REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

TEACHER TRAINING FOR DIVERSITY: CONTEMPORARY CHALLENGES

FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA DIVERSIDAD: RETOS ACTUALES

Clebson Correia da Silva
Mestrando em Tecnologias Emergentes na Educação
Must University (MUST), Deerfield Beach, Florida, USA

Luciene Graciano de Souza
Mestra em Educação com ênfase em Formação de Professores
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Santander, Espanha

Cristiana Dias de Moura Maia
Mestra em Gestão dos Cuidados de Saúde
Must University (MUST), Deerfield Beach, Florida, USA

Vanilda Sousa
Mestranda em Educação com ênfase em Formação de Professores
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Santander, Espanha

Rode Ester Pessanha
Mestranda em Educação com ênfase em Formação de Professores
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Santander, Espanha

Alysson Anderson Costa dos Santos
Mestrando em Educação com ênfase em Formação de Professores
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Santander, Espanha

Mônica Regina Vieira
Mestranda em Ciências da Educação
São Luís University (SLU), Orlando, Flórida, USA

Adriana Maria Lamego Rezende
Mestra em Gestão de Saúde
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Brasil

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

Resumo

A formação de professores para a diversidade constitui um desafio contemporâneo para a educação brasileira, sobretudo diante da pluralidade sociocultural presente nas instituições escolares e da persistência de desigualdades que atravessam as práticas pedagógicas e os currículos. Este artigo tem como objetivo analisar os desafios e as perspectivas da formação docente voltada ao reconhecimento das diferenças, à promoção da equidade educacional e ao enfrentamento de práticas excludentes no contexto das escolas públicas brasileiras. Metodologicamente, desenvolve-se uma pesquisa qualitativa, de caráter interpretativo, fundamentada em um estudo do estado da arte, com análise de 72 publicações produzidas entre 2010 e 2026, sendo 41 artigos científicos e 31 trabalhos completos apresentados em eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). A análise temática permitiu identificar tendências, convergências e lacunas relacionadas às concepções de diversidade, aos processos de desenvolvimento profissional docente e à incorporação de perspectivas críticas, antirracistas e decoloniais na formação de professores. Em diálogo com a teoria social cognitiva de Bandura (1986), considera-se também a importância da observação, da interação e das experiências sociais nos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente. Os resultados evidenciam a predominância de abordagens descritivas da diversidade, a fragmentação das iniciativas formativas e a limitada articulação entre o reconhecimento das diferenças, o enfrentamento das desigualdades estruturais e a transformação das práticas curriculares. Em contrapartida, as experiências que valorizam a reflexão crítica, a investigação da própria prática, a colaboração entre docentes e o diálogo com os contextos socioculturais apresentam possibilidades mais consistentes de transformação pedagógica. Conclui-se que a formação de professores para a diversidade requer políticas institucionais contínuas, condições efetivas de desenvolvimento profissional e propostas pedagógicas comprometidas com a justiça social, a valorização de diferentes matrizes culturais e a democratização do conhecimento.

Palavras-chave: Diversidade educacional. Formação de professores. Equidade educacional. Educação antirracista. Práticas pedagógicas inclusivas. Aprendizagem social.

Abstract

Teacher training focused on diversity is a contemporary challenge for Brazilian education, especially given the sociocultural diversity present in schools and the persistence of inequalities that permeate teaching practices and curricula. This article aims to analyze the challenges and prospects of teacher training focused on recognizing differences, promoting educational equity, and addressing exclusionary practices in the context of Brazilian public schools. Methodologically, this study employs a qualitative, interpretive research approach grounded in a state-of-the-art review, analyzing 72 publications produced between 2010 and 2026, including 41 scientific articles and 31 full papers presented at events organized by the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPEd). Thematic analysis enabled the identification of trends, convergences, and gaps related to conceptions of diversity, processes of teacher professional development, and the incorporation of critical, anti-racist, and decolonial perspectives into teacher education. In dialogue with Bandura's (1986) social cognitive theory, the study also considers the importance of observation, interaction, and social experiences in teacher learning and professional development. The results highlight the predominance of descriptive approaches to diversity, the fragmentation of training initiatives, and the limited connection between the recognition of differences, the challenge to structural inequalities, and the transformation of curricular practices. In contrast, experiences that emphasize critical reflection, the examination of one's own practice, collaboration among teachers, and dialogue with sociocultural contexts offer more substantial opportunities for pedagogical transformation. It can be concluded that teacher training for diversity requires ongoing institutional policies, effective conditions for professional development, and pedagogical approaches committed to social justice, the appreciation of different cultural backgrounds, and the democratization of knowledge.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

Keywords: Educational diversity. Teacher training. Educational equity. Anti-racist education. Inclusive pedagogical practices. Social learning.

Resumen

La formación del profesorado en materia de diversidad constituye un reto actual para la educación brasileña, sobre todo ante la pluralidad sociocultural presente en las instituciones escolares y la persistencia de las desigualdades que atraviesan las prácticas pedagógicas y los planes de estudios. El objetivo de este artículo es analizar los retos y las perspectivas de la formación del profesorado orientada al reconocimiento de las diferencias, a la promoción de la equidad educativa y a la lucha contra las prácticas excluyentes en el contexto de los colegios públicos brasileños. Desde el punto de vista metodológico, se lleva a cabo una investigación cualitativa, de carácter interpretativo, basada en un estudio del estado actual de la cuestión, con el análisis de 72 publicaciones elaboradas entre 2010 y 2026, de las cuales 41 son artículos científicos y 31 trabajos completos presentados en eventos de la Asociación Nacional de Posgrado e Investigación en Educación (ANPEd). El análisis temático permitió identificar tendencias, convergencias y lagunas relacionadas con las concepciones de la diversidad, los procesos de desarrollo profesional docente y la incorporación de perspectivas críticas, antirracistas y descoloniales en la formación del profesorado. In dialogue with Bandura's (1986) social cognitive theory, the study also considers the importance of observation, interaction, and social experiences in teacher learning and professional development. Los resultados ponen de manifiesto el predominio de enfoques descriptivos de la diversidad, la fragmentación de las iniciativas formativas y la escasa articulación entre el reconocimiento de las diferencias, la lucha contra las desigualdades estructurales y la transformación de las prácticas curriculares. Por el contrario, las experiencias que valoran la reflexión crítica, la investigación de la propia práctica, la colaboración entre docentes y el diálogo con los contextos socioculturales ofrecen posibilidades más sólidas de transformación pedagógica. Se concluye que la formación del profesorado para la diversidad requiere políticas institucionales continuadas, condiciones efectivas de desarrollo profesional y propuestas pedagógicas comprometidas con la justicia social, la valorización de las diferentes matrices culturales y la democratización del conocimiento.

Palabras clave: Diversidad educativa. Formación del profesorado. Equidad educativa. Educación antirracista. Prácticas pedagógicas inclusivas. Aprendizaje social.

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores para a diversidade constitui uma dimensão estratégica da educação contemporânea, especialmente em sociedades marcadas por desigualdades sociais, pluralidade cultural e diferentes condições de acesso ao conhecimento. No contexto brasileiro, a escola pública é atravessada por experiências históricas, identidades, pertencimentos territoriais, diferenças étnico-raciais, religiosas, linguísticas e socioeconômicas que desafiam concepções homogêneas de ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, a preparação dos profissionais da educação não pode restringir-se ao domínio dos conteúdos disciplinares ou à aplicação de procedimentos didáticos, pois exige a capacidade de compreender as condições

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

concretas dos estudantes, reconhecer desigualdades e desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a participação e a aprendizagem de todos.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2023), ao discutir equidade e inclusão nos sistemas educacionais, destaca a necessidade de respostas institucionais capazes de considerar a diversidade dos estudantes e enfrentar barreiras que comprometem suas oportunidades educacionais.

A complexidade desse debate decorre do fato de que a diversidade não se manifesta apenas como uma característica demográfica dos grupos escolares, mas também se relaciona às formas pelas quais os conhecimentos são selecionados, os currículos são organizados e as diferenças são reconhecidas ou desvalorizadas nas relações pedagógicas.

A presença de estudantes com trajetórias socioculturais distintas, por si só, não assegura a construção de ambientes educativos equitativos. É necessário examinar criticamente os valores, as expectativas e as práticas institucionais que podem favorecer determinados grupos e dificultar a participação de outros. Sob essa perspectiva, a formação docente precisa superar abordagens que tratam a diversidade como conteúdo periférico ou temática restrita a acontecimentos comemorativos, incorporando-a de maneira transversal ao planejamento, à avaliação, à organização curricular e às relações estabelecidas no cotidiano escolar.

As discussões sobre formação docente e diversidade têm avançado na produção científica brasileira, sobretudo no que diz respeito à educação intercultural, às relações étnico-raciais e à crítica das estruturas que historicamente legitimaram determinados conhecimentos em detrimento de outros. Mariano (2024), ao problematizar os currículos da formação de professores sob uma perspectiva decolonial e intercultural, contribui para o debate sobre a necessidade de questionar hierarquias epistemológicas e ampliar o reconhecimento de diferentes formas de produção do conhecimento.

Essa discussão é relevante porque evidencia que a preparação dos futuros professores envolve não apenas a aquisição de competências técnicas, mas

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

também a reflexão sobre os fundamentos culturais, históricos e políticos que orientam as escolhas curriculares e as práticas pedagógicas.

Sob outro enfoque complementar, Rodrigues e Breder (2023) discutem a formação de professores da educação básica à luz das relações étnico-raciais e do racismo estrutural, destacando a importância de referenciais teóricos que permitam compreender como as desigualdades se reproduzem nas instituições educacionais.

Essa abordagem amplia o entendimento da diversidade ao demonstrar que o reconhecimento formal das diferenças não é suficiente quando as práticas escolares permanecem orientadas por expectativas, representações e estruturas que podem produzir exclusão. Assim, uma formação comprometida com a equidade precisa favorecer a identificação de preconceitos, a análise crítica dos materiais didáticos e a construção de estratégias pedagógicas que valorizem a história e a cultura de grupos historicamente marginalizados.

A relevância dessa formação também se evidencia nas dificuldades de transformar os princípios da educação antirracista em práticas pedagógicas permanentes. Silva, Almeida e Lima (2025), ao analisarem os avanços e os obstáculos à implementação da educação antirracista no Brasil, identificam desafios relacionados à preparação dos profissionais, à disponibilidade de recursos pedagógicos e à incorporação das orientações legais às políticas e aos projetos institucionais.

Tais questões demonstram que a efetivação de uma educação comprometida com a diversidade depende da articulação entre formação profissional, gestão educacional, currículo e condições materiais de trabalho. Não basta, portanto, atribuir individualmente aos professores a responsabilidade por mudanças que também exigem apoio institucional, políticas públicas consistentes e acompanhamento dos processos educativos.

Nessa direção, Ivenicki, Carvalho e Gonçalves (2024), ao examinarem uma experiência de formação continuada fundamentada na perspectiva multicultural, evidenciam a relevância da reflexão sobre as práticas antirracistas e do reconhecimento das diferenças na construção do desenvolvimento profissional docente. A contribuição dessa abordagem está na possibilidade de aproximar os

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

conhecimentos teóricos dos desafios vivenciados nas instituições escolares, favorecendo a análise crítica de situações concretas e a construção coletiva de alternativas pedagógicas.

A formação para a diversidade, nessa perspectiva, deve constituir um processo permanente de aprendizagem profissional, no qual os professores possam investigar suas próprias práticas, dialogar com seus pares e rever estratégias de ensino diante das necessidades dos estudantes.

Entretanto, a ampliação dos debates acadêmicos e normativos não elimina as dificuldades de implementação de uma formação docente consistente. Persistem desafios relacionados à fragmentação das iniciativas formativas, à distância entre os currículos dos cursos de licenciatura e as situações concretas da escola, à insuficiente problematização das desigualdades e à dificuldade de incorporar perspectivas interculturais e antirracistas ao planejamento pedagógico.

Essas limitações exigem uma análise que ultrapasse a identificação de boas práticas isoladas e investigue as concepções de diversidade que orientam a produção científica, os fundamentos teóricos mobilizados e as possibilidades de articulação entre desenvolvimento profissional e transformação das instituições educacionais.

É nesse ponto que se situa a relevância científica deste estudo. Embora a formação docente e a diversidade sejam temas recorrentes na pesquisa educacional, permanece importante compreender como a produção acadêmica articula o reconhecimento das diferenças, o enfrentamento das desigualdades e a reorganização das práticas pedagógicas.

O desafio não consiste apenas em identificar os temas mais frequentes nas publicações, mas em examinar criticamente as convergências, as tensões e as lacunas que limitam a construção de propostas formativas capazes de responder à complexidade sociocultural das escolas brasileiras. Essa análise pode contribuir para distinguir abordagens que apenas reconhecem a pluralidade de experiências daquelas que investigam suas implicações para o currículo, as relações de poder e a garantia do direito à educação.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

Diante dessas considerações, formula-se a seguinte questão de pesquisa: quais desafios, tendências e lacunas caracterizam a produção científica sobre a formação de professores para a diversidade e quais perspectivas podem contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas equitativas, interculturais e socialmente comprometidas?

Para responder a essa questão, o objetivo geral deste artigo é analisar os desafios contemporâneos da formação de professores para a diversidade, considerando as tendências, as contribuições e as lacunas identificadas na produção científica, bem como suas implicações para o desenvolvimento profissional docente e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade educacional.

Para tanto, a investigação adota uma abordagem qualitativa, de caráter interpretativo, fundamentada em um estudo do estado da arte, com análise de publicações científicas e trabalhos acadêmicos relacionados à temática. Ao sistematizar criticamente essa produção, pretende-se contribuir para o aprofundamento do debate sobre a formação docente e oferecer subsídios teóricos para a elaboração de políticas formativas e práticas educativas que reconheçam a diversidade como dimensão constitutiva do processo educacional.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação de professores para a diversidade constitui uma dimensão estruturante da qualidade social da educação, pois envolve não apenas a aquisição de conhecimentos didáticos, mas também a compreensão crítica das desigualdades, dos processos de construção das identidades e das relações de poder que atravessam o currículo e as práticas escolares. Sob essa perspectiva, a diversidade não deve ser tratada como um tema periférico, restrito a projetos pontuais ou a datas comemorativas, mas como um princípio orientador da formação docente, da organização curricular e das relações pedagógicas.

Essa compreensão exige superar concepções que associam a diferença exclusivamente às características individuais dos estudantes, reconhecendo que as

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

experiências escolares são influenciadas por fatores históricos, culturais, sociais, econômicos, étnico-raciais, linguísticos e territoriais.

O relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico OCDE (2023), *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*, contribui para essa discussão ao relacionar equidade e inclusão à capacidade dos sistemas educacionais de responder às diferentes necessidades dos estudantes e de reduzir barreiras à participação e à aprendizagem. Essa abordagem permite compreender que oferecer formalmente as mesmas oportunidades não garante, por si só, condições equitativas de escolarização.

Para que a diversidade seja reconhecida como elemento constitutivo do processo educativo, é necessário examinar como os currículos, as estratégias pedagógicas, os recursos didáticos, os mecanismos de avaliação e as formas de organização institucional podem favorecer ou restringir a participação de determinados grupos.

Nesse sentido, a formação docente para a diversidade precisa articular três dimensões complementares: a compreensão crítica das desigualdades; o domínio de conhecimentos pedagógicos capazes de responder à heterogeneidade das turmas; e a capacidade institucional de transformar princípios inclusivos em práticas permanentes. A ausência de uma dessas dimensões pode limitar a efetividade das demais.

O conhecimento conceitual, por exemplo, tende a permanecer abstrato quando não se converte em decisões curriculares e metodológicas; de maneira semelhante, a adoção de estratégias diferenciadas pode produzir efeitos restritos quando não considera as desigualdades que condicionam as experiências dos estudantes. Por isso, a formação para a diversidade requer uma abordagem integrada, na qual reflexão teórica, análise das práticas e compromisso institucional se fortaleçam mutuamente.

2.1. Diversidade, diferença e equidade: fundamentos para uma formação docente crítica

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

Compreender a diversidade exige afastar-se de interpretações que a reduzem à coexistência de grupos culturalmente distintos em um mesmo espaço. Embora a presença de diferentes identidades e experiências seja um aspecto relevante, a abordagem educacional da diversidade também precisa investigar as condições sob as quais determinadas culturas, conhecimentos, linguagens e formas de existência são legitimados, enquanto outros são marginalizados ou representados de maneira estereotipada. A escola não é um espaço neutro: suas escolhas curriculares, seus critérios de avaliação e suas expectativas de desempenho participam da produção de sentidos sobre o conhecimento legítimo e sobre os sujeitos considerados capazes de aprender.

Essa discussão implica distinguir diferença, desigualdade e equidade. A diferença diz respeito à pluralidade das experiências, identidades, repertórios e modos de compreender o mundo; a desigualdade refere-se às condições assimétricas de acesso a recursos, reconhecimento, participação e oportunidades; e a equidade pressupõe identificar e enfrentar barreiras que impedem determinados estudantes de usufruir efetivamente do direito à educação.

A distinção é importante porque o reconhecimento abstrato da diversidade não conduz automaticamente à redução das desigualdades. Uma instituição pode valorizar discursivamente a pluralidade cultural e, simultaneamente, manter práticas pedagógicas que desconsideram os repertórios dos estudantes ou reproduzem expectativas diferenciadas de aprendizagem.

A formação de professores precisa, portanto, promover uma leitura crítica das situações escolares, permitindo que os profissionais identifiquem quando as diferenças são reconhecidas como fontes de aprendizagem e quando são convertidas em justificativas para a hierarquização dos sujeitos. Essa capacidade exige analisar tanto as relações interpessoais quanto os componentes institucionais que organizam o ensino: seleção de conteúdos, representação de grupos sociais nos materiais didáticos, distribuição de oportunidades de fala, expectativas docentes, procedimentos avaliativos e respostas a manifestações de preconceito. Trata-se de deslocar a discussão da diversidade de uma perspectiva

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

exclusivamente comportamental, centrada na tolerância individual, para uma perspectiva pedagógica e institucional, orientada pela justiça educacional.

A produção de Mariano (2024), ao discutir princípios decoloniais e interculturais para a formação docente, oferece contribuição relevante a esse deslocamento. O autor problematiza a organização dos currículos formativos e defende a consideração de perspectivas capazes de questionar a centralidade de determinados referenciais epistemológicos, favorecendo o diálogo entre conhecimentos e experiências historicamente situados. Nessa direção, a interculturalidade não se limita à apresentação de manifestações culturais diversas: ela pressupõe examinar os encontros, os conflitos, as assimetrias e as possibilidades de diálogo entre diferentes matrizes de conhecimento.

A incorporação dessa perspectiva à formação de professores demanda mais do que ampliar listas de conteúdos. É necessário interrogar os critérios pelos quais os conhecimentos são selecionados, hierarquizados e ensinados, assim como refletir sobre os grupos sociais que aparecem como produtores de conhecimento e aqueles que são representados predominantemente como objetos de estudo.

O currículo, nessa perspectiva, torna-se um espaço de disputa simbólica e política, no qual se definem possibilidades de reconhecimento e participação. Para o desenvolvimento profissional docente, isso significa aprender a planejar experiências pedagógicas que contemplem múltiplas referências culturais sem transformar os estudantes em representantes fixos de identidades homogêneas.

A valorização da diversidade também não deve resultar na essencialização dos sujeitos. Nenhum estudante pode ser compreendido exclusivamente por sua origem cultural, pertencimento étnico-racial, condição socioeconômica, gênero, religião, língua ou condição de deficiência. As identidades são plurais, dinâmicas e atravessadas por diferentes experiências. Por isso, uma formação crítica deve combinar o reconhecimento de desigualdades coletivas com a atenção às trajetórias individuais, evitando tanto a invisibilização das diferenças quanto a atribuição automática de características a determinados grupos.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

2.2. Formação inicial e continuada: desenvolvimento profissional e transformação das práticas

A formação para a diversidade não se esgota na preparação inicial nem pode ser compreendida como um conjunto de cursos isolados realizados ao longo da carreira. Ela integra um processo contínuo de desenvolvimento profissional, construído na relação entre conhecimentos acadêmicos, experiências docentes, condições institucionais e problemas concretos do cotidiano escolar. Essa compreensão requer superar a concepção de formação continuada como simples atualização de conteúdos ou transmissão de técnicas, reconhecendo-a como espaço de investigação, reflexão crítica e reconstrução dos modos de compreender e realizar o trabalho pedagógico.

A formação inicial possui papel estratégico porque oferece as bases conceituais, éticas e metodológicas que orientam a atuação profissional. Entretanto, quando questões relativas à diversidade aparecem de maneira fragmentada, optativa ou subordinada a componentes curriculares específicos, existe o risco de que sejam percebidas como assuntos complementares, e não como dimensões constitutivas da docência. A formação de professores precisa, por essa razão, articular os conhecimentos específicos das áreas de ensino aos estudos sobre desigualdades sociais, relações étnico-raciais, interculturalidade, inclusão, direitos humanos e políticas educacionais. Essa articulação deve atravessar o currículo formativo, evitando que a responsabilidade pela promoção da equidade seja atribuída exclusivamente a disciplinas ou profissionais especializados.

A análise de Silva, Almeida e Lima (2025) sobre a implementação da educação antirracista no Brasil evidencia a importância dessa articulação. As autoras e o autor identificam fragilidades na institucionalização de ações antirracistas e destacam a relação entre lacunas na formação docente e dificuldades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas consistentes. O estudo chama a atenção para a insuficiência de iniciativas esporádicas e para a necessidade de ações sistemáticas, sustentadas por políticas públicas, recursos e

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

compromisso institucional. Embora o recorte específico da pesquisa seja a educação antirracista, seus resultados contribuem para uma reflexão mais ampla: a abordagem pedagógica da diversidade depende de condições formativas e organizacionais que ultrapassam a iniciativa individual de cada professor.

A formação continuada, por sua vez, apresenta maior potencial transformador quando parte de problemas efetivamente vivenciados pelos profissionais e cria condições para que sejam analisados coletivamente. Cursos breves e desarticulados do contexto escolar podem ampliar o repertório conceitual, mas tendem a apresentar limitações quando não oferecem acompanhamento, oportunidades de experimentação pedagógica e espaços de avaliação das mudanças implementadas. Em contrapartida, processos formativos associados à investigação da prática, ao planejamento colaborativo, à observação das experiências dos estudantes e à reflexão entre pares podem favorecer a construção de respostas contextualizadas aos desafios da diversidade.

Nessa perspectiva, a contribuição de Bandura (1986) amplia a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente por meio da teoria social cognitiva, que considera a interação entre fatores pessoais, comportamentais e ambientais. No contexto da formação de professores para a diversidade, essa abordagem permite refletir sobre a importância da observação de práticas pedagógicas, da interação entre os profissionais e das experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

A aprendizagem entre pares e a análise de diferentes estratégias de ensino podem favorecer a construção de repertórios pedagógicos mais diversificados, contribuindo para que os docentes reconheçam as necessidades dos estudantes e desenvolvam práticas comprometidas com a participação e a equidade educacional. Dessa forma, a perspectiva de Bandura (1986) dialoga com a compreensão da formação continuada como um processo reflexivo e colaborativo, articulado às condições concretas do trabalho docente.

Essa perspectiva não significa rejeitar cursos, seminários ou atividades de atualização. O problema está em tratá-los como suficientes, independentemente de sua continuidade e de sua articulação com o projeto pedagógico das escolas. A

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

formação precisa ser concebida como processo que estabelece relações entre estudo, planejamento, ação e avaliação. Nessa dinâmica, os professores podem examinar pressupostos que orientam suas decisões, confrontar interpretações, identificar barreiras à participação dos estudantes e revisar estratégias pedagógicas com base em evidências produzidas no próprio contexto escolar.

A contribuição de Ridolfi *et al.* (2025), no artigo *Formação continuada de professores como instrumento para o fortalecimento da Educação Inclusiva: políticas, desafios e perspectivas na escola contemporânea*, pode ser incorporada a essa discussão como referência sobre desenvolvimento profissional e inclusão. O trabalho aborda a formação continuada em sua relação com políticas educacionais, desafios institucionais e perspectivas para o fortalecimento de práticas inclusivas.

Seu foco específico é a Educação Inclusiva; portanto, não deve ser apresentado como estudo diretamente dedicado a todas as dimensões da diversidade cultural. Sua contribuição para o presente artigo está na possibilidade de relacionar o desenvolvimento profissional docente à construção de condições pedagógicas e institucionais mais responsivas às necessidades dos estudantes.

A partir desse diálogo, sustenta-se que a formação continuada precisa assumir caráter situado, colaborativo e reflexivo. Situado, porque deve considerar as características da comunidade escolar e os problemas concretos enfrentados pelos professores; colaborativo, porque o enfrentamento das desigualdades não pode depender apenas de iniciativas individuais; e reflexivo, porque exige analisar criticamente as consequências das decisões pedagógicas, em vez de apenas reproduzir procedimentos previamente prescritos. Essas características não garantem, isoladamente, a transformação das práticas, mas oferecem critérios importantes para avaliar a consistência dos programas formativos.

Outro aspecto decisivo diz respeito às condições de trabalho. A exigência de que os professores desenvolvam práticas sensíveis à diversidade, sem tempo destinado ao planejamento, acesso a materiais adequados, apoio da gestão e oportunidades de formação, pode transferir aos profissionais uma responsabilidade que também é institucional e política. Assim, uma análise rigorosa da formação docente precisa considerar não somente os conteúdos oferecidos, mas também a

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

regularidade das ações, sua inserção na jornada de trabalho, o suporte das redes de ensino e os mecanismos de acompanhamento. A formação é indispensável, mas sua efetividade depende de condições que permitam transformar conhecimentos em práticas sustentáveis.

2.3. Interculturalidade, decolonialidade e justiça curricular

A perspectiva intercultural contribui para compreender a diversidade como uma dimensão relacional, marcada tanto por possibilidades de diálogo quanto por conflitos e desigualdades. Em educação, isso significa reconhecer que diferentes grupos produzem conhecimentos, valores, memórias e formas de interpretar a realidade, sem pressupor que essas produções sejam igualmente valorizadas nos currículos escolares. A interculturalidade crítica, nesse sentido, não se limita à convivência respeitosa entre culturas: ela questiona as relações assimétricas que condicionam o reconhecimento dos sujeitos e a legitimidade de seus conhecimentos.

Mariano (2024) contribui para essa discussão ao defender a problematização dos currículos de formação docente a partir de princípios decoloniais e interculturais. Essa abordagem permite questionar a naturalização de referenciais únicos e ampliar a reflexão sobre os modos pelos quais os conhecimentos são selecionados e legitimados. A perspectiva decolonial não exige a substituição mecânica de um cânone por outro, mas a análise crítica das condições históricas que conferiram autoridade a determinadas tradições intelectuais e reduziram a visibilidade de outras. Sua contribuição formativa consiste em ampliar a capacidade dos professores de examinar criticamente os conteúdos que ensinam, as fontes que mobilizam e as experiências sociais que reconhecem como relevantes para a aprendizagem.

A justiça curricular pode ser compreendida, nesse contexto, como o compromisso de examinar se as escolhas pedagógicas asseguram reconhecimento, participação e acesso ao conhecimento, especialmente para grupos historicamente marginalizados. Isso envolve perguntar quais narrativas são

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

privilegiadas nos materiais didáticos, como são abordadas as contribuições de povos indígenas e afro-brasileiros, de que maneira as experiências das comunidades locais são integradas ao ensino e se as diferentes perspectivas são tratadas com rigor intelectual, evitando tanto a invisibilização quanto a folclorização.

No contexto brasileiro, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representam marcos importantes para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Sua relevância ultrapassa a inclusão formal de conteúdos específicos: esses dispositivos demandam a revisão de abordagens curriculares que historicamente limitaram a representação desses povos ou os apresentaram por meio de perspectivas estereotipadas. Para que as determinações legais se traduzam em práticas pedagógicas consistentes, é necessário que os docentes tenham acesso a conhecimentos históricos e culturais adequados, materiais de qualidade e oportunidades de formação que lhes permitam planejar atividades para além de abordagens pontuais.

Silva, Almeida e Lima (2025) reforçam a distância que pode existir entre o reconhecimento normativo de princípios antirracistas e sua efetivação nas instituições educacionais. A análise desenvolvida pelos autores mostra que a implementação depende de ações contínuas e de responsabilidades compartilhadas entre sistemas de ensino, instituições formadoras e escolas. Assim, a legislação constitui uma condição relevante para orientar a ação educativa, mas não substitui a formação teórica e metodológica dos profissionais nem elimina, automaticamente, resistências culturais e limitações institucionais.

A formação docente orientada pela interculturalidade crítica deve, portanto, oferecer instrumentos para analisar as manifestações explícitas e sutis de discriminação, rever práticas de representação cultural e desenvolver estratégias de ensino que promovam diálogo sem apagar conflitos históricos. Também precisa evitar uma abordagem meramente celebratória da diversidade, na qual grupos sociais sejam apresentados somente por suas manifestações artísticas, culinárias ou festivas, sem consideração das condições políticas e históricas que moldam suas experiências. A valorização cultural adquire maior densidade pedagógica

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

quando associada ao estudo das relações sociais, das desigualdades e das contribuições intelectuais, científicas e históricas desses grupos.

Por fim, a perspectiva intercultural não deve ser confundida com a relativização de todo conhecimento ou com a ideia de que qualquer afirmação possui o mesmo estatuto de validade. O diálogo entre saberes exige critérios de rigor, contextualização e análise crítica. Para a formação de professores, isso significa criar condições para que os estudantes conheçam diferentes matrizes interpretativas e, ao mesmo tempo, desenvolvam capacidade de argumentação, investigação e avaliação de evidências. O objetivo não é fragmentar o conhecimento escolar, mas ampliar suas referências e torná-lo mais atento à pluralidade das experiências humanas.

2.4. Educação antirracista e enfrentamento das desigualdades no cotidiano escolar

A educação antirracista constitui um eixo indispensável da formação docente para a diversidade, especialmente em uma sociedade marcada por desigualdades raciais historicamente construídas. A abordagem desse tema exige compreender que o racismo não se manifesta somente por meio de atitudes individuais explícitas, mas também pode estar presente em expectativas de desempenho, representações culturais, práticas disciplinares, critérios de avaliação e formas institucionais de reconhecimento. Consequentemente, a atuação docente precisa ultrapassar a condenação abstrata do preconceito e incorporar conhecimentos que permitam identificar, analisar e enfrentar suas manifestações no cotidiano educacional.

Rodrigues e Breder (2023), ao discutirem raça, racismo estrutural e formação de professores, contribuem para situar essa questão no campo da preparação profissional. O enfrentamento do racismo na escola requer que os docentes compreendam os processos sociais que produzem desigualdades e sejam capazes de reconhecer como determinadas representações podem ser reproduzidas nas relações pedagógicas. Essa abordagem amplia a

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

responsabilidade formativa: não basta orientar os professores a agir diante de episódios explícitos de discriminação; é necessário desenvolver conhecimentos que lhes permitam analisar criticamente as condições que favorecem a reprodução de estereótipos e exclusões.

A pesquisa de Silva, Almeida e Lima (2025) aprofunda essa problemática ao relacionar a formação inicial e continuada às dificuldades de implementação da educação antirracista. Os autores identificam fragilidades na institucionalização de ações permanentes e destacam a importância de ampliar a preparação teórica e metodológica dos profissionais. O estudo também reforça que o cumprimento das determinações legais depende de políticas consistentes, recursos, acompanhamento e compromisso das instituições responsáveis pela educação.

Do ponto de vista pedagógico, a educação antirracista demanda a revisão dos conteúdos e das práticas que contribuem para silenciar experiências históricas ou naturalizar hierarquias sociais. Isso inclui examinar materiais didáticos, selecionar fontes diversificadas, abordar criticamente a história das relações raciais e construir procedimentos de intervenção diante de manifestações discriminatórias. Requer, igualmente, atenção às expectativas docentes e às oportunidades de participação oferecidas aos estudantes, de modo que diferenças de origem ou pertencimento não sejam convertidas em justificativas para tratamentos desiguais.

Entretanto, é necessário evitar que a responsabilidade pelo enfrentamento do racismo seja atribuída exclusivamente aos professores que demonstram maior interesse ou engajamento. Quando as ações dependem de iniciativas isoladas, tornam-se vulneráveis à rotatividade profissional, às mudanças de gestão e à ausência de recursos. Para que a educação antirracista se consolide como dimensão permanente do trabalho escolar, é necessário incorporá-la aos projetos pedagógicos, aos programas de formação, ao planejamento curricular e aos mecanismos institucionais de acompanhamento.

Essa reflexão permite compreender que a formação docente não se resume à transmissão de informações sobre grupos historicamente marginalizados. Seu objetivo é desenvolver capacidades analíticas e pedagógicas que possibilitem reconhecer desigualdades, questionar práticas naturalizadas e elaborar

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

intervenções fundamentadas. A formação antirracista, nessa perspectiva, integra uma concepção mais ampla de profissionalidade docente, orientada pelo compromisso com os direitos educacionais, a dignidade humana e a democratização do conhecimento.

2.5. Inclusão, heterogeneidade e respostas pedagógicas à diversidade

A diversidade presente nas escolas também se expressa nas diferenças de ritmos de aprendizagem, condições de acessibilidade, trajetórias escolares, repertórios linguísticos, experiências sociais e necessidades educacionais. Reconhecer essa heterogeneidade implica questionar modelos pedagógicos que pressupõem um estudante abstrato, com conhecimentos prévios, condições de participação e formas de aprendizagem consideradas uniformes. Embora a organização escolar necessite de objetivos curriculares comuns, sua concretização exige estratégias que considerem as condições efetivas de participação e aprendizagem dos estudantes.

Nesse debate, é importante distinguir Educação Inclusiva e Educação Especial. A Educação Inclusiva constitui um horizonte mais amplo de organização dos sistemas educacionais para assegurar participação, aprendizagem e pertencimento, enfrentando barreiras que afetam diferentes grupos. A Educação Especial, por sua vez, possui especificidades relativas ao público da modalidade e aos serviços, recursos e apoios educacionais correspondentes. As duas perspectivas se articulam, mas não são equivalentes. Essa distinção evita que a diversidade seja reduzida às necessidades dos estudantes com deficiência e, simultaneamente, impede que as particularidades da Educação Especial sejam diluídas em uma abordagem genérica da inclusão.

O trabalho de Ridolfi *et al*. (2025), dedicado à formação continuada de professores para o fortalecimento da Educação Inclusiva, oferece uma contribuição complementar para essa discussão. A publicação permite relacionar a preparação profissional à construção de respostas educacionais mais inclusivas e à necessidade de articulação entre formação, políticas e condições institucionais.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

Contudo, sua utilização neste artigo respeita o escopo da obra: ela contribui especificamente para a discussão da formação continuada e da Educação Inclusiva, não constituindo, por si só, evidência empírica sobre todas as dimensões da diversidade cultural.

A formação docente voltada à heterogeneidade deve contemplar o planejamento de estratégias diferenciadas, a utilização de recursos acessíveis, a avaliação formativa e a cooperação entre profissionais. A diferenciação pedagógica, nesse sentido, não significa reduzir indiscriminadamente as expectativas de aprendizagem nem criar percursos que limitem as possibilidades dos estudantes. Trata-se de identificar barreiras, diversificar meios de participação e representação dos conhecimentos e estabelecer formas de acompanhamento compatíveis com os objetivos educacionais e as necessidades identificadas.

Também é necessário reconhecer os limites das soluções exclusivamente metodológicas. A adoção de tecnologias, recursos adaptados ou estratégias inovadoras não assegura, automaticamente, inclusão e equidade. Seus resultados dependem dos objetivos pedagógicos, das condições de acesso, da preparação dos profissionais e da adequação dos recursos às situações concretas de ensino. Por essa razão, a formação deve favorecer decisões fundamentadas, em vez de estimular a aplicação indiscriminada de técnicas apresentadas como universalmente eficazes.

A colaboração entre docentes, equipes pedagógicas, profissionais especializados, estudantes e famílias pode ampliar a compreensão das barreiras que afetam a aprendizagem. Essa colaboração, contudo, precisa estar sustentada por responsabilidades definidas, condições de trabalho e respeito aos conhecimentos de cada participante. Não deve representar a transferência da responsabilidade pedagógica para especialistas ou familiares, mas a construção de respostas articuladas, capazes de considerar a complexidade das experiências escolares.

Assim, a inclusão constitui uma dimensão relevante da formação para a diversidade, desde que seja compreendida em relação com outras desigualdades e formas de exclusão. Uma abordagem abrangente precisa reconhecer que barreiras

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

podem se sobrepor e produzir experiências distintas de participação. Essa perspectiva reforça a necessidade de uma formação docente que integre conhecimentos pedagógicos, compromisso ético, análise crítica das desigualdades e capacidade de colaboração institucional.

2.6. Desafios contemporâneos e condições institucionais para a formação docente

A consolidação de uma formação docente comprometida com a diversidade enfrenta desafios que não podem ser explicados exclusivamente por lacunas individuais de conhecimento. Entre eles, destacam-se a fragmentação curricular dos cursos de licenciatura, a descontinuidade dos programas de formação continuada, a insuficiência de recursos didáticos, a limitação de tempo para planejamento coletivo e a distância entre políticas educacionais e práticas cotidianas. Esses fatores podem restringir a capacidade dos professores de transformar princípios de equidade em decisões pedagógicas consistentes.

A análise de Silva, Almeida e Lima (2025) evidencia que a institucionalização da educação antirracista depende de ações permanentes e de articulação entre diferentes níveis de responsabilidade pública. Esse resultado permite inferir, com a devida cautela, que a efetivação de políticas de formação para a diversidade requer condições organizacionais que deem continuidade às ações e reduzam a dependência de iniciativas individuais.

Não se deve generalizar automaticamente os resultados específicos da educação antirracista para todas as dimensões da diversidade; entretanto, eles oferecem evidências relevantes sobre os obstáculos institucionais que podem afetar a implementação de políticas educacionais orientadas à equidade.

Um desafio adicional consiste em avaliar a qualidade dos processos formativos. A quantidade de cursos ofertados, de certificados emitidos ou de participantes inscritos não é suficiente para demonstrar que houve transformação das práticas. Uma avaliação mais consistente precisa considerar a pertinência dos conteúdos, a continuidade das ações, a participação dos profissionais, a

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

articulação com os problemas escolares e as evidências de mudanças no planejamento e na organização do ensino. Também deve investigar as condições que favorecem ou impedem a incorporação dos conhecimentos construídos durante a formação.

A investigação da prática pode desempenhar papel importante nesse processo. Quando os professores analisam situações reais de ensino, registram dificuldades, discutem alternativas com seus pares e avaliam os efeitos das intervenções, a formação aproxima-se das condições concretas do trabalho pedagógico. Essa abordagem não elimina a necessidade de estudos teóricos ou de conhecimentos especializados; ao contrário, cria oportunidades para que esses conhecimentos sejam mobilizados criticamente na interpretação dos problemas e na elaboração de respostas contextualizadas.

Outro aspecto relevante é a relação entre formação e gestão democrática. A promoção da diversidade demanda espaços institucionais nos quais os profissionais possam discutir conflitos, questionar práticas discriminatórias, compartilhar experiências e participar das decisões curriculares. Quando a gestão trata a diversidade como responsabilidade individual dos docentes, reduz-se a possibilidade de construir compromissos coletivos. Em contrapartida, a incorporação do tema ao projeto político-pedagógico, aos planos de formação e às rotinas de acompanhamento favorece sua continuidade institucional.

A análise desses desafios exige cautela para não atribuir à formação docente a capacidade de resolver, isoladamente, problemas estruturais da educação. Professores bem preparados são fundamentais, mas sua atuação está condicionada por políticas públicas, recursos, condições de trabalho, organização curricular e cultura institucional. Uma abordagem academicamente consistente precisa, portanto, examinar a formação como dimensão estratégica de um sistema de responsabilidades compartilhadas, sem desconsiderar a autonomia profissional nem transferir aos docentes encargos que dependem de decisões políticas e administrativas.

2.7. Síntese analítica e lacunas da produção científica

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

A literatura discutida permite organizar a formação de professores para a diversidade em quatro eixos analíticos interdependentes. O primeiro corresponde ao reconhecimento crítico das diferenças e das desigualdades, que exige superar concepções superficiais de diversidade e investigar os mecanismos de exclusão e hierarquização presentes na escola.

O segundo diz respeito à reconstrução curricular e epistemológica, que envolve examinar a seleção dos conhecimentos, ampliar referências culturais e questionar perspectivas que invisibilizam grupos historicamente marginalizados. O terceiro compreende o desenvolvimento profissional reflexivo e colaborativo, orientado pela articulação entre conhecimentos teóricos, investigação da prática e aprendizagem entre pares. O quarto contempla as condições institucionais e políticas de implementação, incluindo continuidade dos programas, recursos, apoio da gestão e avaliação das ações formativas.

Esses eixos não devem ser entendidos como dimensões independentes. O reconhecimento crítico das desigualdades pode permanecer restrito ao discurso quando não se converte em decisões curriculares; a revisão dos conteúdos pode assumir caráter superficial quando não é acompanhada por formação metodológica; e a preparação individual dos docentes pode produzir efeitos limitados quando as instituições não asseguram condições para a continuidade das ações. A análise da formação para a diversidade precisa, portanto, considerar as relações entre conhecimentos, práticas, condições de trabalho e compromissos institucionais.

Os estudos de Mariano (2024), Rodrigues e Breder (2023), Silva, Almeida e Lima (2025) e Ridolfi *et al.* (2025) oferecem contribuições complementares para essa interpretação, embora abordem objetos e enfoques distintos. Mariano (2024) subsidia a reflexão sobre currículos de formação docente, interculturalidade e perspectivas decoloniais; Rodrigues e Breder (2023) contribuem para a discussão das relações entre racismo estrutural e formação de professores; Silva, Almeida e Lima (2025) analisam desafios concretos da implementação da educação antirracista; e Ridolfi *et al*. (2025) contribuem para o debate sobre formação

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

continuada e Educação Inclusiva. A articulação entre essas publicações deve ser entendida como síntese teórica, e não como evidência de que todas investigam diretamente o mesmo fenômeno.

Uma lacuna relevante para a investigação consiste em compreender como a produção científica articula o reconhecimento da diversidade, a análise das desigualdades e a transformação das práticas de formação docente. Parte da discussão pode concentrar-se em princípios normativos ou em propostas pedagógicas, sem esclarecer suficientemente as condições que permitem sua implementação contínua nas instituições. Também é necessário investigar como as iniciativas formativas integram diferentes dimensões da diversidade, evitando tanto a fragmentação temática quanto a diluição das especificidades de questões como racismo, interculturalidade e inclusão.

A contribuição deste artigo consiste, nesse sentido, em analisar tendências, contribuições e lacunas da produção científica sobre a formação de professores para a diversidade, considerando as relações entre fundamentos conceituais, práticas pedagógicas e condições institucionais.

A perspectiva adotada permite deslocar o debate de uma enumeração de temas para uma interpretação crítica dos desafios que atravessam o desenvolvimento profissional docente. A questão central não é apenas verificar se a diversidade aparece nos discursos e nos programas formativos, mas compreender de que maneira é conceituada, incorporada ao currículo, traduzida em práticas e sustentada pelas instituições educacionais.

Essa síntese teórica orienta a análise da produção científica apresentada nas seções seguintes. Ao examinar as tendências e lacunas identificadas no corpus da pesquisa, será possível discutir em que medida os estudos reconhecem as relações entre diferença e desigualdade, propõem processos formativos contextualizados e consideram as condições necessárias para a consolidação de práticas pedagógicas equitativas.

A análise não pressupõe que uma única abordagem seja suficiente para responder à pluralidade dos contextos escolares; busca, antes, identificar

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

contribuições e limites dos referenciais existentes, preservando a diversidade de perspectivas e a necessidade de fundamentação empírica.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e interpretativa, desenvolvido por meio de uma revisão do estado do conhecimento sobre a formação de professores para a diversidade no contexto da educação brasileira. Essa opção metodológica justifica-se pela necessidade de identificar, sistematizar e interpretar tendências, contribuições e lacunas da produção científica, considerando as relações entre formação inicial e continuada, reconhecimento das diferenças, enfrentamento das desigualdades e desenvolvimento de práticas pedagógicas equitativas. Em consonância com o objetivo do artigo, a investigação não se limita à descrição dos estudos selecionados, mas busca compreender como a literatura conceitua a diversidade, quais problemas privilegia e em que medida articula fundamentos teóricos, práticas formativas e condições institucionais.

O estado do conhecimento foi adotado como estratégia de mapeamento e análise crítica da produção acadêmica relacionada a um objeto delimitado. Essa abordagem permite reconhecer temas recorrentes, perspectivas teóricas predominantes, mudanças no tratamento do problema e aspectos que permanecem insuficientemente investigados.

Sua utilização, contudo, exige explicitação dos procedimentos de busca, seleção, organização e interpretação do material, de modo a tornar o percurso investigativo compreensível e passível de apreciação crítica por outros pesquisadores. Assim, a consistência metodológica depende não apenas da relevância das fontes consultadas, mas também da correspondência entre a questão de pesquisa, os critérios de seleção, as categorias analíticas e as interpretações desenvolvidas.

A investigação foi orientada pela seguinte questão: quais desafios, tendências e lacunas caracterizam a produção científica sobre a formação de

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

professores para a diversidade e quais perspectivas podem contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas equitativas, interculturais e socialmente comprometidas?

A partir dessa questão, estabeleceu-se como objetivo metodológico reunir e analisar estudos científicos que discutem a formação docente em sua relação com a diversidade, considerando particularmente as abordagens sobre interculturalidade, educação antirracista, justiça curricular, inclusão e desenvolvimento profissional. A delimitação temática permitiu estabelecer uma relação direta entre a fundamentação teórica apresentada anteriormente e os procedimentos de análise da produção acadêmica.

3.1. Delimitação do corpus e fontes de informação

O recorte temporal compreendeu o período de 2010 a 2026, considerando a produção acadêmica publicada nesse intervalo sobre formação continuada de professores e diversidade cultural. A delimitação buscou reunir estudos que permitissem identificar tanto a consolidação de determinadas abordagens quanto a permanência de lacunas teóricas e metodológicas no campo. A ênfase recaiu sobre a produção brasileira, especialmente aquela relacionada às escolas públicas, sem desconsiderar o diálogo com referenciais internacionais mobilizados na interpretação dos resultados.

A coleta foi realizada nas bases *SciELO*, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Google Scholar, além de contemplar trabalhos completos apresentados nas reuniões científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). No caso dessa associação, foram considerados os Grupos de Trabalho (GTs) 08 na Formação de Professores; 13 na Educação Fundamental; e 21 na Educação e Relações Étnico-Raciais, conforme a delimitação adotada no estudo de origem. Também foram considerados periódicos nacionais da área da Educação, com atenção à relevância acadêmica e à pertinência temática das publicações.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

Para orientar as buscas, foram utilizados descritores em português e inglês relacionados ao objeto da investigação, entre eles: “formação continuada de professores”, “diversidade cultural”, “multiculturalismo crítico”, “pedagogia culturalmente responsiva”, “*equity literacy*”, “educação antirracista” e “perspectiva decolonial”. Os termos foram combinados de acordo com as possibilidades de pesquisa das fontes consultadas, buscando localizar estudos que abordassem a formação docente em sua relação com a pluralidade cultural, as desigualdades educacionais e a construção de práticas pedagógicas orientadas à equidade.

A seleção das fontes considerou a pertinência dos trabalhos em relação à questão de pesquisa, a disponibilidade do texto completo e a possibilidade de identificar seus fundamentos teóricos, procedimentos metodológicos e contribuições para a discussão. A utilização de diferentes fontes de informação procurou ampliar a abrangência do levantamento, contemplando tanto artigos publicados em periódicos quanto trabalhos apresentados em eventos científicos da área da Educação.

3.2. Critérios de inclusão e exclusão

A composição do corpus foi orientada por critérios previamente definidos, destinados a assegurar a correspondência entre os materiais selecionados e os objetivos da investigação. Foram incluídos estudos que: a) abordassem explicitamente a formação continuada de professores; b) estabelecessem relação com diversidade cultural, multiculturalismo, relações étnico-raciais ou perspectivas decoloniais; c) apresentassem fundamentação teórica identificável e discussão analítica pertinente ao objeto; e d) estivessem disponíveis em texto completo, na forma de artigos científicos ou trabalhos completos apresentados em eventos acadêmicos.

Foram excluídos textos de caráter exclusivamente técnico ou relatos de experiência sem fundamentação analítica suficiente; estudos centrados exclusivamente na formação inicial, sem articulação com a formação continuada; textos opinativos sem desenvolvimento argumentativo compatível com os objetivos

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

da revisão; e registros duplicados identificados entre as fontes consultadas. Nos casos de duplicidade, considerou-se a necessidade de evitar a contabilização repetida de uma mesma produção. A aplicação desses critérios resultou, conforme o levantamento registrado no estudo de origem, em um corpus de 72 publicações, composto por 41 artigos de periódicos e 31 trabalhos completos apresentados na ANPEd.

Esse quantitativo constitui a base documental da análise apresentada no artigo e deve ser mantido apenas se a versão atual preservar efetivamente os mesmos critérios, o mesmo recorte temporal e os mesmos registros selecionados. Cabe esclarecer que o corpus não deve ser confundido com a totalidade da produção científica sobre formação docente e diversidade. Trata-se de um conjunto delimitado pelas fontes, pelos descritores, pelo período e pelos critérios de seleção adotados. Essa delimitação permite aprofundar a interpretação dos trabalhos incluídos, mas restringe a generalização dos resultados para publicações não contempladas no levantamento.

3.3. Organização e sistematização dos dados

Após a seleção, as publicações foram organizadas em uma matriz de análise destinada a registrar informações bibliográficas e elementos relevantes para a interpretação do material. Foram considerados título, autoria, ano de publicação, periódico ou grupo de trabalho, descritores utilizados, abordagem metodológica, resultados apresentados e relação com a temática central. Essa organização permitiu comparar os estudos, identificar aproximações conceituais e reconhecer divergências quanto à compreensão da diversidade e aos objetivos atribuídos à formação continuada.

A matriz analítica também favoreceu a identificação das diferentes ênfases presentes na literatura. Foram observados, entre outros aspectos, os modos de conceituar diversidade cultural, o tratamento conferido às desigualdades sociais e raciais, a relação estabelecida entre formação e cotidiano escolar e a presença de propostas orientadas à transformação das práticas pedagógicas. A comparação

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

entre esses elementos permitiu ultrapassar a simples descrição dos textos e investigar como diferentes abordagens contribuem para a compreensão do problema de pesquisa.

Para preservar a coerência entre os objetivos do artigo e o material analisado, a interpretação considerou o escopo efetivo de cada publicação. Estudos voltados especificamente às relações étnico-raciais, à interculturalidade, à perspectiva decolonial ou à inclusão foram considerados em função de sua contribuição delimitada para a discussão, sem pressupor que todas essas vertentes investiguem exatamente o mesmo fenômeno. Essa distinção é importante porque a formação de professores para a diversidade constitui um campo amplo, composto por problemas relacionados, mas não necessariamente equivalentes.

3.4. Procedimentos de análise e construção das categorias

O material foi examinado por meio de análise temática, articulando leitura exploratória, codificação dos conteúdos e interpretação crítica dos resultados. Na etapa inicial, realizou-se uma leitura dos textos selecionados com a finalidade de reconhecer os temas recorrentes, os principais referenciais mobilizados e as questões relacionadas à formação docente para a diversidade. Essa leitura subsidiou a identificação de unidades de sentido relevantes para a questão de pesquisa e a elaboração de categorias preliminares.

A organização analítica foi orientada pelas contribuições de Bardin (2016), especialmente no que se refere à sistematização do material e à construção de categorias interpretativas, e de Braun e Clarke (2021), no que diz respeito à identificação e ao desenvolvimento de padrões temáticos. Esses referenciais foram empregados como orientações para a análise, e não como procedimentos equivalentes: a análise de conteúdo e a análise temática possuem pressupostos e possibilidades próprias, cuja articulação exige explicitação do percurso adotado.

A partir da leitura do corpus, foram organizadas seis categorias analíticas: 1) formação continuada reflexiva; 2) pedagogias culturalmente responsivas; 3) identidade docente e justiça social; 4) práticas antirracistas; 5) epistemologias

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

decoloniais na escola; e 6) lacunas e silêncios da literatura. Essas categorias permitiram examinar tanto as contribuições dos estudos quanto suas limitações, considerando a maneira pela qual as publicações relacionavam diversidade, desigualdade, desenvolvimento profissional e práticas pedagógicas.

A primeira categoria reuniu discussões sobre a formação continuada como processo de reflexão e reconstrução das práticas docentes. A segunda contemplou propostas pedagógicas que consideram os repertórios culturais e as experiências dos estudantes no planejamento do ensino. A terceira focalizou as relações entre identidade profissional, reconhecimento das diferenças e compromisso com a justiça social.

A quarta concentrou estudos sobre o enfrentamento do racismo e a incorporação de perspectivas antirracistas à formação e ao currículo. A quinta reuniu reflexões sobre pluralidade epistemológica, interculturalidade e crítica à colonialidade. Por fim, a sexta categoria examinou omissões, fragmentações conceituais e insuficiências metodológicas identificadas na produção analisada.

A categorização foi utilizada como instrumento de organização interpretativa, sem pressupor que os temas fossem mutuamente excludentes. Uma mesma publicação poderia contribuir para mais de uma categoria quando apresentasse argumentos relevantes para diferentes dimensões do problema. Essa possibilidade permitiu preservar a complexidade dos estudos e evitar uma classificação excessivamente rígida da produção científica.

Segundo o registro metodológico do estudo de origem, a codificação foi realizada independentemente por dois avaliadores, com discussão posterior das divergências até a construção de consenso. Esse procedimento, quando efetivamente realizado e documentado, contribui para tornar explícitas as decisões interpretativas e reduzir a dependência de uma única leitura. Sua descrição na versão final deve corresponder ao procedimento realmente executado, sem atribuir ao processo medidas estatísticas de concordância que não tenham sido calculadas.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

3.5. Estratégia de interpretação e articulação com a fundamentação teórica

A interpretação dos resultados articulou as categorias identificadas no corpus aos referenciais discutidos na fundamentação teórica, especialmente os relacionados à equidade educacional, à interculturalidade, à educação antirracista, à justiça curricular e à formação continuada. Essa articulação permitiu examinar convergências e tensões entre as propostas apresentadas pelos estudos, bem como identificar situações em que o reconhecimento da diversidade não era acompanhado por uma análise explícita das desigualdades ou por proposições de transformação das práticas pedagógicas.

A análise foi conduzida em três movimentos complementares. Inicialmente, foram identificadas as tendências recorrentes na produção científica, considerando os temas, conceitos e problemas privilegiados. Em seguida, foram examinadas as relações entre os fundamentos teóricos e as propostas de formação descritas nos trabalhos, com atenção à contextualização das ações, à reflexão sobre a prática e à articulação com as condições institucionais. Por último, foram interpretadas as lacunas e os silêncios do corpus, especialmente aqueles relativos à fragmentação das iniciativas formativas, à abordagem superficial das diferenças e à insuficiente integração entre reconhecimento cultural e enfrentamento das desigualdades.

A interpretação não pressupôs que a frequência de determinado tema fosse, por si só, indicativa de maior qualidade científica ou relevância educacional. A recorrência temática foi considerada em conjunto com a densidade argumentativa, a clareza dos fundamentos, a relação entre problema e conclusões e a contribuição do estudo para a compreensão do objeto. Da mesma forma, as conclusões dos artigos foram examinadas considerando seus desenhos metodológicos, evitando atribuir alcance explicativo superior ao permitido pelas evidências apresentadas.

Essa estratégia de análise permitiu estabelecer uma ligação entre a pergunta de pesquisa, as categorias teóricas e a discussão dos resultados. Ao priorizar a relação entre reconhecimento da diversidade, enfrentamento das desigualdades e transformação das práticas, o procedimento buscou identificar não apenas quais temas aparecem na literatura, mas também como são articulados e

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

quais desafios permanecem para o desenvolvimento de processos formativos mais consistentes.

3.6. Delimitações e limitações metodológicas

Por se tratar de uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo e interpretativo, a pesquisa apresenta limitações relacionadas ao recorte temporal, às fontes consultadas e à natureza do corpus. A análise concentrou-se na produção publicada entre 2010 e 2026 e privilegiou estudos brasileiros, o que pode ter deixado de fora publicações recentes ou investigações internacionais capazes de ampliar a comparação entre contextos educacionais. A inclusão de artigos de periódicos e trabalhos de eventos também introduz heterogeneidade quanto aos processos editoriais, aos formatos de apresentação e ao nível de detalhamento metodológico das publicações.

Outra limitação diz respeito à abrangência dos descritores utilizados e às particularidades dos mecanismos de busca de cada base. Termos distintos podem ser empregados para discutir fenômenos semelhantes, enquanto algumas publicações relevantes podem não aparecer nos resultados das consultas. Por essa razão, o corpus deve ser compreendido como uma seleção analítica da literatura localizada, e não como um inventário exaustivo de todos os estudos existentes sobre o tema.

Além disso, a investigação não incluiu entrevistas, questionários ou observações com professores, gestores ou formadores. Consequentemente, seus resultados permitem interpretar a produção acadêmica selecionada, mas não autorizam afirmar diretamente como os processos formativos ocorrem em todas as escolas públicas brasileiras. A análise identifica tendências e lacunas documentadas nos estudos, não substituindo pesquisas empíricas voltadas à compreensão das experiências concretas dos profissionais.

Por fim, é importante distinguir esta revisão qualitativa de uma revisão sistemática com protocolo formal integralmente documentado. Embora a pesquisa tenha adotado critérios de seleção, fontes identificadas e categorias de análise, a

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

versão metodológica disponível não apresenta todos os elementos necessários para afirmar conformidade plena com o protocolo PRISMA 2020, como o registro completo das estratégias de busca por base, as datas exatas das consultas, os quantitativos em cada etapa de triagem e um fluxograma de identificação, exclusão e inclusão. Esses elementos devem ser recuperados nos registros da pesquisa, caso tenham sido produzidos, antes de qualquer declaração de conformidade com esse protocolo.

Em síntese, a metodologia foi delineada para assegurar coerência entre o problema investigado, o corpus documental e a interpretação dos resultados. Ao combinar levantamento bibliográfico, organização sistemática das informações e análise temática, o estudo busca oferecer uma leitura crítica da produção científica sobre a formação de professores para a diversidade, reconhecendo tanto as contribuições existentes quanto os limites que precisam ser enfrentados para fortalecer práticas pedagógicas equitativas, interculturais e socialmente comprometidas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das 72 publicações que compõem o corpus de 41 artigos de periódicos e 31 trabalhos completos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), permitiu identificar tendências, tensões e lacunas na produção científica sobre a formação continuada de professores para a diversidade cultural no contexto brasileiro. Os resultados foram organizados em três eixos interpretativos: 1) concepções de diversidade cultural e seus fundamentos críticos; 2) práticas de formação continuada e sua articulação com o cotidiano escolar; e 3) relações entre educação antirracista, pluralidade epistemológica e perspectivas decoloniais. Essa organização mantém correspondência com os procedimentos analíticos descritos na metodologia e permite examinar não apenas os temas recorrentes, mas também as relações entre fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e condições institucionais.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

Os achados sugerem que a presença da diversidade no discurso educacional não implica, necessariamente, a incorporação de uma perspectiva crítica aos processos formativos. Embora a literatura reconheça a pluralidade cultural e a importância de valorizar as diferenças, permanecem dificuldades para relacionar esse reconhecimento às estruturas de desigualdade que atravessam o currículo, as relações escolares e as oportunidades de aprendizagem. A análise também evidencia a tensão entre iniciativas formativas pontuais e propostas que articulam reflexão crítica, colaboração profissional e investigação da prática.

Esses resultados devem ser interpretados nos limites do corpus analisado. Os percentuais apresentados a seguir correspondem aos registros e à categorização do estudo de origem, não a estimativas representativas de toda a produção científica brasileira. A contribuição da revisão reside, portanto, na identificação de padrões presentes nas publicações selecionadas e na discussão crítica de suas implicações para a formação docente.

4.1. Entre o reconhecimento da diversidade e a análise crítica das desigualdades

O primeiro eixo evidencia uma tensão entre a valorização discursiva da diversidade e a análise crítica das relações de poder que condicionam o reconhecimento dos diferentes grupos sociais. Conforme os resultados registrados no estudo, aproximadamente 57% dos trabalhos analisados limitam-se a caracterizar marcadores identitários como raça, gênero, etnia e território sem aprofundar suficientemente as relações desses marcadores com desigualdades estruturais, hierarquias de conhecimento e processos de marginalização. Em contrapartida, cerca de 22% dos estudos mobilizam explicitamente referenciais relacionados ao multiculturalismo crítico ou à pedagogia culturalmente responsiva.

Esse resultado sugere que a diversidade ainda pode ser abordada de maneira predominantemente descritiva, como se o simples reconhecimento da existência de diferentes identidades fosse suficiente para produzir mudanças educacionais. Nessa perspectiva, as diferenças tornam-se objetos de apresentação

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

ou celebração, mas nem sempre são relacionadas às condições históricas e institucionais que determinam quais experiências recebem maior legitimidade no currículo. O problema não reside em reconhecer manifestações culturais ou identitárias, mas em limitar a discussão a esse reconhecimento, sem investigar as relações entre diferença, desigualdade, poder e participação escolar.

A discussão aproxima-se das contribuições de Mariano (2024), para quem os princípios decoloniais e interculturais permitem problematizar os currículos de formação docente e ampliar o debate sobre os conhecimentos legitimados no espaço educativo. Sob essa perspectiva, uma formação crítica não deve apenas acrescentar conteúdos sobre grupos historicamente marginalizados, mas também examinar os critérios que organizam a seleção e a hierarquização do conhecimento. A questão central passa a ser não somente quais culturas estão representadas, mas como são representadas, quais vozes são reconhecidas como produtoras de conhecimento e quais experiências permanecem secundarizadas.

A pesquisa de Ivenicki, Carvalho e Gonçalves (2024), dedicada às possibilidades e aos desafios de práticas antirracistas em um curso de extensão de formação continuada, contribui para aproximar essa discussão do trabalho formativo concreto. Ao abordar uma experiência de formação sob uma perspectiva multicultural, o estudo evidencia a pertinência de articular reflexão acadêmica, investigação das práticas e problematização das relações raciais. Essa contribuição reforça a necessidade de compreender a formação como espaço de análise crítica, e não apenas como transmissão de informações sobre diversidade.

Entretanto, é importante estabelecer um contraponto: a abordagem descritiva não é, por si só, desprovida de valor pedagógico. Em contextos nos quais determinados grupos foram historicamente invisibilizados, tornar suas histórias, produções culturais e experiências socialmente reconhecidas pode constituir uma etapa relevante da formação. O limite aparece quando esse reconhecimento não avança para a análise das desigualdades ou não se traduz em revisão dos materiais didáticos, das estratégias de ensino e dos critérios de avaliação. Portanto, o desafio não consiste em abandonar a valorização cultural, mas em vinculá-la a uma compreensão crítica das relações sociais.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

Essa distinção permite interpretar os resultados com maior precisão. A baixa proporção de estudos que adotam explicitamente referenciais críticos, conforme a categorização do corpus, sugere uma oportunidade de aprofundamento teórico e metodológico na produção analisada. Contudo, não permite concluir que todos os demais trabalhos sejam pedagogicamente irrelevantes ou que não apresentem contribuições para o reconhecimento das diferenças. O que os resultados autorizam afirmar é que a articulação explícita entre diversidade, desigualdade e transformação curricular aparece de forma menos frequente do que seria desejável para sustentar uma concepção abrangente de formação docente.

A consequência para a formação de professores é significativa: reconhecer a pluralidade dos estudantes constitui condição necessária, mas insuficiente, para promover equidade. É preciso desenvolver competências para identificar estereótipos, analisar criticamente as representações presentes nos materiais didáticos, reconhecer desigualdades nas interações escolares e elaborar práticas que ampliem a participação dos estudantes. A diversidade, assim, deixa de ser um tema isolado e passa a integrar o próprio modo de compreender e organizar o ensino.

4.2. Fragmentação da formação continuada e distanciamento do cotidiano escolar

O segundo eixo evidencia a persistência de processos formativos descontínuos e insuficientemente articulados às necessidades das escolas. De acordo com a análise do corpus, aproximadamente 64% dos estudos descrevem ações de formação continuada de curta duração, frequentemente organizadas como oficinas esporádicas ou atividades informativas sem acompanhamento sistemático. Em contraste, cerca de 18% relatam experiências estruturadas em ciclos reflexivos, pesquisa-ação ou colaboração entre pares.

Esses dados apontam para uma tensão entre a necessidade de desenvolver conhecimentos profissionais de maneira contínua e a adoção de iniciativas que, embora possam ampliar o repertório conceitual dos participantes, nem sempre

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

criam condições para a revisão sustentada das práticas pedagógicas. A formação para a diversidade exige que os professores interpretem situações concretas, examinem seus pressupostos, planejem intervenções, avaliem resultados e revisem suas decisões. Quando as ações formativas se limitam à exposição de conceitos ou à realização de encontros isolados, o processo de apropriação e aplicação dos conhecimentos pode ficar comprometido.

A questão não é desqualificar cursos breves, palestras ou oficinas. Essas modalidades podem desempenhar funções relevantes, sobretudo para introduzir conceitos, divulgar orientações legais e mobilizar a comunidade escolar em torno de problemas pouco discutidos. O limite está em tratá-las como substitutas de um processo de desenvolvimento profissional mais amplo. Uma formação pontual pode iniciar a reflexão, mas não assegura, isoladamente, que os conhecimentos sejam incorporados ao planejamento curricular, às práticas avaliativas ou às relações pedagógicas.

Os resultados dialogam com Ivenicki, Carvalho e Gonçalves (2024), cujo estudo sobre uma experiência de extensão voltada às práticas antirracistas destaca possibilidades e desafios de processos formativos que articulam pesquisa e reflexão. A experiência analisada reforça a relevância de construir espaços nos quais os professores possam problematizar situações concretas e relacionar os referenciais teóricos às decisões pedagógicas. A contribuição desse tipo de abordagem reside em aproximar a formação das condições efetivas do trabalho escolar, embora a existência de uma experiência promissora não seja suficiente, por si só, para demonstrar sua eficácia em diferentes redes de ensino.

Uma contribuição adicional é oferecida por Jesus, Castanheira e Almeida (2025), que analisam uma política de formação continuada em serviço desenvolvida pelos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais (NERER), na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. O estudo apresenta uma experiência institucional orientada à promoção da educação antirracista, deslocando o foco da iniciativa individual do professor para a construção de estruturas de formação no âmbito da rede de ensino. Esse tipo de organização é relevante porque pode favorecer continuidade, articulação entre profissionais e

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

incorporação do tema às responsabilidades institucionais. Ainda assim, sua análise deve considerar as especificidades do contexto municipal e não pressupor que o mesmo desenho possa ser reproduzido, sem adaptações, em redes com condições organizacionais distintas.

O contraponto central, portanto, é que a duração da formação, isoladamente, não constitui indicador suficiente de qualidade. Um programa extenso pode permanecer excessivamente teórico, burocrático ou distante dos problemas cotidianos; da mesma forma, uma ação de curta duração pode produzir contribuições importantes quando integra um processo institucional mais amplo. A qualidade formativa depende da articulação entre objetivos claros, consistência conceitual, participação docente, acompanhamento, oportunidades de experimentação e avaliação crítica das práticas.

Essa interpretação recomenda cautela diante de uma leitura estritamente quantitativa dos resultados. O fato de apenas 18% dos estudos descreverem experiências baseadas em ciclos reflexivos, pesquisa-ação ou colaboração entre pares, segundo a categorização apresentada, não significa que somente essas iniciativas sejam relevantes. O resultado indica que tais formatos aparecem com menor frequência no corpus, embora sejam importantes para compreender como a formação pode se aproximar do cotidiano escolar. Para sustentar afirmações sobre sua superioridade, seriam necessários dados comparativos mais detalhados acerca dos processos implementados e dos resultados observados.

A formação continuada também precisa ser analisada em relação às condições de trabalho dos professores. Tempo insuficiente para planejamento, excesso de tarefas, escassez de materiais e ausência de apoio da gestão podem impedir que os conhecimentos construídos nos cursos se convertam em mudanças pedagógicas. Por isso, a responsabilidade pela formação para a diversidade não pode ser atribuída exclusivamente ao empenho individual dos docentes. Ela exige compromisso das instituições formadoras, das equipes gestoras e das redes de ensino, tanto na oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional quanto na criação de condições para sua aplicação.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

Dessa forma, os resultados sugerem que o desafio contemporâneo não é simplesmente ampliar o número de atividades formativas, mas construir processos sustentáveis, contextualizados e avaliáveis. A articulação entre estudo teórico, planejamento colaborativo, investigação da prática e acompanhamento institucional oferece uma perspectiva promissora para superar a fragmentação identificada no corpus, desde que seja adaptada às necessidades e possibilidades de cada contexto escolar.

4.3. Educação antirracista, pluralidade epistemológica e decolonialidade: aproximações e tensões

O terceiro eixo evidencia uma articulação ainda limitada entre educação antirracista, decolonialidade e formação continuada. Segundo os resultados registrados, aproximadamente 28% dos estudos abordam relações raciais e antirracismo, 13% discutem decolonialidade e apenas 8% relacionam essas dimensões diretamente aos processos de formação continuada.

Esses resultados sugerem que a produção científica reconhece a relevância das questões raciais e das críticas à hierarquização dos conhecimentos, mas nem sempre integra tais perspectivas em propostas formativas articuladas. A fragmentação pode ocorrer quando o antirracismo é tratado exclusivamente como mudança de atitude individual, enquanto a decolonialidade permanece restrita à crítica epistemológica, sem conexão explícita com o planejamento, o currículo e as práticas institucionais. Nessas circunstâncias, abordagens que poderiam se complementar acabam sendo desenvolvidas paralelamente, com reduzida integração pedagógica.

O estudo de Silva, Almeida e Lima (2025), sobre os avanços e desafios da implementação da educação antirracista no Brasil, reforça a importância de relacionar a formação docente às condições institucionais de efetivação das políticas educacionais. Os autores identificam uma relação entre lacunas na preparação dos professores e dificuldades para desenvolver abordagens qualificadas sobre as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. O

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

trabalho também chama a atenção para a oferta irregular ou não obrigatória de componentes curriculares relacionados às relações étnico-raciais na formação inicial.

Essa constatação contribui para compreender que a educação antirracista não pode depender apenas da sensibilidade pessoal do docente ou de atividades realizadas em períodos específicos do calendário escolar. Ela requer conhecimentos históricos, culturais e pedagógicos, além de condições institucionais que favoreçam a continuidade do trabalho. O reconhecimento normativo da importância do tema representa um avanço, mas sua concretização depende de como os princípios são incorporados à formação, ao currículo, aos materiais de ensino e às práticas de gestão.

A pesquisa de Mariano (2024) amplia essa discussão ao problematizar os currículos formativos a partir de princípios interculturais e decoloniais. Essa abordagem convida a examinar não somente a presença de determinados conteúdos, mas também as estruturas de legitimação do conhecimento que orientam a formação docente. Sob esse enfoque, a perspectiva decolonial pode contribuir para interrogar a centralidade histórica de determinados referenciais e para ampliar o diálogo com saberes e experiências frequentemente marginalizados.

Entretanto, antirracismo e decolonialidade não devem ser tratados como conceitos idênticos. A educação antirracista concentra-se no reconhecimento e no enfrentamento do racismo, incluindo suas manifestações nas relações sociais e nas instituições educacionais. A perspectiva decolonial, por sua vez, problematiza formas históricas de hierarquização do conhecimento, da cultura e dos sujeitos, com implicações para a organização curricular e para os critérios de legitimidade epistemológica. As duas abordagens podem convergir, mas suas especificidades precisam ser preservadas para evitar uma integração meramente retórica.

Da mesma forma, a crítica à colonialidade não deve resultar na rejeição indiscriminada dos conhecimentos científicos ou na substituição de uma hierarquia por outra. Uma abordagem formativa consistente precisa promover diálogo crítico entre diferentes matrizes de conhecimento, com atenção à contextualização, à fundamentação e à análise de evidências. A pluralidade epistemológica ganha

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

relevância pedagógica quando amplia as possibilidades de interpretação e participação sem abandonar o rigor intelectual.

O contraponto mais importante diz respeito à relação entre transformação individual e transformação institucional. A formação de professores precisa promover reflexão sobre preconceitos, expectativas e atitudes, mas mudanças individuais não são suficientes quando permanecem intactos os mecanismos curriculares e organizacionais que reproduzem exclusões. Por outro lado, a revisão de documentos institucionais ou a adoção formal de orientações antirracistas pode ter alcance limitado se os profissionais não dispuserem de conhecimentos para concretizá-las nas situações de ensino. A efetividade depende, assim, da articulação entre desenvolvimento profissional, políticas educacionais, currículo e cultura escolar.

Os dados relativos à integração entre antirracismo e decolonialidade devem ser interpretados como indicativos de uma lacuna no corpus, e não como prova de que essas abordagens sejam incompatíveis ou de que inexistam experiências integradas fora do conjunto analisado. O resultado sinaliza a necessidade de investigações que examinem como tais perspectivas são traduzidas em programas formativos, quais conhecimentos docentes mobilizam e que condições favorecem sua continuidade. Essa agenda pode contribuir para deslocar a discussão do plano exclusivamente conceitual para o exame das possibilidades concretas de transformação pedagógica e institucional.

4.4. Diálogo entre os resultados e a produção científica contemporânea

A interpretação conjunta dos três eixos permite identificar uma convergência importante: a formação de professores para a diversidade enfrenta dificuldades quando o reconhecimento das diferenças, a análise das desigualdades e a transformação das práticas pedagógicas são tratados como dimensões independentes. Essa fragmentação não se manifesta apenas na seleção dos conteúdos formativos, mas também na organização dos programas, na distribuição das responsabilidades institucionais e na avaliação dos resultados alcançados.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

Uma contribuição recente para compreender esse problema é apresentada por Nganga (2026), cuja revisão conceitual sobre a formação multicultural de professores propõe articular abordagens culturalmente responsivas, críticas e democráticas. A autora argumenta que essas perspectivas frequentemente aparecem separadas nos programas formativos e defende sua integração ao currículo, à avaliação, à prática supervisionada e à organização institucional. Essa proposição converge com os resultados do presente estudo, especialmente quanto à necessidade de superar abordagens aditivas, nas quais a diversidade é incorporada como conteúdo complementar, sem modificar substancialmente os processos de formação.

O diálogo entre essas contribuições, entretanto, precisa considerar as diferenças de contexto. A revisão de Nganga (2026) oferece uma síntese conceitual desenvolvida em diálogo com a literatura internacional, enquanto o corpus deste artigo privilegia a produção brasileira sobre formação continuada e diversidade cultural. Por isso, não se deve presumir que os desafios identificados em contextos distintos sejam equivalentes ou exijam soluções idênticas. A contribuição do diálogo consiste em identificar um problema compartilhado, a fragmentação das perspectivas formativas e investigar como ele se expressa nas condições históricas, políticas e institucionais da educação brasileira.

No cenário nacional, a experiência analisada por Jesus, Castanheira e Almeida (2025) oferece um contraponto relevante à predominância de iniciativas pontuais identificada no corpus. A existência de núcleos de formação vinculados a uma rede municipal indica uma possibilidade de institucionalização da educação antirracista, com potencial para aproximar desenvolvimento profissional e política educacional. Isso não significa que a criação de estruturas específicas assegure automaticamente mudanças curriculares, mas demonstra a importância de considerar modelos organizacionais que favoreçam continuidade e corresponsabilidade.

Por sua vez, Ivenicki, Carvalho e Gonçalves (2024) contribuem para destacar a dimensão investigativa da formação continuada. A aproximação entre pesquisa, reflexão crítica e prática pedagógica permite que os professores não

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

sejam tratados apenas como destinatários de orientações externas, mas como profissionais capazes de examinar problemas, formular hipóteses e avaliar alternativas. Essa perspectiva, contudo, não deve conduzir à ideia de que a experiência individual dos docentes seja suficiente para responder a questões estruturais. A investigação da prática precisa estar acompanhada de fundamentos teóricos, diálogo coletivo e suporte institucional.

Essas contribuições permitem formular uma síntese interpretativa: a formação para a diversidade torna-se mais consistente quando integra reflexão crítica, conhecimentos pedagógicos, análise das relações de poder e condições institucionais de continuidade. Nenhum desses componentes, isoladamente, é suficiente. A sensibilização pode ampliar a consciência dos profissionais, mas não garante a revisão do currículo; a incorporação de novos conteúdos pode aumentar a representação cultural, mas não necessariamente enfrenta as desigualdades; e a existência de políticas institucionais pode produzir mudanças limitadas quando não se traduz em oportunidades efetivas de desenvolvimento profissional.

Essa síntese também exige reconhecer que a diversidade não constitui uma categoria homogênea. As desigualdades raciais, culturais, linguísticas, socioeconômicas e relacionadas à deficiência possuem trajetórias e manifestações específicas. A integração das perspectivas não deve apagar essas particularidades, mas oferecer instrumentos para compreender suas interações. Uma formação crítica precisa, portanto, articular abordagens amplas de equidade com conhecimentos específicos que permitam identificar as barreiras próprias de diferentes contextos e grupos sociais.

Do ponto de vista científico, o contraponto entre os resultados do corpus e as publicações contemporâneas revela uma tensão entre a formulação de princípios amplamente aceitos e a dificuldade de institucionalizá-los. A literatura oferece referências para pensar uma formação docente intercultural, antirracista, inclusiva e reflexiva; entretanto, a tradução dessas referências em políticas permanentes, práticas avaliáveis e mudanças curriculares continua sendo um problema relevante. Essa tensão constitui uma contribuição analítica do artigo, pois permite compreender que a lacuna não está necessariamente na ausência de

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

conceitos ou propostas, mas também nas condições que dificultam sua articulação e implementação.

4.5. Implicações para as políticas de formação e para a prática pedagógica

Os resultados sugerem que o fortalecimento da formação de professores para a diversidade requer ações articuladas em diferentes níveis. No âmbito da formação inicial, torna-se importante assegurar que a diversidade, a interculturalidade, as relações étnico-raciais, a inclusão e a justiça curricular sejam incorporadas de maneira consistente aos currículos das licenciaturas, em vez de permanecerem restritas a componentes isolados ou atividades optativas. Essa incorporação deve combinar fundamentação teórica, análise de situações escolares e experiências práticas supervisionadas.

Na formação continuada, os achados apontam para a relevância de programas contextualizados, com continuidade e vínculo com o projeto político-pedagógico das escolas. Isso envolve reservar tempo para planejamento coletivo, promover grupos de estudo, desenvolver projetos de investigação da prática e criar mecanismos de acompanhamento das ações realizadas. Essas medidas não devem ser interpretadas como um modelo único a ser aplicado em todas as redes, mas como possibilidades que precisam ser adaptadas às condições locais, aos objetivos formativos e às necessidades dos profissionais.

Outra implicação diz respeito à avaliação dos programas. A participação em cursos ou o número de atividades ofertadas são indicadores de execução, mas não demonstram, isoladamente, mudanças na prática pedagógica. Uma avaliação mais abrangente pode combinar registros de planejamento, análise de materiais didáticos, relatos reflexivos dos professores, observações de práticas e acompanhamento das ações institucionais. Quando houver condições éticas e metodológicas adequadas, também pode investigar a percepção dos estudantes sobre participação, reconhecimento e pertencimento. A combinação desses elementos permite compreender não apenas se as ações foram realizadas, mas como foram incorporadas ao cotidiano escolar.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

É igualmente necessário considerar a responsabilidade dos sistemas de ensino. A formação para a diversidade não pode depender exclusivamente da iniciativa individual dos docentes, sobretudo quando as escolas enfrentam limitações de recursos, tempo e apoio pedagógico. Cabe às redes de ensino oferecer condições para o desenvolvimento profissional, garantir acesso a materiais qualificados, apoiar a gestão democrática e estabelecer mecanismos de continuidade das políticas. Essa corresponsabilidade é particularmente importante para que a promoção da equidade não se converta em uma exigência dirigida aos professores sem suporte institucional correspondente.

Por fim, os resultados recomendam que as políticas de formação evitem dois extremos: de um lado, a abordagem superficial da diversidade como celebração das diferenças sem análise das desigualdades; de outro, a adoção de discursos críticos que não se traduzem em decisões pedagógicas concretas. O desafio consiste em construir mediações entre teoria e prática, de modo que os professores compreendam os fundamentos históricos e sociais das desigualdades e desenvolvam recursos para enfrentá-las nas situações de ensino.

4.6. Síntese crítica dos resultados e contribuição do estudo

A análise do corpus permite sustentar três conclusões interpretativas. Primeiro, o reconhecimento da diversidade cultural aparece de maneira mais disseminada do que a articulação explícita entre diferenças, relações de poder e desigualdades estruturais. A formação continuada é frequentemente descrita como fragmentada e pouco conectada ao cotidiano escolar, enquanto experiências reflexivas, colaborativas e investigativas aparecem com menor frequência no conjunto analisado. Terceiro, a articulação entre educação antirracista, pluralidade epistemológica e decolonialidade permanece limitada, o que evidencia a necessidade de maior integração entre perspectivas teóricas e processos institucionais de formação.

Esses resultados não autorizam concluir que a formação docente para a diversidade seja ineficaz em sua totalidade, nem que inexistam experiências

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

transformadoras no contexto brasileiro. Indicam, antes, que as publicações examinadas registram tensões entre o reconhecimento da pluralidade e a capacidade de desenvolver processos formativos contínuos, críticos e institucionalmente sustentados. A distinção é fundamental para evitar generalizações que excedam o alcance da revisão.

A contribuição do artigo consiste em relacionar tendências conceituais, características dos processos formativos e condições de implementação, oferecendo uma interpretação que ultrapassa a enumeração de temas presentes na literatura. Ao articular os três eixos, o estudo mostra que a formação de professores para a diversidade não pode ser reduzida à aquisição de conhecimentos sobre grupos culturais específicos nem à aplicação de metodologias diferenciadas. Ela requer a construção de uma profissionalidade docente capaz de reconhecer desigualdades, revisar escolhas curriculares, investigar a própria prática e atuar em colaboração com as instituições e comunidades escolares.

Em termos de agenda de pesquisa, os resultados apontam para a necessidade de estudos empíricos que acompanhem programas de formação ao longo do tempo, analisem mudanças efetivamente incorporadas às práticas e investiguem as condições institucionais que favorecem ou restringem sua continuidade. Também se mostram relevantes pesquisas que examinem de maneira integrada as relações entre interculturalidade, antirracismo, inclusão e justiça curricular, preservando as especificidades de cada dimensão. Investigações comparativas entre redes de ensino e contextos territoriais podem ampliar a compreensão sobre os fatores que condicionam a implementação das propostas formativas.

Em síntese, os achados reforçam a necessidade de compreender a formação docente para a diversidade como um processo contínuo, crítico e institucionalmente sustentado. Sua relevância não reside apenas em ampliar o repertório de conhecimentos dos professores, mas em fortalecer a capacidade das escolas de reconhecer a pluralidade dos estudantes, enfrentar mecanismos de exclusão e assegurar condições mais equitativas de participação e aprendizagem.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

Essa perspectiva constitui o principal resultado interpretativo da revisão e estabelece a base para as considerações finais do artigo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo teve como objetivo examinar os desafios contemporâneos da formação de professores para a diversidade, considerando as tendências, as contribuições e as lacunas identificadas na produção científica, bem como suas implicações para o desenvolvimento profissional docente e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade.

Com base no corpus de 72 publicações, constituído por 41 artigos científicos e 31 trabalhos completos apresentados em reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 2010 a 2026, foi possível identificar tensões entre o reconhecimento da pluralidade sociocultural e sua efetiva incorporação aos processos formativos e às práticas pedagógicas.

Os resultados indicam que a diversidade tem conquistado espaço no debate educacional, mas sua abordagem nem sempre é acompanhada de uma problematização consistente das relações de poder, das desigualdades estruturais e dos mecanismos institucionais que condicionam as experiências escolares.

Uma das principais contribuições da investigação consiste em evidenciar a diferença entre reconhecer a diversidade como característica constitutiva da sociedade e incorporá-la como princípio crítico de organização da formação docente. A presença de referências à identidade, à diferença e à pluralidade cultural não assegura, por si só, a superação de abordagens descritivas ou pontuais. Para que a diversidade se converta em fundamento de uma prática pedagógica equitativa, torna-se necessário examinar como as relações étnico-raciais, culturais e sociais atravessam os currículos, os materiais didáticos, as interações em sala de aula e as próprias instituições escolares.

Essa interpretação converge com Ivenicki, Carvalho e Gonçalves (2024), ao destacarem as possibilidades e os desafios da formação continuada orientada pelo

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

multiculturalismo e pelo enfrentamento do racismo estrutural, e com Silva, Almeida e Lima (2025), que discutem obstáculos à implementação de uma educação antirracista no Brasil.

Outro achado relevante refere-se à necessidade de superar modelos de formação continuada caracterizados pela descontinuidade, pela fragmentação e pelo distanciamento em relação às condições concretas do trabalho docente. A formação para a diversidade não pode ser reduzida à participação em palestras, cursos de curta duração ou ações isoladas, sobretudo quando essas iniciativas não se articulam ao projeto político-pedagógico, ao currículo, ao planejamento coletivo e à avaliação das práticas escolares.

Isso não significa desconsiderar a contribuição de ações formativas breves, mas reconhecer que sua efetividade depende da articulação com processos permanentes de reflexão, acompanhamento e reelaboração pedagógica. Nesse sentido, a formação continuada precisa ser concebida como parte da organização institucional do trabalho educativo, com condições de tempo, recursos, apoio da gestão e participação dos professores na identificação dos problemas e na construção de respostas contextualizadas.

Os resultados também apontam a importância de fortalecer perspectivas antirracistas, interculturais e decoloniais nos processos formativos, sem tratá-las como dimensões intercambiáveis ou como conteúdos acessórios do currículo. Embora dialoguem entre si, essas perspectivas apresentam ênfases analíticas distintas: a educação antirracista confronta o racismo e seus efeitos nas relações e instituições; a interculturalidade problematiza as relações entre grupos e repertórios culturais; e a perspectiva decolonial questiona hierarquias históricas de conhecimento e a naturalização de referências epistemológicas dominantes.

Sua articulação pode ampliar as possibilidades de análise crítica e de transformação pedagógica, desde que se traduza em decisões curriculares, práticas de ensino, seleção de materiais e relações educativas coerentes com os princípios de justiça social. As lacunas identificadas no corpus reforçam, portanto, a necessidade de que essas abordagens sejam tratadas de maneira sistemática, e

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

não restritas a datas comemorativas ou iniciativas dependentes exclusivamente do interesse individual de determinados docentes.

No plano das implicações educacionais, os achados sugerem que a responsabilidade pela formação para a diversidade deve ser compartilhada entre instituições formadoras, redes de ensino, equipes gestoras e comunidades escolares. À formação inicial cabe assegurar fundamentos teóricos, históricos, éticos e metodológicos que permitam compreender criticamente as desigualdades e planejar respostas pedagógicas contextualizadas.

À formação continuada compete favorecer o aprofundamento desses conhecimentos, a análise das experiências docentes e a construção coletiva de alternativas para problemas identificados no cotidiano escolar. À gestão educacional cabe garantir condições institucionais para a continuidade das ações, sua integração ao planejamento pedagógico e o acompanhamento de seus efeitos. A literatura recente sobre formação antirracista também assinala que a existência de diretrizes legais, embora indispensável, não assegura automaticamente sua concretização nas práticas escolares, o que torna necessário aproximar os compromissos normativos das condições efetivas de implementação.

Do ponto de vista científico, este estudo contribui para organizar tendências e lacunas da produção examinada, oferecendo uma interpretação integrada das relações entre reconhecimento da diversidade, continuidade dos processos formativos e incorporação de perspectivas críticas às práticas pedagógicas.

Entretanto, seus resultados devem ser interpretados à luz das delimitações metodológicas adotadas. O corpus abrange publicações localizadas em fontes e repositórios específicos, mediante descritores e critérios de seleção determinados, e não contempla diretamente observações de sala de aula, entrevistas com professores ou avaliações de programas de formação.

Além disso, os percentuais apresentados na análise representam a distribuição das ocorrências codificadas no conjunto documental investigado; não constituem estimativas estatisticamente representativas de toda a produção científica brasileira nem permitem, isoladamente, estabelecer relações causais entre formação docente e resultados educacionais. A interpretação desses

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

indicadores depende da transparência dos procedimentos de codificação, da explicitação dos denominadores utilizados e da possibilidade de rastrear cada resultado até as publicações que o sustentam.

Essas limitações indicam caminhos para investigações futuras. Recomenda-se ampliar o levantamento para outras bases de dados, repositórios de teses e dissertações e produções científicas internacionais, bem como explicitar integralmente as estratégias de busca, os procedimentos de triagem e os critérios de análise. Estudos comparativos entre redes de ensino, regiões e etapas da educação básica podem contribuir para identificar como as condições institucionais influenciam a implementação de políticas de formação para a diversidade.

Investigações empíricas, por sua vez, podem acompanhar programas de formação continuada ao longo do tempo, articulando relatos docentes, documentos curriculares, observações de práticas pedagógicas e indicadores de participação e inclusão. Também se mostra relevante investigar como professores e comunidades escolares interpretam e incorporam perspectivas antirracistas, interculturais e decoloniais, considerando os contextos históricos, sociais e culturais em que atuam.

Conclui-se que o fortalecimento da formação de professores para a diversidade exige mais do que ampliar a oferta de atividades formativas ou inserir novos conteúdos nos currículos. Requer uma política institucional contínua, fundamentada teoricamente, vinculada às condições concretas do trabalho docente e orientada pela análise crítica das desigualdades que atravessam a educação. A contribuição central deste estudo está em demonstrar, no âmbito do corpus examinado, que o reconhecimento da pluralidade sociocultural precisa avançar em direção à sua problematização crítica e à transformação das práticas e estruturas escolares.

Esse movimento não depende exclusivamente da disposição individual dos professores, mas da articulação entre formação, currículo, gestão democrática, políticas públicas e condições materiais de trabalho. Assim, uma formação docente comprometida com a diversidade pode contribuir para uma educação pública mais

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

equitativa e socialmente responsável, desde que seus princípios sejam traduzidos em ações consistentes, avaliáveis e sustentadas ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action**: *a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Thematic analysis:** a practical guide. London: SAGE Publications, 2021.

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

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União: Brasília, 2008.

IVENICKI, Ana; CARVALHO, Érika Loureiro de; GONÇALVES, Adriana do Carmo Corrêa. A pesquisa em educação na perspectiva multicultural: estudo sobre práticas antirracistas em um curso de extensão de formação continuada docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, e23636, 2024.

JESUS, Andréa Cristina Ulisses de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; ALMEIDA, Elizabeth Guzzo de. Formação docente para o antirracismo nos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais. **Educação e Inclusão**, v. 13, n. 1, p. 121–142, 2025.

MARIANO, André Luiz Sena. Currículos outros para a formação docente: discutindo princípios decoloniais e interculturais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290114, 2024.

NGANGA, Lydiah. Multicultural education in teacher preparation as an integrative framework: culturally responsive, critical, and democratic approaches. **Encyclopedia**, v. 6, n. 7, art. 153, 2026.

OECD. **Equity and inclusion in education:** finding strength through diversity. Paris: OECD Publishing, 2023.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/09/2026 - **Accepted:** 25/10/2026
Vol: 13.22
DOI: 10.66104/dkkg7f73
Pages: 1-51

RIDOLFI, Luiz Fernando *et al.* Formação continuada de professores como instrumento para o fortalecimento da educação inclusiva: políticas, desafios e perspectivas na escola contemporânea. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 10, p. 2984–2997, 2025.

RODRIGUES, Gerusa Faria; BREDER, Debora. “Raça” e racismo estrutural: (re)pensando a formação de professores na educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 39, n. 1, 2023.

SILVA, Ana Tereza Reis da; ALMEIDA, Bárbara Ribeiro Dourado Pias de; LIMA, Lurian José Reis da Silva. Avanços e desafios na implementação da educação antirracista no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, e48326, 2025.

CC BY