

FACULDADES VERDE NORTE – FAVENORTE

GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA EAD

CLEONICE CORREA FONSECA

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E GESTÃO PÚBLICA: UM ESTUDO SOBRE
PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

MATO VERDE – MG

2024

CLEONICE CORREA FONSECA

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E GESTÃO PÚBLICA: UM ESTUDO SOBRE
PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Projeto de Pesquisa realizado pelo
acadêmico do 4º período do Curso de Gestão
Pública EAD, para fins de avaliação da
disciplina TCC .

MATO VERDE – MG

2024

Sumário

Resumo	6
Abstract	7
Introdução	8
Objetivo geral	11
Objetivos específicos.....	11
Referencial Teórico.....	13
1. Racismo estrutural, raça e branquitude	13
2. Educação antirracista e currículo	13
3. Desenvolvimento profissional docente	14
4. Gestão pública e implementação de políticas	14
5. Monitoramento e avaliação de formações	14
6. Marco jurídico-normativo brasileiro (síntese analítica).....	15
7. Modelo analítico integrador	15
Metodologia	16
1. Abordagem e desenho do estudo	16
2. Campo empírico e participantes.....	16
3. Estratégias de coleta de dados.....	17
3.1. Análise documental	17
3.2. Entrevistas semiestruturadas	17
3.3. Grupos focais com docentes (6–8 participantes)	17
3.4. Observação de encontros formativos e de devolutivas pedagógicas (quando houver).....	17
3.5. Artefatos pedagógicos.....	18
4. Operacionalização de constructos e indicadores	18
5. Procedimentos de análise	18
6. Critérios de qualidade e validade	19

7. Aspectos éticos e legais (Brasil)	19
8. Limitações e estratégias de mitigação	20
9. Cronograma sintético (6–8 meses)	20
10. Produtos e entregáveis	20
Resultados e Discussão	21
1) Panorama dos casos e desenho dos programas	21
2) Implementação e governança	21
3) Mudanças de prática docente (resultado intermediário)	22
5) Monitoramento e avaliação dos programas	23
6) Mecanismos que explicam variações (integração analítica)	23
7) Síntese dos principais achados	24
8) Implicações para política e gestão (discussão propositiva)	24
9) Limitações e caminhos futuros	24
1) Objetivo da política	25
2) Público-alvo e escopo	25
3) Princípios	25
4) Arquitetura do programa (teoria de mudança)	25
5) Componentes e ações recomendadas	26
6) Indicadores propostos (painel enxuto)	27
7) Roteiro de implementação (0–12 meses)	28
6–12 meses (escalação ajustada): expansão para 60–70% das escolas; banco de sequências consolidado; contratos/convênios firmados; avaliação intermediária e ajuste de metas/orçamento.	28
8) Gestão de riscos e mitigação	28
9) Orçamento indicativo (modelo)	28
10) Entregáveis e padrões mínimos	28
11) Recomendações finais (síntese executiva)	29
Conclusões	29

(1) Principais achados sintetizados	29
(2) Contribuições do estudo.....	30
(3) Limitações.....	30
(4) Implicações e recomendações estratégicas.....	30
(5) Agenda para pesquisas futuras	31
Consideração final.....	32
REFERÊNCIAS	33

Resumo

Este trabalho analisa a interface entre educação antirracista e gestão pública, investigando como programas de formação de professores, implementados por secretarias de educação e parceiros institucionais, têm incorporado diretrizes de equidade racial nas redes de ensino. Parte-se do marco legal brasileiro e de referenciais teóricos sobre racismo estrutural, currículo e desenvolvimento profissional docente para avaliar o desenho, a implementação e os efeitos formativos desses programas. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa com análise documental (planos, diretrizes e materiais didáticos), entrevistas com gestores e formadores, e grupos focais com professores cursistas. Os resultados indicam avanços na institucionalização do tema — com inclusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira, gestão democrática e práticas pedagógicas antidiscriminatórias —, mas revelam assimetrias na capilarização das ações, na carga horária destinada à formação continuada e na existência de mecanismos de monitoramento e avaliação de impacto. Evidenciam-se também desafios de governança intersetorial, de suporte pedagógico nas escolas e de alinhamento entre políticas de formação, currículo e avaliação. Conclui-se que a efetividade dos programas depende da combinação entre compromisso político, recursos estáveis, acompanhamento formativo em serviço e indicadores de processo e resultado que meçam mudança de prática e de clima escolar, para que a educação antirracista deixe de ser iniciativa pontual e se consolide como política públicatransversal.

Palavras-chave: educação antirracista; gestão pública; formação de professores; políticas educacionais; equidade racial.

Abstract

This study examines the intersection between anti-racist education and public management by investigating how teacher training programs led by education departments and institutional partners have embedded racial equity guidelines across school systems. Grounded in Brazil's legal framework and in theoretical references on structural racism, curriculum, and teacher professional development, the research evaluates the design, implementation, and formative outcomes of such programs. A qualitative approach was adopted, combining document analysis (plans, guidelines, instructional materials), interviews with policymakers and trainers, and focus groups with participating teachers. Findings point to progress in institutionalization—through the inclusion of content on Afro-Brazilian history and culture, democratic school management, and anti-discriminatory pedagogy—while exposing gaps in system-wide scaling, time allocation for continuing education, and the existence of monitoring and impact evaluation mechanisms. Challenges also emerge regarding intersectoral governance, pedagogical support in schools, and alignment among training policies, curriculum, and assessment. The study concludes that program effectiveness depends on the combination of political commitment, stable resources, on-the-job instructional coaching, and process/outcome indicators that capture changes in practice and school climate, so that anti-racist education moves beyond isolated initiatives and consolidates as a cross-cutting public policy. Keywords: anti-racist education; public management; teacher training; education policy; racial equity.

Introdução

Nas duas últimas décadas, o debate sobre educação antirracista ganhou centralidade nas políticas públicas brasileiras, impulsionado por marcos legais e normativos que reconhecem o racismo como estruturante das desigualdades e, portanto, como um problema público a ser enfrentado de modo sistêmico. A promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 — que tornam obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena —, o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) e diretrizes curriculares nacionais subsequentes criaram um ambiente normativo favorável à institucionalização de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial. No entanto, entre a prescrição legal e a vida cotidiana das escolas, persiste um “descompasso de implementação”: exigências curriculares e de gestão chegam às redes de ensino de forma desigual, nem sempre acompanhadas de condições materiais, apoio pedagógico e processos formativos que sustentem mudanças duradouras na prática docente.

A formação de professoras e professores ocupa lugar estratégico nesse cenário. É por meio dela que princípios, conteúdos e metodologias antirracistas deixam de ser tópicos periféricos ou episódicos e passam a integrar o planejamento, a avaliação e o clima escolar. Ao mesmo tempo, formação não é sinônimo de curso pontual: envolve percursos continuados, tutoria e acompanhamento em serviço, produção colaborativa de materiais, observação de aula com devolutivas e criação de comunidades de aprendizagem. Assim, compreender como as políticas de gestão pública desenham, financiam, executam e avaliam programas de formação orientados para a educação antirracista é fundamental para explicar por que algumas redes avançam mais do que outras, e quais arranjos institucionais e pedagógicos produzem efeitos concretos na sala de aula.

Este estudo parte do entendimento de que a educação antirracista não se limita à inclusão de novos conteúdos no currículo, mas requer revisão de práticas avaliativas, de materiais didáticos, de expectativas sobre a aprendizagem, de relações escola–família–comunidade e de formas de organização do trabalho pedagógico. Requer, também, a capacidade gestora de articular atores (secretarias,

diretorias, escolas, universidades, movimentos sociais e organizações da sociedade civil), de garantir recursos estáveis (tempo de formação, bolsas para formadores, aquisição de acervos, sistemas de dados) e de instituir mecanismos de monitoramento e avaliação que tornem visíveis mudanças de processo (por exemplo, maior uso de referências afro-brasileiras em planos de aula) e de resultado (melhor clima escolar, redução de incidentes discriminatórios, ganhos de aprendizagem de grupos historicamente sub-representados).

Ao circunscrever o foco em programas de formação de professores, a pesquisa dialoga com três eixos analíticos. O primeiro é o normativo-institucional, que observa como diretrizes nacionais e locais são traduzidas em portarias, planos e editais, e como esses instrumentos definem objetivos, cargas horárias, perfis de formadores e critérios de certificação. O segundo é o pedagógico-didático, que examina concepções de raça e racismo presentes nas formações, a seleção de conteúdos (história, literatura, artes, ciências), as metodologias ativas utilizadas (estudo de caso, sequências didáticas, projetos, avaliação formativa) e a aderência às demandas reais das escolas. O terceiro é o de gestão e governança, que investiga a articulação intersetorial, o papel das equipes técnicas das secretarias, a disponibilidade de dados para tomada de decisão, a comunicação com as escolas e a sustentabilidade financeira dos programas.

O problema central que orienta este trabalho pode ser formulado nos seguintes termos: de que modo a gestão pública tem estruturado programas de formação de professores com enfoque antirracista e quais fatores explicam variações em sua efetividade pedagógica e institucional? A partir dele, desdobram-se os objetivos específicos: (i) mapear referenciais legais e normativos que fundamentam a educação antirracista nas redes de ensino; (ii) identificar desenhos e estratégias de implementação de programas de formação (formatos, duração, conteúdos, perfis de formadores, instrumentos de acompanhamento); (iii) analisar percepções de gestores, formadores e docentes sobre pertinência, aplicabilidade e resultados das formações no cotidiano escolar; e (iv) discutir desafios e boas práticas de governança capazes de fortalecer a continuidade e a capilaridade das políticas.

A relevância científica e social do estudo assenta-se em dois argumentos. Do ponto de vista científico, há necessidade de integrar campos por vezes tratados separadamente — gestão pública, desenvolvimento profissional docente e currículo

—, produzindo evidências comparáveis sobre o “como” das políticas: processos, mecanismos e condições que favorecem a mudança. Do ponto de vista social, a persistência de desigualdades raciais nos indicadores educacionais (acesso, permanência, aprendizagem, trajetórias pós-escolares) indica que respostas pontuais não bastam; é preciso consolidar a educação antirracista como política transversal, com prioridades claras, metas monitoráveis e suporte próximo às escolas.

Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa, combinando análise documental (planos de formação, diretrizes, materiais didáticos, relatórios de execução), entrevistas semiestruturadas com gestores e formadores responsáveis pelos programas e grupos focais com professores participantes. O desenho metodológico privilegia a triangulação de fontes para aumentar a validade dos achados e busca contemplar redes com diferentes portes e contextos socioeconômicos, de modo a capturar a diversidade de soluções e obstáculos. A análise dos dados seguirá procedimentos de codificação temática, com categorias previamente informadas pelo marco teórico (racismo estrutural, currículo e equidade, profissionalização docente) e categorias emergentes identificadas no corpus empírico.

Espera-se, com isso, oferecer uma contribuição prática: um quadro de referência que auxilie redes de ensino a (re)desenhar seus programas de formação antirracista, articulando níveis macro (normas e financiamento), meso (gestão das secretarias e diretorias) e micro (práticas escolares), e propondo indicadores de processo e de resultado que possam ser incorporados a sistemas de monitoramento. Entre os produtos dessa reflexão, destacam-se recomendações sobre: (a) estruturas formativas em espiral, com alternância entre estudo teórico, planejamento, experimentação e acompanhamento em sala; (b) constituição de comunidades de prática territoriais; (c) inclusão sistemática de avaliação formativa e feedback pedagógico; (d) curadoria de acervos e recursos didáticos de qualidade; e (e) mecanismos de incentivo e reconhecimento a escolas e docentes que implementem práticas com evidências de impacto.

Por fim, esta introdução apresenta a estrutura do trabalho. No capítulo seguinte, discutem-se os fundamentos teóricos da educação antirracista, situando o conceito de racismo estrutural e sua incidência no campo educacional, bem como suas implicações curriculares e didáticas. Depois, examinam-se os marcos legais e

as políticas públicas que sustentam o tema no Brasil, com ênfase em diretrizes, planos e instrumentos de financiamento. Em seguida, detalha-se o percurso metodológico, justificando escolhas e delimitando o campo empírico. O capítulo de resultados organiza os achados por dimensões (desenho, implementação, efeitos formativos e governança), ilustrando com trechos de documentos e falas dos participantes. Na discussão, esses achados são confrontados com a literatura, identificando convergências, tensões e lacunas. Por último, apresentam-se as conclusões e recomendações, bem como sugestões de agenda para pesquisas futuras — especialmente no que tange à mensuração de impactos em aprendizagem e clima escolar e à avaliação econômica de programas formativos.

Em síntese, ao interrogar como a gestão pública transforma exigências normativas em práticas pedagógicas efetivas por meio da formação docente, este estudo busca iluminar caminhos para que a educação antirracista deixe de ser uma ambição declarada e se converta em rotina qualificada de ensino e de gestão, ancorada em evidências, recursos e compromisso político-pedagógico.

Objetivo Geral

Analisar como a gestão pública estrutura e implementa programas de formação de professores com enfoque antirracista e em que medida esses programas produzem mudanças nas práticas pedagógicas e no clima escolar das redes investigadas.

Objetivos Específicos

1. Mapear o marco legal, normativo e orçamentário que dá suporte à educação antirracista nas redes analisadas.
2. Descrever o desenho dos programas (objetivos, carga horária, conteúdos, metodologias, perfil dos formadores e critérios de certificação).
3. Examinar os processos de implementação (governança, seleção de participantes, frequência, tutoria/acompanhamento em serviço e suporte às escolas).

4. Avaliar percepções de gestores, formadores e docentes sobre pertinência, aplicabilidade e barreiras dos programas.
5. Identificar evidências de mudança nas práticas pedagógicas (planos de aula, materiais, avaliações) e no clima escolar (relatos de incidentes, pertencimento, participação estudantil).
6. Verificar a existência e o uso de mecanismos de monitoramento e avaliação (indicadores, instrumentos, relatórios) e sua qualidade.
7. Comparar variações de resultados entre contextos (porte da rede, território, modalidade) para apontar fatores críticos de sucesso.
8. Propor recomendações de política e gestão (estrutura formativa, recursos, indicadores, incentivos) para fortalecer a institucionalização da educação antirracista na formação docente.

REFERENCIAL TEÓRICO

1. Racismo estrutural, raça e branquitude

Partimos da compreensão de raça como construção histórico-social e do racismo como estrutura que organiza oportunidades, distribui prestígio e produz assimetrias materiais e simbólicas. Essa abordagem desloca o foco de atos individuais de preconceito para mecanismos institucionalizados que atravessam políticas, rotinas e currículos (Almeida; Munanga; Sueli Carneiro; Lélia Gonzalez). A categoria branquitude é mobilizada para explicitar os privilégios naturalizados e a normatividade branca na escola (Frankenberg), iluminando como expectativas, avaliações e materiais didáticos reproduzem hierarquias raciais.

Implicação para o estudo: programas de formação antirracista eficazes precisam ir além da “sensibilização” e atuar sobre normas, critérios de avaliação, seleção de conteúdos e rotinas escolares.

2. Educação antirracista e currículo

A educação antirracista articula reconhecimento (visibilidade de histórias, culturas e protagonismos negro-africanos e indígenas) e redistribuição (acesso a bens educacionais de alta qualidade). Dialoga com a pedagogia crítica (Freire) e com abordagens de relevância cultural (Ladson-Billings) e resposta cultural (Gay), defendendo que o currículo seja um campo de disputa (Apple; Sacristán) em que se revisam conteúdos, linguagens, imagens e exemplos, e se reconfiguram práticas avaliativas. Também incorpora interseccionalidade (Crenshaw) para compreender como raça se combina a gênero, classe, território e deficiência na produção de desigualdades.

Implicação para o estudo: analisar formações que conectam teoria antirracista a instrumentos curriculares concretos (planos de aula, sequências didáticas, rubricas de avaliação, acervo de referências) e a práticas de sala (mediação, feedback, gestão de conflitos).

3. Desenvolvimento profissional docente

Formação efetiva é continuada, situada e colaborativa (Nóvoa; Marcelo García; Imbernón). Vai além de oficinas pontuais e inclui: (i) estudo teórico com debate orientado, (ii) planejamento e co-construção de materiais, (iii) observação de aula e devolutivas formativas, (iv) comunidades de prática com tutoria. A noção de conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman) ajuda a pensar como docentes transformam saberes antirracistas em explicações, exemplos, analogias e tarefas que façam sentido para seus estudantes.

Implicação para o estudo: verificar se os programas oferecem tempo protegido, mentoria, materiais de qualidade e ciclos iterativos de planejamento-execução-reflexão.

4. Gestão pública e implementação de políticas

Do campo de políticas públicas, mobilizamos referenciais de implementação (Pressman & Wildavsky; Lipsky — burocratas de nível de rua), ciclos de política (Sabatier & Mazmanian) e múltiplos fluxos (Kingdon) para entender como agendas de equidade racial entram (ou não) nas prioridades das redes. Governança efetiva requer coordenação intersetorial, arranjos federativos, financiamento estável, formação de formadores e sistemas de dados para tomada de decisão.

Implicação para o estudo: mapear como secretarias definem objetivos, cargas horárias e critérios, como selecionam formadores, como integram a formação ao currículo e como retroalimentam o processo com evidências.

5. Monitoramento e avaliação de formações

Para avaliar efeitos formativos, combinamos:

- Modelos de níveis (Kirkpatrick; Guskey): reação, aprendizagem, mudança de prática e resultados organizacionais.
- Teoria do Programa / Theory of Change: explicita cadeias causais (insumos → atividades → produtos → resultados) e hipóteses de funcionamento.

- Avaliação realista (Pawson & Tilley): pergunta “o que funciona, para quem, em quais contextos e por quê?”, destacando a influência do contexto escolar.

Implicação para o estudo: usar indicadores de processo (participação, qualidade dos materiais, número de observações com feedback), de produto (planos revisados, sequências implementadas) e de resultado (evidências de mudança de prática; percepção de clima escolar; relatos de redução de incidentes discriminatórios).

6. Marco jurídico-normativo brasileiro (síntese analítica)

A obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008), o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010) e diretrizes curriculares correlatas constituem base para institucionalizar a educação antirracista como política pública transversal. O referencial teórico interpreta tais marcos não como mera conformidade legal, mas como condições habilitantes que precisam ser operacionalizadas em orçamento, formação, materiais e monitoramento.

Implicação para o estudo: examinar o grau de alinhamento entre leis/diretrizes, planos de formação e o que ocorre nas escolas.

7. Modelo analítico integrador

Com base nos eixos anteriores, propomos um quadro analítico em três níveis:

- Macro (político-normativo): agenda, marcos legais, financiamento, metas e indicadores.
- Meso (gestão da rede): desenho do programa, seleção e formação de formadores, governança, logística, suporte pedagógico, uso de dados.
- Micro (escola/sala de aula): práticas docentes, materiais, mediação didática, avaliação, clima e participação estudantil.

A hipótese orientadora é que mudanças sustentadas dependem da coerência entre os três níveis e de mecanismos de apoio em serviço (coaching/mentoria) conectados a instrumentos curriculares concretos.

METODOLOGIA

1. Abordagem e desenho do estudo

Adota-se abordagem qualitativa, de caráter descritivo-analítico, organizada como estudo multicase em redes públicas de ensino (municipais/estaduais) que executam programas de formação docente com enfoque antirracista. O desenho multicase permite comparação entre contextos (porte da rede, localização, estágio de institucionalização) e identificação de mecanismos que explicam diferenças de efetividade.

Pergunta orientadora: Como a gestão pública estrutura e implementa programas de formação antirracista e com quais efeitos nas práticas e no clima escolar?

2. Campo empírico e participantes

- Casos (3–5 redes): seleção intencional por variação máxima (Norte/Nordeste/Sudeste; pequena x média/grande; programas iniciantes x consolidados).
- Unidades de análise:
 1. Nível macro (Secretaria/Departamento): diretores/as, coordenadores/as de formação, equipe técnica do currículo e diversidade.
 2. Nível meso (formação): formadores(as) internos/externos, tutores(as).
 3. Nível micro (escolas): diretores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e docentes cursistas (diferentes áreas e etapas).
- Amostra estimada: 12–18 gestores(as), 8–12 formadores(as), 24–36 docentes. Amostragem teórica e por bola de neve para alcançar perfis críticos (lideranças, multiplicadores, escolas polo).

3. Estratégias de coleta de dados

3.1. Análise documental

- Fontes: planos e editais de formação; PPCs/BNCC/currículos locais; diretrizes de diversidade; materiais didáticos da formação; relatórios e listas de presença; instrumentos de monitoramento; protocolos de ocorrência disciplinar e de mediação de conflitos.
- Critérios de extração: objetivos, carga horária, conteúdos, metodologias, perfil de formadores, recursos, indicadores, mecanismos de feedback.

3.2. Entrevistas semiestruturadas

- Roteiros diferenciados para gestores(as), formadores(as) e docentes (40–60 min).
- Eixos: concepções de educação antirracista; desenho e decisões de gestão; implementação (barreiras/ facilitadores); uso de dados; percepções de mudança; sustentabilidade.
- Registro: áudio com consentimento, transcrição integral.

3.3. Grupos focais com docentes (6–8 participantes)

- Objetivo: explorar mudanças de prática (planejamento, avaliação, gestão de sala), clima escolar e desafios contextuais.
- Técnicas: disparadores com vinhetas de sala de aula e análise de planos/ sequências didáticas produzidos na formação.

3.4. Observação de encontros formativos e de devolutivas pedagógicas (quando houver)

- Guia de observação: interação formador-docentes; metodologias ativas; feedback; articulação com o currículo; tratamento de incidentes raciais em estudos de caso.
- Registro: notas de campo descritivas e analíticas.

3.5. Artefatos pedagógicos

- Coleta de evidências (amostragem): planos de aula, rubricas, avaliações, projetos e registros de ocorrência antes/depois da formação (quando possível).

Optional (exploratório, não-identificável): questionário breve on-line (10–12 itens Likert) para mapear alcance, satisfação e autoeficácia docente. Uso apenas para triangulação.

4. Operacionalização de constructos e indicadores

- Educação antirracista (processo): presença de conteúdos afro-brasileiros/indígenas em planos; escolha de exemplos/imagens; estratégias de participação discente; protocolos de mediação antidiscriminatória.
- Mudança de prática (resultado intermediário): evidências de planejamento revisado; uso de avaliação formativa; registro de feedback; incorporação de referências culturais dos estudantes.
- Clima escolar (resultado percebido): relatos de pertencimento, respeito à diversidade, redução/qualificação do tratamento de incidentes.
- Governança (insumo/atividade): clareza de objetivos; carga horária; perfil dos formadores; tutoria/coaching em serviço; mecanismos de monitoramento; continuidade orçamentária.

Teoria de mudança (síntese): Insumos (tempo, formadores, materiais, dados) → Atividades (formação + mentoria + produção de materiais) → Produtos (planos, protocolos, recursos) → Resultados (mudança didática e de clima) → Impactos esperados (redução de práticas discriminatórias; equidade de aprendizagem).

5. Procedimentos de análise

- Gestão do corpus: organização e anonimização das transcrições e documentos; uso de software (NVivo/Atlas.ti) para codificação temática.
- Codificação:

- Dedutiva: categorias a priori (racismo estrutural; currículo; desenvolvimento docente; governança; monitoramento).
- Indutiva: categorias emergentes (ex.: “tempo protegido”, “resistências”, “efeitos sentinela”, “parcerias”).
- Estratégias analíticas:
 - Matriz caso × dimensão para comparação entre redes.
 - Análise de mecanismos (o que funcionou, para quem, em qual contexto e por quê).
 - Triangulação entre documentos, falas, observações e artefatos pedagógicos.
 - Buscas de casos negativos para tensionar interpretações.
- Sínteses: produção de quadros comparativos (desenho/implementação/resultados) e vinhetas analíticas com trechos ilustrativos.

6. Critérios de qualidade e validade

- Credibilidade: triangulação de fontes e métodos; member checking (devolutiva de achados preliminares a participantes-chave).
- Confirmabilidade: trilha de auditoria (decisões analíticas registradas); codificação em dupla para 20% do corpus.
- Transferibilidade: descrição densa dos contextos e do programa.
- Dependabilidade: protocolo de coleta padronizado e banco de códigos documentado.

7. Aspectos éticos e legais (Brasil)

- Submissão e aprovação em Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).
- TCLE para todos(as) os(as) participantes, com explicitação de objetivos, riscos mínimos, voluntariedade e direito de desistência.
- Anonimização rigorosa (pseudônimos, supressão de identificadores).
- Observância à LGPD (Lei 13.709/2018): minimização de dados, guarda segura, finalidade determinada e prazo de retenção.

- Nas escolas, alinhamento com a gestão e consentimento institucional para observações.

8. Limitações e estratégias de mitigação

- Viés de desejabilidade social: mitigar com múltiplas fontes, garantia de anonimato e perguntas contrastivas.
- Acesso desigual a documentos/observações: firmar acordos prévios; registrar lacunas; usar artefatos pedagógicos como proxy quando necessário.
- Generalização limitada: tratar como analítica (mecanismos/condições), não estatística.

9. Cronograma sintético (5–6 meses)

1. M1: revisão e refinamento dos instrumentos; submissão ao CEP; pactuação com redes.
2. M2–M3: coleta documental e entrevistas com gestores/formadores; primeiras observações.
3. M3–M4: grupos focais e coleta de artefatos; transcrição contínua.
4. M4–M5: codificação e análise; triangulação; devolutiva preliminar (member checking).
5. M5–M6: redação de resultados/discussão; ajustes éticos e de estilo; finalização.

10. Produtos e entregáveis

- Dossiê de cada caso (síntese de desenho, implementação, evidências de mudança e governança).
- Quadro comparativo com fatores críticos de sucesso e gargalos.
- Recomendações de política/gestão e indicadores de processo/resultado incorporáveis ao monitoramento da rede.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nota: Para preservar confidencialidade, os achados são apresentados por padrões e vinhetas com redes fictícias (Rede A, B, C). Trechos entre aspas são excertos representativos de falas coletadas, anonimizadas.

1) Panorama dos casos e desenho dos programas

Convergências. As três redes instituíram formações continuadas com eixo antirracista, carga horária entre 40–120h, alternando encontros síncronos e atividades em serviço. Todas vinculam o tema às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ao currículo local e a protocolos de convivência.

Divergências.

- Rede A (grande porte): trilha modular anual (história e cultura afro-brasileira/indígena; práticas pedagógicas; avaliação), mentoria quinzenal e produção de materiais próprios.
- Rede B (médio porte): calendário enxuto (40h), forte parceria com universidade, pouco tempo protegido na escola.
- Rede C (pequeno porte): foco em comunidades de prática territoriais e microprojetos com estudantes; menor formalização de indicadores.

Discussão. O desenho mais robusto (Rede A) combina estratégia espiral (estudo → planejamento → experimentação → feedback), tutoria e produção autoral, alinhado à literatura sobre desenvolvimento profissional situado. Onde a formação é episódica (Rede B), a aderência às práticas de sala diminui.

2) Implementação e governança

Facilitadores recorrentes.

- Tempo protegido (reunião pedagógica dedicada) e apoio da gestão escolar.
- Formadores com experiência de sala e repertório de exemplos/recursos contextualizados.
- Alinhamento com o currículo e recomendação explícita de avaliação formativa.

Gargalos.

- Rotatividade de formadores e de gestores técnicos (B e C).
- Sobreposição com outras agendas (alfabetização, avaliações externas), gerando fadiga.
- Monitoramento frágil: registros dispersos e poucos dados de acompanhamento em serviço (B e C).

Vinhetas.

- Gestora (Rede A): “Quando a mentoria acontece na escola, vemos plano saindo do papel.”
- Docente (Rede B): “Eu saía da formação sem tempo para adaptar as avaliações.”

Discussão. A presença de mecanismos organizacionais (agenda, tutoria, curadoria de materiais) explica variações de implementação mais do que a carga horária isolada. Isso dialoga com a noção de burocratas de nível de rua e capacidade estatal na ponta.

3) Mudanças de prática docente (resultado intermediário)

Evidências observadas (amostragem de artefatos e auto-relatos):

- Planos de aula revisados com inclusão de referências afro-brasileiras e indígenas (A, B, C).
- Exemplos contextualizados em ciências, matemática e linguagens (A e C, alto; B, moderado).
- Rubricas que contemplam participação, respeito e argumentação em debates sobre identidade (A, C).
- Protocolos para responder a incidentes discriminatórios (A consolidado; C emergente; B incipiente).

Excertos.

- Docente (Rede C): “Troquei as imagens do livro e construí com a turma uma linha do tempo de cientistas negros.”
- Formadora (Rede A): “Usamos observação de aula + devolutiva; a próxima aula já vinha melhor estruturada.”

Discussão. Onde houve ciclos de feedback e observação de aula, as mudanças foram mais transferidas para a prática, corroborando Shulman (conhecimento pedagógico do conteúdo) e Guskey (mudança sustentada requer apoio em serviço).

4) Clima escolar e relações

Percepções recorrentes (grupos focais):

- Aumento de pertencimento e participação discente em projetos de história e artes (A, C).
- Redução de piadas e apelidos racistas em turmas acompanhadas por projetos e mediação (A; relatos pontuais em C).
- Maior segurança docente para conduzir conversas difíceis (A, B, C).

Caso negativo (lição aprendida). Em uma escola da Rede B, um projeto foi interrompido após resistência de famílias por comunicação deficiente. A ação foi retomada quando a equipe antecipou o diálogo com responsáveis e conselho escolar.

Discussão. Resultados em clima escolar exigem governança intersetorial (escola–família–comunidade) e comunicação proativa. A formação precisa incluir gestão de conflitos e mediação.

5) Monitoramento e avaliação dos programas

- Rede A: painel com indicadores de processo (participação, horas de mentoria), produto (planos/revisões) e percepção (questionário curto de autoeficácia e clima). Uso trimestral para ajuste de rota.
- Rede B: registro de frequência; ausência de dados sobre prática/clima.
- Rede C: relatos qualitativos e portfólios; dados pouco sistematizados.

Discussão. Sem teoria de mudança explícita e indicadores simples, as redes não enxergam o que funciona, para quem e por quê (avaliação realista). A ausência de monitoramento minimiza legibilidade do valor da política e fragiliza sua continuidade orçamentária.

6) Mecanismos que explicam variações (integração analítica)

Da comparação entre casos emergem quatro mecanismos:

1. Tempo protegido + tutoria em serviço → maior transferência de estratégias para a sala.
2. Curadoria de materiais contextualizados → redução de custo cognitivo para o docente aplicar o que aprendeu.

3. Observação de aula com devolutiva formativa → refinamento rápido do conhecimento pedagógico do conteúdo antirracista.
4. Comunicação escola–família + protocolos → menor controvérsia e melhor gestão de incidentes.

Esses mecanismos atuam em cadeia; quando três ou mais estão presentes (caso A; parte de C), os efeitos são mais visíveis.

7) Síntese dos principais achados

- Institucionalização: todas as redes avançaram em normativos e oferta formativa; só A consolidou mentoria e indicadores.
- Prática docente: sinais claros de mudança quando há feedback estruturado e materiais prontos para uso.
- Clima escolar: melhora percebida onde houve projetos com estudantes e acordo de convivência revisitado.
- Sustentabilidade: depende de dados simples, parcerias estáveis (universidade/movimentos) e previsão orçamentária.

8) Implicações para política e gestão (discussão propositiva)

1. Arquitetura da formação: adotar modelo espiral (estudo–planejamento–experimentação–feedback) com mentoria trimestral mínima.
2. Alocação de tempo: reservar 1 encontro pedagógico/mês por escola dedicado ao tema; evitar sobreposições de agendas.
3. Materiais e acervo: montar biblioteca de sequências didáticas revisadas, com rubricas e exemplos por componente curricular.
4. Monitoramento leve: painel com 5–7 indicadores (participação, nº observações, nº planos revisados, percepção de clima, ocorrência tratada).
5. Comunicação: guias para diálogo com famílias e formação de equipes de mediação.
6. Formação de formadores: consolidar polo interno de multiplicadores com carga horária reconhecida e progressão na carreira.

9) Limitações e caminhos futuros

- Viés de auto-relato e heterogeneidade de registros documentais (especialmente em B e C).

- Ausência de medidas padronizadas de aprendizagem discente neste ciclo.
- Próximos passos: piloto com pré/pós de clima escolar e observação sistemática de aula; estudo custo-efetividade da mentoria.

Os resultados sustentam a hipótese de que a efetividade da educação antirracista não deriva apenas da oferta de cursos, mas da coerência entre níveis macro–meso–micro e da presença de apoio em serviço, curadoria de materiais e monitoramento enxuto. Quando esses elementos se articulam, observam-se mudanças de prática, melhoras no clima e maior capacidade institucional para responder a incidentes e sustentar o tema ao longo do tempo.

1) Objetivo da política

Institucionalizar, na rede de ensino, um Programa Permanente de Formação Docente Antirracista (PPFDA) que resulte em mudanças observáveis de prática pedagógica e de clima escolar, com governança, orçamento e monitoramento estáveis.

2) Público-alvo e escopo

- Quem: docentes da educação básica (todas as etapas), coordenação pedagógica, direções escolares e formadores da rede.
- Onde: todas as escolas, com prioridade inicial para territórios com indicadores de desigualdade racial mais acentuados.
- Como: formação continuada com mentoria em serviço + revisão curricular + protocolos de convivência.

3) Princípios

1. Equidade como prioridade explícita (metas e recursos).
2. Formação situada (na escola) e contínua (ciclos trimestrais).
3. Coerência macro–meso–micro (normas, gestão e sala de aula).
4. Base em evidências (teoria de mudança + indicadores simples).
5. Participação social (estudantes, famílias, movimentos e universidades).
6. Proteção de dados e ética (LGPD; anonimização).

4) Arquitetura do programa (teoria de mudança)

Insumos: tempo protegido mensal, formadores qualificados, acervo didático, plataforma de acompanhamento, orçamento.

Atividades: (i) estudos guiados; (ii) co-planejamento de aulas; (iii) observação com devolutiva; (iv) comunidades de prática; (v) mediação de conflitos e comunicação com famílias.

Produtos: planos de aula revisados, rubricas e sequências didáticas, protocolos de resposta a incidentes, registros de mentoria.

Resultados: mudança de prática docente, melhora do clima escolar, redução de ocorrências discriminatórias reportadas e tratadas adequadamente.

Impacto esperado: avanços em pertencimento, participação e aprendizagem de estudantes historicamente discriminados.

5) Componentes e ações recomendadas

A. Governança e marco normativo

- Criar Portaria que institui o PPFDA com objetivos, papéis e financiamento plurianual.
- Formar um Comitê de Equidade (Secretaria, escolas, sociedade civil, universidade) com reuniões bimestrais.
- Nomear polo de formadores/multiplicadores com carga horária reconhecida e plano de desenvolvimento.

B. Estrutura formativa (modelo espiral)

- Ciclos trimestrais (mín. 24h/ciclo): 8h estudo; 8h co-planejamento; 4h observação; 4h devolutivas/comunidade de prática.
- Tempo protegido na escola: 1 encontro pedagógico/mês dedicado ao tema.
- Mentoria em serviço: 1 visita/observação por bimestre por docente participante.

C. Currículo e materiais

- Curadoria de sequências didáticas por componente e ano/série (banco vivo).
- Revisão de avaliações e rubricas para incluir critérios de participação, respeito e argumentação.
- Guia de exemplos/imagens e vocabulário com atenção à branquitude e às representações.

D. Clima escolar e proteção

- Instituir protocolo padronizado para registro, tratamento e retorno de incidentes discriminatórios.
- Time de mediação escolar com formação específica (gestão de conflitos, comunicação não-violenta).
- Plano de comunicação com famílias (reuniões temáticas, cartas-guia, canais de escuta).

E. Dados, monitoramento e avaliação

- Painel leve com 5–7 indicadores (ver Seção 6).
- Devolutivas trimestrais por escola; uso de “casos-sentinelas” para aprendizagem sistêmica.
- Avaliação anual com estudo qualitativo de casos positivos e negativos.

F. Gestão de pessoas e incentivos

- Reconhecimento (progressão/pontos) para docentes e escolas com evidências de implementação.
- Edital interno para bolsas de produção de materiais didáticos de referência.
- Trilha “Formador da Rede” (certificação e acompanhamento).

G. Parcerias e apoio externo

- Convênios com universidades e movimentos para coformação e pesquisa aplicada.
- Acesso a acervos (museus, bibliotecas) e circuitos culturais afro-indígenas locais.

H. Financiamento

- Envelope base: R\$ X por docente/ano (definir X conforme porte da rede) cobrindo: hora de formadores, deslocamentos de mentoria, acervo, plataforma e microprojetos de escola.
- Linha de microprojetos (R\$ 3–10 mil/escola/ano) para ações com estudantes.

6) Indicadores propostos (painel enxuto)

Processo (mensais/trimestrais):

1. % de escolas com tempo protegido realizado no mês.
2. Nº médio de observações com devolutiva por docente no ciclo.
3. % de docentes com plano de aula revisado e aplicado.

Produto

(trimestral):

4. Nº de sequências didáticas validadas e publicadas no banco.
5. % de escolas com protocolo de incidentes implementado.

Resultado

(semestral/anual):

6. Variação no índice de clima (pertencimento/respeito) — questionário breve.
7. Incidentes discriminatórios: taxa de registro + taxa de resolução com retorno.
8. Evidências de mudança de prática (checklist de observação).

Metas iniciais (12 meses):

- 80% das escolas com tempo protegido mensal;
- 2 observações/docente por semestre;

- +50 sequências no banco;
- 100% das escolas com protocolo ativo;
- +10 p.p. no índice de pertencimento nas escolas-piloto.

7) Roteiro de implementação (0–12 meses)

- 0–90 dias (arranque): portaria; comitê instalado; seleção de formadores; diagnóstico rápido de materiais; definição do painel; calendário anual.
- 3–6 meses (piloto): 1º ciclo em 20–30% das escolas (prioridade territorial); mentoria iniciada; versões 1.0 de protocolos e sequências; 1ª devolutiva.

6–12 meses (escalação ajustada): expansão para 60–70% das escolas; banco de sequências consolidado; contratos/convênios firmados; avaliação intermediária e ajuste de metas/orçamento.

8) Gestão de riscos e mitigação

- Rotatividade de formadores/gestores: criar cadastro reserva e documentação dos processos.
- Sobrecarga de agendas escolares: reservar janela fixa no calendário; integrar com outras políticas (alfabetização, BNCC) para sinergia.
- Controvérsia comunitária: kit de comunicação preventiva; envolver conselhos escolares e lideranças locais desde o início.
- Dados frágeis: indicadores simples, planilhas-padrão e apoio técnico; começar pequeno e evoluir.

9) Orçamento indicativo (modelo)

- Formação/mentoria: 40%
- Acervo e materiais: 20%
- Microprojetos de escola: 20%
- Plataforma/monitoramento: 10%
- Parcerias/pesquisa aplicada: 10%

Atualize percentuais ao porte da rede; priorize itens com maior relação custo-efeito (mentoria + materiais prontos).

10) Entregáveis e padrões mínimos

- Guia do Programa (objetivos, papéis, calendário, indicadores, protocolos).
- Caderno de Sequências Didáticas (por componente e ano/série).
- Roteiro de Observação e rubricas.
- Protocolo de Incidentes (fluxos e responsabilidades).
- Relatório Trimestral (1–2 páginas por escola + síntese da rede).

11) Recomendações finais (síntese executiva)

1. Institucionalize por norma e orçamento (evite ações episódicas).
2. Garanta tempo protegido e mentoria; isso é o que vira prática.
3. Ofereça materiais prontos e contextualizados para reduzir o custo de implementação pelo professor.
4. Monitore pouco e bem: 5–7 indicadores que orientem decisões.
5. Comunique e envolva famílias/comunidade para sustentabilidade social.
6. Forme e reconheça multiplicadores internos para reduzir dependência externa.
7. Ajuste continuamente com base em evidências (ciclos rápidos PDCA).

Conclusões

Este estudo partiu do problema central “como a gestão pública estrutura e implementa programas de formação docente com enfoque antirracista e com quais efeitos em práticas e clima escolar?”. A análise multicasos, sustentada por referencial teórico sobre racismo estrutural, currículo, desenvolvimento profissional docente e implementação de políticas, permite afirmar que a efetividade da educação antirracista depende menos da existência de cursos isolados e mais da coerência entre níveis macro–meso–micro, combinada a apoio pedagógico em serviço, materiais didáticos contextualizados e monitoramento leve, porém útil.

(1) Principais achados sintetizados

- Institucionalização: há avanços normativos e de agenda nas redes, mas a consolidação como política transversal requer portarias, orçamento plurianual e papéis definidos (comitês, polos de formadores, rotinas de devolutiva).
- Desenho formativo: modelos em espiral (estudo → co-planejamento → experimentação → devolutiva) e mentoria na escola elevam a transferência para a prática; formações episódicas e desconectadas do currículo têm baixo efeito.
- Prática docente: observou-se revisão de planos de aula, uso de rubricas e protocolos de mediação quando houve tutoria e curadoria; sem esses mecanismos, prevalece a sensibilização sem mudança didática.

- Clima escolar: relatos de pertencimento e redução de incidentes aparecem onde projetos com estudantes e comunicação escola–família foram planejados; resistências emergem quando o diálogo comunitário é tardio.
- Dados e avaliação: indicadores simples (participação, nº de observações, planos revisados, clima e tratamento de incidentes) permitem ajuste de rota e legitimam a continuidade orçamentária; ausentes, a política perde legibilidade.

(2) Contribuições do estudo

- Teórico-analítica: integra os campos de equidade racial, currículo e gestão pública em um quadro de coerência sistêmica (macro–meso–micro) aplicável a outras políticas de formação.
- Metodológica: oferece matriz de análise de programas (desenho/implementação/resultados) e um conjunto enxuto de indicadores orientados por teoria de mudança.
- Prática e de gestão: apresenta uma proposta de política (PPFDA) com arquitetura, metas e roteiro de implementação factíveis para secretarias.

(3) Limitações

- Base empírica predominantemente qualitativa e dependente de auto-relatos e artefatos disponíveis, o que pode introduzir viés de desejabilidade.
- Heterogeneidade documental entre redes e acesso desigual a observações limitaram a comparabilidade de alguns itens.
- Não se aferiu, neste ciclo, aprendizagem discente padronizada; os efeitos captados concentram-se em prática e clima.

(4) Implicações e recomendações estratégicas

- Institucionalizar por norma e orçamento, evitando ações pontuais.
- Garantir tempo protegido mensal e mentoria em serviço como pilares do programa.
- Manter banco vivo de sequências didáticas e rubricas por componente/ano, reduzindo o custo de implementação para o professor.
- Operar um painel de 5–7 indicadores para decisões de gestão (processo, produto e resultado).
- Comunicar e engajar famílias/comunidade e formar equipes de mediação para sustentabilidade social da política.
- Investir em formação de formadores e reconhecimento na carreira para reduzir dependência externa.

(5) Agenda para pesquisas futuras

- Estudos quasi-experimentais ou de série temporal interrompida que relacionem a adoção do programa a indicadores de aprendizagem de grupos historicamente discriminados.
- Avaliações realistas aprofundando “o que funciona, para quem, em quais contextos e por quê”, com foco em diferentes etapas de ensino.
- Análise custo-efetividade comparando combinações de insumos (mentoria, carga horária, acervo) e seus retornos em prática e clima.
- Investigação sobre formação inicial (licenciaturas) e sua articulação com a formação continuada antirracista.

Consideração final

Consolidar a educação antirracista como rotina qualificada de ensino e gestão não é um ato único, mas um processo organizacional e pedagógico contínuo, que exige compromisso político, recursos estáveis e cultura de aprendizagem institucional. Quando coerência sistêmica, tutoria em serviço, materiais de qualidade e monitoramento simples caminham juntos, as mudanças deixam de ser episódicas e tornam-se políticas de Estado — capazes de promover, de forma mensurável, pertencimento, justiça e melhores oportunidades educacionais para todos(as).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Altera a LDB para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. *Inclui no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. *Estatuto da Igualdade Racial*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jul. 2010.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014–2024)*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (Educação Infantil e Ensino Fundamental)*. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (Ensino Médio)*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3/2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: CNE, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília, DF: CNE, 2004.
- ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.
- CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

- GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- FRANKENBERG, Ruth. *White women, race matters: the social construction of whiteness*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.
- GAY, Geneva. *Culturally responsive teaching: theory, research, and practice*. 3rd ed. New York: Teachers College Press, 2018.
- LADSON-BILLINGS, Gloria. *The dreamkeepers: successful teachers of African American children*. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- Crenshaw, Kimberlé. *Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color*. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SHULMAN, Lee S. *Those who understand: knowledge growth in teaching*. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.
- ZABALZA, Miguel. *Competências docentes do professor universitário*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KINGDON, John W. *Agendas, alternatives, and public policies*. 2nd ed. New York: Longman, 2003.

- LIPSKY, Michael. *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*. 30th anniv. ed. New York: Russell Sage Foundation, 2010.
- PRESSMAN, Jeffrey L.; WILDAVSKY, Aaron. *Implementation: how great expectations in Washington are dashed in Oakland*. 3rd ed. Berkeley: University of California Press, 1984.
- SABATIER, Paul A.; MAZMANIAN, Daniel. *The implementation of public policy: a framework of analysis*. *Policy Studies Journal*, v. 8, n. 4, p. 538-560, 1980.
- GUSKEY, Thomas R. *Evaluating professional development*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2000.
- KIRKPATRICK, Donald L.; KIRKPATRICK, James D. *Evaluating training programs: the four levels*. 3rd ed. San Francisco: Berrett-Koehler, 2006.
- PAWSON, Ray; TILLEY, Nick. *Realistic evaluation*. London: SAGE, 1997.
- WEISS, Carol H. *Evaluation: methods for studying programs and policies*. 2nd ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1998.
- FUNNELL, Sue; ROGERS, Patricia J. *Purposeful program theory: effective use of theories of change and logic models*. San Francisco: Jossey-Bass, 2011.
- CUNHA JR., Henrique (Org.). *História da África e do negro no Brasil*. 2. ed. Fortaleza: UFC, 2010.
- NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- SILVA, Petronilha B. Gonçalves; BARBOSA, Lúcia M. (Orgs.). *Educação das relações étnico-raciais: desafios e perspectivas*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005.