

A mobilização da Educação das Relações Étnico-raciais e formação docente: Diálogos com o PRP e o PIBID

The mobilization of ethnic-racial relations in teacher education: dialogues with PRP and PIBID

La movilización de la educación de las relaciones étnico-raciales y la formación docente: diálogos con el PRP y el PIBID

Larissa Santana da Silva¹

Denise Moura de Jesus Guerra²

Resumo: Diante dos impactos das concepções eurocêntricas na educação brasileira, observamos um apagamento da pluralidade de saberes nas licenciaturas. É dessa perspectiva que emerge uma reflexão sobre a abordagem da educação das relações étnico-raciais (ERER) na formação docente, a partir dos programas de formação: Programa de Residência Pedagógica (PRP) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Assim, esta pesquisa objetiva compreender como estes programas mobilizaram a ERER em seus processos formativos. Posto isso, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, com a análise de conteúdo inspirada na abordagem metodológica de Macedo (2004), por meio da qual refletimos sobre os estudos publicados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CTD) e nos cadernos de resumos dos Seminários Nacionais da ANFOPE. Encontramos apenas cinco trabalhos que contemplam a ERER nos programas supracitados, sendo uma dissertação presente no CTD da CAPES e quatro resumos do XII Seminário da ANFOPE (2019). Ao estabelecermos um diálogo entre os estudos contemplados, observamos que os processos formativos desenvolvidos no PRP e no PIBID, quando consideram a multirreferencialidade, colaboram de forma significativa para a formação de professores antirracistas, que desenvolvem uma docência mais ética e inclusiva.

Palavras-chave: Educação étnico-racial. Formação docente. Programas de formação docente.

Abstract: In light of the impacts of Eurocentric conceptions on Brazilian education, an erasure of the plurality of forms of knowledge can be observed in teacher education programs. From this perspective, the present study reflects on the approach to ethnic-racial relations education (ERER) within teacher education, based on two teacher education programs: the Pedagogical Residency Program (PRP) and the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID). Thus, this research aims to understand how these programs have mobilized ERER within their formative processes. To this end, a qualitative bibliographic study was conducted, employing content analysis inspired by Macedo's (2004) methodological approach. The analysis examined studies published in the CAPES Theses and Dissertations Catalog (CTD) and in the abstract books of the ANFOPE National Seminars. Only five studies addressing ERER within the programs were identified, including one dissertation listed in the CTD and four abstracts from the XII ANFOPE National Seminar (2019). A dialogue among the studies analyzed indicates that the

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), especialista em Educação e Tecnologia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: Larissa.prof5@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4956-087X>.

² Mestra e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação UFBA. Professora Adjunta da Faced UFBA. Vice-Coordenadora do Grupo de Pesquisa FORMACCE PPGE Faced-UFBA. Coordenadora Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UFBA. E-mail: demouj@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5745-7974>



formative processes developed within PRP and PIBID, when grounded in multireferentiality, contribute significantly to the education of anti-racist teachers engaged in more ethical and inclusive teaching practices.

Keywords: Ethnic-racial relations education. Teacher education. Teacher education programs.

Resumen: Ante los impactos del eurocentrismo en la educación brasileña, observamos la invisibilización de la pluralidad de saberes en las licenciaturas. Desde esta perspectiva, reflexionamos sobre el enfoque de la educación de las relaciones étnico-raciales (ERER) en la formación docente, a partir de los programas de Residencia Pedagógica (PRP) y de Iniciación a la Docencia (PIBID). Para comprender cómo dichos programas incorporaron la ERER en sus procesos formativos, desarrollamos una investigación bibliográfica de carácter cualitativo, con un análisis de contenido inspirado en el enfoque metodológico de Macedo (2004). Este análisis se centró en los estudios publicados en el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la CAPES (CTD) y en los cuadernos de resúmenes de los Seminarios Nacionales de la ANFOPE. Identificamos cinco trabajos que abordan la ERER en los programas analizados: una disertación registrada en el CTD de la CAPES y cuatro resúmenes del XII Seminario de la ANFOPE (2019). Al establecer un diálogo entre los estudios analizados, observamos que los procesos formativos desarrollados en el PRP y en el PIBID, cuando incorporan la multirreferencialidad, contribuyen a la formación de docentes antirracistas, capaces de desarrollar prácticas educativas más éticas e inclusivas.

Palabras clave: Educación étnico-racial. Formación docente. Programas de formación docente.

Introdução

Este estudo investiga a incorporação da educação das relações étnico-raciais (ERER) na formação inicial de professores, tomando como referência o Programa de Residência Pedagógica (PRP) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ambos criados pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como ações da Política Nacional de Formação de Professores. Esses programas tiveram forte impacto na formação inicial docente, promovendo uma formação dinâmica, contextualizada e significativa.

O PRP e o PIBID são dois dos principais programas direcionados à formação de professores da educação básica, tendo o PIBID alcançado cerca de 344 mil licenciandos e o PRP, 111 mil estudantes das licenciaturas (CAPES, 2023), o que evidencia sobremaneira a amplitude desses programas em todo o território nacional. É importante salientar que, até o ano de 2024, ambos os programas estavam em vigência, com duração de 18 meses consecutivos, sendo o PIBID direcionado aos estudantes do início da graduação, e o PRP, aos licenciandos que já haviam concluído ao menos 50% do curso.

No entanto, esse cenário foi alterado, o PRP foi suspenso após a conclusão do seu último edital (CAPES nº 24/2022) e, em dezembro de 2024, um novo formato do PIBID passou a vigorar, contemplando estudantes em todos os níveis da formação. Assim, estudantes do primeiro ao último semestre passaram a ter a possibilidade de ingressar no programa, desenvolvendo atividades de acordo com a etapa da sua formação, além disso, cada edição passou a ter duração de 24 meses.

Nesse contexto de transição e alterações, é importante evidenciar que apesar do cancelamento do PRP, a intrínseca relação com o PIBID ao longo de quatro anos trouxe significativas contribuições para a formação e o fortalecimento da identidade docente. Por essa razão, nesta pesquisa optamos por abordar esses dois programas, nos quais os licenciandos assumiram um papel de destaque nas escolas, sempre com o auxílio e a supervisão da coordenação (docente do ensino superior) e do professor preceptor (docente da educação básica).

Os programas tiveram como princípio o estreitamento dos laços entre a universidade e a escola parceira, além de terem proporcionado novas perspectivas para a formação docente, tanto inicial quanto continuada, pois os professores preceptores também tiveram a oportunidade de aprender com todo o movimento de orientação realizado com os residentes e pibidianos, enquanto estes enriqueciam sua formação inicial por meio das vivências na escola parceira. Nesse contexto de encontro entre os saberes dos residentes e preceptores, ambas as partes experimentaram os sabores e dissabores da formação docente, enquanto atores políticos em todo o processo de ensino e aprendizagem, durante o desenvolvimento dos programas que contribuíram para uma formação que ultrapassava os muros das universidades (Neri; Souza Junior, 2020).

Isso posto, salientamos que a parceria da universidade com a educação básica constitui um princípio fundante dos programas voltados à formação de professores (CAPES, 2018). Pois é necessário que a universidade articule os conteúdos específicos com a prática, uma vez que é nesse momento de encontro com a realidade escolar que os licenciandos podem perceber a necessidade de uma visão crítica e problematizadora diante da desarticulação entre os conteúdos abordados na universidade e a realidade da sociedade. Então, trazemos para o diálogo o Parecer CNE/CP nº 09/2001, o qual evidencia a necessidade e a importância de os professores em formação saberem articular e trabalhar com as singularidades sociais em suas práticas pedagógicas.

É preciso indicar com clareza para o aluno qual a relação entre o que está aprendendo na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. [...] é preciso identificar, entre outros aspectos, obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos, relação desses conteúdos com o mundo real, sua aplicação em outras disciplinas, sua inserção histórica (Brasil, 2001, p. 21).

Por essa razão, o PRP e PIBID mostraram-se como meios excelentes para proporcionar aos professores em formação inicial o que está previsto na normativa supracitada, uma vez que os residentes e pibidianos em contexto de atuação na educação básica puderam se aproximar do cotidiano do sistema educacional com todas as suas implicações políticas, econômicas e culturais.

Diante disso, compreendemos que a universidade não deve prezar apenas pela formação técnica, é preciso uma formação voltada para as realidades sociais, considerando a pluralidade cultural, étnica e racial. Assim sendo, destacamos a Educação

das Relações Étnico-Raciais (ERER), com o intuito de que os conhecimentos mobilizados não sejam limitados e ordenados por concepções eurocêntricas, para que os futuros professores desenvolvam um pensamento crítico frente às dificuldades impostas pelo racismo enraizado em nossa sociedade desde o período colonial e que é perpetuado até a atualidade. Como afirma Silva (2022), a população negra não esteve e não está livre das inúmeras construções sociais negativas formadas ao longo da história, que foram e ainda são utilizadas como um mecanismo de opressão, segregação e desumanização.

Considerando essa realidade, é indispensável que, ainda na formação inicial, os professores desenvolvam um pensamento crítico e sejam capazes de desenvolver uma docência antirracista. É importante salientar que a mobilização da ERER nas licenciaturas é uma obrigatoriedade estabelecida em nossa legislação, por meio do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004, que regulamentam e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, direcionadas às instituições de ensino que atuam na formação inicial e continuada de professores.

No entanto, ainda enfrentamos um forte déficit na mobilização de temáticas voltadas para as relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura (Santos, 2007) e, por consequência, a atuação docente tende a permanecer engessada em concepções puramente hegemônicas. Posto isso, ao refletirmos acerca da cultura eurocêntrica na educação brasileira, observamos o apagamento da diversidade de identidades e culturas nos cursos de licenciatura. Por essa razão, destacamos a potencialidade de programas de formação docente, como o PIBID e PRP como uma colaboração significativa para a formação inicial, tendo a possibilidade de favorecer o desenvolvimento de uma práxis voltada para a história e cultura dos diferentes grupos étnicos e raciais, por meio do diálogo entre a universidade e a escola parceira. Diante disso, nos inquietamos em entender como a educação das relações étnico-raciais foi abordada nos dois principais programas de formação docente do nosso país, emergindo assim a seguinte questão: Como a educação das relações étnico-raciais foi mobilizada na formação de professoras e professores a partir do PRP e PIBID?

Portanto, refletindo sobre essa perspectiva, esta pesquisa tem por objetivo: compreender como os programas de formação inicial docente (PRP e PIBID) mobilizaram a educação das relações étnico-raciais em seus processos formativos.

Método, encontro e produção de informações: A itinerância metodológica

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, pois a pesquisa qualitativa apresenta um forte comprometimento com a compreensão e interpretação, de forma crítica e reflexiva, de aspectos ligados ao conhecimento humano (Galeffi, 2009), propiciando os meios necessários para o bom desenvolvimento de estudos acerca dos fenômenos sociais, políticos e culturais. Além disso, o pesquisador

qualitativo está em constante movimento de aprendizagem, por meio do encontro com a pluralidade do conhecimento, sempre levando em consideração as dimensões do mundo dos sentidos, dos significados, das representações, dos símbolos e do imaginário (Macedo, 2006), aspectos inerentes às pesquisas do campo educacional.

Ademais, ao falar sobre educação, é imprescindível a confluência de diferentes perspectivas e experiências, pois, é no encontro com as diferenças que o conhecimento significativo floresce. A riqueza das confluências foi brilhantemente abordada pelo pesquisador/escritor/pensador quilombola Antônio Bispo dos Santos, (mais conhecido como Nego Bispo), nos mostrando que “quando a gente confluência, a gente não deixa de ser a gente – a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia” (Santos, 2023, p. 4).

Nesse contexto, com a intenção de ampliar e fortalecer este estudo, optamos por realizar uma investigação por meio da revisão integrativa da literatura. Pois, como afirmam Mattar e Ramos (2021, p. 49),

[...] as revisões integrativas procuram avançar na análise e integrar e agregar os resultados e as evidências dos estudos analisados. Assim, na área de educação, os produtos das revisões integrativas podem servir, por exemplo, para a avaliação e a implementação de intervenções e políticas públicas, bem como para a definição de boas práticas baseadas em evidências.

Dessa forma, não queremos recair no equívoco da mera redução das pesquisas, pois temos consciência de que através da revisão não alcançaremos a totalidade dos estudos acerca da temática, mas acreditamos que seja possível expandir nossa visão acerca da abordagem da EREER no PRP e PIBID.

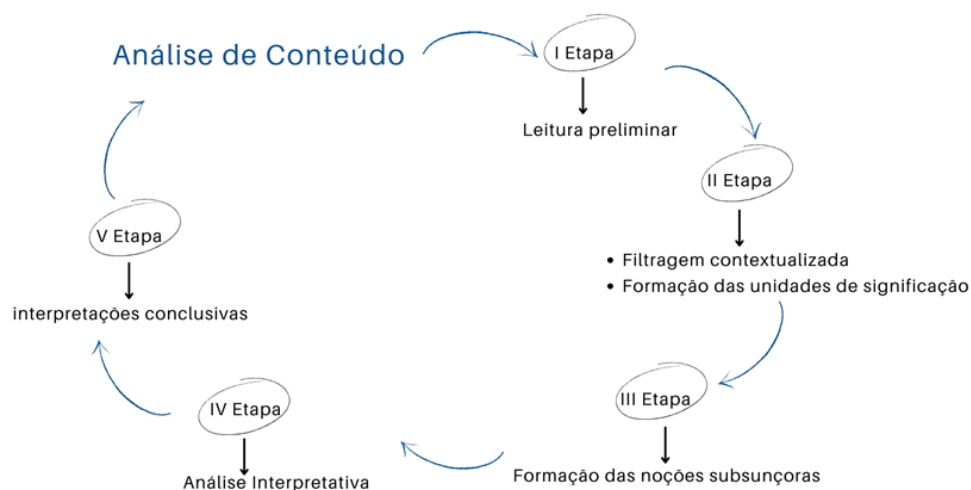
Para a busca, optamos por duas fontes, a primeira foi o CTD (Catálogo de Teses e Dissertações) da CAPES, por considerar a pós-graduação um dos campos mais férteis para o desenvolvimento de pesquisas (Silva; Dionor, 2024), para a busca utilizamos os seguintes descritores: “Programa Residência Pedagógica” OR “PRP” OR “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência” OR “PIBID” OR “Formação inicial docente” AND “Educação das relações étnico-raciais” OR “Identidade étnico-racial”.

A segunda fonte utilizada foram os Seminários Nacionais da ANFOPE (Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação), por considerar que esta “[...] teve desde seu início como foco a mobilização e articulação da luta nacional pela formação dos profissionais da educação” (Freitas, 2019, p. 20). Nos cadernos de resumos dos seminários, realizamos uma leitura dos resumos apresentados, com foco para os títulos e palavras-chave, para selecionar os que abordavam a EREER no PRP e PIBID.

O recorte temporal para ambas as buscas foram os anos de 2018 a 2024. Como o PIBID permanece em vigência desde 2009, optamos por priorizar o recorte de tempo com base na vigência do PRP (implementado em 2018 e encerrado em 2024). Além disso, para a seleção dos estudos, optamos por filtrar apenas os trabalhos que abordavam o PIBID e/ou o PRP em articulação com a EREER.

Com o intuito de alcançar a compreensão detalhada a partir de um intenso movimento de interpretação e reflexão dos nosso corpus de estudo, realizamos a análise de conteúdo, tendo por inspiração a abordagem metodológica de Macedo (2004; 2006), na qual a análise de conteúdo é compreendida como um conjunto de recursos metodológicos, conectados em diferentes etapas que se complementam e se articulam em um intenso movimento de compreensão e interpretação. Para melhor visualização das etapas, apresentamos uma ilustração da análise de conteúdo, na imagem abaixo.

Imagem 1: Exemplificação da Análise de Conteúdo.



Fonte: As autoras (2026).

Nesse contexto, e após as buscas e seleção dos estudos que versam acerca da ERER no PIBID e no PRP, nos direcionamos da seguinte maneira: Na I etapa, realizamos uma familiarização com os trabalhos, a partir de uma leitura preliminar, formulando uma visão mais acurada do corpus da pesquisa e conhecendo suas particularidades. Na II etapa, selecionamos os trechos dos estudos que eram essenciais e significativos para a nossa pesquisa, em um processo de filtragem contextualizada, com a finalidade de distinguir sem fragmentar. Em seguida, codificamos essas partes selecionadas para que, a partir desses códigos, fosse possível visualizar as semelhanças e, assim, construirmos as unidades de significação (Macedo, 2009).

Na III etapa, as unidades de significação foram agrupadas conforme suas semelhanças, formamos assim uma grande noção subsunçora, que abrigou todas as unidades de significação como subconjuntos. E a partir da necessidade de estabelecer conexões entre os elementos da noção subsunçora, passamos para a IV etapa, na qual realizamos a análise interpretativa dos conteúdos, através de um olhar criterioso e cuidadoso, esmiuçando os elementos do conteúdo para entender suas conexões, características e singularidades, para alcançar sua significação. E por fim a V etapa, na qual realizamos as interpretações conclusivas.

Diálogos, compreensões e problematizações: a mobilização da EREER no PRP e PIBID

Os resultados e informações formados a partir da busca realizada no CTD da CAPES e nos cadernos de resumos dos Seminários Nacionais da ANFOPE estão organizados no quadro abaixo.

Quadro 1: Resultados dos estudos do CTD da CAPES e dos Seminários Nacionais da ANFOPE

RESULTADOS DOS TRABALHOS DO CTD DA CAPES				
	PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE			Trabalhos que articulam Programa de Formação Docente + EREER
	PRP	PIBID	PRP/PIBID	
CTD DA CAPES	16	0	1	PRP+ERER= 1 PIBID+ERER= 0 PRP/PIBID+ERER= 0
RESULTADOS DOS TRABALHOS DOS SEMINÁRIOS NACIONAIS DA ANFOPE				
Edições dos Seminários	PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE			Trabalhos que articulam Programa de Formação Docente + EREER
	PRP	PIBID	PRP/PIBID	
XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (2019).	67	90	8	PRP+ERER= 1 PIBID+ERER= 3 PRP/PIBID+ERER= 0
XIII Seminário Nacional de Formação de Professores (2022).	8	9	0	PRP+ERER= 0 PIBID+ERER= 0 PRP/PIBID+ERER= 0
Seminário nacional da ANFOPE (Edição Especial) (2024).	0	0	0	PRP+ERER= 0 PIBID+ERER= 0 PRP/PIBID+ERER= 0

Fonte: As autoras (2026).

Diante dos resultados apresentados, podemos observar que existem muitas pesquisas sobre o PRP e PIBID, entretanto, quando nos referimos à abordagem da educação das relações étnico-raciais nestes programas, o cenário é significativamente alterado, como podemos visualizar nos resultados expostos na última coluna do quadro acima. Encontramos apenas uma dissertação que aborda a EREER no CTD da CAPES, e em relação aos cadernos de resumos dos Seminários Nacionais da ANFOPE, a maior parte dos trabalhos sobre os programas de formação docente foi publicada no XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (2019), no qual encontramos

estudos que abordam aspectos da educação das relações étnico-raciais no PRP (um resumo) e PIBID (três resumos). É importante salientar que, no XIII Seminário Nacional de Formação de Professores (2022) e no Seminário Nacional Edição Especial (2024)³, não encontramos nenhum trabalho que abordasse as relações étnico-raciais no PRP e/ou PIBID.

Os estudos selecionados para compor nossa pesquisa estão organizados no quadro abaixo, com suas principais informações e sua respectiva unidade de significação, que foi formulada seguindo as etapas descritas na seção anterior deste artigo.

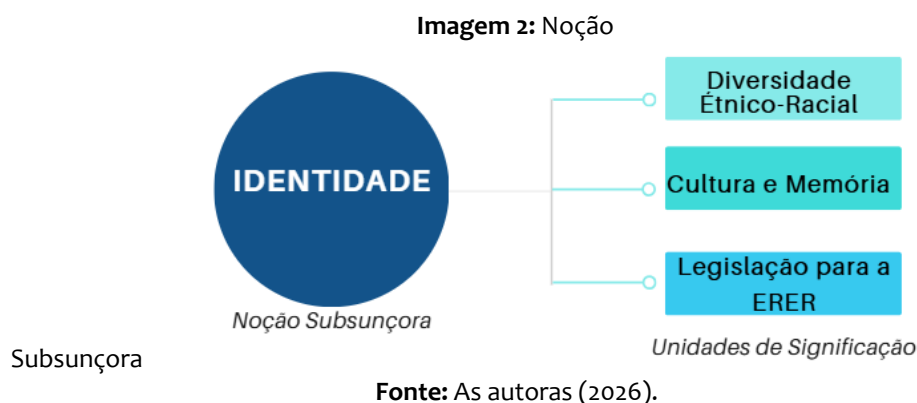
Quadro 2: Identificação dos estudos do CTD da CAPES e dos Seminários Nacionais da ANFOPE

Identificação do trabalho do CTD da CAPES			
	Título do Trabalho	Autor	Unidade de significação
P R P	A educação das relações étnico-raciais: a formação inicial de professoras(es) a partir do programa de residência pedagógica na licenciatura em história (2018-2020)	Beatriz Domingos da Silva	Diversidade Étnico-Racial
Identificação dos trabalhos do XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (2019), ANFOPE			
	Título do Trabalho	Autor	Unidade de significação
P R P	Política étnico-racial na escola: uma experiência na Escola Municipal de Feira de Santana - BA	Ana Tereza Bernardo R. de Jesus; Fernanda Oliveira Canario; Rita de Cássia Brêda Mascarenhas Lima	Diversidade Étnico-Racial
P I B I D	Ilustrando o movimento da dança étnica no PIBID artes visuais	Leandro Bispo Conceição; Jailson César Borges dos Santos; Sônia Maria Passos Moraes Evangelista; Thales de Azevedo	Cultura e Memória
	As lendas amazônicas como resistência e legitimação da identidade cultural dos estudantes da escola estadual São José, Tefé-Amazonas	Thaila Bastos da Fonseca; Núbia Litaiff Moriz Schwamborn; Juliana Batalha de Araújo	Cultura e Memória
	PIBID AFRO/indígena na construção dos saberes a partir da efetivação da Lei 10.639/03 e 11.645/11	Luiz Paulo Souza Basilio; Marcelo Donizete da Silva; Walkiria Gabriele Elias da Costa	Legislação para a ERER

Fonte: As autoras (2026).

³ A edição tradicional do Seminário Nacional de 2024, até o momento da busca (dezembro de 2024), não havia publicado o caderno de resumos. Por essa razão, utilizamos o caderno de resumos do Seminário Nacional Edição Especial.

Em seguida, agrupamos as unidades de significação em uma única noção subsunçora (Imagem 2), denominada “Identidade”, pois todas as unidades estabelecidas abordam a identidade como ponto-chave da discussão. Compreendemos que a identidade perpassa todos os âmbitos quando se fala em educação, uma vez que a escola se apresenta como um potente meio para a compreensão e a formação identitária de cada pessoa em sua singularidade (Gomes, 2003).



Com o intuito de alcançar uma compreensão aprofundada acerca das unidades de significação, realizamos reflexões e discussões sobre os estudos de cada unidade, traçando em paralelo diálogos com diferentes pesquisadores.

Diversidade Étnico-racial

Os dois estudos da unidade de significação “Diversidade Étnico-Racial” versam sobre o PRP e suas implicações na formação de docentes engajados nas pautas relacionadas à diversidade étnico-racial. Um exemplo é o trabalho de Jesus, Canário e Lima (2019), que apresenta a experiência dos residentes em uma escola da rede municipal de Feira de Santana - BA, com alunos do 5º ano, realizando atividades baseadas na multirreferencialidade e voltadas para a valorização da diversidade, frente à resistência da autoaceitação por parte dos estudantes da escola parceira, como podemos observar no seguinte trecho do trabalho:

A proposta de trabalho que teve o racismo como mote de reflexão surgiu da necessidade de tematizar as questões com as crianças e para isso buscamos desenvolver atividades que colaborassem na construção das relações interpessoais na formação sócio afetiva destes indivíduos e na autonomia moral de cada um. Assim, resolvemos selecionar o racismo a fim de conhecer as práticas comuns sofridas pelas crianças e tentar promover a aceitação de si, bem como do outro, diminuindo a intolerância entre eles (Jesus; Canário; Lima, 2019, p. 832).

Diante de tal situação, os residentes, em parceria com os professores coordenadores e preceptores, pensaram e desenvolveram atividades voltadas para despertar nos estudantes a aceitação de si e do outro. Perceber que crianças e adolescentes tendem a ter dificuldades em se reconhecerem como negros nos faz refletir sobre como a identidade racial foi fortemente marcada por estereótipos racistas, em um nível tão cruel e violento que desencadeia a falta de aceitação da própria identidade.

Esse trabalho também nos leva a questionar como os saberes eleitos nos currículos que permeiam a educação brasileira influenciam o apagamento da pluralidade identitária, transformando o arco-íris de culturas em uma simples tela monocromática, sem levar em consideração que a beleza da sociedade está na diversidade. Afinal, devemos considerar a escola como um espaço plural e propício à diversidade, e não à segregação. Mas para que a escola se torne um espaço mais inclusivo, é imprescindível a descolonização do currículo na formação/atuação docente, e por essa razão, problematizar as concepções eurocêntricas impregnadas nos currículos propostos é uma forma significativa de pensar e desenvolver novas ações nos cursos de formação docente e na educação básica (Guerra; Macedo, 2023). Como afirma Candau (2008),

Ter presente o arco-íris das culturas nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores/as capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia-a-dia de nossas escolas e salas de aula (Candau, 2008, p. 28).

Para que, a partir disso, seja possível mobilizar a decolonialidade nos cursos e nos programas de formação de professores, para que seja possível a formação de docentes preparados para respeitar e valorizar as singularidades identitárias de cada estudante, em seus mais diferentes contextos de vida, de modo que estes se sintam representados e valorizados no ambiente educacional.

Nessa perspectiva de reflexão sobre os cursos de licenciatura, observamos como os programas de formação docente podem contribuir com o desenvolvimento de novas habilidades voltadas para transformação das práticas educativas conservadoras, ainda impregnadas em nosso sistema educacional. Isso é evidenciado no segundo trabalho desta unidade de significação, a dissertação de Silva (2022), que expressa a necessidade da abordagem das relações étnico-raciais na formação inicial através do PRP, por ser um momento propício para a mobilização da temática, oportunizando ao licenciando vivenciar experiências voltadas para o respeito e a valorização da diversidade. A autora enfatiza a necessidade de trabalhar a diversidade racial por meio de uma articulação com saberes outros, a partir da multirreferencialidade.

Por isso é tão importante uma educação dentro da perspectiva ética de consideração às diversidades, que não prejudique a existência de um ensino de mais respeito, valorização, que contemple a multiculturalidade dos povos e culturas (Silva, 2022, p. 24).

Assim, compreendemos que, para termos uma educação que não valorize um saber em detrimento de outro, é necessária uma mudança de atitude em nosso modo de pensar e ver o mundo, para que possamos não apenas respeitar, mas também valorizar a diversidade étnica e racial dos mais diversos povos, com suas tradições e saberes que foram silenciados ao longo da história.

Cultura e Memória

Trazemos para o diálogo os dois estudos da unidade de significação "Cultura e Memória", os quais abordam o valor da cultura para a valorização da identidade de cada grupo social, e um dos principais meios para o fortalecimento cultural trata-se da memória propagada por meio da oralidade. Como podemos contemplar no primeiro trabalho desta unidade de significação, o qual aborda a experiência desenvolvida no PIBID Letras da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), por meio da visibilização das narrativas amazônicas eternizadas nas memórias e contadas pelos anciãos que moram na cidade de Tefé (local onde a escola parceira está inserida). O trabalho foi desenvolvido com turmas do 6º e 7º ano do ensino fundamental, tendo por principal motivação o

[...] fato de que, ao longo do tempo, as histórias oriundas do imaginário popular vão se perdendo nas memórias das pessoas. Neste sentido, registrar as histórias que permeiam ou permearam o imaginário lendário dos familiares antigos dos estudantes da escola referida, é uma das formas de legitimar a identidade cultural dos mesmos. Evidenciar a cultura da tradição oral é levar os alunos a compreenderem a construção de sua identidade cultural, passando assim a valorizá-la (Fonseca; Schwamborn; Araújo, 2019, p. 1196).

Os autores do estudo supracitado destacam que trazer a cultura da tradição oral para o centro do processo de ensino e aprendizagem é um meio de resistência, favorecendo que as novas gerações tenham acesso às raízes de sua cultura. Pois, como aponta Santos (2007, p. 60), “a identidade é entendida como um conjunto de repertórios de ação, de língua e de cultura que permite a uma pessoa reconhecer sua vinculação a certo grupo social e identificar-se com ele”. Ou seja, para que as crianças reconheçam sua identidade, é preciso, antes de mais nada, conhecê-la, para que assim possam identificar-se.

Diante disso, destacamos o segundo estudo dessa unidade de significação, que apresenta o desenvolvimento de atividades que tiveram como intuito estudar a estética do povo negro e o movimento da dança praticado na manifestação cultural Maracatu do Baque Virado, visando abordar a diversidade cultural e étnica em uma turma do 1º ano do ensino médio do Colégio Estadual Tales de Azevedo, situado na cidade de Salvador, por meio do PIBID Artes. A partir da memória e valorização de uma manifestação cultural, os estudantes da escola parceira tiveram a oportunidade de (re)afirmar a beleza de sua identidade e o valor de suas tradições, além da possibilidade de criação de novas inspirações que podem ser um caminho para transformações das tradições, sem perder o valor cultural, para que assim,

[...] a memória, ao invés de ser recuperada ou resgatada, possa ser criada e recriada, a partir dos novos sentidos que a todo tempo se produzem tanto para os sujeitos individuais quanto para os coletivos – já que todos eles são sujeitos sociais. A polissemia da memória, que poderia ser seu ponto falho, é justamente a sua riqueza (Gondar, 2008, p. 5).

Com isso, entendemos que a cultura sofre metamorfoses, pois é atravessada pela ação humana, sendo um processo natural, em contrapartida o que não podemos

naturalizar é o esquecimento das tradições culturais ao longo do tempo, como afirma Ferreira (1996, p. 103): “é da sua memória que se projeta a construção do mundo”. Como podemos pensar na formação de uma sociedade que despreza as memórias dos anciãos, e não valoriza suas raízes culturais? Por isso, ter professores engajados na valorização da identidade, cultura e memória dos povos tradicionais representa um meio de resistência e permanência viva dos antepassados, em nossa sociedade atual.

Legislação para a EREER

Na última unidade de significação, “Legislação para a EREER”, o estudo que tem por autores Basílio, Silva e Costa (2019) aborda os resultados atingidos pelo subprojeto PIBID Afro-Indígena desenvolvido nas escolas de Mariana-MG. As atividades realizadas tinham foco nas normativas voltadas para a EREER, evidenciando a abordagem da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, como pode ser observado no objetivo apresentado pelos autores, que estava direcionado “[...] em atender o que determina as leis 10.639/03 e 11.645/08” (Basílio; Silva; Costa, 2019, p. 1302).

As leis supracitadas realizaram uma necessária modificação na Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), evidenciando que abordar a EREER na educação brasileira vai além de uma orientação, é uma obrigatoriedade. Nesse contexto, ressaltamos a importância de debater e refletir criticamente sobre as normativas estabelecidas em nosso país, uma vez que as leis, por si só, não solucionam todos os problemas. Um exemplo disso é a Lei nº 10.639/03, que apesar de ter completado 22 anos desde sua promulgação, ainda apresenta um descompasso entre suas propostas e a realidade. Por isso, é fundamental implementar ações conjuntas que ofereçam o suporte necessário para que os objetivos de uma lei tão relevante como essa sejam de fato alcançados.

É necessário que governo, sociedade e instituições de ensino unam forças para superar as inúmeras barreiras que impedem a plena implementação dessa normativa, como por exemplo o preconceito enraizado em nossa sociedade, a escassez/ausência de uma significativa mobilização da temática étnico-racial nas licenciaturas (Rodrigues et al., 2020), e alguns retrocessos em nossa legislação, a exemplo da BNC-Formação de 2019 e 2024 (implementadas pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2024, respectivamente), que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Tais resoluções direcionam a formação por um viés de competências e habilidades, a partir de uma perspectiva puramente instrumentalista, o que ocasionou uma estagnação no desenvolvimento das políticas educacionais (Siqueira; Pinheiro, 2022), sem considerar questões culturais, políticas e diversos aspectos inerentes à vida em sociedade.

Diante desse cenário, é evidente que para alcançar a valorização da cultura Afro-brasileira e Indígena, como está previsto em nossa legislação, precisamos de ações que viabilizem estratégias de superação do crime de racismo e favoreçam a formação de uma

sociedade mais ética e democrática. E um dos principais meios de transformação social está na educação, e por isso precisamos ter professores preparados e engajados no desenvolvimento de uma docência antirracista, para que possamos romper as barreiras impostas pelo racismo pulverizado em nossa sociedade.

Considerações Conclusivas

Diante da análise dos estudos selecionados, observamos uma escassez de estudos acerca da mobilização da EREER em programas de formação docente. Entre os que abordam a temática, notamos que aspectos ligados à diversidade étnico-racial, cultura, memória e às normativas voltadas para a EREER são amplamente discutidos. Entre todos os trabalhos, a identidade é abordada de forma contundente, ressaltando que trabalhar com a educação das relações étnico-raciais é também mobilizar questões ligadas ao respeito e à valorização das diferentes identidades.

Com isso, entendemos que pesquisas voltadas para a EREER são necessárias para que as pautas e questões étnico-raciais não sejam esquecidas, e estejam no centro das discussões e debates educacionais. Para que possamos desenvolver um ensino inspirado na multirreferencialidade, que não apenas respeite o que está previsto na Lei nº 10.639/2003 e na Lei nº 11.645/2008 como uma questão de "cumprir tabela", mas que a história e a cultura afro-brasileira e indígena sejam mobilizadas em nossas escolas com o devido respeito, responsabilidade, coragem e afeto que essas temáticas merecem. Para não cairmos na falácia de que trabalhar com a EREER é realizar apresentações (com fortes estereótipos) no dia 20 de novembro.

É necessário entender que a escola tem uma forte influência na formação da identidade dos cidadãos e, por consequência, de toda sociedade. Para que possamos contribuir com uma sociedade que tenha respeito pelas diferenças, que seja um espaço seguro para os diferentes grupos, é imprescindível formar professores antirracistas, para que possamos alcançar uma educação mais ética e emancipacionista. Por isso, é necessária uma mudança de atitude nos cursos de formação docente, para que os professores em atuação sejam capazes de abordar a EREER de forma criativa e significativa, permitindo que nossas crianças e adolescentes saibam que as singularidades de suas identidades trazem a beleza da nossa sociedade, reconhecendo que todos possuem e merecem ter lugar de destaque no mundo.

Referências

BASILIO, Luiz Paulo Souza; SILVA, Marcelo Donizete da; COSTA, Walkiria Gabriele Elias da. PIBID AFRO/indígena na construção dos saberes a partir da efetivação da lei 10.639/03 e 11.645/11. In: Formação de Professores Políticas, Projetos, Desafios e Perspectivas de Resistência- XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação. 12. 2019, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia,

2019. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/anais-de-eventos/>. Acesso em: 20 dez. 2025.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 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”. Brasília: **Diário Oficial da União**, 9 de jan. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 19 ago. 2024.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (org.). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. Cap. 1, p.13-37.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital 6: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 18 nov. 2025.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Bolsas da CAPES já atenderam 450 mil alunos de licenciatura**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/bolsas-da-capes-ja-atenderam-450-mil-alunos-de-licenciatura>. Acesso em: 18 nov. 2025.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004**. Regulamenta a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_003.pdf?query=etnico%20racial. Acesso em: 19 ago. 2024.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_res01_04.pdf?query=etnico%20racial. Acesso em: 19 ago. 2024.

CONCEIÇÃO, Leandro Bispo; SANTOS, Jailson César Borges dos; EVANGELISTA, Sônia Maria Passos Moraes. Ilustrando o movimento da dança étnica no PIBID artes visuais. In: Formação de Professores Políticas, Projetos, Desafios e Perspectivas de Resistência- XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação. 12. 2019, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2019. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/anais-de-eventos/>. Acesso em: 20 dez. 2025.

GUERRA, Denise Moura de Jesus; MACEDO, Roberto Sidnei. Chrysalis e tempos de paixões tristes: trans-formação e reexistência docente no PRP/UFBA. **Revista Teias**. v. 24, n. 72, 2023.

FERREIRA, Jerusa Pires. Os ofícios tradicionais-cultura é memória. **Revista USP**, n. 29, p. 102-106, 1996.

FONSECA, Thaila Bastos da; SCHWAMBORN, Núbia Litaiff Moriz; ARAÚJO, Juliana Batalha de. As lendas amazônicas como resistência e legitimação da identidade cultural dos

estudantes da escola estadual são José, Tefé-Amazonas. In: Formação de Professores Políticas, Projetos, Desafios e Perspectivas de Resistência- XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação. 12. 2019, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2019. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/anais-de-eventos/>. Acesso em: 20 dez. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. ANFOPE: concepções predominantes nos anos iniciais e sua importância para a luta atual. **Revista Formação em Movimento**, v. 1, n. 1, p. 16-31, 2019. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/publicado-o-numero-10-de-formacao-em-movimento-leiam-e-divulguem/>. Acesso em: 10 nov. 2025.

GALEFFI, D. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante Galeffi; PIMENTEL, Álamo (org.). **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador : EDUFBA, 2009. Cap. 1, p. 13-73

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2025.

GONDAR, Jô. Memória individual, memória coletiva, memória social. **Revista Morpheus- Estudos Interdisciplinares em Memória Social**, v. 7, n. 13, 2008. Disponível em: <https://seer.unirio.br/morpheus/article/view/4815>. Acesso em: 10 dez. 2025.

GUERRA, Denise Moura de Jesus. **Cabeças (bem-)feitas: Ciência e o ensinar-aprender ciências naturais num contexto pedagógico de afirmação cultural**. 2004. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

JESUS, Ana Tereza Bernardo R. de; CANARIO, Fernanda Oliveira; LIMA, Rita de Cássia Brêda Mascarenhas. Política étnico-racial na escola: uma experiência na Escola Municipal de Feira de Santana – BA. In: Formação de Professores Políticas, Projetos, Desafios e Perspectivas de Resistência- XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação. 12. 2019, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2019. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/anais-de-eventos/>. Acesso em: 20 dez. 2025.

MACEDO, Sidnei Macedo. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACEDO, Sidnei Macedo. **A Etnopesquisa crítica etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MACEDO, Sidnei Macedo; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. Brasil: Edições 70, 2021.

NERI, Antônio Avelar Macedo; DE SOUSA JÚNIOR, Arnóbio Rodrigues. PIBID e PRP: políticas públicas necessárias na formação inicial docente. **Boletim de Conjuntura**, v. 1, n. 1, p. 42-48, 2020. Disponível em:

<https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/186>. Acesso em: 16 nov. 2025.

RODRIGUES, Leandra Aparecida Mendes dos Santos; SILVA, Leida Corrêa da; JESUS, Patrícia Gonçalves de; RIBEIRO, Cristiane Maria. Legislação educacional e formação docente para a educação das relações étnico-raciais. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v. 8, n. 17, p. 107-136, 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/arquivobrasileiroeducacao/article/view/25092>. Acesso em: 16 nov. 2025.

SANTOS, Risomar Alves dos. **Racismo, preconceito e discriminação: concepções de professores**. 2007. 120 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16266>. Acesso em: 16 nov. 2025.

SANTOS, Adalberto Silva. **Tradições Populares e Resistências Culturais: Políticas Públicas em Perspectiva Comparada**. 2007. 253 p. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://www.repositorio.unb.br/handle/10482/1422?locale=es>. Acesso em: 25 nov. 2025.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama. 2023.

SILVA, Beatriz Domingos da. **A educação das relações étnico-raciais: a formação inicial de professoras(es) a partir do programa de Residência Pedagógica na Licenciatura em História (2018-2020)**. 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2022. Disponível em: <http://www2.ufac.br/ppge/menu/dissertacoes-1>. Acesso em: 20 dez. 2025.

SILVA, Larissa Santana da.; DIONOR, Grégory Alves. Metodologias de Pesquisas em Educação CTSA no Ensino de Ciências e Biologia na Pós-Graduação Brasileira. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, v. 14, n. 3, p. 152-180, 16 dez. 2024. Disponível em: <https://revistas.san.uri.br/revistas/index.php/encitec/article/view/1292>. Acesso em: 20 dez. 2025.

SIQUEIRA, Rafael Moreira; PINHEIRO, Laiza Ribeiro. História e Filosofia da Ciência e sua (não) presença na Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação). **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 39, n. 2, p. 518-550, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8535904>. Acesso em: 12 dez. 2025.

Recebido: 22.02.2026
Aprovado: 26.06.2026
Publicado: 27.07.2026