolver atividades relacionadas	21,4	–	23,1
O conteúdo tem baixa adesão e até resistência	7,1	–	7,7
Maior aprofundamento nas leis	7,1	–	7,7
Muitas atividades para cumprir necessita de tempo	7,1	–	7,7
Resistencia de alguns professores	7,1	–	7,7
BASE	100	100	100

Nota 1: Esta tabela inclui apenas os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que afirmaram conhecer ao menos uma das normativas educacionais sobre relações étnico-raciais (Q11) e que declararam ter dificuldades em aplicá-las em sua prática pedagógica (Q12). As dificuldades relatadas estão descritas na Q13.

Nota 2: Os percentuais foram calculados dentro de cada subgrupo. Como é uma variável de múltipla escolha, os totais podem ultrapassar 100%. A BASE (100%) representa o total de respondentes válidos em cada cruzamento, e não o número de respostas individuais.

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

No cruzamento por raça/cor, observa-se que coordenadores(as) de diferentes perfis reconhecem essas barreiras, embora em proporções distintas. Entre os(as) pardos(as), além das tensões culturais, a dificuldade em planejar ou desenvolver atividades relacionadas (28,6%) surge como dificuldade adicional. Esses recortes evidenciam que a aplicação da ERER encontra obstáculos variados, que se manifestam de acordo com as vivências dos(as) profissionais.

Considerando o tempo de atuação, chama atenção que coordenadores(as) com experiência intermediária (5 a 15 anos) mencionam em maior medida dificuldades relacionadas à resistência docente, questões religiosas e à execução de atividades (50,0% cada). Já os mais experientes (25 a 35 anos) apontam, em proporções semelhantes, entraves de questões religiosas ou culturais e Dificuldade em planejar ou desenvolver atividades relacionadas (50,0% cada). Isso sugere que, embora o acúmulo de experiência possa trazer segurança, ele também expõe tensões institucionais mais complexas, que vão além do domínio individual.

No recorte de gênero, as diferenças são sutis: entre homens, todos relataram questões religiosas ou culturais como principal obstáculo, enquanto entre mulheres, embora a mesma categoria também tenha predominado (69,2%), aparecem diversificadas menções a dificuldades de planejamento, resistência docente e excesso de atividades. Esse dado reforça que a percepção de barreiras é transversal, mas com nuances ligadas ao cotidiano de gestão pedagógica.

O conjunto dos achados mostra que a implementação das normativas educacionais sobre relações étnico-raciais não esbarra apenas em limitações pedagógicas, mas sobretudo em tensões culturais, resistências institucionais e sobrecarga de tarefas. Para superar esses desafios, seria estratégico investir em formação continuada dialogada com as comunidades escolares, de modo a reduzir resistências baseadas em crenças religiosas ou culturais. Além disso, a construção de planos coletivos de ação pedagógica poderia aliviar

a sobrecarga individual e favorecer práticas mais consistentes. Em longo prazo, um acompanhamento sistemático das escolas que já desenvolvem experiências exitosas pode servir como referência para ampliar a adesão e a confiança no cumprimento das legislações.

5.3.3.4 Conteúdos prioritários para formação continuada

O exame da Tabela 41 demonstra que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) valorizam de modo expressivo a formação continuada como ferramenta de fortalecimento da prática antirracista. Entre os temas mais escolhidos, destacam-se as dimensões sociais, políticas e econômicas do racismo estrutural e a organização social e política dos povos indígenas brasileiros (73,3% cada). Também obtiveram forte adesão os tópicos relacionados às literaturas africanas, afro-brasileiras e indígenas (70,0%), sinalizando a importância de integrar a diversidade cultural ao currículo escolar de forma mais consistente.

Tabela 41 – Temas Indicados pelos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) para Aprofundamento em Cursos de Formação Continuada sobre História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

Tendo por premissa a compreensão de que o estudo dos temas seguintes, concernentes à História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, incide diretamente sobre a qualidade da prática pedagógica antirracista, assinale aqueles que você considera importante aprofundar em cursos de formação continuada:	**Total (%)**	**Cor/Raça(%)**				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Dimensões sociais políticas e econômicas do racismo estrutural no Brasil	73,3	62,5	100,0	68,8	–	–
Organização social e política dos povos indígenas brasileiros	73,3	87,5	50,0	75,0	–	–
Literaturas africanas, afro-brasileiras e indígenas	70,0	75,0	100,0	56,3	–	–
Identidades negras e indígenas	60,0	62,5	83,3	50,0	–	–
Histórias africanas afro-brasileiras e indígenas	50,0	25,0	100,0	43,8	–	–
Religiosidades africanas, afro brasileiras e indígenas	43,3	62,5	33,3	37,5	–	–
Corporeidades africanas, afro brasileiras e indígenas	40,0	25,0	66,7	37,5	–	–
Ciências e tecnologias africanas, afro-brasileiras e indígenas	26,7	25,0	33,3	25,0	–	–
Quilombismo e outras abordagens conceituais do movimento negro brasileiro	23,3	50,0	–	18,8	–	–
África Pré e Pós-Colonial	23,3	25,0	50,0	12,5	–	–
Etnomatemática	12,5	33,3	6,3		–	–
Geopolítica Africana	10,0	12,5	16,7	6,3	–	–
BASE	100	100	100	100	–	–

Tabela 41 – Temas Indicados pelos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) para Aprofundamento em Cursos de Formação Continuada sobre História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

Tendo por premissa a compreensão de que o estudo dos temas seguintes, concernentes à História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, incide diretamente sobre a qualidade da prática pedagógica antirracista, assinale aqueles que você considera importante aprofundar em cursos de formação continuada:	**Total (%)**	**Cor/Raça(%)**				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Tendo por premissa a compreensão de que o estudo dos temas seguintes [...] assinale [...] considera importante aprofundar em cursos de formação continuada:	**Total (%)**	**Tempo de Atuação (Anos) (%)**				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Dimensões sociais políticas e econômicas do racismo estrutural no Brasil	73,3	–	–	75,0	78,9	66,7
Organização social e política dos povos indígenas brasileiros	73,3	–	–	100,0	73,7	66,7
Literaturas africanas, afro-brasileiras e indígenas	70,0	–	100,0	75,0	63,2	83,3
Identidades negras e indígenas	60,0	–	100,0	50,0	63,2	50,0
Histórias africanas afro-brasileiras e indígenas	50,0	–	–	100,0	47,4	33,3
Religiosidades africanas, afro brasileiras e indígenas	43,3	–	–	25,0	47,4	50,0
Corporeidades africanas, afro brasileiras e indígenas	40,0	–	–	25,0	36,8	66,7
Ciências e tecnologias africanas, afro-brasileiras e indígenas	26,7	–	–	25,0	26,3	33,3
Quilombismo e outras abordagens conceituais do movimento negro brasileiro	23,3	–	–	–	36,8	–
África Pré e Pós-Colonial	23,3	–		–	26,3	33,3
Geopolítica Africana	10,0	–	–	25,0	10,5	–
Etnomatemática	10,0	–	–	25,0	5,3	33,3
BASE	100	–	100	100	100	100

Tendo por premissa a compreensão de que o estudo dos temas seguintes [...] assinale [...] considera importante aprofundar em cursos de formação continuada:	**Total (%)**	**Gênero (%)**	
		Masc.	Fem.
Dimensões sociais políticas e econômicas do racismo estrutural no Brasil	73,3	100,0	71,4
Organização social e política dos povos indígenas brasileiros	73,3	50,0	75,0
Literaturas africanas, afro-brasileiras e indígenas	70,0	100,0	67,9
Identidades negras e indígenas	60,0	50,0	60,7
Histórias africanas afro-brasileiras e indígenas	50,0	100,0	46,4
Religiosidades africanas, afro brasileiras e indígenas	43,3	50,0	42,9
Corporeidades africanas, afro brasileiras e indígenas	40,0	50,0	39,3
Ciências e tecnologias africanas, afro-brasileiras e indígenas	26,7	–	28,6
Quilombismo e outras abordagens conceituais do movimento negro brasileiro	23,3	–	25,0
África Pré e Pós-Colonial	23,3	50,0	21,4
Geopolítica Africana	10,0	–	10,7
Etnomatemática	10,0	50,0	10,7
BASE	100	100	100

Nota: Os percentuais foram calculados dentro de cada subgrupo. Como é uma variável de múltipla escolha, os totais podem ultrapassar 100%. A BASE (100%) representa o total de respondentes válidos em cada cruzamento, e não o número de respostas individuais.

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

As diferenças por raça/cor apontam nuances interessantes. Os(as) coordenadores(as) pretos(as) apresentaram 100% de adesão ao estudo das literaturas africanas e das histórias afro-brasileiras e indígenas, dimensões sociais políticas e econômicas do racismo estrutural no Brasil e Histórias africanas afro-brasileiras e indígenas, revelando uma

expectativa de maior valorização das narrativas históricas e culturais. Entre os(as) brancos(as), ganha relevância a temática da organização dos povos indígenas (87,5%), enquanto entre pardos(as) o interesse aparece mais distribuído, embora menos concentrado em áreas específicas. Essa diversidade de prioridades sugere que as escolhas dialogam com vivências pessoais e percepções de lacunas no trabalho pedagógico.

Quando o foco recai sobre o tempo de atuação na rede, emergem padrões distintos. Profissionais com 1 a 5 anos de experiência demonstram forte demanda por identidades negras e indígenas bem como Literaturas africanas, afro-brasileiras e indígenas (100% cada), indicando sensibilidade para debates contemporâneos de pertencimento e reconhecimento. Já entre os(as) mais experientes (25 a 35 anos), observa-se maior busca por literaturas africanas, afro-brasileiras e indígenas (66,7%).

No recorte por gênero, embora homens e mulheres tenham convergido nos principais temas, algumas diferenças merecem atenção. Todos os homens participantes destacaram racismo estrutural, literaturas africanas e histórias africanas afro-brasileiras e indígenas e ao passo que entre as mulheres, embora a adesão também seja alta, há maior dispersão de escolhas. Esse detalhe pode indicar que a experiência cotidiana da coordenação pedagógica feminina, mais numerosa na amostra, lida com múltiplas frentes que pedem aprofundamento.

A análise dos resultados sugere que os(as) coordenadores(as) reconhecem tanto a necessidade de compreender as bases estruturais do racismo no Brasil quanto de valorizar produções culturais e históricas que ampliem a visão crítica dos(as) estudantes. Para avançar, recomenda-se que a formação continuada contemple trilhas diversificadas, permitindo que cada profissional aprofunde temas que dialoguem diretamente com sua realidade de atuação. Além disso, a inclusão de abordagens inovadoras — como etnomatemática e ciências africanas e afro-brasileiras — pode renovar o debate pedagógico e reduzir resistências ainda presentes em algumas escolas. Assim, o investimento formativo deixa de ser apenas normativo e passa a se tornar um motor de transformação prática no cotidiano escolar.

5.3.4 Percepções sobre Desigualdades Raciais no Trabalho Pedagógico

5.3.4.1 Indicadores educacionais e disparidades raciais percebidas

A leitura da Tabela 42 evidencia que a maior parte dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) afirma não perceber distinções significativas no desempenho entre estudantes negros(as) e não negros(as), correspondendo a 76,7% do total. Ainda assim, uma parcela considerável, embora minoritária, aponta a existência de diferenças em aspectos como dificuldades de aprendizagem (20,0%) e retenção escolar (6,7%). Esse resultado sugere que, para muitos profissionais, o impacto das desigualdades raciais pode não ser imediatamente visível ou reconhecido no cotidiano escolar.

Tabela 42 – Percepção dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) sobre Diferenças Pedagógicas entre Estudantes Negros(as) e Não Negros(as), segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

Tendo por premissa a compreensão de que o racismo institucional afeta negativamente a trajetória e desempenho escolar dos(as) alunos(as), analise os seguintes aspectos pedagógicos. Você nota diferenças entre as taxas apresentadas por negros(as) e não negros(as) em:	**Total (%)**	**Cor/Raça(%)**				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Dificuldades de aprendizagem	20,0	25,0	33,3	12,5	–	–
Retenção	6,7	25,0	–	–	–	–
Não nota diferenças	76,7	62,5	66,7	87,5	–	–
BASE	100	100	100	100	–	–

[...] Você nota diferenças entre as taxas apresentadas por negros(as) e não negros(as) em:	**Total (%)**	**Tempo de Atuação (Anos) (%)**				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Dificuldades de aprendizagem	20,0	–	–	75,0	10,5	16,7
Retenção	6,7	–	–	–	10,5	–
Não nota diferenças	76,7	–	100,0	25,0	84,2	83,3
BASE	100	–	100	100	100	100

[...] Você nota diferenças entre as taxas apresentadas por negros(as) e não negros(as) em:	**Total (%)**	**Gênero (%)**	
		Masc.	Fem.
Dificuldades de aprendizagem	20,0	50,0	17,9
Retenção	6,7	–	7,1
Não nota diferenças	76,7	50,0	78,6
BASE	100	100	100

Nota: Os percentuais foram calculados dentro de cada subgrupo. Como é uma variável de múltipla escolha, os totais podem ultrapassar 100%. A BASE (100%) representa o total de respondentes válidos em cada cruzamento, e não o número de respostas individuais.

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

Ao observar o recorte por raça/cor dos(as) respondentes, surgem nuances relevantes. Entre os(as) coordenadores(as) brancos(as), 25,0% apontaram diferenças relacionadas tanto à retenção quanto a dificuldades de aprendizagem, enquanto 62,5% afirmaram não perceber distinções. Já entre os(as) pretos(as), 33,3% indicaram dificuldades de aprendizagem e 66,7% disseram não notar diferenças. No grupo de coordenadores(as) pardos(as), não houve menção à retenção, e a maioria (87,5%) afirmou não perceber diferenças, sendo o grupo com o maior índice nessa categoria.

Esse contraste pode sugerir que as percepções sobre os efeitos do racismo institucional na trajetória escolar dos(as) estudantes variam de acordo com a raça/cor dos(as) profissionais, refletindo tanto experiências pessoais quanto níveis distintos de sensibilização ou expectativa frente ao fenômeno.

No critério tempo de atuação na rede, destacam-se duas tendências. Coordenadores(as) com 5 a 15 anos de carreira apresentam maior sensibilidade às diferenças, sobretudo nas dificuldades de aprendizagem (75,0%), enquanto os(as) mais novos(as) (1 a 5 anos de atuação) praticamente não relataram distinções. Essa diferença pode decorrer da exposição prolongada dos(as) profissionais mais experientes a situações em que desigualdades raciais se manifestam de forma recorrente, contrastando com a menor vivência dos iniciantes.

No recorte por gênero, as respostas masculinas chamam atenção: metade dos homens participantes (50,0%) assinalaram dificuldades de aprendizagem entre estudantes negros(as), contra apenas 17,9% das mulheres. Entre elas, predomina a percepção de ausência de diferenças (78,6%). Essa divergência pode indicar modos distintos de interpretar as desigualdades, seja pela quantidade reduzida de homens no grupo, seja por diferentes formas de acompanhar os indicadores pedagógicos.

Os dados indicam que, embora a maioria dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) declare não identificar disparidades raciais nos indicadores escolares, existe um grupo minoritário, mas significativo, que percebe impactos no aprendizado e na retenção. Isso sugere uma possível subnotificação ou naturalização das desigualdades, que pode obscurecer os efeitos do racismo institucional. Recomenda-se que formações continuadas incluam estratégias para reconhecimento e análise crítica de desigualdades educacionais, com foco em indicadores objetivos e estudos de caso. Essa sensibilização pode apoiar o fortalecimento da prática pedagógica antirracista e ampliar a capacidade das equipes escolares de enfrentar de forma mais efetiva os desafios relacionados à equidade racial.

5.3.5 Engajamento Pedagógico em Práticas de Formação Antirracista

5.3.5.1 Interesse em participar de grupos de estudo sobre História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena

A Tabela 43 mostra que metade dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) (50,0%) declarou interesse em integrar grupos de estudo sobre História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, enquanto 30,0% manifestaram dúvida e 20,0% não demonstraram disposição. Esse resultado sugere um campo fértil para iniciativas de formação, ainda que uma parte dos(as) profissionais revele hesitação ou resistência.

Entre os recortes por raça/cor, chama atenção a elevada incerteza entre os(as) pretos(as), dos quais 66,7% optaram por “talvez”. Já entre os(as) branco(as), destacou-se a ausência de interesse (37,5%), o que contrasta com a disposição de 56,3% dos(as) pardos(as), que se mostraram mais inclinados a participar. Esses contrastes reforçam a necessidade de compreender as diferentes expectativas e condições de trabalho que podem influenciar a adesão às práticas formativas.

Na análise segundo tempo de atuação, destacam-se os(as) profissionais com 25 a 35 anos de experiência, que concentram os maiores índices de interesse (66,7%). Já entre os(as) que atuam há 5 a 15 anos, observa-se uma divisão equilibrada entre adesão e dúvida (50,0% para cada alternativa). O caso mais crítico aparece no grupo de 1 a 5 anos de atuação, onde a totalidade (100,0%, apesar de n=1) respondeu negativamente, o que pode revelar percepções de sobrecarga inicial ou pouco vínculo com pautas ainda vistas como complementares.

Tabela 43 – Interesse dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) em Participar de Grupos de Estudo sobre História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

Enquanto profissional da educação da Rede Municipal de Ensino você tem interesse em participar de um grupo de estudos sobre temas da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena?	Total (%)	Cor/Raça(%)				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Sim	50,0	50,0	33,3	56,3	–	–
Não	20,0	37,5	–	18,8	–	–
Talvez	30,0	12,5	66,7	25,0	–	–
Total de Respondentes	30	8	6	16	–	–
TOTAL (%)	100	100	100	100	–	–

Enquanto profissional da educação da Rede Municipal de Ensino você tem interesse em participar de um grupo de estudos sobre temas da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena?	Total (%)	Tempo de Atuação (Anos) (%)				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Sim	50,0	–	–	50,0	47,4	66,7
Não	20,0	–	100,0	–	21,1	16,7
Talvez	30,0	–	–	50,0	31,6	16,7
Total de Respondentes	30	–	1	4	19	6
Total (%)	100	–	100	100	100	100

Enquanto profissional da educação da Rede Municipal de Ensino você tem interesse em participar de um grupo de estudos sobre temas da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena?	Total (%)	Gênero (%)	
		Masc.	Fem.
Sim	50,0	50,0	50,0
Não	20,0	–	21,4
Talvez	30,0	50,0	28,6
Total de Respondentes	30	2	28
Total (%)	100	100	100

Nota: Os percentuais foram calculados dentro de cada subgrupo e podem não somar exatamente 100% devido ao arredondamento. A coluna "TOTAL (%)" apresenta a distribuição geral das respostas para fins de comparação.

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

No recorte por gênero, as diferenças foram sutis: homens e mulheres apresentaram percentuais próximos nas respostas "sim" e "talvez". Contudo, entre os homens, houve uma maior concentração na opção "talvez" (50,0%), o que pode indicar uma disposição inicial, mas ainda acompanhada de incertezas ou necessidade de maiores estímulos para um engajamento mais efetivo.

Os dados indicam que há potencial para a consolidação de grupos de estudo, mas também revelam dúvidas e resistências que não podem ser ignoradas. A elevada presença de respostas intermediárias ("talvez") sugere que estratégias de sensibilização e valorização da formação podem aumentar a adesão. Recomenda-se que a Secretaria promova encontros introdutórios de curta duração, possibilitando vivências mais práticas e compartilhamento de experiências, de modo a reduzir resistências e incentivar maior envolvimento dos(as) coordenadores(as).

5.3.6 Análise Qualitativa das Contribuições Abertas

Ao observar os resultados da Tabela 44, nota-se que a maioria dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) não apresentou observações adicionais ao diagnóstico: 76,7% afirmaram não ter nada a acrescentar. Esse padrão sugere que, para boa parte do grupo, as questões do questionário foram consideradas suficientes para expressar suas percepções e experiências sobre a temática antirracista. Ainda assim, um conjunto reduzido de respostas qualitativas trouxe apontamentos relevantes.

Tabela 44 – Contribuições Adicionais dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) ao Diagnóstico Antirracista, segundo Gênero, Raça/Cor e Tempo de Atuação

Há algo que não tenha sido contemplado nas perguntas anteriores e que você gostaria de acrescentar?	Total (%)	Cor/Raça(%)				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Sugestão de formação continuada	3,3	–	–	6,3	–	–
Valorização das religiões de matriz africana	3,3	–	–	6,3	–	–
Crítica à superficialidade e sugestões para ações pedagógicas estruturadas	3,3	–	–	6,3	–	–
Não Respondeu	13,3	12,5	16,7	12,5	–	–
Não há nada a acrescentar	76,7	87,5	83,3	68,8	–	–
Total de Respondentes	30	8	6	16	–	–
TOTAL (%)	100	100	100	100	–	–

Há algo que não tenha sido contemplado nas perguntas anteriores e que você gostaria de acrescentar?	Total (%)	Tempo de Atuação (Anos) (%)				
		Até 1	1 a 5	5 a 15	15 a 25	25 a 35
Sugestão de formação continuada	3,3	–	–	–	5,3	–
Valorização das religiões de matriz africana	3,3	–	–	–	–	16,7
Crítica à superficialidade e sugestões para ações pedagógicas estruturadas	3,3	–	–	–	5,3	–
Não Respondeu	13,3	–	–	25,0	15,8	–
Não há nada a acrescentar	76,7	–	100,0	75,0	73,7	83,3
Total de Respondentes	30	–	1	4	19	6
Total (%)	100	–	100	100	100	100

Há algo que não tenha sido contemplado nas perguntas anteriores e que você gostaria de acrescentar?	Total (%)	Gênero (%)	
		Masc.	Fem.
Sugestão de formação continuada	3,3	–	3,6
Valorização das religiões de matriz africana	3,3	–	3,6
Crítica à superficialidade e sugestões para ações pedagógicas estruturadas	3,3	–	3,6
Não Respondeu	13,3	–	14,3
Não há nada a acrescentar	76,7	100,0	75,0
Total de Respondentes	30	2	28
Total (%)	100	100	100

Nota: Os percentuais foram calculados dentro de cada subgrupo e podem não somar exatamente 100% devido ao arredondamento. A coluna "TOTAL (%)" apresenta a distribuição geral das respostas para fins de comparação.

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

As menções, ainda que pontuais, revelam três direções distintas: a defesa de formações continuadas específicas, a valorização das religiões de matriz africana e a crítica à superficialidade de ações já realizadas, acompanhada da demanda por estratégias pedagógicas mais estruturadas (ambas com 3,3%). Essas falas minoritárias, mas significativas, funcionam como alertas: evidenciam que parte dos(as) profissionais entende que o debate sobre relações étnico-raciais não deve se restringir a iniciativas pontuais, mas precisa de processos contínuos, aprofundados e contextualizados.

No recorte por tempo de atuação, emergem nuances importantes. Entre aqueles(as) com 25 a 35 anos de experiência, a valorização das religiões de matriz africana alcançou 16,7%, enquanto para o grupo de 15 a 25 anos surgiram críticas à superficialidade (5,3%). Já os mais iniciantes não registraram contribuições adicionais. Esses contrastes sugerem que a experiência acumulada pode favorecer leituras mais críticas da realidade escolar e maior disposição para tensionar práticas existentes.

Quando a análise considera o recorte por gênero e raça/cor, as diferenças são discretas, mas reveladoras. Entre mulheres, as manifestações de crítica e sugestões concentraram-se em 3,6% das respostas, enquanto homens não apresentaram tais observações, permanecendo integralmente entre o grupo que declarou “não há nada a acrescentar”. Na distribuição racial, observa-se maior propensão entre coordenadores(as) pardos(as), que registraram cada uma das três contribuições qualitativas (6,3%).

Apesar da predominância de silêncio ou concordância com o já contemplado no questionário, as falas isoladas merecem atenção, pois tocam em pontos estratégicos para a efetivação da ERER: aprofundar a formação continuada, incorporar a valorização das religiões de matriz africana e superar práticas pontuais por meio de ações pedagógicas robustas. Recomenda-se que esses elementos sejam sistematizados e integrados como eixos de trabalho nas políticas de formação e acompanhamento das escolas, garantindo que vozes críticas minoritárias sejam transformadas em oportunidades de aprimoramento coletivo.

5.4 Análise Comparativa Institucional: Práticas e Desafios na Perspectiva dos Atores Educacionais

A realização de um diagnóstico mais aprofundado sobre a implementação das diretrizes da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) exige não apenas a escuta individualizada dos diferentes grupos da comunidade escolar, mas também a análise comparativa entre os olhares que professores, coordenadores pedagógicos e diretores constroem a partir de seus lugares de atuação.

Considerando que essas três categorias profissionais ocupam posições distintas — e complementares — no cotidiano escolar, torna-se estratégico identificar pontos de convergência e divergência entre suas percepções, práticas e dificuldades. Ao estabelecer esse diálogo entre os grupos, é possível compreender como as políticas antirracistas vêm

sendo apropriadas (ou não) em diferentes níveis da instituição escolar, revelando tanto avanços quanto entraves que demandam atenção.

As tabelas que seguem sintetizam variáveis comuns aos três segmentos, permitindo visualizar como cada grupo responde a dimensões centrais como o conhecimento das normativas legais, os obstáculos enfrentados na prática, a percepção sobre o racismo na escola e as reações diante de situações discriminatórias. Essas comparações ajudam a iluminar tensões institucionais, lacunas formativas e estratégias potenciais de ação conjunta entre os diferentes agentes da rede.

Ao interpretar essas informações de forma integrada, busca-se não apenas descrever dados, mas subsidiar o fortalecimento de uma cultura escolar antirracista em que todas as vozes sejam consideradas na construção de caminhos mais equitativos.

5.4.1 Conhecimento das Normativas Legais: Convergências e Lacunas entre os Atores Educacionais

O conhecimento das diretrizes legais que fundamentam a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) é um aspecto central para a efetividade das práticas pedagógicas antirracistas. A Tabela 45 apresenta os percentuais de professores, diretores e coordenadores que declararam conhecer a Lei 10.639/03, a Lei 11.645/08 e a Resolução CME 87/2014, revelando semelhanças e diferenças relevantes entre os grupos.

Tabela 45 – Conhecimento das Diretrizes Legais sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais, segundo Professores, Diretores e Coordenadores

Dentre os documentos abaixo, qual você conhece?	Professores	Diretores	Coordenadores
Lei 10.639/03	71,8	70,4	73,3
Lei 11.645/08	61,6	63,0	70,0
Resolução CME 87/2014	56,5	59,3	63,3
Não conhece nenhum	7,8	9,3	10,0
Total	100,0	100	100

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

O dado mais expressivo em todos os segmentos é o conhecimento da Lei 10.639/03, que institui o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Entre os coordenadores, o índice é ligeiramente superior (73,3%) em comparação aos professores (71,8%) e diretores (70,4%). A Lei 11.645/08, que amplia a obrigatoriedade curricular para incluir a temática indígena, é conhecida por 70% dos coordenadores, percentual superior ao observado entre diretores (63,0%) e professores (61,6%).

No entanto, os percentuais são mais baixos no que diz respeito à Resolução CME 87/2014, que trata das diretrizes curriculares municipais. Apenas 56,5% dos professores afirmam conhecê-la, enquanto os diretores (59,3%) e coordenadores (63,3%) apresentam níveis um

pouco mais elevados. Este dado pode refletir uma distância entre a formulação curricular local e sua difusão no cotidiano pedagógico, sobretudo entre os docentes.

Outro ponto que merece atenção é o grupo que declarou não conhecer nenhuma das normativas. Embora os percentuais não sejam elevados, chama atenção o fato de que os coordenadores aparecem com o maior índice (10%), seguidos por diretores (9,3%) e professores (7,8%). Isso pode indicar a necessidade de estratégias mais efetivas de formação e atualização legal, inclusive para os cargos de liderança.

Os resultados indicam um cenário relativamente homogêneo no conhecimento básico das leis federais, mas também evidenciam lacunas preocupantes no domínio da legislação municipal — especialmente entre os professores. Considerando o papel dos coordenadores e diretores como lideranças pedagógicas, seria esperado que estes profissionais apresentassem níveis ainda mais elevados de familiaridade com todas as normativas. Assim, recomenda-se o fortalecimento de ações formativas continuadas que contemplem não apenas a legislação nacional, mas também os documentos curriculares municipais. Esse movimento pode contribuir para alinhar práticas escolares ao marco legal da ERER, promovendo maior coerência institucional.

5.4.2 Dificuldades na Aplicação das Diretrizes: Percepções Distintas entre os Atores da Escola

A implementação das diretrizes antirracistas na prática cotidiana enfrenta desafios concretos, muitos dos quais foram evidenciados pela percepção dos profissionais da educação. A Tabela 46 sistematiza as principais dificuldades relatadas por professores, diretores e coordenadores quanto à aplicação das Leis nº 10.639/03, 11.645/08 e da Resolução CME 87/2014.

Tabela 46 – Dificuldades Relatadas na Aplicação das Diretrizes Antirracistas, segundo Professores, Diretores e Coordenadores

Qual(is) dificuldade(s) você encontra/encontrou ao aplicar estas normativas (Leis nº10.639/03 e 11.645/08; Resolução CME 87/2014) em sua prática pedagógica?	Professores	Diretores	Coordenadores
Ausência de material didático	61,0	–	–
Desconhecimento conceitual da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena	24,4	–	–
Dificuldade em planejar ou desenvolver atividades relacionadas	24,4	–	21,4
Questões religiosas ou culturais	22,0	75,0	71,4
Dificuldade em relacionar o debate sobre a qualidade da aprendizagem dos alunos com o debate sobre a equidade na educação	–	25,0	–
O conteúdo tem baixa adesão e até resistência	–	–	7,1
Maior aprofundamento nas leis	-	-	7,1
Muitas atividades para cumprir necessita de tempo	-	-	7,1
Resistencia de alguns professores	-	–	7,1
BASE	100,0	100	100

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

Entre os docentes, a ausência de material didático aparece como a barreira mais significativa (61,0%), o que revela a urgência em disponibilizar recursos pedagógicos adequados à abordagem da temática étnico-racial. Além disso, cerca de um quarto dos professores indicou dificuldades tanto conceituais quanto práticas — seja no conhecimento do conteúdo histórico-cultural afro-brasileiro e indígena, seja no planejamento de atividades sobre o tema, ambas com o mesmo percentual de 24,4%.

Por outro lado, as lideranças pedagógicas, sobretudo os diretores (75,0%) e coordenadores (71,4%), destacam como principal obstáculo as questões religiosas ou culturais, o que aponta para tensões mais amplas no ambiente escolar. Essa percepção reforça a necessidade de fortalecer o diálogo institucional e promover formações que considerem os contextos locais e a diversidade de crenças da comunidade escolar.

Alguns pontos menos frequentes, mas não menos relevantes, surgem no grupo dos coordenadores, como a resistência de colegas docentes, o acúmulo de tarefas, e a demanda por maior aprofundamento nas leis. Embora esses itens tenham percentual inferior (todos em torno de 7,1%), eles oferecem pistas importantes sobre os limites estruturais e formativos enfrentados por essa função intermediária entre sala de aula e gestão.

A análise dos dados reforça a ideia de que as barreiras para a efetivação das normativas antirracistas variam conforme o lugar institucional ocupado por cada profissional. Professores apontam obstáculos diretamente ligados ao fazer pedagógico, enquanto diretores e coordenadores sinalizam desafios relacionados ao contexto social e cultural da escola. Esse contraste revela a importância de ações formativas diferenciadas por perfil profissional, com ênfase na produção e circulação de materiais didáticos, no aprofundamento conceitual das leis, e no fortalecimento de espaços de escuta e negociação com a comunidade escolar. Apenas com estratégias ajustadas à realidade de cada ator educacional será possível ampliar a efetividade das diretrizes de combate ao racismo na rede de ensino.

5.4.3 Vivência e Reconhecimento de Situações de Racismo na Escola

Nem sempre a presença do racismo no ambiente escolar é visível a todos os seus profissionais. A Tabela 47, ao comparar as percepções de professores, diretores e coordenadores sobre a ocorrência de situações de racismo ou injúria racial no cotidiano escolar, permite visualizar diferentes graus de exposição e reconhecimento do problema.

Tabela 47 – Percepção sobre Ocorrências de Racismo no Ambiente Escolar, segundo Professores, Diretores e Coordenadores

Você já presenciou alguma situação de racismo ou injúria racial na sala de aula ou no ambiente escolar?	Professores	Diretores	Coordenadores
Sim	53,4	66,7	63,3
Não	46,6	33,3	36,7
Total	100,0	100	100

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

Diretores aparecem como os que mais afirmam já ter presenciado episódios de racismo ou injúria racial (66,7%), seguidos de perto pelos coordenadores (63,3%). Esse dado pode estar relacionado à função de mediação institucional que essas lideranças exercem, sendo frequentemente acionadas em situações de conflito. Já entre os professores, embora mais da metade (53,4%) também reconheça a ocorrência desses episódios, o percentual é consideravelmente inferior ao dos gestores pedagógicos, o que pode refletir limitações na identificação de situações mais sutis ou pouco explícitas. Essa diferença de percepções reforça o argumento de Crenshaw (1989) sobre a interseccionalidade, mostrando como diferentes posições sociais e institucionais moldam de forma desigual a vivência e o reconhecimento do racismo.

Por outro lado, a taxa de profissionais que não reconhecem a ocorrência de racismo ainda é significativa, especialmente entre os docentes (46,6%). Embora esse número possa estar associado à ausência de denúncias formais ou à naturalização de práticas discriminatórias, ele também aponta para desigualdades na capacidade de percepção entre os diferentes grupos. Diretores e coordenadores, por sua posição hierárquica e interlocução ampliada com a comunidade escolar, podem estar mais expostos a relatos ou observações indiretas.

A leitura dos dados revela que, embora haja uma percepção relevante sobre a ocorrência do racismo nas escolas por parte de todos os grupos profissionais, a capacidade de reconhecer e nomear essas situações ainda não é homogênea. Os resultados sugerem a necessidade de investir em ações formativas que ampliem a consciência crítica dos educadores sobre as diferentes manifestações do racismo institucional, inclusive em suas formas mais sutis. Sensibilizar todos os segmentos da comunidade escolar para identificar essas situações é passo essencial para o enfrentamento efetivo do problema.

5.4.4 Posturas e Ações Frente ao Racismo na Escola: Como Professores, Diretores e Coordenadores Reagem

Quando situações de racismo emergem no cotidiano escolar, a forma como os profissionais da educação reagem revela não apenas preparo técnico, mas também compromisso institucional com a equidade. A Tabela 48 traz dados importantes sobre as diferentes respostas adotadas por professores, diretores e coordenadores diante de episódios de racismo ou injúria racial, permitindo observar padrões de comportamento e possíveis lacunas nas estratégias de enfrentamento.

Dentre os professores, a maioria afirma ter abordado o tema com toda a turma (80,9%), o que sugere uma disposição para tratar o assunto de maneira aberta e educativa. Ainda que quase 28,7% também tenham optado por conversas individuais com os envolvidos, ações mais estruturadas como o desenvolvimento de projetos de intervenção aparecem com menor frequência (24,8%). Isso pode indicar que, apesar da sensibilidade para o tema, faltam tempo, recursos ou orientação institucional para iniciativas pedagógicas mais robustas.

Tabela 48 – Ações Adotadas diante de Situações de Racismo no Ambiente Escolar, segundo Professores, Diretores e Coordenadores

Qual foi sua reação quando identificou a situação de racismo ou injúria racial na sala de aula/ambiente escolar?	Professores	Diretores	Coordenadores
Conversei com toda a turma	80,9	61,1	78,9
Conversei em separado apenas com os alunos envolvidos	28,7	–	–
Desenvolvi um projeto de intervenção	24,8	47,2	36,8
Conversei também com a direção da escola!	2,5	–	–
Conversei imediatamente com os profissionais envolvidos	–	25,0	31,6
Não soube como agir	0,6		5,3
Total	100,0	100	100

Fonte: CERER/Itabuna-BA (2025).

Os coordenadores pedagógicos demonstram posturas semelhantes: 78,9% relatam conversas com a turma e 36,8% desenvolveram projetos de intervenção. Já 31,6% afirmaram ter buscado o diálogo direto com os profissionais envolvidos, o que pode refletir seu papel de articulação interna na escola. Chama a atenção, no entanto, que 5,3% deles declararam não saber como agir, evidenciando que, mesmo em posições de liderança pedagógica, ainda há insegurança frente a esse tipo de ocorrência.

No caso dos diretores, observa-se um maior equilíbrio entre abordagens coletivas (61,1%) e ações institucionais mais diretas, como o desenvolvimento de projetos (47,2%) e o diálogo com os profissionais (25%). Este perfil de resposta reforça a ideia de que a direção escolar tende a atuar em uma dimensão mais organizacional, ainda que nem sempre lidando diretamente com os alunos.

As reações diante do racismo escolar variam conforme o papel institucional dos profissionais, mas, em todos os grupos, predomina a tentativa de enfrentamento, mesmo que com diferentes graus de complexidade. Enquanto professores tendem a optar por abordagens pedagógicas imediatas, coordenadores atuam em múltiplas frentes e diretores demonstram maior foco na gestão das situações. Tais dados apontam para a importância de investir em formações específicas sobre práticas de enfrentamento ao racismo, com ênfase em estratégias de mediação, construção de projetos pedagógicos e protocolos de acolhimento — fortalecendo, assim, a atuação ética e antirracista de todos os agentes da escola.

6 Considerações Finais

As considerações finais deste diagnóstico cumprem o papel de sistematizar os principais achados da pesquisa, articulando dados, interpretações e proposições estratégicas que dialogam diretamente com os desafios da promoção da equidade racial no contexto educacional.

Estruturada em quatro partes, esta seção oferece uma leitura abrangente do processo investigativo: inicialmente, reafirma o caráter do diagnóstico como instrumento institucional de escuta, análise e planejamento; em seguida, apresenta um panorama analítico por grupo profissional, detalhando evidências empíricas e recomendações específicas para professores(as), diretores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as); na terceira parte, explicita as contribuições do estudo para o fortalecimento das políticas públicas e da cultura institucional antirracista; por fim, sistematiza encaminhamentos estratégicos para a Rede Municipal de Ensino, com vistas à consolidação de uma educação comprometida com a justiça racial e a valorização da diversidade. Essa estrutura visa apoiar a tomada de decisão por parte da gestão pública, com base em evidências consistentes e em diálogo com a realidade vivida nas escolas da rede.

1 Diagnóstico como Instrumento de Ação Institucional

A construção de uma educação pública antirracista exige, em primeiro lugar, o compromisso institucional com a escuta qualificada e o reconhecimento das desigualdades raciais que atravessam o cotidiano escolar. Este diagnóstico foi concebido como uma ferramenta estratégica para compreender, com base em evidências, como a temática das relações étnico-raciais tem sido percebida, praticada e institucionalizada na Rede Municipal de Ensino de Itabuna (BA).

Alinhado à Resolução CME Nº 87/2014 e à Política Nacional de Equidade, ERER e Educação Escolar Quilombola, o estudo envolveu os três principais grupos profissionais da rede — professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e diretores(as) —, possibilitando não apenas visibilizar práticas e desafios, mas também subsidiar o planejamento de ações formativas, curriculares e de gestão orientadas pela equidade racial.

Ao integrar dados quantitativos e qualitativos, o diagnóstico revela um panorama multifacetado da atuação dos(as) profissionais da educação frente ao racismo estrutural e institucional, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004a).

2 Panorama Analítico por Grupo Profissional

2.1 Professores(as)

Principais resultados

- Cerca de 53% dos(as) docentes relataram já ter presenciado situações de racismo ou injúria racial no ambiente escolar, evidenciando que o fenômeno está presente no cotidiano educacional. Há, contudo, diferenças relevantes entre os grupos raciais: entre docentes brancos(as), 67,3% afirmaram já ter presenciado tais situações, contra 47,9% entre pardos(as);
- A maioria conhece a legislação: 71,8% conhecem a Lei nº 10.639/2003 e 61,6% a Lei nº 11.645/2008 e 56,5% conhecem a Resolução CME 87/2014. No entanto, 15,1% relataram dificuldades na aplicação dessas diretrizes, sendo esse índice mais alto entre docentes brancos(as) (24,4%) e amarelo(a) (33,3%);
- Apesar do uso expressivo de materiais didáticos com abordagem étnico-racial — 76,2% dos(as) docentes afirmaram utilizá-los em sua prática pedagógica —, persistem limitações estruturais importantes. Entre os(as) docentes que relataram dificuldades na aplicação das diretrizes legais, 61,0% apontaram a ausência de materiais didáticos adequados, 24,4% mencionaram dificuldades no planejamento de atividades e 22,0% indicaram barreiras religiosas ou culturais como obstáculos à implementação da temática;
- Munanga (2003) lembra que tais entraves não podem ser lidos apenas como dificuldades técnicas, mas como expressões de uma formação docente historicamente marcada pela ausência da questão racial.
- Nas contribuições abertas, surgiram menções espontâneas à escassez de formações sistemáticas e recursos pedagógicos, o que reforça a percepção de lacunas institucionais na consolidação de práticas antirracistas. Um(a) docente destacou, por exemplo, que “a escola até tenta trabalhar a temática, mas sem materiais e formações, fica sempre de forma superficial” (contribuição aberta).
- Há forte demanda por formação continuada: mais da metade (54,4%) dos(as) docentes manifestaram interesse em participar de grupos de estudo sobre História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, e a necessidade de aprofundamento da temática também apareceu nas contribuições abertas do questionário. Como enfatiza Hooks (2013), práticas formativas críticas são espaços de liberdade, capazes de transformar tanto a atuação docente quanto as relações estabelecidas em sala de aula.

Ações recomendadas:

- Criar programas de formação continuada centrados em práticas pedagógicas antirracistas, com apoio técnico e incentivo à colaboração entre pares;
- Disponibilizar acervos e materiais didáticos contextualizados, priorizando produções locais e autoria de docentes da rede;
- Integrar atividades sobre diversidade étnico-racial aos planejamentos coletivos de forma transversal;
- Produzir relatórios segmentados com dados sobre práticas, percepções e necessidades docentes, de modo a criar indicadores de acompanhamento contínuo e subsidiar decisões estratégicas da Secretaria e de outros setores da gestão. Nesse sentido, a UNESCO (2014) apresenta propostas pedagógicas acessíveis e contextualizadas para trabalhar a ERER nas salas de aula, enfatizando a valorização das culturas afro-brasileiras e africanas como eixo estruturante da prática docente.

2.2 Diretores(as)

Principais resultados

- 67% dos(as) diretores(as) relataram já ter presenciado situações de racismo ou injúria racial em suas unidades escolares. Esse dado reforça a presença concreta do racismo institucional no cotidiano escolar e sugere um grau relevante de sensibilidade e reconhecimento do problema por parte das equipes gestoras. Entre os(as) gestores(as) pretos(as), esse percentual chega a 83,3%, enquanto entre brancos(as) é de 50,0%, revelando diferenças significativas de percepção por raça/cor;
- Essa discrepância sugere que a experiência racial influencia diretamente a sensibilidade para reconhecer situações de discriminação. Crenshaw (2002) define esse fenômeno como interseccionalidade, conceito que ajuda a compreender como raça e gênero moldam de forma diferenciada as vivências e percepções do racismo;
- A grande maioria dos(as) diretores(as) (83,3%) afirmou que os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e os Planos de Gestão Escolar (PGEs) contemplam a temática da ERER. No entanto, os relatos qualitativos sugerem que essa inclusão, em muitos casos, ainda ocorre de forma pontual, fragmentada e pouco sistematizada, geralmente dependendo da iniciativa individual das equipes gestoras e não de uma política institucional consolidada. Isso dialoga com Candau (2012), que defende que a educação intercultural só se efetiva quando incorporada como eixo transversal do projeto pedagógico, e não como iniciativas isoladas;
- Os dados revelam que a prática de mapeamento da diversidade étnico-racial dos(as) estudantes ainda é incipiente na rede: 46,3% dos(as) diretores(as) afirmaram que suas unidades não realizam qualquer tipo de mapeamento, percentual que chega a mais de 60% entre gestores(as) brancos(as) e pretos(as). Apenas 11,1% mencionaram ter mapeado estudantes negros e 7,4% estudantes pardos e de outras nacionalidades, o que

limita significativamente a capacidade das escolas de planejar ações afirmativas baseadas em dados concretos. Essa ausência de diagnóstico compromete o alinhamento das práticas escolares às diretrizes da ERER e às exigências da equidade racial;

- Apesar das lacunas identificadas, os dados revelam que a maioria dos(as) diretores(as) demonstra disposição em fortalecer sua atuação e ampliar sua formação antirracista. Por exemplo, 61,1% afirmaram já ter promovido diálogos com as turmas em situações de racismo, e 47,2% relataram ter desenvolvido projetos escolares de intervenção como resposta a esses casos. Tais respostas evidenciam iniciativas relevantes, mesmo que ainda heterogêneas, e apontam caminhos promissores para consolidar uma gestão escolar mais comprometida com a equidade racial.

Ações recomendadas:

- Reestruturar os PPPs e PGEs com assessoria técnica, assegurando a integração efetiva da ERER como eixo estratégico do planejamento escolar;
- Oferecer formações específicas para gestores, com foco no enfrentamento do racismo institucional e liderança com foco na equidade;
- Estabelecer protocolos objetivos para o mapeamento étnico-racial, com devolutivas regulares às unidades escolares;
- Estimular a elaboração de relatórios escolares de equidade, que articulem diagnósticos internos, práticas realizadas e metas de avanço, transformando-os em indicadores institucionais capazes de orientar políticas públicas municipais.

2.3 Coordenadores(as) Pedagógicos(as)

Principais resultados:

- A maioria dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) tem longa trajetória na rede: 82,2% atuam há mais de 15 anos, com concentração entre 15 e 25 anos (63,3%). Esse perfil sugere forte acúmulo de práticas e memórias institucionais. Contudo, as contribuições abertas apontam que a longa permanência na rede não tem se traduzido, necessariamente, em atualização quanto à ERER, reforçando a necessidade de formações permanentes;
- 63,3% relataram já ter presenciado situações de racismo ou injúria racial em suas unidades escolares, com maior incidência entre coordenadores(as) pretos(as) (83,3%), sugerindo influência do pertencimento racial na percepção dessas ocorrências. É importante destacar, entretanto, que esses percentuais devem ser interpretados com cautela, dado que a amostra deste grupo apresentou margem de erro de ±15,28%, o que limita a generalização dos achados.

- A percepção do racismo também varia conforme a experiência: 66,7% entre os(as) com mais de 25 anos de atuação e 63,2% entre os(as) com 15 a 25 anos afirmaram já ter presenciado tais situações. Mulheres cisgênero relataram maior ocorrência de vivência de racismo nas escolas (64,3%), em comparação com os homens (50%);
- 76,7% indicaram que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola contempla estratégias para implementação da ERER, mas apenas 20% afirmaram que foi feito mapeamento do acervo didático voltado à temática, o que evidencia uma lacuna entre planejamento e ação. Essa lacuna reforça a análise de Candau (2008), para quem a educação intercultural exige práticas sistemáticas que articulem currículo, gestão e cotidiano escolar, superando a distância entre o prescrito e o vivido.;
- 50% dos(as) coordenadores(as) demonstraram interesse em participar de grupos permanentes de estudo sobre História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, o que reforça sua disposição para atuar de forma mais estruturada e formativa.

Ações recomendadas:

- Desenvolver formações específicas para coordenadores(as), com ênfase na mediação entre currículo, formação docente e gestão pedagógica da ERER, reconhecendo, como afirma Silva (2008), que o enfrentamento do racismo nas escolas exige processos formativos que articulem criticamente ensino, aprendizagem e relações étnico-raciais;
- Criar e difundir ferramentas para análise crítica de acervos e práticas pedagógicas, apoiando os planejamentos coletivos;
- Incentivar a criação de grupos de estudo permanentes sob liderança das coordenações, com apoio institucional e alinhamento ao calendário escolar;
- Utilizar os dados do diagnóstico para construir guias, roteiros e orientações técnicas que fortaleçam o papel articulador das coordenações pedagógicas, com ênfase no desenvolvimento de capacidades institucionais de gestão, monitoramento e formação docente. Essas recomendações devem ser entendidas como indicativas, considerando que a análise deste grupo apresenta maior margem de erro em razão do número reduzido de respondentes.

Além das especificidades apresentadas por grupo profissional, a seção 5.4 deste Diagnóstico propõe uma análise comparativa institucional, na qual são destacadas convergências, assimetrias e desafios comuns entre professores(as), diretores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as). Essa leitura transversal oferece uma compreensão ampliada das tensões que atravessam as práticas educacionais da Rede Municipal de Ensino, reforçando a necessidade de políticas articuladas que integrem os diferentes segmentos profissionais em torno da equidade racial.

3 Objetivos e Contribuições do Diagnóstico

O diagnóstico evidencia, com clareza, como o racismo estrutural impacta o cotidiano escolar — seja por meio das desigualdades nos indicadores educacionais (IBGE, 2022), seja pelas dificuldades na implementação prática das normativas que tratam da ERER.

Ao reunir percepções, experiências e lacunas apontadas por professores(as), diretores(as) e coordenadores(as), o Diagnóstico oferece um retrato amplo e aprofundado da situação atual da rede, reforçando que o racismo institucional se manifesta não apenas em interações interpessoais, mas também nas ausências estruturais: de formações contínuas, de recursos didáticos adequados, de espaços de escuta, de mapeamentos étnico-raciais e de planejamento orientado por dados. No caso dos(as) coordenadores(as), os resultados apresentados devem ser interpretados como indicativos, uma vez que a amostra reduzida gerou margem de erro elevada (±15,28%).

Por outro lado, o diagnóstico também revela a presença de sujeitos comprometidos com a transformação dessa realidade: professores(as) e coordenadores(as) que demandam formação, diretores(as) que integram a temática aos documentos escolares e um conjunto de profissionais que reconhece a urgência de reconfigurar suas práticas.

Nesse sentido, o estudo contribui de forma concreta para:

- Fortalecer a compreensão crítica sobre os impactos do racismo nas escolas;
- Subsidiar o aprimoramento dos planejamentos pedagógicos;
- Direcionar políticas de formação continuada com base em dados;
- Apoiar a produção de materiais técnico-pedagógicos;
- Estimular a articulação entre diferentes setores da gestão municipal.

Trata-se, portanto, de uma base sólida para decisões estratégicas orientadas por evidências, com foco na equidade racial.

Além dos achados por grupo profissional, a análise dos materiais didáticos e paradidáticos utilizados pelos(as) docentes na abordagem da temática étnico-racial revela aspectos estruturais críticos para o avanço da ERER na Rede Municipal. Apesar do uso recorrente de obras que promovem representatividade e identidade, observou-se um número expressivo de referências a títulos genéricos (32,1%), não recomendados (31,3%) e não encontrados (6,3%), o que evidencia a ausência de curadoria sistematizada e a fragilidade no acesso a recursos pedagógicos de qualidade. Esse cenário compromete a efetividade das práticas antirracistas e indica a urgência de políticas públicas que articulem produção, distribuição e uso crítico de materiais didáticos alinhados às diretrizes da ERER. Nesse sentido, recomenda-se à gestão municipal que estabeleça uma curadoria oficial, promova formações sobre análise crítica de acervos e incentive o planejamento colaborativo, com uso estratégico da lista sistematizada no Apêndice D como referência prática nos encontros pedagógicos e processos formativos.

4 Encaminhamentos Estratégicos para a Rede Municipal de Ensino

Com base nos achados do diagnóstico, recomenda-se à gestão municipal a adoção das seguintes medidas estruturantes:

- Fortalecer a formação continuada antirracista, com ações específicas e articuladas para os diferentes segmentos profissionais, abordando os marcos legais, práticas pedagógicas contextualizadas e a crítica ao currículo;
- Constituir e apoiar grupos permanentes de estudo nas escolas, promovendo o aprofundamento teórico-prático sobre ERER nos espaços de planejamento coletivo;
- Revisar os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e os Planos de Gestão Escolar (PGEs), garantindo a transversalidade da abordagem étnico-racial como eixo estruturante, em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017);
- Produzir e distribuir materiais didáticos e paradidáticos com abordagem étnico-racial, priorizando a autoria docente local e a curadoria crítica;
- Elaborar uma curadoria oficial de obras didáticas e paradidáticas, alinhada à legislação vigente e às diretrizes da ERER, priorizando títulos que promovam representatividade positiva, abordagem crítica do racismo e valorização da cultura afro-brasileira, africana e indígena;
- Descontinuar o uso de materiais não recomendados ou com abordagens estereotipadas, com base em avaliações técnicas e pareceres pedagógicos especializados;
- Ampliar o acesso e a circulação de acervos qualificados nas escolas, com foco em bibliotecas escolares, feiras literárias temáticas e kits pedagógicos organizados por etapas e modalidades de ensino;
- Oferecer formações específicas sobre análise crítica de materiais didáticos, com apoio a docentes na seleção e mediação pedagógica das obras.
- Realizar mapeamentos regulares da diversidade étnico-racial de estudantes e equipes escolares, a fim de orientar ações afirmativas e monitorar indicadores de equidade;
- Criar espaços institucionais de escuta ativa, como fóruns, rodas de conversa e canais de consulta voltados aos profissionais da educação;
- Oferecer suporte técnico e pedagógico às coordenações pedagógicas, reconhecendo seu papel estratégico na articulação entre currículo, formação e gestão;
- Instituir mecanismos de avaliação e monitoramento contínuo das ações de equidade racial, com indicadores específicos e devolutivas sistemáticas às escolas, , garantindo a consolidação de um sistema municipal de indicadores de equidade educacional;
- Promover a articulação intersetorial com outras Secretarias Municipais, como Saúde, Assistência Social e Igualdade Racial, para ações integradas com foco na população negra;

- Produzir e disseminar informativos técnicos com base nos dados do diagnóstico, destinados aos gestores escolares e às demais secretarias, fortalecendo uma cultura institucional baseada em evidências.

Este diagnóstico não se propõe apenas a descrever a realidade, mas a mobilizar compromissos e decisões estruturantes voltadas à construção de uma Rede Municipal de Ensino mais justa e antirracista. Seus achados reforçam que o enfrentamento do racismo institucional exige continuidade, escuta qualificada, gestão orientada por dados e valorização da prática docente crítica.

Como lembra Petronilha Silva (2008), a efetivação da ERER passa pela articulação entre formação, currículo e gestão, em um processo que transforme a escola pública em espaço de valorização da diversidade e combate às desigualdades.

Este Diagnóstico, elaborado em consonância com o Plano de Ação da Coordenação Municipal de Educação para as Relações Étnico-Raciais (CERER), não representa um ponto de chegada, mas um ponto de partida para políticas públicas sustentáveis, colaborativas e fundamentadas em evidências — comprometidas com uma educação democrática, plural e racialmente equitativa.

Referências

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 jul**. 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 mar. 2008**. Altera a LDB para incluir as temáticas de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.

BRASIL**. Lei nº 10.639, de 9 jan. 2003**. Altera a LDB para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 jun. 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2004a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CP nº 3/2004, aprovado em 10 mar. 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília, DF: CNE, 2004. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural**: entre concepções, tensões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural e cotidiano escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 43-59, jan./abr. 2008.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. ONU, 2002.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex. University of Chicago. **Legal Forum**, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.

IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. (Estudos e Pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 48). Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 3, 2008. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745/2092. Acesso em: 24 set. 2025.

UNESCO. **Educação das relações étnico-raciais no Brasil**: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula. Brasília: UNESCO, 2014.

APÊNDICES

Apêndice A – Diagnóstico Antirracista na Rede Municipal de Ensino de Itabuna-(BA): Docentes

1. Nome completo

2. Faixa etária

1 ☐ 16 a 24 anos
2 ☐ 25 a 35 anos
3 ☐ 36 a 49 anos
4 ☐ 50 a 60 anos
5 ☐ 61 anos ou mais

3. Gênero

1 ☐ Mulher cisgênero
2 ☐ Homem cisgênero
3 ☐ Outros…

4. Raça/cor

1 ☐ Branca
2 ☐ Preta
3 ☐ Parda
4 ☐ Amarela
5 ☐ Indígena

5. Qual é a sua religião ou culto? _____

6. Escola em que atua: _____

7. Você atualmente é um(a) professor(a):

1 ☐ Concursado(a).
2 ☐ Contratado(a) pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA).
9 ☐ Não Respondeu

8. Qual o seu tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino?

1 ☐ Até 1 ano
2 ☐ De 01 a 05 anos
3 ☐ De 05 a 15 anos
4 ☐ De 15 a 25 anos
5 ☐ De 25 a 35 anos
6 ☐ Mais de 35 anos

9. Etapa/Modalidade:

1 ☐ Educação Infantil
2 ☐ Anos Iniciais
3 ☐ Anos Finais
4 ☐ Educação do Campo (multisseriada)
5 ☐ EJA (regular)
6 ☐ EJA (campo)
7 ☐ EJA (Unidade Prisional)
8 ☐ EJA (População em situação de vulnerabilidade social)

10. Área de Conhecimento:

1 ☐ Campos de Experiência
2 ☐ Linguagens
3 ☐ Ciências Humanas
4 ☐ Ciências da Natureza
5 ☐ Matemática
6 ☐ Ensino Religioso

11. Componentes Curriculares:

1 ☐ Língua Portuguesa
2 ☐ Língua Inglesa
3 ☐ Arte
4 ☐ Ed. Física
5 ☐ História
6 ☐ Geografia
7 ☐ Ciências
8 ☐ Matemática
9 ☐ Ensino Religioso

12. Você já presenciou alguma situação de racismo ou injúria racial na sala de aula ou no ambiente escolar?

1 ☐ Sim
2 ☐ Não

13. Qual foi sua reação quando identificou a situação de racismo ou injúria racial na sala de aula/ambiente escolar?

1 ☐ Conversei em separado apenas com os alunos envolvidos
2 ☐ Conversei com toda a turma
3 ☐ Desenvolvi um projeto de intervenção
4 ☐ Não soube como agir
5 ☐ Conversei também com a direção da escola!

14. Dentre os documentos abaixo, qual você conhece?

1 ☐ Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" em todas as instituições de ensino fundamental e médio no Brasil.
2 ☐ Lei 11.645/08, que institui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio no Brasil.
3 ☐ Resolução CME 87/2014, que institui as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.
4 ☐ Não conheço nenhum destes documentos.

15. Você tem alguma dificuldade pra aplicar estas normativas em sua prática pedagógica?

1 ☐ Sim
2 ☐ Não

16. Qual(is) dificuldade(s) você encontra/encontrou ao aplicar estas normativas (Leis nº10.639/03 e 11.645/08; Resolução CME 87/2014) em sua prática pedagógica?

1 ☐ Desconhecimento conceitual da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.
2 ☐ Ausência de material didático.
3 ☐ Dificuldade em planejar ou desenvolver atividades relacionadas
4 ☐ Questões religiosas ou culturais
5 ☐ Não tenho dificuldades
6 ☐ Outros…

17. Tendo por premissa a compreensão de que o racismo institucional afeta negativamente a trajetória e desempenho escolar dos(as) alunos(as), analise os seguintes aspectos pedagógicos. Você nota diferenças entre as taxas apresentadas por negros(as) e não negros(as) em:

1 ☐ Disciplina
2 ☐ Evasão
3 ☐ Retenção
4 ☐ Dificuldades de aprendizagem
5 ☐ Autoestima
6 ☐ Falta de Oportunidades
99 ☐ Ainda não percebeu diferenças

18. Tendo por premissa a compreensão de que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, você já analisou a seção do seu(s) campo de experiência/componente(s) curricular(es) no Referencial Curricular Municipal (RCM)?

1 ☐ Sim, já fiz esta análise.
2 ☐ Não, nunca pensei na pertinência destes conteúdos em meu componente curricular.

19. Após a leitura do seu componente curricular no RCM, você verificou que:

1 ☐ Há um tratamento igualitário para as contribuições de negros, não-negros e indígenas.
2 ☐ Não há um tratamento igualitário para as contribuições de negros, não-negros e indígenas.
3 ☐ Tenho dificuldade para fazer essa análise.
4 ☐ Ainda não realizou a leitura do componente curricular

20. Você utiliza, em seu planejamento de ensino, livros didáticos e paradidáticos pertinentes à História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena?

1 ☐ SIM
2 ☐ Não

21. Aponte os títulos que você utiliza com mais frequência.

80 ☐ Não Respondeu
90 ☐ Não Utiliza nenhum título

22. Tendo por premissa a compreensão de que o estudo dos temas seguintes, concernentes à História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, incide diretamente sobre a qualidade da prática pedagógica antirracista, assinale aqueles que você considera importante aprofundar em cursos de formação continuada:

1 ☐ Dimensões sociais, políticas e econômicas do racismo estrutural no Brasil
2 ☐ Histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas.
3 ☐ Identidades negras e indígenas
4 ☐ Corporeidades africanas, afro-brasileiras e indígenas
5 ☐ Religiosidades africanas, afro-brasileiras e indígenas

6 ☐ Literaturas africanas, afro-brasileiras e indígenas
7 ☐ Ciências e tecnologias africanas, afro-brasileiras e indígenas
8 ☐ Quilombismo e outras abordagens conceituais do movimento negro brasileiro
9 ☐ África Pré e Pós-Colonial
10 ☐ Geopolítica Africana
11 ☐ Organização social e política dos povos indígenas brasileiros.
12 ☐ Etnomatemática
13 ☐ A arte produzida pela cultura indígena e africana
14 ☐ Teatro e dança

23. Enquanto profissional da educação da Rede Municipal de Ensino você tem interesse em participar de um grupo de estudos sobre temas da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena?

1 ☐ Sim
2 ☐ Não
3 ☐ Talvez

24. Há algo que não tenha sido contemplado nas perguntas anteriores e que você gostaria de acrescentar?

_____

Apêndice B – Diagnóstico Antirracista na Rede Municipal de Ensino de Itabuna (BA): Diretores(as)

1. Nome Completo

2. Faixa etária

1 ☐ 16 a 24 anos
2 ☐ 25 a 35 anos
3 ☐ 36 a 49 anos
4 ☐ 50 a 60 anos
5 ☐ 61 anos ou mais

3. Gênero

1 ☐ Mulher cisgênero
2 ☐ Homem cisgênero
3 ☐ Outros...

4. Raça/cor

1 ☐ Branca
2 ☐ Preta
3 ☐ Parda
4 ☐ Amarela
5 ☐ Indígena

5. Qual é a sua religião ou culto?

_____

6. Escola em que atua.

_____

7. Qual o seu tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino?

1 ☐ Até 1 ano
2 ☐ De 01 a 05 anos
3 ☐ De 05 a 15 anos
4 ☐ De 15 a 25 anos
5 ☐ De 25 a 35 anos
6 ☐ Mais de 35 anos

8. Etapa/Modalidade:

1 ☐ Educação Infantil
2 ☐ Anos Iniciais
3 ☐ Anos Finais
4 ☐ Educação do Campo (multisseriada)
5 ☐ EJA (regular)
6 ☐ EJA (campo)
7 ☐ EJA (Unidade Prisional)
8 ☐ EJA (População em situação de vulnerabilidade social)

9. Você já presenciou alguma situação de racismo ou injúria racial no ambiente escolar

1 ☐ Sim
2 ☐ Não

10. Qual foi sua reação quando identificou a situação de racismo/injúria racial no ambiente escolar?

1 ☐ Conversei imediatamente com os profissionais envolvidos.
2 ☐ Conversei com toda a turma (se ocorrido em sala de aula).
3 ☐ Sugeri/elaborei um projeto de intervenção escolar.
4 ☐ Não soube como agir.
5 ☐ Outros...

11. Dentre os documentos abaixo, qual você conhece?

1 ☐ Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" em todas as instituições de ensino fundamental e médio no Brasil.
2 ☐ Lei 11.645/08, que institui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio no Brasil.
3 ☐ Resolução CME 87/2014, que institui as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.
4 ☐ Não conheço nenhum destes documentos.

12. Você tem alguma dificuldade pra aplicar estas normativas em sua prática na gestão escolar?

1 ☐ Sim
2 ☐ Não

13. Qual(is) dificuldade(s) você encontra/encontrou ao aplicar estas normativas (Leis nº10.639/03 e 11.645/08; Resolução CME 87/2014) em sua prática na gestão escolar?

1 ☐ Dificuldade em relacionar o debate sobre a qualidade da aprendizagem dos alunos com o debate sobre a equidade na educação
2 ☐ Questões religiosas ou culturais.
3 ☐ Não tenho dificuldades
4 ☐ Preciso estudar esses documentos para aplica-los com segurança; responsabilidade e intencionalidade pedagógica
5 ☐ Dificuldade em relacionar o debate sobre a qualidade da aprendizagem dos alunos com o debate sobre a equidade na educação

14. Tendo por premissa a compreensão de que o racismo institucional afeta negativamente a trajetória e desempenho escolar dos(as) alunos(as), analise os seguintes aspectos pedagógicos. Você nota diferenças entre as taxas apresentadas por negros(as) e não negros(as) em:

1 ☐ Disciplina
2 ☐ Evasão
3 ☐ Retenção
4 ☐ Dificuldades de aprendizagem
5 ☐ Não nota diferenças

15. Tendo por premissa a compreensão de que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, como você avalia as ações pedagógicas em prol da equidade racial realizadas em sua unidade escolar?

1 ☐ As ações pedagógicas em prol da equidade racial são desenvolvidas de forma esporádica, em datas pontuais.
2 ☐ As ações pedagógicas em prol da equidade racial são desenvolvidas de forma constante, ao longo do ano letivo.
3 ☐ Não tenho condições de avaliar.

16. Tendo por premissa a relação entre a oferta curricular da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e a qualidade do ensino que é ofertado na escola, sinalize os temas que você considera importante aprofundar em cursos de formação continuada:

1 ☐ Metas e Indicadores Educacionais.
2 ☐ Qualidade e Equidade na Educação Básica.
3 ☐ Estratégias de gestão do ensino e ações pedagógicas que promovam a equidade racial.
4 ☐ Outros…

17. O Plano de Gestão Escolar (PGE)/Projeto Político Pedagógico(PPP) da unidade escolar em que você atua contempla a abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais?

1 ☐ Sim
2 ☐ Não

18. Descreva de que modo o Plano de Gestão Escolar (PGE)/Projeto Político Pedagógico(PPP) da unidade escolar em que você atua contempla a abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

_____

19. Em relação à diversidade étnico-racial, a unidade escolar em que você atua já efetuou o mapeamento dos(as) alunos(as): (ME)

1 ☐Ciganos(as)
2 ☐ Indígenas
3 ☐ Outras nacionalidades
4 ☐ Pretos
5 ☐Pardos
6 ☐ Negros
9 ☐ Não efetuou mapeamento

20. Indique quais nacionalidades foram mapeadas.

1 ☐ Venezuelano
2 ☐ Ucraniana e Inglesa
90 ☐ Não Respondeu
99 ☐ Não se aplica

21. Enquanto profissional da educação da Rede Municipal de Ensino você tem interesse em participar de um grupo de estudos sobre temas da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena?

1 ☐ Sim
2 ☐ Não
3 ☐ Talvez

22. Há algo que não tenha sido contemplado nas perguntas anteriores e que você gostaria de acrescentar?

_____

Apêndice C – Diagnóstico Antirracista na Rede Municipal de Ensino de Itabuna (BA): Coordenadores(as) Pedagógicos(as)

1. Nome Completo

2. Faixa etária

1 ☐ 16 a 24 anos
2 ☐ 25 a 35 anos
3 ☐ 36 a 49 anos
4 ☐ 50 a 60 anos
5 ☐ 61 anos ou mais

3. Gênero

1 ☐ Mulher cisgênero
2 ☐ Homem cisgênero
3 ☐ Outros

4. Raça/cor

1 ☐ Branca
2 ☐ Preta
3 ☐ Parda
4 ☐ Amarela
5 ☐ Indígena

5. Qual é a sua religião ou culto?

_____

6. Escola em que atua.

_____

7. Qual o seu tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino?

1 ☐ Até 1 ano
2 ☐ De 01 a 05 anos
3 ☐ De 05 a 15 anos
4 ☐ De 15 a 25 anos
5 ☐ De 25 a 35 anos
6 ☐ Mais de 35 anos

8. Etapa/Modalidade:

1 ☐ Educação Infantil
2 ☐ Anos Iniciais
3 ☐ Anos Finais
4 ☐ Educação do Campo (multisseriada)
5 ☐ EJA (regular)
6 ☐ EJA (campo)
7 ☐ EJA (Unidade Prisional)
8 ☐ EJA (População em situação de vulnerabilidade social)

9. Você já presenciou alguma situação de racismo ou injúria racial no ambiente escolar?

1 ☐ Sim
2 ☐ Não

10. Qual foi sua reação quando identificou a situação de racismo/injúria racial no ambiente escolar?

1 ☐ Conversei imediatamente com os profissionais envolvidos
2 ☐ Conversei com toda a turma (se ocorrido em sala de aula)
3 ☐ Sugeri/elaborei um projeto de intervenção escolar
4 ☐ Não soube como agir
5 ☐ Outros

11. Dentre os documentos abaixo, qual você conhece?

1 ☐ Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" em todas as instituições de ensino fundamental e médio no Brasil
2 ☐ Lei 11.645/08, que institui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio no Brasil
3 ☐ Resolução CME 87/2014, que institui as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena
4 ☐ Não conheço nenhum destes documentos

12. Você tem alguma dificuldade pra aplicar estas normativas em sua prática pedagógica?

1 ☐ Sim
2 ☐ Não

13. Qual(is) dificuldade(s) você encontra/encontrou ao aplicar estas normativas (Leis nº10.639/03 e 11.645/08; Resolução CME 87/2014) em sua prática pedagógica?

1 ☐ Desconhecimento conceitual da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.
2 ☐ Dificuldade em planejar ou desenvolver atividades relacionadas.
3 ☐ Questões religiosas ou culturais.
4 ☐ Não tenho dificuldades.

14. Tendo por premissa a compreensão de que o racismo institucional afeta negativamente a trajetória e desempenho escolar dos(as) alunos(as), analise os seguintes aspectos pedagógicos. Você nota diferenças entre as taxas apresentadas por negros(as) e não negros(as) em:

1 ☐ Disciplina
2 ☐ Evasão
3 ☐ Retenção
4 ☐ Dificuldades de aprendizagem
5 ☐ Não nota diferenças

15. Tendo por premissa a compreensão de que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, você inclui, na pauta dos Planejamentos Coletivos, ações de identificação e análise deste conteúdo no Referencial Curricular Municipal (RCM)?

1 ☐ Sim, essa é uma pauta constante nos Planejamentos Coletivos.
2 ☐ Sim, já fiz essa inserção de forma pontual nos Planejamentos Coletivos.
3 ☐ Não, tenho dificuldades em entender como este trabalho pode ser realizado.

16. Tendo por premissa a compreensão de que o estudo dos temas seguintes, concernentes à História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, incide diretamente sobre a qualidade da prática pedagógica antirracista, assinale aqueles que você considera importante aprofundar em cursos de formação continuada: (ME)

1 ☐ Dimensões sociais, políticas e econômicas do racismo estrutural no Brasil
2 ☐ Histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas
3 ☐ Identidades negras e indígenas
4 ☐ Corporeidades africanas, afro-brasileiras e indígenas
5 ☐ Religiosidades africanas, afro-brasileiras e indígenas
6 ☐ Literaturas africanas, afro-brasileiras e indígenas
7 ☐ Ciências e tecnologias africanas, afro-brasileiras e indígenas
8 ☐ Quilombismo e outras abordagens conceituais do movimento negro brasileiro
9 ☐ África Pré e Pós-Colonial
10 ☐ Geopolítica Africana
11 ☐ Organização social e política dos povos indígenas brasileiros
12 ☐ Etnomatemática

17. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar em que você atua inclui estratégias para implementação das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena(Resolução CME 87/2014)?

1 ☐ Sim
2 ☐ Não

18. Descreva de que modo o Projeto Político Pedagógico(PPP) da unidade escolar em que você atua contempla a abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

_____

19. A escola em que você atua já efetuou o mapeamento do acervo de livros didáticos e paradidáticos e demais materiais didáticos pertinentes à História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena? Se sim, quais títulos foram identificados?

_____

20. Enquanto profissional da educação da Rede Municipal de Ensino você tem interesse em participar de um grupo de estudos sobre temas da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena?

1 ☐ Sim
2 ☐ Não
3 ☐ Talvez

21. Há algo que não tenha sido contemplado nas perguntas anteriores e que você gostaria de acrescentar?

_____

Apêndice D – Títulos Utilizados pelos(as) Docentes para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, por Categoria Temática

CATEGORIA 1 – HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO BRASILEIRA

Ord	Título	n
1	Amoras	9
2	Meu Crespo É De Rainha	7
3	O Que Há De África Em Nós	7
4	As Tranças De Bintou	6
5	Kiriku	6
6	Bruna e a galinha da angola	5
7	Contos Africanos	5
8	Meninas negras	4
9	Abayomi	2
10	História Preta Das Coisas	2
11	Omo- oba: Histórias de Princesa	2
12	A África Na Sala De Aula	1
13	A Menina Feita De Mar	1
14	Akili	1
15	Aquilombar-se já	1
16	Cadernos negros	1
17	Com Qual Penteado Eu Vou?	1
18	Contos afro-brasileiros	1
19	História Da África E Do Brasil Afrodescendente	1
20	Histórias Da Preta	1
21	Histórias que nos contaram em Luanda	1
22	Kamau e as águas das nuvens	1
23	Lendas De Dandara	1
24	Letras de carvão	1
25	O menino coração de tambor	1
26	O Perigo De Uma História Única	1
27	Obax	1
28	Os nove pentes da África	1
29	Os tesouros de Monifa	1
30	Sinto O Que Sinto	1
TOTAL DE CITAÇÕES		**74**

CATEGORIA 2 – HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA

ORD	Título	n
1	A Pescaria Do Curumim	5
2	O tupi que você fala	2
3	Pikuin: o pequeno kurumim	2
4	A Lenda Do Guaraná	1
5	A lua e o sol	1
6	A Menina De Todas As Cores	1
7	A menina do rio	1
8	Bem-me-quer mais	1
9	Doze brincadeiras africanas e indígenas	1
10	Fabulosas Fábulas de Iauaretê	1
11	Histórias que eu vivi e gosto de contar	1
12	Infância na Aldeia	1
13	Kaba Darebú	1
14	KaruTaru	1
15	Kunumi guarani	1
16	Luana, A Menina Que Viu o Brasil Neném	1
17	Menino Poti	1
18	Noite e Dia na Aldeia	1
19	Quero colo	1
20	Txopai E Itôhã	1
21	UBATÃ, O MENINO ÍNDIO	1
22	Viver Aprender: Educação de Jovens e Adultos	1
TOTAL DE CITAÇÕES		**28**

CATEGORIA 3 – REPRESENTATIVIDADE E IDENTIDADE

ORD	Título	n
1	O Cabelo de Lelê	51
2	O Pequeno Príncipe Preto	19
3	Menino Nito	5
4	O Menino Marrom	5
5	Amor de Cabelo	4
6	Cada um com seu Jeito, cada Jeito é de Um	4
7	As Tranças de Bintou	3
8	E pele Tem Cor?	3
9	Tóim, Cadê Você?	3
10	Betina	2
11	Felicidade Não Tem Cor	2
12	Meu Crespo É De Rainha	2
13	Negrinha Sim	2
14	Nerina, a ovelha negra	2
15	O Céu De Carol	2
16	Pequeno príncipe preto	2
17	Pretinho Meu Boneco Querido	2
18	A Cor da ternura	1
19	A cor de coraline	1
20	A GRANDIOSA PRINCESA YANA	1
21	A Menina Das Estrelas	1
22	A Pele Que Tenho	1
23	Antônia E Os Cabelos Que Carregam Os Segredos Do Universo	1
24	Bonequinha Preta	1
25	Cachinhos de Cecília	1
26	Cinderela negra	1
27	Da cor que sou	1
28	Da Minha Janela	1
29	De Passinho Em Passinho	1
30	Diário De Carolina Maria De Jesus	1
31	Doutora Brinquedo	1
32	Ei você: um livro sobre crescer com orgulho de ser preto	1
33	Entremeio sem babados	1
34	Lápis cor de pele	1
35	Maricota e as formigas	1
36	Minha cor é preta sim	1
37	Minha Mãe É Negra Sim!	1
38	Minha mãe é preta sim	1
39	PRETINHO MEU BONECO QUERIDO	1
40	Pretinhos E Pretinhas Incríveis	1
41	Que cor é a minha cor?	1
TOTAL DE CITAÇÕES		**137**

CATEGORIA 4 – RACISMO E ANTIRRACISMO

ORD	Título	n
1	Como Ser Um Educador Antirracista	1
2	Decolonizar é preciso	1
3	Educação Antirracista: fiscalização e desafios	1
4	Marrom e Amarelo	1
5	O Pacto da Branquitude	1
6	Óculos De Cor	1
7	Pequeno Manual Antirracista	1
TOTAL DE CITAÇÕES		**7**

CATEGORIA 5 – LEGISLAÇÃO

ORD	Título	n
1	CF/88	1
2	Declaração Universal dos Direitos Humanos	1
TOTAL DE CITAÇÕES		**2**

CATEGORIA 6 – RESPEITO ÀS DIFERENÇAS

ORD	Título	n
1	Tudo bem ser diferente	2
2	Todo Mundo É Diferente	1
3	Qual A Cor Do Amor	1
4	Ninguém é igual a ninguém	2
5	Menino De Todas As Cores	6
6	Caderno de Identidade de Serena Kiza	1
7	Cabe Todo mundo No Meu Mundo	1
8	As aventuras de Abaré	1
TOTAL DE CITAÇÕES		**15**

CATEGORIA 7 – TÍTULO NÃO CORRELATO

ORD	Título	n
1	A Conquista Da Matemática	1
2	Araribá Plus	1
3	Cadê você	1
4	Calu E O Encontro Com A Vovó Do Mato	1
5	Coleção canoa companhia das letrinhas	1
6	Como Ensinar Educação Física	1
7	Cotação De Histórias Em Os Alunos Percebam A Igualdade Como Seres Humanos	1
8	O contador de história (video)	1
9	Teláris	1
TOTAL DE CITAÇÕES		**9**

CATEGORIA 8 – TÍTULO NÃO ENCONTRADO

ORD	Título	n
1	A casa de Ario	1
2	Arte e Indígena e Africana	1
3	As Cores Da Pele	1
4	Diferenças Culturais Étnico Raciais Deficiências De Aprendizagem	1
5	Importância Dos Povos Indígenas E A Ciência	1
6	Livros de mitologias indígenas e dos Orixás	1
7	Minha Cor Meu Orgulho	1
8	Minha Terra Minhas Raízes	1
9	O livro das diferenças	1
10	O menino zumbi	1
11	Poemas De Conceição De Evaristo	1
12	Poemas De Jarid Arraes	1
13	Raízes Africana	1
TOTAL DE CITAÇÕES		**13**

CATEGORIA 9 – TÍTULO NÃO RECOMENDADO

ORD	Título	n
1	Menina Bonita Do Laço De Fita!	68
2	Tudo Colorido	1
3	Meu irmão negro	1
TOTAL DE CITAÇÕES		**70**

CATEGORIA 10 – TÍTULO GENÉRICO

ORD	Título	n
1	Não Identificado corretamente	72
TOTAL DE CITAÇÕES		**72**

OBSERVATÓRIO ODS 18
igualdade étnico-racial

grupo de pesquisa
letramento negro contemporâneo

Fundação Escola Politécnica da Bahia

UFSB
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA

MINISTÉRIO DA IGUALDADE RACIAL

GOVERNO DO BRASIL
DO LADO DO POVO BRASILEIRO

