

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO/FCH
MESTRADO EM SOCIOLOGIA**

IVANILDA TEIXEIRA CAVALCANTE CANAZZA

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: Uma análise do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à
Docência e do Programa de Residência Pedagógica na UFGD**

**Dourados-MS
2025**

IVANILDA TEIXEIRA CAVALCANTE CANAZZA

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: Uma análise do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à
Docência e do Programa de Residência Pedagógica na UFGD**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (FCH/UFGD), como requisito para obtenção do título de Mestra em Sociologia. Linha de Pesquisa: Cidadania, Diversidade e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Mucedula Aguiar

**Dourados/MS
2025**

Ficha catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

C213e Canazza, Ivanilda Teixeira Cavalcante
A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: Uma análise do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e do
Programa de Residência Pedagógica na UFGD [recurso eletrônico] / Ivanilda Teixeira Cavalcante
Canazza. – 2025.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Márcio Mucedula Aguiar.
Dissertação (Mestrado em Sociologia)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2025.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Educação das Relações Étnico-Raciais. 2. Formação inicial de professores. 3. PIBID. 4. PRP.
I. Aguiar, Márcio Mucedula. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.



ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA POR IVANILDA TEIXEIRA CAVALCANTE CANAZZA, ALUNA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA, ÁREA DE CONCENTRAÇÃO "SOCIOLOGIA".

Aos quatorze dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e cinco, às quatorze horas, em sessão pública, realizou-se na Universidade Federal da Grande Dourados, a Defesa de Dissertação de Mestrado intitulada **"A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: Uma análise do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e do Programa de Residência Pedagógica na UFGD "**, apresentada pela mestrandia Ivanilda Teixeira Cavalcante Canazza, do Programa de Pós-graduação em Sociologia, à Banca Examinadora constituída pelos membros: Prof. Dr. Marcio Mucedula Aguiar/UFGD (presidente/orientador), Prof. Dr. Andre Luiz Faisting/UFGD (membro titular interno), Prof.ª Dr.ª Aline Maira da Silva/UFGD (membro titular externo). Iniciados os trabalhos, a presidência deu a conhecer à candidata e aos integrantes da banca as normas a serem observadas na apresentação da Dissertação. Após a candidata ter apresentado a sua Dissertação, os componentes da Banca Examinadora fizeram suas arguições. Terminada a Defesa, a Banca Examinadora, em sessão secreta, passou aos trabalhos de julgamento, tendo sido a candidata considerada APROVADA. Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Dourados/MS, 14 de março de 2025.


Prof. Dr. Marcio Mucedula Aguiar
Presidente/orientador


Prof. Dr. Andre Luiz Faisting
Membro Titular Interno


Prof.ª Dr.ª Aline Maira da Silva
Membro Titular Externo

(PARA USO EXCLUSIVO DA PROPP)

A Maju e Paulo,

Que me olham de perto e me amam.

AGRADECIMENTOS

É um momento de muita alegria expressar os meus agradecimentos ao final deste trabalho. É um contentamento reconhecer publicamente que precisei de orientações, incentivos, conselhos, críticas e carinhos, e sempre tive onde buscar. Portanto, não foi sozinha que cheguei até aqui.

Agradeço...

A Deus pela vida e por estar em seu abraço!

Ao meu orientador, professor Márcio Mucedula Aguiar, por me receber e acompanhar na jornada, pelas orientações, pela paciência, por acreditar em mim quando a dúvida me consumia. Muito obrigada por tudo!

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFGD, pela dedicação, em especial a Maria Gabriela Guillén Carías, Marisa Marisa de Fátima Lomba de Farias, Marcos Antonio da Silva, Rodolfo Arruda Leite de Barros e outra vez ao meu orientador Márcio Mucedula Aguiar, foi uma honra participar das aulas de vocês. Obrigada pelas significativas contribuições com o meu processo formativo.

Aos meus colegas de turma, em especial a Graziela, Juliel e Adriane por dividirem comigo momentos de apreensão e também de alegria.

Aos professores Aline Maira da Silva e André Luiz Faisting, membros da banca, pela leitura atenta do meu texto de qualificação e pelas valiosas contribuições realizadas para a pesquisa e que também contribuíram imensamente para o meu crescimento pessoal. Gratidão por terem aceitado fazer parte também da etapa da defesa, é uma honra ser avaliada por vocês!

Ao corpo técnico da Faculdade de Ciências Humanas que sempre se mostrou atencioso, obrigada pelo acolhimento.

À instituição UFGD por me conceder a oportunidade do afastamento para realização do curso.

Aos professores coordenadores do PIBID e PRP que colaboraram com a pesquisa, em especial a professora Cintia Melo dos Santos que acompanhou mais de perto a minha trajetória com palavras de encorajamento e apoio. Todas as contribuições foram muito importantes. Obrigada a todos pela parceria e dedicação!

À equipe da Coordenadoria de Assuntos Acadêmicos, em especial ao João André, que com presteza atendeu as minhas solicitações. Obrigada pela compreensão e apoio!

À equipe da Coordenadoria de Ensino de Graduação, a qual me orgulho em pertencer, “Cogradianos” Adriana, Aline, Célio, Eduardo, Elizangela, Gessika, Jessica, Jociane, Lausemar, Márcia e professor Maurício, foi com vocês que tudo começou, vocês foram os primeiros incentivadores...Obrigada pelo carinho e pela generosidade!

Às minhas amigas Adriana Rocha, Cristiane, Dariane, Márcia, Regina e Viviana por estarem sempre comigo, pela torcida e pelas conversas curativas. Cris e Regina as dicas e apoios foram exitosos!

Às minhas amadas irmãs que, incondicionalmente, torcem por mim! Teti fim de ano tivemos que adiar nossa viagem, mas na próxima teremos mais um motivo pra comemorarmos!

E, por último, mas não menos importante...Ao meu esposo Paulo e minha filha Maju, por estarem sempre ao meu lado... até mesmo nos momentos em que eu buscava um pouquinho de concentração pra escrever ao som das discussões animadas entre Pai e Filha sobre as tarefas de escola, os trabalhos domésticos...Ah vocês tornaram a experiência desafiadora e também muito autêntica...Obrigada meus amores por entenderem a minha ausência. Vocês me emocionaram com os mimos, carinho e força que me deram!

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: Uma análise do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e do Programa de Residência Pedagógica na UFGD

RESUMO

Esta pesquisa analisa a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na formação inicial de professores a partir do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa de Residência Pedagógica (PRP), desenvolvidos na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) na edição de 2022 a 2024. Considerando que os normativos referentes a ERER apontam para o seu desenvolvimento em todos os espaços educacionais, é importante identificar como se dá o processo de implementação da educação antirracista no PIBID e no PRP, considerando também a dinâmica estabelecida nestes programas e a possibilidade de diálogos dentro do órgão executor. Visando se obter um retrato da inclusão da ERER na última edição dos Programas, se adotou como critério as análises dos Projetos Institucionais e Relatórios das Atividades desenvolvidas e das impressões compartilhadas pelos coordenadores dos subprojetos vinculados aos Programas acerca da inserção da ERER nos processos formativos. Como base teórica apoia-se em estudos sobre a ERER realizados por Kabengele Munanga, Márcio Mucedula Aguiar, Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Sueli Carneiro, dentre outros. Em relação ao campo da formulação e implementação das políticas educacionais para formação inicial de professores, os estudos de Antônio Nóvoa, Bernadete Gatti, Maria Assunção Flores - e outros foram oportunos. Os aspectos metodológicos da pesquisa estão inseridos em um método qualitativo, a partir de uma pesquisa de abordagem exploratória e descritiva. A análise dos dados compete aos procedimentos da análise temática. Os resultados revelam que entre os subprojetos analisados vinculados aos Programas, um número expressivo não apresentou nenhuma atividade referente a ERER e, de modo geral, os subprojetos que desenvolveram tais atividades, não as realizaram de acordo com os normativos que regem a educação antirracista. Conclui-se também que a formação adequada na ERER para os professores condutores dos subprojetos ligados aos Programas de Formação de Professores é imprescindível para uma integral implementação da ERER nos Programas. Faz-se necessário o movimento de reiterar a discussão sobre as temáticas em questão nos processos formativos, no âmbito dos programas de formação inicial docente e também institucionalmente, não apenas para cumprir protocolos, mas de maneira minuciosa e comprometida com a causa.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais. Formação inicial de professores. PIBID. PRP.

**THE EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONSHIPS IN INITIAL
TEACHER TRAINING: An analysis of the Institutional Teaching Initiation Scholarship
Program and the Pedagogical Residency Program at UFGD**

ABSTRACT

This research analyzes the Education of Ethnic-Racial Relations (ERER) in initial teacher training, based on the Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) and the Pedagogical Residency Program (PRP), developed at the Federal University of Grande Dourados (UFGD) in the 2022 a 2024 edition. Considering that the regulations regarding to ERER point to its development in all educational spaces, it is important to identify how the process of implementing anti-racist education takes place in PIBID and PRP, also considering the dynamics established in these programs and the possibilities for dialogue within of the executing organ. In order to obtain a portait of the inclusion of ERER from the latest edition of the Programs, the criterion assumed were the analysis of the Institutional Projects and Reports of Activities developed and the impressions shared by the coordinators of the subprojects linked to the Programs regarding the insertion of ERER in the training processes. The theoretical basis is based on studies on ERER carried out by Kabengele Munanga, Márcio Mucedula Aguiar, Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Sueli Carneiro, among others. In relation to the field of formulation and implementation of educational policies for initial teacher training, were used the opportune studies from Antônio Nóvoa, Bernadete Gatti, Maria Assunção Flores and others. The methodological aspects of the research are inserted in a qualitative method, based on an exploratory and descriptive research approach. Data analysis is the responsibility of thematic analysis procedures. The results reveal that among the subprojects analyzed and linked to the Programs, a significant number did not present any activity related to ERER and, in general, the subprojects that developed such activities did not carry them out in accordance with the regulations that govern anti-racist education. It is also possible to conclude that the adequate training in ERER for teachers leading subprojects linked to Teacher Training Programs is essential for the full implementation of ERER in the Programs. The movement of reitering the discussion on the themes in question in the training processes is necessary, within the scope of initial teacher training programs and also institutionally, not only to comply with protocols, but in a meticulous manner and committed to the cause.

Keywords: Education of Ethnic-Racial Relations. Initial teacher training. PIBID. PRP.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Coordenador de Área
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CI	Coordenador Institucional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
DO	Docente Orientador
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
FCH	Faculdade de Ciências Humanas
FNB	Frente Negra Brasileira
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FCC	Fundação Carlos Chagas
GEMAA	Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ID	Iniciação à Docência
IEDE	Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional
IES	Instituição de Ensino Superior
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
ONU	Organização das Nações Unidas
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE	Plano Nacional de Educação
PNI	Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana
PPP	Projetos Políticos Pedagógicos
PROGRAD	Pró-reitoria de Ensino de Graduação
PRP	Programa de Residência Pedagógica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SciELO	Biblioteca Científica Eletrônica Online
SCBA	Sistema de Controle de Bolsas e Auxílios
STF	Supremo Tribunal Federal
TEN	Teatro Experimental do Negro
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UHC	União dos Homens de Cor
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA

Figura 1: Dinâmica do PIBID conforme estrutura organizacional.....	64
Figura 2: A abordagem de termos/conceitos-chave ou menções referentes a EREER nos relatórios de atividades desenvolvidas no PIBID.....	100
Figura 3: A abordagem de termos ou conceitos-chave ou menções referentes a EREER no Relatório de atividades desenvolvidas no PRP.....	106

GRÁFICO

Gráfico 1: Percentual de participação no PIBID/UFGD 2022-2024 de acordo com a categoria racial.....	78
Gráfico 2: Percentual de participação no PRP/UFGD 2022-2024 de acordo com a raça/cor. .	79
Gráfico 3: A importância de atividades/ações voltadas à EREER no PIBID na perspectiva do CA.....	110
Gráfico 4: A importância de atividades/ações voltadas à EREER no PRP na perspectiva do DO	111
Gráfico 5: A contribuição da UFGD para promoção de formação/capacitação docente referente a EREER na perspectiva dos CA.....	116
Gráfico 6: A contribuição da UFGD para promoção de formação/capacitação docente referente a EREER na perspectiva dos DO.....	117

QUADRO

Quadro 1: Subprojetos desenvolvidos e Escolas parceiras no PIBID/UFGD edição 2022-2024	74
Quadro 2: Subprojetos desenvolvidos e Escolas parceiras no PRP/UFGD edição 2022-2024	76
Quadro 3: Trabalhos realizados sobre o PIBID/PRP na perspectiva da EREER disponibilizadas nos portais BDTD, Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, Periódicos CAPES e SciELO	85
Quadro 4: A presença da EREER nas atividades realizadas no PIBID segundo a perspectiva dos CA e os apontamentos dos relatórios.....	123

Quadro 5: A presença da ERER nas atividades realizadas no PRP segundo a perspectiva dos DO e os apontamentos dos relatórios.....	125
Quadro 6: Os objetivos da pesquisa e a evidência da consecução.....	127

TABELA

Tabela 1: Quantitativo de escolas parceiras e cotas para bolsistas participantes do PIBID/UFGD, 2022-2024.....	69
Tabela 2: Quantitativo de subprojetos vinculados aos editais, quantitativo de escolas parceiras e de cotas para bolsistas participantes do PIBID/UFGD, 2022-2024.....	70
Tabela 3: Quantitativo de subprojetos vinculados aos editais, quantitativo de escolas parceiras e de cotas para bolsistas participantes do PRP/UFGD, 2022-2024.....	71
Tabela 4: Subprojetos desenvolvidos e quantidade de bolsas concedidas no Edital CAPES n.º 23/2022 – PIBID/UFGD, 2022-2024.....	73
Tabela 5: Subprojetos desenvolvidos e quantidade de bolsas concedidas no Edital CAPES n.º 24/2022 – PRP/UFGD, 2022-2024.....	75
Tabela 6: Rotatividade de bolsistas no PIBID/UFGD, 2022-2024.....	77
Tabela 7: Rotatividade de bolsistas no PRP/UFGD, 2022-2024.....	77
Tabela 8: Levantamento Bibliográfico dos trabalhos com foco na Formação Inicial de Professores, PIBID/PRP e ERER, 2025.....	83
Tabela 9: Quantitativo de docentes vinculados às coordenações dos subprojetos dos PIBID/UFGD, 2022-2024.....	108
Tabela 10: Quantitativo de docentes vinculados às coordenações dos subprojetos dos PRP/UFGD, 2022-2024.....	108
Tabela 11: Raça/Cor de acordo com as autodeclarações dos coordenadores dos subprojetos do PIBID e PRP na UFGD, 2022-2024.....	109
Tabela 12: Grau de relevância dos aspectos importantes para o desenvolvimento da ERER no PIBID/UFGD, 2022-2024.....	112
Tabela 13: PRP: Grau de relevância dos aspectos importantes para o desenvolvimento da ERER no PRP/UFGD, 2022-2024	113
Tabela 14: Perfil étnico-racial dos alunos de iniciação à docência no PIBID/UFGD, 2022-2024.....	119
Tabela 15: Perfil étnico-racial dos residentes no PRP/UFGD, 2022-2024.....	120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I - AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: LUTA E CONQUISTA DO MOVIMENTO NEGRO E INDÍGENA EM MEIO A DESAFIOS PERSISTENTES.....	20
1.1. Democracia racial: o espírito da segregação entre nós.....	20
1.2. O movimento que educa: protagonismo do Movimento Negro na construção de caminhos para a educação antirracista.....	26
1.3 A Lei n.º 10.639/2003: a materialização e o movimento da educação libertadora.....	35
CAPÍTULO II - FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O PIBID E O PRP COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA.....	50
2.1. A formação inicial de professores e as diretrizes que orientam a EREER: um diálogo intercultural consistente?.....	50
2.2. O PIBID e o PRP: agentes potencializadores na formação inicial de professores.....	62
2.2.1 Breve histórico do PIBID e do PRP na UFGD.....	68
2.3. A edição PIBID/PRP 2022-2024 na UFGD, um importante espaço para construção dos saberes e conhecimentos.....	72
CAPÍTULO III - O LUGAR DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NO PIBID E PRP NA UFGD: ANÁLISE DA EDIÇÃO 2022-2024.....	80
3.1. Levantamento bibliográfico.....	81
3.2. Percurso metodológico.....	87
3.3. A coleta de dados e evidências na abordagem da EREER nos Projetos Institucionais nos Relatórios Finais de Atividades apresentados pelos Programas.....	91
3.3.1. O PIBID em foco.....	92
3.3.2. O PRP em foco.....	101
3.4. A EREER no PIBID e no PRP na perspectiva dos coordenadores dos subprojetos.....	107
3.4.1. Perfil dos coordenadores dos subprojetos.....	107
3.4.2. A atuação dos coordenadores nos Programas e a elaboração das propostas institucionais.....	109
3.4.3. O aspecto formativo dos coordenadores dos Programas.....	114
3.4.4. A contemplação da EREER nos Programas na percepção dos coordenadores dos subprojetos.....	119
3.5. Evidências destaque da pesquisa.....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS.....	136
APÊNDICE.....	149
ANEXOS.....	163

INTRODUÇÃO

A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) é um conjunto de dispositivos que visa formar e desenvolver, no âmbito das instituições brasileiras de ensino, uma educação capaz de promover uma sociedade igualitária, tendo como base o respeito às diferentes contribuições culturais dos diversos povos que vivem no país. Essa política é compelida por precisões tanto nacionais quanto internacionais para o enfrentamento ao racismo, discriminação racial e preconceitos raciais que resultam na violência encontrada em todas as estruturas da sociedade.

Historicamente, o Movimento Negro¹ exerceu o protagonismo na luta para implementação da política de Educação das Relações Étnico-Raciais, pois a educação sempre foi pauta primordial nas suas reivindicações. Ciente de que a escola no Brasil é uma instituição social de relevância na formação social, cultural e intelectual de todo indivíduo e que infelizmente é um espaço que pode tanto reproduzir como combater o racismo, o Movimento Negro não poderia deixar de denunciar e exigir alternativas do Estado Brasileiro para que se estabelecesse uma educação antirracista nas instâncias educacionais.

Diante da necessidade de uma política educacional de combate ao racismo na escola e em resposta às demandas de grupos historicamente discriminados, o anseio é materializado por meio da Lei n.º 10.639/2003, que incluiu a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino, alterando assim a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)² e formalizando a ERER na Educação Básica.

A Lei n.º 10.639/2003 foi sancionada em 09 de janeiro de 2003, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, uma ação do governo com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro (Brasil, 2004). Tornou-se, desde então, uma importante política de ações afirmativas³ na educação brasileira.

¹Conjunto de movimentos sociais organizados por várias instituições que lutam pelos direitos da população negra.

²A Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou Lei n.º 9.394/1996 define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição.

³O Estatuto de Igualdade Racial (Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010) define as ações afirmativas como programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades (Brasil, 2010).

Essa importante política se estendeu à Educação Superior quando em concordância com a Lei n.º 10.639/2003, a Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004, instituiu as diretrizes para a EREER incluindo todas as instituições que atuam na educação, inclusive as Instituições de Ensino Superior, fazendo uma especial referência às instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. Posteriormente, em 10 de março de 2008, foi sancionada a Lei n.º 11.645/2008, agregando também a população indígena ao incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Com base nesses marcos legais, todas as instituições que atuam na educação brasileira tiveram que realizar a inserção da EREER em seus projetos pedagógicos, adequar seus currículos e a prática docente para atender aos dispositivos. Assim, a implantação estava realizada, contudo a implementação dos normativos que regem e orientam a educação antirracista, perpassa por um discurso permeado por obstáculos e desafios. Conforme apontamentos de estudiosos do tema (Gomes, 2012, 2022; Jesus, 2013; Marques e Diallo, 2020) a implementação acontece de uma forma muito inibida.

A inserção da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação brasileira, é uma tentativa de incluir povos historicamente excluídos ao promover a formação da cidadania por meio de um ensino que prestigia a nossa rica diversidade com intuito de corrigir injustiças e eliminar as desigualdades. Porém, sua importância vai para além desse nobre propósito. Essa política oportuniza a releitura de uma história, feita por uma ótica colonizadora e de interesses que a permearam. Consolidar a implementação da EREER em todo território nacional é fundamental para que possamos usufruir dos benefícios que o dispositivo legal trouxe à educação e para isso é imprescindível que a prática pedagógica inclusiva esteja estabelecida na formação inicial e também continuada de professores, para que estes possam ser protagonistas de uma atuação pedagógica dentro da perspectiva da lei.

É importante notar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), curiosamente destacam a preocupação com a formação inicial e continuada de professores, isso por reconhecer que formar professores nos moldes de uma educação inclusiva, valorizando a diversidade cultural, seria o melhor trajeto para alcançar à efetivação das políticas educacionais de ações afirmativas. Acompanhando as diretrizes mencionadas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível superior e para a formação continuada garantem que a formação de professores deve proporcionar “à

consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (Brasil, 2015b). Sendo assim, é importante uma formação inicial de professores pautada na EREER, para que no exercício da docência possa haver um ensino que contemple os dispositivos normativos e aconteça uma educação que alcance a todos.

Esta formação é desenvolvida pelos cursos de Licenciatura das Instituições de Ensino Superior (IES), responsáveis pela formação de professores para a educação básica. Compreende um processo de desenvolvimento de competências básicas no aprendizado correlacionado entre teoria e prática abarcando as relações pertinentes a educação, escola e sociedade. Neste processo formativo, várias políticas são implementadas com o intuito de contribuir para o aperfeiçoamento da formação docente e estimular a articulação da teoria e prática na aprendizagem, entre as quais estão o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP). E, este estudo analisou estas duas políticas governamentais potencializadoras na formação docente inseridas no tema: a EREER na formação inicial de professores.

O interesse pelo tema surgiu da minha atuação profissional desenvolvida na universidade. Licenciada em Matemática pela UFGD, entrei para o quadro de servidores efetivos da instituição em 2010. Em 2018, após assumir um novo concurso, passei a atuar como Técnica em Assuntos Educacionais, cargo que ocupo na Pró-reitoria de Ensino de Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados (PROGRAD/UFGD)⁴ e onde tive um contato maior com as políticas de ações afirmativas. A necessidade de aprender e compreender tais políticas me levaram a realizar matrícula como aluna especial na disciplina Raça, etnicidade e educação, ofertada no curso de Mestrado em Sociologia pela Faculdade de Ciências Humanas da UFGD, onde descobri um lugar inteiramente novo para mim, empolgante e desafiador. Ao concluir a disciplina eu sabia que participaria da seleção para alunos regulares e a oportunidade chegou em 2023, resultando no desenvolvimento deste estudo.

Em relação ao referencial teórico, o propósito foi aproximar-se do tema por meio de autores que estudam a EREER, a exemplo de Aguiar (2005), Carneiro (2002; 2023), Cavalleiro (2005), Gomes (2012; 2017; 2021), Munanga (2005, 2015), Silva (2007), dentre outros, que

⁴É um órgão subordinado à reitoria, é responsável pelo planejamento, coordenação, execução, controle, supervisão e avaliação das atividades de ensino e é também o órgão responsável pela implementação na universidade dos programas PIBID e PRP, os quais a pesquisa se propôs a analisar. Informações acessíveis no endereço <https://portal.ufgd.edu.br/pro-reitoria/prograd/index>

embasaram a discussão sobre o racismo que permeia a educação brasileira. Para auxiliar na compreensão do contexto em que se apresenta a EREER na formação inicial de professores, conceitos como democracia racial e epistemicídio contribuíram para a discussão por meio dos estudos de Freyre (1933), Fernandes (2006), Carneiro (2023), dentre outros. Quanto ao contexto da formulação e implementação das políticas educacionais para formação inicial de professores os estudos de Flores (2010), Gatti (2014), Nóvoa (2017) e outros foram oportunos.

A proposta de pesquisa se justifica pela importância de se obter um retrato fiel dos processos de desenvolvimento institucional de cada Programa referente a EREER, considerando que o órgão executor é aberto aos diálogos e às renovações de suas práticas, com vista de que parte da missão da UFGD é formar profissionais e cidadãos capazes de transformar a sociedade no sentido de promover desenvolvimento sustentável com democracia e justiça social.

A articulação entre PIBID, PRP e EREER demonstra potencial significativo ao considerar a interdisciplinaridade, característica essencial dos Programas. A construção da temática se estabelece por meio da construção do conhecimento em uma perspectiva interseccional. Dessa forma, a partir da análise dos discursos proferidos ao longo do desenvolvimento dos Programas, foi possível apresentar resultados que evidenciaram a inclusão de práticas educativas voltadas à valorização da população negra e indígena, dentro de um campo específico da formação docente. Para isso, se tem como problema de pesquisa a seguinte questão: como se deu a inserção da EREER na formação inicial de professores, tendo como experiência do PIBID e do PRP na UFGD?

Apontado o problema de pesquisa, foi definido como objetivo geral: Analisar a inclusão da EREER na última edição (2022-2024) do PIBID e do PRP. Como objetivos específicos foram estabelecidos: identificar como se deu a inserção da EREER no desenvolvimento das atividades previstas nos projetos institucionais do PIBID e do PRP na UFGD; descrever as atividades desenvolvidas no PIBID e no PRP no tocante a abordagem de conteúdos referentes ao ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; analisar sob a perspectiva dos coordenadores dos subprojetos, a importância da EREER nos programas de formação inicial de professores na UFGD.

Com o objetivo de responder a questão de pesquisa, o estudo foi organizado em três capítulos. O primeiro capítulo intitulado “As relações étnicas raciais na educação brasileira: luta e conquista do movimento negro e indígena em meio a desafios persistentes”. Neste

momento foram apresentados fatos e eventos históricos que favoreceram a compreensão de como se estabeleceu a EREER no sistema de ensino, desde o processo de colonização do saber aos anseios e desafios da implementação de uma política pensada para democratizar a educação brasileira.

Já no segundo capítulo intitulado “Formação inicial de professores e as Relações Étnico-Raciais: o PIBID e o PRP como estratégias para o desenvolvimento de uma educação emancipatória”, a pesquisa buscou relacionar a formação inicial de professores e a EREER ao apresentar o diálogo existente nas orientações para as duas temáticas, assim como as possibilidades e o limite de uma política educacional de inserção racial. Os Programas aparecem como estratégias para promover a EREER na formação inicial docente, considerando a dinâmica existente neles, capaz de concentrar muitos atores no processo educacional e adentrar em vários espaços.

E finalmente no capítulo terceiro intitulado “O lugar da EREER no PIBID e PRP na UFGD: análise da edição 2022-2024”, foram apresentados os resultados da pesquisa, após a análise da inserção da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nas atividades desenvolvidas das últimas edições do PIBID e do PRP na UFGD. A pesquisa não só compartilha os resultados das análises documentais, mas também resultados dos questionários aplicados junto aos coordenadores dos subprojetos que integraram os Programas e que apresentaram a inclusão da temática ou a falta dela e suas implicações decorrentes.

Os aspectos metodológicos da pesquisa estão inseridos em um método qualitativo, a partir de uma pesquisa de abordagem exploratória e descritiva. O delineamento da pesquisa foi dividido em duas partes. A primeira parte consiste na análise dos Projetos Institucionais e Relatórios de atividades referentes aos Programas, já a segunda parte refere-se a análise dos questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa. Todo o detalhamento sobre os aspectos metodológicos está descrito no Capítulo 3.

CAPÍTULO I - AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: LUTA E CONQUISTA DO MOVIMENTO NEGRO E INDÍGENA EM MEIO A DESAFIOS PERSISTENTES

O objetivo deste capítulo é caracterizar o contexto da criação das políticas educacionais de ações afirmativas que instituíram a Educação das Relações Étnico-Raciais na educação brasileira. O intuito é resgatar na história, por meio da pesquisa bibliográfica e documental, caminhos que levaram a invisibilidade de grupos que são a essência do país. Com um olhar sobre as políticas educacionais brasileiras, evidenciou-se a trajetória de lutas e movimentos de povos historicamente preteridos para estabelecer uma educação inclusiva que valoriza e respeita a cultura e a identidade de cada grupo, o que culminou na materialização da conquista: a Lei n.º 10.639/2003 e a Lei n.º 11.645/2008.

Primeiramente, analisou-se o impacto que a representação do país enquanto uma Democracia Racial contribuiu e contribui para que se perpetue a discriminação e o racismo na sociedade brasileira. Logo após, apontou-se o Movimento Negro como precursor das ações que resultaram na EREER e, finalmente abordou-se os marcos normativos que marcaram a história da educação brasileira ao atribuir-lhe legalmente a função de promover a equidade e igualdade entre os grupos étnico-raciais.

1.1. Democracia racial: o espírito da segregação entre nós

A necessidade de se discutir sobre Educação das Relações Étnico-Raciais se dá da verificação de que o Brasil tem uma história marcada pelo racismo difundido desde a colonização escravocrata e a dominação política e cultural estabelecidas no país. Verifica-se também que, o processo de uma suposta superação do racismo no país ocasionou no imaginário social um ideal de “democracia racial”, que apregoa uma condição de igualdade entre indivíduos de raças aqui existentes, concebendo uma suposta ideia de justiça social e racial. A julgar do país constituir-se de um povo miscigenado, é muito comum que as pessoas acreditem que as discriminações aqui existentes perpassem pelas desigualdades econômicas em detrimento de serem atribuídas ao racismo.

O Brasil viveu um regime escravagista por mais de três séculos, o regime mais opressor já visto em nosso país em que um indivíduo pode submeter o outro as mais

degradantes situações de exploração. Durante este período, o negro tratado como mercadoria, era deslocado a este país para ser submetido a trabalhos forçados, e em meio a situação abusiva, torturados e até mortos. Em 1888, quando o regime escravocrata termina, a liberdade tardia trouxe ao negro a necessidade de inserção social sob sua nova condição, o que não aconteceu, já que não houve políticas de reparação que possibilitassem a inserção dos libertos na sociedade.

Para os movimentos negros da época, a Abolição não fora completa, por não representar a integração econômica e social do negro à nova ordem capitalista, seria necessária uma segunda Abolição (Guimarães, 2001). Porém, como fato político a Abolição marca o início de uma nova ordem em que o negro passa de escravo a trabalhador livre. Ainda que considerado pela sociedade como um cidadão de segunda categoria, ele ainda aparece como fator dinâmico da vida social e econômica brasileira, e segundo intelectuais da época⁵, tendo um grau de importância à frente do índio que estava fadado ao desaparecimento (Ortiz, 1994).

Outro marco interessante para contextualização é que ao final do século XIX para o início do século XX, ao buscarem a construção de uma identidade nacional, intelectuais brasileiros⁶, fortemente influenciados pelo movimento eugenista⁷, relacionaram a miscigenação de brancos, índios e negros a algo não promissor para o país. Sobre este pensamento Ortiz (1994) menciona:

O mestiço, enquanto produto do cruzamento entre raças desiguais, encerra, para os autores da época, os defeitos e taras transmitidos pela herança biológica. A apatia, a imprevidência, o desequilíbrio moral e intelectual, a inconsistência seriam dessas formas qualidades naturais do elemento brasileiro. [...] O ideal nacional é na verdade uma utopia a ser realizada no futuro, ou seja, no processo de branqueamento da sociedade brasileira (Ortiz, 1994, p. 21).

⁵Para Sílvio Romero e Nina Rodrigues o negro foi um fator dinâmico na vida social e econômica brasileira, adquirindo uma importância maior que a do índio que se acreditava fadado ao desaparecimento (Ortiz, 1994).

⁶Entre os intelectuais citados no texto estavam Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Nina Rodrigues, precursores das Ciências Sociais no Brasil. As interpretações destes autores refletiram a ideologia da supremacia racial do mundo branco, apontando um elemento significativo e constante na história da cultura brasileira, a problemática da identidade nacional (Ortiz, 1994).

⁷Movimento científico e social, surgido no século XX, fortemente ligado às teorias raciais e evolutivas, defendia a utilização da ciência e da técnica como possibilidade de melhorar as características genéticas de uma determinada população e com isso, fortaleceu a crença na existência de raças superiores e inferiores. Neste contexto, a eugenia introduziu ideias potencialmente explosivas que incluíam a segregação racial, a esterilização compulsória e o racismo (Souza, 2022).

Para a elite branca brasileira, ávida pela prosperidade da nação, a preocupação era em como moldar um país pós-escravidão, em desvantagem frente a outros países, constituído por indivíduos intelectualmente “desfavorecidos” e, olhando para o cenário internacional, a opção era promover o embranquecimento da nação. Telles (2003) aponta que “buscavam desenhar uma nação branca, através da imigração europeia e suas previsões otimistas de os genes determinantes de traços brancos predominariam na mistura racial, eventualmente branqueando por elementos negros da população” (Telles, 2003, p.145).

A busca pelo embranquecimento significava a redenção de um país escravocrata, que não queria mais ser associado às desgraças e opressões convenientemente impostas ao povo negro até então. Mas o caminho para redenção não era a reparação a um povo oprimido por centenas de anos, era a dissolução dele. Para isso o país se abre e custeia a imigração. As oportunidades então negadas aos negros, são oferecidas aos imigrantes, mantendo o negro numa posição de desigualdade social em relação ao branco.

A vontade de reduzir o povo negro ao esquecimento era tamanha que em diálogo com o pensamento da época e em desrespeito a memória nacional, Ruy Barbosa⁸, promoveu a queima de arquivos sobre a escravidão na intenção de evitar consequências desfavoráveis ao governo brasileiro e de acordo com a Portaria 14 de dezembro 1890 “destruir esses vestígios por honra da Pátria”. Embora o mesmo governo, tão comprometido com os “deveres fraternos e solidários” tenha se empenhado para encobrir as mazelas do período escravocrata, inclusive patrocinando a imigração europeia, o ideal de branqueamento por meio da miscigenação, tão esperado, não ocorreu.

Já em 1930, no Brasil, inicia-se a era Vargas⁹, em um movimento diferente o país é então mergulhado em um nacionalismo que busca reforçar a valorização das características da nação. Com isso, o governo brasileiro inaugura uma nova fase, é importante mostrar ao mundo uma imagem de um país onde todas as raças nele existentes vivem em harmonia. É nesse contexto de incentivo a produções que retratassem a história do país que em 1933, Gilberto Freyre¹⁰ lança seu livro “Casa Grande e Senzala”.

⁸Rui Barbosa foi ministro da Fazenda de 1889 a 1891 e promoveu por meio da Portaria de 14 de dezembro de 1890 a queima de arquivos referentes a escravidão. No documento considerava-se que, com a evolução histórica da nação ao eliminar do seu solo a escravidão, deveria eliminar também a “nódoa social” deixada por ela, dos arquivos públicos da administração. A queima dos referidos arquivos aconteceu em 13 de maio de 1891.

⁹A Era Vargas corresponde ao período de 15 anos consecutivos da presidência de Getúlio Vargas.

¹⁰Gilberto Freyre foi um dos mais importantes intérpretes do Brasil que, nos anos de 1930, formulou uma das versões mais vigorosas sobre a identidade brasileira, atribuindo caráter positivo à mestiçagem cultural e racial e ao legado da família patriarcal. Inaugurou, a partir de então, uma abordagem que o tornou reconhecido artífice na tarefa de constituição da sociologia no Brasil. Durante a vida, e com notável regularidade, escreveu muitos livros, suas principais obras são as que constituem a famosa trilogia: Casa Grande & Senzala (1933), Sobrados e

Em sua obra, Freyre transitou por um espaço discursivo que possibilitou a construção do termo “democracia racial”, ao enunciar uma nova perspectiva de ver os fatos referentes a identidade nacional. Em sua narrativa, embora reconheça a importância dos negros e indígenas para formação de uma sociedade equilibrada racialmente, rompendo com as teses eugenistas da época, ele redesenha a história do período escravocrata apresentando antagonismos em equilíbrio, de tal forma a produzir um efeito harmonioso no imaginário popular, estabelecendo um juízo de que a escravidão no Brasil se deu de forma mais amena do que em outros países. Freyre oferece à nação o conforto de uma nova visão, eticamente mais elevada, sobre a sua formação sócio-histórica.

Essa obra, apesar de ser considerada uma das mais importantes obras da sociologia brasileira, recebeu duras críticas principalmente por sua narrativa ter se ajustado como berço a elaboração da ideia de democracia racial no Brasil, e esse novo paradigma racial contribuiu para o esquecimento das questões raciais provenientes do pós-Abolição.

Sobre o discurso de democracia racial no Brasil, o sociólogo Florestan Fernandes¹¹ (2006) escreveu:

No contexto histórico surgido após a Abolição, portanto, a ideia de “democracia racial” acabou sendo um expediente inicial (para não se enfrentarem os problemas decorrentes da destituição do escravo e da espoliação final de que foi vítima o antigo agente de trabalho) e uma forma de acomodação a uma dura realidade (que mostrou com as “populações de cor” nas cidades em que elas se concentraram, vivendo nas piores condições de desemprego disfarçado, miséria sistemática e desorganização social permanente). O “negro” teve a oportunidade de ser livre; se não conseguiu igualar-se ao “branco”, o problema era dele - não do “branco”. Sob a égide da ideia de democracia racial justificou-se, pois, a mais extrema indiferença e falta de solidariedade para como um setor da coletividade que não possuía condições próprias para enfrentar as mudanças acarretadas pela universalização do trabalho livre e da competição (Fernandes, 2006, p.46-47).

Mucambos (1936) e Ordem e Progresso (1959). Essas e outras informações sobre o autor podem ser acessadas no endereço <https://sbsociologia.com.br/project/gilberto-freyre/>.

¹¹Florestan Fernandes (1920-1995) foi um sociólogo brasileiro, um dos intelectuais brasileiros mais influentes do Século XX, declarado patrono da Sociologia Brasileira sob a lei n.º 11 325 de 24 de julho de 2006. Sua obra sociológica, principalmente voltada à compreensão da sociedade brasileira, abrange um largo arco temático e um amplo período histórico. Este, que percorre desde o período colonial até as últimas décadas do século XX, abriga estudos sobre folclore, análises etnográficas, pesquisas sobre as relações entre negros e brancos, reflexões sobre a revolução burguesa, debates sobre desenvolvimento e dependência, busca de explicações sobre a assimetria das relações, diagnósticos sobre as mudanças sociais. Essas e outras informações sobre o autor podem ser acessadas no endereço <https://sbsociologia.com.br/project/florestan-fernandes/>

A expressão “democracia racial” nasceu em um contexto em que o governo brasileiro buscava a inserção do país em um plano mundial que evidenciava a democracia e para isso lhe era conveniente enaltecer um cenário de convivência e harmonia inter-racial. A sociedade brasileira, que almejava um país industrial, logo se identificou com a ideia estabelecida, apesar do surgimento de movimentos como a Frente Negra Brasileira (FNB)¹² que denunciavam a situação de abandono vivenciada pelo povo negro, que era preterido no mercado de trabalho, pois as vagas disponíveis eram ocupadas pelos imigrantes europeus que aqui chegaram para branquear o Brasil.

O ideal de “democracia racial” projetado pelo governo brasileiro, valorizava a miscigenação, “ressaltou também a inclusão racial, embora no sentido mais abstrato de pessoa, nação e cultura, ao invés da inclusão na política ou no sentido de oportunidades iguais” (Telles, 2003, p.146,). O resultado foi que o país ficou conhecido pelo mundo como um modelo de convivência harmoniosa entre os as raças aqui existentes.

Pensando em estudar o modelo de uma suposta coexistência harmoniosa entre as raças estabelecido pelo Brasil, em 1950, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)¹³ patrocinaram uma pesquisa conduzida por vários intelectuais, dentre eles, Roger Bastide¹⁴ e Florestan Fernandes, intelectuais da época. Em síntese a pesquisa constatou “que a ‘chamada democracia racial’ não tinha nenhuma consistência e, vista do ângulo do comportamento coletivo ‘das populações de cor’, constitui um mito cruel” (Fernandes, 2006, p.47).

Fernandes (2006) ainda acrescenta que o que estava posta como questão central na época, não era o “preconceito de cor”, mas uma realidade moral reativa, o que ele chamou de “preconceito de não ter preconceito”. Em outras palavras, ao mesmo tempo que considerava

¹²Criada em outubro de 1931 na cidade de São Paulo, a Frente Negra Brasileira (FNB) foi uma das primeiras organizações no século XX a exigir igualdade de direitos e participação dos negros na sociedade brasileira. Sob a liderança de Arlindo Veiga dos Santos, José Correia Leite e outros, a organização desenvolvia diversas atividades de caráter político, cultural e educacional para os seus associados. Realizava palestras, seminários, cursos de alfabetização, oficinas de costura e promovia festivais de música. Essas e outras informações sobre a FNB podem ser acessadas no endereço <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/documentos/antecedentes-do-ten/frente-negra-brasileira/>

¹³A UNESCO uma agência especializada das Nações Unidas com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946 com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades (Ministério da Educação, Brasil).

¹⁴Roger Bastide (1898-1974) foi um sociólogo francês que em 1938 veio ao Brasil para ocupar a cátedra de sociologia na Universidade de São Paulo onde lecionou por 16 anos. Uma de suas obras mais importantes é “O Candomblé da Bahia”, reeditada em 2001 e outra que merece destaque é “As Américas negras: as civilizações africanas no Novo Mundo”, editada em 1974. Essas e outras informações sobre o autor podem ser acessadas no endereço <https://sbsociologia.com.br/project/roger-bastide/>

ultrajante o racismo, o branco tinha comportamentos ambíguos e vacilantes em relação aos negros e sua situação.

Nos anos 80, Gonzales em *Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira*¹⁵ (1984) denuncia esse comportamento antagônico ao apresentar o racismo como algo natural ao olhar da sociedade. A autora observa que embora o racismo brasileiro tenha vergonha de si mesmo, ao mesmo tempo, a sociedade brasileira acha natural que o lugar do negro seja nas favelas, cortiços e alagados. Ainda complementa ao mencionar que desde a época colonial aos dias de hoje o branco e o negro ocupam espaços naturalmente seus, percebe-se a evidente separação no espaço físico ocupado por dominadores e dominados.

A naturalização em fragmentar os espaços e segregar pessoas de acordo com a raça e o “mito da democracia racial” são expostos a seguir por Gonzalez (1984):

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico, educadíssimo, culto, elegante e com feições tão finas... Nem parece preto (Gonzalez, 1984).

Gonzalez (1984) ainda atribui uma força simbólica ao “mito da democracia racial”, que se movimenta a partir da sua invisibilidade, a ausência de interesse pela sua existência é fonte de vigor, o que a torna eficiente no entrincheiramento de discussões sobre as questões raciais e de ações efetivas contra o racismo.

A autora acrescenta que a “democracia racial” como todo mito, esconde algo para além daquilo que mostra. Não percebido, porém poderoso, cria, deixa de criar, movimenta e põe inerte uma série de atos que poderiam se contrapor a discriminação racial e o racismo. Munanga (2006) o aponta como o “racismo à brasileira”, ambíguo e contraditório e que se afirma pela sua própria negação.

Guimarães (2001) corrobora ao sintetizar que mesmo morta a democracia racial, ela se mantém viva enquanto mito, por meio da falsa ideologia e do ideal que orienta a ação concreta na sociedade. E continuará viva até que a própria sociedade desenvolva mecanismos suficientes para frear a sua representatividade que, mesmo enquanto mito, opera como fator de promoção da segregação racial.

¹⁵Apresentação realizada na Reunião do Grupo de Trabalho “Temas e Problemas da População Negra no Brasil” no IV Encontro Anual da Associação Brasileira de Pós-graduação e Pesquisa nas Ciências Sociais no Rio de Janeiro em 31 de outubro de 1980.

Somente após mecanismos sociais eficazes é que a democracia racial poderá nascer como verdade. Neste processo, o Movimento Negro desempenha um papel fundamental e no próximo tópico, destacar-se-á a sua atuação e os decorrentes desdobramentos.

1.2. O movimento que educa: protagonismo do Movimento Negro na construção de caminhos para a educação antirracista

Com o fim da escravidão e a subsequente Proclamação da República, a população negra brasileira viu-se obrigada a organizar-se em movimentos de mobilização social, em busca de melhorar as condições de vida e escapar da marginalização a que fora submetida.

Aguiar (2005) nos ensina que havia uma crença que a falta de inserção do negro na sociedade se dava pela falta de condições econômicas e que, devido ao passado escravocrata, o negro não estaria preparado para adaptar-se a uma sociedade de caráter competitivo em razão da cultura adquirida na senzala. Esta situação resultava na sua exclusão do mercado de trabalho ora ocupado pelos imigrantes.

Entre os movimentos de luta pela emancipação social da população negra, pode destacar-se o Movimento Negro que surgiu em 1889. Gomes (2017) o define como “as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade” (Gomes, 2017, p. 23).

Domingos (2007), sob um olhar histórico, aponta três fases para o Movimento Negro no período republicano: a primeira fase é compreendida entre os anos de 1889 a 1937; a segunda fase acontece de 1945 a 1964 e a terceira fase refere-se ao período de 1978 a 2000.

A primeira fase (1889 a 1937) tem início logo após a Proclamação da República, onde se estabeleceu um novo sistema político no Brasil que, de acordo com Domingues (2007) não trouxe benefícios para a população negra, pois não lhe assegurou profícuos ganhos materiais ou simbólicos.

O autor, na tentativa de traçar a trajetória de lutas do Movimento Negro, ao construir a sua proposta, define algumas categorizações para distinção das fases deste processo¹⁶. Para este estudo, foi oportuno pontuar aquelas relacionadas à educação. Neste sentido, o autor

¹⁶Diante do objetivo desta pesquisa coube-nos apresentar as categorias em que o autor referencia a educação, porém o quadro do comparativo da trajetória do movimento negro na república pode ser visualizado em “Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos” da autoria de Petrônio Domingues acessível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt>

caracteriza a “estratégia cultural de inclusão” como “assimilacionista”, ou seja, nessa fase os novos libertos estavam por absorver a sua nova condição diante da sociedade, aponta “a escravidão, o despreparo moral/educacional” como a “causa da marginalização do negro” e indica como “solução para o racismo” a “via educacional e moral, nos marcos do capitalismo ou da sociedade burguesa” (Domingues, 2007, p. 118).

Nesta primeira fase, os novos libertos se uniram e passaram a criar vários grupos de caráter assistencialista, recreativo e/ou cultural, com destaque também ao surgimento da imprensa negra¹⁷. Neste período destaca-se também a criação da Frente Negra Brasileira (FNB)¹⁸, que foi uma das mais importantes entidades negras do país com caráter educacional, cultural e político. Segundo Gomes (2017), além de incentivar a população negra a estudar, a entidade manteve escolas, grupo musical e teatral, cursos de formação política, de artes e ofícios, além de contribuir em outras áreas (Domingues, 2007). Gomes (2017) acrescenta que a entidade “pode ser considerada, também, como uma articuladora, sistematizadora de saberes emancipatórios, principalmente os políticos, sobre a realidade dos negros brasileiros da época” (Gomes, 2017, p.30).

A segunda fase (1945-1964) se inicia após os anos de vigência do Estado Novo (1937-1945)¹⁹, o Movimento Negro ressurge no cenário político do país, porém, para Domingues (2007), sem o mesmo poder de integração da fase anterior. Conforme categorização na proposta de sinalização das lutas do movimento, neste momento, a “solução para o racismo” passa pelo viés educacional sendo, “via educacional e cultural eliminando o complexo de inferioridade do negro e reeducando racialmente o branco, nos marcos do capitalismo ou sociedade burguesa” (Domingues, 2007, p.118).

¹⁷ Constituíam-se por jornais publicados por negros e elaborados para tratar de suas questões. José Correia Leite, um dos principais dirigentes, mencionava que a existência dessa imprensa alternativa se justificava pela necessidade da comunidade negra, por transmitir informações que não se obtinha de outra forma. Além das denúncias das mazelas que lhes afetavam, denunciavam também o regime de segregação imposto na época (Domingues, 2007).

¹⁸ Segundo Domingues (2007), com uma estimativa de 20 mil associados, na primeira metade do século XX, a FNB fundada em 1931, foi a mais importante entidade negra do país. Presente em diversos estados brasileiros, conseguiu converter o Movimento Negro Brasileiro em movimento de massa.

Em 1936, torna-se em partido político e notabilizou-se por defender um programa político e ideológico autoritário e ultranacionalista. Com a instauração da ditadura do “Estado Novo”, em 1937, a Frente Negra Brasileira, assim como todas as demais organizações políticas, foi extinta.

¹⁹ Período em que Getúlio Vargas governou o país - caracterizado por violenta repressão política, inviabilizando qualquer movimento contestatório (Domingues, 2007).

Destaca-se nesta fase, o surgimento da União dos Homens de Cor (UHC)²⁰ o Teatro Experimental do Negro (TEN)²¹, entidades que garantiram maior visibilidade em suas ações. Neste período, a imprensa negra ampliou sua atuação, com a publicação de diversos novos jornais no país²².

Vale ressaltar as contribuições à educação por meio do TEN, criado em 1944. Conforme Gomes (2017), o TEN nasceu para contestar a discriminação racial, atuando na alfabetização dos seus participantes, tornando-os críticos do modelo social estabelecido e resgatando a herança africana. De acordo com a autora, o TEN reivindicava o ensino gratuito para todas as crianças brasileiras e defendia o acesso do estudante negro nas instituições de ensino secundário e universitário.

Também destacamos aqui a Convenção Nacional do Negro Brasileiro²³, que realizou importante contribuição ao movimento, ao redigir um manifesto à nação. Aguiar (2005) nos aponta que o manifesto²⁴ marca um discurso multirracial, ao reivindicar que a Constituição Brasileira fizesse referência à origem pluriétnica do povo brasileiro. A posição marcando o resgate da memória do negro brasileiro seria um atributo contributivo para a construção de uma identidade, pensando no direito e na lei como mecanismos necessários para o combate do racismo e da discriminação racial.

Já na terceira fase (1978 a 2000), segundo Domingues (2007), o golpe militar de 1964 representou, ainda que temporariamente, uma derrota para a luta política dos negros ao

²⁰ Também intitulada Uagacê ou simplesmente UHC, foi fundada por João Cabral Alves, em Porto Alegre, em janeiro de 1943. Com representação em 10 (dez) estados brasileiros, sua atuação era marcada pela promoção de debates na imprensa local, publicação de jornais próprios, serviços de assistência jurídica e médica, aulas de alfabetização, ações de voluntariado e participação em campanhas eleitorais. Em 1964, com a implantação da ditadura militar, a UHC também foi silenciada como tantos outros movimentos sociais no país (Domingues, 2007).

²¹ Fundado no Rio de Janeiro, em 1944, tinha Abdias do Nascimento como sua principal liderança. A proposta original era formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas progressivamente o TEN adquiriu um caráter mais amplo ao publicar o jornal Quilombo. Defendia os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país. Em 1964, foi enfraquecido devido à instauração da ditadura militar, e em 1968 foi praticamente extinto com o autoexílio do seu fundador nos Estados Unidos (Domingues, 2007).

²² Surgiram em São Paulo: o Alvorada (1945), O Novo Horizonte (1946), Notícias de Ébano (1957), O Mutirão (1958), Níger (1960) e registra-se também o aparecimento da revista Senzala (1946). Em Curitiba surge o União (1947). No Rio de Janeiro surgem o Redenção (1950) e A Voz da Negritude (1952).

²³ O evento foi realizado na Associação Paulista de Imprensa e permitiu a elaboração de um manifesto, documento assinado em 1945 por Abdias Nascimento, presidente do diretório nacional da convenção do negro brasileiro. Contou com a participação de membros dos diretórios de vários estados. Estas e outras informações podem ser encontradas no endereço <https://bndigital.bn.gov.br/artigos/memoria-convencao-nacional-do-negro-brasileiro-de-1945/>

²⁴ A versão digital do documento na íntegra pode ser acessada em: https://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_manuscritos/mss1302448/mss1302448.pdf

desarticular ações estabelecidas ao enfrentamento do “preconceito de cor” no país, sendo praticamente banida a discussão pública da questão racial.

Nesta fase, a “estratégia cultural de inclusão” é a “diferencialista (igualdade na diferença)”, ou seja, aqui Domingos (2007) atribuiu ao Movimento Negro a busca pelo direito traduzido na necessidade de um tratamento igual, mas que reconhecesse as diferenças, perfeitamente apresentado nas palavras de Boaventura de Sousa Santos “[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”. Domingues (2007) apresenta “a escravidão e o sistema capitalista” como “causa da marginalização do negro” e vislumbra a “solução para o racismo” por meio da “via política (‘negro no poder!’), nos marcos de uma sociedade socialista, a única que seria capaz de eliminar com todas as formas de opressão, inclusive a racial” (Domingues, 2007, p.118).

Neste período, além de registrar a volta da imprensa negra, o destaque foi o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU)²⁵, como um marco na história do protesto negro do país, porque, entre outros motivos, desenvolveu-se a proposta de unificar a luta de todos os grupos antirracistas em escala nacional - pela primeira vez na história, a frase “negro no poder” (Domingues, 2007).

Gomes (2017) afirma que até a década de 1980, a luta do Movimento Negro referente ao acesso à educação teve um discurso universalista, porém foi se tornando evidente que as políticas educacionais desenvolvidas para todos não alcançava a população negra. Neste momento, “as ações afirmativas emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cota” (Gomes, 2017, p. 33).

E foi nessa perspectiva, apontada por Gomes (2017) que, na década de 1980, o intelectual negro militante e deputado federal Abdias do Nascimento apresentou o Projeto de Lei n.º 1.332/83 onde, dentre outros pontos, estava a proposição de mudança nos currículos escolares em todos os níveis (primário, secundário, superior e de pós-graduação), conforme dispõe o Art. 8:

²⁵ Fundado em 1978, o Movimento Negro Unificado (MNU), fortemente influenciado por movimentos internacionais, promove o retorno do movimento negro organizado ao cenário político do país assumindo um discurso radicalizado contra a discriminação racial. Internamente, o embrião do Movimento Negro Unificado foi a organização marxista, de orientação trotskista, Convergência Socialista. Havia um entendimento que a luta antirracista tinha que ser combinada com a luta revolucionária anticapitalista, tendo em vista que o capitalismo era o sistema que alimentava e se beneficiava do racismo. O 13 de Maio, dia de comemoração festiva da abolição da escravatura, transformou-se em Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo. A data de celebração do MNU passou a ser o 20 de Novembro (presumível dia da morte de Zumbi dos Palmares), a qual foi eleita como Dia Nacional de Consciência Negra (Domingues, 2007).

Incorporar ao conteúdo dos cursos de História brasileira o ensino das contribuições positivas dos africanos à civilização brasileira, sua resistência contra a escravidão, sua organização e ação (a nível social, econômica e política) através dos quilombos, sua luta contra o racismo no período pós-abolição. II – Incorporar ao conteúdo dos cursos sobre História Geral o ensino das contribuições positivas das civilizações africanas, particularmente seus avanços tecnológicos e culturais antes da invasão europeia do continente africano²⁶.

Entretanto, esse projeto foi arquivado em 5 de abril de 1989, sem nunca ter sido apreciado pela Câmara dos Deputados²⁷.

É importante ressaltar que a proposta de inclusão de orientações positivas sobre a história dos negros nos currículos escolares partiu do MNU, estabelecendo um marco fundamental para o campo da educação, ao contemplar entre as suas reivindicações contidas no Programa de Ação, de 1982, a “luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares”, em um levante significativo para a educação antirracista.

O Programa de Ação do MNU foi um documento norteador discutido e aprovado no seu III Congresso Nacional, para orientar os militantes negros na luta contra o racismo e as desigualdades raciais (Santos, 2007). As propostas apontavam a escola como um dos principais instrumentos da classe dominante para impor a sua ideologia alienante a toda a sociedade brasileira.

Neste item foi denunciado que as escolas adotavam uma prática pedagógica que conspirava contra crianças, jovens e adultos negros, tentando silenciá-los enquanto cidadãos (Programa de Ação do MNU, 1990). Apresentou alguns pontos de luta entre os quais estava: pressionar para uma redefinição da escola, seus métodos e também os conteúdos. O objetivo da ação era mostrar ao negro que ele é “gente na história” para que se perceba como “agente da história” com poder de intervir na realidade que o cerca e um dos caminhos era a inclusão da disciplina História da África e do Povo Negro no Brasil nos Currículos Escolares (Programa de Ação do MNU, 1990).

A partir de então “o discurso tanto da negritude quanto do resgate das raízes ancestrais norteou o comportamento da militância” (Domingues, 2007. p. 116). Sobre essa nova postura nas reivindicações, aponta:

²⁶Câmaras dos Deputados, atividades legislativas, disponível no endereço: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1167638&filename=Dossie-PL201332/1983

²⁷Conforme histórico no portal da Câmara dos Deputados acessível por meio do endereço: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=190742>

Naquele período, o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica (Domingues, 2007, p. 116).

Domingos (2007) reforça a ideia da afirmação do negro na sociedade ao sinalizar uma quarta fase a partir do terceiro milênio, protagonizada pelo hip-hop²⁸, em que seus seguidores procuram resgatar a autoestima do negro com frases de impacto como: Negro sim! Negro 100%. Esta fase é marcada pela inovação e atitude da juventude afrodescendente ao denunciar os problemas raciais e sociais, tecendo uma aliança com outros setores marginalizados da sociedade.

Dentro da perspectiva da busca pelo reconhecimento se constituiu a “Marcha de Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida²⁹”, realizada em Brasília no ano 1995, que denunciou o racismo e a falta de políticas públicas destinadas ao seu combate. Momento em que seus representantes puderam entregar ao então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, o “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial³⁰” com um diagnóstico preciso do racismo praticado no Brasil.

Entre as conjunturas anunciadas, referenciou-se a escola como espaço privilegiado de aprendizado do racismo, destacando o eurocentrismo curricular e o comportamento docente como contribuidores para a prática. Gomes (2017) menciona que o documento trouxe a demanda por ações afirmativas como proposição para a educação superior e o mercado de trabalho. Achou-se necessário apresentar o contido no Programa referente à educação:

[...] Educação:

-Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, garantia de boa qualidade.

²⁸Gênero musical desenvolvido nos Estados Unidos por afro-americanos na década de 1970. No Brasil, se caracterizou como um movimento popular utilizando a linguagem da periferia, ao buscar o resgate da autoestima dos negros. Suas músicas difundem o estilo sonoro rap, cujas letras protestam e denunciam os problemas raciais e sociais.

²⁹Manifestação ocorrida em 1995 no aniversário de 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, símbolo da resistência escravista e da consciência negra no Brasil, onde se reuniram cerca de 30 mil manifestantes em Brasília.

³⁰O Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial continha oito itens a serem abordados em políticas nacionais de combate ao racismo. Foram eles: Democratização da Informação; Mercado de Trabalho; Educação; Cultura e Comunicação; Violência; e Terra. Use o endereço para acessar o documento completo: <http://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-zumbi-reune-30-mil-em-brasilia/docset/910>

-Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino.

-Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União.

-Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras.

-Desenvolvimento de programa educacional de emergência para a eliminação do analfabetismo. Concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus.

-Desenvolvimento de ações afirmativas para acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta (Memorial da Democracia, Marcha Zumbi Contra o Racismo, pela Igualdade e a Vida, grifo nosso).

Percebe-se que a educação sempre foi pauta da luta do Movimento Negro e se naquele momento não houve avanços reais no campo educacional, as reivindicações de tais políticas públicas no campo foram fundamentais para o aperfeiçoamento da luta deste movimento na educação.

O campo educacional ganhou mais um importante contorno em 2000, com a fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)³¹, para reunir pesquisadores que estudavam as questões raciais e desenvolver o conhecimento científico dos temas relacionados no intuito de construir academicamente um lugar de reconhecimento da trajetória do Movimento Negro.

Outro fato marcante foi a participação do Movimento Negro na preparação e durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Durban, África do Sul, em 2001. Neste evento, o Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a necessidade de adoção de medidas de superação de um racismo institucional no país, entre as quais estão as ações afirmativas na educação e no trabalho (Gomes, 2017). O Brasil tornou-se signatário na Declaração de Durban, que em seu Art. 108 estabelece:

Reconhecemos a necessidade de se adotarem medidas especiais ou medidas positivas em favor das vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata com o intuito de promover sua plena integração na

³¹A Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as - ABPN é uma associação civil, sem fins lucrativos, filantrópica, assistencial, cultural, científica e independente, tendo por finalidade o ensino, pesquisa e extensão acadêmico-científica sobre temas de interesse das populações negras do Brasil. Mais informações encontram-se no endereço: <https://abpn.org.br/>

sociedade. As medidas para uma ação efetiva, inclusive as medidas sociais, devem visar corrigir as condições que impedem o gozo dos direitos e a introdução de medidas especiais para incentivar a participação igualitária de todos os grupos raciais, culturais, linguísticos e religiosos em todos os setores da sociedade, colocando todos em igualdade de condições (Declaração de Durban e plano de ação, 2001, p. 33).

Com isso, a luta do Movimento Negro adquire uma visibilidade nacional e política, apresentando uma nova configuração: além de denunciar, agora havia margem para cobrar ação do Estado em honra do compromisso estabelecido e com isso, a construção de políticas públicas de igualdade racial. A partir de então, por meio da proposta engendrada em estratégias politizadas, novas conquistas foram alcançadas. Criou-se em 2003 a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)³² e em 2004, no Ministério da Educação, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)³³, que em seu rol de competências trazia a implementação de políticas educacionais voltadas à educação escolar indígena, quilombola e para as relações étnico-raciais³⁴, representando um importante progresso para a luta do movimento negro ao dar visibilidade a grupos preteridos no processo educacional.

E em 2003, as primeiras universidades públicas adotaram as políticas de cotas raciais como forma de acesso, tendo como pioneiras no processo a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e na esfera federal, a Universidade de Brasília (UnB) em 2004, o que gerou uma ação impetrada pelo Partido Democrata contestando a legitimidade do regime de cotas raciais adotado para o acesso à universidade, julgada improcedente pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2012.

A decisão do STF deu fôlego ao debate, abriu horizontes e após mais de uma década o PL 73/1999 foi sancionado na forma da lei n.º 12.711 de 29 de agosto de 2012³⁵, que dispõe

³²A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) órgão do poder Executivo, instituído em 21 de março de 2003, tendo como objetivo promover a igualdade e a proteção de grupos raciais e étnicos discriminados, enfatizando a população negra.

³³A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foi criada em 2004, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. Posteriormente em 2011 foi-lhe acrescido a temática “inclusão” passando a denominar-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Mais informações acessíveis em: <https://dadosabertos.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao>.

³⁴Para este estudo, entende-se por relações étnico-raciais, aquelas estabelecidas entre os distintos grupos sociais, e entre indivíduos destes grupos, informadas por conceitos e ideias sobre as diferenças e semelhanças relativas ao pertencimento racial destes indivíduos e dos grupos a que pertencem (Verrangia e Silva, 2010).

³⁵A Lei n.º 12.711 de 29 de agosto de 2012 foi alterada pela Lei n.º 13.409 de 28 de dezembro de 2016, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Posteriormente foi novamente alterada pela Lei n.º 14.723 de 13 de novembro de

sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. A Lei de Cotas foi uma resposta às provocações do Movimento Negro atrelado a outros movimentos sociais e hoje, no país, é a principal política de ação afirmativa para o ingresso na educação superior.

Finalmente, ao traçar a trajetória do Movimento Negro na educação, chegamos ao tema norteador dessa pesquisa, quando também em 2003 em uma extraordinária conquista, a solicitação de décadas deste movimento se materializou na Lei n.º 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão do estudo da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino e formalizou a Educação das Relações Étnico-Raciais na educação brasileira. Essa tão importante conquista é ampliada quando em 2008, a Lei n.º 10.639/2003 foi alterada pela Lei n.º 11.645/2008 incluindo a temática indígena.

Diante da proposta de trajetória da luta antirracista do Movimento Negro estabelecida por Domingues (2007), observa-se que o Movimento Negro no Brasil não teve uma trajetória linear, com o desenrolar de sua história marcado por momentos de silenciamento e de resiliência de um grupo organizado em busca de valorização e de reconhecimento. Todas as lutas foram válidas, mesmo as que obtiveram ganhos simbólicos, porque possibilitaram o refinamento ou o amadurecimento do desempenho do movimento. Sobre a atuação do Movimento Negro, Gomes (2022) destaca:

O Movimento Negro atua como um farol a iluminar as vidas negras sobre os seus direitos. Como uma luz que brilha social e politicamente revelando desigualdades raciais, discriminações e preconceitos. Como uma escavadeira que perfura a sólida estrutura social classista, patriarcal e machista para mostrar quão profundo são esses fenômenos perversos que alimentam privilégios, poder, desigualdades e distanciamentos (Gomes, 2022, p. 26).

A autora ainda enfatiza que o Movimento Negro educa, reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo. “É nesse aspecto que reconheço o Movimento Negro como educador. Reitero a força e a potência desse movimento social” (Gomes, 2022, p. 27).

Assim, a questão racial não teria encontrado espaço entre as discussões, principalmente no que tange à educação, e tampouco políticas de promoção à igualdade racial

2023, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública.

no Brasil deixaria de ser mera expectativa, se não houvesse uma trajetória de lutas estabelecida por este movimento social que busca incessantemente por um lugar na sociedade que aludisse deveras ao princípio da igualdade.

1.3 A Lei n.º 10.639/2003: a materialização e o movimento da educação libertadora

Para entender a importância dos dispositivos legais de fomento ao aparelhamento do sistema educacional com o proposto na legislação antirracista, é necessário compreender as configurações que, estruturalmente, o racismo exerce na educação. Para tanto, faz-se necessário, inicialmente, apoderar-se do entendimento do que é a EREER.

As relações étnico-raciais acontecem por meio das práticas sociais entre indivíduos pertencentes aos mais variados grupos, diferenciados e classificados por categorias criadas no decorrer da história. Na sociedade brasileira, práticas sociais racistas, preconceituosas e discriminatórias permeiam as relações étnico-raciais que desumanizam não só os indivíduos de grupos historicamente oprimidos, mas aqueles que promovem ou desenvolvem tais práticas.

Pensando na educação como elemento libertador, Freire (2018) ensina que, do ponto de vista de uma educação libertadora, os homens devem se sentir sujeitos de seu pensar, devem discutir a sua maneira de ver o mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. Neste sentido, a educação deve vestir-se de uma pedagogia que possibilite que todos possam se reconhecer e serem reconhecidos na sua história. Em um cenário de opressor e oprimido, essa pedagogia pode proporcionar o que o autor chama de libertação autêntica que pode alcançar a ambos. O autor também chama essa libertação de humanização em processo.

Freire (2018), ao formular a concepção de educação libertadora, sob a perspectiva da humanização, apresenta a educação como elemento norteador para superação de grande parte das mazelas encontradas na sociedade. Dessa forma, é um elemento diretamente influenciador nas práticas sociais e consequentemente nas relações étnico-raciais.

Sendo assim, a EREER é o conjunto de processos educativos sob uma visão humanizadora que demanda um aprendizado entre brancos, negros e indígenas, valorizando a diversidade no compartilhamento de trocas, de saberes, de sabores e experiências. Essa diversidade, importante atributo dessa educação, pode ser percebida nas palavras “o

conhecimento avança, à medida que o seu objeto se amplia, ampliação que, como a árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces” (Santos, 2008).

Porém, por vezes, essa mesma diversidade se transforma no motivo de discriminação, hierarquização e segregação, interferindo de forma direta na socialização, na sociabilidade e na identidade dos indivíduos (Jesus, 2013). E, esse fato pode ser facilmente percebido nos espaços coletivos, como é o caso da escola.

Bourdieu em 1966 já havia apresentado ao mundo um sistema escolar bastante eficaz na conservação social:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (Bourdieu, 1989, p. 5).

Nogueira e Nogueira (2002) nos ensinam que até meados do século XX, existia uma perspectiva na qual os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, e os melhores avançariam em suas carreiras e ocupariam posições superiores na hierarquia social, a escola seria uma instituição neutra e utilizaria critérios racionais no processo de seleção dos seus alunos. Porém, a partir dos anos 1960, há uma crise profunda dessa concepção, o que remete à abordagem de Bourdieu.

Bourdieu (1966), a partir dos anos 1960, marcou a Sociologia da Educação, o pensamento e a prática educacional do mundo inteiro ao elaborar uma resposta original e bem fundamentada para os problemas relativos às desigualdades escolares. Os elementos de sustentação da nova teoria se basearam na forte relação entre desempenho escolar e origem social, mostrando reprodução e legitimidade das desigualdades sociais onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça social. Nogueira e Nogueira (2002) complementam que, na teoria desenvolvida por Bourdieu (1966), a educação perde o *status* de ente transformador e democratizador da sociedade, passando a uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais.

A educação libertadora pensada por Freire (2016) deve ser capaz de proporcionar a quem se deseja educar um aprendizado justo, respeitoso e agregador. Historicamente, a educação brasileira tem se mostrado mais próxima do pensamento de Bourdieu (1966), ao

favorecer e legitimar as assimetrias sociais e a segregação. Em consonância, Cavalleiro (2005) explica que “em termos coletivos, remete ao cotidiano da população negra, no qual a cor acaba por explicar parte significativa das desigualdades encontradas nos níveis de renda, educação, saúde, moradia, trabalho, lazer, violência, etc” (Cavalleiro, 2005, p. 67).

O ambiente escolar tem, historicamente, perpetuado a exclusão racial ao negligenciar a contribuição dos negros e indígenas na produção do conhecimento. Seja pela omissão de saberes afrodescendentes e indígenas ou pela construção de narrativas que os posicionam em papéis subalternos. Essa invisibilidade das epistemologias negras remete ao conceito de epistemicídio.

No final dos anos 90, Santos (1995) introduziu o conceito de epistemicídio, ao utilizar o termo para designar a invisibilidade do conhecimento produzido nas periferias globais. Para o autor, o epistemicídio se constituiu num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica e racial, pela negação da legitimidade do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros, que passam a ser ignorados como sujeitos de conhecimento (Santos, 1995, *apud* Carneiro, 2023).

Santos (1995) explica ainda que o processo de destituição da racionalidade, da cultura e da civilização de um grupo ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (Santos, 1995, *apud* Carneiro, 2023, p. 83). Este processo é tão eficiente, em se tratando de exclusão, que indivíduos passam a não mais serem reconhecidos dentro do ideal de humanidade concebido pelo Ocidente.

Carneiro (2023) amplia este conceito ao apresentar o epistemicídio não apenas como a destruição do conhecimento do indivíduo ou de sua humanidade, mas como a destruição do próprio indivíduo. A autora explica que o epistemicídio “fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender” (Carneiro, 2023, p. 84).

A concepção apresentada por Carneiro (2023) dá a dimensão do que se opunha à batalha do Movimento Negro em marcar a educação com a episteme africana, isso porque, segundo a autora, ao destruir, desqualificar, apagar a cultura do dominado, o epistemicídio embasa a suposta legitimidade epistemológica da cultura do dominador, justificando a hegemonização cultural estabelecida.

O movimento de resistência epistemológica proposto pelo Movimento Negro é um movimento de vivificação de um grupo, ao transpor a invisibilização para a qual foi pré-

designado historicamente. A autora ainda aponta que a definição estabelecida para epistemicídio permite compreender as múltiplas formas em que se expressam as contradições vividas pelos negros (e aqui acrescentamos os indígenas) com relação à educação e, sobretudo, as desigualdades raciais nesse campo; tal conceito ainda determina a percepção do sistema educacional em relação ao seu alunado (Carneiro, 2023).

Carneiro (2002), ao escancarar o racismo introjetado na escola, aponta dois itens presentes no cotidiano das práticas pedagógicas que, segundo a autora, estão envoltos de dispositivos que promovem a discriminação e o preconceito racial: o livro didático e o currículo escolar. A autora faz a seguinte conclusão:

No que tange ao livro didático, denunciou-se a sedimentação de papéis sociais subalternos protagonizados por personagens negros e a reificação de estereótipos racistas. Apontou-se em que medida essas práticas afetam a formação de crianças e adolescentes negros e brancos, destruindo a auto-estima do primeiro grupo e, no segundo, cristalizando imagens negativas e inferiorizadas da pessoa negra, em ambos, empobrecendo o relacionamento humano e limitando as possibilidades exploratórias da diversidade racial, étnica e cultural (Carneiro, 2002, p. 209).

Cavalleiro (2005), em concordância com Carneiro (2002), também denuncia os prejuízos que relações interpessoais pautadas na discriminação racial e dispositivos utilizados nas práticas pedagógicas podem ensejar a (os) alunas (os) no sistema educacional de ensino ao explicar:

Aspectos do cotidiano escolar como currículo, material didático e relações interpessoais são hostis e limitadores de aprendizagem para os(as) alunos(as) negros(as). Nesses espaços, as ocorrências de tratamentos diferenciados podem conduzir, direta ou indiretamente, à exclusão deles(as) da escola, ou ainda, para os(as) que lá permanecem, à construção de um sentimento de inadequação ao sistema escolar e inferioridade racial (Cavalleiro, 2005, p. 69).

Pesquisas como essas foram importantes para o reconhecimento da existência do racismo permeando a educação, que foi vital para que um novo projeto de educação fosse formulado, e que possibilitasse a igualdade na inserção social e ao acesso ao conhecimento.

Pela consciência do papel fundamental que a educação exerce na conquista da emancipação social, o Movimento Negro a consagrou como elemento forte da sua luta. Orientado pelo desejo da valorização da diversidade, depois de décadas de luta por uma educação que enxergasse a população negra negligenciada no processo universalista, a

materialidade da oportunidade veio por meio de lei a fim de alavancar uma educação antirracista.

Segundo Neves (2013) o Plano Curricular Nacional-Pluralidade Cultural, publicado em 1997, foi o primeiro documento oficial brasileiro que reconheceu a importância da diversidade de culturas do Brasil e a necessidade de sua inserção de estudos sobre o assunto na escola. Nesse sentido, se observou a prevalência de estereótipos em relação aos grupos étnicos, sociais e culturais, registrou a dificuldade em se tratar as temáticas sobre preconceito e discriminação racial/étnica e que devido ao país ter evitado as questões por muito tempo, veiculou-se uma imagem de Brasil homogêneo, sem diferenças, promovendo assim uma suposta democracia racial (Brasil, 1997).

O documento foi orientador sobre a construção de um novo paradigma educacional que contribuísse para a desconstrução de um ensino eivado de preconceitos e discriminação étnico-racial.

O fortalecimento do debate referente às questões raciais na sociedade fez com que a questão racial fosse colocada definitivamente na agenda política do país, passando a ser ponto de pauta dos candidatos à Presidência da República, em 2002, no Brasil. Inclusive do presidente eleito, Luiz Inácio Lula da Silva, que em seu programa de governo trazia propostas de combate ao racismo e inclusão de negros nas áreas de prestígio, poder e mando, por meio de ações afirmativas (Santos, 2007).

Ao investir-se do cargo de Presidente da República do Brasil, o Presidente Lula criou alguns órgãos de promoção da igualdade racial no país, abrindo espaço para a implementação de ações de alcance do objetivo. Em ato significativo para a luta do Movimento Negro, Santos (2007) menciona que o Presidente Lula ratificou oficialmente o reconhecimento por parte do Estado brasileiro de que há discriminações raciais contra os negros no Brasil, algo que o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) já havia feito³⁶.

Embora o Estado Brasileiro tenha participado dessas convenções e sinalizado pela postura de adesão às normas internacionais de combate à discriminação racial, era preciso desenvolver dispositivos que levassem à concretude de fato, de ações aparelhadas à causa, o que culminou na sanção da Lei n.º 10.639/2003.

³⁶Após a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida”, o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) iniciou publicamente as discussões das relações raciais brasileiras. E, durante o seminário internacional “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”, organizado pelo Ministério da Justiça, em 1996 o Presidente Fernando Henrique admitiu oficialmente que os negros eram discriminados no Brasil.

A referida lei foi assinada pelo então Presidente Lula, poucos dias após assumir seu primeiro mandato, atendendo em parte a suas promessas de campanha de incluir a população negra em espaços de poder por meio de ações afirmativas. Ao fazer este movimento, o Estado brasileiro, por meio de uma ação educacional, abandona a neutralidade estatal diante dos efeitos nefastos do racismo na educação escolar e na produção do conhecimento e se coloca no lugar de um Estado democrático, reconhecendo e respeitando as diferenças étnico-raciais, e intervindo a fim de neutralizar as desigualdades e as discriminações tão naturalizadas no ambiente escolar (Gomes, 2010).

Em consonância, Oliveira (2022) afirma que a lei mencionada demonstrou o reconhecimento do racismo como elemento estrutural por parte do poder público e iniciou um processo de desconstrução de um sentimento de nacionalidade cujo objetivo era investir na produção de consenso em meio à diversidade de grupos étnicos subordinados.

Para Gomes (2010), essa lei pode ser interpretada como uma medida de ação afirmativa, uma vez que tem como objetivo afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação e romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares e afirmar a história, a memória e a identidade da população negra. Aguiar (2005) complementa que além de atuarem na prevenção de situações de desigualdades raciais, tais dispositivos são necessários para que se operem mudanças rápidas em nichos ocupacionais e educacionais que, por políticas universais, levariam um longo prazo para surtirem efeitos.

A LDB reconheceu a importância do combate ao racismo em seu artigo 26 no parágrafo 4º, contemplando “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 1996). Porém, o dispositivo era insuficiente para simbolizar a luta promovida pelos movimentos antirracistas no campo da educação. Então, em 2003 foi sancionada a Lei n.º 10.639/2003 que alterou a Lei n.º 9.394/1996 que passou a vigorar com a inclusão do artigo 26-A e 79-B. O artigo 26-A dispõe:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos

referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2003)

Já o artigo 79-B determinou que o calendário escolar incluísse o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (Brasil, 2003). A sanção de tal legislação representou muito mais que um avanço do Movimento Negro no campo da educação, foi uma esperança de reconhecimento e de valorização da identidade da população negra, ao propor “à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial”, conforme aprovado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, na implementação da Lei n.º 10.639/2003 (Brasil, 2004).

Com a sua implementação, não apenas práticas e políticas seriam redefinidas, mas todo o universo das relações étnico-raciais, por meio da nova proposta para o sistema educacional. A nova abordagem curricular proporcionou à população negra a oportunidade de libertar os seus saberes, ao recontar a história da África e dos africanos com o objetivo de descolonizar o ambiente educacional, já que a composição curricular anterior não foi capaz de proporcionar verdade e justiça nem sobre a história do continente africano e tampouco, sobre a história brasileira.

Em 2008, a legislação antirracista ampliou-se ao colocar mais diversidade nos currículos da rede educacional. A Lei n.º 11.645/2008 alterou a Lei n.º 10.639/2003, introduzindo a obrigatoriedade do ensino de cultura e história dos povos indígenas. Resultado de demanda social dos povos indígenas³⁷, que assim como a população afrodescendente, também ansiava - e anseia - por reconhecimento e respeito à diversidade étnico-racial.

Neves (2013), em uma retrospectiva de marcos importantes que resultaram na Lei n.º 11.645/2008, aponta entre eles a confecção de um material didático elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1995, sob a coordenação de Aracy Lopes da Silva e Luis Donisete Benzi Grupioni, que contemplava a preocupação com a condição dos Povos Indígenas diante

³⁷ Apesar das estratégias de miscigenação da população brasileira e homogeneização da cultura colocada em curso até meados do século XX, no Brasil existem cerca de 1,7 milhão de indígenas declarados em 305 etnias reconhecidas, de acordo com dados do IBGE. O respeito aos povos indígenas e a sua cultura foram reconhecidos somente na Constituição de 1988, que no seu artigo 210 trata diretamente do processo de escolarização indígena ao dispor que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988). E, em se tratando dos normativos nacionais referentes ao reconhecimento das diferenças étnico-raciais dos povos indígenas, podemos citar em destaque, acompanhando a Constituição Federal de 1988, a Lei 9.394/1996, mais precisamente após as alterações pela Lei n.º 10.639/2003 e posteriormente pela Lei n.º 11.645/2008 e os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (1997).

do olhar de incompreensão e desconhecimento por parte da sociedade nacional- e o papel da escola e do currículo no combate aos preconceitos e estereótipos. O material consistia em um livro que abordava uma ampla variedade de temas sobre a população indígena no país e analisava-se as circunstâncias para o convívio construtivo entre os segmentos diferenciados da população brasileira (Neves, 2013).

Outro marco fundamental para as reivindicações que levassem a sanção da Lei 11.645/2008, é que, apesar de compartilharem das mesmas inquietações referentes às manifestações de racismo, discriminação social e étnica no sistema educacional, os povos indígenas não foram contemplados pela Lei n.º 10.639/2003. Assim, era necessário um dispositivo que evidenciasse os povos indígenas - tão silenciados quanto os negros - e para que os agregasse a essa importante legislação antirracista, aqui representada pela Lei n.º 10.639/2003. Fazia-se necessário um dispositivo específico, e nasce então o Projeto de Lei 433, na data de 19 de março de 2003, proposto pela deputada Mariângela Duarte (PT/SP), que deu origem à Lei n.º 11.645/2008, que alterou as Leis n.º 10.639/2003 e n.º 9.394/1996, apresentando nova redação ao artigo 26-A:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008).

A lei mencionada estabelece que as instituições educacionais de ensino fundamental e médio desenvolvam conteúdos sob uma perspectiva intercultural, transformando em aprendizado temáticas relacionadas à cultura afro-brasileira e à cultura indígena, essenciais na constituição da cultura brasileira. Contudo, ao especificar os “estabelecimentos de ensino fundamental e médio”, a lei cria uma lacuna em relação à educação infantil, ao não estabelecer a mesma obrigatoriedade para este campo tão propício para abordar as temáticas de viés históricos e culturais, prevenindo a tenra idade de eventuais preconceitos e estereótipos (Silva; Secchi; Galdino, 2018, p. 203).

Todavia, Gomes (2017) pondera que a implementação dessa legislação não significou sua prática, já que se entende ser possível que em alguns espaços ela só exista no papel, mas foi um passo importante para romper com um tipo de ensino voltado para os brancos e tudo o que ele representa, ao colocar a questão racial em um campo de discussão em que ela nunca existiu. Gomes (2012) aponta que essa implementação significa a realização de uma mudança radical nas políticas universalistas, a ponto de toda e qualquer iniciativa de política pública em educação no Brasil passar a incorporar a diversidade étnico-racial.

Porém, alguns obstáculos prejudicaram a efetivação deste arcabouço legal: pode-se destacar a falta de eficiência na articulação política do MEC com as secretarias estaduais de educação. Notou-se também que as discussões frente aos fóruns, revelaram a persistência do viés universalista na implementação das políticas públicas em educação, contrário à adoção de ações afirmativas (Gomes, 2012).

Jesus (2013) afirma que em estudos desenvolvidos por Nilma Gomes sobre o processo de implementação da lei em escolas públicas brasileiras constataram que as atividades pedagógicas para a sua inserção têm sido desenvolvidas em meio a inúmeras contradições, tanto de ordem administrativo-burocráticas quanto de ordem ético-teórico-metodológica. O autor alerta que

a constatação de que boa parte dos trabalhos desenvolvidos nessas instituições escolares fundamentava-se apenas, ou prioritariamente, no conteúdo da Lei (cujo caráter sucinto não oferece orientações pedagógicas aos educadores), coloca em risco a eficácia dessa legislação no que se refere às modificações nos padrões de relações étnico-raciais atualmente vigentes no país (Jesus, 2013, p. 403-404).

No marco de 20 anos da promulgação da Lei n.º 10.639/2003, ao constatarem a ausência de dados atualizados quanto ao cumprimento da mesma, o Geledés Instituto da Mulher Negra e o Instituto Alana desenvolveram a pesquisa intitulada “Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira”, apresentando dados importantes para a análise da sua implementação.

Os dados são desafiadores, ao demonstrarem o grave cenário da implementação da lei nas redes municipais de ensino, revelando a baixa institucionalização e alta resistência dos implementadores das políticas públicas. A pesquisa obteve resposta de 21% de todos os municípios do país e mostra que 18% deles não realizam nenhum tipo de ação para assegurar um currículo racialmente justo para todos os alunos.

A pesquisa investigou como as normas federais foram traduzidas na esfera municipal e teve por objetivo analisar se as Secretarias Municipais de Educação inseriram nas suas estruturas a Lei n.º 10.639/03, e se isso aconteceu, como a lei aparece na estrutura administrativa, pedagógica e de planejamento das redes municipais de ensino. Foram aplicados questionários digitalmente, obtendo uma mostra significativa a 1.187 Secretarias Municipais de Educação, ou seja, 21% de todos os municípios brasileiros, com respondentes nas cinco regiões do país. Seguem elencados os principais achados da pesquisa³⁸:

- A diversidade cultural, segundo os gestores, foi o tema mais importante de ser trabalhado nas escolas, temas relacionados à construções de privilégios históricos e letramento sobre questões raciais são menos priorizados;
- A maioria das secretarias avaliou como satisfatório o conhecimento e apropriação de diferentes atores da rede em relação à temática, porém vale ressaltar que, referente ao conhecimento e apropriação da temática pelos professores da rede, 5% foram considerados totalmente insatisfatório e 37% mais insatisfatório do que satisfatório;
- Para as secretarias, os principais desafios para a implementação da lei foram: ausência de apoio de outros entes e/ou organizações, falta de conhecimento sobre como aplicar o ensino e pouca mobilização ou desinteresse dos profissionais das instituições escolares em realizar ações referentes à temática;
- Mais da metade das secretarias (53%) que participaram da pesquisa admitiram que não realizaram ações consistentes e contínuas para a aplicação da referida lei;
- Apesar de 58% das Secretarias Municipais terem adaptado o referencial curricular considerando a lei em questão, a realização de atividades apenas durante o mês ou semana do Dia da Consciência Negra ainda é muito presente;
- A maioria das Secretarias Municipais de Educação não acompanhou indicadores de desempenho dos estudantes por raça;
- Grande parte das Secretarias Municipais de Educação afirmaram não ter recebido suporte suficiente de outros entes e instituições para a implementação da lei, essa ausência é sentida, principalmente em municípios de pequeno porte;
- Na região Sul do país, apenas 22% dos municípios que responderam à pesquisa consideraram o fator raça no processo de aprendizagem.

³⁸A pesquisa completa na etapa quantitativa pode ser acessada pelo endereço: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>.

Apresentando dados referentes ao estado de Mato Grosso do Sul, Marques e Diallo (2020) realizaram pesquisa de investigação sobre os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e práticas pedagógicas referentes à educação das relações étnico-raciais em escolas públicas estaduais sul-mato-grossenses³⁹. A pesquisa teve como objetivos apresentar o deslocamento epistêmico trazido para o currículo escolar com a implementação da legislação antirracista e problematizar os avanços no campo educacional que possibilitaram a ressignificação e o fortalecimento da cultura afro-brasileira e africana e da identidade negra.

Foi constatado que as análises dos PPP das escolas que participaram do estudo apontaram que ainda há um silêncio significativo a respeito da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, permanecendo nessas escolas a lógica da Colonialidade do Saber⁴⁰, alicerçada no eurocentrismo (Marques; Diallo, 2020). As pesquisadoras apontam ainda que “esse silêncio impossibilita, do ponto de vista normativo, qualquer deslocamento e/ou ruptura epistêmica no sentido de incorporar narrativas subalternizadas, permanecendo, assim, a lógica do currículo monocultural” (Marques; Diallo, 2020, p. 633).

É preciso salientar que, apesar da abrangência dessas pesquisas e da importância para dimensionar a etapa que a implementação da legislação se encontra, avaliar os efeitos e desafios em cada espaço observado, os dados obtidos podem ser considerados ínfimos diante da amplitude do alcance desejado da lei, haja vista que a sua implementação pode se dar de maneiras distintas em cada lugar, a considerar a imensidão de fatores presentes no processo. Tal fato leva a necessidade de um mapeamento e análise por parte do Estado, para que este, diante dos resultados obtidos da efetividade da lei, possa renovar o compromisso de levar uma educação antirracista a toda a rede de ensino.

Porém, Munanga (2005, p. 17) alerta que não existem leis no mundo que, por si sós, sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. Neste sentido, compreende-se que o debate e a discussão são determinantes para mudar o resultado de um discurso silencioso que se estabelece na ausência destes. E, os números nos contam o quão cruel e devastadora pode ser a consequência difundida na insuficiência do certame.

³⁹ A pesquisa “Educação para as relações étnico-raciais e a descolonização curricular: o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no Estado de Mato Grosso do Sul no período de 2012 a 2017” foi realizada com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Os resultados e análises de algumas categorias podem ser acessados no endereço: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/57853>

⁴⁰ O conceito “colonialidade do saber” foi proposto pelo pensador decolonial Walter D. Mignolo, relacionando o colonialismo a não existência do “outro” e implicando na subordinação dos saberes e culturas não ocidentais.

Segundo o Relatório das Desigualdades Raciais (2022), elaborado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa (GEMAA)⁴¹ que se utiliza de dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁴², a distribuição de cor/raça no Brasil de acordo com as categorias censitárias do IBGE (“brancos”, “pretos”, “pardos”, “amarelos” e “indígenas”) em 2021, 43,03% da população se declarou branca, 0,59% se declarou amarela, 46,99% se declarou parda, 9,07% se declarou preta e 0,35% se declarou indígena.

Sendo assim, a soma dos percentuais da população que se declarou preta, parda e indígena equivale 56,42%, ou seja, mais, da metade da população brasileira é constituída por negros e indígenas. O relatório ainda apontou que houve um crescimento constante da população não branca no Brasil, contrapondo a um declínio da população branca.

Estudos realizados por diversas instituições reconhecidas nacional e internacionalmente por produzirem informações oficiais, têm mostrado acesso desigual de distintos grupos populacionais a direitos, aos bens e serviços necessários ao bem-estar e que, é a população de cor/raça preta, parda e indígena que se encontram em maior situação de vulnerabilidade.

Embora os dados revelem que a maioria da população brasileira é constituída por negros e indígenas, indicadores que retratam o aspecto econômico e de vulnerabilidade confirmam que é a população minoritária, branca, que se apropria majoritariamente dos direitos concernentes ao povo. Porém, não há como negar a importância dos dados produzidos a partir dos indicadores sociais, pois sem eles os resultados sistematizados em números seriam apenas meras impressões.

Quanto aos indicadores referentes à educação brasileira, segundo pesquisa realizada pelo IBGE, em 2022 dos jovens de 14 a 29 anos fora da escola 70% eram negros e 28% brancos, índice que teve uma pequena variação na comparação com 2019, quando 71% dos jovens fora da escola eram negros, e apenas 27% destes brancos (IBGE, 2023).

⁴¹O GEMAA é um núcleo de pesquisa criado em 2008 com o intuito de produzir estudos sobre ação afirmativa a partir de uma variedade de abordagens metodológicas, ampliou sua área de atuação e hoje desenvolve investigações sobre a representação de raça e gênero na educação, na mídia, na política e em diversas outras esferas da vida social. Essas e outras informações sobre o GEMAA podem ser acessadas no endereço: <https://gemaa.iesp.uerj.br/>

⁴²O IBGE é um instituto público da administração federal brasileira criado em 1934 com atribuições ligadas às geociências e estatísticas sociais, demográficas e econômicas, o que inclui realizar censos e organizar as informações obtidas nesses censos, para suprir órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal, e para outras instituições e o público em geral. Essas e outras informações sobre o IBGE podem ser acessadas no endereço: <https://www.ibge.gov.br/>

Já estudos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD 2024, realizado pelo IBGE, mostram que no Brasil, em 2023, havia 9,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 5,4%. Essa taxa era de 5,6% em 2022.

Quando a análise é realizada por cor e raça há uma diferença significativa entre brancos e negros. Em 2023, 3,2% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 7,1% entre pessoas de cor preta ou parda. No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas de cor branca alcançou 8,6% e, entre as pessoas pretas ou pardas, chegou a 22,7%.

O mesmo estudo aponta que entre as pessoas de 25 anos ou mais de idade que concluíram ao menos a etapa do ensino básico obrigatório, 54,8% são brancas, enquanto 38,2% são negras. Em relação ao número médio de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade, as pessoas brancas possuem 10,1, uma diferença discrepante em relação aos 8,1 atribuídos as pessoas negras (IBGE, 2024).

Em relação a frequência escolar adequada, as pessoas brancas possuem um percentual de 29,5%, enquanto as pessoas negras possuem apenas 16,4%. Com relação ao atraso escolar dos estudantes, 7,0% correspondem as pessoas brancas, e 10,1% correspondem as pessoas negras. Entre as pessoas de 14 a 29 anos e que abandonaram a escola, com nível de instrução inferior ao médio completo a diferença é alarmante, 27,4% é o percentual atribuído as pessoas brancas, enquanto 71,6% a pesquisa atribuiu as pessoas negras (IBGE, 2024).

O Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (IEDE)⁴³ demonstrou em um recente estudo, por meio de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2019, que a desigualdade racial também tem influência no processo de aprendizagem. O estudo foi realizado por meio de dados tabulados referente a aprendizagem dos estudantes, segundo a sua raça/cor, das disciplinas de Matemática e Português no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. O estudo demonstrou que em todos os estados brasileiros, tanto no 5º como no 9º ano do Ensino Fundamental e independente da disciplina avaliada, há uma diferença expressiva no percentual de estudantes brancos e de estudantes pretos com aprendizado adequado.

Os dados mostram que no 5º ano, em Língua Portuguesa, há 65,1% de estudantes brancos com aprendizado adequado; entre os estudantes pretos, o percentual é de 40,3%. Em

⁴³O IEDE é um instituto criado em 2017 cuja missão é contribuir para a qualificação do debate educacional no País, aproximando pesquisadores, jornalistas, educadores e formuladores de políticas públicas, e fomentando discussões qualificadas a partir de pesquisas consistentes.

Matemática, a diferença se mantém, 55,8% dos estudantes brancos têm aprendizado adequado na disciplina contra 31,2% dos estudantes pretos. Já no 9º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa, os alunos brancos têm desempenho 68,2% superior ao dos pretos (46% com aprendizado adequado contra 27,4%).

Em Matemática, nesta etapa, verifica-se a maior desigualdade: 25,8% dos estudantes brancos com aprendizado adequado contra 11,9% dos pretos, uma diferença que chega a 116,4%. O estudo ainda aponta que há diferenças significativas mesmo entre alunos pertencentes ao mesmo grupo socioeconômico, o que mostra que somente este fator não consegue explicar as diferenças mencionadas (IEDE, 2021).

Em relação ao Ensino Médio, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)⁴⁴ apontou por meio de dados fornecidos do PNAD e sistematizados pelo Observatório de Educação, Ensino Médio e Gestão do Instituto Unibanco⁴⁵ disponibilizado pelo Censo Escolar é que a taxa de abandono dos estudantes negros do ensino médio em 2020 foi de 6,0%, enquanto a de estudantes brancos foi de 3,6%, no mesmo ano estudantes negros tiveram 10,3% de taxa de reprovação enquanto a taxa de estudantes brancos foi de 8,6%. Ainda sobre dados do Ensino Médio a taxa referente a proporção de jovens de 18 a 24 anos de idade que não estudam, e não concluíram o ensino médio em 2022, para brancos é de 28,3 % enquanto para negros é de 70,4 % (IBGE, 2024).

É importante mencionar que os números apresentados evidenciam a desigualdade que permeia o sistema de ensino, eles mostram a incompatibilidade de dados formais com o discurso de igualdade de oportunidades ou equidade estabelecido pelo mito da democracia racial, neste sentido, é fato que o racismo existe e está sendo perpetuado nos espaços educacionais embricado às formas de exclusão do alunado negro.

Carneiro (2023) aponta as normas estabelecidas na escola como parte contributiva para esta exclusão ao mencionar as suspeitas veladas ou explícitas sobre a educabilidade dos alunos negros, a subordinação racial imposta pelos instrumentos didáticos a que estão sujeitos e que conformam a sua identidade no espaço escolar e as humilhações raciais, marcas frequentes da sociabilidade nos espaços escolares, às quais os professores reagem com impotência ou indiferença.

⁴⁴O IPEA é uma fundação pública federal vinculada ao Ministério do Planejamento e Orçamento. Suas atividades de pesquisa fornecem suporte técnico e institucional às ações governamentais para a formulação e reformulação de políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros. Essa e outras informações sobre o IPEA podem ser acessadas em: <https://www.ipea.gov.br/portal/>

⁴⁵Plataforma do Instituto Unibanco contendo documentos sobre o Ensino Médio e Gestão em Educação Pública. Disponível em: <<https://bit.ly/3ORvkgR>>

É evidente que, para que a educação seja um importante mecanismo de luta contra o racismo, é necessário que temas que abordam as questões raciais façam parte do cotidiano escolar. Neste sentido, a atuação docente no processo é fundamental para que a lei possa estabelecer-se plenamente.

Educar para diversidade exige conhecimento, reconhecimento e ação, o que demanda esforço e um grande comprometimento com a equidade. Assim sendo, o capítulo seguinte busca a interlocução entre a formação inicial de professores e a ERER.

CAPÍTULO II - FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O PIBID E O PRP COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Neste capítulo será abordado o contexto que envolve a formação inicial de professores e as relações étnico-raciais. Sendo assim, é importante a percepção do diálogo intercultural presente na ERER dentro da formação inicial de professores e o resgate da importância do papel dos docentes como agentes para promoção das políticas educacionais de combate ao racismo.

Para descrever a interlocução entre a ERER e a formação de professores, buscou-se uma análise do conjunto de normativos estabelecidos pelo governo federal que abrangem e orientam as duas temáticas e o diálogo que se estabelece entre eles.

Em seguida, foram apresentados os programas de formação inicial de professores PIBID e PRP em um contexto nacional e depois em um contexto institucional, na UFGD, como importantes campos de desenvolvimento intrínseco das temáticas de interesse deste estudo. Para essa apresentação, buscou-se a análise dos documentos normativos que nortearam a implementação dos Programas como decretos, portarias, editais e relatórios instituídos no âmbito do MEC, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e UFGD. Essa análise permitiu verificar como os Programas foram estabelecidos institucionalmente.

2.1. A formação inicial de professores e as diretrizes que orientam a ERER: um diálogo intercultural consistente?

Preparar-se para o convívio em sociedade pode representar um desafio constante de aprendizagem e adaptação, pois à medida que se multiplica o conhecimento, os movimentos de transformações societárias acontecem e o indivíduo é submetido a uma avalanche de novos conceitos que afetam diretamente o seu cotidiano. E, no âmbito destas transformações, a informação e a comunicação ocupam papel central na vida diária, no trabalho e na vida científica (Gatti, 2014a). E, segundo Gatti (2014a), a apropriação do conhecimento depende do desenvolvimento de algumas capacidades:

[...] dependem da iniciação e do domínio da palavra e da escrita, do domínio cultural de áreas diversas de saberes, do desenvolvimento de lógicas e

capacidade de relacionar, comparar, distinguir, agregar saberes, o que nos reporta imediatamente à educação, em especial aquela que inicia as novas gerações nos conhecimentos que foram sistematizados no decorrer da história humano-social (Gatti, 2014a, p.35).

A autora afirma que a chave para o pleno desenvolvimento humano está nos processos educativos, e destaca a importância de “quem” realiza e o “modo” de realização desse processo. Dessa forma, a formação de professores no ensino superior ganha um importante espaço neste estudo.

Conforme nos ensina Biscaro (2023), foi a partir da década de 1990, que se estabeleceu, no Brasil, um conjunto de diretrizes e políticas públicas para educação, demandadas de agendas do capital internacional para este fim, mais especificamente, com a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomteim, na Tailândia, que teve como principal objetivo, satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Como participante, o país se propôs a desenvolver políticas educacionais que elevassem a qualidade do ensino tendo como intuito a inserção da população no mercado de trabalho.

Em razão deste entendimento foi promulgada a LDB, com muitas alterações até o ano presente. Referente a formação de professores, a LDB dispõe em seu artigo 62:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima, para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, 1996).

Vista e compreendida através do olhar de Marcelo Garcia (1999, p. 26), a formação de professores é uma área de conhecimento e investigação que se centra no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional. O autor ainda explica que essa formação deve levar a uma aquisição ou a um aperfeiçoamento de competências profissionais dos docentes implicados nas tarefas de formação (Marcelo Garcia, 1999, p. 27).

Mediante do Decreto n.º 3.276 de 6 de dezembro de 1999, que “dispõe sobre a formação e nível superior de professores para atuar na educação básica” foi atribuída ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a responsabilidade de definir as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, mediante proposta do Ministro

de Estado da Educação (Brasil, 1999). Assim, entre os documentos que normatizaram a demanda estabelecida, foi homologada a Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, ao nível superior, para o curso de licenciatura, de graduação plena. A referida resolução estabelece no seu artigo 1º:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2002).

Tais diretrizes discorreram sobre as formas de orientação própria à formação para a atividade docente, entre as quais no inciso II, do artigo 2º apresentou “o acolhimento e o trato da diversidade” (Brasil, 2002, p. 1).

No artigo 6º o documento trata das competências inerentes a construção dos projetos pedagógicos dos cursos de formação e destacou que a definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deveria propiciar também a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, sendo que um dos itens a ser contemplado foi o conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação (Brasil, 2002). No artigo 14º a diretriz enfatiza “a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados” (Brasil, 2002, p. 6).

Embora tanto a LDB quanto a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica tenha contemplado orientações inerentes ao ensino para a diversidade, não foram suficientes para romper com o caráter universalista das políticas educacionais voltadas para a garantia do direito de todos. Este pensamento universalista considera uma suposta existência de saberes e conhecimentos públicos, revestidos de neutralidade ideológica e passíveis de generalização, aos quais todos deveriam ter acesso (Miranda, 2018).

Arroyo (2010) aponta a dificuldade em pensar políticas para a diversidade quando o pressuposto estruturante do sistema educacional é que todos em abstrato são iguais. O autor acrescenta que “a mesma concepção igualitária e universalista inspira o pensamento

pedagógico, as didáticas e as teorias do currículo⁴⁶ e os cursos de formação (Arroyo, 2010, p. 116).

Essa perspectiva universalista e igualitária pode ser notada também nos documentos que normatizam a base curricular da educação básica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a todos os alunos dessa modalidade (Brasil, 2017b).

Albino e Silva (2019), defendem que ao descrever detalhadamente o que todos os alunos devem desenvolver durante a educação básica, a aprendizagem é apresentada de forma massificada e neste cenário, a diferença, sobretudo em se tratando de políticas de inclusão, fica descaracterizada e inferiorizada. Em diálogo com o pensamento de Arroyo (2010) e de Albino e Silva (2019), Silvério e Wermelinger (2022) apontam a crítica dirigida a BNCC:

[...] as resistências à transversalização da diversidade em sua concepção procedimental e gerencial, ao propor um parâmetro curricular nacional específico e tratá-la em uma perspectiva universal, pressupõem que o conteúdo idealizado da universalização tem precedência sobre a diversidade cultural realmente existente o que significa dizer que é a concepção eurocêntrica de homem que está no centro da proposição (Silvério; Wermelinger, 2022, p. 15-16).

Os autores acrescentam que as propostas pensadas para a educação básica são elaboradas de tal forma que a responsabilidade de formação esteja cada vez mais concentrada no indivíduo e tendo como principal objetivo a formação profissional para atender ao mercado de trabalho (Silvério; Wermelinger, 2022).

Quanto às decisões pedagógicas, essas foram orientadas para o desenvolvimento de competências e o documento estabelece por meio de indicação precisa o que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) e acrescenta que a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas no próprio documento (Brasil, 2017a).

⁴⁶ São teorias que tratam sobre a função e as perspectivas do currículo no contexto educacional. Para Miranda (2018) o currículo é um campo cultural de construção e produção de significações e de significados, sendo, portanto, um terreno fértil para a luta pela transformação ou pela manutenção das relações de poder.

Em dissonância com o normativo, os autores afirmam que, em geral, o pressuposto crítico estabelecido por aqueles que se dedicam a estudar as políticas educacionais é que:

os interesses do mercado não deveriam orientar qualquer política pública, especialmente, a política educacional; os valores associados aos interesses de mercado representam uma parcela ínfima da sociedade enquanto a política educacional deveria representar os distintos interesses da sociedade (Silvério; Wermelinger, 2022, p. 33).

Destacam que muitas dessas propostas educacionais foram definidas de forma a atender uma gama de acordos preestabelecidos por organismos internacionais. Uma amostra de definição de diretrizes educacionais para o mundo foi a já mencionada Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), que estabeleceu responsabilidade entre os países com intuito de que todos tivessem acesso a conhecimentos básicos essenciais para uma “vida melhor”.

Embora reconheça-se que a proposta da BNCC está em consonância com o discurso acerca da aprendizagem correspondentes às necessidades da contemporaneidade, ela se apresenta como uma política para todos, secundariza particularidades locais e regionais, determina objetivo e privilegia temáticas no desenvolvimento das competências da Educação Básica nos estudantes em todas as modalidades de Ensino (Silvério; Wermelinger, 2022, p. 20).

Neste sentido, é possível perceber o quão complexo é tecer uma conexão ideal entre os normativos que regem o processo educacional brasileiro, o mesmo sistema que cria normas para agregar, cria normas que favorecem a segregação.

Em relação aos professores, o documento aponta para a relevância desses profissionais para o sucesso da trajetória dos alunos e a necessidade de alinhar a formação inicial docente e continuada às orientações pertinentes. Essa proposição, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)⁴⁷ chamou de “uma formação formatada” por considerar que a formação de professores brasileiros centrada somente na BNCC constitui um reducionismo nunca visto na história da educação nacional, principalmente porque não prevê

⁴⁷ A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Essas e outras informações referentes a entidade podem ser acessadas no endereço: <https://anped.org.br/historico/>

um perfil profissional voltado para o desenvolvimento de sua autonomia com capacidade de tomar decisões e dar respostas aos desafios encontrados na escola (ANPED, 2019).

A formação inicial de professores é a primeira etapa da formação docente e consiste em um processo ao qual os licenciandos são submetidos para que desenvolvam através do conhecimento associado a teoria e prática, competências básicas e entendam as relações inerentes entre educação, escola e sociedade (Biscaro, 2023).

Nesta formação, Vaillant e Marcelo (2012, p. 64) mencionam que “os formadores de formadores são os profissionais encarregados de delinear e/ou desenvolver um currículo que inclua os componentes necessários para propiciar um legítimo aprender a ensinar aos futuros docentes”.

Detentores de tal habilidade (“formadores de formadores”) o professor se destaca na sociedade pela sua atuação. Costa (2023, p. 26) destaca que o professor é visto como um dos responsáveis pelas mudanças que devem acontecer na sociedade do século XXI, sendo de sua responsabilidade a educação de cidadãos capazes de sobreviver no mundo moderno, por meio de uma educação voltada para a tolerância, o pluralismo, a democracia e para a inclusão destes na sociedade da informação.

E, para que atenda a essas prerrogativas, é imprescindível que as condições sejam favoráveis para esta manifestação. É preciso que a prática desenvolvida dentro do espaço formativo seja condizente com as diretrizes elaboradas para este campo. Se existem diretrizes que convergem no sentido de formar profissionais que se pautam na valorização da diversidade racial e cultural, é imprescindível que a mesma proposta esteja inserida na sua formação. Em consonância com essa inquietação, o Ministério da Educação sinalizou em 2006:

A abordagem das questões étnico-raciais na Educação Básica depende muito da formação inicial de profissionais da educação. Eles ainda precisam avançar para além dos discursos, ou seja, se por um lado, as pesquisas acadêmicas em torno da questão racial e educação são necessárias, por outro lado precisam chegar à escola e sala de aula, alterando antes os espaços de formação docente (Brasil, 2006b, p. 128).

Desta forma, as instituições formadoras de professores devem zelar para que sua atuação esteja alinhada às diretrizes estabelecidas, reformulando as suas práticas e renovando os saberes em que se apoiam o processo formativo.

A função reguladora da Lei n.º 10.639/2003, posteriormente alterada pela Lei n.º 11.645/2008, implicou o desdobramento de vários outros documentos para a EREER na educação básica e no ensino superior. E, em relação a formação docente, mais precisamente a formação inicial de professores, os documentos tecem orientações fundamentais concatenadas a EREER.

Com o intuito de observar este diálogo se destacam: o Parecer n.º 03, de 10 de março de 2004, do CNE/CP, que regulamenta a alteração da LDB, pela Lei n.º 10.639/2003; a Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), que institui as DCNERER; Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, (PNI), Parecer n.º 14, de 11 de novembro de 2015, do CNE/CEB que institui as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n.º 11.645/2008 e a recente Resolução n.º 4 do CNE, de 29 de dezembro de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. É importante salientar que estes documentos são dotados de função reguladora e que oferecem referências às instituições de ensino para as ações que atendam à legislação pertinente.

De certa forma, todos estes documentos estão fundamentados na concepção do deslocamento do conhecimento no que concerne à valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar a partir da ressignificação dos saberes docentes. Munanga (2005) retrata essa importância ao afirmar que o resgate da história e cultura afro-brasileira - estende-se também a indígena - interessa a todos, independente da sua ascendência étnica, mas interessa principalmente aos brancos, pois ao receberem uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas.

O autor enfatiza que essa memória não pertence somente aos negros, pertence a todos, pois a cultura que alimenta a sociedade quotidianamente é proveniente de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (Munanga, 2005, p.16).

A Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004, definitivamente fez com que a EREER alcançasse a Educação Superior ao instituir as diretrizes para a Educação das Relações Étnico-

Raciais para todas as instituições que atuam na Educação Brasileira, em consonância com o Parecer n.º 03/2004 do CP/CNE, como é disposto em seu 1º artigo:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

A Resolução define a divulgação e a produção de conhecimentos como objetivos da ERER, assim como a postura e os valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial capazes de interagir dentro do respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. Ao tomar propor o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as diretrizes buscam o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, de forma a garantir o reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (Brasil, 2004a)

As DCNERER também orientaram que as IES revejam os seus próprios currículos e incluam a ERER nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos diferentes cursos que ministram para que eduquem profissionais orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial. Sinalizaram para a introdução, nos cursos de formação de professores e dos profissionais da educação, de análises das relações sociais e raciais no Brasil, de conceitos pertinentes ao tema e de suas bases teóricas, de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais (Brasil, 2004a).

A Resolução 1/2004 deu destaque a formação de professores ao estabelecer em seu artigo 1º que as diretrizes para ERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira deveriam ser observadas pelas instituições de ensino da Educação Brasileira, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores (Brasil, 2004b). Da mesma forma o Parecer n.º 14, de 11 de novembro de 2015, do CNE/CEB

que institui as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n.º 11.645/2008.

Em acompanhamento às ações das IES, de forma complementar, o PNI destaca que as instituições que desenvolvem a formação docente devem cumprir alguns requisitos, além de incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à educação para as relações étnico-raciais nos cursos de graduação do ensino superior, conforme especificado:

b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes; c) **Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores(as), garantindo formação adequada aos professores(as) sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos nas Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08;** d) **Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores(as) habilidades e atitudes que permitam contribuir para a Educação das Relações Étnico-Raciais, destacando a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos, paradidáticos e literários, que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e com a temática das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08;** e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana; f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da educação para as relações étnico-raciais; g) **Divulgar junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica** (Brasil, 2013c, p. 40, grifo nosso).

O PNI orientou as estratégias pedagógicas e metodológicas para docência para implementação das proposições que concerne a legislação antirracista. Silva (2007) aponta que apesar da complexidade da tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender para a educação antirracista em uma sociedade multiétnica e pluricultural, essa tarefa é possível.

O Parecer n.º 14/2015, do CNE/CEB que institui as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n.º 11.645/2008, também destacou o papel das IES para implementação de tais diretrizes, afirmando que ações relevantes por parte dessas instituições estão sendo realizadas no campo da pesquisa, da produção de materiais didáticos e pedagógicos e da formação de professores, por meio de diferentes núcleos, estudos, pesquisas e outras instâncias. Todavia, ressalta que ainda persistem muitas incompreensões em torno da

implementação da legislação mencionada, “há programas e iniciativas que, baseados na ideia geral de diversidade ou de respeito a ela, não apresentam ações específicas para o tratamento da temática indígena nas escolas” (Brasil, 2015a, p.6). Quanto a formação de professores, o Parecer n.º 14/2015 marca a necessidade da atualização dos docentes sobre a contemporaneidade dos povos indígenas (Brasil, 2015a).

É possível observar que tanto os pareceres, Resolução n.º 1/2004, quanto o PNI atribui um certo protagonismo ao professor para inserção da EREER no processo educacional, ao destacar a responsabilidade das IES na formação destes profissionais. O cuidado se dá sob a concepção de alcançar uma formação capaz de constituir no exercício da docência, professores aptos a educarem sob a perspectiva de uma educação antirracista e emancipatória, conforme aponta o Parecer n.º 3/2004 do CNE/CP:

[...] há necessidade de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (Brasil, 2004a, p. 17).

Nesta mesma perspectiva de destacar o papel do professor nesta empreitada, Rizzo e Marques (2020) apontam:

Sendo o professor mediador principal no processo educacional torna-se indispensável que na sua formação inicial seja garantido o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, bem como lhe sejam apresentadas reflexões sobre a existência de situações de discriminação e preconceito, as quais ocorrem no ambiente escolar [...] Necessária se faz uma formação inicial, que possibilite aos futuros docentes refletir e questionar de que forma a imposição de uma única lógica inviabiliza educar na perspectiva de reconhecer e respeitar as diferentes culturas que compõem a história da nação brasileira (Rizzo; Marques, 2020, p. 4).

Para efetivação da EREER na formação inicial de professores, conteúdos e atividades curriculares pertinentes a essa formação e também a postura dos agentes formadores devem estar alinhados a um conjunto de normativos específicos e mais ainda, estes normativos devem estar alinhados entre si, para que a função social de transformação desprendidas deles

possam reformular o sistema educacional e operar na sociedade. De Godoy (2017) elucida que para que as regulamentações se caracterizem para além de orientações, tais diretrizes precisam adquirir significado dentro da formação inicial de professores, e esse trabalho de significação exige uma empatia com a questão e passa pela discussão, compreensão e legitimação da sua necessidade ou não.

Pesquisas realizadas (Gomes, 2012; De Godoy, 2017; Oliveira e Da Silva, 2017; Rizzo e Marques, 2020; Silva e Araújo, 2023) têm mostrado os desafios ou mesmo a ausência das questões raciais na formação de professores. Apontam para a necessidade de avançar as discussões relativas a EREER para proporcionar ajustes na estrutura curricular dos cursos, a fim de introduzir componentes curriculares e conteúdos relativos aos propósitos dos normativos.

Papel de fundamental importância, entre os normativos para formação de professores, desempenha a Resolução n.º 4 do CNE, de 29 de dezembro de 2024 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Esta resolução recentemente revogou as diretrizes de 2019 e entrou em vigor a partir de 1º de julho de 2024.

Portanto, no momento desta pesquisa, novas diretrizes estão em processo de implementação e norteiam a formação inicial de professores. Desta forma, é muito importante a realização de uma leitura crítica deste normativo na tentativa de encontrar as conexões de tal documento com a EREER, na tentativa de perceber o prosseguimento ao processo de ressignificação dos aspectos que permeiam uma educação democrática, inclusiva e antirracista.

O texto dado as novas diretrizes para formação inicial de professores por meio da Resolução n.º 4/2024 do CNE, evidencia-se como uma oportunidade de corrigir deficiências apresentadas na Resolução n.º 2/2019 do CNE, diretrizes anteriores que norteavam o campo de formação em questão. Segundo Rodrigues e Silva (2021, p. 8) na diretriz de 2019, revogada pela atual, o termo diversidade foi mobilizado para se referir à diversidade de estratégias de ensino e sobre o respeito à diversidade, já a palavra etnia apareceu uma vez e estava relacionada à valorização das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira.

Para os autores, houve um movimento contrário à emergência das temáticas de diversidade, incluindo a diversidade étnico-racial na formação docente, o que combinou com

decisões tomadas pela gestão da época ao dissolver órgãos diretamente ligados ao fomento da ERER.

Cabe aqui, uma breve reflexão sobre o diálogo da Resolução n.º 4/2024 do CNE com a ERER. A resolução em questão, responsabiliza as IES pela oferta de cursos e programas de formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica assegurando a integração da base comum nacional com o Projetos Pedagógicos dos Cursos, ao Plano de Desenvolvimento Institucional e ao Projeto Pedagógico Institucional, garantindo entre os preceitos, a consolidação da educação inclusiva, por meio do respeito às diferenças, reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, entre outras. O documento contempla ainda que as parcerias entre as IES e os sistemas de ensino que ofertam a Educação Básica para assegurarem o processo pedagógico previsto na formação do licenciando, devem garantir a compreensão crítica de questões relativas à diversidade étnico-racial, entre outras, e o reconhecimento dos princípios de equidade como organizador do tratamento dessas questões nos contextos de exercício profissional sociocultural. Sobre a ERER nos currículos, a diretriz aponta que os cursos de formação inicial deverão garantir nos currículos conteúdos relacionados as diversidades étnico-racial (Brasil, 2024).

Comparando o texto das diretrizes atuais para formação inicial de professores com as anteriores, é possível notar que a Resolução n.º 4/2024 do CNE apresentou intentos mais substanciais em relação a Resolução n.º 2/2019 do CNE no que diz respeito a ERER, o que sinaliza para uma possível elevação de comprometimento dos organismos vinculados a educação com uma formação inicial de professores pautada no respeito e apreço à diversidade étnico-racial, de modo, a corroborar com o imprescindível alinhamento de tais diretrizes com as DCNERER.

A breve análise dos documentos apontados demonstra que, embora haja um consenso em atribuir um protagonismo ao papel do professor, no que se refere ao desenvolvimento das ações que viabilizem a educação pluriétnica e multicultural nos espaços educativos, denota a necessidade de estreitar os diálogos entre os normativos que envolvem a formação inicial de professores e a ERER. No caso da BNCC, a discussão é incipiente constituindo um desafio a ser enfrentado por se tratar de um documento de extrema importância, já que é parte dos dispositivos que orientam os currículos da Educação Básica.

Diálogos consistentes entres os normativos que orientam a formação inicial de professores e a ERER são necessários para que se forme uma tecedura espessa onde cada ponto é trabalhado de modo que não haja espaço para discursos desconexos.

2.2. O PIBID e o PRP: agentes potencializadores na formação inicial de professores

O PIBID e PRP fazem parte de políticas educacionais que nasceram em um cenário de proposições e de questões a serem equacionadas na formação de professores.

Um dos desafios da formação docente é a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, apontado como um dos seus princípios norteadores na Resolução CNE/CP n.º 1/2002. O dilema também é apontado por Flores (2010), ao indicar a existência de muitas práticas que contradizem os princípios e os pressupostos da integração teoria/prática e da articulação entre os contextos formativos, enfatizando a ausência de uma abordagem interdisciplinar do currículo e ao divórcio entre universidade e escolas no que diz respeito à filosofia de formação. A autora ainda menciona que para superação dessa lógica, a reflexão e investigação devem assumir-se como elementos estruturantes de projeto de formação.

Gatti (2014a, p. 39) em concordância com Flores (2010) assinala que “seria desejável que o campo de trabalho real de profissionais professores fosse referência para sua formação, não como constrição, mas como foco de inspiração concreta”. A autora reforça que uma formação inicial com ensinamentos básicos, sem associação da teoria com experiência e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho, não consegue mais responder às necessidades de reconversão profissional que a contemporaneidade coloca.

Neste sentido, Nóvoa (2017) propõe a construção de um “novo lugar institucional”, onde haja a interação entre universidade e o campo de atuação docente:

Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores (Nóvoa, 2017, p. 1114).

Ao pensar este novo lugar de formação docente, a proposta de Nóvoa (2017) é um espaço onde o ensino para os futuros professores possam desenvolver suas habilidades dentro de uma formação contextualizada teórico/prática educativa, estreitando o diálogo entre universidades, escolas e os sujeitos envolvidos no processo. O autor elucida que “trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores” (Nóvoa, 2017, p. 1115). Para o autor este lugar

produz a profissão de professor para além do plano da formação, acontece também no plano da sua afirmação e reconhecimento público e a ele são atribuídas as características: uma casa comum da formação e da profissão; um lugar de entrelaçamentos; um lugar de encontro; e, um lugar de ação pública (Nóvoa, 2017). O conceito de um “novo lugar institucional”, proposto por Nóvoa (2017) é bem interessante quando se pensa na parceria e interação entre universidade e escola, parceria essa estabelecida nos programas de formação docente: PIBID e PRP.

O PIBID e o PRP são programas de iniciação à docência, executados no âmbito da CAPES em parceria com as IES, que visam inserir os licenciandos em atividades de ensino-aprendizagem dentro de um contexto profissional no chão da escola pública, resultando no incentivo à valorização da docência e contribuindo para o desenvolvimento educação.

Para que as IES possam participar do PIBID e do PRP é necessário a elaboração de projeto institucional para os respectivos Programas, que após submetidos à CAPES, passam por avaliação para receberem ou não a aprovação. Uma vez aprovados os projetos institucionais, a IES recebe cotas de bolsas e recursos para as implementações dos Programas que serão desenvolvidos pela IES em parceria com as escolas da rede. As cotas de bolsas disponibilizadas, são destinadas aos professores vinculados as IES que coordenam os projetos, aos alunos dos cursos de licenciaturas que desenvolvem atividades nos Programas e professores da rede que supervisionam as atividades desenvolvidas nas escolas campo.

O PIBID foi instituído pela Portaria Normativa n.º 38, de 12 de dezembro de 2007 no âmbito do MEC e da CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁴⁸, compreendido como parte das estratégias governamentais contidas no Plano Nacional de Educação (PNE)⁴⁹, tendo como base legal a Lei n.º 9.394/96, a Lei n.º 11.273/2006 e o Decreto n.º 7.219/2010. A primeira implementação do Programa ocorreu em 2009 e é considerado um dos componentes de reformas iniciadas em 2001, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação, em nível superior, de Professores da Educação Básica (Marin; Bernardes, 2017).

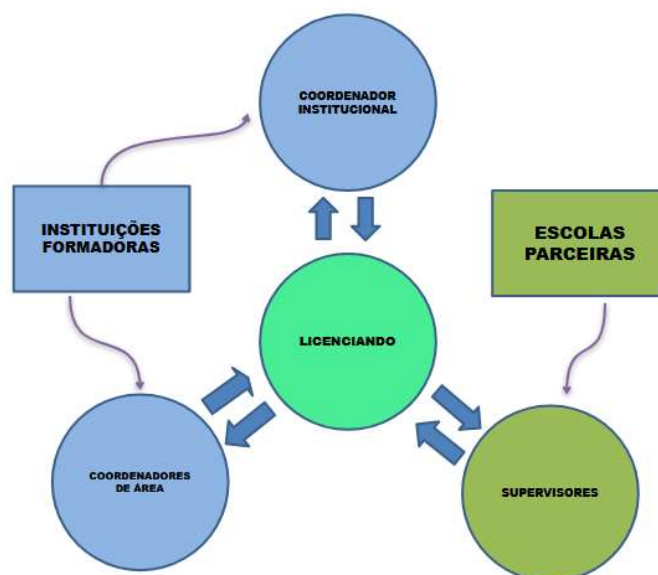
⁴⁸ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação é uma autarquia, vinculada ao Ministério da Educação. O propósito do FNDE é transferir recursos financeiros e prestar assistência técnica aos estados, municípios e ao Distrito Federal, para garantir uma educação de qualidade a todos. Essa e outras informações podem ser acessadas no endereço: <https://www.gov.br/fnde/pt-br>

⁴⁹ O Plano Nacional de Educação é um documento aprovado por lei que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Essa e outras informações podem ser acessadas no endereço: <https://pne.mec.gov.br/>

O PIBID, na formação referente a edição analisada, foi constituído por bolsistas de iniciação à docência (ID), licenciandos dos cursos que integram o projeto institucional selecionados por meio de editais internos da IES, com disponibilidade de cumprir a carga horária estabelecida pelo Programa; Coordenador Institucional (CI), professor vinculado a IES, responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência, previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade; Coordenador de Área (CA), professor responsável pela gestão do subprojeto em sua área de atuação acadêmica, responsável também pelo acompanhamento, orientação e avaliação dos licenciando e, é o principal sujeito na promoção da articulação e diálogo com as escolas da rede, participantes do projeto; Supervisor, professor da educação básica vinculado a escola da rede que integra o projeto institucional e responsável em acompanhar e supervisionar as atividades dos licenciandos de iniciação à docência na escola (Brasil, 2022c).

A Figura 1 apresenta a Dinâmica do PIBID de acordo com a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) responsável pela elaboração do Relatório de Gestão do Programa no período de 2009-2013.

Figura 1: Dinâmica do PIBID conforme estrutura organizacional



Fonte: Relatório de Gestão PIBID/CAPES (2009-2013)

A dinâmica apresentada, demonstra o protagonismo do licenciando na proposta do Programa, ao estabelecer-se como principal condutor nas relações, capaz de ligar e interligar

todos os atores do projeto, assim como também os espaços de ensino permeado por ele. Percebe-se também mediante da dinâmica apresentada que este processo de aproximação entre os envolvidos no projeto favorece à resolução de questões relativas à formação docente, possibilitando o alcance dos objetivos do projeto e trazendo benefícios a todos os integrantes.

De acordo com o disposto no site da CAPES, o PIBID tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. E, sobre as conquistas atribuídas ao Programa, De Souza (2016) relata:

[...] ano após ano, vem ganhando relevo por gerar implicações positivas em diversos aspectos: para os cursos, um dos impactos diretos é a diminuição da evasão e o aumento da procura pelos cursos de licenciatura; para os alunos bolsistas, tem-se apurado nas avaliações uma formação mais contextualizada; para os coordenadores, a possibilidade de diálogo mais estreito com as escolas, além da geração de produções científicas sobre a experiência da formação de professores; do ponto de vista dos professores supervisores, destacam-se a motivação e a oportunidade de formação em serviço e a renovação da prática pedagógica; para as escolas parceiras, aponta-se que o Programa propicia inovações no ambiente escolar e elevação do desempenho dos alunos (De Souza, 2016, p. 136).

Biscaro (2023) define duas fases para o PIBID. A primeira no período de 2007 a 2017 que correspondeu aos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-agosto/2016) e a segunda fase com início a partir de 2018, que correspondeu aos governos de Michel Temer (31/8/2016-2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

A autora menciona que a primeira fase do PIBID foi caracterizada pela continuidade, pelo diálogo estabelecidos entre coordenadores institucionais e CAPES, configurando-se numa gestão democrática e participativa. O Relatório de Gestão da CAPES/2009-2011 aponta para dados quantitativos que indicam um progresso no desenvolvimento do Programa, refletindo impactos positivos nos cursos de formação e consequentemente na prática docente e sugerem que a sua “consolidação se configura como uma ação do Ministério da Educação verdadeiramente estruturante para a valorização do magistério da educação básica” (Brasil, 2011, p. 34). Uma avaliação externa realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC)⁵⁰ demonstrou a valorização de PIBID em todos os segmentos, deixando como sugestões o

⁵⁰ Instituição de direito privado e sem fins lucrativos, atua em duas grandes áreas: Avaliação/Concursos/Processo Seletivo e Pesquisa e Educação. Outras informações podem ser acessadas no endereço: <https://www.fcc.org.br/>

aprimoramento do Programa e a garantia da continuidade como proposta permanente. Biscaro (2023) elucida que na primeira fase o PIBID,

ultrapassou os modelos de formação que foram instituídos pelo MEC, abriu espaço para uma formação centrada na própria profissão, na interação entre teoria e prática, na interação universidade e escola e na formação continuada, seja dos professores supervisores, como dos professores da universidade e na formação de um professor, como um educador reflexivo (Biscaro, 2023, p. 121).

A segunda fase inicia-se a partir de 2018, fase correspondente aos governos de Michel Temer (31/8/2016-2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), onde percebeu-se a desregulamentação do projeto de educação de qualidade pretendida dos governos anteriores, a subordinação aos mecanismos de mercado, e tendo a estrutura do Programa modificada por novas orientações estabelecidas pelo CNE e pelo MEC, bem como a concepção de educação (Biscaro, 2023).

Em consonância, Brito *et al.* (2024) apontam que no segundo semestre de 2016, o Programa sofreu cortes significativos de bolsas e passou a sofrer ataques e ameaças de extinção, dando-se início ao enfraquecimento do Programa e em resposta houve intensas mobilizações, incluindo as redes sociais, entre elas criou-se o movimento chamado “fica PIBID”. As mobilizações envolveram alunos e professores em defesa do Programa, o que resultou na não extinção do mesmo, embora tenha sofrido com as alterações no quantitativo de bolsas, assim como também em sua estrutura (Brito *et al.*, 2024).

É neste cenário de políticas contraditórias que pautaram as decisões envolvendo a educação brasileira a partir de interesses econômicos caracterizando um retrocesso ou um desmonte da educação nacional que nasce o Programa de Residência Pedagógica.

O Programa de Residência Pedagógica foi institucionalizado em 2018, foi uma das ações que integraram a Política Nacional de Formação de Professores, sendo uma iniciativa do governo em busca do aperfeiçoamento da formação inicial de professores, tendo como pressuposto a compreensão de que a formação docente deve garantir habilidades e saberes aos egressos das licenciaturas, dando-lhes plenas condições de atuarem nas escolas de educação básica realizando um ensino de qualidade. Para isso, o Programa promoveu a imersão do licenciando, a partir da segunda metade do seu curso, nas escolas de educação básica, para que estes pudessem desenvolver vivências e experiências dentro do futuro ambiente profissional, ou seja, o PRP desenvolve suas atividades nos mesmos espaços em que as

atividades do PIBID são desenvolvidas, assim como o PIBID, visou a integração entre as IES e as escolas de educação básica.

Um dos objetivos propostos pelo PRP foi promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da BNCC, o Programa, juntamente a proposta reformulada do PIBID no edital da CAPES de 2018, receberam duras críticas de entidades envolvidas com a formação docente. ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação)⁵¹, entre outras entidades, por meio de manifesto⁵² denunciaram, entre muitos pontos, a tentativa do MEC em ferir a autonomia universitária ao induzir nas IES projetos institucionais de formação que destoam das concepções de formação docente presentes nos seus próprios projetos pedagógicos, violando o preconizado nos normativos que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil (ANPED, 2018).

Costa e Gonçalves (2020, p. 318) apontaram que o PRP foi desenvolvido com base “no caráter reformista presente nas políticas públicas implementadas e profere concepções neoliberais de educação que objetivam a construção de um saber docente técnico, desarticulado das práticas sociais e humanas e acaba por engessar a formação docente”.

Mesmo com posições contrárias, demonstrando a intenção do Governo em impor a sua política de interdição de diálogos, o PRP acaba ganhando espaço e passa a ser desenvolvido paralelamente ao PIBID com semelhança na constituição de seus integrantes. Sua composição se deu da seguinte forma: Coordenador Institucional (CI), docente da IES responsável pela execução do projeto institucional de Residência Pedagógica; Docente Orientador (DO), docente da IES responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica; Preceptor, professor da escola de educação básica responsável por acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola campo e Residente, discente com matrícula ativa em curso de licenciatura, participante do projeto de residência pedagógica selecionado por meio de edital próprio da IES inserida no Programa (Brasil, 2018a).

⁵¹ Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação foi criada em 1980 e tem pautado sua luta pela defesa de políticas de formação e valorização profissional que assegurem o reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização. Essa e outras informações podem ser acessadas no endereço: <https://www.anfope.org.br/apresentacao/>

⁵² Carta Manifesto “Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não a BNCC!” pode ser acessada no endereço: <https://legado.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>

Vale ressaltar que para participarem do PRP, as IES também precisaram ter seus Projetos Institucionais submetidos e avaliados pela CAPES para serem consideradas aptas a receberem as cotas de bolsas para implementação do Programa. A dinâmica estabelecida no PRP acompanhou a estabelecida no PIBID, observa-se assim, que o licenciando também exerceu o protagonismo no processo formativo ofertado pelo Programa.

Embora o PRP tenha ido ao encontro de premissas tecnicistas do fazer docente e demonstrado em sua essência uma visão pragmática da formação de professores, a autonomia universitária permitiu algumas iniciativas contra hegemônicas para a organização do projeto (Costa; Gonçalves, 2020). Porém, como as políticas públicas brasileiras estão submetidas aos governos que se estabelecem no poder, com o retorno do governo de Luís Inácio Lula da Silva em 2023, o PIBID se aproximou novamente da sua primeira configuração e o PRP foi descontinuado, finalizando suas atividades na edição 2022-2024.

2.2.1 Breve histórico do PIBID e do PRP na UFGD

A Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) foi criada em 29 de julho de 2005, por meio da Lei n.º 11.153, que dispõe do desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). A missão da UFGD é “gerar, sistematizar e socializar conhecimentos, saberes e valores, por meio do ensino, pesquisa e extensão de excelência, formando, profissionais e cidadãos capazes de transformar a sociedade no sentido de promover justiça social” (PDI/UFGD, 2013). Sendo assim, é um compromisso institucional da UFGD promover o conhecimento conferindo respeito a diversidade cultural própria da região em que se encontra.

Atualmente a UFGD é formada por doze faculdades: Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia (FACE); Faculdade de Ciências Agrárias (FCA); Faculdade de Ciências Biológicas e Ambientais (FCBA); Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia (FACET); Faculdade de Ciências Humanas (FCH); Faculdade de Ciências da Saúde (FCS); Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FALE); Faculdade de Direito e Relações Internacionais (FADIR); Faculdade de Educação (FAED); Faculdade de Engenharias (FAEN), Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) e a Faculdade de Educação à Distância (EaD).

A UFGD oferece quarenta e três cursos de Graduação, sendo quatorze Licenciaturas na modalidade presencial (Ciências Biológicas, Física, Matemática, Química, Ciências Sociais, Geografia, História, Artes Cênica, Letras, Educação Física, Pedagogia, Licenciatura

em Educação do Campo, Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”, Psicologia) e quatro a distância (Letras Libras, Física, Ciências Biológicas e Educação Física).

A formação de docente na UFGD, também é impulsionada por cursos em nível de especialização, mestrado e doutorado e ainda pelo desenvolvimento de programas de formação inicial de professores como é o caso do PIBID e PRP.

O PIBID foi implementado na UFGD por meio do Edital MEC/CAPES/FNDE, de 12 de dezembro de 2007 com o Projeto intitulado “Iniciação à Docência: articulação entre UFGD e escolas públicas de Ensino Médio”. O projeto continha seis subprojetos elaborados pelos cursos de licenciatura na época, Matemática, Ciências Biológicas, Letras, História, Pedagogia e Geografia e chegou a cinco escolas públicas de ensino médio na cidade de Dourados. Os Relatórios de Gestão da UFGD, referente a avaliação do projeto implementado, mostraram que o Programa foi aceito tanto nas escolas parceiras como nas licenciaturas participantes, e enfatizou a necessidade de organização institucional para a ampliação do projeto. E desde então, a UFGD vem participando dos editais de chamadas para o Programa, tendo seus projetos institucionais aprovados e implementados, de modo a fortalecer a formação inicial de professores e promover a inserção dos licenciandos nas escolas públicas incentivando-os a exercerem a docência.

A Tabela 1 apresenta a evolução das cotas de bolsas disponibilizadas ao PIBID/UFGD desde o Edital n. 01 MEC/CAPES/FNDE, de 12 de dezembro de 2007, até o início de 2014 Edital n.º 61/2013 e o quantitativo de escolas parceiras atendidas com o projeto.

Tabela 1: Quantitativo de escolas parceiras e cotas para bolsistas participantes do PIBID/UFGD, 2022-2024

Edital	CI ⁽¹⁾	CG ⁽²⁾	CA ⁽³⁾	Professor(a) Supervisor(a)	ID ⁽⁴⁾	Escolas Participantes
2007*	01	-	06	06	54	05
2009**	01	-	11	13	75	06
2011	01	01	11	22	133	09
2013***	01	03	28	57	350	23

*Vigência do Edital 2008/2009. **Vigência do Edital 2010/2012. ***Vigência do Edital 2014/2017.

Fonte: Biscaro (2023)

Nota: (1) Coordenador Institucional; (2) Coordenador de Gestão de Processos Educacionais; (3) Coordenador de Área; (4) Iniciação à Docência.

Ressalta-se que no Edital CAPES n.º 1/2011 e no Edital PIBID/CAPES n.º 61/2013 havia a modalidade de bolsa Coordenador de Gestão de Processos Educacionais (CG) que consistia no docente de licenciatura que auxiliava o Coordenador Institucional na gestão do Projeto Institucional.

Outro ponto a ser evidenciado também é que em 2014 o Programa iniciou as atividades com 23 escolas parceiras, conforme mostra a Tabela 1, porém, em 2017 a gestão realizou uma readequação no quantitativo de subprojetos, sendo possível alcançar outras escolas. Sendo assim, passou a atender 40 escolas parceiras (municipais e estaduais), beneficiando cerca de 8.900 alunos da educação básica até o encerramento da edição regida pela Portaria n.º 96/2013 (Biscaro, 2023).

Em 2018, apesar das ameaças de extinção do PIBID, a CAPES lançou o Edital CAPES n.º 7/2018 em que a UFGD apresentou Projeto Institucional ancorado por 14 subprojetos e foi beneficiada com 384 cotas para ID, estabelecendo parceria com 42 escolas.

A Tabela 2 mostra o quantitativo de subprojetos vinculados aos respectivos editais, a evolução das cotas de bolsas disponibilizadas ao PIBID/UFGD desde o Edital CAPES n.º 7/2018, até o início de 2022, Edital n.º 23/2022 e o quantitativo de escolas parceiras atendidas com o projeto.

Tabela 2: Quantitativo de subprojetos vinculados aos editais, quantitativo de escolas parceiras e de cotas para bolsistas participantes do PIBID/UFGD, 2022-2024

Edital	Subprojetos	CI	CA	Professor(a) Supervisor(a)	ID	Escolas Participantes
2018*	14	01	15	45	384	42
2020**	12	01	08	24	192	17
2022***	08	01	06	18	144	20

*Vigência do Edital 2018/2020. **Vigência do Edital 2020/2022. ***Vigência do Edital 2022/2024.

Fonte: Dados organizados pela autora de acordo com o Relatório de Gestão UFGD/2022 e PROGRAD/UFGD

Em 2023, em uma segunda chamada do Edital n.º 23/2022, a CAPES realizou uma nova distribuição de cotas de bolsa e o PIBID/UFGD ampliou o número de cotas de bolsa de ID para 176, de Supervisor (a) para 22 e de CA para oito cotas.

O PRP foi instituído na UFGD em 2018 por meio do Edital CAPES n.º 6/2018. Como já mencionado o Programa nasceu em um momento de bastante hostilidade na política educacional, houve certa resistência na sua implementação por parte das IES, a percepção era que o discurso de implementação do PRP estava diretamente ligado à visão de que a formação

inicial não estava pautada em processos de desenvolvimento de uma unidade teórico-prática, supondo uma visão reducionista da formação de professores desenvolvida nas IES (Costa; Gonçalves, 2020). E na UFGD não foi diferente, houve uma resistência por parte dos professores formadores em desenvolver a proposta para o projeto institucional, o que ocasionou a participação da UFGD em apenas dois subprojetos na primeira edição do Programa. Já a partir da segunda edição (2020-2022) houve uma mobilização maior por parte das licenciaturas para participação do Programa o que resultou na elaboração, submissão e aprovação de nove subprojetos.

A Tabela 3 mostra o quantitativo de subprojetos vinculados aos respectivos editais, a evolução das cotas de bolsas disponibilizadas ao PRP/UFGD desde o Edital CAPES n.º 6/2018, até o início de 2022, Edital CAPES n.º 24/2022 e o quantitativo de escolas parceiras atendidas com o projeto.

Tabela 3: Quantitativo de subprojetos vinculados aos editais, quantitativo de escolas parceiras e de cotas para bolsistas participantes do PRP/UFGD, 2022-2024

Edital	Subprojetos	CI ⁽¹⁾	DO ⁽²⁾	Professor(a) Preceptor(a)	Residente	Escolas Participantes
2018*	02	01	02	06	60	05
2020**	09	01	07	21	168	36
2022***	07	01	07	24	120	25

*Vigência do Edital 2018/2020. **Vigência do Edital 2020/2022. ***Vigência do Edital 2022/2024.

Fonte: Dados organizados pela autora de acordo com o Relatório de Gestão UFGD/2022 e PROGRAD/UFGD

Nota: (1) Coordenador Institucional; (2) Docente Orientador

O PRP também foi beneficiado com uma segunda chamada do Edital CAPES n.º 24/2022, a CAPES realizou uma nova distribuição de cotas de bolsa e o PRP/UFGD ampliou o número de cotas de bolsa de Residente para 135, de Preceptor (a) para 27 e de DO para nove cotas.

2.3. A edição PIBID/PRP 2022-2024 na UFGD, um importante espaço para construção dos saberes e conhecimentos

A edição 2022-2024 do PIBID/UFGD foi regulamentada pela Portaria CAPES n.º 83, de 27 de abril de 2022 e regida pelo Edital CAPES n.º 23/2022, enquanto a regulamentação da edição 2022-2024 do PRP/UFGD se deu pela Portaria CAPES n.º 82, de 26 de abril de 2022 e suas ações regidas pelo Edital CAPES n.º 24/2022.

Para participar dessa edição, assim como nas demais edições, a UFGD precisou submeter as propostas institucionais dos referidos Programas à CAPES e, faz-se necessário pontuar que inicialmente as propostas referentes aos Programas foram indeferidas na análise de mérito, provocando momentos de tensões nas licenciaturas da UFGD. Houve uma mobilização da instituição e tal circunstância foi revertida por meio de recurso impetrado, o que levou a aprovação dos Projetos Institucionais, mantendo-se o indeferimento de alguns subprojetos para ambos os Programas. Na proposta submetida para o PIBID, dos 11 subprojetos apresentados apenas oito foram aprovados e dos oito subprojetos apresentados pela proposta submetida para o PRP, sete foram aprovados para implementação.

A Tabela 4 mostra os subprojetos desenvolvidos na edição 2022-2024 do PIBID/UFGD e a quantidade de bolsas recebidas no Edital CAPES n.º 23/2022, com vigência de outubro de 2022 a março de 2024.

Tabela 4: Subprojetos desenvolvidos e quantidade de bolsas concedidas no Edital CAPES n.º 23/2022 – PIBID/UFGD, 2022-2024

Subprojetos	Bolsa ID	Bolsa Supervisor(a)	Bolsa CA	Total
Arte	24	3	1	28
Biologia	24	3	1	28
Física	8	1	1	10
Interdisciplinar Geografia e Sociologia	24	3	1	28
Licenciatura em Educação do Campo	24	3	1	28
Licenciatura Intercultural Indígena	24	3	1	28
Matemática	24	3	1	28
Química	24	3	1	28
Total	176	22	08	206

Fonte: Dados organizados pela autora de acordo com Editais PROGRAD/UFGD.

As cotas de bolsas foram distribuídas de forma a atender o maior número de alunos em cada subprojeto, ao subprojeto de Física foram concedidas apenas oito cotas de ID dada a inviabilidade de nova formação na composição, devido à ausência de alunos aprovados em edital que cumprissem os requisitos estabelecidos para o Programa. A composição poderia variar em grupos de oito, 16 ou 24 licenciandos e de acordo com os normativos, o aluno apto a participar do Programa, além de ativo no curso de graduação vinculado a licenciatura participante do Projeto Institucional, deveria ter concluído no máximo 60% da carga horária regimental do curso de licenciatura ao ingressar no Programa e com disponibilidade de dedicar-se a uma carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID.

O Quadro 1 apresenta as escolas parceiras do PIBID/UFGD que receberam os subprojetos para desenvolvimento das atividades em suas dependências com a implementação da edição 2022-2024.

Quadro 1: Subprojetos desenvolvidos e Escolas parceiras no PIBID/UFGD edição 2022-2024

Subprojetos	Escolas Parceiras
Arte	E.M. Arthur Campos Mello - Dourados E.E. Ramona da Silva Pedroso - Dourados E.E. Rita Angelina Barbosa Silveira - Dourados
Biologia	E.E. Min João Paulo dos Reis Veloso - Dourados E.E. Ramona da Silva Pedroso - Dourados E.E. Prof. Celso Muller do Amaral - Dourados
Física	E.E. Presidente Vargas - Dourados E.E. Min João Paulo dos Reis Veloso - Dourados
Interdisciplinar Geografia e Sociologia	E.E. Ramona da Silva Pedroso - Dourados E.E. Presidente Tancredo Neves - Dourados E.E. Wilmar Vieira de Matos - Dourados E.E. Antonia da Silveira Capilé - Dourados
Licenciatura em Educação do Campo	E.E. Professor José Edson Domingos dos Santos – Ponta Porã E. E. Paulo Eduardo de Souza Firmo - Sidrolândia E.E. Indígena Mbo Eroy Guarani Kaiowa - Amambai
Licenciatura Intercultural Indígena	E. Municipal Indígena Pancho Romero - Paranhos E. Municipal Indígena Nãdejara - Caarapó E.E. Indígena Mbo Eroy Guarani Kaiowa - Amambai E.E. Yvy Poty - Caarapó
Matemática	E.E. Vilmar Vieira de Matos - Dourados E.E. Floriano Viegas Machado - Dourados E.E. Presidente Tancredo Neves - Dourados
Química	E.E. Rita Angelina Barbosa Silveira - Dourados E.E. Floriania Lopes - Dourados E.E. Floriano Viegas Machado - Dourados

Fonte: Dados organizados pela autora de acordo com Editais PROGRAD/UFGD.

Para que as escolas públicas de educação básica sejam escolas campo, ou seja, possam estabelecer parcerias com as IES para desenvolvimento dos projetos institucionais, elas devem estar habilitadas no sistema de gestão da CAPES por meio de suas secretarias ou órgãos equivalentes ligados ao Estado, Distrito Federal e Municípios que firmarem termo de adesão aos Programas. Esse processo coloca as escolas públicas a exercerem o protagonismo na formação de estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores em duas importantes frentes, ao mesmo tempo que atuam como formadores de futuros professores estão também inseridos em um movimento de formação continuada.

Na edição 2022-2024 do PRP/UFGD a composição se estabeleceu com a possibilidade de variar a formação de grupos de residente em cinco, dez e 15 e de acordo como os normativos estabelecidos para o Programa, para participação o licenciando, além de estar regularmente matriculado em curso de licenciatura que integrasse o projeto institucional, deveria ter cursado no mínimo de 50% ou, estar cursando a partir do 5º período do curso

referência e também havia a exigência com o comprometimento com uma dedicação mensal mínima de 23 horas para melhor aproveitamento das atividades de residência pedagógica.

A Tabela 5 mostra os subprojetos desenvolvidos na edição 2022-2024 do PRP/UFGD e a quantidade de bolsas recebidas no Edital CAPES n.º 24/2022, com vigência de novembro de 2022 a abril de 2024.

Tabela 5: Subprojetos desenvolvidos e quantidade de bolsas concedidas no Edital CAPES n.º 24/2022 – PRP/UFGD, 2022-2024

Subprojetos	Bolsa Residente	Bolsa Preceptor(a)	Bolsa DO	Total
Biologia	15	3	1	19
Licenciatura em Educação do Campo	30	6	2	38
Interdisciplinar Geografia e Sociologia	15	3	1	19
História	15	3	1	19
Licenciatura Intercultural Indígena	30	6	2	38
Interdisciplinar Pedagogia e Educação Física	15	3	1	19
Química	15	3	1	19
Total	135	27	09	171

Fonte: Dados organizados pela autora de acordo com Editais PROGRAD/UFGD

Já o Quadro 2 apresenta as escolas parceiras do PRP/UFGD que receberam os subprojetos para desenvolvimento das atividades em suas dependências com a implementação da edição 2022-2024.

Quadro 2: Subprojetos desenvolvidos e Escolas parceiras no PRP/UFGD edição 2022-2024

Subprojetos	Escolas Parceiras
Biologia	E.E. Antonia da Silveira Capilé - Dourados E.E. Floriana Lopes - Dourados E. M. Weimar Gonçalves Torres - Dourados E.M. Laudemira Coutinho de Melo - Dourados
Licenciatura em Educação do Campo	E. M. Pólo Indígena Mbo'eroy Guarani Kaiowá – Amambai E. M. Indígena Pai Chiquito/Chiquito Pedro - Dourados E. E. Indígena Jasy Rendy-Tacuru/MS E. E. Nova Itamarati – Ponta Porã Escola Municipal Okara Poty – Laguna Caarapã E. E. Paulo Eduardo de Souza Firmo -idrolândiaa E. E. Prof. ^a Tertulina Martins De Oliveira - Itaquiraí
Interdisciplinar Geografia e Sociologia	E. E. Menodora Fialho de Figueiredo - Dourados E. E. Presidente Tancredo Neves - Dourados E. E. Presidente Vargas - Dourados
História	E. M. Neil Fioravanti - Dourados E. M. Prof. Efantina de Quadros - Dourados
Licenciatura Intercultural Indígena	E. M. Polo Indígena Mbo Erenda Ypyendy - Amambai E. M. Nande Reko Arandu - Coronel Sapucaia E. M. Indígena Ñandajara - Caarapó E. M. Indígena Mbo Eroy Guarani Kaiowa - Amambai E. M. Professor Adriano Pires - Paranhos E. M. Indígena Ubaldo Arandu Kue-Mi - Tacuru EMI Mbo'ery Arandu – Coronel Sapucaia
Interdisciplinar Pedagogia e Educação Física	E. M. Laudemira Coutinho de Melo - Dourados E. E. Floriano Viegas Machado - Dourados E. M. Aurora Pedroso Camargo - Dourados
Química	E. E. Presidente Vargas - Dourados E. E. Vilmar Vieira de Matos - Dourados E. E. Floriano Viegas Machado - Dourados

Fonte: Dados organizados pela autora de acordo com Editais PROGRAD/UFGD.

Para Santos e Neves (2024) ao revisitar o processo de estruturação, implementação e consolidação do PRP/UFGD, o Programa possibilitou a análise, tanto na formação inicial quanto em diferentes licenciaturas, de plano de ensino, ementas, práticas, em um processo reflexivo capaz de romper com a rigidez estabelecida nas grades curriculares e abarcar temáticas e perspectivas contemporâneas que circundam o sistema educacional. As autoras defendem que o Programa na UFGD possibilitou mudanças significativas para a formação docente e o seu encerramento é um retrocesso no processo de formação de professores desenvolvidos ao longo dos últimos anos na instituição.

Ainda, tendo como pauta a importância dos Programas para formação docente e as suas dimensões, a Tabela 6 e Tabela 7, apresentam o movimento de bolsistas por CPF (ativos e não ativos) nas edições dos Programas, conforme consta no Sistema de Controle de Bolsas e

Auxílios (SCBA/CAPES). Ao considerar a rotatividade de bolsistas nos Programas, percebe-se que na edição 2022-2024 o PIBID/UFGD oportunizou a formação de 280 bolsistas, sendo: um Coordenador (a) Institucional, 11 Coordenadores de Área, 24 Supervisores e 244 alunos de iniciação à docência.

Tabela 6: Rotatividade de bolsistas no PIBID/UFGD, 2022-2024

Modalidade Bolsa	Quantitativo
Coordenador (a) Institucional	1
Coordenador (a) de Área	11
Supervisor (a)	24
Iniciação à Docência	244
Total	280

Fonte: Sistema SCBA/CAPES (out.2022-mar.2024).

Já o PRP oportunizou a formação de 238 bolsistas, a saber: um Coordenador(a) Institucional, 12 Docentes Orientadores, 31 Preceptores e 194 Residentes.

Tabela 7: Rotatividade de bolsistas no PRP/UFGD, 2022-2024

Modalidade Bolsa	Quantitativo
Coordenador(a) Institucional	1
Docente Orientador(a)	12
Preceptor(a)	31
Residente	194
Total	238

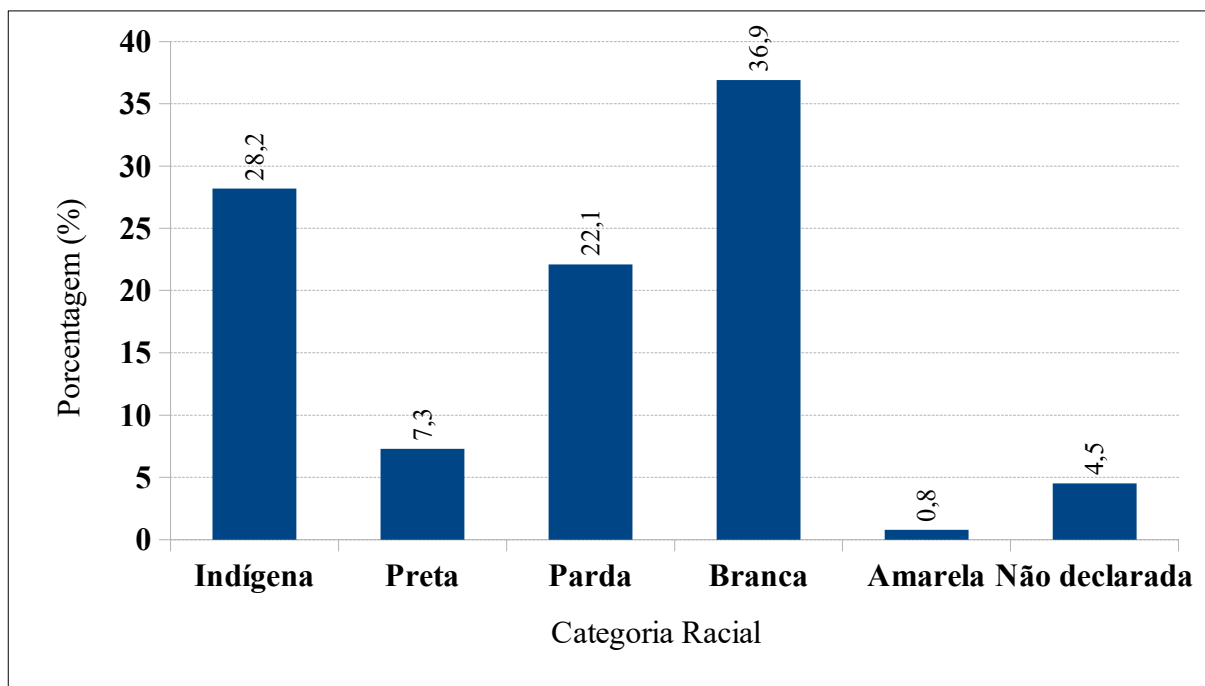
Fonte: Sistema SCBA/CAPES (nov.2022-abr.2024).

Mediante dos dados apresentados é possível expandir o entendimento da abrangência desses Programas tanto para a formação docente quanto para a Educação Básica.

Em relação a diversidade étnico-racial na edição dos Programas que essa pesquisa se propôs a estudar, os gráficos a seguir mostram a participação dos alunos de acordo com a sua cor/raça. É importante ressaltar que das 176 cotas ofertadas para ID na edição 2022-2024 do PIBID/UFGD, desse quantitativo, 24 cotas foram destinadas ao subprojeto de Licenciatura Intercultural Indígena, ao qual, a possibilidade de participação se restringe estritamente ao aluno indígena, pois o curso é voltado para a formação de professores indígenas das etnias Guarani e Kaiowá. Da mesma forma a edição 2022-2024 do PRP/UFGD ofertou 135 cotas

para alunos residentes e desse quantitativo, 30 cotas também foram destinadas a Licenciatura Intercultural Indígena, participando assim, da mesma restrição mencionada.

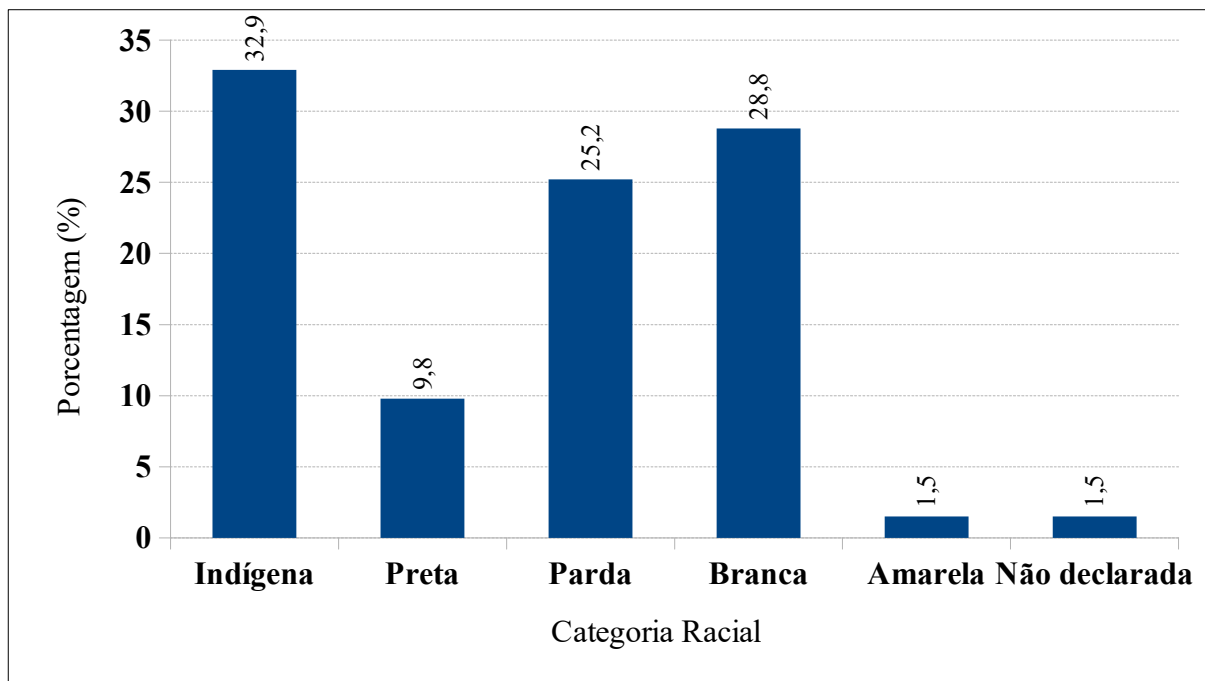
Gráfico 1: Percentual de participação no PIBID/UFGD 2022-2024 de acordo com a categoria racial



Fonte: Dados organizados pela autora a partir de relatórios da CAPES e relatório CAAC/PROGRAD/UFGD. Elaborado pela autora.

Destaca-se o perfil étnico-racial dos discentes, presente no Programa, 28,2% da participação refere-se a alunos indígenas, 29,4 % da participação remete-se a alunos negros (preto + pardo), 36,9% de alunos autodeclarados brancos e 0,8% dos alunos participantes se declararam pertencer à raça/cor amarela. Dos participantes da referida edição, 4,5% não declararam a sua raça/cor.

O Gráfico 2 mostra a participação dos alunos na edição 2022-2024 do PRP/UFGD, de acordo com a raça/cor.

Gráfico 2: Percentual de participação no PRP/UFGD 2022-2024 de acordo com a raça/cor

Fonte: Dados organizados pela autora a partir de relatórios da CAPES e relatório CAAC/PROGRAD/UFGD. Elaborado pela autora.

Já no PRP os números mostraram que 32,9% da participação da edição em questão refere-se a alunos indígenas, 35% da participação remete-se a alunos negros (preto + pardo), 28,8% refere-se a alunos brancos e 1,5% de alunos se autodeclararam pertencer à raça/cor amarela. Dessa edição, 1,5% dos participantes não declararam sua raça/cor.

Por meio dos dados mostrados nos gráficos pode-se perceber que os Programas contemplam um perfil étnico-racial diverso, mostrando-se imprescindível a abordagem da EREER para que a afirmação e reconhecimento da identidade desses estudantes seja fortalecida.

Dando continuidade ao estudo, o capítulo seguinte se propôs a analisar a EREER e o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena na formação inicial de professores sob a perspectiva das atividades realizadas no PIBID e no PRP na edição 2022-2024.

CAPÍTULO III - O LUGAR DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NO PIBID E PRP NA UFGD: ANÁLISE DA EDIÇÃO 2022-2024

Este capítulo apresenta a análise da EREER na formação inicial de professores, tomando como experiências os dois maiores programas nessa formação estabelecidos na UFGD.

O Capítulo está estruturado em cinco seções: Levantamento bibliográfico; Percorso metodológico; A coleta de dados e evidências na abordagem da EREER nos Projetos Institucionais e nos Relatórios Finais de Atividades apresentados; A EREER no PIBID e no PRP na percepção dos coordenadores dos subprojetos; Evidências destaque da pesquisa.

A primeira e segunda seção fundamenta esta análise por meio do levantamento de estudos já realizados da inserção da EREER no PIBID e PRP e indicando os caminhos metodológicos percorridos. A terceira seção refere-se à análise dos Projetos Institucionais e Relatórios de atividades apresentados onde observou-se a inserção da EREER nas propostas apresentadas pelos subprojetos e nas atividades desenvolvidas durante a execução dos Programas.

A quarta seção refere-se à pesquisa de campo delimitada por um levantamento de dados por meio de questionário *online* com questões abertas e fechadas, utilizando a ferramenta *Google Forms*, direcionado aos coordenadores que atuaram nos subprojetos objetos deste estudo. Neste momento, além de delinear o perfil dos Programas, buscou-se como principal objetivo construir o panorama da inserção do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos Programas e das perspectivas dos participantes neles. Ao final realizou-se a convergência entre os dados de forma a atingir os objetivos propostos e proporcionar confiabilidade aos resultados. A última e quinta seção apresentou as evidências que se destacaram na pesquisa.

Os resultados apresentados foram no intuito de atender aos objetivos inicialmente propostos e aqui resgatados: identificar como se deu a inserção da EREER no desenvolvimento das atividades previstas nos projetos institucionais do PIBID e do PRP na UFGD; descrever as atividades desenvolvidas no PIBID e no PRP no tocante a abordagem de conteúdos referentes ao ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; analisar sob a perspectiva dos coordenadores dos subprojetos, a importância da EREER nos programas de formação inicial de professores na UFGD.

3.1. Levantamento bibliográfico

Com o objetivo de revisar a produção científica brasileira acerca da educação das relações étnico-raciais e a formação inicial de professores dentro das perspectivas dos programas PIBID e PRP, foi realizado um levantamento das publicações no período de 2013 a 2023, o equivalente a segunda década da implantação da EREER por meio da Lei n.º 10.639/2003 e por entender também que o período abarcava o desenvolvimento do PIBID e do PRP. Para a análise foi realizado um recorte das publicações onde foram incluídos teses, dissertações e artigos em língua portuguesa, disponíveis *online*. O levantamento foi realizado no Portal de Teses e Dissertações da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal de Periódicos da CAPES e na base de dados da Biblioteca Científica Eletrônica Online (SciELO).

A pesquisa das produções científicas que remetiam a temática e ao período já mencionados, foi realizada utilizando como termo principal “educação das relações étnico-raciais” combinada com os termos “formação de professores”, “formação continuada”, “formação inicial de professores”, “PIBID” e “Programa de Residência Pedagógica”. Esses termos foram separados por operadores *booleanos* AND e NOT.

Na primeira combinação “educação das relações étnico-raciais” com “formação de professores” e com “formação continuada”, no campo de busca, utilizou-se os operadores *booleanos* AND e NOT (“educação das relações étnico-raciais” AND “formação de professores” NOT “formação continuada”), excluindo-se assim, todos os estudos que faziam menção à formação continuada. Para as demais combinações utilizou-se apenas o operador AND.

Com base nos descritores apontados no banco de dados do Portal de Teses e Dissertações da CAPES foram localizadas 77 produções com o descritor “educação das relações étnico-raciais” combinado com “formação de professores” e excluindo “formação continuada”, nove produções com o descritor “educação das relações étnico-raciais” combinado com “formação inicial de professores”, quatro produções com o descritor “a educação das relações étnico-raciais” combinado com “PIBID”, e uma produção com o descritor “educação das relações étnico-raciais” combinado com “Programa de Residência Pedagógica”.

Já na base de dados da BDTD localizou-se 80 produções científicas com o descritor “educação das relações étnico-raciais” combinado com “formação de professores” e

excluindo “formação continuada”, 23 produções com o descritor “educação das relações étnico-raciais” combinado com “formação inicial de professores”, quatro produções com o descritor “educação das relações étnico-raciais” combinado com “PIBID”. Quando combinado o descritor “educação das relações étnico-raciais” com “Programa de Residência Pedagógica” não foram encontrados resultados.

No Portal de Periódicos da CAPES utilizou-se os mesmos descritores, porém foram considerados apenas as publicações (artigos) obtidas por meio do filtro “revisado por pares”, sendo localizados 20 produções utilizando a combinação “educação das relações étnico-raciais” com “formação de professores” e excluindo “formação continuada”, quatro publicações utilizando “educação das relações étnico-raciais” combinado com “formação inicial de professores”, uma produção com o descritor “educação das relações étnico-raciais” combinado com “PIBID”, e uma produção com o descritor “educação das relações étnico-raciais” combinado com “Programa de Residência Pedagógica”.

Na SciELO, utilizou-se os mesmos descritores e foram encontrados 08 publicações a partir da combinação “educação das relações étnico-raciais” com “formação de professores” e excluindo “formação continuada”, uma publicação com o descritor “educação das relações étnico-raciais” combinado com “formação inicial de professores”. Nesta base não foram encontrados resultados as combinações dos descritores “a educação das relações étnico-raciais” com “PIBID” ou com “Programa de Residência Pedagógica”. Estes dados foram apresentados na Tabela 8.

Tabela 8: Levantamento Bibliográfico dos trabalhos com foco na Formação Inicial de Professores, PIBID/PRP e ERER, 2025

Descritores	Plataformas			
	Portal de Teses e Dissertações da CAPES	BDTD	Portal de Periódicos da CAPES	SciELO
“educação das relações étnico-raciais” AND “formação de professores” NOT “formação continuada”	77	80	20	8
“educação das relações étnico-raciais” AND “formação inicial de professores”	9	23	4	1
“a educação das relações étnico-raciais” AND “PIBID”	4	4	1	-
“educação das relações étnico-raciais” AND “Programa de Residência Pedagógica”.	1	-	1	-
Total	91	107	26	9

Fonte: Elaborado pela autora referente aos trabalhos localizados do Portal de Teses e Dissertações da CAPES, BDTD, Portal de Periódicos da CAPES e SciELO.

A partir dos trabalhos levantados, o conjunto de material científico de apoio à análise foi construído com base nos resumos das teses, dissertações e artigos publicados e durante a análise observou-se que parte das produções encontradas, apesar do refinamento utilizado como estratégia de busca, ainda estavam relacionadas a formação continuada de professores, demonstrando relevância para a implementação da ERER, embora não seja o foco desta pesquisa.

Para análise dos resumos foram utilizados os critérios objetivos, metodologias e resultados, totalizando 79 produções voltadas para a ERER em um contexto de formação inicial de professores, o que permitiu, após a leitura dos títulos, dos resumos, das introduções e na maioria, do texto integral, separar 25 produções (Apêndice A) que foram as leituras iniciais para este estudo, por corresponderem a um nível de maior de contemplação do tema investigado.

De forma geral, referente a ERER na formação inicial de professores, os estudos apontaram que mesmo após vinte anos da publicação dos primeiros normativos referente à temática da educação das relações étnico-raciais, depara-se com desafios de romper com barreiras epistêmicas, fazendo-se necessário descolonizar os saberes e os espaços. As instituições formadoras devem repensar a organização curricular de modo a superar as lacunas na formação de professores, considerando os desafios postos a esses profissionais e promover a temática étnico-racial para além do currículo formal e das atividades disciplinares, espaços

como eventos acadêmicos, grupo de estudos e pesquisas são instrumentos importantes nos processos formativos dos alunos.

E, quando a função social da universidade é cumprida, contribuindo com a implementação dos normativos referentes a educação das relações étnico-raciais, isso acontece de uma maneira muito pontual, ou seja, ações desenvolvidas fragmentadas e insuficientes.

Mediante este levantamento foi possível observar que a quantidade de trabalhos voltados a EREER nos programas de formação inicial de professores PIBID e PRP é incipiente, visto que das 79 produções localizadas engendradas no contexto da EREER na formação inicial de professores, somente nove dedicaram-se aos programas mencionados, ou seja, apenas 11,3%, o que tornou ainda mais relevante este estudo. As nove publicações localizadas estão apresentadas no Quadro 3:

Quadro 3: Trabalhos realizados sobre o PIBID/PRP na perspectiva da ERER disponibilizadas nos portais BDTD, Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, Periódicos CAPES e SciELO

Autor	Título	Categoria	Ano de publicação
Produções realizadas sobre o PIBID			
Juliano Soares Pinheiro	Possibilidades de diálogos sobre questões étnico-raciais em um grupo PIBID Química	Tese	2016
Amanda Aragão Barreto	A lei 10.639/2003: estratégias docentes de promoção da igualdade racial através do ensino de história	Dissertação	2016
Maria de Lourdes Lotério da Cunha de Paula	Formação docente para a educação das relações étnico-raciais: experiências no PIBID a partir de narrativas docentes	Dissertação	2021
Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro	OS OLHOS DE OJUBÁ: experiências docentes para a educação das relações étnico-raciais no ensino fundamental da rede pública municipal de Sorocaba	Dissertação	2022
Maria Camila Lima Brito de Jesus e Edinéia Tavares Lopes	A Educação das Relações Étnico-Raciais: perspectiva para a formação docente em Química	Artigo	2017
Produção realizada sobre o PIBID e PRP			
Marilene Mendonça de Oliveira	No escurinho do cinema! ERER e produções cinematográficas em aulas de matemática no ensino médio	Dissertação	2021
Produções realizadas sobre o PRP			
Beatriz Domingos da Silva	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)	Dissertação	2022
Yamília de Paula Siqueira	Sociologia no Ensino Médio: Lei n.º 10.639/2003 e Formação Antirracista	Dissertação	2020
Cleyde Rodrigues Amorim e Yamília de Paula Siqueira	Educação das Relações Étnico-Raciais na Residência Pedagógica de Sociologia	Artigo	2021

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos portais de publicações de produções.

Quanto ao conteúdo das produções no Quadro 3, são pesquisas que se desenvolveram na formação inicial docente no entrelace dos programas de formação inicial de professores, PIBID e/ou PRP e a ERER.

No primeiro grupo estão as pesquisas desenvolvidas em que os elementos da análise se baseiam no PIBID e na ERER. Barreto (2016) tratou da análise sobre a contribuição do Programa na disciplina de História para a implementação da ERER na perspectiva docente. Já Cavalheiro (2022) também trata da análise sobre a contribuição do PIBID para a

implementação da EREER na mesma perspectiva, mas elegendo eixo temático específico “Educação das Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos”.

Pinheiro (2016) analisou atividades vinculadas a um subprojeto de PIBID-Química, relacionando conteúdos disciplinares e a temática étnico-racial. Já De Jesus e Lopes (2018) realizaram o estudo acerca das relações entre as orientações para a EREER e a formação docente ofertada para a Licenciatura em Química a partir da análise do Projeto Político Pedagógico do curso e de ações no âmbito do Programa. De Paula (2021) tratou das contribuições do Programa na trajetória profissional de egressos das licenciaturas em Artes Plásticas, Música e Pedagogia no campo das relações étnico-raciais na escola,

O segundo grupo apresenta a pesquisa desenvolvida onde os elementos da análise se baseiam no PIBID, PRP e a EREER. De Oliveira (2021) desenvolveu sua análise referente a EREER no ensino da Matemática a partir do uso da Filmografia e ações integradas nos Programas.

E, no terceiro grupo estão as pesquisas desenvolvidas em que os elementos da análise se baseiam no PRP e na EREER. Da Silva (2022) analisou a EREER na formação inicial de professores na licenciatura de História a partir do Programa na percepção de alunos e coordenadores. Siqueira (2020) avaliou os desafios enfrentados por docentes em formação do curso de Sociologia inseridos no PRP ao desenvolver atividades voltadas à EREER na disciplina de Sociologia no Ensino Médio. E, Amorim e Siqueira (2021) discutiram a formação de professores em Sociologia, em especial a formação voltada para a EREER no Programa na percepção de alunos e professores envolvidos no processo.

O levantamento realizado contribuiu para o entendimento de como se desenha a relação entre os programas de formação de professores com a EREER. Todas as pesquisas em destaque apontaram os programas como espaços contributivos para abordagem das temáticas referentes à EREER, tanto no ambiente universitário quanto no ambiente escolar. Os programas possibilitaram a construção de representações positivas sobre os povos afro-brasileiro e indígena ao abordarem e problematizarem a questão racial. No entanto, também apontaram que tais discussões ainda são bastantes incipientes, evidenciando a necessidade de estratégias pedagógicas que impliquem descobrir, conhecer e compartilhar as referências desses povos que vivenciam uma história de exclusão e silenciamento.

Vale destacar que as pesquisas desenvolvidas detiveram-se em campos restritos obtendo resultados limitados a determinado curso vinculado ao subprojeto. Essa pesquisa optou em buscar a visualização institucional do desenvolvimento da EREER na formação

inicial de professores por meio do recorte estabelecido pelos Programas, sendo a lacuna de pesquisa a ser explorada neste trabalho.

3.2. Percurso metodológico

Com a determinação do tema a ser pesquisado e os seus limites demonstrados pela pesquisa bibliográfica, se fez necessário traçar meticulosamente o caminho a ser percorrido, para que ao fim do estudo realizado se possa garantir a contribuição pretendida e a satisfação do objetivo alcançado.

Martins (2004) sinaliza que a sociologia é uma área do conhecimento que foi sempre marcada pela necessidade de definir seu objeto com clareza e precisão, bem como de compreender como se aplicam os fundamentos da ciência e os princípios do método científico no campo sociológico. Ramos (2013, p.58), reforça que sem problema não há pesquisa a ser feita “os instrumentos que serão utilizados com vistas a enfrentar a questão em aberto só poderão ser definidos na medida em que são definidas as hipóteses de solução do problema identificado”.

Dessa forma, ao apresentar a questão “como se deu a inserção da EREER na formação inicial de professores, tendo como experiência do PIBID e do PRP na UFGD?” como problema de pesquisa, foi possível estabelecer os caminhos metodológicos da análise e a obtenção de resultados empíricos, respondendo assim, a questão norteadora do estudo. Ramos (2013) elucida que a escolha do método sempre depende do tipo de pergunta formulada ao se elaborar o problema científico e que questões que envolvem processos ou interrogações sobre representações sociais, por exemplo, não podem ser respondidas com o uso dos métodos quantitativos. Sendo assim, os aspectos metodológicos deste estudo estão inseridos em um método qualitativo, a partir de uma pesquisa de abordagem exploratória e descritiva.

Martins (2004) define a pesquisa qualitativa como aquela que privilegia a análise de microprocessos, por meio do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise. O autor menciona a importância do exercício da intuição e da imaginação do pesquisador para o aprofundamento da análise, como também para a liberdade do intelectual.

Já a pesquisa de abordagem exploratória tem a função de investigar algo novo ou pouco investigado, envolve o levantamento bibliográfico e documental para fundamentar

determinado fenômeno dentro do campo de conhecimento, tem o objetivo de “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses (Gil, 2002, p. 41).

Enquanto a abordagem descritiva, Gil (2002) aponta que, seu principal objetivo é descrever um determinado fenômeno ou estabelecer relações entre variáveis. Tanto a abordagem exploratória quanto a descritiva, segundo o autor, são habitualmente realizadas por pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. Este estudo se insere nas duas abordagens mencionadas, primeiramente pela perspectiva pouco abordada da EREER dentro dos programas em questão e segundo pela carência de relatar os processos estabelecidos institucionalmente e seus significados.

O delineamento proposto por este estudo está dividido em duas etapas. A primeira etapa consistiu na análise dos Projetos Institucionais dos Programas e dos Relatórios Finais de Atividades apresentados pelos coordenadores das atividades desenvolvidas em cada subprojeto.

Os Projetos Institucionais foram disponibilizados pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFGD (PROGRAD/UFGD) em atendimento a solicitação encaminhada e mediante autorização competente. Já os Relatórios Finais referentes ao desenvolvimento das atividades realizadas nos Programas, foram disponibilizados pelas coordenações dos respectivos Programas em colaboração com a coleta de dados para a pesquisa.

Ao analisar os Projetos Institucionais objetivou-se a verificação da previsão de atividades referentes a EREER em suas propostas, enquanto a análise dos Relatórios Finais observou-se a ocorrência de como se deu as atividades sobre a “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

A segunda etapa da análise proposta para este estudo, consistiu na análise dos questionários submetidos aos coordenadores dos subprojetos vinculados aos Programas. Os questionários mostraram-se ferramentas adequadas para a coleta de dados e foram elaborados no *Google Forms* com questões abertas e fechadas e direcionados aos docentes coordenadores dos subprojetos dos programas submetidos a análise. Foram elaborados dois modelos de questionários (Apêndice B e C), de forma que atendessem aos perfis das coordenações dos subprojetos do PIBID e as coordenações dos subprojetos do PRP.

Os questionários foram divididos em cinco seções temáticas, com o intuito de colher dados que indicassem o perfil, a atuação nos subprojetos, a formação e o desenvolvimento das atividades referentes a EREER. Cumpre ressaltar que as versões preliminares dos questionários

foram submetidas a análise do orientador desta pesquisa, que após contribuições, validou as propostas.

Foram encaminhados 15 e-mails para as coordenações do PIBID e foram obtidas 12 respostas. Já no PRP dos 13 e-mails enviados, dez respostas foram alcançadas. Cabe elucidar que alguns subprojetos tiveram mais que um professor compondo suas respectivas coordenações.

Estes docentes que compuseram as coordenações dos subprojetos nos Programas são, nessa etapa da análise, os sujeitos da pesquisa, um total de 22 participantes. São professores dos cursos de licenciatura vinculados aos subprojetos e que salvo as substituições no desenrolar do processo, elaboraram as propostas institucionais apresentadas e estiveram a frente das coordenações das atividades. Para identificação dos sujeitos foi realizada uma busca no Portal da UFGD, no ícone Boletim de Serviço, uma vez que essas designações são realizadas por meio de instruções de serviços e publicizadas. De posse da lista de nomes destes coordenadores, foi realizado o envio dos e-mails para coleta de dados.

Para sistematizar e analisar os dados levantados foi utilizada a técnica de Análise Temática proposta por Braun e Clarke (2006).

Souza (2019) define a Análise Temática como um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões a partir de dados qualitativos. Organizar e categorizar é o mínimo proporcionado por essa técnica, não havendo limites para a sua colaboração.

Nesta pesquisa, a técnica foi utilizada nos dados empíricos capturados a partir dos relatórios de atividades desenvolvidas nos programas e dos questionários submetidos aos sujeitos da pesquisa. Teve por objetivo identificar os temas relacionados às questões étnico-raciais nos dados capturados, entender a abordagem desses temas no âmbito dos subprojetos e produzir percepções referentes a ERER dentro dos programas.

Dias e Mishima (2023) apontam sete etapas na dinâmica proposta pela Análise Temática: coleta do dado, transcrição literal do dado, ambientação com o dado, acomodação do dado em instrumento de análise, identificação da unidade de contexto, do núcleo de sentido e dos temas.

A coleta do dado compreende a etapa do planejamento dos passos da coleta, bem como a escolha do material a ser utilizado na coleta. Para esta pesquisa, ao considerar todas as variáveis envolvidas no processo de captura do dado, o resultante foi os projetos

institucionais, os relatórios obtidos e os questionários construídos e submetidos aos participantes da pesquisa.

A etapa da transcrição literal do dado consistiu na primeira fase de organização do material a ser utilizado na pesquisa, neste momento foi realizado a leitura flutuante⁵³ do material em potencial e a transcrição dos dados, no caso dos questionários, foram identificadas respostas ausentes ou incompletas que não puderam ser consideradas válidas na análise.

A ambientação com o dado é a etapa em que se faz necessário a realização de leituras e releituras de todo o material coletado, a fim de propiciar uma aproximação mais íntima com o material (Dias; Mishima, 2023). Neste momento, com a leitura integral dos documentos foi possível compreender e trabalhar na organização dos dados.

Embora importantes, a três primeiras etapas compõem uma fase preliminar. A partir da quarta etapa, que consiste na acomodação do dado em instrumento de análise, inicia-se o trabalho de análise onde acontecem a estruturação das ideias, reformulações de objetivos e hipóteses e a formulação de indicadores. Neste momento o uso de planilhas organizadoras foram essenciais para estruturar, registrar as interpretações e favorecer os estudos.

A próxima etapa, identificação da unidade de contexto, consiste no registro das interpretações e impressões dos trechos estudados, para que na etapa seguinte, identificação do núcleo de sentido, aconteça o fenômeno da análise (Dias; Mishima, 2023). A etapa de identificação do núcleo de sentido possibilitou identificar as tendências e as lacunas apresentadas nos documentos, alcançando a última etapa do processo apontada pelos autores: o tema.

O tema consiste no registro em uma palavra ou uma frase do assunto abordado no universo estudado e representativo do conteúdo, sendo uma síntese de conjuntos específicos de unidade de registro (Dias; Mishima, 2023). Neste momento da pesquisa foi possível a criação das categorias para discussão.

Para a codificação e categorização do material, foi utilizado o *software Atlas.ti*⁵⁴, este programa auxiliou na organização e sistematização dos dados, facilitando o tratamento das informações e a elaboração de diagramas envolvendo os conceitos inerentes a pesquisa. E,

⁵³ É a leitura que permite o primeiro contato com os textos dos documentos em potencial para a pesquisa, nesta fase as orientações e as impressões estão em processo de formação.

⁵⁴ O Atlas.ti é um *software* para auxílio da análise de dados qualitativos, foi desenvolvido na Alemanha em 1989 por Thomas Muhra. Tem sido muito utilizado por pesquisadores devido à facilidade e as de ferramentas disponíveis, entre elas a possibilidades de auxiliar a análise de imagens, vídeos e áudios (Silva Junior, Leão, 2018).

para uma apresentação significativa das discussões, foram utilizados quadros, tabelas, figuras, gráficos, de maneira que a exposição da análise figurasse de forma acessível e efetiva.

A técnica mencionada possibilitou uma sistematização coerente, organizada e dinâmica dos dados na busca da compreensão dos documentos que fizeram parte do *corpus*⁵⁵ da pesquisa e da manifestação dos sujeitos que participaram do estudo, no intuito de proporcionar rigor e confiabilidade dos resultados.

No tocante à garantia do sigilo dos colaboradores da pesquisa e também dos elaboradores dos Projetos Institucionais e sem a intenção de se projetar nenhum juízo de valor durante a análise, foram dados codinomes aos subprojetos desenvolvidos em cada Programa. Para identificação dos subprojetos do PIBID foram utilizados nomes de etnias africanas e para identificação dos subprojetos do PRP foram utilizados nomes de etnias indígenas.

3.3. A coleta de dados e evidências na abordagem da ERER nos Projetos Institucionais nos Relatórios Finais de Atividades apresentados pelos Programas

Os Projetos Institucionais são elaborados pelas instituições que desejam participar dos Programas e devem conter, no mínimo, os objetivos e resultados a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades (Brasil, 2022c). Na edição analisada, esses documentos consistiam em formulários elaborados pela CAPES com itens que foram preenchidos em respostas pelas IES, e posteriormente submetidos à avaliação em plataforma específica. Participante deste procedimento, a UFGD foi considerada apta para o recebimento dos Programas e das bolsas provenientes deles.

Quanto aos Relatórios Finais de Atividades, são documentos produzidos pelos participantes e apresentados à CAPES como uma demonstração das ações desenvolvidas pelos subprojetos durante a execução do programa e dos resultados obtidos referentes as propostas mencionadas no Projeto Institucional. Ao analisar estes documentos, foi observado que a dinâmica de realização dos relatórios de atividades se diferem entre o PIBID e o PRP.

No PIBID, os relatórios recebidos foram elaborados por discentes que, ao final das suas participações, teceram relatos das atividades realizadas no subprojeto e de suas

⁵⁵Corpus é o conjunto de documentos selecionados para serem submetidos aos procedimentos analíticos, conforme os objetivos da pesquisa, pode ser escolhido a priori ou depois do início da pesquisa, e também pode ser composto por um único documento. Para essa pesquisa, o corpus da pesquisa foi constituído pelos documentos disponibilizados pela UFGD, CAPES, professores coordenadores dos programas analisados e pelas respostas dos questionários submetidos aos participantes dos programas.

experiências no Programa. Foram recebidos um total de 121 relatos. Além dos relatórios mencionados ainda foram recebidos um memorial do subprojeto de Licenciatura em Educação do Campo e três relatórios de supervisores do subprojeto Interdisciplinar Geografia e Ciências Sociais que também foram submetidos à análise. Dos oito subprojetos elegíveis para esta análise, apenas seis apresentaram relatórios das atividades propostas.

Já no PRP, ao final das atividades a coordenação elaborou o Relatório Institucional contendo as atividades desenvolvidas no Programa, e este foi o documento tomado para análise.

Para esta pesquisa foram consideradas menções diretamente relacionadas a EREER contidas nos documentos elegidos para análise, identificadas a partir da leitura integral dos seus textos e também elegeu-se termos ou conceitos que permeiam as discussões sobre relações raciais no Brasil, “que revelam não só a teorização sobre a temática racial, mas também as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e os atores sociais realizam a respeito das relações raciais” (Gomes, 2005).

Segundo Gomes (2005), esses termos e conceitos podem ser considerados conceitos-chave quando se trata de relações raciais. Foram eles: Identidade Negra, Raça, Etnia, Racismo, Etnocentrismo, Preconceito Racial, Discriminação Racial, Democracia Racial. Ainda dois conceitos-chave foram considerados, os termos Pluralidade Cultural e Diversidade Cultural. Embora não conste na lista previamente elaborada por Gomes (2005), são termos bastantes utilizados na literatura atual quando se trata da temática das relações étnico-raciais no Brasil. Neste contexto, a análise foi realizada a partir da incidência desses termos ou menções a EREER no corpo descritivo dos Projetos Institucionais dos Programas e Relatórios Finais de Atividades apresentados pelos coordenadores.

3.3.1. O PIBID em foco

O formulário de preenchimento da proposta do Projeto Institucional para participação no PIBID disponibilizado pela CAPES para avaliação (Anexo 1), preenchido e submetido pela UFGD em 9 de junho de 2022, foi dividido em duas seções. A primeira seção apresentou itens relativos às informações institucionais, descrição do processo de seleção interna adotado pela UFGD, articulação entre os órgãos e os espaços envolvidos no desenvolvimento do projeto, dinâmica das ações do projeto e integração entre os subprojetos.

A segunda seção apresentou itens relativos aos subprojetos, onde foram apresentados os objetivos, metas, atividades propostas, estratégias e mecanismo de registro das atividades. Com a submissão e aprovação da proposta, oito subprojetos (Arte, Biologia, Física, Interdisciplinar Geografia e Sociologia, Licenciatura em Educação do Campo, Licenciatura Intercultural Indígena, Matemática, Química) ancoraram o PIBID na UFGD.

Já os relatórios das atividades desenvolvidas pelos subprojetos durante a execução do Programa, recebidos para análise, foram na sua maioria produzidos pelos discentes, somente o subprojeto Interdisciplinar Geografia e Sociologia e o de Licenciatura em Educação do Campo apresentou relatórios produzidos por docentes responsáveis pela supervisão ou coordenação das atividades. Os documentos consistiram no relato sobre as experiências vivenciadas no Programa.

Foram apresentados dois modelos de relatórios (Anexo 2 e 3), ficando subtendido que os dois modelos foram aceitos pelo Programa. O primeiro formato apresentou os itens: dados pessoais, introdução, escola e supervisor, dimensões da iniciação à docência, reflexão e referências. Foi interessante para esta análise os itens introdução, escola e supervisor, dimensões da iniciação à docência e reflexão (referente a prática docente e contribuições do Programa). Já o segundo modelo apresentou os itens: dados pessoais, introdução, desenvolvimento, resultados observados, conclusões ou considerações e referências. Foi interessante para esta análise os itens introdução, desenvolvimento, resultados observados, conclusões ou considerações.

Nos itens escola e supervisor/desenvolvimento os discentes descreveram o perfil da respectiva escola em que desenvolveram as atividades, como também das turmas alcançadas pelo subprojeto. As atividades desenvolvidas foram descritas de forma sucinta. Já em dimensões da iniciação à docência/resultados observados, os discentes descreveram suas atuações nos respectivos subprojetos, traçando um comparativo do início até a sua finalização e em reflexão/considerações, os discentes apresentaram reflexões sobre suas práticas e a contribuição trazida pelo Programa para suas formações.

Durante a análise da proposta do Projeto Institucional apresentada à CAPES, na primeira seção, foi identificado o reconhecimento da escola como um espaço de ambiguidade, sinônimo de democratização e poder, é também um dos instrumentos mais potentes de regulação e controle social e cultural, de punição, discriminação e segregação (UFGD, 2022). Esta menção compartilha com o apontado por Cavalleiro (2005) que explica a escola como

uma das instituições sociais que dissemina e fortalece uma lógica de segregação amparada em preconceitos e estereótipos raciais e essa situação ultrapassa a violação individual.

Porém, observou-se que todas as propostas contidas na primeira seção do documento, não fizeram menção de nenhum dos conceitos-chave estabelecidos e não propuseram nenhuma discussão que se relacionasse à ERER, transitando por um viés universalista.

Ao analisar a segunda seção da proposta do Projeto Institucional, espaço em que cada subprojeto apresentou o seu planejamento, estabeleceu-se uma correspondência com os resultados trazidos nos relatórios apresentados dos respectivos subprojetos, fazendo um paralelo entre atividades propostas e atividades promovidas.

A análise mostrou que os subprojetos Amhara, Iorubás, Bantu, em suas proposições, utilizaram termos ou conceitos-chave indicando possíveis abordagens sobre relações étnico-raciais durante a execução das atividades. Já nos subprojetos Zulus, Somalis e Hauçás observou-se uma total ausência desses termos ou de qualquer menção a ERER.

Durante a leitura integral do Projeto Institucional do PIBID, notou-se que embora o subprojeto Luanda não traga os termos ou conceitos-chave no corpo de sua proposta, fez uma importante contribuição à ERER ao apresentar a ação descrita como um dos seus objetivos:

Possibilitar aos licenciandos que são oriundos de escolas situadas em assentamentos da reforma agrária, em áreas ribeirinhas do rio Paraguai, terras quilombolas e aldeias indígenas do Cone Sul do Mato Grosso do Sul, conhecer in loco, a partir do novo olhar adquirido na Universidade, a realidade onde vivem, podendo desta forma unir à teoria acadêmica a realidade social para o desenvolvimento específico de uma prática pedagógica que respeite o que é proposto para a realidade nacional, mas, especificamente direcionada a realidade local (Luanda, UFGD, 2022).

Na proposta apresentada pelo subprojeto Luanda, percebeu-se a intenção de se promover atividades por meio da valorização do conhecimento acadêmico aliado ao conhecimento empírico, onde o aluno participante do Programa e futuro docente possa vir a desenvolver sua prática pedagógica considerando a realidade cultural e social de cada local onde estão inseridas as ações relativas ao Programa. A proposta remete ao “novo lugar institucional” conceito estabelecido por Nóvoa (2017), onde haja a iteração entre universidade e o campo de atuação docente.

Cumprir destacar que a proposta institucional do subprojeto Ibos foi desenvolvida dentro de abordagem étnica, acompanhando a especificidade do curso de licenciatura em que

esteve inserido e que tem como objetivo habilitar os professores Guarani e Kaiowá para o atendimento à Educação Escolar Indígena ao qual está articulado.

Quanto aos relatórios de atividades, a análise referente ao subprojeto Amhara mostra que as atividades desenvolvidas no subprojeto apresentaram dois termos elegíveis para a análise proposta: diversidade cultural e racismo. O termo “diversidade cultural” aparece vinculado às incumbências relativas a carreira docente, onde o relator aponta a necessidade de um ambiente de aprendizado dinâmico e inclusivo. Segue a conclusão apresentada no relato:

É essencial que os educadores ajustem suas abordagens de ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos, estabelecendo um ambiente acolhedor e inclusivo que celebre a diversidade. Ademais, é incumbência deles criar um clima colaborativo na sala de aula que promova a consciência cidadã, incentivando os alunos a apreciarem a diversidade cultural, os direitos humanos e a proteção do meio ambiente (ID Amhara, PIBID, 2024).

Já o termo “racismo” é apontado para descrever episódios ocorridos em sala de aula que exigiram a adoção de medidas legais para resolução, situações em que o relator se sentiu desafiado no exercício docente. Cumpre observar que ao descrever as experiências dos alunos ID do subprojeto em questão, os relatórios apontaram para a preocupação demonstrada quanto a importância de uma formação docente adequada dentro da perspectiva da EREER, considerando os desafios encontrados no ambiente escolar.

Referente às atividades desenvolvidas para a EREER no subprojeto, foram relatadas abordagens literárias, onde foram trabalhadas as obras “Amor de Cabelo” de Matthew A. Cherry, “A cor de Coraline” de Alexandre Rampazo e “O Pequeno Príncipe Preto” de Rodrigo França. Essas obras promoveram a reflexão sobre a identidade afrodescendente, o pertencimento racial, representatividade e empatia. Outras atividades desenvolvidas aconteceram a partir da história e confecção de Bonecas Abayomi⁵⁶, símbolos de resistência e poderio feminino. Cumpre ressaltar que todas as atividades citadas foram desenvolvidas em alusão ao Dia da Consciência Negra.

No contexto do desenvolvimento de atividades referentes à diversidade cultural brasileira acontecer em dias específicos, uma importante observação foi trazida em um dos

⁵⁶ As bonecas, conhecidas como Abayomi, significam Encontro Precioso, foram criadas por mães africanas que rasgavam retalhos de suas saias e a partir deles criavam pequenas bonecas, feitas de tranças ou nós, que serviam como amuleto de proteção para acalantar seus filhos durante as terríveis viagens a bordo das embarcações que realizavam o transporte de escravos entre África e Brasil. Essa e outras informações pertinentes podem ser acessadas no endereço: <http://www.afreaka.com.br/notas/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>

relatórios apresentados por docente que supervisionou as atividades do subprojeto Iorubás, demonstrando a preocupação da diversidade cultural ser introduzida no ambiente escolar em datas específicas, atentando para o fato de ser apresentada uma visão estereotipada da diferença, comprometendo a discussão no tocante aos grupos sociais historicamente marginalizados. O termo “diversidade” também é apontado no relatório como elemento importante a ser considerado constantemente na prática docente.

Entende-se que ao mencionar conteúdos ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, tanto a Lei n.º 10.639 quanto a Lei n.º 11.645 têm a clara intenção de transformar o formato do currículo adotado em sala de aula, onde as contribuições dos povos indígenas e afro-brasileiros são lembradas nas chamadas “datas comemorativas”: Dia da Consciência Negra em 20 de novembro, Abolição da Escravatura em 13 de maio e Dia do Índio em 19 de abril (Neves, 2018). Vale destacar que a Lei n.º 14.402 de 8 de junho de 2022 instituiu o dia 19 de abril como Dia dos Povos Indígenas.

Vale também ressaltar que, assim como as leis mencionadas, as DCNERER traduzem a necessidades da presença da ERER de forma transversal nos currículos ao orientar que a história e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros atinjam a construção de todo o conhecimento e em todos os espaços educativos. Ampliando a presença da educação antirracista nos currículos, o PNI, tem como meta para as IES, o oferecimento de disciplinas específicas de ERER para todos os cursos, atribuindo uma posição prioritária às licenciaturas.

Outra observação importante foi realizada por um discente do subprojeto Iorubás ao fazer menção de que o sistema educacional reforça a hegemonia cultural “uma vez que muitas vezes os alunos são colocados como iguais, retirando toda sua identidade e sua particularidade” (ID1, Irorubás, PIBID, 2024).

Neste sentido, Cavalleiro (2005) complementa que o sistema educacional brasileiro, repleto de práticas racistas gera um cotidiano escolar prejudicial para o desenvolvimento emocional e cognitivo de todos os alunos, em especial aos considerados diferentes, com destaque para os pertencentes à população negra. Neste sentido, Neves (2013) aponta que a população indígena também enfrenta o olhar de incompreensão por parte do sistema de ensino.

Os termos “étnico-racial”, “racismo”, “etnocentrismo” e “democracia racial” também foram utilizados nos relatos das atividades desenvolvidas no âmbito do subprojeto Iorubás. Essas atividades apontaram para a realização de seminários com os temas “Cultura dos Povos Indígenas” e “Povos Afrodescendentes”, entre as ações houve palestras e oficinas que

desenvolveram atividades por meio de exposição artesanal, da dança e de obras de autores negros em alusão do Dia da Consciência Negra. Segue relato de ID:

O seminário surge como desdobramento dos estudos realizados em nossos encontros formativos com o objetivo de discutir questões relacionadas a desigualdade entre negros e brancos, construída historicamente a partir de constructos eurocêntricos e coloniais (ID2, Iorubás, PIBID, 2024)

Vários autores foram unidos à discussão, entre eles, Gilberto Freyre, Florestan Fernandes e Franz Fanon, possibilitando a abordagem de temas concatenados com a realidade racista brasileira. Uma das oficinas desenvolvidas trouxe atividades referente ao livro “Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada” de autoria da escritora brasileira Carolina Marina de Jesus, que provocou o debate do tema racismo científico⁵⁷, entre outros.

Outra atividade apontada foi desenvolvida sobre o tema “A história do Movimento Negro no Brasil”, que além da perspectiva de relevância histórica, segundo os relatos, possibilitou uma importante interação entre os alunos, onde puderam compartilhar suas experiências de vida sobre o racismo, preconceito e discriminação.

Na análise dos relatórios de atividades apresentados pelo subprojeto Zulus notou-se que embora tenha sido apresentada uma proposta institucional ausente dos termos ou conceitos-chave que indicassem as discussões sobre relações étnico-raciais, nos relatórios foi possível identificar o termo “racismo” nos relatos das discussões inerentes às atividades desenvolvidas.

A primeira atividade relatada foi “Roda de conversa sobre sabão de cinzas e a religião de matrizes africanas”. A atividade promoveu um despertar de uma consciência científica crítica contextualizada pelo resgate da história ao creditar às escravas vindas da África, a produção e a disseminação dos saberes relativos ao sabão de cinzas em terras brasileiras. Articulou também a discussão sobre as religiões de matrizes africanas ao proporcionar uma conversação com o objetivo de combater o preconceito religioso e, segundo relatos, provocou notável engajamento entre os alunos.

Outra atividade realizada pelo subprojeto aconteceu em alusão ao Dia da Consciência Negra, por meio de contextualização histórica destacou-se figuras emblemáticas na luta e resistência dos negros no Brasil. Foi escolhido os poema "Lágrima de Preta" de António

⁵⁷ Racismo científico se configura na ideia de que a humanidade está dividida em raças e as diferentes raças conformam uma hierarquia biológica, na qual os brancos ocupam posições de superioridade (Santos; Silva *et al.*, 2018, p.256).

Gedeão que abordou as questões relacionadas à identidade, diversidade e resistência negra estabelecendo uma conexão com a disciplina relativa ao subprojeto por meio da expressão científica utilizada. Segundo os relatos, os alunos das turmas que receberam as atividades se mostraram receptivos e interessados na discussão pertinente.

A interdisciplinariedade presente na atividade marca um movimento importante para o rompimento de uma epistemologia com base em componentes individuais, demonstrando a construção do conhecimento por meio de uma visão integradora. Thiesen, 2008, ressalta a importância de um processo educativo sob a perspectiva interdisciplinar, pois “possibilita o aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática, contribui para uma formação mais crítica, criativa e responsável e coloca escola e educadores diante de novos desafios tanto no plano ontológico quanto no plano epistemológico” (Thiesen, 2008, p. 551).

No contexto sobre as atividades trabalhadas no limite dos conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira, um fator a destacar foi o relato de uma ID indígena ao fazer menção sobre o seu desconhecimento do tema, fato que a fez sentir-se deslocada no ambiente diante do contexto inserido, demonstrando uma abordagem da diversidade étnico-racial ainda parcialmente estabelecida.

Quanto às atividades desenvolvidas referentes a EREER no subprojeto Luanda, os relatos mostraram a realização da formação “Leitura e Produção de Textos Acadêmicos” por meio do conhecimento de diferentes gêneros textuais. Esta formação proporcionou o aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e da língua materna Guarani/Kaiowá, possibilitando também as discussões e reflexões antes de cada prática pedagógica. Nas oficinas, parte da formação, foram confeccionados materiais voltados à cultura indígena. Ainda sob uma perspectiva étnica, foi trabalhado o tema “Soberania Alimentar”, destacando a importância de uma vida mais saudável para a comunidade indígena. Já a questão racial foi contemplada ao trazer os temas “Os Movimentos Negro e Populares na Ditadura” e “Os Indígena na Ditadura”, promovendo um importante debate para a formação de uma consciência sobre a pluralidade.

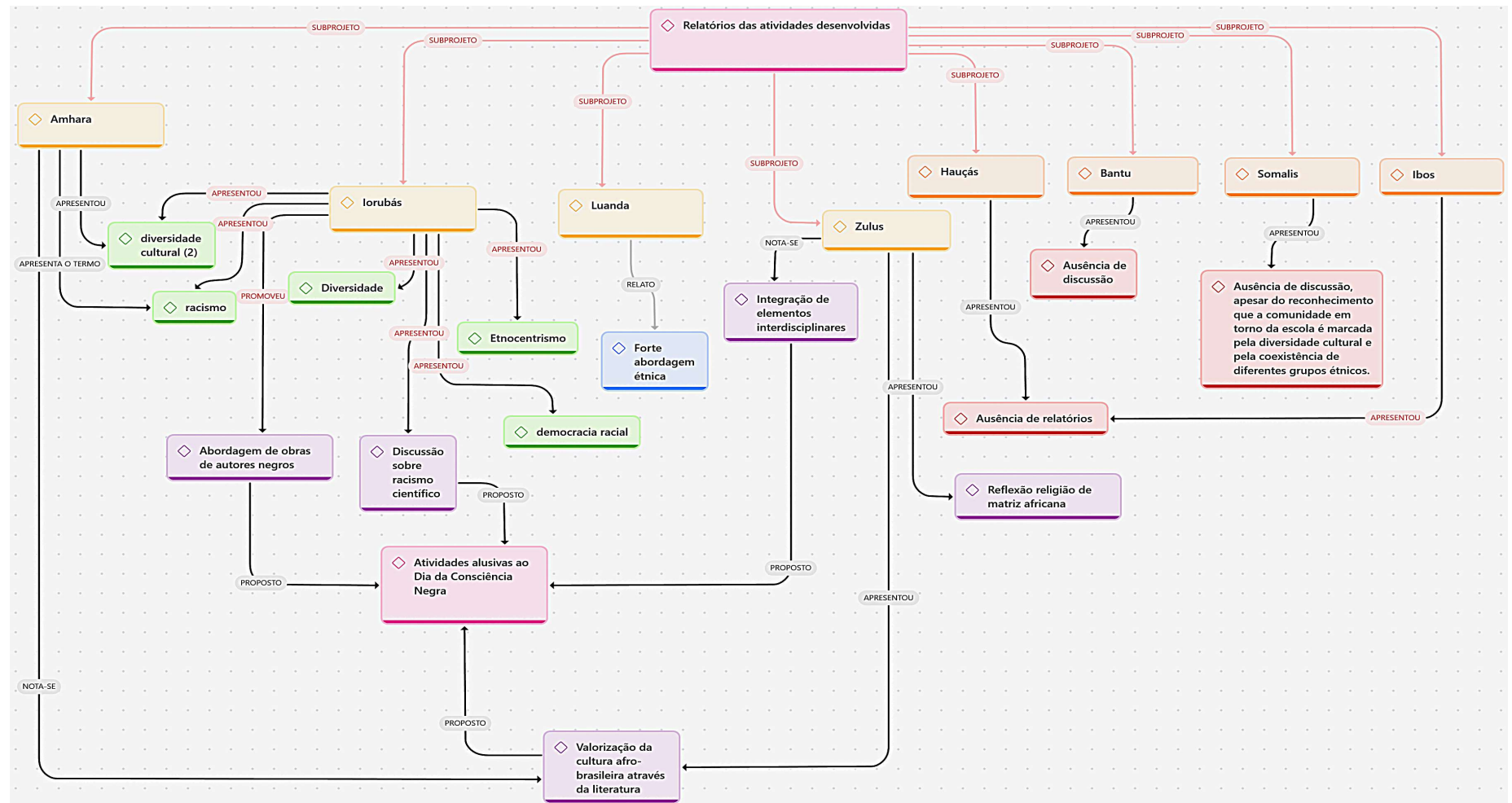
Durante a análise dos relatórios das atividades desenvolvidas do subprojeto Somalis constatou-se a ausência da EREER no desenvolvimento do subprojeto, apesar do reconhecimento contido em um dos relatos que a comunidade em torno da escola é marcada pela diversidade cultural e pela coexistência de diferentes grupos étnicos.

Embora em sua proposta de trabalho o subprojeto Bantu, tenha utilizado o termo “diversidade cultural”, não houve relatos de atividades desenvolvidas nesta perspectiva, assim

como também não houve para outras temáticas na EREER. Já os subprojetos Ibos e Hauçás não apresentaram relatórios das atividades desenvolvidas, impossibilitando a análise por este viés.

Por meio da análise dos relatórios de atividades desenvolvidas nos subprojetos apresentados foi possível elaborar uma rede de relações que sintetiza as abordagens dos termos ou conceitos-chave, considerados quando se trata de relações étnico-raciais e de menções realizadas pelos subprojetos da EREER. Conforme ilustra a figura 2.

Figura 2: A abordagem de termos/conceitos-chave ou menções referentes a EREER nos relatórios de atividades desenvolvidas no PIBID



Fonte: Elaborado pela autora (2024), com a utilização do Software Atlas.ti

Ao examinar a Figura 2 é possível notar que os subprojetos Amhara, Iorubás, Zulus e Luanda desenvolveram atividades referentes a EREER. Porém, a legislação que norteiam a educação antirracista, nos três primeiros subprojetos, foi incorporada parcialmente nas atividades realizadas.

Elucidando, Amhara limitou sua abordagem na perspectiva afro-brasileira e de forma pontual uma vez que tais atividades foram desenvolvidas vinculadas ao Dia da Consciência Negra. Os subprojetos Iorubás e Zulus também limitaram as suas abordagens dentro da perspectiva afro-brasileira, embora Zulus tenha desenvolvido atividades para além das datas comemorativas. Já o subprojeto Luanda realizou a incorporação da legislação nas atividades desenvolvidas, uma vez que, embora tenha privilegiado o ensino da História e Cultura Indígena, também desenvolveu atividades no ensino da História e Cultura Afro-brasileira.

Percebe-se também que Bantu e Somalis apresentaram relatórios com ausência de discussões relativas as temáticas voltadas à EREER, enquanto Hauçás e Ibos não apresentaram relatórios de atividades, impossibilitando a análise por essa via.

Em continuação a este estudo, na próxima seção realizou-se a análise referente ao PRP.

3.3.2. O PRP em foco

Já o formulário de preenchimento da proposta do Projeto Institucional para participação no PRP disponibilizado pela CAPES para avaliação (Anexo 4), preenchido e submetido pela UFGD em 09 de junho de 2022, foi dividido também em duas seções. A primeira seção apresentou basicamente itens relativos as informações da IES, caracterização do projeto quanto aos objetivos do PRP e plano de acompanhamento e avaliação dos subprojetos. A segunda seção apresentou itens relativos aos subprojetos, onde foram apresentados os objetivos, concepções pedagógicas, justificativa e relevância, atividades propostas e metodologia de implementação. Com a submissão e aprovação da CAPES o PRP/UFGD foi ancorado por sete subprojetos (Biologia, História, Licenciatura em Educação do Campo, Licenciatura Intercultural Indígena, Interdisciplinar Geografia e Sociologia, Interdisciplinar Pedagogia e Educação Física, Química).

Ao finalizar as atividades em 2024, o Programa apresentou um Relatório Institucional (Anexo 5) elaborado pela coordenação institucional em colaboração com os orientadores dos subprojetos com todas as atividades desenvolvidas pelos subprojetos em uma demonstração da efetiva parceria estabelecida entre a UFGD e as escolas da educação básica da rede municipal e estadual de ensino. O relatório também foi desenvolvido em duas seções, indicou a avaliação geral do Programa, as principais atividades desenvolvidas em cada subprojeto e

também as ações promovidas coletivamente. Este documento, ao ser analisado, indicou a incidência de atividades referentes a ERER no Programa.

A análise foi realizada no mesmo molde estabelecido anteriormente, ou seja, foi analisada a proposta contida no Projeto Institucional e em seguida os relatórios de atividades desenvolvidas, apresentando um paralelo entre proposta e realização.

Ao analisar a primeira seção do Projeto Institucional observou-se a incidência dos termos “diversidade”, apresentando a Educação como um elemento transformador da sociedade, com o propósito de alcançar uma sociedade participativa, solidária, integradora, que contemple a diversidade. O termo “diversidade” ainda foi utilizado para indicar aspectos contemplativos do Programa devido a dinâmica do seu desenvolvimento, como por exemplo a diversidade de grupos de atuação e de regiões atendidas.

Já análise da segunda seção do documento trouxe as propostas institucionais apresentadas pelos subprojetos que compuseram o projeto institucional e foi observado a incidência dos termos “diversidade” “raça”, “etnia” no subprojeto Kinikinau, “étnico-raciais” no subprojeto Guató e “diversidade” no subprojeto Terena.

O subprojeto Guató ainda elucida em sua proposta que a forma mais eficiente de aprendizado é aquela que valoriza a diversidade de ser e do saber, apontando um de seus objetivos e apresentando uma importante contribuição para o desenvolvimento da ERER:

a construção de dinâmicas de aula e estratégias de ensino que consigam abarcar as pluralidades de culturas e modos de ser presentes nos territórios do campo e indígena, identificando a diversidade de saberes, tradicionais e experienciados, além da dinâmica política deles derivados. [...] Esse desafio significa a capacidade de “tradução” de um sistema de compreensão de mundo para outro, num diálogo que reconheça e respeite diferenças entre as culturas (Guató, UFGD, 2022).

Na proposta apresentada pelo subprojeto Terena há menção do desejo de atuar dentro de uma perspectiva em que a educação escolar aconteça para além das práticas de ajustamento e de treinamento, envolvendo os alunos no mundo da cultura, principalmente nos aspectos que transcendem o imediato e o pragmático. Neste sentido, a proposta sustenta que este modo de educar determina:

assumir o princípio da diversidade como algo que se contrapõe a uma lógica de educação limitada ao ajustamento, reconhecendo que é apenas a formação abrangente e diversificada que garante o uso apropriado e criativo da informação e o acesso ao conhecimento (Terena, UFGD, 2022).

A educação ancorada na diversidade impacta o processo de socialização ao identificar e corrigir a ideologia, ensinar que a diversidade é enriquecedora, que não é sinal de desigualdade e que a diferença pode ser bela, é um dos passos para reconstrução da autoestima, do autoconceito, da cidadania e da abertura para a valorização das diversas culturas na sociedade (Silva, 2005a).

Já a proposta do subprojeto Camba fez menção de atividades que contemplam a ERER quando se propôs a abordar a história sul-mato-grossense dentro da perspectiva da “compreensão de que por essas terras, diferentes sociedades, povos originários, colonizadores, comunidades afrodescendentes e migrantes se encontraram e de que esses encontros geraram situações de conflitos marcados por disputas, resistências e estratégias.” (Camba, UFGD, 2022).

A proposta do subprojeto Ianomâmi foi toda idealizada sob a perspectiva étnica, seguindo a proposta do curso de licenciatura ao qual está vinculada. Apresentou como um dos objetivos a contribuição para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos ao propiciar a vivência no exercício efetivo da prática do professor nas escolas indígenas e assim promover a valorização das diferenças culturais. Essa abordagem educacional visa garantir a “continuidade de memórias históricas, reafirmação de identidades étnicas, valorização de línguas e ciências dos povos indígenas, além do acesso a informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais povos indígenas” (Ianomâmi, UFGD, 2022).

Durante a leitura integral da proposta do subprojeto Atikum e Kadiwéu não foram localizados termos ou menções que levassem ao desenvolvimento de atividades na ERER.

Quanto à análise do Relatório Institucional observou-se que o formulário de preenchimento também foi desenvolvido em duas seções. A primeira seção apresentou atividades desenvolvidas coletivamente envolvendo todos os subprojetos, enquanto a segunda seção apresentou as atividades desenvolvidas em cada subprojeto

A análise da primeira seção do Relatório Institucional apontou uma atividade importante para a discussão promovida neste estudo: a cartografia social. O relatório elucida que a cartografia social consiste em uma metodologia bastante usada para a delimitação e caracterização de territórios junto a grupos sociais que demandam o reconhecimento de suas terras. A atividade foi realizada no “III Encontro do Programa Residência Pedagógica (PRP) edição 2022/2024 UFGD” e promoveu a discussão sobre a identidade cultural brasileira, visibilizando problemas ambientais, sociais e culturais vivenciados por grupos marginalizados no mapeamento convencional.

Outra atividade a ser mencionada foi realizada no “IV Encontro do Programa Residência Pedagógica (PRP) edição 2022/2024 UFGD” onde se estabeleceu uma formação sobre a Educação Escolar Indígena, incluindo a abordagem dessa educação em escolas não indígenas da região, valorizando a identidade indígena.

Ao analisar a segunda seção do relatório, nas atividades desenvolvidas no subprojeto Guató observou-se a abordagem da EREER sob o tema “A Cartografia Social em Escolas do Campo e Indígenas” provocando discussões sobre o reconhecimento dos direitos territoriais por parte de populações tradicionais como quilombolas, ribeirinhos, entre outros. Essa ação permitiu historicizar, caracterizar e interpretar a realidade social, comunitária e educativa dessas populações, provocando a reflexão sobre os mais variados papéis dos atores envolvidos nessa construção.

Já o subprojeto Camba trouxe registros de atividades desenvolvidas sobre a cultura afro-brasileira em alusão ao Dia da Consciência Negra para apresentação em feira de arte promovidas por umas das escolas parceiras do subprojeto. Uma segunda atividade relatada foi realizada referente à História do Continente Africano, com o auxílio de mapas os alunos puderam conhecer os países do continente e um pouco de sua cultura. Em alusão ao Dia dos Povos Indígenas foram desenvolvidas atividades referentes à história e cultura indígena, entre elas visita ao museu da cidade de Dourados e a Casa de Reza Kaiowá⁵⁸, em preservação à memória e saberes deste povo.

Apesar de não terem sido localizados termos ou menções que levassem ao desenvolvimento de atividades na EREER na proposta do subprojeto Kadiwéu, em contrapartida nos relatórios de atividades observou-se várias atividades desenvolvidas sob essa perspectiva. Uma das atividades realizadas foi a oficina “Elementos e Relações que formam a Diversidade Cultural em Mato Grosso do Sul” associado ao Itinerário Formativo “Do Siriri Ao Cururu: Ritmando Em Uma Viagem Cultural” que, segundo o relato, possibilitou:

[...] investigar como grupos sociais minoritários produzem culturas alternativas a partir de: despertar para a valorização da cultura do estado do MS a partir do reconhecimento das expressões culturais periféricas como forma de resistência; conhecer e respeitar a diversidade cultural que compõe a sociedade estadual; debater a relação da valorização/desvalorização cultural com a estratificação social; compreender a multiplicidade da cultura do MS e os processos de resistência cultural; viola-de-cocho, danças populares, festas populares, música tradicional, comidas típicas, artesanato, lendas e mitos, literatura e linguagem, religiosidade, usos e costumes; e

⁵⁸ A Oga Pysy (Casa de Reza) é um espaço dentro da Faculdade Intercultural Indígena destinado a atividade ritualística da comunidade. Na casa também se realiza contação de histórias sobre a origem do mundo, das aldeias e antepassados, contribuindo para o avivamento de memórias das etnias Guarani e Kaiowá.

ainda reconhecer que a Identidade Cultural envolve a experiência e a consciência de pertencer ao coletivo (Kadiwéu, UFGD, 2024).

Outra atividade relatada a destacar foi a Oficina de Produção de Mapas Iconográficos sobre a Diversidade Étnica e Cultural Sul-mato-grossense, por meio da Cartografia Social onde foram abordados os aspectos culturais, religiosos, entre outros, relacionados aos povos originários do Mato Grosso do Sul, em um movimento de promoção a valorização da diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade local.

Na Semana dos Povos Indígenas o subprojeto promoveu atividades relacionadas a história e cultura indígena, realizou também a palestra “Povos Indígenas” com o objetivo de oferecer às comunidades escolares/acadêmicas a oportunidade de conhecer a cultura, a história e a diversidade indígena presente na região, e levar o aprendizado por meio da valorização dos saberes indígenas com foco em uma sociedade plural e flexível.

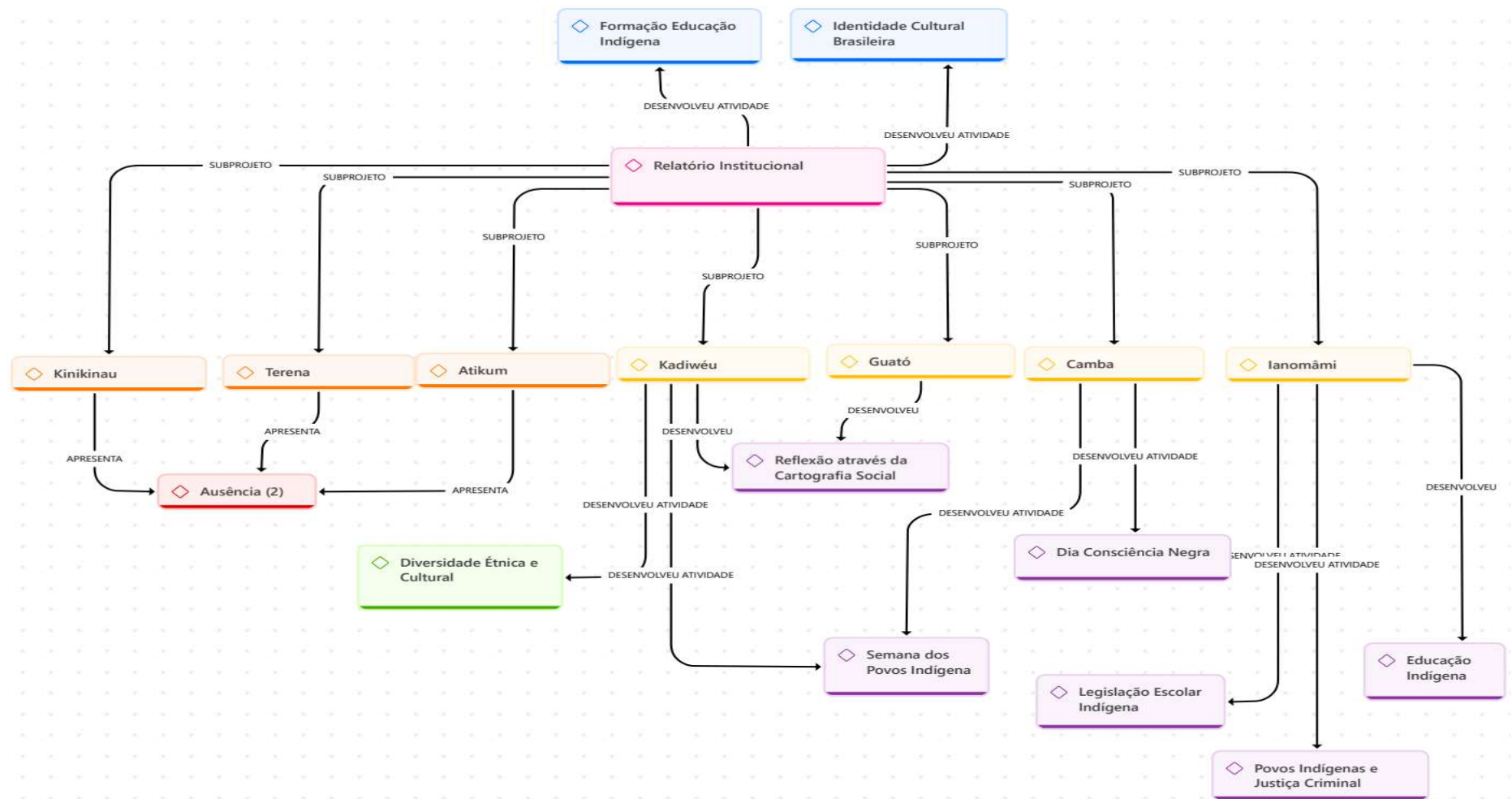
Entre as atividades desenvolvidas no subprojeto Ianomâmi podem ser citadas as formações sobre a “Educação Indígena, Legislação Escolar Indígena” e “Povos Indígenas e Justiça Criminal no Brasil”. O propósito das atividades produzidas no subprojeto, para além da formação docente, foi contribuir para construção de metodologias de trabalho que atuem nas escolas, frente a um diálogo multidisciplinar, que transcenda o conhecimento ocidental institucionalizado, que atenda a formação cultural, promovendo o reconhecimento das suas tradições, importância de suas cosmologias, língua e costumes próprios (DO1, Ianomâmi, UFGD, 2024).

Cabe ressaltar que embora os subprojetos Terena e Kinikinau tenham contemplado termos ou conceitos-chave quando se trata de relações étnico-raciais em suas propostas institucionais, a análise dos relatórios de atividades apresentados não trouxe elementos que indicassem a abordagem de uma diversidade cultural ou étnico-racial entre as ações desenvolvidas nos subprojetos e nem em outros aspectos relacionados a ERER.

Já o subprojeto Atikum em sua proposta institucional não fez menção de termos ou conceitos-chave quando se trata de relações étnico-raciais e quanto aos relatos das atividades desenvolvidas também não versou sobre o tema.

Por meio da análise do Relatório Institucional foi possível elaborar uma rede de relações que sintetiza as abordagens realizadas pelos subprojetos da ERER. Conforme ilustra a Figura 3.

Figura 3:A abordagem de termos ou conceitos-chave ou menções referentes a EREER no Relatório de atividades desenvolvidas no PRP



Fonte: Elaborado pela autora (2024), com a utilização do Software Atlas.ti e conforme coleta de dados no Relatório Institucional do PRP

Ao refletir sobre os dados apresentados e examinar a Figura 3 é possível perceber um descompasso com o anunciado na proposta institucional do subprojeto Kadiwéu e o relato das atividades referentes a EREER, pois apesar de não abordar a temática ou mencionar termos que indicassem um planejamento dentro da perspectiva em sua proposta, os relatos das atividades apontaram para as atividades desenvolvidas neste campo em uma abordagem que incorporou totalmente a legislação para a educação antirracista. Observa-se também que o subprojeto Camba desenvolveu atividades pontuais em alusão ao Dia da Consciência Negra e a Semana dos Povos Indígenas, sendo assim incorporou parcialmente os normativos que legislam sobre a educação antirracista. Já o subprojeto Guató utilizou a Cartografia Social para apresentar reflexão sobre a questão étnico-racial, demonstrando a incorporação da legislação nas atividades desenvolvidas. Percebe-se também que, a discussão apresentada nos relatos do subprojeto Ianomâmi consistiram em uma abordagem étnica, ou seja, na perspectiva indígena, não contemplando temas que promovessem a abordagem racial, acompanhando a sua proposta institucional, o que se pode concluir que a abordagem da legislação referente a EREER foi parcialmente incorporada.

E por último, os relatórios dos subprojetos Kinikinau, Terena e Atikum apresentaram a total ausência de termos ou relatos de atividades desenvolvidas na EREER.

Após realizada a análise das propostas institucionais vinculadas aos subprojetos e os relatos das atividades, a próxima seção destinou-se a apresentar as impressões dos coordenadores dos subprojetos.

3.4. A EREER no PIBID e no PRP na perspectiva dos coordenadores dos subprojetos

Nesta seção o objetivo foi analisar e discutir as impressões coletadas a partir dos questionários (Apêndice B e C) respondidos pelos CA do PIBID e os DO do PRP. Ocupou-se em responder a questão: como se deu a abordagem da EREER no PIBID/PRP na percepção dos coordenadores dos subprojetos? E para alcançar tal objetivo se estabeleceu quatro categorias consoantes a questão: perfil dos coordenadores; a atuação nos Programas; o aspecto formativo dos coordenadores; a contemplação da EREER nos Programas.

3.4.1. Perfil dos coordenadores dos subprojetos

Os sujeitos participantes dessa etapa da pesquisa são os docentes vinculados às licenciaturas correspondentes aos subprojetos, e são responsáveis pelo desenvolvimento das atividades, coordenando e orientando cada ação proposta e promovida durante a execução dos

Programas. Dos 22 respondentes dos questionários aplicados, 12 estiveram a frente do PIBID e dez estiveram nas coordenações do PRP, conforme mostram a Tabela 9 e a Tabela 10:

Tabela 9: Quantitativo de docentes vinculados às coordenações dos subprojetos do PIBID/UFGD, 2022-2024

Subprojetos	Atuantes nas coordenações	Respondentes
Arte	02	01
Biologia	01	01
Educação do Campo	01	01
Física	02	02
Interdisciplinar Geografia e Sociologia	02	02
Licenciatura Intercultural Indígena	02	01
Matemática	03	02
Química	02	02
Total Geral	15	12

Fonte: Dados organizados pela autora de acordo com a PROGRAD/UFGD e a coleta de dados.

Tabela 10: Quantitativo de docentes vinculados às coordenações dos subprojetos do PRP/UFGD, 2022-2024

Subprojetos	Atuantes nas coordenações	Respondentes
Biologia	01	01
Educação do Campo	03	02
Interdisciplinar Educação Física e Pedagogia	01	01
Interdisciplinar Geografia e Sociologia	02	01
Licenciatura Intercultural Indígena	03	02
História	02	02
Química	01	01
Total Geral	13	10

Fonte: Dados organizados pela autora de acordo com a PROGRAD/UFGD e a coleta de dados.

A pesquisa abrangeu diferentes áreas das licenciaturas e todas as licenciaturas participantes dos Programas tiveram representação nos questionários. Dos 22 docentes que responderam aos questionários 50% (11 respondentes) são homens e 50% (11 respondentes) são mulheres.

De acordo com os dados, em relação a cor/raça ou como os participantes se autodeclararam, observou-se que 63,6% se autodeclararam branco/branca (14 respondentes), ao passo que 27,2% se declararam pardo/parda (6 respondentes), 9% se declararam preto/preta (2 respondentes), não havendo nenhum indígena ou amarelo entre os respondentes.

Tabela 11: Raça/Cor de acordo com as autodeclarações dos coordenadores dos subprojetos do PIBID e PRP na UFGD, 2022-2024

Faixa Etária	PIBID	PRP	Frequência	Porcentagem
Preto/Preta	-	2	2	9%
Pardo/Parda	3	3	6	27,2%
Indígena	-	-	-	0%
Amarelo/Amarela	-	-	-	0%
Branco/Branca	9	5	14	63,6%
Total Geral	12	10	22	100%

Fonte: Organização realizada pela autora com base na coleta de dados.

Por meio dos dados apresentados na tabela é possível notar que a composição da coordenação do PIBID e PRP referentes a raça/cor não desafia o estabelecido quando observado o padrão de ocupação do espaço de poder, presente também na universidade.

Telles (2003) menciona que escondida para a sociedade atrás da fachada da miscigenação, a cultura racista se revela presente e rotineira nas interações sociais entre brancos e negros. Tal cultura se reflete e legitima as posições de subordinação que são destinadas aos negros, enquanto os espaços sociais que envolvem controle e acesso a recursos estão ocupados por brancos (Telles, 2003). Acrescenta ainda que “uma vez que os membros da sociedade internalizam essa hierarquia, a dominação racial no Brasil persiste com um mínimo de conflito e sem nenhuma necessidade de segregação” (Telles, 2003, p.140).

3.4.2. A atuação dos coordenadores nos Programas e a elaboração das propostas institucionais

Conforme já foi visto, o processo de realização dos Programas na universidade tem início na elaboração do Projeto Institucional da qual fazem parte as propostas desenvolvidas em cada subprojeto. É de praxe que os CA e DO que coordenam as atividades na execução dos Programas, também participem da elaboração das propostas que compõem o Projeto Institucional, a fim de que a execução do projeto esteja em consonância com as ações estabelecidas para que as metas e objetivos sejam alcançados.

Essa dimensão teve o intuito de verificar, sob a perspectiva dos coordenadores, a importância de desenvolver atividades articulando e sustentando os princípios da EREER desde os seus planejamentos e se esses docentes que coordenaram as atividades também participaram da elaboração das propostas.

Em relação à participação na elaboração das propostas institucionais dos coordenadores que desenvolveram as atividades junto aos Programas, segundo a pesquisa, no

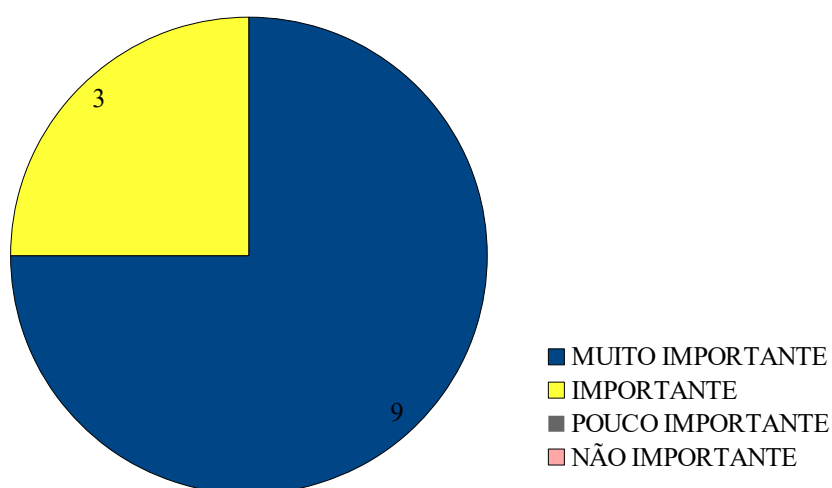
PRP entre os DO que estiveram a frente da execução dos subprojetos quatro respondentes indicaram não terem participado da elaboração da proposta parte do Projeto Institucional. Já no PIBID, somente cinco respondentes entre os CA que estiveram a frente da execução dos subprojetos participaram também da elaboração das propostas institucionais. Este fato pode explicar o descompasso apresentado em alguns subprojetos quando comparado os relatórios das atividades desenvolvidas e as propostas institucionais apresentadas.

Em relação à previsão de atividades a serem desenvolvidas referentes a EREER nas propostas institucionais, entre os coordenadores do PIBID, dos 12 participantes, oito respondentes afirmaram que não houve a previsão de tais atividades nas propostas apresentadas para compor o Projeto Institucional, um respondente afirmou que houve a previsão e três respondentes não souberam responder. Já entre os coordenadores do PRP, dos 10 participantes, sete respondentes afirmaram não ter havido a previsão de tais atividades, dois respondentes afirmaram que houve a previsão e um respondente afirmou não saber responder.

As manifestações referentes a importância do desenvolvimento de atividades com base nos princípios da EREER foram relevantes, pois por meio deste indicador foi possível observar o quão significativo é o tema para esses educadores ao atuarem nos Programas.

O Gráfico 3 apresenta o nível de importância de abordagem da EREER nas atividades vinculadas ao Programa, segundo os coordenadores do PIBID.

Gráfico 3: A importância de atividades/ações voltadas à EREER no PIBID na perspectiva do CA



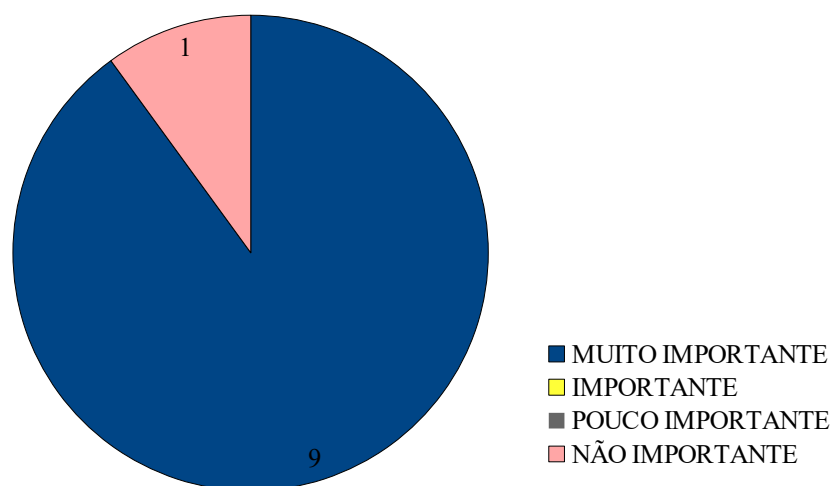
Fonte: Elaborado pela autora de acordo com a coleta de dados

Ao analisar o gráfico 3 pode ser observado que dos 12 respondentes, nove

consideraram a abordagem da EREER nas atividades do PIBID muito importante e três respondentes consideraram importante.

Já o Gráfico 4 apresenta o nível de importância de abordagem a EREER nas atividades vinculadas ao Programa, segundo os coordenadores do PRP.

Gráfico 4: A importância de atividades/ações voltadas à EREER no PRP na perspectiva do DO



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com a coleta de dados

Os dados apresentados no gráfico 4 mostram que entre os DO (dez respondentes), nove consideraram muito importante a abordagem da EREER nas atividades do PRP e um respondente considerou que essa abordagem não é importante no Programa.

Com base nos dados apresentados nos gráficos, entre os 22 coordenadores dos programas que responderam a pesquisa, professores universitários, formadores de formadores, um docente não atribuiu a importância necessária para conteúdos referentes a EREER desenvolvidos no âmbito dos programas.

O indicador de importância de atividades desenvolvidas nos Programas referentes a EREER está fortemente relacionado à disposição docente frente a inserção dessas atividades nos subprojetos, uma vez que, não há sentido em mobilizar estudos, elaborar materiais ou promover discussões para algo que o docente não esteja comprometido com a sua relevância. Sendo assim, ao deixar de atribuir a devida importância ao desenvolvimento de atividades voltadas à EREER no subprojeto sob sua gestão, remete ao entendimento que, para o docente coordenador, uma formação docente fundamentada em uma proposta que contemple a diversidade cultural e reconheça a diversidade étnico-racial no âmbito dos Programas também não é importante, contrariando as diretrizes que orientam a educação antirracista.

Para conhecer a importância da EREER nos Programas sob a perspectiva dos coordenadores dos subprojetos, foram apresentados três aspectos considerados importantes no desenvolvimento da educação antirracista e estabelecido grau de relevância, conforme as Tabela 12 e a Tabela 13.

Tabela 12: Grau de relevância dos aspectos importantes para o desenvolvimento da EREER no PIBID/UFGD, 2024-2025

Aspectos avaliados	Muito relevante	Relevante	Pouco relevante	Nada relevante
Os normativos referentes a EREER devem ser observados pelas Instituições de ensino, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores	10	2	-	-
Todos os docentes envolvidos na formação inicial de professores devem conhecer e aprofundar seus conhecimentos dos normativos para EREER	8	3	1	-
É importante desenvolver um diálogo conscientizador sobre as relações étnico-raciais e interações de diferentes culturas na formação inicial de professores, pois a abordagem do tema na Educação Básica está diretamente ligada a formação inicial de professores da educação	9	2	1	-

Fonte: Elaborada pela autora de acordo com a coleta de dados.

Por meio dos dados apresentados na Tabela 12 nota-se que no PIBID, os CA (total de 12 respondentes) percebem em grau elevado a relevância dos normativos referentes a EREER, pois dez respondentes apontaram ser muito relevante a observação desses normativos por Instituições que participam de programas de formação inicial de professores e dois respondentes apontaram ser relevantes. Em relação ao conhecimento docente referente aos normativos em questão, oito respondentes apontaram ser muito relevante, enquanto três respondentes apontaram ser relevante e um respondente apontou para a pouca relevância.

Quanto ao desenvolvimento de diálogos sobre a perspectiva da EREER na formação inicial de professores, nove respondentes escolheram a alternativa muito relevante, dois respondentes consideraram relevante e um respondente considerou pouco relevante.

Por meio dos dados pode ser depreendida a compreensão de que, mesmo após 20 anos de implementação da Lei n.º 10.639/2003, ainda há espaços para o pensamento entre os docentes de ser pouco relevante conhecer e aprofundar o conhecimento dos normativos da EREER e para desenvolver o diálogo conscientizador sobre as relações étnico-raciais e interações de diferentes culturas na formação inicial de professores.

Cabe, portanto, destacar que a falta de conhecimento e apropriação de tais normativos negligenciam a implementação da EREER e incluir o estudo da história e cultura afro-brasileira

e indígena no espaço escolar e universitário é uma obrigatoriedade. Sendo assim, é fundamental que os professores sejam conhecedores assíduos dos dispositivos que regem esse seguimento, para que se sintam preparados para estabelecer um diálogo profícuo.

A Tabela 13 contempla os mesmos aspectos, porém em relação ao PRP.

Tabela 13: Grau de relevância dos aspectos importantes para o desenvolvimento da ERER no PRP/UFGD, 2022-2024

Aspectos avaliados	Muito relevante	Relevante	Pouco relevante	Nada relevante
Os normativos referentes a ERER devem ser observados pelas Instituições de ensino, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores	8	1	1	-
Todos os docentes envolvidos na formação inicial de professores devem conhecer e aprofundar seus conhecimentos dos normativos para ERER	9	1	-	-
É importante desenvolver um diálogo conscientizador sobre as relações étnico-raciais e interações de diferentes culturas na formação inicial de professores, pois a abordagem do tema na Educação Básica está diretamente ligada a formação inicial de professores da educação	9	1	-	-

Fonte: Elaborada pela autora de acordo com a coleta de dados.

Por meio da Tabela 13 nota-se que os DO (total de 10 respondentes) também percebem em grau elevado a relevância dos normativos referentes a ERER, pois oito respondentes apontaram ser muito relevante a observação desses normativos por Instituições que participam de programas de formação inicial de professores, um respondente apontou ser relevante e um respondente apontou ser pouco relevante.

Em relação ao conhecimento docente referente aos normativos em questão, nove respondentes escolheram a alternativa muito relevante, enquanto um respondente optou pela alternativa relevante. Quanto ao desenvolvimento de diálogos sobre a perspectiva da ERER na formação inicial de professores, nove respondentes apontaram para a alternativa muito relevante e um respondente apontou para a alternativa relevante.

Aqui o dado que chama atenção é o fato de um respondente entre os dez docentes participantes, optar pela alternativa que indica pouca relevância dos normativos referentes a ERER serem observados pelas Instituições de ensino, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. A ação contraria o apontado pelas DCNERER, demonstrando falta de informação ou o desacordo com as orientações.

3.4.3. O aspecto formativo dos coordenadores dos Programas

Este item se refere ao aspecto formativo dos coordenadores dos subprojetos em relação à importância e à articulação dos princípios da ERER no processo formativo, considerando que a atuação docente frente ao tema está diretamente relacionada com o conhecimento do professor atuante.

Em relação ao entendimento dos normativos que promovem a ERER, no PIBID entre os CA (12 respondentes), metade afirmou conhecer os normativos e a outra metade afirmou conhecer em parte, mas todos consideraram importante a inclusão da temática na Educação. Já no PRP, entre os DO (dez respondentes), oito coordenadores afirmaram que conhecem os normativos e dois coordenadores afirmaram conhecer em parte, mas todos também consideraram importante a inclusão da temática na Educação.

Cumprе ressaltar que a docência teve um papel fundamental na aquisição desse conhecimento. Ressalta-se que no PRP seis (entre dez) respondentes e no PIBID oito (entre 12) respondentes, relacionaram o conhecimento adquirido dos dispositivos legais que fomentam a educação antirracista às atividades que exercem como docentes, como expresso por alguns coordenadores: “Em razão das temáticas que trabalho na universidade”(CA2 Iorubás, UFGD, 2024); “Já ministrei a disciplina a respeito deste tema no curso de Licenciatura em Matemática”(CA Somalis, UFGD, 2024); “Tomei conhecimento dos normativos sobre a temática enquanto professora orientadora do Programa de Residência Pedagógica”(DO Kadiwéu, UFGD, 2024); e, “Acompanho a legislação sobre a educação, e como já fui coordenadora de curso tive que coordenar a implantação da legislação no projeto pedagógico do curso”(DO Ianomâmi, UFGD, 2024).

Entre os demais coordenadores do PRP, um respondente declarou que teve o acesso aos normativos que regem a ERER na Universidade e três respondentes declararam que tiveram acesso por meio de debates públicos ou no contato com as políticas públicas. No PIBID, um respondente afirmou que o acesso aos normativos ocorreu na Universidade e três respondentes foram mais específicos, dois afirmaram que o acesso foi na Universidade por meio da formação no curso de graduação e um respondente afirmou que o contato ocorreu na Universidade no curso de pós-graduação. De fato, por meio dos dados é possível perceber que a Universidade tem se mostrado um espaço importante de informação e formação para a ERER.

Na análise das respostas dos coordenadores do PRP, entre os dez DO respondentes, dois declararam não ter participado de capacitação/formação desenvolvida na ERER, enquanto no PIBID esse número sobe para dez respondentes, ou seja, entre os 12 CA, dez

declararam não ter participado de capacitação/formação desenvolvida na EREER.

Vale destacar a importância da participação de professores em capacitação/formação desenvolvida na EREER, principalmente por se entender que a prática docente dialoga intimamente com a formação docente. Logo, é possível que esses professores tiveram a sua formação inicial formatada por componentes curriculares eurocêntricos⁵⁹, fazendo-se necessário no momento, a participação em processos formativos que rompam com a colonialidade do saber. Para Munanga (2005) e Gomes (2012), a formação docente voltada à questão racial e ao combate ao racismo tem que ser prioridade para que educadores possam desenvolver a capacidade de analisar e transformar suas práticas pedagógicas.

No tocante ao sentimento quanto ao aspecto formativo na educação antirracista, no PRP seis respondentes (total de dez) e no PIBID cinco respondentes (total de 12), enfatizaram a importância da formação docente estar concatenada à EREER para que o conhecimento já adquirido possa ser aprofundado. Foi atribuída à discussão na temática, a menção de “absolutamente necessária” para, inclusive, combater a violência institucionalizada, conforme expressa no relato do CA:

Comento aqui apenas sobre a violência moral sofrida por estudantes indígenas e camponeses. Não entro no caso da violência cometida nos assentamentos ou nas aldeias. Comento apenas a questão da violência que está no olhar do outro. Abordando de forma direta, o desprezo com que alguns estudantes indígenas são percebidos no âmbito da própria UFGD, por outros discentes de outros cursos. Observo que nem todos sentem, ou percebem esse preconceito, mas muitos são sensíveis aos olhares (CA Luanda, UFGD, 2024).

Ao desenvolver uma educação fora dos princípios da EREER, a universidade acaba sendo uma instituição por meio do qual se mantém e legitima a discriminação racial, quando por meio de um racismo institucionalizado⁶⁰ que reforça certos valores, culturas, saberes que produzem estereótipos e não valoriza a diversidade racial existente no país. E, de acordo com um dos relatos há complexidade em se estabelecer discussões profícuas na abordagem tão necessária:

A problemática é demasiado complexa e dinâmica. Entretanto, ela é também eivada de emocionalismos que, nos tempos recentes, vêm soterrando o estudo, a análise e a racionalidade do debate. Consequentemente, as discussões sobre a problemática viraram substancialmente vazias e até contraproducentes. Sinto-me, assim, simplesmente, constrangido em notar que, incredivelmente, parte majoritária dos professores universitários

⁵⁹Interpretação do mundo através de valores do ocidente europeu.

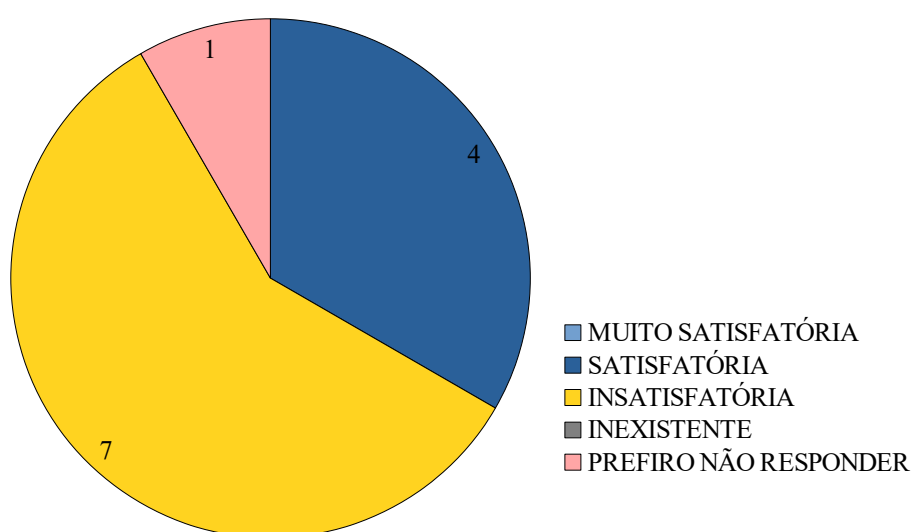
⁶⁰Sob a concepção institucional o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, vantagens e privilégios com base na raça (Almeida, 2019).

brasileiros segue extraordinariamente ignorantes sobre os avanços e retrocessos do racismo no país (CA Camba, UFGD, 2024).

Neste sentido, a pesquisa ainda mostrou que no PIBID quatro respondentes (total de 12) e no PRP três respondentes (total de dez) apontaram para a inadequação de suas formações, conforme relatos: “Sinto-me muito despreparada para conduzir uma formação com essa temática, há ensaios para tal em minhas práticas, mas sem a densidade teórica que compreendo necessária” (CA Zulus, UFGD, 2025); “Por ora, sou apenas um curioso; Tenho muita dificuldade em implementar isso em minhas aulas; Mas continuo tentando” (CA Hauçás, UFGD, 2025); “Pouquíssimo capacitado” (CA1 Iorubás, UFGD, 2024); “Sinto que ainda preciso aprofundar meus conhecimentos teóricos, conceituais e práticos de abordagem sobre o tema, de forma a me apropriar adequadamente desse tema que deve atravessar as discussões sobre as contradições que envolvem as relações na sociedade” (DO Kadiwéu, UFGD, 2024); “Ainda preciso aprofundar mais meus conhecimentos” (DO1 Ianomâmi, UFGD, 2024); “Tenho pouco domínio” (DO Atikun, UFGD, 2024). A pesquisa ainda apontou que entre os CA somente quatro respondentes (total de 12) declararam ter formação adequada para o desenvolvimento de temáticas na EREER, e entre os DO apenas três respondentes (total de dez) compartilharam da mesma opinião.

Referente à contribuição da UFGD para promoção de formação e capacitação docente referente a EREER, os CA responderam de acordo com os dados apresentados no Gráfico 5.

Gráfico 5: A contribuição da UFGD para promoção de formação/capacitação docente referente a EREER na perspectiva dos CA

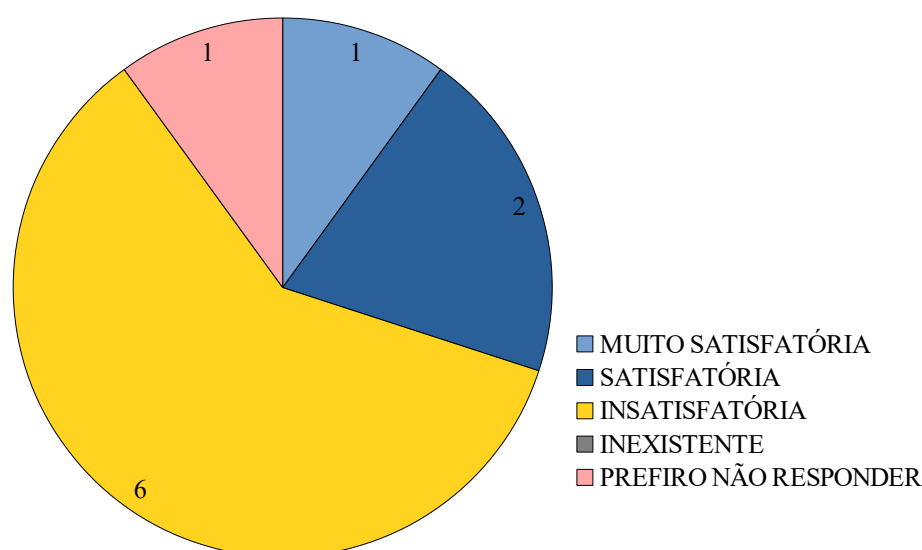


Fonte: Elaborada pela autora de acordo com a coleta de dados.

Sob essa perspectiva, entre os CA, dos 12 respondentes sete apontaram que a contribuição da UFGD com a formação de professores em relação ao número de realização de formação/capacitação com base na EREER tem se mostrado insatisfatória, quatro respondentes apontaram que a UFGD tem promovido um número suficiente de atividades neste sentido, portanto a ação tem sido satisfatória e um respondente preferiu não expressar resposta.

O Gráfico 6 mostra os dados referentes à contribuição da UFGD para promoção de formação e capacitação docente referente a EREER na perspectiva do DO.

Gráfico 6: A contribuição da UFGD para promoção de formação/capacitação docente referente a EREER na perspectiva dos DO



Fonte: Elaborada pela autora de acordo com a coleta de dados.

Sob essa perspectiva, entre os DO, dos 10 respondentes, seis apontaram que a contribuição da UFGD com a formação de professores em relação ao número de realização de formação/capacitação com base na EREER tem se mostrado insatisfatória, dois respondentes apontaram que a UFGD tem promovido um número suficiente de atividades neste sentido, portanto a ação tem sido satisfatória, um respondente apontou que a instituição tem promovido muitas atividades neste sentido, portanto a ação tem sido muito satisfatória e um respondente preferiu não responder.

As DCNERER apontam que para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas com foco em uma sociedade justa. Ainda orienta para a articulação dos sistemas de ensino em prol da formação de professores

para a diversidade étnico-racial, destacando o importante papel das IES para a efetivação da ERER.

Sobre como se deve realizar o desenvolvimento da ERER na formação inicial de professores, as próprias DCNERER orientam as IES a incluírem a ERER em suas atividades curriculares, porém não definem a forma para essa realização, ficando a cargo das instituições a tarefa dessa inserção.

Meinerz, Kaercher e Rosa (2021) apontam para o racismo que estrutura a instituição educativa e se expressa na ação de gestores que pouco assumem o artigo 26-A da LDB, como ação afirmativa e política de Estado, a ser implementada no campo do currículo e por planos e grupos institucionais organizados, e não apenas por ações individuais e voluntárias. As autoras advertem que a obrigatoriedade curricular do aprendizado inter-racial na formação docente, ainda é um direito a ser reafirmado em aliança com todos os setores e instituições democráticas do País.

Quanto a forma de se desenvolver a abordagem das temáticas referentes a ERER no ensino/aprendizagem, a pesquisa apontou que entre os coordenadores dos subprojetos, no PIBID (total de 12 respondentes) sete respondentes e no PRP (total de dez respondentes) seis respondentes, entendem que a ERER deve ser abordada perpassando todo o processo formativo, de forma transversal, de modo a não permitir que a temática fique restrita a um componente curricular, “enquanto os demais tratam o conhecimento a partir de uma única lógica, desconsiderando o acúmulo de diferentes grupos culturais” (DO2, Ianomâmi, UFGD, 2024). Ponto ratificado em outra menção: “Entendo que a incorporação dessa nuance deveria assumir a relevância de um tema transversal na formação do professor, perpassando todos os espaços do percurso formativo e se articulando as distintas áreas” (CA2, Zulus, UFGD, 2024). Porém, cinco respondentes entre os CA e quatro entre os DO apontaram as disciplinas específicas ou componentes curriculares obrigatórios com professores que tivessem aprofundamento teórico e experiência na temática, como a forma mais adequada para a abordagem da ERER.

Os normativos que regem a educação antirracista estabelecem que a ERER deve ser inclusiva e transversal em todos os níveis de ensino, incluindo a formação inicial de professores. Todavia, há uma polêmica em torno da forma ideal como a ERER deve ser abordada nos cursos de graduação, se como disciplina obrigatória nos currículos ou transversal, por haver o entendimento de que a ERER é um compromisso de todos. No entanto, Meinerz, Kaercher e Rosa (2021, p.4) alertam que “o que é compromisso de todos não é de ninguém, especialmente num país que não deseja encarar as mazelas de sua estrutura racista e racializada no passado e, sobretudo, no presente”.

Complementando o pensamento para uma efetiva implementação ou abordagem da ERER no processo formativo, o CA2 do subprojeto Iorubás faz uma importante contribuição ao afirmar que:

Penso que a maior dificuldade para implementação seja nas áreas de exatas, biológicas e saúde, que na maioria dos casos não contempla essas temáticas. Seria importante a criação de um curso institucional de Educação das Relações Étnico-raciais voltado para professores em que cada faculdade enviasse pelo menos dois professores. Esses professores levariam tal discussão a seus cursos de origem e com isso poderia se desencadear mudanças nas estruturas curriculares em cada curso. Sem um esforço institucional a Lei continua sendo apenas formal sem efetividade.

3.4.4. A contemplação da ERER nos Programas na percepção dos coordenadores dos subprojetos

O fazer docente é o conjunto de condutas utilizadas pelos professores a fim de cumprir com as expectativas ensino/aprendizagem das instituições em que atuam. É no fazer docente que residem as possibilidades do professor inundar o processo formativo com atividades que incentivem a empatia, o respeito, a inclusão, o pertencimento, etc. Perceber os alunos ou mesmo perceber a diversidade entre eles, é muito importante para agregar ações e estratégias que promovam a construção de consciência crítica e da identidade.

A Tabela 14 apresenta o percentual referente ao perfil étnico-racial dos alunos de iniciação à docência presente no PIBID na edição analisada.

Tabela 14: Perfil étnico-racial dos alunos de iniciação à docência no PIBID/UFGD, 2022-2024

Subprojeto	Cor/Raça (%)						Total
	Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Não Declarada	
Amhara	2,70%	52,7%	0%	22,2%	8,3%	13,8%	100%
Bantu	0%	35,7%	17,8%	39,2%	7,1%	0%	100%
Hauçás	7,7%	61,5%	15,4%	15,4%	0%	0%	100%
Iorubás	0%	32,5%	13,9%	23,2%	16,2%	13,9%	100%
Luanda	0%	6,6%	70%	23,3%	0%	0%	100%
Somalis	0%	61,1%	11,1%	19,4%	8,3%	0%	100%
Zulus	0%	48,3%	12,9%	29%	9,6%	0%	100%
Ibos	0%	0%	100%	0%	0%	0%	100%

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os relatórios disponibilizados pela CAPES e PROGRAD/UFGD.

Por meio da Tabela 14, é possível inferir que com exceção do subprojeto Ibos, que devido à especificidade do curso ao qual está vinculado contemplou somente alunos

indígenas, todos os outros subprojetos do PIBID nesta edição apresentaram um perfil étnico-racial variado.

Quanto ao perfil étnico-racial dos residentes, presente no PRP, a Tabela 15 apresenta o percentual referente a edição analisada.

Tabela 15: Perfil étnico-racial dos residentes no PRP/UFGD, 2022-2024

Subprojeto	Cor/Raça (%)						Total
	Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Não Declarada	
Atikun	0%	36,8%	5,2%	31,5%	26,3%	0%	100%
Kinikinau	0%	40%	4%	44%	12,00%	0%	100%
Guató	5,4%	2,7%	59,4%	2%	5,4%	0%	100%
Kadiwéu	0%	52,6%	5,2%	31,5%	10,5%	0%	100%
Ianomâmi	0%	0%	100%	0%	0%	0%	100%
Camba	3,5%	64,2%	11,1%	19,4%	8,3%	0%	100%
Terena	0%	35,7%	3,5%	39,2%	10,7%	10,7%	100%

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os relatórios disponibilizados pela CAPES e PROGRAD/UFGD.

Com exceção do subprojeto de Ianomâmi, que devido à especificidade do curso ao qual está vinculado contemplou somente alunos indígenas, todos os outros subprojetos no PRP também apresentaram um perfil étnico-racial variado.

Como parte integrante da pesquisa, foi solicitado aos coordenadores que descrevessem as ações ou atividades em que a ERER foi contemplada nos subprojetos que estiveram sob suas coordenações. No PIBID a pesquisa obteve quatro respostas de retorno, foram as menções: “Foi uma ação junto aos povos indígenas”(CA, Ibos, UFGD, 2024); “Foram realizadas atividades artísticas nas escolas com debates e criações sob o viés das relações étnico-raciais” (CA, Amhara, UFGD, 2024); “Dado a solicitação de uma das escolas parceiras de atuação na Semana da Consciência Negra, foi desenvolvido um projeto de leitura da obra de Quarto de Despejo e sua análise, os referenciais construídos por pensadores negros”(CA2, Iorubás, UFGD, 2024); e, por fim, um reconhecimento “Não houve a contemplação”(CA1, Somalis, UFGD, 2024). Também foi solicitado que os CA anexassem em campo específico qualquer documento que demonstrasse as atividades desenvolvidas nos subprojetos, no entanto, não houve nenhum anexo.

Já no PRP a pesquisa obteve cinco respostas de retorno, foram as menções: “A abordagem se deu na perspectiva de pensar os territórios e territorialidades camponesas, entre essas, às dos quilombolas e indígenas por meio da cartografia social” (DO, Guató, UFGD, 2024); “Exposição e produção de materiais que valorizem a língua indígena e a cultura, entre outras atividades”(DO2, Ianomâmi, UFGD, 2024); “Foi realizada uma atividade na semana da

consciência negra utilizando o poema Lágrimas de Preta” (DO, Terena, UFGD, 2024); “Por meio de atividades na perspectiva da inclusão”(DO, Kinikinau, UFGD, 2024) e,

A Educação das Relações Étnico-Raciais foi contemplada nas atividades/ações desenvolvidas no subprojeto interdisciplinar a partir da formação dos licenciandos nas reuniões realizadas na Universidade, a partir de leituras de textos sobre o tema, análise da legislação que prevê a temática no ensino básico e a partir da proposição de oficinas que abordassem o tema vinculadas à cultura de Mato Grosso do Sul (MS). Para todas as ações do subprojeto houve momentos formativos que versaram de forma transversal sobre as questões étnico-raciais e culturais de MS (DO, Kadiwéu, PRP/UFGD, 2024).

Foi proposto também que os DO anexassem em campo específico qualquer documento que demonstrasse as atividades desenvolvidas nos subprojetos, no entanto, somente o subprojeto Guató anexou foto de atividade realizada.

Pelos relatos dos coordenadores ao descreverem as atividades desenvolvidas nas temáticas referentes a ERER, foi possível perceber que, com exceção dos relatos das coordenações dos subprojetos Luanda do PIBID, Kadiwéu e Guató do PRP, todos os relatos apresentaram um elemento em comum, o desenvolvimento das atividades se deu de forma a incorporar parcialmente a legislação da educação antirracista. Visto que o desenvolvimento de atividades foi pontualmente em datas comemorativas e/ou a abordagem realizada foi sob a perspectiva étnica ou racial.

Um importante registro veio por parte da coordenação do subprojeto Bantu do PIBID ao explicar que não seriam encontradas atividades direcionadas para as temáticas referentes a ERER entre as atividades desenvolvidas no subprojeto, pois os ID não tinham formação para a abordagem devido a falta de contato com disciplinas específicas e por não se sentirem preparados, ficaram receosos em inserir conteúdos que pudessem gerar situações de preconceito.

Embora a inserção da temática referente a ERER nos currículos da Educação Básica seja demandada por lei, o processo tem se mostrado conflituoso e desafiador. Para que sejam constituídas novas bases para o reconhecimento e inclusão, um conjunto de representações presentes no imaginário social, marcadamente de cunho eurocêntrico, deve ser criticado (Oliveira; Silva, 2017). De fato, o próprio Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, já antevia que “para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados” (Brasil, 2004).

Os posicionamentos contrários ao desenvolvimento de atividades educativas de reconhecimento das diferenças culturais, se apoiam, muitas vezes, na ideia de que a escola deve abordar prioritariamente elementos de uma cultura universal e que a introdução deste debate criará um ambiente racialmente dividido (Gonçalves; Pereira, 2013).

Portanto, não há como a prática pedagógica pautada na EREER se estabelecer sem ir de encontro a uma certa etiqueta engendrada no processo formativo, é preciso romper com o molde de educação elitista há muito tempo constituído e que tem invisibilizado a maior parte daqueles que devia educar.

Foi importante também para pesquisa coletar dados na perspectiva dos coordenadores referentes a presença de atividades voltadas para EREER nos Programas e também perceber o grau de satisfação destes professores em relação a presença de tais atividades, a fim de coletar as impressões dos gestores de todo o processo formativo desenvolvidos nos Programas.

O Quadro 4 sintetiza as respostas dos coordenadores dos subprojetos referente a presença de atividades voltadas à EREER no PIBID e o grau de satisfação demonstrado por eles. Em paralelo foram resgatadas as dinâmicas desenvolvidas nas atividades dos subprojetos que subsidiaram ou não as discussões mobilizadas na EREER. Quanto a dinâmica da realização, as atividades foram classificadas como: incorporação parcial da legislação, ou seja, atividades que incorporaram a temática indígena ou afro-brasileira; incorporação da legislação, tratando da temática indígena e afro-brasileira, a EREER perpassa todas as atividades do subprojeto; não incorporação da legislação, não foram desenvolvidas atividades referentes a EREER. Na primeira dinâmica, observa-se também a tendência de uma abordagem pontual, ou seja, em datas específicas.

Quadro 4: A presença da EREER nas atividades realizadas no PIBID segundo a perspectiva dos CA e a dinâmica das atividades desenvolvidas

PIBID			
Subprojetos	Referente as atividades ou ações desenvolvidas no subprojeto durante a execução do Programa	Grau de satisfação referente a presença das temáticas voltadas à EREER nas atividades desenvolvidas	Dinâmica das atividades
Amhara	Em muitas delas estavam presentes as temáticas referentes a EREER	Satisfatório, as temáticas voltadas à EREER estiveram presentes nas atividades	Incorporação parcial da legislação
Bantu	As temáticas referentes a EREER não estiveram presentes nas atividades ou ações desenvolvidas no subprojeto	Insatisfatório, precisa haver mais atividades com as temáticas voltadas à EREER	Não incorporação da legislação
Luanda	As temáticas referentes a EREER não estiveram presentes nas atividades ou ações desenvolvidas no subprojeto	Não respondeu	Incorporação da legislação
Hauçás	CA1 - As temáticas referentes a EREER não estiveram presentes nas atividades ou ações desenvolvidas no subprojeto	Insatisfatório, precisa haver mais atividades com as temáticas voltadas à EREER	Não apresentou relatório
	CA2 - Em poucas delas estavam presentes as temáticas referentes a EREER	Insatisfatório, precisa haver mais atividades com as temáticas voltadas à EREER	
Iorubás	CA1 - Em poucas delas estavam presentes as temáticas referentes a EREER	Satisfatório, as temáticas voltadas à EREER estiveram presentes nas atividades	Incorporação parcial da legislação
	CA 2 - Em todas elas estavam presentes as temáticas referentes a EREER	Muito satisfatório, a temática esteve muito presente durante as atividades desenvolvidas	
Ibos	Em muitas delas estavam presentes as temáticas referentes a EREER	Satisfatório, as temáticas voltadas à EREER estiveram presentes nas atividades	Não apresentou relatório
Somalis	CA1-Em poucas delas estavam presentes as temáticas referentes a EREER	Insatisfatório, precisa haver mais atividades com as temáticas voltadas à EREER	Não incorporação da legislação
	CA2-Em muitas delas estavam presentes as temáticas referentes a EREER	Satisfatório, as temáticas voltadas à EREER estiveram presentes nas atividades	
Zulus	CA1-As temáticas referentes a EREER não estiveram presente nas atividades ou ações desenvolvidas no subprojeto	Insatisfatório, precisa haver mais atividades com as temáticas voltadas à EREER	Incorporação parcial da legislação
	CA2-Em poucas delas estavam presentes as temáticas referentes a EREER	Insatisfatório, precisa haver mais atividades com as temáticas voltadas à EREER	

Fonte: Organizada pela autora com base na coleta de dados.

Por meio dos dados apontados no Quadro 4 e os relatos das atividades apresentados pelos coordenadores do PIBID, observa-se que entre os CA (12 respondentes), oito

respondentes apontaram que a EREER não estava presente ou estava pouco presente nas atividades desenvolvidas nos subprojetos, enquanto quatro respondentes afirmaram que a EREER foi abordada nas atividades dos subprojetos. Quanto ao grau de satisfação, seis respondentes mencionaram estar insatisfeitos e que precisa haver mais atividades com as temáticas voltadas à EREER desenvolvidas nos subprojetos, cinco respondentes mencionaram estar satisfeitos ou muito satisfeitos com o desenvolvimento de tais atividades no Programa e um respondente não se manifestou.

Observa-se que no subprojeto Somalis houve uma incongruência apontada nas respostas dos CA. O CA1 no item sobre o desenvolvimento de atividades referentes a EREER apontou para “Em poucas delas estavam presentes as temáticas referentes a EREER” divergindo com o apontado pelo CA2 “Em muitas delas estavam presentes as temáticas referentes a EREER”, quando os resultados apontados pelos relatórios de atividades indicam a ausência de discussão na EREER.

Outro ponto a ser observado é que três respondentes entre os CA apontaram para “satisfatório” ou “muito satisfatório” no item sobre o grau de satisfação referente a presença das temáticas voltadas à EREER nas atividades desenvolvidas em seus respectivos subprojetos, uma vez que tais atividades incorporaram parcialmente a legislação da educação antirracista, não atendendo efetivamente as orientações estabelecidas nos normativos que versam sobre a EREER.

O Quadro 5 sintetiza as respostas dos coordenadores dos subprojetos referente a presença de atividades voltadas à EREER no PRP e o grau de satisfação demonstrado pelos mesmos, em paralelo foram resgatadas as dinâmicas desenvolvidas nas atividades dos subprojetos que subsidiaram ou não as discussões mobilizadas na EREER.

Quadro 5: A presença da EREER nas atividades realizadas no PRP segundo a perspectiva dos DO e os apontamentos dos relatórios

PRP			
Subprojetos	Referente as atividades ou ações desenvolvidas no subprojeto durante a execução do Programa	Grau de satisfação referente a presença das temáticas voltadas à EREER nas atividades desenvolvidas	Dinâmica das atividades
Atikun	Em muitas delas estavam presentes as temáticas referentes a EREER	Satisfatório, as temáticas voltadas à EREER estiveram presentes nas atividades	Não incorporação da legislação
Guató	DO1-Em poucas delas estavam presentes as temáticas referentes a EREER	Satisfatório, as temáticas voltadas à EREER estiveram presentes nas atividades	Incorporação da legislação
	DO2-Em muitas delas estavam presentes as temáticas referentes a EREER	Satisfatório, as temáticas voltadas à EREER estiveram presentes nas atividades	
Kinikinau	Em muitas delas estavam presentes as temáticas referentes a EREER	Muito satisfatório, a temática esteve muito presente durante as atividades desenvolvidas	Não incorporação da legislação
Kadiwéu	Em muitas delas estavam presentes as temáticas referentes a EREER	Satisfatório, as temáticas voltadas à EREER estiveram presentes nas atividades	Incorporação da legislação
Ianomâmi	DO1-Em muitas delas estavam presentes as temáticas referentes a EREER	Satisfatório, as temáticas voltadas à EREER estiveram presentes nas atividades	Incorporação parcial da legislação
	DO2-Em todas elas estavam presentes a temática Educação das Relações Étnico-Raciais	Muito satisfatório, a temática esteve muito presente durante as atividades desenvolvidas	
Camba	Em muitas delas estavam presentes as temáticas referentes a EREER	Insatisfatório, precisa haver mais atividades com as temáticas voltadas à EREER	Incorporação parcial da legislação
	As temáticas referentes a EREER não estiveram presente nas atividades ou ações desenvolvidas no subprojeto	Insatisfatório, precisa haver mais atividades com as temáticas voltadas à EREER	
Terena	Em poucas delas estavam presentes as temáticas referentes a EREER	Insatisfatório, precisa haver mais atividades com as temáticas voltadas à EREER	Não incorporação da legislação

Fonte: Organizada pela autora com base na coleta de dados.

Por meio dos dados apontados no Quadro 5 e os relatos das atividades apresentados pelos coordenadores do PRP observa-se que entre os DO (10 respondentes), três respondentes apontaram que a EREER não estava presente ou estava pouco presente nas atividades desenvolvidas nos subprojetos, enquanto sete respondentes afirmaram que a EREER foi abordada nas atividades dos subprojetos. Quanto ao grau de satisfação três respondentes mencionaram estar insatisfeitos e que precisa haver mais atividades com as temáticas voltadas

à ERER desenvolvidas nos subprojetos e sete respondentes mencionaram estar satisfeitos ou muito satisfeitos com o desenvolvimento de tais atividades no Programa.

Diante dos apontamentos dos relatórios de atividades dos subprojetos Atikun, Kinikinau e Terena, observa-se a tendência do não desenvolvimento de atividades voltadas à ERER. Em contrapartida, os DO apontaram para o item “Em muitas delas estavam presentes as temáticas referentes a ERER”. Considerando o paralelo estabelecido nos relatórios das atividades desenvolvidas com as respostas dos coordenadores do PRP, pode-se inferir que nem todas as abordagens ou discussões promovidas pelo Programa na ERER foram traduzidas para os relatórios.

Quando questionados sobre os resultados observados nas atividades desenvolvidas nos subprojetos referentes a ERER, a pesquisa obteve poucos retornos, somente quatro respondentes entre os CA (total de 12 respondentes) e dois respondentes entre os DO (total de dez respondentes), se dispuseram a descrever resultados. No PIBID, foram destacadas as seguintes contribuições: na adequada formação docente, considerando os desafios envolvendo as questões raciais que se apresentam cotidianamente em sala de aula; na promoção de discussões sobre representatividade e diversidade dos saberes; no conhecimento sobre diversidade étnico-racial e valorização cultural, priorizando a população indígena. No PRP, foram destacadas as contribuições: na compreensão das desigualdades vivenciadas no universo escolar a partir de marcadores raciais; na abordagem da valorização cultural do Mato Grosso do Sul, destacando a diversidade étnico-racial e cultural do Estado de MS e do município de Dourados.

Findada a análise dos resultados, o Quadro 6 recupera os objetivos específicos elaborados para a condução da pesquisa, apresentando evidências de seu cumprimento.

Quadro 6: Os objetivos da pesquisa e a evidência da consecução

Objetivo Específico	Evidências
(i) identificar como se deu a inserção da ERER no desenvolvimento das atividades previstas nos projetos institucionais do PIBID e do PRP na UFGD	Os resultados mostraram que dos oito subprojetos desenvolvidos no PIBID na edição analisada, quatro apresentaram alguma atividade ou atividades voltadas para a ERER. Porém, três subprojetos incorporaram parcialmente a legislação referente a ERER, o que significa dizer que em cada subprojeto foi priorizado o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira ou o ensino da História e Cultura Indígena. Destaca-se também que um destes subprojetos desenvolveram tais atividades de forma pontual, ou seja, em momentos específicos, as chamadas datas comemorativas, sem uma reflexão profunda e problematizada. Apenas um subprojeto incorporou a legislação de maneira a atender as diretrizes da ERER. No PRP dos sete subprojetos que ancoraram o programa na edição em questão, quatro apresentaram alguma atividade ou atividades na ERER, sendo que um dentre estes, desenvolveu as atividades em alusão a datas comemorativas. Ressalta-se também que entre os quatro subprojetos mencionados um abordou somente o ensino da História e Cultura Indígena, sendo assim, apenas dois subprojetos incorporaram a legislação de maneira a atender as diretrizes da ERER.
(ii) descrever as atividades desenvolvidas no PIBID e no PRP no tocante a abordagem de conteúdos referentes ao ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”	No PIBID – As atividades desenvolveram abordagens literárias, foram estudadas obras como “Amor de Cabelo” de Matthew A. Cherry, “A cor de Coraline” de Alexandre Rampazo, “O Pequeno Príncipe Preto” de Rodrigo França e “Lágrima de Preta” de Antônio Gedeão. Outros autores também foram abordados, entre eles, Gilberto Freyre, Florestan Fernandes e Franz Fanon. Também se desenvolveram as atividades “Roda de conversa sobre sabão de cinzas e a religião de matrizes africanas”, seminários com os temas “Cultura dos Povos Indígenas”, “Povos Afrodescendentes” e a oficina sobre a obra “Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada” de autoria da escritora brasileira Carolina Marina de Jesus e os temas “Soberania Alimentar”, “Os Movimentos Negro e Populares na Ditadura”, “Os Indígena na Ditadura” e “A história do Movimento Negro no Brasil” foram contemplados em discussões. Foi realizada também a confecção de Bonecas Abayomi e sua abordagem histórica. No PRP - Foram realizados Encontros com os temas Cartografia Social e Educação Escolar Indígena. Foi apresentado estudo sobre a História do Continente Africano e realizada visita ao museu da cidade de Dourados e a Casa de Reza Kaiowá. Foram desenvolvidas também a oficina “Elementos e Relações que formam a Diversidade Cultural em Mato Grosso do Sul”, palestra “Povos Indígenas” e as formações “Educação Indígena, Legislação Escolar Indígena” e “Povos Indígenas e Justiça Criminal no Brasil”.
(iii) analisar sob a perspectiva dos coordenadores dos subprojetos, a importância da ERER nos programas de formação inicial de professores na UFGD	Os dados encontrados mostram que 95,4% dos professores que coordenaram os subprojetos consideram muito importante ou importante desenvolver atividades voltadas à ERER nos Programas, no entanto, pelos dados apresentados também é possível inferir que o percentual indicativo da presença de tais atividades nos subprojetos, não é compatível com os resultados referente ao elemento “importância” atribuído a elas. Logo, embora a temática seja muito significativa para os coordenadores, as atividades não aparecem nos subprojetos acompanhando esse grau de significância.

Fonte: Organizada pela autora com base na coleta de dados.

Após a análise de cada um desses objetivos específicos, a próxima seção apresentou uma discussão das evidências que se destacaram na pesquisa, buscando examinar o cumprimento do objetivo geral.

3.5. Evidências destaque da pesquisa

Esta pesquisa teve por objetivo analisar a inclusão da EREER na última edição do PIBID e do PRP, motivada pela necessidade de reproduzir um retrato fiel das abordagens referentes a educação antirracista nos Programas.

As evidências da pesquisa apontaram que a integral incorporação da EREER pelo PIBID e PRP está condicionada ao comprometimento por parte de todos os envolvidos na implementação e execução dos Programas com a valorização da diversidade étnico-racial para que, por meio da abordagem de forma ampla e reflexiva, crenças e preconceitos sejam desconstruídos e a diversidade do conhecimento seja validada. Destaca-se a necessidade de formação adequada na EREER para os professores condutores dos subprojetos ligados aos programas de formação de professores, a fim de descolonizar o repertório de atividades desenvolvidas nos subprojetos.

A análise, segundo as impressões dos coordenadores e o apontado nos relatórios de atividades, trouxe evidências de que dos oito subprojetos desenvolvidos no PIBID na edição analisada, quatro desenvolveram alguma atividade ou atividades voltadas para a EREER. Quanto a dinâmica da realização das atividades, com exceção de um subprojeto que incorporou a legislação de forma a atender as diretrizes da EREER, os demais subprojetos incorporaram parcialmente a legislação, o que significa dizer que os subprojetos desenvolveram atividades que incorporaram a temática indígena ou afro-brasileira, observando-se também a tendência de uma abordagem pontual, ou seja, em datas específicas, sem uma reflexão profunda e problematizada.

No PRP, dos sete subprojetos que ancoraram o programa na edição em questão, quatro desenvolveram alguma atividade ou atividades na EREER, sendo que dois subprojetos incorporaram parcialmente a legislação e dois incorporaram a legislação observando as diretrizes da educação antirracista, ou seja, trataram da temática indígena e afro-brasileira, a EREER perpassou todas as atividades dos subprojetos.

Neste sentido, vale ressaltar que tanto a Lei n.º 10.639 quanto a Lei n.º 11.645 são categóricas quanto a transformação do currículo escolar, e a última lei mencionada aponta para a inclusão de diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira a partir dos dois grupos étnicos, onde o desenvolvimento deve acontecer na temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O próprio Parecer n.º 14/2015, do CNE/CEB que institui as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n.º 11.645/2008, destaca ainda a importância da inserção de

conhecimentos, valores, atitudes e práticas relacionados a esta temática, convergentes com as diretrizes nacionais definidas para a Educação em Direitos Humanos e ERED, tanto nos currículos de cada etapa e modalidade da Educação Básica quanto na Educação Superior.

Em termos metodológicos de ensino, exige-se que essa temática seja trabalhada durante toda a formação do estudante, em diferentes disciplinas e com diversas abordagens, sempre atualizadas e plurais, evitando que o tema fique restrito a datas comemorativas, produzindo um novo olhar sobre a pluralidade de experiências socioculturais existentes no país. Desta forma, não há incentivos para discussões compartimentadas e pontuais.

As abordagens da ERED de forma ampla e reflexiva nos espaços de ensino/aprendizagem com foco na valorização da diversidade étnico-racial, são movimentos que buscam fazer com que os envolvidos no processo possam se reconhecer e se orgulhar do seu pertencimento, tornando-os capazes de promover mudanças na sociedade.

Os dados mostram que, com exceção do subprojeto Ibos e Ianomâmi que contaram somente com ID indígenas devido à especificidade do curso de licenciatura a que estão vinculados, todos os outros subprojetos apresentaram perfil étnico-racial com diversidade expressiva, tornando-os um campo promissor para a inserção das temáticas voltadas à ERED. Considerando que, segundo dados recebidos e analisados nesta pesquisa, sete dos 15 subprojetos analisados não apresentaram atividades na ERED, pode-se inferir que as possibilidades do PIBID e do PRP foram subutilizadas neste quesito, ocasionando um desperdício epistemológico.

O desperdício epistemológico, no contexto da ERED, acontece quando conscientemente ou inconscientemente ocasiona-se a perda ou o não aproveitamento dos saberes relativos a educação antirracista. Para essa pesquisa, se deu quando não foi aproveitado, em sua totalidade, o espaço proveniente dos Programas para a produção ou disseminação da diversidade do conhecimento. Quando as atividades desenvolvidas nos Programas transcorreram reduzidas a um discurso eurocentrado e saberes pertencentes aos povos negros e indígenas foram negligenciados ou silenciados.

Neste mesmo sentido Cavalleiro (2005) já fazia menção que o silêncio sobre o racismo cotidiano na educação não só impede o florescimento do potencial intelectual de mentes brilhantes, como também nos enrudece ao longo da vida, nos impedindo de sermos verdadeiramente livres, livres de preconceito, de estereótipos, de estigmas e de outros males.

O desperdício epistemológico converge para o epistemicídio conceituado por Carneiro (2023), onde percebe-se que o apagamento das contribuições cultural e social de um grupo é uma das formas cruéis de manutenção do poder daqueles que representam um ideal de

opressão, enquanto sobre os grupos oprimidos, como é o caso do negro e do índio no Brasil, permanece um constante processo de inferiorização.

Diferentemente do apontamento realizado por Pinheiro (2016) em que atividades realizadas no PIBID proporcionaram a superação da ideia de que é somente em disciplinas como as de História, Literatura e Artes que as discussões voltadas à EREER devam acontecer, os resultados desta pesquisa mostraram que há uma tendência do não desenvolvimento de tais discussões nos subprojetos vinculados as licenciaturas da área de exatas, pois dos quatro subprojetos voltados a esta área, considerando o PIBID e o PRP, três não apresentaram nenhuma discussão ou atividades referentes a EREER.

A análise trouxe outras evidências, 95,4% dos professores que coordenaram os subprojetos consideram muito importante ou importante desenvolver atividades voltadas à EREER nos Programas, no entanto, pelos dados apresentados também é possível inferir que o percentual indicativo da presença de tais atividades nos subprojetos, não é compatível com os resultados referente ao elemento “importância” atribuído a elas. Logo, embora a temática seja muito significativa para os coordenadores, as atividades não aparecem nos subprojetos acompanhando esse grau de significância.

Os resultados mostraram também que, em concordância com De Jesus e Lopes (2014) constatou-se que muitos professores não obtiveram o contato com as questões étnico-raciais em sua formação e por isso não compreendem a junção entre a EREER e suas práticas docente. Os dados desta pesquisa mostraram que 54,5% dos coordenadores dos Programas (12 respondentes) relacionaram o conhecimento adquirido dos dispositivos legais que fomentam a educação antirracista às atividades que exercem como docentes e somente 31,8% (sete respondentes) declararam ter formação adequada para o desenvolvimento de temáticas na EREER.

Com o advento Lei n.º 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008, uma nova postura é exigida de todos os sujeitos relacionados ao sistema de ensino, pois essas leis desencadeiam outros processos e direcionamentos para que seja estruturada a educação antirracista tensionada por elas. E, o papel do professor é fundamental neste processo.

Munanga (2005) menciona que apesar da complexidade da luta contra o racismo, não há dúvidas de que a transformação da mentalidade dos professores, é uma tarefa preliminar importantíssima para o processo de formação da EREER. Essa transformação fará dos professores, que são verdadeiros educadores, sujeitos capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprido enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira.

Corroborando com este pensamento, Silva (2007) menciona alguns posicionamentos que, aquele que adere ao desafio, não deve abrir mão: não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que se naturalizam no cotidiano das pessoas; admitir, se conscientizar de que a sociedade brasileira se projeta como branca; atentar-se para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial.

Sendo assim, a formação inicial de professores torna-se um espaço capaz de provocar profundas transformações sociais, já que a trajetória formativa tem uma relação direta com a forma em que cada professor construirá sua docência.

A própria Resolução nº 4/2024 do CNE ressalva que ao final o curso de formação inicial em nível superior o egresso deverá estar apto a, entre muitos requisitos, identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir, por meio do acesso ao conhecimento, para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; e também estruturar ações pedagógicas e ambientes educativos que promovam a aprendizagem dos estudantes a respeito das relações étnico-raciais estabelecidas na sociedade brasileira no presente e no passado e que garantam a apropriação dos conhecimentos relativos à história e cultura africana, afro-brasileira e dos povos originários do Brasil, bem como de valores e atitudes orientados a desconstruir e combater todas as expressões do racismo, com a devida valorização da diversidade cultural e étnico-racial brasileiras.

Quando não há a formação adequada na prática docente para lidar com as questões étnico-raciais, o professor perde a oportunidade de lançar mão de situações flagrantes de discriminação e transformá-las em momento pedagógico privilegiado, para por meio de discussões conscientizar seus alunos que a diversidade não se constitui de fator de superioridade ou inferioridade, mas de complementariedade e de enriquecimento da humanidade em geral (Munanga, 2005).

As DCNERER indicam que a ERER deve ser observada pelas IES, especialmente por aquelas que se dedicam ao desenvolvimento da formação inicial e continuada de professores, apontando para o desenvolvimento de estratégias que descolonize as práticas pedagógicas e acadêmicas. Os resultados mostram que 59% (13 respondentes) entre os coordenadores dos Programas acreditam que a contribuição da UFGD com a formação de professores em relação ao número de realização de formação/capacitação com base na ERER tem se mostrado insatisfatória. Corroborando com De Jesus e Lopes (2014), em vista das evidências apontadas,

a formação continuada preencheria as lacunas deixadas na formação inicial desses coordenadores dando-lhes as devidas condições para o fazer docente em prol da EREER.

Neste contexto, duas estratégias importantes são anunciadas e sugeridas como ações futuras para os Programas. Gomes (2005) corrobora que como tática de auxílio a educadores a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro, seria o entendimento conceitual do que é racismo, discriminação racial e preconceito⁶¹. Tal entendimento os ajudaria a identificar o que é uma prática racista no ambiente educacional. Para De Godoy (2007) seria um grande avanço a quebra do silêncio em relação às regulamentações voltadas à educação étnico-racial no contexto acadêmico, pois no avanço das discussões o silêncio dos currículos das licenciaturas seriam desconstruídos, desarticulando o mecanismo de manutenção das desigualdades raciais e sociais no interior das universidades.

⁶¹Estabelece-se os conceitos de racismo, discriminação racial e preconceito racial a partir de Almeida (2019): racismo é uma forma sistemática de discriminação, que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam; discriminação racial é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados; preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar a inclusão da EREER na última edição do PIBID e do PRP implementada na UFGD. Para isso foi realizada a análise a partir de documentos de elaboração e execução dos Programas e também a partir das impressões dos coordenadores ao estarem a frente das atividades. Foram analisados também questionários submetidos aos coordenadores responsáveis pelos subprojetos berço das atividades principal foco da pesquisa.

Os resultados desta análise permitem concluir que, para a implementação plena da EREER nos programas de formação inicial de professores analisados na UFGD, é necessário promover a valorização da diversidade étnico-racial e incentivar ações que questionem a colonialidade do saber. O protagonismo da ação incide sobre dois agentes importantes no processo, que devem ser tomados pelo comprometimento com a questão: a UFGD, que implementa e abriga os Programas e os docentes coordenadores dos subprojetos, que desempenham um papel essencial na execução das iniciativas no âmbito desses subprojetos.

A pesquisa mostrou que, entre os subprojetos analisados, um número expressivo não apresentou nenhuma atividade referente a EREER e que a maioria dos subprojetos que desenvolveram tais atividades, não as realizaram de acordo com os normativos que regem a educação antirracista.

Quando questionados sobre a forma como se deu o desenvolvimento das atividades nos subprojetos referente a EREER, houve a menção por parte dos coordenadores, sobre a falta de formação adequada para a realização da tarefa. E, a maioria dos professores à frente dos subprojetos mencionaram que não há incentivo para a formação/ações formativas na EREER por parte da UFGD.

Pelo recorte desta pesquisa, ainda que encontrado algumas ações dentro da perspectiva da EREER, comprovadamente somente leis não foram capazes de romper com o estigma que marca o processo educacional brasileiro reforçando padrões, saberes, valores e culturas ocidentais.

Compreende-se, ao refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas referente a EREER nos Programas, que necessário se faz o movimento de reiterar a discussão sobre as temáticas em questão nos processos formativos no âmbito dos programas de formação inicial docente e também institucionalmente, não apenas para cumprir protocolos, mas de modo pormenorizado. Essa compreensão é derivada da consecução dos objetivos específicos da pesquisa (Quadro 6), e que permite mencionar que o objetivo geral foi alcançado.

A forma como a pesquisa conduziu as discussões sobre a EREER e os programas de formação inicial de professores é importante no ambiente acadêmico e científico dada a relevância de se identificar a disposição e o trato referente a educação antirracista em todo o processo formativo, em especial de formação de professores que são mediadores principais de todo o processo educacional. Espera-se que a pesquisa tenha contribuído na produção de dados, não no sentido de se considerar a inserção da EREER na formação inicial de professores como responsabilidade dos Programas, mas em reconhecer a relevância deles para a construção e o aprimoramento de uma educação antirracista e emancipatórias.

Ao promover o contato do licenciando com o ambiente escolar, os Programas analisados incentivam, durante a formação inicial, a absorção de conhecimento e vivência necessários para uma atuação futura, porém mais que isso, esses programas se tornam multiplicadores de saberes em espaços capazes de promoverem mudanças substanciais devido a forma em que estão estruturados na sociedade, como é o caso da universidade e das escolas de Educação Básica.

Quando as políticas educacionais criadas para evidenciar estes grupos inferiorizados não são adotadas dentro de qualquer espaço de ensino, o conhecimento a ser absorvido é reduzido ao paradigma dominante e o processo de usurpação e aniquilamento da nossa verdadeira história é mantido. Dessa forma, o que se ensina e se aprende dentro da atuação dos Programas Institucionais deve ser observado e avaliado, pois são espaços indispensáveis para se conceber o trato das questões relativas à diversidade étnico-raciais.

As contribuições acadêmicas desta pesquisa estão atreladas as (i) evidências coletadas nos Projetos Institucionais, com foco no modo como a EREER foi abordada em cada proposta referente ao subprojeto; (ii) evidências coletadas nos Relatórios de Atividades desenvolvidas em cada subprojeto com foco na observância da EREER no desenvolvimento; e (iii) nas evidências coletadas a partir dos questionários submetidos aos professores responsáveis pela condução dos seus respectivos subprojetos.

A pesquisa foi contemplada com uma expressiva contribuição de dados. Como limitações observa-se que dos oito subprojetos referentes ao PIBID, dois não apresentaram relatórios das atividades desenvolvidas no âmbito do Programa, não sendo possível a análise dos documentos. Outra limitação a ser citada é que referente aos questionários submetidos aos coordenadores dos subprojetos dos Programas, foram enviados 28 e-mails com solicitação de contribuição para o estudo com respostas ao questionário, sendo obtidas 22 respostas. A pesquisa reconhece que poderia ser ainda mais completa caso conseguisse atingir o número integral de respondentes.

Vale destacar que apesar da importância da análise, e de sua realização estar vinculada às atividades desenvolvidas nos cursos de licenciatura, os resultados não representam a realidade em sua totalidade do desenvolvimento da EREER em tais cursos, pois ainda que os Programas sejam estratégias em potencial para desenvolvimentos de políticas de ação afirmativa, como é o caso da Lei n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, a análise representa uma parte ínfima do processo estabelecido por tais políticas dentro dos cursos de licenciatura aos quais o PIBID e o PRP estiveram vinculadas na edição em questão. Neste sentido, sugere-se que pesquisas futuras concentrem suas investigações na inserção da EREER no âmbito dos cursos de licenciaturas e nas escolas onde ocorre a ausência de reconhecimento da nossa verdadeira história.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcio Mucedula. **A especificidade da ação afirmativa no Brasil**: a experiência do Centro Nacional de Cidadania Negra em Uberaba - MG. 2005. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2005.
- ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC E BNC da formação de professores: repensando a formação por competência. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan/maio, 2019.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- AMORIM, Cleyde Rodrigues; SIQUEIRA, Yamília de Paula. Educação das relações étnico-raciais na residência pedagógica de sociologia. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 13, n. 26, p. 123–136, 2021. DOI: 10.31639/rbpf.v13i26.408. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/408>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- ANPED. Manifesto Programa Residência Pedagógica: Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa Residência Pedagógica! Não à BNCC!. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 2018. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 04 fev. 2024.
- ANPED. Posição da ANPEd sobre texto referência – DCN e BNCC para formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica. Associação Nacional de pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2019. Disponível em: <<https://anped.org.br/1087-news/>>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- ARROYO, Miguel González. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 111-130.
- BARRETO, Amanda Aragão. **A Lei 10.639/2003**: estratégias docentes de promoção da Igualdade racial através do ensino de história. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.
- BISCARO, Adriana de Fátima Vilela. **Contribuições do PIBID aos licenciandos egressos: Desafios para a política e para a gestão educacional**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2023.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura (Gouveia, A. J., Trad.). In: Nogueira, M. A. & Catani, A. (Orgs). **Escritos de Educação** (p. 39-64). Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2002
- BRASIL. **Conferência Mundial contra o Racismo Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Declaração de Durban e plano de ação. Brasília: FCP/Ministério da Cultura, 2001. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/150033-declara%C3%A7%C3%A3o-e-plano-de-a%C3%A7%C3%A3o-de-durban-2001>. Acesso em 08 nov. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. **Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm. Acesso em 08 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em 28 de mar. 2023.

BRASIL. Diretoria de Formação de Professores da educação Básica (DEB). **Relatório de Gestão do PIBID (2009 – 2013).** Brasília, 2013a. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/1892014-relatorio-PIBID-pdf>. Acesso em 23 de set. 2023.

BRASIL. **Edital n.º 01, MEC/CAPES/FNDE, de 12 de dezembro de 2007.** Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-PIBID-pdf>. Acesso em 20 ago. 2023.

BRASIL. **Edital n. 01/2011/CAPES, de 15 de dezembro de 2010.** Torna público que receberá de Instituições Públicas de Ensino Superior propostas contendo projetos de iniciação à docência, a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, Brasília: MEC/CAPES, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-001-PIBID-2011-pdf>. Acesso em 20 ago. 2023.

BRASIL. **Edital n. 61/2013/CAPES/DEB, de 2013.** Torna público que receberá de Instituições de Ensino Superior (IES) propostas de projetos a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: MEC/CAPES, 2013b. Disponível em: https://uab.CAPES.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf. Acesso em 20 ago. 2023.

BRASIL. **Edital n. 06/2018/CAPES/DEB, de 01 de março de 2018.** Chamada Pública para apresentação de proposta ao Programa de Residência Pedagógica (PRP). Brasília: MEC/CAPES, 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em 20 ago. 2023.

BRASIL. **Edital n. 07/2018/CAPES/DEB, de 01 de março de 2018.** Chamada Pública para apresentação de proposta ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: MEC/CAPES, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-7-2018-pibid-pdf>. Acesso em 22 ago. de 2023.

BRASIL. **Edital n. 23/2022/CAPES, de 29 de abril de 2022.** Torna pública a seleção de Instituições de Ensino Superior – IES interessadas em implementar projeto institucional no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), 2022a. Brasília: MEC/CAPES, 2022. Disponível em:

https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692974_Edital_23_2022.pdf. Acesso em 22 ago. 2023

BRASIL. **Edital n. 24/2022/CAPES, de 29 de abril de 2022.** Torna pública a seleção de Instituições de Ensino Superior – IES interessadas em implementar projeto institucional no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Brasília: MEC/CAPES, 2022b. Disponível em:

https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf. Acesso em 22 ago. 2023

BRASIL. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 02 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 2.605, de 06 de janeiro de 2003.** Dispõe sobre a reserva de vagas para negros nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Disponível em:

<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/448b683bce4ca84704256c0b00651e9d/bcd36eb5beb6f88004256cd800626998?OpenDocument>. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei n.º 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 República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 02 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.153, de 29 de julho de 2005.** Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

BRASIL. **Lei n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.** Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, 2006a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 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 República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 02 out. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 12.288 de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de jul. de 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm>. Acesso em: 02 out. 2023.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. MEC, Brasília, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – pluralidade cultural, orientação sexual.** Secretaria de Educação Fundamental. MEC, Brasília, 1997. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/livro101.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2024.

BRASIL. **Parecer n.º 03/2004 CNE/CP.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e africana, 2004a. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de mar. de 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2023.

BRASIL. **Parecer n.º 14/2015 CNE/CP.** Institui Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n.º 11.645/2008, 2015a. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de abr. de 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 ago. 2024.

BRASIL. **Parecer n.º 15/2017 CNE/CP.** Base Nacional Comum Curricular. Anexo, 2017 a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 ago. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana, 2013c.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. **Portaria Normativa n.º 38, de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_PIBID.pdf. Acesso em: 29 mar. 2023.

BRASIL. **Portaria Normativa n.º 96, de 18 de julho de 2013.** Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, 2013b. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=522>. Acesso em 23 ago. 2023.

BRASIL. **Portaria Normativa n.º 83, de 27 de abril de 2022.** Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, 2022c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao->

basica/

28042022_Publicacao_no_DOU_1691532_PORTARIA_N__83__DE_27_DE_ABRIL_DE_2022.pdf. Acesso em 23 ago. 2023.

BRASIL. Portaria Normativa n.º 82, de 26 de abril de 2022. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica – PRP, 2022 d. Disponível em:

https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES___1689649___Portaria_GAB_82.pdf. Acesso em 23 de ago. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em 09 ago. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 01/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana. Detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei 10639/03. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de jun. de 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>> Acesso em: 03 fev. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 07 ago. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em 09 ago. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-cp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192>. Acesso em 09 ago. 2024.

BRAUN, Virginia.; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>>. Acesso em: 14 mar. 2024.

BRITO, Fernanda de Jesus Santos; FERREIRA, Luciana Haddad; PUCCI, Renata Helena Pin. O Pibid como política pública de iniciação à docência: um olhar para os processos formativos na escrita narrativa. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 19, p. 1–19, 2024. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.19.22853.035. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22853>. Acesso em: 27 ago. 2024.

CAMPOS, Luiz Augusto; BARBOSA, Rogério; RIBEIRO, Jheniffer & FERES JÚNIOR, João. Políticas de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras (2020). Relatório das Desigualdades Raciais (GEMAA), IESP-UERJ, 2022, p. 1-22

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **Movimento Negro no Brasil: novos e velhos desafios**. Ponto de Vista, Caderno CRH, n. 36, p. 209-215, Salvador. jan./jun.2002.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de Racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2023.

CAVALLEIRO, Adilene Ferreira Carvalho. **OS OLHOS DE OJUBÁ: experiências docentes para a educação das relações étnico-raciais no ensino fundamental da rede pública municipal de Sorocaba**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2022.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. *In.: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03*. Ministério da Educação, SECAD, 2005. p. 65-104.

COSTA, Carolina Caporal Dantas; GONCALVES, Suzane da Rocha Vieira. A residência pedagógica e o pragmatismo na formação docente. **Rev. estud. exp. educ.**, Concepción, v. 19, n. 41, p. 307-321, dic. 2020. Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622020000300307&lng=es&nrm=iso>. accedido en 28 sept. 2024. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941caporal17>.

COSTA, Cristiane Aparecida. **A educação das relações étnico-raciais no contexto da formação inicial de professores**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa - PR, 2023.

DA SILVA, Beatriz Domingos. **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 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre – Rio Branco, 2022.

DE GODOY, Eliete Aparecida. A ausência das questões raciais na formação inicial de professores e a Lei 10.639/03 / The absence of racial issues in initial teacher education and Law 10.639/03. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 77–92, 2017. DOI: 10.24220/2318-0870v22n1a3433. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/3433>. Acesso em: 26 fev. 2024.

DE JESUS, Maria Camila Lima Brito; LOPES, Edinéia Tavares. A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: OLHARES NA FORMAÇÃO DOCENTE EM QUÍMICA. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana-SE, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/8345>. Acesso em: 28 ago. 2024.

DE PAULA, Maria de Lourdes Lotério da Cunha. **Formação docente para a educação das relações étnico-raciais: experiências no PIBID a partir de narrativas docentes**. 2021 Dissertação (Mestrado em Educação e Formação Humana) – Universidade do Estado de Minas Gerais – Belo Horizonte, 2021.

DE OLIVEIRA, Marilene Mendonça. **No escurinho do cinema! ERER e produções cinematográficas em aulas de Matemática no Ensino Médio**. 2021 Dissertação (Mestrado

em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe – São Cristóvão, 2021.

DE SOUZA, Nathália Cristina Amorim Tamaio. O PIBID como política pública educacional: um estudo sobre suas contribuições para o preparo prático da docência. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.25, n. 1, p.134-148, jan.-jun. 2016.

DIAS, Ernandes Gonçalves; MISHIMA, Silvana Martins. Análise temática de dados qualitativos: uma proposta prática para efetivação. **Revista Sustinere**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 402–411, 2023. DOI: 10.12957/sustinere.2023.71828. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/sustinere/article/view/71828>. Acesso em: 24 mar. 2025.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v.12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>. Acesso em: 20 maio 2024.

FERNANDES, Florestan. Cap. I – **Aspectos da questão racial. O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global editora. 2007.

FLORES, Maria Assunção. Algumas Reflexões em Torno da Formação Inicial de Professores. **Educação**, [S. l.], v. 33, n. 3, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8074>. Acesso em: 26 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREYRE, Gilberto. Cap.1 - Características gerais da colonização portuguesa no Brasil: formação de uma sociedade agrária, escravocrata e híbrida. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Rio de Janeiro: Record, 1989.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2014a. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>. Acesso em: 29 set. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24–54, 2014b. DOI: 10.18222/ae255720142823. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/2823>. Acesso em: 29 set. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6 ed., Atlas S.A. São Paulo, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 2, n. 2/3, 2012. DOI: 10.22420/rde.v2i2/3.127. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127>. Acesso em: 09 ago. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relação étnico-raciais e a Lei n.º 10.639/03: breves reflexões. In.: **A Cor da Cultura – Saberes e Fazeres – Modo de fazer**. Ministério da Educação, SEPPIR, 2010. p. 19-25.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./març. 2013. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt>>.

Acesso em: 05 abr. 2024.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, [S. l.], v. 33, n. 59, 2021. DOI: 10.7213/1980-5934.33.059.DS06. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991>. Acesso em: 05 jun. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Saberes das lutas do Movimento Negro Educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

GONÇALVES, Mara Alice Rezende; PEREIRA, Vinícius Oliveira. O CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS RACIALIZADAS E A EMERGÊNCIA DE NOVAS ETNICIDADES, E A EMERGÊNCIA DO DISCURSO “RACIALIZADO” NO SISTEMA DE ENSINO: As possibilidades e desafios da Lei 10.639/03. **Revista Teias**, v. 14, n. 34, p.33-48, 2013

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 61, p. 147-162, nov. 2001.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD 2024, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>>. Acesso em: 04 ago. 2024.

IBGE. Síntese de indicadores sociais : uma análise das condições de vida da população brasileira: 2023 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

IEDE. Estudo do Iede mostra desigualdade de aprendizagem entre alunos brancos e pretos. Portal Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional-Iede, 2021. Disponível em: <<https://www.portaliiede.com.br/estudo-do-iede-mostra-diferenca-de-desempenho-entre-alunos-brancos-e-pretos/>>. Acesso em: 04 ago. 2024.

IPEA. Políticas Sociais: acompanhamento e análise. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/11537/17/BPS_29.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Amplitude e profundidade do olhar**: a educação ontem, hoje e amanhã. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Diversidade étnico-racial no Brasil: os desafios à Lei n.º 10.639, de 2003. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 399-412, julh./dez. 2013. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/314>>. Acesso em: 05 abr. 2024

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; DIALLO, Cíntia Santos. Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul / Teaching Afro-Brazilian and African history and culture in public schools in Mato Grosso do Sul. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 619–635, 2020. DOI: 10.14393/REPOD-v9n3a2020-57853. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/57853>>. Acesso em: 19 maio 2024.

MARIN, Vlademir; BERNARDES, Maria Beatriz Junqueira. Formação inicial docente: em busca da qualidade da educação pública. **Crítica Educativa**, Sorocaba - SP, v. 3, n. 2 – Especial, p. 237-252, jan./jun. 2017.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004.

MEINERZ, Carla Beatriz; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva; ROSA, Graziela Oliveira Neto da. Ações afirmativas, obrigatoriedade curricular da educação das relações étnico-raciais e formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e254366, 2021.

MEMORIAL DA DEMOCRACIA. Marcha Zumbi reúne 30 mil em Brasília. O combate ao racismo entra na agenda política do país. Memorial da Democracia, 1995. Disponível em: <<http://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-zumbi-reune-30-mil-em-brasil/dataset/910>>. Acesso em: 11 abr. 2024.

MIRANDA, Vanessa Regina Eleutério. **Formação de Professores para o Trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **REVISTA USP**, São Paulo, n.68, p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NEVES, Josélia Gomes. Currículo intercultural: processo de aplicação da Lei n.º11.645/2008 nas escolas públicas da Amazônia. **Revista Partes**, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://www.partes.com.br/2013/05/15/curriculo-intercultural/>>. Acesso em: 12 mar. 2024.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15-36, abr./2002.

NÓVOA, Antônio. Firmar a profissão como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, Gerson Alves de. Repensando a Lei n.º 10.639/2003: políticas e novas epistemologias no espaço escolar. *In.*: **Construindo uma educação antirracista**: reflexões, afetos e experiências. Curitiba, PR: Editora CRV, p.133-148, 2022.

OLIVEIRA, Míria Gomes de; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Educação Étnico-Racial e Formação Inicial de Professores: a recepção da Lei 10.639/03. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 183-196, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/N5yVC4xvdsnQ9SNBPnGRC4z/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2024.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PINHEIRO, Juliano Soares. **Possibilidades de diálogos sobre questões étnico-raciais em um grupo PIBID Química**. 2016. Tese (Doutorado em Química) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

RAMOS, Marília Patta. Métodos Quantitativos e Pesquisa em Ciências Sociais: lógica e utilização do uso de quantificação nas explicações dos fenômenos sociais. Mediações. **Dossiê-Análises Quantitativas e Indicadores Sociais**. Londrina, v.18. n1, jan/jun, 2013.

RIZZO, Jakellinny Gonçalves de Souza; MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. O deslocamento epistêmico trazido pelas DCNERER e a formação inicial de professores. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 29, n. jan/dez, 2020. DOI: 10.29286/rep.v29ijan/dez.8952. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8952>. Acesso em: 27 jul. 2024.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; SILVA, Ayodele Floriano. Didáticas das relações étnico raciais: contribuições propositivas para a formação inicial de professores. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Sales Augusto. **Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SANTOS, Cíntia Melo dos; NEVES, Tatiani Garcia. Do início ao fim: um relato do Orígrama Residência Pedagógica na UFGD. *In.*: PEREIRA, A. S.; SANTOS, C. M.; MARSCHNER, W. R. (Orgs). **UFGD e escola**: conexões entre residências pedagógicas e salas de aula. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2024. p. 15-25.

SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria Nazaré Barbosa e. Racismo científico no Brasil: um retrato racial do Brasil pós-escravatura, **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 253-268, mar./abr. 2018

SILVA, Armelinda Borges da; SECCHI, Darci; GALDINO, Suzete da Silva. Lei n.º 11.645/2008: estudantes de Santo Antônio de Leverger (MT) e a temática indígena. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 5, n. 11, p. 197-215, mai/ago, 2018.

Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/index>>. E-ISSN: 2359-2087. Acesso em: 12 maio 2024.

SILVA, Joaklebio Alves da; ARAÚJO, Mônica Lopes Folena. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE BIOLOGIA. SciELO. **Preprints**, 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.5356. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5356>. Acesso em: 12 set. 2024

SILVA, José Alessandro Cândido da. Uma década e meia da Lei 11.645/08: o que mudou nas licenciaturas do Campus Floresta - UFAC? **Educar em Revista**, Curitiba - PR, v. 40, e89842, 2024.

SILVA JUNIOR, Luiz Alberto; LEÃO, Marcelo Brito Carneiro. O software Atlas.ti como recurso para a análise de conteúdo: analisando a robótica no Ensino de Ciências em teses brasileiras. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 715-728, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/yBwC9L74v4vD3s4PwVXggsk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2024

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da Discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a. p. 21-37.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b. p. 155-172.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, v. 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVÉRIO, Valter Roberto; WERMELINGER, Vitória. Marinho. In.: **Refletindo sobre educação**: Impactos da BNCC e temas atuais, São Carlos: Pedro & João Editores, p. 11-40, 2022.

SIQUEIRA, Yamília de Paula. **Sociologia no ensino médio**: lei nº 10.639/2003 e formação antirracista. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

SOARES, Beatriz Benedito; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (org.). **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 mar. 2025.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de. Eugenia, racismo científico e antirracismo no Brasil: debates sobre ciência, raça e imigração no movimento eugênico brasileiro (1920-1930), **Revista Brasileira de História**, vol. 42, no 89 - pp. 93-115, 2022.

TELLES, Edward. REPENSANDO AS RELAÇÕES DE RAÇA NO BRASIL. **Teoria & Pesquisa Revista de Ciência Política**, São Carlos, v. 1, n. 42, p.131-159. 2009.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. V. 13 n. 39, pp. 545-554, set./dez. 2008.

UFGD. Fundação Universidade Federal da Grande Dourados. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2013-2017)**. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/PDI-2013-2020/PDI%20Vers%C3%A3o%20Final/PDI%20UFGD%202013-2017%20-%20COMPLETO.pdf>. Acesso em 17 ago. 2021.

UFGD. Fundação Universidade Federal da Grande Dourados. **Relatório Institucional UFGD 2022**. Disponível em: [https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/PRESTACAO-DE-CONTAS/Presta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Contas/2.24_Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%202022_UFGD_Vers%C3%A3o%20Final_diagramado%20\(26-06-2023\).pdf](https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/PRESTACAO-DE-CONTAS/Presta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Contas/2.24_Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%202022_UFGD_Vers%C3%A3o%20Final_diagramado%20(26-06-2023).pdf). Acesso em 24 ago. 2024

UFGD. Fundação Universidade Federal da Grande Dourados. **Relato Institucional UFGD 2024**. Disponível em <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/REITORIA/Relato%20institucional%20UFGD%202024.pdf> Acesso em 24 ago. 2024

UNESCO. **Declaração Mundial sobre educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em 08 ago. 2024.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.3, p. 705-718, set./dez. 2010

APÊNDICE

APÊNDICE A: TRABALHOS REALIZADOS SOBRE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E ERER DISPONIBILIZADOS NOS PORTAIS BDTD, CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES, PERIÓDICOS CAPES E SCIELO RELACIONADOS PARA LEITURA INICIAL

Autor	Título	Categoria	Ano de publicação
BDTD			
Jamile Carla Baptista	Ciências Sociais/UEL: Práticas curriculares necessárias para a educação das relações raciais no contexto da formação inicial de professores	Tese	2024
Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro	Os Olhos de Ojuobá: Experiências docentes para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental da rede pública municipal de Sorocaba	Dissertação	2022
Joaklebio Alves da Silva	Educação étnico-racial crítica para o ensino de Ciências: descolonizando caminhos na formação inicial de professoras e professores de biologia	Tese	2022
Pedro José Seixas dos Santos	Processos formativos de professores e o ensino de história e cultura afro-brasileira no município de Parintins-AM	Dissertação	2022
Maria Isabel Donnabella Orrico	Branquitude crítica dissimulada: desafios da Educação para as Relações Étnico-Raciais	Tese	2021
Marilene Mendonça de Oliveira	No escurinho do cinema! ERER e Produções Cinematográficas em aulas de Matemática no Ensino Médio	Dissertação	2021
Vanessa Regina Eleutério Miranda	Formação de professores para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais	Tese	2018
Aline Oliveira Grion	Olhando para as práticas e aprendendo com quem faz: compreensão do fazer da educação antirracista a partir da análise das narrativas de educadores	Dissertação	2017
Amanda Aragão Barreto	A lei 10.639/2003: estratégias docentes de promoção da igualdade racial através do ensino de História	Dissertação	2016
Juliano Soares Pinheiro	Possibilidades de diálogos sobre questões étnico-raciais em um grupo PIBID Química	Tese	2016
Catálogo de Teses e Dissertações CAPES			
Cristiane Aparecida Costa	A Educação das Relações Étnico-Raciais no contexto da formação inicial de professores	Dissertação	2023
Beatriz Domingos da Silva	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)	Dissertação	2022
Maria de Lourdes Lotério da Cunha de Paula	Formação docente para a educação das relações étnico-raciais: Experiências no PIBID a partir de narrativas docentes	Dissertação	2021
Mateus Augusto Almeida Martins	Formação inicial de professores e a Educação das Relações Étnico-Raciais: o Currículo dos cursos de licenciaturas do município de Alegre-ES	Dissertação	2020

Continua

Elida Roberta Soares de Santana	Políticas de ações afirmativas e Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Superior: um estudo de caso na UFRPE	Dissertação	2019
Michele Guerreiro Ferreira	Educação das Relações Étnico-Raciais e prática curricular de enfrentamento do racismo na UNILAB	Tese	2018
Eliziane Sasso dos Santos	Formação docente para implementação da lei 10.639/03: rompendo com o silêncio em torno da Educação das Relações Étnico-Raciais	Dissertação	2014
Periódicos CAPES			
Antonio Carlos Figueiredo Costa	O ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em tempos sombrios: reflexões teóricas e tempestivas	Artigo	2022
Sawana Araújo Lopes de Souza	A base nacional comum curricular e a base nacional comum para a formação de professores: onde está o diálogo intercultural e a Educação das Relações Étnico-Raciais?	Artigo	2022
Cleyde Rodrigues Amorin e Yamília de Paula Siqueira	Educação das relações étnico-raciais na residência pedagógica de sociologia	Artigo	2021
Tatiane Cosentino Rodrigues e Ayodele Floriano Silva	Didáticas das relações étnico raciais: contribuições propositivas para a formação inicial de professores	Artigo	2021
Wellington Oliveira dos Santos	Branquitude e negrofilia: o consumo do outro na educação para as relações étnico-raciais	Artigo	2019
Natalino Neves da Silva	Diversidade étnico-racial e formação de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Ouro Preto (IFMG/OP)	Artigo	2019
SCIELLO			
José Alessandro Cândido da Silva	Uma década e meia da Lei 11.645/08: o que mudou nas licenciaturas do Campus Floresta - UFAC?	Artigo	2024
Fabio Sampaio de Almeida, Alice Moraes Rego de Souza e Maria Cristina Giorgi	Práticas antirracistas na formação docente: rupturas epistemológicas e produção de subjetividades em discursos acadêmicos discentes	Artigo	2020

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos portais de publicações de produções

APÊNDICE B - Questionário para os coordenadores de área do PIBID (edição 2022-2024)

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a) da pesquisa "**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: Uma análise PIBID/PRP na UFGD (Edição 2022-2024)**", realizada pela Mestranda Ivanilda Teixeira Cavalcante Canazza, sob a orientação do Prof. Dr. Márcio Mucedula Aguiar, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia pela Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados, da Linha de pesquisa Cidadania, Diversidade e Movimentos Sociais. O objetivo da pesquisa é investigar a inserção de atividades referentes a Educação das Relações Étnico-raciais nos programas de bolsas que promovem o fortalecimento do ensino e formação de professores na UFGD. Caso as questões abordadas lhe causem algum constrangimento, você terá a liberdade de se recusar a respondê-las. As respostas a este questionário são fundamentais para que a pesquisa aconteça. A sua participação nesta pesquisa é imprescindível e voluntária. Estamos à disposição para elucidar quaisquer dúvidas referentes a pesquisa que você possa vir a ter. A sua identidade será tratada sigilosamente.

I- Estou ciente de que todas as informações coletadas através deste documento são para uso exclusivo da pesquisa. Autorizo sua utilização mantendo-se o anonimato.

☐Concordo ☐Discordo

II -Dados Pessoais

1. Faixa etária: ☐26 a 30 anos ☐31 a 35 anos ☐36 a 40 anos ☐41 anos ou mais
2. Gênero: ☐ Feminino ☐ Masculino ☐ Outro
3. Sua formação na educação básica foi:
☐Somente em escolas públicas ☐A maior parte em escolas públicas
☐Somente em escolas privadas ☐A maior parte em escolas privadas
4. Sua formação no ensino superior foi:
☐Somente em universidade pública ☐A maior parte em universidade pública
☐Somente em universidade privada ☐A maior parte em universidade privada
5. Como você se autodeclara:
☐Preto/Preta ☐Pardo/Parda ☐Branco/Branca ☐Amarelo/Amarela ☐Indígena

III - Sobre as Relações Étnico-Raciais no Brasil e a Educação das Relações Étnico-Raciais na educação brasileira:

6. A miscigenação no Brasil criou uma sociedade onde a cor ou raça do indivíduo não é importante. Portanto não se pode dizer que o Brasil é um país racista.

☐ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Não sei opinar

7. Em relação aos normativos que instituíram a Educação das Relações Étnico-Raciais no currículo oficial da rede de ensino e sua importância:

☐ Conheço os normativos e considero importante a inclusão da temática na Educação

☐ Conheço os normativos, mas não acho necessária a inclusão da temática na Educação

☐ Conheço em parte os normativos e considero importante a inclusão da temática na Educação

☐ Conheço em parte os normativos, mas não considero importante a inclusão da temática na Educação

☐ Não conheço os normativos, mas considero importante a inclusão da temática na Educação

☐ Não conheço os normativos e não acho necessária a inclusão da temática na Educação

☐ Prefiro não responder

8. Caso você conheça os normativos para a Educação das Relações Étnico-Raciais, onde você tomou conhecimento?

9. Você já participou de alguma capacitação/formação sobre a temática Educação das Relações Étnico-Raciais? Foram significativas?

☐ Participei e foram muito significativas ☐ Participei, mas não foram significativas

☐ Não participei

10. Sem considerar a edição 2022-2024 do PIBID sob sua coordenação, você já desenvolveu alguma atividade/projeto dentro da temática Educação das Relações Étnico-Raciais com alunos?

☐ Desenvolvi ☐ Não desenvolvi ☐ Não lembro ou não quero responder

11. Descreva como você se sente, no aspecto formativo, em relação a temática Educação das Relações Étnico-Raciais.

IV - Sobre a formação inicial de professores e a Educação das Relações Étnico-Raciais

12. De acordo com os aspectos apresentados, na sua opinião, assinale qual a relevância da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais para a formação inicial de professores:

a) Os normativos referentes a Educação das Relações Étnico-Raciais devem ser observados pelas Instituições de ensino, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores

☐ Muito relevante ☐ Relevante ☐ Pouco relevante ☐ Nada relevante

b) Todos os docentes envolvidos na formação inicial de professores devem conhecer e aprofundar seus conhecimentos dos normativos para Educação das Relações Étnico-Raciais

☐ Muito relevante ☐ Relevante ☐ Pouco relevante ☐ Nada relevante

c) É importante desenvolver um diálogo conscientizador sobre as relações étnico-raciais e interações de diferentes culturas na formação inicial de professores, pois a abordagem do tema na Educação Básica está diretamente ligada a formação inicial de professores da educação

☐ Muito relevante ☐ Relevante ☐ Pouco relevante ☐ Nada relevante

d) O diálogo entre PIBID/PRP e Educação das Relações Étnico-Raciais torna-se promissor ao considerarmos a interdisciplinaridade, forte característica dos programas e a constituição da temática dar-se através da construção do conhecimento interseccionado

☐ Muito relevante ☐ Relevante ☐ Pouco relevante ☐ Nada relevante

13. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais de 2004 orientam as Instituições de Ensino Superior a incluírem em suas atividades curriculares a Educação das Relações Étnico-Raciais, porém não define a forma para essa realização. Na sua opinião, qual seria a melhor maneira para inclusão da temática na formação inicial de professores?

V- Sobre sua atuação no PIBID e elaboração do Subprojeto vinculado ao Projeto Institucional

14. Tendo como base a temática Educação das Relações Étnico-Raciais, como você percebe a contribuição da UFGD para formação inicial de professores (realização de eventos formativos/capacitação para docentes da UFGD, ações desenvolvidas institucionalmente para este fim):

☐ muito satisfatório, a UFGD tem promovido muitas atividades neste sentido

☐ satisfatório, a UFGD tem promovido um número suficiente atividades neste sentido

☐ insatisfatório, a UFGD não tem promovido um número suficiente de atividades neste sentido

☐ inexistente, a UFGD não tem promovido atividades neste sentido

☐ prefiro não responder

15. Em que área/subprojeto você atuou na coordenação no PIBID 2022-2024?

☐ Arte ☐ Biologia ☐ Física ☐ Interdisciplinar Geografia/Sociologia ☐ Licenciatura em Educação do Campo

☐ Licenciatura Intercultural Indígena ☐ Matemática ☐ Química

16. Ao atuar na coordenação de área do PIBID, você participou da elaboração da proposta de atividades do subprojeto vinculada ao Projeto Institucional do programa cadastrado na plataforma Capes da edição 2022-2024?

☐ Sim, participei ☐ Não participei

17.Quanto a elaboração do subprojeto do PIBID que você atuou na coordenação, na sua opinião, os normativos que regem a educação antirracista (Constituição Federal de 1988, Lei 9694 de 1996 art.26A e 79B, Leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, Estatuto da Criança e do Adolescente, Parecer n.04 de 2004 do Conselho Nacional de Educação – CNE, Resolução n. 01 de 2004/CNE) foram considerados?

☐ Os normativos foram considerados, tendo em vista que o subprojeto realizou ampla abordagem para a educação antirracista

☐ Foram considerados em parte, o subprojeto realizou uma ou outra abordagem para a educação antirracista

☐ Não foram considerados, não houve abordagem da temática para a educação antirracista no subprojeto

18 .Caso tenha havido abordagem da temática para Educação das Relações Étnico-Raciais na elaboração do subprojeto para o PIBID da edição 2022-2024, por favor descreva:

19. Entre as atividades/ações previstas na proposta do subprojeto que foram desenvolvidas durante a execução do programa.

☐ Houve a previsão expressa de atividades/ações voltadas à temática Educação das Relações Étnico-Raciais

☐ Não houve previsão expressa de atividades/ações voltadas à temática Educação das Relações Étnico-Raciais, porém algumas atividades previstas podem englobar a temática mencionada

☐ Não houve a previsão de atividades voltadas à temática Educação das Relações Étnico-Raciais

☐ Não sei responder

20. Caso tenha havido a contemplação da Educação das Relações Étnico-Raciais nas atividades/ações previstas para o subprojeto vinculado ao Projeto Institucional da edição 2022-2024 que você atuou na coordenação de área, descreva de que forma se deu a contemplação.

21. Sobre a realização de atividades/ações voltadas à temática Educação das Relações Étnico-Raciais dentro do PIBID você considera:

☐ Muito importante ☐ Importante ☐ Irrelevante ou pouca importância ☐ Não é importante

VI– Sobre o desenvolvimento/execução do plano de atividades no subprojeto da edição do PIBID que você coordenou

22. Sobre o percentual de alunos negros que integraram o grupo de alunos de iniciação à docência/residentes do subprojeto que você coordenou, sob a sua percepção:

- ☐ Mais de 51% dos ID são negros
- ☐ De 30% a 50% dos ID são negros
- ☐ De 10% a 29% dos ID são negros
- ☐ De 1% a 9% dos ID são negros
- ☐ Não houve ID negros

23. Durante o período em que você esteve coordenando o subprojeto no PIBID, referente as atividades ou ações desenvolvidas no subprojeto durante a execução do programa:

- ☐ Em todas elas estavam presentes a temática Educação das Relações Étnico-Raciais
- ☐ Em muitas delas estavam presentes a temática Educação das Relações Étnico-Raciais
- ☐ Em poucas delas estavam presentes a temática Educação das Relações Étnico-Raciais
- ☐ A temática Educação das Relações Étnico-Raciais não esteve presente nas atividades ou ações desenvolvidas no subprojeto

24. Sobre a presença de atividades ou ações desenvolvidas sobre a temática Educação das Relações Étnico-Raciais durante a sua coordenação do PIBID:

- ☐ Muito satisfatória, a temática esteve muito presente durante as atividades/ações desenvolvidas
- ☐ Satisfatória, a temática esteve presente durante as atividades/ações desenvolvidas
- ☐ Insatisfatória, precisa haver mais discussões referentes a temática Educação das Relações Étnico-Raciais

25. Caso tenha havido a realização de atividades ou ações desenvolvidas sobre a temática Educação das Relações Étnico-Raciais, anexe o(s) relatório(s) da(s) atividade(s), pode ser relatório do aluno, um de cada atividade:

26. Caso tenha havido a realização de atividades ou ações desenvolvidas sobre a temática Educação das Relações Étnico-Raciais durante a execução do subprojeto sob a sua coordenação, qual ou quais escola(as) recebeu/receberam essas atividades?

27. Caso tenha havido a realização de atividades ou ações desenvolvidas sobre a temática Educação das Relações Étnico-Raciais durante a execução do subprojeto sob a sua coordenação, houve alguma intercorrência durante a realização as mesmas? Se sim, por favor detalhe.

28. Caso tenha havido a realização de atividades ou ações desenvolvidas sobre a temática Educação das Relações Étnico-Raciais durante a execução do subprojeto sob a sua coordenação, no seu ponto de vista, essas atividades foram eficazes?

29. Na edição 2022-2024 em que você esteve Docente Orientador no PIBID, houve alguma produção (artigos publicados, trabalhos submetidos, livros) referente à temática Educação das Relações Étnico-Raciais?

() Houve produções envolvendo a temática () Não houve produções envolvendo a temática () Não sei responder

30. Caso tenha havido produções (artigos publicados, trabalhos submetidos, livros) na temática Educação das Relações Étnico-Raciais vinculadas ao subprojeto do PIBID sob a sua coordenação, por favor faça o anexo dos arquivos

**APÊNDICE C. Questionário para os docentes orientadores do Programa de Residência
Pedagógica (edição 2022-2024)**

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a) da pesquisa **"A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: Uma análise PIBID/PRP na UFGD (Edição 2022-2024)"**, realizada pela Mestranda Ivanilda Teixeira Cavalcante Canazza, sob a orientação do Prof. Dr. Márcio Mucedula Aguiar, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia pela Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados, da Linha de pesquisa Cidadania, Diversidade e Movimentos Sociais. O objetivo da pesquisa é investigar a inserção de atividades referentes a Educação das Relações Étnico-raciais nos programas de bolsas que promovem o fortalecimento do ensino e formação de professores na UFGD. Casos as questões abordadas lhe causem algum constrangimento, você terá a liberdade de se recusar a respondê-las. As respostas a este questionário são fundamentais para que a pesquisa aconteça. A sua participação nesta pesquisa é imprescindível e voluntária. Estamos à disposição para elucidar quaisquer dúvidas referentes a pesquisa que você possa vir a ter. A sua identidade será tratada sigilosamente.

I- Estou ciente de que todas as informações coletadas através deste documento são para uso exclusivo da pesquisa. Autorizo sua utilização mantendo-se o anonimato.

☐Concordo ☐Discordo

II -Dados Pessoais

1. Faixa etária: ☐26 a 30 anos ☐31 a 35 anos ☐36 a 40 anos ☐41 anos ou mais
2. Gênero: ☐ Feminino ☐ Masculino ☐ Outro
3. Sua formação na educação básica foi:
☐Somente em escolas públicas ☐A maior parte em escolas públicas
☐Somente em escolas privadas ☐A maior parte em escolas privadas
4. Sua formação no ensino superior foi:
☐Somente em universidade pública ☐A maior parte em universidade pública
☐Somente em universidade privada ☐A maior parte em universidade privada
5. Como você se autodeclara:
☐Preto/Preta ☐Pardo/Parda ☐Branco/Branca ☐Amarelo/Amarela ☐Indígena

III - Sobre as Relações Étnico-Raciais no Brasil e a Educação das Relações Étnico-Raciais na educação brasileira:

6. A miscigenação no Brasil criou uma sociedade onde a cor ou raça do indivíduo não é importante. Portanto não se pode dizer que o Brasil é um país racista.

☐ Concordo totalmente ☐ Discordo totalmente ☐ Não sei opinar

☐ Concordo parcialmente ☐ Discordo parcialmente

7. Em relação aos normativos que instituíram a Educação das Relações Étnico-Raciais no currículo oficial da rede de ensino e sua importância:

☐ Conheço os normativos e considero importante a inclusão da temática na Educação

☐ Conheço os normativos, mas não acho necessária a inclusão da temática na Educação

☐ Conheço em parte os normativos e considero importante a inclusão da temática na Educação

☐ Conheço em parte os normativos, mas não considero importante a inclusão da temática na Educação

☐ Não conheço os normativos, mas considero importante a inclusão da temática na Educação

☐ Não conheço os normativos e não acho necessária a inclusão da temática na Educação

☐ Prefiro não responder

8. Caso você conheça os normativos para a Educação das Relações Étnico-Raciais, onde você tomou conhecimento?

9. Você já participou de alguma capacitação/formação sobre a temática Educação das Relações Étnico-Raciais? Foram significativas?

☐ Participei e foram muito significativas ☐ Participei, mas não foram significativas

☐ Não participei

10. Sem considerar a edição 2022-2024 do PRP sob sua coordenação, você já desenvolveu alguma atividade/projeto dentro da temática Educação das Relações Étnico-Raciais com alunos?

☐ Desenvolvi ☐ Não desenvolvi ☐ Não lembro ou não quero responder

11. Descreva como você se sente, no aspecto formativo, em relação a temática Educação das Relações Étnico-Raciais.

IV - Sobre a formação inicial de professores e a Educação das Relações Étnico-Raciais

12. De acordo com os aspectos apresentados, na sua opinião, assinale qual a relevância da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais para a formação inicial de professores:

a) Os normativos referentes a Educação das Relações Étnico-Raciais devem ser observados pelas Instituições de ensino, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores

☐ Muito relevante ☐ Relevante ☐ Pouco relevante ☐ Nada relevante

b) Todos os docentes envolvidos na formação inicial de professores devem conhecer e aprofundar seus conhecimentos dos normativos para Educação das Relações Étnico-Raciais

☐ Muito relevante ☐ Relevante ☐ Pouco relevante ☐ Nada relevante

c) É importante desenvolver um diálogo conscientizador sobre as relações étnico-raciais e interações de diferentes culturas na formação inicial de professores, pois a abordagem do tema na Educação Básica está diretamente ligada a formação inicial de professores da educação

☐ Muito relevante ☐ Relevante ☐ Pouco relevante ☐ Nada relevante

d) O diálogo entre PIBID/PRP e Educação das Relações Étnico-Raciais torna-se promissor ao considerarmos a interdisciplinaridade, forte característica dos programas e a constituição da temática dar-se através da construção do conhecimento interseccionado

☐ Muito relevante ☐ Relevante ☐ Pouco relevante ☐ Nada relevante

13. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais de 2004 orientam as Instituições de Ensino Superior a incluírem em suas atividades curriculares a Educação das Relações Étnico-Raciais, porém não define a forma para essa realização. Na sua opinião, qual seria a melhor maneira para inclusão da temática na formação inicial de professores?

V- Sobre sua atuação no PRP e elaboração do Subprojeto vinculado ao Projeto Institucional

14. Tendo como base a temática Educação das Relações Étnico-Raciais, como você percebe a contribuição da UFGD para formação inicial de professores (realização de eventos formativos/capacitação para docentes da UFGD, ações desenvolvidas institucionalmente para este fim):

☐ muito satisfatório, a UFGD tem promovido muitas atividades neste sentido

☐ satisfatório, a UFGD tem promovido um número suficiente atividades neste sentido

☐ insatisfatório, a UFGD não tem promovido um número suficiente de atividades neste sentido

☐ inexistente, a UFGD não tem promovido atividades neste sentido

☐ prefiro não responder

15. Em que área/subprojeto você atuou na coordenação no PRP 2022-2024?

☐ Biologia ☐ Interdisciplinar Educação Física/Pedagogia ☐ Interdisciplinar Geografia/Sociologia

☐ História ☐ Licenciatura em Educação do Campo ☐ Licenciatura Intercultural Indígena

☐ Química

16. Ao atuar na coordenação de área do PRP, você participou da elaboração da proposta de atividades do subprojeto vinculada ao Projeto Institucional do programa cadastrado na plataforma Capes da edição 2022-2024?

☐ Sim, participei ☐ Não participei

17. Quanto a elaboração do subprojeto do PRP que você atuou na coordenação, na sua opinião, os normativos que regem a educação antirracista (Constituição Federal de 1988, Lei 9694 de 1996 art.26A e 79B, Leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, Estatuto da Criança e do Adolescente, Parecer n.04 de 2004 do Conselho Nacional de Educação – CNE, Resolução n. 01 de 2004/CNE) foram considerados?

☐ Os normativos foram considerados, tendo em vista que o subprojeto realizou ampla abordagem para a educação antirracista

☐ Foram considerados em parte, o subprojeto realizou uma ou outra abordagem para a educação antirracista

☐ Não foram considerados, não houve abordagem da temática para a educação antirracista no subprojeto

18. Caso tenha havido abordagem da temática para Educação das Relações Étnico-Raciais na elaboração do subprojeto para o PRP da edição 2022-2024, por favor descreva:

19. Entre as atividades/ações previstas na proposta do subprojeto que foram desenvolvidas durante a execução do programa.

☐ Houve a previsão expressa de atividades/ações voltadas à temática Educação das Relações Étnico-Raciais

☐ Não houve previsão expressa de atividades/ações voltadas à temática Educação das Relações Étnico-Raciais, porém algumas atividades previstas podem englobar a temática mencionada

☐ Não houve a previsão de atividades voltadas à temática Educação das Relações Étnico-Raciais

☐ Não sei responder

20. Caso tenha havido a contemplação da Educação das Relações Étnico-Raciais nas atividades/ações previstas para o subprojeto vinculado ao Projeto Institucional da edição 2022-2024 que você atuou na coordenação de área, descreva de que forma se deu a contemplação.

21. Sobre a realização de atividades/ações voltadas à temática Educação das Relações Étnico-Raciais dentro do PRP você considera:

☐ Muito importante ☐ Importante ☐ Irrelevante ou pouca importância ☐ Não é importante

VI– Sobre o desenvolvimento/execução do plano de atividades no subprojeto da Edição do PRP que você coordenou

22. Sobre o percentual de alunos negros que integraram o grupo de alunos de iniciação à docência/residentes do subprojeto que você coordenou, sob a sua percepção:

- ☐ Mais de 51% dos residentes são negros
- ☐ De 30% a 50% dos residentes são negros
- ☐ De 10% a 29% dos residentes são negros
- ☐ De 1% a 9% dos residentes são negros
- ☐ Não houve residentes negros

23. Durante o período em que você esteve coordenando o subprojeto no PRP, referente as atividades ou ações desenvolvidas no subprojeto durante a execução do programa:

- ☐ Em todas elas estavam presentes a temática Educação das Relações Étnico-Raciais
- ☐ Em muitas delas estavam presentes a temática Educação das Relações Étnico-Raciais
- ☐ Em poucas delas estavam presentes a temática Educação das Relações Étnico-Raciais
- ☐ A temática Educação das Relações Étnico-Raciais não esteve presente nas atividades ou ações desenvolvidas no subprojeto

24. Sobre a presença de atividades ou ações desenvolvidas sobre a temática Educação das Relações Étnico-Raciais durante a sua coordenação do PRP:

- ☐ Muito satisfatória, a temática esteve muito presente durante as atividades/ações desenvolvidas
- ☐ Satisfatória, a temática esteve presente durante as atividades/ações desenvolvidas
- ☐ Insatisfatória, precisa haver mais discussões referentes a temática Educação das Relações Étnico-Raciais

25. Caso tenha havido a realização de atividades ou ações desenvolvidas sobre a temática Educação das Relações Étnico-Raciais, anexe o(s) relatório(s) da(s) atividade(s), pode ser relatório do aluno, um de cada atividade:

26. Caso tenha havido a realização de atividades ou ações desenvolvidas sobre a temática Educação das Relações Étnico-Raciais durante a execução do subprojeto sob a sua coordenação, qual ou quais escola(as) recebeu/receberam essas atividades?

27. Caso tenha havido a realização de atividades ou ações desenvolvidas sobre a temática Educação das Relações Étnico-Raciais durante a execução do subprojeto sob a sua coordenação, houve alguma intercorrência durante a realização as mesmas? Se sim, por favor detalhe.

28. Caso tenha havido a realização de atividades ou ações desenvolvidas sobre a temática Educação das Relações Étnico-Raciais durante a execução do subprojeto sob a sua coordenação, no seu ponto de vista, essas atividades foram eficazes?

29. Na edição 2022-2024 em que você esteve Docente Orientador no PRP, houve alguma produção (artigos publicados, trabalhos submetidos, livros) referente à temática Educação das Relações Étnico-Raciais?

☐ Houve produções envolvendo a temática ☐ Não houve produções envolvendo a temática

☐ Não sei responder

30. Caso tenha havido produções (artigos publicados, trabalhos submetidos, livros) na temática Educação das Relações Étnico-Raciais vinculadas ao subprojeto do PRP sob a sua coordenação, por favor faça o anexo dos arquivos

ANEXOS

ANEXO 1 – Formulário do Projeto Institucional do PIBID

PROJETO INSTITUCIONAL

Instituição de Ensino:

Coord. Institucional:

CPF:

Início do Projeto: Término do Projeto:

Duração:

TÍTULO:

I - Escopo do projeto, com justificativa para a escolha das áreas que compõem os subprojetos e o quantitativo de bolsas solicitado, considerando o universo de licenciaturas e matrículas nesses cursos na IES;

II - Histórico de atuação da IES na formação inicial e continuada de professores, inclusive a participação em programas de formação como o PIBID ou outras iniciativas, e descrição dos resultados decorrentes dessa participação para as licenciaturas e sujeitos envolvidos;

III - Descrição de como os desafios e aprendizados das experiências mencionadas no item anterior contribuirão para qualificar o novo projeto PIBID, ora apresentado à CAPES;

IV - Informações sobre a existência de colegiado ou unidade formalmente instituída na estrutura organizacional da IES para promover a articulação dos cursos de licenciatura, bem como detalhamento da sua composição, atribuições e ações promovidas por essa instância para qualificar a formação de professores na IES;

V - Os referenciais para a seleção dos participantes, incluindo metodologia, critérios, desempate e estratégias para ampla divulgação do processo de seleção;

VI - Descrição de como será realizada a aproximação e a articulação com as secretarias de educação do Estado ou Município e unidades escolares para a implementação e execução das atividades do projeto. Caso já possua ações em curso com as secretarias, detalhamento de como se dá essa articulação;

VII - Informações acerca da elaboração da proposta, no que diz respeito à articulação com o Programa Residência Pedagógica ou com outras iniciativas de formação de professores na IES ou parceria com secretarias de educação estadual ou municipal;

VIII - Detalhamento de como será promovida a integração entre os subprojetos;

IX - Iniciativas previstas para a socialização das experiências formativas dos participantes do projeto institucional.

Formulário - Subprojetos PIBID

I - Área de iniciação à docência (Lista Fechada)

Curso(s) participante(s) (Lista Fechada)

II - Núcleo(s) (Opções fechadas)

III - Descreva os objetivos específicos do subprojeto.

IV - Liste as metas a serem alcançadas e seus respectivos indicadores de acompanhamento.

V - a. Municípios das escolas em que a IES pretende desenvolver o subprojeto.
(Lista Fechada)

V - b. Descreva o contexto social e educacional dos municípios informados no item anterior, explicitando a relação entre a realidade descrita e as atividades propostas para o subprojeto.

VI - Detalhe como será conduzida a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, considerando as dimensões da iniciação à docência previstas no Regulamento do PIBID.

VII - Detalhe a estratégia de comunicação e integração entre os discentes, supervisores e coordenadores de área ao longo do projeto.

VIII - Descreva de que maneira o subprojeto promoverá a articulação entre a teoria e a prática no processo formativo do licenciando, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento.

IX - Apresente as estratégias a serem adotadas no subprojeto para o exercício do trabalho coletivo no planejamento e na realização das atividades, bem como para a promoção da interdisciplinaridade.

X - Descreva como se dará o acompanhamento das atividades ao longo da execução do subprojeto e como será feita a avaliação da participação dos licenciandos.

XI - Descreva as perspectivas de integração de tecnologias digitais da informação e comunicação ao subprojeto;

XII - Caso o subprojeto seja interdisciplinar, justifique e descreva detalhadamente como será promovida a integração entre as áreas escolhidas;

XIII - Indique as estratégias a serem adotadas para o aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e de diferentes habilidades comunicativas do licenciando.

XIV - Detalhe os mecanismos de registro e sistematização das atividades realizadas no decorrer do subprojeto.

Assinatura(s) do(s) Coordenador(es) de Área envolvido(s) no subprojeto:

Local e data:

ANEXO 2 – Modelo 1 de Relatório de Atividades PIBID



Pibid
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE
BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Departamento de Formação de Professores da
Educação Básica - DEB

Programa Institucional de
Bolsas de Iniciação à Docência

Endereço: Rua 22, 2222
Bairro: 12345

Modelo para Relatório de iniciação à docência

1. Dados pessoais

Nome Completo do Discente	
CPF	
E-mail do Discente	
Instituição de Ensino Superior (IES)	
Coordenador de área responsável na IES	
Escola em que desenvolverá as atividades	
Supervisor responsável na escola	
Datas início, fim e tempo no(a) qual(a) atua	

2. Introdução

Nesta seção, o discente deve descrever como pretende apresentar sua prática, evidenciando que se trata de um registro de sua experiência no subprojeto de Pibid e uma reflexão sobre sua prática ao longo

3. Escola e Supervisor

Apresentar e caracterizar a escola em relação aos seguintes aspectos:

a) breve história; b) organização de ensino; c) corpo docente e discente; d) comunidade escolar; e) estrutura física; f) recursos didáticos.

Turma(s)

Descrever o perfil da turma com a qual o licenciando teve contato ao longo das atividades.

4. Escola e Supervisor

As atividades devem ser descritas de forma sucinta. Todas as imagens inseridas devem ter legenda com breve descrição, indicação do

nome da escola/IES em que ocorreu, escola, sala e ano. As atividades devem ser numeradas, e organizadas cronologicamente na seguinte ordem:

Exemplo:

- Atividade 01:

Grupo de estudo sobre o regimento de Pibid, Lei nº 12.796/2013 e Decreto de Desenvolvimento da área.

- Atividade 02:

Formação de material didático para ensino de ciências químicas por meio de laboratório.

5. Dimensões da iniciação à docência

Nesta seção, o licenciando deve descrever as dimensões da iniciação à docência identificadas como parte de sua atuação no subprojeto. Deve, ainda, apresentar um resumo de sua atuação desde que iniciou no subprojeto até sua finalização.

6. Reflexão

Apresentar, nessa página, uma reflexão sobre sua prática. Pode começar com um autor para sua descrição. Inserir alguma imagem representativa é interessante. Nessa seção também deverá ser descrita a perspectiva pessoal em relação à profissão docente e a motivação para qual tem se dedicado a esta formação profissional. Apresentar uma reflexão sobre de que modo a participação no Pibid se relaciona com sua escolha (Por que ser professor?).

7. Referências

Nesta seção, o discente poderá descrever referências bibliográficas, livros, filmes, ou qualquer outro material utilizado nas atividades desenvolvidas, assim como poderá inserir, no decorrer, materiais desenvolvidos ao longo do projeto.

ANEXO 1 - AUTORIZAÇÃO DO USO PELA CAPES

De _____ (Nome Completo), CPF _____, autorizo a utilização pelo Capes, em todo ou em parte, de presente estudo de iniciação à docência, no qual estou atuando como bolsista de iniciação à docência, sob responsabilidade do(a) Coordenador(a) de Área, _____ vinculado ao Pibid da _____ (Nome da IES). Não receberei nenhuma remuneração por esta atividade, nem tampouco de qualquer natureza, direta ou indireta, decorrente da utilização do meu nome em qualquer material produzido pelo Pibid. Não receberei nenhuma remuneração por esta atividade, nem tampouco de qualquer natureza, direta ou indireta, decorrente da utilização do meu nome em qualquer material produzido pelo Pibid.

ANEXO 3 – Modelo 2 de Relatório de Atividades PIBID



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – INED
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID
REGRAS CAPES 2013/2017

RELATÓRIO INDIVIDUAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Discente: MIA, 2021.

1. Dados pessoais

Nome completo do discente	
CPF	
Instituição superior de educação (ISE)	
Coordenador de Iniciação à Docência	
Supervisor (orientador)	
Modelo de Iniciação à Docência	
Atividades, carga e horas	

2. Introdução

3. Desenvolvimento

4. Resultados observados

5. Conclusão ou considerações finais

6. Referências

Anexo 1
Autorização de uso pela CAPES

Assinatura do discente	
Assinatura do supervisor	
Assinatura do coordenador	

ANEXO 4 – Formulário do Projeto Institucional do PRP


COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
CHAMADA PÚBLICA PARA APRESENTAÇÃO DE PROJETOS
INSTITUCIONAIS EDITAL 24/2022

ANEXO II
FORMULÁRIOS DO SICAPES
FORMULÁRIO A - PROJETO INSTITUCIONAL

Instituição de Ensino Superior
(Preenchimento automático no SICAPES)

UE da IES: *(Preenchimento automático no SICAPES)* **CI da IES:** *(Preenchimento automático no SICAPES)*

Caracterização do projeto e sua relação com os objetivos do PRP (art. 4º da Portaria XXX/2022 e seus anexos)

Objetivos, metas a serem atingidas e indicadores que aferirão o cumprimento das metas

(Cada objetivo poderá se desdobrar em um ou mais metas e cada meta em um ou mais indicadores)

Objetivos	Metas	Indicadores

Justificativa

Caracterização da IES proponente e informações sobre suas realizações na gestão de ações e projetos relacionados à formação de professores da educação básica

Capacidade técnico-operacional da instituição proponente para a implementação do projeto e contrapartida(s), se houver

Plano de acompanhamento e avaliação dos subprojetos


UFGD Universidade Federal da Grande Dourados
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PROGRAD

ANEXO I – Formulário Subprojetos PRP

Área:

Município(s) de localização da(s) escola(s)-campo:

Núcleos

Cursos participantes: Ciências Biológicas – Licenciatura

Objetivos:

Concepções Pedagógicas:

Justificativa e relevância:

Planejamento das atividades do subprojeto e metodologia de implementação

Atividade	Participantes envolvidos	Metodologia de implementação

Planejamento da carga horária de atividades dos residentes

Atividade	Carga Horária

(Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD))
 e-mail: prograd@ufgd.br
 Rua João Nogueira Gomes, 1.781 - Centro Postal 322 - CEP: 79825-070, Dourados - MS


UFGD Universidade Federal da Grande Dourados
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PROGRAD

Produções previstas esperadas e formas de divulgação

Produção prevista	Forma de divulgação

Local e data

Assinatura(s) do(s) Docente(s) Orientador(es) envolvido(s) no subprojeto:

(Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD))
 e-mail: prograd@ufgd.br
 Rua João Nogueira Gomes, 1.781 - Centro Postal 322 - CEP: 79825-070, Dourados - MS

ANEXO 5 – Modelo de Relatório Institucional de Atividades PRP

[illegible]

SUBPROJETO 3 (colocar o nome – Exemplo: Matemática, Física, Química)	
ÁREA	
DOCENTE ORIENTADOR(A)	
PRINCIPAIS ATIVIDADES DE ENVOLVIMENTO NO SUBPROJETO	
(informar as principais atividades realizadas, levando-se em consideração que foram propostas no subprojeto aprovado ou atualizado, acrescentando aquelas que não foram previstas se for o caso)	
ATIVIDADE	CONSTATOS E RESULTADOS ALCANÇADOS
PRODUÇÃO DO PRODUTO DO SUBPROJETO	
(Informar os principais produtos/resultados do subprojeto, incluindo aqueles que não foram previstos ao projeto, se for o caso e colocar "link de acesso aos arquivos produzidos pelo grupo". Caso ainda esteja disponibilizando em uma pasta pública, poderá incluir o endereço onde está hospedado e informar o nome da mesma.)	
PRODUTOS(RESULTADO)	LINK OU NOME DA ARQUIVAÇÃO
LIMITES E POTENCIALIZAÇÕES II – PROJETO INSTITUCIONAL	
(Cite as principais fontes que limitaram o desenvolvimento do projeto institucional; as que demonstram alterações na proposta inicial e apresente sugestões para superação dessas dificuldades em sua próxima edição do programa)	
Local Data:	
_____ Coordenador(a) Institucional da RPP	

[illegible]