



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

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)**

Rio Branco

2022

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 apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (Ufac), como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente

Orientador: Profa^a Dra. Vera Lúcia de Magalhães Bambirra.

Rio Branco

2022

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
Central da UFAC

S586e Silva, Beatriz Domingos da, 1998-

A educação das relações étnico-raciais: a formação inicial de professoras(es) a partir do programa de Residência Pedagógica na Licenciatura em História (2018-2020) / Beatriz Domingos da Silva; Orientadora: Dr^a. Vera Lúcia de Magalhães Bambirra. -2022.
129 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós- Graduação em Educação, Mestre em Educação, Rio Branco, 2022.

Inclui referências bibliográficas e apêndices.

1. Educação das relações étnico-raciais. 2. Formação inicial. 3. Programade Residência Pedagógica. I. Bambirra, Vera Lúcia de Magalhães (orientadora). II. Título.

CDD: 370

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)

O presente texto dissertativo, com vistas à realização do Exame de Defesa, apresentado à Banca Examinadora composta pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Acre (Ufac), em nível de mestrado, na área de Educação, na linha de Pesquisa em Formação de Professores e Trabalho docente, será avaliado em 31 de outubro de 2022, por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Dr.(a) Vera Lúcia de Magalhães Bambirra – Presidente/Orientadora
PPGE/Ufac. E-mail: vera.bambirra@ufac.br

Prof.(a). Dra.(a) Ednaceli Abreu Damasceno – Examinadora Interna
PPGE/Ufac – E-mail: ednaceli.damasceno@ufac.br

Prof.(a) Dr.(a) Wilma de Nazaré Baía Coelho – Examinadora Externa
EDUCANORTE/PGEDA. E-mail: wilmacoelho@yahoo.com.br –
wilmadenazarebcoelho@gmail.com

Rio Branco

2022

Este trabalho é dedicado a todas(os) que buscam a valorização e o respeito para com a educação e mais especificamente para com a educação das relações étnico-raciais, às(aos) professoras(es) “em formação”, pois compreende-se que a(o) professora(o) encontra-se em um processo de formação contínua.

Dedico também a todas(os) que ainda não fazem parte dessa luta por uma educação antirracista, que este trabalho soe como um convite para que você possa se unir a esse movimento.

AGRADECIMENTOS

Gratidão! Gratidão a todos que vieram antes de mim e lutaram, de suas formas e maneiras possíveis, para que o sonho da existência de uma educação democrática, com respeito e igualdade venha a se tornar realidade. É verdade que muito ainda precisa ser feito, mas grandes mudanças já ocorreram e estão acontecendo. Ressalto ainda, que agradecer não é fácil como parece (risos), mas aqui vai o meu muito obrigado.

Agradeço primeiramente a minha família Neabi, que me fez ver quem sou, essa minha família acadêmica que aos poucos foi se tornando parte de mim. Estando presente sempre, estando sempre junto, apoiando, e até mesmo me corrigindo quando necessário.

Agradeço à Profa. Dra. Flávia Rodrigues Lima da Rocha, minha orientadora de/da vida, que viu em mim algo, me fazendo acreditar que poderia ir longe. Me aconselhou desde o final da graduação, quando eu era bolsista do Laboratório de Pesquisa Observatório de Discriminação Racial LabODR/Ufac ao escrever meu primeiro artigo. Minha gratidão à minha professora “chefinha”, que passou de professora à amiga pessoal.

Agradeço aos meus irmãos e irmãs, não de sangue, mas que a academia e o convívio no Neabi/Ufac me deram, muito amor por vocês, a tropa do Neabi (risos), Wálisson Clister, Andressa Queiroz, Kaliny Custódio, Maycon David e Fábio Farias meu querido amigo, saudades eterna de você! Obrigado por falarem que ia dá certo e terem me apoiado em tantos momentos, desde a minha chegada ao Neabi até a conclusão desta pesquisa. Obrigada, Joana, Queila, Danilo, Elizangela, Raiele e tantos outros amigos do Neabi.

Obrigado Tia Sônia e meus queridos primos Arissan e Minara. Agradeço também à minha família, meu pai Francisco e minha mãe Cleunice por todo amor, carinho e dedicação na minha criação. Obrigado meu irmão André Lucas, meu “irmãozão” e à minha irmã caçula Kelly Suelly, pelas risadas, sorrisos, companheirismo e apoio nos meus bons e piores momentos.

Gostaria também de agradecer à minha orientadora Profa. Dra Vera Lúcia de Magalhães Bambirra, por todo apoio, orientação, meus sinceros agradecimentos, obrigada por não desistir de mim. Aproveitando, gostaria de agradecer aos outros membros da minha banca, a Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno e a Profa. Dra. Wilma Baía Coelho por terem aceitado fazer parte da minha banca e avaliar meu trabalho com tanto carinho.

Gratidão à Capes que proporcionou uma bolsa ao longo desses 2 (dois) anos de mestrado!

*Brasil, meu nego deixa eu te contar
A História que a História não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra.
Brasil, meu denço, a Mangueira, chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500, tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero o país que não tá no retrato
Brasil, o teu nome é Dandara
Tua cara é de Cariri
Não veio do céu nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati
Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil chegou a vez de ouvir as Marias, Mahins, Marielles
e malês
Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas
Pros seus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, Jamelões
São verde e rosa as multidões*

(MIRANDA et al, 2019)

RESUMO

A educação das relações étnico-raciais, que trata do ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, além de estar de acordo com práticas que levam à promoção da igualdade e do respeito às diferenças, contribui no processo formativo educacional voltado para a criação e implementação de uma educação antirracista. Essa educação de promoção de igualdade racial tem, como bases principais, a conquista do movimento negro voltado para as reivindicações e reparações históricas e políticas, bem como algumas leis que tratam da obrigatoriedade do ensino dessa temática em toda a Educação Básica. Para isso, é necessário formar educadores capazes de contribuir com a implementação desses assuntos no currículo para que esse tema seja trabalhado durante todo o ano escolar. Nessa perspectiva, é uma preocupação visível sobre a carência de uma formação inicial que condiz com essa necessidade. O Programa Institucional de Residência Pedagógica surge como um auxílio no processo de formação inicial docente, criando oportunidades de um preparo mais ativo, referente aos conhecimentos que se fazem necessários para uma atuação profissional de qualidade. Nesse sentido, o Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Acre no curso de Licenciatura em História ganha destaque ao trabalhar a questão étnico-racial, uma vez que, com planejamentos e práticas pedagógicas, busca a desconstrução de estereótipos e combate à ignorância e às diversas formas de preconceito. Dessa maneira, a presente pesquisa teve por objetivo analisar a educação das relações étnico-raciais: a formação inicial de professoras(es), a partir do Programa de Residência Pedagógica, na licenciatura em História, no período compreendido entre os anos 2018 e 2020. Para isso foram utilizados teóricos que dialogam sobre as relações étnico-raciais no Brasil, tais como: Gomes (2003 e 2018), Silva e Costa (2018) e Coelho e Coelho (2018), entre outros; sobre a educação e a formação docente como Maués (2011), Gatti et al. (2019); e sobre formação inicial em História como Fonseca (2007). Como metodologia foi utilizada uma abordagem qualitativa, apoiada na técnica de pesquisa bibliográfica e na técnica de pesquisa documental, conceituada por Ludke e André (1986) como a ação de se recorrer a variados tipos de fontes documentais oficiais; no caso desta pesquisa, os documentos construídos pelo/no programa de Residência Pedagógica, com a temática étnico-racial, nas escolas alvo, além da coleta de dados com o auxílio de entrevistas coletivas. Os resultados que essa pesquisa chegou foi que a educação das relações étnico-raciais: a formação inicial de professoras(es) a partir do Programa de Residência Pedagógica, na Licenciatura em História, no período compreendido entre os anos 2018 e 2020 contribuiu de forma efetiva na formação inicial dos residentes e que também é possível trabalhar a temática de EREER dentro de programas, como foi trabalhado no programa de Residência Pedagógica, pois além de promover essa formação, o programa, como pode ser utilizada para tratar de outras temáticas essenciais, promovendo a melhoria da formação, contribuiu ainda na formação de professores, que vão estar mais capacitados para tratar com as diversidades o que foi identificado na fala dos entrevistados. Assim, ficando comprovado que a formação inicial é um espaço que pode ser utilizado para capacitar os professores e que é possível trabalhar a temática dentro de programas como esse, promovendo a possibilidade de vivenciar, ainda na graduação, experiências de trabalhar práticas pedagógicas democráticas de valorização e de respeito.

Palavras-chave: Educação das relações étnico-raciais. Formação Inicial. Programa de Residência Pedagógica. Licenciatura em História.

ABSTRACT

The education of ethnic-racial relations, which deals with the teaching of African, Afro-Brazilian and indigenous histories and cultures, in addition to complying with practices that lead to the promotion of equality and respect for differences, contributes to the educational training process aimed at the creation and implementation of an anti-racist education. This education to promote racial equality has, as its main bases, the conquest of the black movement focused on historical and political claims and reparations, as well as some laws that deal with the mandatory teaching of this theme throughout Basic Education. For this, it is necessary to train educators capable of contributing to the implementation of these subjects in the curriculum so that this theme is worked throughout the school year. From this perspective, there is a visible concern about the lack of initial training that matches this need. The Institutional Pedagogical Residency Program appears as an aid in the process of initial teacher training, creating opportunities for more active preparation, referring to the knowledge that is necessary for a quality professional performance. In this sense, the Pedagogical Residency Program at the Federal University of Acre in the History Degree course gains prominence when working on the ethnic-racial issue, since, with pedagogical planning and practices, it seeks to deconstruct stereotypes and combat ignorance and different forms of prejudice. In this way, the present research aimed to analyze the education of ethnic-racial relations: the initial training of teachers, from the Pedagogical Residency Program, in the degree in History, in the period between the years 2018 and 2020. For this, theorists who dialogue on ethnic-racial relations in Brazil were used, such as: Gomes (2003 and 2018), Silva and Costa (2018) and Coelho and Coelho (2018), among others; on education and teacher training such as Maués (2011), Gatti et al. (2019); and on initial training in History like Fonseca (2007). As a methodology, a qualitative approach was used, supported by the technique of bibliographic research and the technique of documental research, conceptualized by Ludke and André (1986) as the action of resorting to different types of official documentary sources; in the case of this research, the documents constructed by/in the Pedagogical Residency program, with the ethnic-racial theme, in the target schools, in addition to data collection with the aid of collective interviews. The results that this research reached was that the education of ethnic-racial relations: the initial training of teachers from the Pedagogical Residency Program, in the Degree in History, in the period between the years 2018 and 2020 contributed effectively in the initial training of residents and that it is also possible to work on the theme of EREER within programs, as it was worked on in the Pedagogical Residency program, because in addition to promoting this training, the program, as it can be used to deal with other essential themes, promoting the improvement of training also contributed to the training of teachers, who will be better able to deal with the diversities that were identified in the interviewees' speech. Thus, proving that initial training is a space that can be used to train teachers and that it is possible to work on the theme within programs like this, promoting the possibility of experiencing it, even in graduation. experiences of working with democratic pedagogical practices of appreciation and respect.

Keywords: Education of ethnic-racial relations. Initial Training. Pedagogical Residency Program. Degree in History

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Participantes do Programa Institucional de Residência Pedagógica da Área de História, em sua primeira edição (2018-2020)	20
Figura 2 – Sugestão de cronograma do Programa Institucional de Residência Pedagógica....	40
Figura 3 – Classificação dos subprojetos para o Programa Institucional de Residência Pedagógica.....	41
Figura 4 – Atividade realizadas nas Escolas participantes do Programa Institucional de Residência Pedagógica da Área de História, em sua primeira edição (2018-2020)	92
Figura 5 – Atividade realizadas pelos residentes do Programa Institucional de Residência Pedagógica da Área de História, em sua primeira edição (2018-2020)	98
Figura 6 – Principais desafios enfrentados pelos residentes ao trabalhar a temática étnico-racial durante o Programa Institucional de Residência Pedagógica da Área de História (2018-2020).....	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Algumas definições básicas do Programa Institucional de Residência Pedagógica.....	38
Quadro 2 – Objetivos e resultados esperados do Subprojeto da área de História destinado ao Programa Institucional de Residência Pedagógica	42
Quadro 3 – Planejamento para curso de formação de preceptores e residentes: processo de ensino/aprendizagem no ensino de História: sob novas abordagens	44
Quadro 4 – Descrição e acompanhamento das atividades.....	44
Quadro 5 – Revisão da literatura, produções encontradas relacionadas ao Programa Institucional de Residência Pedagógica e práticas pedagógicas voltadas para ERER.....	47
Quadro 6 – Título, local de publicação, programa e região das produções encontradas relacionadas ao Programa Institucional de Residência Pedagógica.....	49
Quadro 7 – 1º Bimestre planejado no cronograma de trabalho da Escola Capitão Clínio Brandão.....	66
Quadro 8 – 2º Bimestre planejado no cronograma de trabalho da Escola Capitão Clínio Brandão.....	67
Quadro 9 – 3º Bimestre planejado no cronograma de trabalho da Escola Capitão Clínio Brandão.....	68
Quadro 10 – 1º Bimestre planejado no cronograma de trabalho da Escola Lindaura Martins Leitão.....	71
Quadro 11 – 2º Bimestre planejado no cronograma de trabalho da Escola Lindaura Martins Leitão.....	72
Quadro 12 – 3º Bimestre planejado no cronograma de trabalho da Escola Lindaura Martins Leitão	74
Quadro 13 – Relações dos objetivos trabalhados no programa com as DCNERER.....	78
Quadro 14 – Roda de conversa algumas questões principais sobre o Programa Institucional de Residência Pedagógica e a temática étnico-racial.....	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT – Acordo de Colaboração Técnica

Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

Anpae – Associação Nacional de Política e Administração Pública

Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais

Eja – Educação de Jovens e Adultos

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituições de Ensino Superior

LabODR – Laboratório de Pesquisa Observatório de Discriminação Racial

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação

Neabi – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

PPP – Projeto Político Pedagógico

PIBID – Programa Institucional de Iniciação à Docência

Prograd – Pró-reitora de Graduação

PRP – Programa de Residência Pedagógica

SciELO – Scientific Electronic Library Online

Seape – Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar

Ufac – Universidade Federal do Acre

Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO	15
II A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	28
2.1 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL	28
2.2 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO BRASIL	32
2.2.1 Residência Pedagógica na área de História da Universidade Federal do Acre	40
2.3 REVISÃO DA LITERATURA SOBRE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS(ES).....	46
III FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS(ES) E AS AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM ERER 53	
3.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS(ES) E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM HISTÓRIA	55
3.2 A PREPARAÇÃO DOS RESIDENTES, “UM PONTAPÉ INICIAL”	61
3.3 CONHECENDO A ESCOLA CAPITÃO CLÍNIO BRANDÃO E LINDAURA MARTINS LEITÃO E OS DESADIOS ENFRENTADOS NAS ESCOLAS.....	63
3.4 HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA ESCOLA CLÍNIO BRANDÃO E LINDAURA MARTINS LEITÃO	65
IV DIÁLOGOS SOBRE ERER E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS DOS PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM HISTÓRIA	83
4.1 DADOS DE PESQUISA VOLTADOS PARA OS SUJEITOS DA PRIMEIRA EDIÇÃO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	85
4.2 PERSPECTIVAS DOS SUJEITOS DA PRIMEIRA EDIÇÃO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA SOBRE O TRABALHO REALIZADO	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	1133
REFERÊNCIAS	1166
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO RESIDENTES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	1211

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA RODA DE CONVERSA COM RESIDENTES	1233
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PRECEPTORES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	1244
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO COORDENADORA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	1255
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA RODA DE CONVERSA COM PRECEPTORES E COORDENADORA	1266

I INTRODUÇÃO

Ao falar sobre a formação inicial de professoras(es), deve-se fazer menção ao importantíssimo papel que a educação e o educador têm de transformar vidas, pois a mesma, como um bem público, de direito fundamental, assegurado por lei, precisa/deve ser oferecida a partir de um ensino de qualidade, inclusivo e para todas e todos. Nesse sentido, ao dialogar sobre a qualidade dessa educação, defronta-se com uma questão chave desse processo, os professores e as professoras que, de acordo com Gatti et al. (2019), além de existirem para mediar o conhecimento, devem ser bem valorizados e formados, seja essa formação inicial ou continuada.

Para compreender a formação de professoras(es) no Brasil, composta por uma certa cultura educacional, segundo Gatti et al. (2019), é necessário entender algumas peculiaridades da formação docente e a sua atuação como: tradições, mudanças, padrões e alterações, a partir de uma visão que contempla os aspectos que acabam interferindo na sociedade contemporânea e findam se tornando relevantes. Com base nesta afirmação, pode-se compreender algumas questões que surgem nos cursos nos dias atuais, sobre a formação de professoras(es) para a Educação Básica, e até mesmo como promotora de uma educação de aperfeiçoamento para a educação das relações étnico-raciais, também chamada de ERER. Ainda, segundo Gatti et al. (2019, p. 16), “a situação social que vivenciamos contemporaneamente não pode ser deixada de lado quando se pensa educação das novas gerações: seus movimentos, diferenciações, conflitos, realizações, contradições, renovações/ inovações”.

O histórico da busca pela melhoria da qualidade da formação de professoras(es), no Brasil, evidencia e ressalta um caminho muito longo e repleto de dificuldades enfrentadas no decorrer da História.

Ao tratar a educação para as relações étnico-raciais na Educação Básica, é imprescindível que se venha notar o grande histórico que esse tema traz, uma vez que, no Brasil, o fim da escravidão ocorreu no ano de 1888 e esse fim não trouxe nenhuma política pública de reparação à população negra, pois uma vez livre da escravização, essa população não estava livre das muitas construções sociais negativas, produzidas ao longo do tempo, como forma de opressão, desumanização e exclusão por meio de um racismo que, de muitas formas, interdita e assassina.

Porém, há fatores que se iniciaram durante a escravização e permaneceram depois da

abolição, a resistência da população negra, contribuindo com a luta pelo respeito e pela democracia, como em busca de uma reparação histórica frente ao mal causado pela escravização; a busca por reconhecimento, igualdade e ascensão social. Desse modo, mais uma vez fica evidenciado a necessidade de uma formação inicial que tenha a construção de uma educação, métodos, práticas e objetivos que promovam o respeito às diferenças étnico-raciais e a valorização dessas histórias e culturas.

Ao observar os dados obtidos pelo Laboratório de Pesquisa Observatório de Discriminação Racial – LabODR da Universidade Federal do Acre, entre os anos de 2018/2019, em pesquisa com professoras(es) que possuem ou não formação ou especialização em educação das relações étnico-raciais e professoras(es), Silva e Costa (2018) evidenciam a necessidade de efetivação das políticas direcionadas à formação de professoras(es), inicial e continuada.

Corenza (2018) afirma que tratar sobre as questões de raça e de etnia não é tratar de temas transversais, mas é uma discussão central de conhecimento, poder e identidade. Portanto, um Programa de Residência Pedagógica da Licenciatura em História que pode contribuir para aperfeiçoar a formação inicial de professoras(es) desse curso.

Esta pesquisa é relevante por se voltar para um programa que consegue dar grandes contribuições para a melhoria da qualidade do ensino na educação básica. Cabendo então, destacar que o Programa Institucional de Residência Pedagógica tem grande relevância, pois, ele surge com a iniciativa de proporcionar uma formação inicial mais qualificada, tendo como objetivos centrais os de aperfeiçoar a formação dos licenciandos, induzir a reformulação do estágio supervisionado com base nas experiências do programa, fortalecer e ampliar as relações da IES com as escolas da Educação Básica e promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas.

Desta forma, tive a oportunidade de comprovar isso ao cursar Licenciatura em História, pois participei como bolsista do programa, entre os anos de 2018 e 2020, e nele vi e percebi um grande valor agregado a todas as ações executadas, envolvendo teoria e prática, planejamentos e formações. Um programa como esse, que oferece a interação do docente em formação com o ambiente escolar e todas as suas particularidades, fator muito importante para melhores resultados da academia como promotora de uma formação inicial de qualidade e de um ensino democrático, igualitário e de respeito.

Por se tratar de uma análise da utilização/atuação da educação das relações étnico-raciais e a formação inicial de professoras(es), a partir do Programa de Residência Pedagógica na Licenciatura em História, que com sua efetivação, o Programa, torna-se uma construção

essencial para o desenvolvimento de profissionais que desempenhem uma educação de mais valorização, multiculturalidade e pluralidade. Assim, será analisado inserindo-se como objeto de pesquisa na Linha de Pesquisa relacionado à Formação de Professoras(es) e Trabalho Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre.

O Programa de Residência Pedagógica – PRP surgiu no Brasil em 2018, a partir da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – Capes, com o objetivo de aperfeiçoar a formação inicial de discentes dos cursos de licenciaturas, com base em projetos que promovam uma relação ativa entre a teoria e a prática na vida dos licenciandos, de forma a induzir a reformulação dos estágios supervisionados e promover uma melhor adequação dos currículos escolares (Edital Capes, 06/2018). Desse modo, proporcionando, aos licenciandos, um contato mais direto, prolongado e sistematizado com as experiências pedagógicas do cotidiano escolar.

No ano de 2018, o Programa de Residência Pedagógica foi implementado na Universidade Federal do Acre – Ufac, o Curso de Licenciatura em História é um dos cursos onde o programa teve seu projeto aprovado e foi desenvolvido, sendo resultado de uma das ações que integraram a Política Nacional de Formação de Professoras(es) e que buscou auxiliar na formação de professoras(es), inclusive, da Educação Básica, procurando, dessa forma, colaborar no aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas, possibilitando também experiências docentes no cotidiano escolar voltadas para teoria e a prática, tanto para os licenciandos em formação inicial, quanto para as professoras e professores que já estão atuando em campo.

Através do programa buscou-se, àquela época, criar oportunidades de aperfeiçoamento dos discentes, auxiliando-os a tornarem-se mais reflexivos de suas próprias práticas enquanto futuras e futuros professores, buscando desenvolver, ao máximo, suas habilidades didáticas e pedagógicas, criando, assim, a possibilidade de uma construção profissional que proporcionasse um saber fazer metodológico, que estabelecesse traços formativos para uma educação eficaz e que desenvolvesse o senso crítico, não só do mundo ao seu redor, mas também de sua própria práxis.

Durante a primeira edição do Programa de Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre – Ufac, ocorreu concomitantemente o estudo do currículo de História da Educação Básica, os sujeitos participantes do programa eram: professoras(es) do ensino superior, atuando como coordenadores do programa;

professores da Educação Básica, desempenhando o papel de preceptores; e licenciandos da área de História, atuando como residentes.

Os preceptores e coordenadores, juntos, orientaram os residentes na construção coletiva dos “problemas/desafios” a serem trabalhados nas escolas. Assim, identificando por meio das observações dos espaços/campo os principais desafios enfrentados no ensino de História pela instituição, esses desafios foram sendo trabalhados no decorrer do Programa, a partir de ações planejadas pelos bolsistas para atender as dificuldades enfrentadas pelos alunos e pela comunidade acadêmica, referente ao ensino ofertado nas instituições de Educação Básica.

Das seis (06) escolas públicas que participaram do Programa Residência Pedagógica, quatro (04) delas eram apenas do segmento dos anos finais do ensino fundamental e duas (02) dos segmentos de anos finais e ensino médio. Entre as escolas que participaram da primeira edição do Programa de Residência Pedagógica, duas (02) delas escolas identificaram como problema/desafio, a falta de aplicabilidade de uma educação voltada ao ensino das relações étnico-raciais. Nesse sentido, falar sobre EREER, é dialogar sobre o cumprimento do Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 1996, atualizado em 2003 e depois em 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas na Educação Básica.

Portanto, para esta pesquisa é importante um engajamento no Programa de Residência Pedagógica na área de História e nas questões referentes à educação das relações étnico-raciais. Nesse sentido, para se compreender os pontos negativos e positivos encontrados para se trilhar esse caminho da pesquisa é necessário discorrer sobre a minha trajetória histórico-cultural da pesquisadora, observando os caminhos que a levaram ao processo de autoria deste trabalho, que dialoga sobre a educação das relações étnico-raciais: a formação inicial de professoras(es) a partir do Programa de Residência Pedagógica no curso de Licenciatura em História.

Considera-se importante destacar o processo pessoal de construção identitária com alguns relatos de momentos da trajetória de vida e acadêmica-científica que levou à realização desta pesquisa.

Natural de Rio Branco, capital do estado do Acre, sou a segunda filha de uma família humilde, composta por um pai negro, pedreiro, carpinteiro, que não terminou os estudos porque ainda muito jovem precisou trabalhar para sobreviver e de uma mãe que ainda está em processo de autoidentificação quanto ao seu pertencimento étnico-racial e que apenas na vida adulta pôde concluir os estudos referentes à Educação Básica devido à falta de oportunidades, mas que nunca deixou de acreditar que a educação abriria portas.

Eu sempre gostei de estudar, mas no 9º ano eu tive uma professora de português que de alguma forma me fez gostar ainda mais, o nome dela era Sílvia. Lembro-me bem que ela surgiu com um projeto de leitura de livros, apesar de eu gostar de estudar eu nunca tinha lido um livro de literatura, foi nesse momento que me apaixonei pela leitura, comecei a ficar horas e horas lendo, chegando a ler cerca de 300 livros em apenas 04 (quatro) ou 05 (cinco) meses, esse fato me fez pensar seriamente em ser escritora e deixar aquele sonho de muitas famílias em relação aos seus filhos de cursar Medicina.

Não se passaram muitos meses, eu havia terminado o ensino fundamental e estava trocando de escola, agora para uma de nível Médio, no ano de 2013. No primeiro ano do ensino médio me peguei pensando em como eu gostava das aulas de História, principalmente as que eu tive com meu professor da disciplina na época, professor Rodrigo Monteiro, era o jeito de dialogar, os desenhos “belíssimos” que ele fazia no quadro para explicar, e instigar nossos pensamentos a viajarem na e pela história, que me fizeram imaginar em como eu desenharia vários acontecimentos históricos, eu não sabia o porquê, mas, quando ele desenhava, a História ficava mais visível, mais próxima.

No mesmo ano acabei participando como aluna da Educação Básica que estava sendo atendida e supervisionada por uma equipe de bolsistas da Universidade Federal do Acre por meio do Programa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid. Foi nesse momento que terminei de me apaixonar por/pela História, a disciplina na qual hoje sou licenciada, e assim como um dos meus professores me inspirou, hoje como professora também faço muitos desenhos, que são verdadeiras “artes”.

Em 2015, quando terminei o ensino médio e prestei o Enem, fui selecionada para estudar no curso de Licenciatura em História, no turno matutino, da Universidade Federal do Acre, no ano de 2016.

Ainda no primeiro período de graduação tive muitas dificuldades para me manter estudando e sobrevivendo economicamente, mesmo a universidade sendo gratuita, pois a passagem de ônibus e a alimentação pesaram muito no meu orçamento, foi quando ouvi falar das bolsas e auxílios que a universidade oferece e assim reencontrei o Pibid, porém, dessa vez como uma professora em formação e não mais como uma aluna da Educação Básica. Atuei por duas edições no programa, em uma delas trabalhei o conteúdo “A Participação das Mulheres nos Contextos Históricos da História do Acre Representada no Museu Palácio Rio Branco” e no ano seguinte “A Resistência da Mulher Negra: Dandara”, que além de dialogar sobre a

questão feminina, também se voltou para a temática étnico-racial.

No ano de 2018 foram abertas as inscrições para participar do novo programa institucional, a Residência Pedagógica, e em dos seus requisitos para participação era estar no mínimo no quinto período da graduação, justamente o período em que estava, me inscrevi e fui selecionada para participar da primeira edição do programa.

Na imagem abaixo, temos um dos registros institucionais, dos encontros da primeira edição do Programa de Residência Pedagógica, realizados de forma presencial na Universidade Federal do Acre, no Bloco de Licenciatura em História Matutino, chamado de Jorge Kalume, que fica próximo ao estacionamento “A” da universidade. Esses encontros ocorriam semanalmente e nesse em questão (foto) todos os presentes haviam acabado de receber o fardamento do Programa de Residência Pedagógica, uma camisa de cor branca com detalhes em verde, com o nome do programa e das instituições participantes como a Capes e a Ufac.

Figura 1 – Participantes do Programa Institucional de Residência Pedagógica da Área de História, em sua primeira edição (2018-2020)



Fonte: Programa de Residência Pedagógica da Área de História, 2018.

Na figura acima estão os coordenadores do programa na área de História, um em cada uma das pontas da fileira de baixo, Prof.(a) Dra. Flávia Rodrigues Lima da Rocha no lado direito e o Prof. Dr. Francisco Pinheiro de Assis no lado esquerdo, em destaque com o círculo sou eu.

Durante esse período, também conheci o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e

Indígenas da Universidade Federal do Acre – Neabi/Ufac, por meio do edital para fazer parte das ações do Laboratório de Pesquisa Observatório de Discriminação Racial – LabODR, que havia acabado de abrir inscrições para atuação de bolsista no laboratório. Fui selecionada como bolsista do LabODR, a partir desse momento comecei a participar dos projetos desenvolvidos pelo Neabi, envolvendo pesquisa, extensão e ensino, ações voltadas à temática étnico-racial. Atualmente sigo participando e vivenciando a temática, integrando o LabODR como voluntária, mesmo após a finalização da bolsa, assim, como participo do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Ufac, além de participar do Projeto Institucional “Pérolas Negras: Afro-brasilidades e o Uso da “História Pública” pesquisando personalidades negras que ao longo da história tiveram suas trajetórias de vida silenciadas e muitas vezes apagadas por conta do racismo.

Além de participar do LabODR e do Neabi/Ufac, tive a oportunidade de atuar, por dois anos consecutivos, do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica – Pivic, desenvolvendo, entre agosto de 2019 a 31 de julho de 2020, o projeto de pesquisa “Práticas Pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais em Escolas de Educação Básica do Estado do Acre, sob a orientação da Profa. Dra. Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque; e, de 01 de setembro de 2020 a 31 de agosto de 2021, participando do projeto “Educação das Relações Étnico-Raciais e suas Práticas Pedagógicas nas Escolas do Estado do Acre”, sob orientação da Profa. Dra. Flávia Rodrigues Lima da Rocha.

Durante minha participação nesses projetos, pude aprofundar meus conhecimentos em relação à questão étnico-racial, o que acabou criando um laço e um grande interesse de continuar estudando e pesquisando sobre a educação das relações étnico-raciais, acreditando que essa temática muito contribui com a educação e, sobretudo, com o respeito e a inclusão das temáticas africanas, afro-brasileiras e indígenas, com uma maior efetividade na Educação Básica e, principalmente, na formação inicial dos licenciandos, estes que, possivelmente, serão os futuros professores, contribuindo, assim, para a criação de oportunidades para a melhoria dessa formação inicial, cujo objetivo principal seja promover uma educação mais democrática e que respeite as diferenças e direitos de todas as pessoas.

Essas, entre outras questões evidenciam uma necessária ação de requerer que esta pesquisa tenha como objetivo geral, analisar a educação das relações étnico-raciais na formação inicial de professoras(es) a partir do Programa de Residência Pedagógica, na Licenciatura em História, no período compreendido entre os anos 2018 e 2020.

Para atingir o objetivo geral, pensou-se em algumas questões de estudo da pesquisa, que seguem: Como a educação das relações étnico-raciais se fez presente na formação inicial dos licenciandos em História por meio do Programa de Residência Pedagógica? Como o Programa de Residência Pedagógica da Licenciatura em História contribuiu para aperfeiçoar a formação inicial de professoras(es) para a educação das relações étnico-raciais com a ampliação do ensino de história e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas? Quais as perspectivas dos participantes do Programa de Residência Pedagógica sobre as ações que ocorreram durante o Programa de Residência Pedagógica da Licenciatura na primeira edição do programa da área de História da Ufac, entre 2018 e 2020 e que contemplam a educação das relações étnico-raciais?

Para contemplar esse objetivo e as questões de estudos definiu-se os objetivos específicos, que primeiramente buscam compreender as discussões teóricas sobre educação das relações étnico-raciais e as suas intersecções com a natureza do Programa de Residência Pedagógica e de formação inicial de professoras(es); entender como as ações desenvolvidas pelo Programa de Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em História na aplicabilidade do ensino de história e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas contribuem para uma formação inicial melhor aperfeiçoada em educação das relações étnico-raciais e, por fim, verificar as perspectivas dos participantes do Programa de Residência Pedagógica na execução das ações e atividades que contemplam a educação das relações étnico-raciais, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em História.

Como referencial teórico, temos, primeiramente, Gatti et al. (2019), que escreve sobre a formação de professores há mais de 20 anos, na obra há o diálogo sobre o trabalho docente, que exige um olhar atento devido ao seu caráter complexo que envolve muitas situações referentes a formação inicial na qual se apresenta um caminho cheio de percalços e situações que influenciam nesse processo de formação/moldagem do docente e a sua formação continuada, uma vez que depois de formados os docentes continuam enfrentando desafios no/ao se pensar/planejar soluções, novos caminhos e possibilidades para promover uma formação de valor, pois “A constituição da profissionalidade docente demanda formação inicial consistente e formação continuada como ampliação e atualização” (GATTI et al. 2019, p. 40).

Nesse sentido, Nunes e Oliveira (2016) corroboram com o pensamento de Gatti (2019) referente a formação de professores, ao afirmarem que a boa qualificação inicial de professoras(es), junto a um bom programa de formação continuada, é indispensável, e é igualmente necessário melhorar as ações docentes que poderão trazer melhores resultados, observados a partir dos níveis de aprendizado apresentados pelos estudantes, ou seja, para se

falar em uma boa formação inicial e continuada, além da atenção à qualidade profissional, deve-se também observar o desenvolvimento do discente socialmente.

Para tanto, algumas condições são essenciais, como tempo, espaço e recursos pedagógicos, com vistas ao professor aprender e promover, coletiva e individualmente, inovações nos conteúdos e novas formas de ensiná-los aos estudantes, de modo a incentivá-los (os estudantes) no desejo de aprender. É necessário apoio sistemático de outros profissionais da educação que dão suporte ao trabalho do professor, além das condições sociais favoráveis, com valorização do trabalho docente, compreendida como condições adequadas de trabalho, incentivo à carreira e à formação e remuneração salarial compatível, e da escola como um todo, de modo que a ambiência nos contextos em que se inserem colabore para que as pessoas atribuam a ela um respeito coletivo, que contribua para elevar sua importância. (NUNES E OLIVEIRA, 2016, p. 11)

Por isso, é necessário afirmar que este trabalho busca analisar a educação das relações étnico-raciais na formação inicial de professoras(es) a partir do Programa de Residência Pedagógica, na Licenciatura em História, no período compreendido entre os anos 2018 e 2020. Ao falar sobre a educação das relações étnico-raciais ocorridas na escola, nos encontramos discutindo direta e indiretamente questões que envolvem os alunos, tendo em vista o multiculturalismo presente na formação do Brasil.

Quanto às abordagens de conteúdos relacionados a uma educação voltada às questões étnico-raciais nas escolas, por profissionais que estão se qualificando na formação inicial, realizadas durante o programa, há a percepção de que elas contribuem para a formação de docentes que possivelmente vão exercer com mais qualidade e eficiência uma educação mais democrática e abrangedora (a partir da lei 11.645/2008), abordando as raízes culturais da maior parte da população brasileira, contribuindo para a construção de uma educação menos supressora. Por isso,

Também o papel do professor se modificou na chamada sociedade do conhecimento. A OCDE indica que se a sociedade se transforma, a escola deve mudar e, a formação, se adaptar. Não há dúvida de que isso é correto, a questão é saber quais são essas mudanças. Para esse organismo, elas estão representadas pela globalização da economia, pelo crescimento da concorrência, o que faz com que seja muito difícil a um país manter o sistema educacional sem alterações. Esses fatos têm feito com que as organizações responsáveis repensem os dispositivos de formação. As tarefas que hoje são exigidas desse profissional se ampliaram consideravelmente, devendo o professor ser responsável por classes multiculturais, pela avaliação e aconselhamento de cada aluno, pela integração dos alunos com necessidades especiais, pelo ensino do civismo, pelas competências sociais, pelo aconselhamento aos pais, pelo trabalho em equipe, pela sua formação continuada, além das clássicas atribuições inerentes à função. (MAUÉS, 2011, p. 78)

Quando um docente se insere em uma instituição de ensino, ele não deixa de levar consigo as suas próprias convicções, estas que poderão promover transformações nesses espaços. O contrário também ocorre, pois, a referida instituição, de certa forma, também interfere na vida pessoal desse profissional da educação. Assim também afirma Gatti et al. (2019),

Em nossas sociedades ainda são as escolas que introduzem crianças, adolescentes e jovens ao domínio das linguagens: as formas narrativas, as matemáticas, as linguagens científicas, as artísticas e, aos valores a elas associados, trabalhando o espírito inquiridor e investigador. O trabalho pedagógico é a essência das atividades escolares e, portanto, a essência do trabalho dos professores. Trabalho que, como em outros setores da atividade humana, precisa ser aprendido, e, para o qual já se consolidaram conhecimentos. (GATTI et al. 2019, p.19)

Destarte, é possível perceber que as(os) professoras(es), de certa forma, oferecem a partir de seus conhecimentos profissionais, da vida social, de valores e atitudes construtivas, condições às novas gerações de alunos, um conhecimento relevante que permite uma melhor execução de consciência, exercício da cidadania, do respeito consigo mesmo e com o outro.

Segundo Brasil (2015), na legislação brasileira atual está configurado que o trabalho de professor deve assentar-se em uma visão de conjunto do cenário social em que atua ou atuará, bem como das situações locais, que sejam portadores de conhecimentos sobre o campo educacional e sobre práticas relevantes a esse campo, é mais, necessitam ter, além de uma formação científica e cultural apropriada, uma formação didático-pedagógica sólida e que atuem com ética e consideração pelas diversidades (GATTI et al. 2019, p. 38)

Por isso é tão importante uma educação dentro da perspectiva ética de consideração às diversidades, que não prejudique a existência de um ensino de mais respeito, valorização, que contemple a multiculturalidade dos povos e culturas. Segundo Gomes (2003),

Um dos primeiros caminhos a serem trilhados nessa direção poderá ser o da inserção, nos cursos de formação de professores e nos processos de formação em serviço, de disciplinas, debates e discussões que privilegiam a relação entre cultura e educação, numa perspectiva antropológica (GOMES, 2003, p. 169)

Dessa maneira, ter uma formação inicial que tenha, como base, uma educação das relações étnico-raciais, uma vez que fica explícito a necessidade de se atentar às diversidades, uma vez que estas estão constantemente presentes em nosso cotidiano, por isso se torna cada vez mais necessário inseri-las. Trata-se, portanto, de importante instrumento que pode contribuir muito para a melhoria da qualidade da educação ofertada em nosso país.

Segundo Gil (2008), para se compreender o mundo, os espíritos mais críticos não aceitam meras observações dos fatos, pois estas poderiam conduzir a inúmeros equívocos e por conta dessa e de outras interferências que podem ocorrer no decorrer das pesquisas, é que se busca por conhecimentos mais seguros, com base em análises mais aprofundadas. É por isso que o presente estudo de caráter qualitativo, utilizou, inicialmente, a técnica de revisão de literatura, pois, segundo Severino (2013),

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2013, p. 106)

Buscando, assim, compreender as discussões teóricas já existentes que dialogam sobre a formação de professores, formação da educação das relações étnico-raciais e o Programa de Residência Pedagógica.

Além disso, utilizou-se a técnica de pesquisa documental que, segundo as conceituações de Ludke e André (1986), é um procedimento que recorre a variados tipos de fontes documentais oficiais, que podem ser: planos gerais, sequências didáticas, relatórios, fotografias, vídeos, documentos oficiais do Programa de Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre, os quais foram coletados, recorrendo ao banco de dados da equipe de coordenação e administração do programa na área de História da Ufac. Os documentos foram analisados com o objetivo de identificar as produções construídas no e pelo Programa Institucional de Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre, que auxiliaram na formação inicial de professores da educação das relações étnico-raciais.

Definiu-se também, como coleta de dados, a técnica de entrevistas coletivas realizando uma roda de conversa, seguindo o modelo do grupo de discussão, que também foi empregada nesta pesquisa por se dar como um método, no qual o pesquisador busca intervir o mínimo possível na conversa, mas, que de certa forma, fomenta e orienta as discussões que levem à reflexão e narração das experiências dos sujeitos, obtendo, assim, dados que possibilitem a análise do contexto em que os entrevistados estão envolvidos (WELLER e PFAFF, 2013).

Esse grupo de discussão foi composto pelos sujeitos residentes que aceitaram participar da pesquisa, licenciandos/licenciados, e que fizeram parte do Programa de Residência

Pedagógica do Curso de Licenciatura em História em sua primeira edição de acordo com estes critérios. Desse modo, os sujeitos desta pesquisa foram todos os residentes que aceitaram participar da entrevista e tenham atuado nas duas escolas identificadas que trabalharam com a temática étnico-racial.

Estes participantes receberam nomes fictícios, como forma de resguardá-los eticamente, baseado nos termos da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e Resolução nº 196/96, de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, que estabelece alguns fundamentos éticos e científicos para pesquisas realizadas com seres humanos, estabelecendo princípios de respeito aos direitos, liberdade e dignidade humana, compreendendo a importância da investigação científica, mas que respeitem os princípios já supracitados. Dessa forma, busca-se respeitar a dignidade, autonomia, vulnerabilidade dos participantes ao não identificá-los, além de assegurar assim, sua vontade de contribuir e permanecer na pesquisa ou não, garantindo que quaisquer danos previsíveis serão evitados.

Nesse contexto, vale destacar que participaram do referido grupo somente aqueles que permaneceram por pelo menos 10 meses, sendo assim, mais da metade do tempo de duração total do programa, uma vez que o programa tem uma duração específica de um total de 18 meses e, pela rotatividade intensa que ocorreu de bolsistas, os que entraram no programa e apenas permaneceram 02, 04, 06 ou 08 meses não se tornaram sujeitos aptos para participarem, pois tiveram pouca influência e duração no programa.

Ademias, ocorreu a aplicação de um questionário com perguntas feitas na plataforma virtual *Google Meet*, de maneira individual com a coordenadora do Programa de Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em História, assim como com os preceptores e residentes das escolas selecionadas para a presente pesquisa que também participaram do programa. Posteriormente, foram formados grupos de discussão com os licenciandos, residentes das escolas identificadas, que aceitaram participar desta pesquisa.

Como forma de obter mais informações sobre o programa e a atuação dos envolvidos durante as atividades desenvolvidas no/pelo Programa Institucional de Residência Pedagógica em sua primeira edição, além da aplicação dos questionários os residentes dessa primeira edição participaram de um grupo de discussões. Assim como os residentes, os preceptores e a coordenadora tiveram que responder mais um formulário, além dos que haviam sido primeiramente construídos, no qual foi preciso transformar uma roda de conversas em um questionário que também foi organizado na plataforma virtual *Google Forms*. Essa mudança ocorreu devido ao choque de horário e a impossibilidade da participação dos preceptores e da

coordenadora em um único horário para que fosse possível a realização desse grupo de discussão, assim como foi feito com os residentes.

Com o registro de todos os dados obtidos durante a pesquisa foi feita a análise desses dados de acordo com os referenciais teóricos que são base para essa dissertação, que segundo Gomes (2016) essa análise de dados é “a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o termo que pretende investigar” (GOMES, 2016, p. 72).

Nesta primeira seção ocorreu a apresentação da presente pesquisa ao qual foi realizado a exposição de algumas conceituações teóricas sobre a formação de professores, a educação das relações étnico-raciais, o Programa Institucional de Residência Pedagógica, além do surgimento do interesse desta pesquisa e a apresentação do objetivo geral e dos objetivos específicos, assim como do referencial teórico e da metodologia utilizada.

Na segunda seção foi analisado as produções de literatura existentes sobre o tema, buscando compreender as discussões teóricas sobre educação das relações étnico-raciais e as suas intersecções com a natureza de Programa de Residência Pedagógica e de formação inicial de professoras(es).

Na terceira seção foi feita uma discussão teórica sobre a formação de professores, assim como uma descrição e breve análise das ações desenvolvidas pelo programa no qual foi possível entender como o Programa de Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em História desenvolveu ações voltadas para a aplicabilidade do ensino de história e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas, de que maneira ele contribuiu para uma formação inicial melhor aperfeiçoada em educação das relações étnico-raciais e foi feita a análise de conteúdo definidas por Gomes (2016), a partir das contribuições de Bardin (1979), por meio da “categorização, inferência, descrição e interpretação” destas ações, descritas anteriormente referente aos trabalhos realizados no/pelo Programa Institucional de Residência Pedagógica

Por fim, na quarta seção, foi feita também a análise de conteúdo dos resultados obtidos pelos questionários e rodas de conversas realizadas verificando as perspectivas dos participantes do Programa de Residência Pedagógica na execução das ações e atividades que contemplaram a educação das relações étnico-raciais durante o Programa de Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em História e como isso contribuiu com a formação inicial desses residentes.

II A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

2.1 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

Esta seção tem como objetivo mapear as produções acadêmicas/científicas, realizando uma revisão de literatura, de produções que realizaram um diálogo entre o Programa de Residência Pedagógica e a utilização de metodologias que contribuem para a aplicabilidade e implementação de práticas pedagógicas que contribuem com a educação das relações étnico-raciais ao dialogar sobre o ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas no Brasil.

No Brasil e no mundo, as discussões e pesquisas que visam compreender o real sentido da educação ou os principais motivos de sua existência vêm constatando que, ao longo das décadas, a educação tem apresentado, como uma das suas principais características, um considerável papel transformador, compreendido também como um símbolo de progresso, na busca por uma melhor qualidade de vida, fazendo parte, assim, do importante processo de desenvolvimento do ser humano como um indivíduo participativo e ativo em/na sociedade.

Mesmo sabendo que a educação não é a solução para todas as mazelas do mundo, Gomes (2018, p. 13) ao falar sobre a “função” da educação, afirma “Significa, na realidade, reconhecer que, dado ao seu caráter formador presente nos processos escolares e não escolares, /a educação possui a capacidade de operar importantes mudanças sociais”, ou seja, ela possibilita, com toda a sua influência e caráter transformador, oportunidades de mudanças para a sociedade. De acordo com Gomes (2012),

Pode-se dizer que, na teoria educacional e na prática do currículo, esses dois conjuntos de epistemologias são produzidos por um movimento dinâmico: as reflexões internas à ciência e as questões colocadas pelos sujeitos sociais organizados em movimentos sociais e ações coletivas no campo educacional. Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. (GOMES, 2012, p. 99)

Nesse sentido a educação, vista como uma possível aliada do processo de re(educação) da nação brasileira, passou a ser uma das principais reivindicações dos movimentos negros do

Brasil, uma educação que inclui, nos currículos, o ensino de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. É nesse contexto de reivindicações dos grupos de movimentos sociais negros, de intelectuais e ativistas, que ocorrem mudanças como o processo de implementação da lei 10.639/2003¹ que altera a Lei 9394/1996, na qual fica instituída a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras.

São mudanças como essas são frutos dos movimentos negros, a partir dos quais se dá visibilidade à população negra, que esteve colocada na margem da sociedade e da história, silenciada e por muitas vezes teve sua participação negada e até mesmo excluída (GOMES, 2012). A inclusão desta temática no ensino se torna cada vez mais debatida, pois são ações que mostram o fruto de anos de lutas e de criação de estratégias coletivas e individuais na tentativa de descolonizar os currículos de ensino. Gomes (2012) ainda afirma que,

Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (GOMES, 2012, p. 102)

Foi a partir desse processo de mudanças e da identificação da necessidade de se realizar a descolonização dos currículos, que segundo Gomes (2012), que se torna necessário uma formação de professoras e professores mais reflexivos que compreendem a grande importância histórica que o Parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação² tem, pois a partir dele ficou explícito a obrigatoriedade de se trabalhar a educação das relações étnico-raciais na Educação Básica, na graduação e pós-graduação, por meio do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, a partir de ações pedagógicas que atendessem às exigências da lei que, segundo Gomes (2018),

O ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, de acordo com as determinações da Resolução 01/03 e do Parecer CNE/CP 03/2004, do Conselho Nacional de Educação salientam que as políticas têm como meta o direito dos negros de se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem autonomia, individual e coletiva. Também, tem como meta o direito dos negros, assim como o de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada uma das etapas e modalidades (inclui, portanto, a Educação Infantil), em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientadas por professores qualificados para o ensino das

¹ Lei que altera a Lei n° 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 inserção nos currículos a temática “História e Cultura Africana, Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

² O Parecer CNE/CP n° 03/2004, aprovado em 10 de março de 2004, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

diferentes áreas de conhecimentos com formação para lidarem com as relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação entre diferentes grupos étnico-raciais. (GOMES, 2018, p. 15).

Essas importantes conquistas, indicadas por Gomes (2018), são frutos da resistência e de toda pressão que o Movimento Negro impôs sobre o Estado, reivindicando políticas públicas e, sobretudo, as educacionais que atendessem a necessidade de se trabalhar questões de valorização da população negra, encerrando com o longo período de políticas e práticas educacionais de inferiorização dessa população.

A década de 1980, com o fim da ditadura militar no Brasil, foi o momento em que os grupos de movimentos sociais conseguiram se reorganizar, dessa maneira o movimento negro brasileiro passou a reivindicavam a oferta de uma educação que inserisse e verdadeiramente fosse ofertado o ensino de história e culturas afro-brasileiras, sendo elaborada a proposta de Lei nº 1332/1983. Esta que foi apresentada pelo, na época, deputado Federal Abdias do Nascimento já deixava bem explícito algumas sugestões de mudanças e adoção de comportamentos que auxiliassem no processo de isonomia social do negro, tendo a educação um de papel indispensável (nesse processo) na luta por esses direitos.

Essa proposta, entre outras ações que envolvem as questões negras na reivindicação de uma educação de valorização e visibilidade, se deu durante um longo processo que vai de 1983 até 2003, quando foi sancionada a lei que determina e obriga o ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras. Diante disso, vê-se duas décadas de lutas políticas e reivindicações, tendo ainda o parecer 03/2004 do Conselho Nacional da Educação - CNE que, além de compreender a obrigatoriedade do ensino dessas temáticas na Educação Básica como a Lei nº 10.639/2003, impõe que deve haver a inclusão dessa temática também nos cursos de formação inicial e continuada de professoras(es), ficando assim instituída a educação das relações étnico-raciais.

Segundo Santos (2005) após o fim da escravatura no Brasil as várias formas de discriminação continuaram atingindo a população negra e/ou afro-brasileira e a discriminação racial, que estava expressa nas formas de escravidão no Brasil, após a abolição da escravatura se tornou uma das principais ações utilizadas na tentativa de subjugar e desumanizar essa parte da sociedade, o que deixou mais evidente, para os ex-escravizados, que aquela tinha sido apenas uma luta das muitas que ainda precisariam e precisam ser travadas para garantir a liberdade e a igualdade de direitos.

Mesmo a educação tendo como foco principal a criação de oportunidades na luta por igualdade e direitos, ela também, ao longo da História, vem sendo acusada de criar e perpetuar a ascensão de determinadas classes, criando diferenças e desigualdades. Diante disso, é possível verificar a importância que o Movimento Negro deu aos processos de ensino e à educação, mesmo compreendendo que ela não é a “chave para todos os males”.

Nesse contexto, Santos (2005) acrescenta:

Portanto, ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da História do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira. Parte desta reivindicação já constava na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN)... (SANTOS, 2005, p. 23)

A grande necessidade do trato com a temática étnico-racial, foi reconhecida e reivindicada pelo Movimento Negro e por intelectuais mais sensíveis à causa, conscientes, portanto, essa carência de se trabalhar, nas escolas, a educação para relações étnico-raciais. A partir disso, houve também a reivindicação pela implementação e da valorização delas nas disciplinas curriculares, ao tratar da história dos negros no Brasil e da história do continente africano. Além disso, a necessidade de uma formação inicial e continuada de professoras(es), referente a essa temática, o que, segundo Santos (2005) e Gomes (2012), não ocorreu de fato, mas vem sendo cobrado incansavelmente, vem caminhando a passos lentos. Diante disso, cada vez mais surgem trabalhos que abordam a formação inicial e continuada de professores voltada à educação para as relações étnico-raciais.

Sobre esses trabalhos, que dialogam sobre a formação inicial e continuada de professores, pode-se observar as produções elencadas por Coelho e Quadros (2018) ao pesquisar sobre a formação de professoras e professores e relações raciais no período que vai de 2003 a 2014 na obra *Educação das Relações Étnico-raciais: o estado da arte*, a obra expõem dois eixos principais em que os autores também realizam recomendações feitas para os autoras e autores – em suas teses e dissertações – que dialogam sobre a formação de professores e ERER.

No eixo criado por Coelho e Quadros (2018) referente à “formação docente” para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, esses autores chegaram à conclusão de que:

Estes encaminham a necessidade de reflexão acerca das incorporações (DIAS, 2011; PAULA, 2013) advindas da inserção nas experiências de formação continuada no que tange às práticas (BORGES, 2008; FREITAS, 2010; LUIZ, 2014; MEIJER, 2012; SANTOS, S., 2006) e às identidades e subjetividades (FERREIRA, 2009; SILVA, L., 2011) na superação de silêncios (VIEIRA, 2011); e na formulação de novas referências no que tange à temática (QUEIROZ, 2012), com vistas à emancipação dos educandos (SILVA, M., 2008). Tais recomendações vislumbram o processo de formação de professores sob a ótica da promoção de relações positivas: (COELHO e QUADROS, 2018, p. 86)

No segundo eixo criado por Coelho e Quadros (2018) sobre “os discursos produtores de sentidos”, esses estudiosos chegaram à conclusão de que:

Estratégias de resistência às definições advindas destes discursos (BORGES, 2007; ROCHA, 2010; RODRIGUES, 2011); assunção de identidades (DIAS, V., 2006; SANTOS, R., 2007); à docência em diferentes modalidades de ensino (PALÚ, 2011; SANTOS, L., 2011; SARAIVA, 2009; SILVA, R., 2005); interação entre as dimensões pessoais e profissionais na docência (SOUSA, F., 2009); e sobre a necessidade de produção de pesquisas que encaminhem outras compreensões em relação à temática racial (ROESCH, 2014). As recomendações acerca da produção de outros sentidos relacionados à questão racial partem da compreensão da relevância destes na construção identitária de crianças e jovens que se encontram inseridos na escola. (COELHO e QUADROS, 2018, p. 87)

Em ambos os eixos citados acima, criados por Coelho e Quadros (2018), é possível identificar que esses autores dão destaque às recomendações voltadas a uma emergente necessidade de trabalhar as questões étnico-raciais, assim como uma formação voltada para atender à essas demandas. Diante disso, compreende-se que essa formação surge como uma importante aliada do trabalho docente, que promove visibilidade e criação de práticas que possivelmente vão refletir no sentimento de valorização e pertencimento étnico-racial quando relacionada às histórias e culturas negras e indígenas, deixando de lado estereótipos e um olhar desumanizado que é institucionalizado sobre essas populações. Na próxima subseção é apresentado como surge e se estabelece o Programa Institucional de Residência Pedagógica.

2.2 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO BRASIL

Nesta seção faremos também algumas considerações referentes ao surgimento do Programa de Residência Pedagógica - PRP, criado como uma proposta que faz parte da Política Nacional de Formação de Professores, uma política pública destinada ao campo da formação de professores e uma breve discussão sobre a influência dessa política educacional voltada ao campo da formação de professores.

O Programa Institucional de Residência Pedagógica do Ministério de Educação (MEC), desde a sua criação, foi pensado como uma iniciativa do governo visando um aperfeiçoamento na formação de professores, foi institucionalizado no ano de 2018. Esse programa integra a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – Capes, as Instituições de Ensino Superior - IES e as Instituições de Educação Básica.

O Programa de Residência Pedagógica auxilia e induz o aperfeiçoamento da formação dos licenciandos, futuros professores, promovendo sua imersão no campo, a escola de Educação Básica, a partir da segunda metade do seu curso, desenvolvendo assim, dentro desses espaços educacionais, uma melhor vivência e contato com a atuação profissional docente. Porém, é preciso compreender que o Governo, ao decorrer dos anos, notoriamente vem criando e institucionalizando diversas e sucessivas reformas no campo da educação e da formação inicial e continuada de professores (SILVA, 2018). Desta forma, “há diferentes embates nas ações e programas de formação de professores propostos pelo Estado e que estes envolvem pesquisadores, movimentos sociais e entidades contra as ações de adesão do governo a uma política neoliberal e influenciada por organismos internacionais.” (SILVA, 2018, p. 309). Além disso, a autora afirma que esse modelo de política educacional está diretamente ligado aos governos e respectivas governanças,

Deste modo, entende-se que as capacidades estatais precisam ser analisadas sob duas dimensões: i) Técnico-administrativa, a qual envolve as capacidades derivadas da existência e funcionamento de burocracias competentes e profissionalizadas, dotadas dos recursos organizacionais, financeiros e tecnológicos necessários para conduzir as ações de governo de forma coordenada; (ii) Político-relacional, associadas às habilidades e aos procedimentos de inclusão dos múltiplos atores (sociais, econômicos e políticos), de forma articulada, nos processos de políticas públicas, visando à construção de consensos mínimos e de coalizões de suporte aos planos, programas e projetos governamentais. Enquanto a primeira dimensão pode ser associada às noções de eficiência e eficácia, a segunda está relacionada com as ideias de legitimidade, de aprendizagem e de inovação nas ações dos governos, portanto, legitimada na governança, cuja efetividade se encontra fragilizada, enquanto a primeira se apresenta fortalecida no estado de exceção. (SILVA, 2018, p. 310).

A partir desse excerto é possível compreender que esse movimento não estaria buscando única e verdadeiramente a melhoria da qualidade da educação, pois em suas ações destaca-se a criação de diversos programas que em diferentes momentos não dialogam entre si, nem compõem um conjunto de ações de forma articulada para estabelecer objetivos e princípios

comuns em busca da chamada “melhoria da qualidade da educação, da formação e valorização dos profissionais docentes” (SILVA, 2018) evidenciando ainda que,

A implementação do Programa de Residência Pedagógica, anunciado pelo MEC e desenvolvido pela Capes, causa estranheza e, contraditoriamente, aponta para a forma de política instituída no Governo, ao ignorar os mecanismos existentes em sua própria estrutura pelos quais são viabilizadas discussões democráticas com a comunidade acadêmica e científica da educação básica, pois deixa de convocar e dialogar com o Conselho Técnico Científico da Educação Básica (CTC), criado em 2007, quando a Capes incorporou a formação de professores para a educação básica como uma de suas responsabilidades. (SILVA, 2018, p. 314).

Diante disso, Silva (2018) afirma que além do Conselho Técnico Científico da Educação Básica (CTC) ter sido ignorado, também o “MEC, ao instituir o Programa de Residência Pedagógica, ignora as experiências exitosas de residência já existentes em nosso país – como a da Unifesp” (SILVA, 2018, p. 314), a autora também faz referência a uma pesquisa realizada por Araújo e Curado Silva em 2016 que explicita três experiências de programas de Residência Docente que ocorreram no país, nos quais “todas as experiências mencionadas e as discussões históricas de entidades, entre elas, Anfope³, Anpae⁴ e Anped⁵, foram negadas” (SILVA, 2018, p. 315).

Silva (2018) também apresenta alguns elementos críticos enquanto esses acontecimentos de criação do Programa Institucional de Residência Pedagógica e a falta de escuta das experiências já vivenciadas e suas contribuições como uma possível “padronização e quantificação que desconsideram os processos de ensino e aprendizagem de diversos conteúdos, elaborados, ricamente, no interior das escolas” (SILVA, 2018, p. 315), ignorando, de acordo com a autora os aspectos referentes à “diversidade e a pluralidade política, econômica, social e cultural do País em suas distintas regiões e localidades” (SILVA, 2018, p. 315), apoiados em uma “adequação à BNCC” ação essa que acaba “fragilizando a importância da função social da escola, dentre as quais transformar o senso comum em conhecimento científico, histórico e filosófico para emancipação do sujeito histórico”. (SILVA, 2018, p. 315).

Silva (2018) ainda acrescenta que existe,

³ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação fundada em 1980, que discute e luta pela defesa de formação e valorização profissional. Veja mais sobre em <http://www.anfope.org.br/>.

⁴ Associação Nacional de Política e Administração Pública fundada em 1961, que luta pelo o efetivo exercício do direito à educação de qualidade para todos. Ver mais em <https://anpae.org.br/website/sobre-a-anpae/identidade>.

⁵ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação fundada em 1978, envolvida principalmente em lutas pela universalização e desenvolvimento da educação. Veja mais sobre em: <https://www.anped.org.br/>.

O comprometimento desigual, em termos financeiros e de gestão, em um programa que contempla uma parte inócua e pouco representativa do universo dos estudantes das licenciaturas e a possibilidade de alocação de fundos públicos para investimento da educação pública relacionados diretamente ao ensino, pesquisa e extensão, para as instituições da iniciativa privada, as quais favorecem a formação aligeirada e rasa de docentes.

Fere a autonomia universitária ao induzir o referencial curricular da educação básica e ao interferir na proposta de um componente curricular das IES, e na constituição de projetos educacionais que articulem universidade e escola.

Transfere a mediação das ações de formação docente das IES para um controle direto do MEC/Capes, fragilizando a autonomia universitária e a possibilidade de elaboração de projetos de educação – alternativos e emancipatórios –, substituindo as Diretrizes Nacionais dos Cursos de Licenciatura por um programa de distribuição de bolsas de controle e gestão externa.

Esse movimento revela, ainda, a fragmentação da unicidade nos esforços pela qualidade na formação de professores, dicotomizando a formação entre estudantes bolsistas e estudantes não bolsistas, além de revelar o insignificante e reduzido alcance dessas iniciativas diante das necessidades históricas de formação de nossos estudantes e professores, provocando a formação desigual. (SILVA, 2018, p. 316).

Assim, apesar de todos os fatores descritos anteriormente, o Programa dá certo quando há bom desempenho da(o) coordenadora(o) e de todos aqueles que acreditam nas possibilidades de suas ações. Desta mesma forma, diante de tantas críticas levantadas, Silva (2018) acredita que o Programa possa e deve ser usado e visto não como algo que foi implementado e que traria um retrocesso no processo de avanço político e social por uma formação docente de qualidade, mas que é possível também “pensar a formação de professores no conceito de Residência Docente, mas com outra base epistemológica de formação, como forma de luta” (SILVA, 2018, p. 317).

Segundo Faria, doutora em educação, e Diniz-Pereira, doutor PhD em educação, ao realizarem uma pesquisa sobre o surgimento e o que seria o Programa de Residência Pedagógica, identificaram que a Residência Pedagógica “de modo geral, toma emprestado alguns pressupostos *da*, ou simplesmente faz analogia à *residência médica* na formação complementar dos cursos de medicina” (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 02) e que as expressões *residência educacional*, *residência docente* e *imersão docente* facilmente poderiam ser palavras relacionadas para caracterizar o tipo de experiência que o Programa de Residência Pedagógica visa oferecer.

Nesse contexto, um dos primeiros relatos encontrados por Faria e Diniz-Pereira (2019) que faz menção à essa proposta foi o termo *residência educacional*, utilizado no texto do Projeto de Lei nº227/2007 (BRASIL, 2007) que tornava obrigatório que o professor habilitado para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental teria que passar pela residência educacional.

Os autores acrescentam ainda que a inspiração desse projeto teria sido o Programa de Residência Médica, que proporciona, após a formação dos graduandos, um período de várias horas de práticas médicas acompanhados de profissionais já formados e qualificados para atuarem na área, testando, assim, os conhecimentos adquiridos na formação inicial desses recém formados como também proporcionando a possibilidade de absorção de novos conhecimentos e técnicas relacionados à atuação nesse campo. Mas, apesar de ter sido inspirado na *residência médica*, não se considerou na área da educação essa etapa como mais um “degrau na carreira do professor” (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019. p. 03).⁶

Apesar do projeto inicial, elaborado no ano de 2007 não ter sido aprovado, surge no ano de 2012 um novo Projeto de Lei N° 284/2012 (BRASIL, 2012), muito semelhante ao projeto proposto no ano de 2007, contendo, em seu corpo, apenas algumas adaptações, como a mudança do nome. Ao invés da utilização do termo “residência educacional” a nova adequação trouxe em primeira mão o termo “Residência Pedagógica” que, segundo os autores, “parecia mais adequado para descrever a proposta da iniciativa” (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 03). De fato, o novo termo utilizado faz mais menção a uma ação do “ser/atuar” como professor do que o termo anteriormente utilizado, no projeto de lei n° 227/2007, que deixava mais vaga a ideia central do propósito do projeto de residência.

Outra mudança que ocorreu no projeto, ainda de acordo com os autores supracitados, teria sido que o projeto de residência não seria um pré-requisito para a atuação dos professores na Educação Básica, até mesmo para não pôr em dúvida ou em xeque os direitos de atuação profissional daqueles que não tiveram, em sua formação, essa modalidade formativa, que seria, em outras palavras, a oportunidade de participar do referido programa. O projeto foi aprovado em 08 de maio de 2014 e, ao longo da sua pesquisa, Faria e Diniz-Pereira (2019) puderam identificar diferentes modelos de residência direcionados à formação de professores.

Uma das principais compressões que se tem a respeito das políticas nacionais de Formação de Professores é que ela tem a obrigação e o objetivo de promover ações que possibilitem que os licenciados em formação tenham e desenvolvam algumas habilidades e competências iniciais, capazes de auxiliá-los na prática docente ao atuarem no campo da educação.

⁶ Veja mais sobre em: FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Residência Pedagógica: afinal, o que é isso? R. Educ. Públ. Cuiabá. V.28. n.68 p. 333-356. maio/ago. 2019

De acordo com Nascimento (2019) nos anos seguintes à ditadura militar no Brasil, que ocorreu entre os anos 1964 e 1985, após o fim de mais de duas décadas de duração de repressão e retrocesso político/democrático, no governo civil surge uma maior atenção às políticas educacionais voltadas para a formação de professores, dando início à criação de propostas educacionais para formação inicial desses possíveis futuros professores e cita o Programa Institucional Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid. Além disso, a autora também faz referência ao Programa de Residência Pedagógica, acrescentando que,

Nos anos de 1990, várias foram as políticas públicas que surgiram no Brasil com o objetivo de melhorar a educação; dentre elas, podemos dar destaque para a Lei de Diretrizes e Bases – LDB n° 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1997), que orientam as práticas docentes no Brasil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) não se constituem em documentos obrigatórios, mas textos-base que podem auxiliar professores em suas práticas pedagógicas nos diferentes componentes curriculares. De forma pulverizadora, os PCNs apresentam conteúdos e competências que podem ser desenvolvidos por docentes nas escolas da rede pública ou privada (NASCIMENTO, 2019, p. 38).

O Programa de Residência Pedagógica, lançado oficialmente em 2018, vinculado ao programa de aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior, surge com o objetivo de se unir ao Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura. Dessa forma, ele permite que a prática dessa disciplina ocorra em um formato a partir do qual haja mais aproveitamento, oportunizando uma vivência que proporcione, de uma forma mais duradoura, a experiência de estar dentro do ambiente escolar.

A partir dessa perspectiva, o programa encontra-se aliado à disciplina de Estágio obrigatório, possibilitando um maior período de atuação na escola e de construção de experiências e saberes que farão parte do processo de formação da identidade desse profissional.

O Edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior - Capes, n° 06/2018, publicado e retificado, foi utilizado nesta seção para servir como fonte das principais informações sobre o Programa de Residência Pedagógica, pois tornou pública a apresentação do referido programa, assim como os critérios de inscrição e de seleção das propostas de projetos direcionadas a ele nas instituições de ensino superior.

Além disso, esse instrumento apresenta uma proposta que envolve a articulação da teoria com a prática, em um formato de parceria entre a instituição de Ensino Superior e a da Educação Básica. Assim, o Programa Institucional de Residência Pedagógica deixa explícito, por meio do seu edital n° 06/2018 que um dos seus principais objetivos é aperfeiçoar a formação

de licenciandos das universidades, ao promover uma maior ambientação deles na sala de aula e dentro do ambiente escolar. Além de estabelecer uma relação mais intensa e duradoura entre as instituições que formam o futuro professor(a) e as instituições de Educação Básica.

Outro objetivo do Programa de Residência Pedagógica é realizar o aproveitamento dos projetos/disciplinas de estágio supervisionado, que são obrigatórios, fazendo uma reformulação para se adequar às exigências estruturais da proposta do programa, como ver-se-á a seguir. Torna-se possível identificar, por meio do documento oficial de divulgação da abertura do programa e do recebimento de propostas para desenvolvê-lo, que ele, em seu edital Capes nº 06/2018 visa:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da Residência Pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2018, p. 01).

Deixando evidente que o programa busca, em primeira instância, aperfeiçoar a formação dos licenciandos ao realizar um projeto que fortalece e oportuniza experiências no campo educacional que envolvem a teoria e a prática ao mesmo tempo. Desse modo, contribui com a realização da disciplina de Estágio supervisionado ao poder ser validado, a partir da atuação/participação no Programa de Residência. Fortalecendo, assim, o vínculo entre as duas instituições e aperfeiçoando essa formação, ao proporcionar um maior debate e análise, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular.

O quadro a seguir expõe algumas definições sobre o programa, de acordo com as publicações do edital 06/2018 retificado:

Quadro 1 – Algumas definições básicas do Programa Institucional de Residência Pedagógica

Do regime de colaboração	Acordo de Colaboração Técnica – ACT, entre a Capes, o Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação - Undime.
Dos Recursos Orçamentários	Concessão de Bolsas de apoio à Educação Básica, de acordo com o limite do programa.

Das Instituições Proponentes	Poderão integrar os projetos institucionais de Residência Pedagógica os cursos de licenciatura que habilitarem egressos para os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Informática, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo.
Das Concessões de Bolsas	Docente Orientador: docente que orientará o Estágio dos Residentes e a relação entre teoria e prática.
	Coordenador Institucional: deve ser docente da Instituição de Ensino Superior e se responsabilizar pelo projeto.
	Residentes: deve ter no mínimo a matrícula ativa no curso e deve ter cursado o mínimo de 50% ou está cursando a partir do 5º período. (Total de 45 mil bolsas modalidades de residente, com duração de no máximo 18 meses.
	Preceptor: professor da escola da Educação Básica que acompanhará os residentes na escola-campo.
Das Horas de Atuação no Programa	440 horas: O planejamento da Residência Pedagógica divide as 440 horas do programa em várias atividades, organizadas em 2 etapas. Na primeira delas, de acordo com o cronograma (CAPES, 2018), é realizada a ambientação na escola, que consiste na observação do funcionamento da escola, leitura de documentos, criação do plano de atividades e entrevistas com funcionários. Esse primeiro contato é de extrema importância e permite que o futuro professor se familiarize com o ambiente escolar visto por outra perspectiva. A segunda etapa, que é a de imersão, totaliza 320 horas, sendo 100 horas de regência e o restante destinado à observação e outras atividades pedagógicas. Essa fase permite que o discente de licenciatura crie aulas diferenciadas e as coloque em prática. Todas estas etapas ocorrem com o acompanhamento do professor preceptor, o que aumenta a segurança dos residentes, além de contribuir para prepará-los para lidar com eventuais situações adversas que poderão encontrar em sua profissão. As últimas 60 horas são destinadas à elaboração de um relatório final e à socialização dos resultados e experiências.

Fonte: Capes, 2018.

No quadro 1 sobre algumas definições básicas do programa é possível observar que existe, ou pelo menos deve existir, uma espécie de colaboração entre a Capes, Consed e Undime e que o programa disponibilizará determinada quantidade de bolsas, podendo participar do programa um grande número de licenciaturas, sendo oferecidas bolsas para Orientador, Coordenador Institucional, Residentes e Preceptores, que juntos irão desenvolver atividades que contemplem um total mínimo de 440 horas na realização de diversas atividades pedagógicas.

Ao observar a figura 2, logo abaixo, é possível identificar algumas outras informações:

Figura 2 - Sugestão de Cronograma do Programa Institucional de Residência Pedagógica

SUGESTÃO DE CRONOGRAMA																			
2018					2019										2020		Total		
Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez		Jan	
Preparação do aluno para participação no programa		RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA																	440 horas
60 horas na escola		320 horas										20 horas	40 horas						
Formação do supervisor		Orientação conjunta (coordenador/supervisor) ambientação do residente na escola e preparação do Plano de Atividade da Residência		Imersão na escola contendo o mínimo de 100 horas de regência de classe										Relatório final	Avaliação e socialização				

Fonte: Capes, 2018

A figura mostra, com mais precisão, a divisão e distribuição das horas do programa, sendo apenas uma sugestão de cronograma da primeira edição do Programa de Residência Pedagógica, que iniciou em agosto de 2018 e finalizou em janeiro de 2020.

2.2.1 Residência Pedagógica na área de História da Universidade Federal do Acre

Lançado em 10 de março de 2018, o edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, nº 06/2018, tornava pública a chamada para o recebimento de propostas de projetos para suprir a necessidade do Programa de Residência Pedagógica. Diante disso, a Pró-reitora de Graduação da Universidade Federal do Acre – Prograd/Ufac tornou público o Edital nº 09/2018 de Seleção de Propostas de Subprojetos para o referido programa, estando de acordo com as disposições gerais do Edital da Capes nº 06/2018, de seleção de instituições de Ensino Superior – IES, para desenvolverem o programa em seus cursos de licenciatura. O edital de seleção de subprojeto nº 09/2018, publicado pela Pró-reitoria de Graduação da Universidade Federal do Acre, teria para os fins de,

- I. Proposta é o conjunto de informações inseridas no formulário eletrônico do SiCapes, pela Ufac, para classificação e seleção da IES;
- II. Projeto institucional de iniciação à docência é o documento, organizado pela Ufac, a ser apresentado à Capes;
- III. Subprojeto corresponde ao conjunto de núcleos de iniciação à docência agrupados por curso;
- IV. Núcleo de residência corresponde ao grupo formado por 1 docente orientador (UFAC), 3 preceptores (professores de escolas da rede) e, no mínimo, 24 e, no máximo, 30 residentes (discentes). (UFAC, 2018)

Destacando que, por meio do edital nº 09/2018, as propostas de subprojetos direcionadas ao Programa de Residência Pedagógica seriam encaminhadas para a Capes pela Ufac. O Edital ainda expõe a quantidade e os cursos de licenciatura da Universidade Federal do

Acre que podem propor seus subprojetos, direcionado ao Programa de Residência, com base no item 1.2 do edital n° 09/2018 da Prograd⁷. São listados um total de 22 (vinte e dois) cursos de licenciatura, sendo destes, 16 (dezesesseis) cursos da Universidade Federal do Acre no Campus de Rio Branco localizado na capital do estado e 06 (seis) no *Campus* da Ufac, em Cruzeiro do Sul, denominado *Campus* Floresta.

Dos 22 (vinte e dois) cursos possibilitados de enviarem suas propostas, 16 (dezesesseis) o fizeram, tendo sua situação de inscrição deferida, sendo 12 (doze) licenciaturas do *Campus* de Rio Branco e 04 (quatro) do *Campus* Floresta. No Resultado final de Seleção do Edital Prograd n° 09/2018 de seleção de propostas de Subprojetos para o Programa de Residência Pedagógica, postado dia 06 de abril de 2018, a comissão responsável pela seleção, que estava orientada pelas disposições legais do Edital da Capes n° 06/2018 e Edital Prograd n° 09/2018, divulgou a lista de classificados, na qual somente os projetos que ficaram em 1° lugar iriam desenvolver-se com o Programa de Residência, de acordo com o Anexo I do Edital Prograd n° 09/2018. Assim, obteve-se a seguinte classificação, como pode ser observado na figura abaixo:

Figura 3 – Classificação dos subprojetos para o Programa Institucional de Residência Pedagógica

N° do Processo	Curso	Nota Final	Classificação
23107.005353/2018-04	Artes Cênicas: Teatro - RBR	5,36	1º
23107.005156/2018-21	Ciências Biológicas - RBR	7,23	1º
23107.005294/2018-19	Educação Física - RBR	7,36	1º
23107.005371/2018-22	Física - RBR	8,77	1º
23107.005311/2018-18	História (matutino) - RBR	7,59	1º
23107.005308/2018-96	História (noturno) - RBR	8,5	1º
23107.005267/2018-38	Língua inglesa - CZS	7,32	1º
23107.005356/2018-84	Língua inglesa - RBR	5,27	1º
23107.005385/2018-46	Matemática - RBR	8,5	1º
23107.005394/2018-37	Matemática - RBR	7,5	2º
23107.005349/2018-82	Pedagogia - CZS	7,55	1ª
23107.005190/2018-04	Pedagogia - RBR	8,18	1º
23107.005266/2018-93	Pedagogia - RBR	6,73	2º
23107.004721/2018-33	Química - RBR	7,55	1º

Fonte: Capes, 2018.

Como é possível observar na figura acima, apenas 14 (quatorze) licenciaturas foram para a fase final e 12 (doze) cursos foram selecionados com base nos requisitos do edital de

⁷ Item 1.2 - A Residência Pedagógica é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de Educação Básica, denominada escola-campo. Restringe-se à alunos matriculados na segunda metade de cursos de licenciatura que possuam Conceito de Curso (CC) ou Conceito Preliminar de Curso (CPC) igual ou superior a 3, obtido na última avaliação e que se enquadrem nas áreas mencionadas pelo Edital CAPES n° 6/2018.

seleção para desenvolverem as suas propostas no Programa de Residência Pedagógica. Evidencia-se também que dentre os subprojetos selecionados (entre aqueles que foram classificados em 1º lugar) tem duas licenciaturas em História, sendo uma proposta da Licenciatura em História Matutino e um da Licenciatura em História Noturno da Universidade Federal do Acre, ambas do *campus* de Rio Branco.

Analisando as propostas dos subprojetos da área de Licenciatura em História, elaboradas pelos Docentes Orientadores que se inscreveram e foram selecionados para atuarem no Programa de Residência Pedagógica, expõem o item que exige a vinculação da proposta com o estágio curricular supervisionado, atendendo ao item 2.1 – II do Edital Capes nº 06/2018 e item 3.1 – II do Edital Prograd nº 09/2018.

Além disso, existe à indicação de como o subprojeto auxiliará no aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado do curso de licenciatura citados anteriormente, por meio de discussões e debates, entre os residentes, preceptores e professores orientadores das Instituição de Ensino Superior, sobre as orientações da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e sua adequação às propostas de ensino.

Lançando um olhar sobre o subprojeto, é possível identificar ainda que o Programa de Residência vai oportunizar aos licenciandos uma maior interação e vivência na sala de aula, na escola-campo, fortalecendo ainda mais as relações entre a teoria e a prática durante a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Assim, para o residente, surge a possibilidade de realização do aproveitamento de créditos necessários para o cumprimento da disciplina, além disso o recebimento de uma bolsa auxilia o desenvolvimento em suas atividades de campo como residente e licenciando e no custeio de sua permanência na disciplina ou até mesmo no curso.

Além de contribuir para uma melhor formação, o programa acaba criando oportunidades de uma melhor formação, bem como pode auxiliar para melhorar a qualidade do ensino, tanto para os alunos do Curso de Licenciatura em História, quanto para a escola que recebe o programa. Observe os objetivos da proposta retirados do subprojeto apresentado pela área de História no quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Objetivos e resultados esperados do Subprojeto da área de História destinado ao Programa Institucional de Residência Pedagógica

Objetivo Geral	<ul style="list-style-type: none"> ● Oportunizar uma formação do professor reflexivo, ensino-pesquisa, com desenvolvimento de conteúdos atitudinais; aplicação de conhecimentos; desenvolvimento de habilidades necessárias à prática educativa e profissional, visando domínio e a aprendizagem significativa dos conceitos
----------------	---

	e conteúdos históricos e pedagógicos para aplicabilidade do fazer metodológico crítico e inovador.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ● Aperfeiçoar a formação do licenciando em História, por meio do desenvolvimento de ações de práticas pedagógicas e exercício metodológico numa dialógica entre teoria e prática profissional docente nas unidades escolares. ● Promover um estudo dos currículos e propostas pedagógicas do curso de História, dos Cadernos de Orientações Curriculares de História (SEE, 2010) e das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino de História. ● Criar um banco de dados a partir da coleta e realizar diagnóstico sobre o processo de ensino/aprendizagem no ambiente escolar, visando propor o uso de novas linguagens no ensino de História, dentro dos conteúdos do currículo de História, priorizando os que são exigidos por lei.
Resultados esperados	<ul style="list-style-type: none"> ● Articulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. ● Fortalecimento do curso de Licenciatura em História para uma sólida formação teórica e prática; articulando práxis pedagógica no trabalho coletivo e interdisciplinar proposto na escola-campo. Tendo como ápice o compromisso social do licenciando e a valorização do processo de ensino/aprendizagem do ensino de História. ● Promoção de uma formação inicial, para os licenciandos, e continuada, para os preceptores, professores da Educação Básica, comprometida com o fazer pedagógico. ● Elevação dos índices do IDEB e do Enem nas escolas-campos envolvidas.

Fonte: Subprojeto da área de Licenciatura em História, 2018.

Sobre o objetivo geral e específicos apresentados pela proposta de subprojeto é possível identificar as semelhanças com os objetivos dispostos no Edital da Capes nº 06/2018, como vimos anteriormente, se enquadrando na proposta definida pelo programa, além de evidenciar quais são os resultados a partir da realização do cumprimento dos objetivos propostos, os quais têm, principalmente, um desejo de maior articulação entre a formação inicial e a prática no ambiente escolar, com articulação entre teoria e prática, fortalecendo essa relação que é tão necessária.

A proposta do subprojeto da área de História também apresenta as ações que poderão ser realizadas para proporcionar também uma melhor educação na escola-campo, sendo elas a elaboração de ações que auxiliem a escola a resolução da situação-problema identificada na mesma e a aplicação de novas linguagens e metodologias ao abordar os conteúdos ofertados na Educação Básica.

O subprojeto apresenta também um planejamento de curso de preparação da formação dos preceptores e residentes, com total de carga horária de 115 horas, divididas em três momentos, sendo a primeira voltada para a apresentação/ambientação, a segunda para

discussões temáticas e terceira para as oficinas de planejamento e de laboratórios de aula. Como se pode observar no quadro 3 e 4, abaixo:

Quadro 3 - Planejamento para curso de formação de preceptores e residentes: processo de ensino/aprendizagem no ensino de História: sob novas abordagens

I – Apresentação	Ambientação do programa, das escolas-campo e da equipe, com apresentação do programa e de cada sujeito, coordenação, preceptores e residentes, com suas respectivas Histórias de vida, ligadas ao ensino, bem como suas expectativas para este programa. Apresentação também das escolas-campo, de seus históricos, de seus contextos sociais, de suas realidades educacionais, das expectativas e sugestões que cada comunidade escolar tem com relação ao programa
II – Discussões temáticas – 40h – 11/08 a 04/09	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ensino de História e História da Educação 2. História, memória e escola 3. História local: memória e identidade 4. Ensino de História e Currículo 5. Conteúdos e Métodos de ensino de História: breve abordagem histórica 6. Procedimentos metodológicos no ensino de História 7. Documentos e ensino de História 8. Professores e a História ensinada: diferentes apropriações 9. Desafios atuais do ensino de História 10. Base Nacional Comum Curricular de História – 20h
III – Oficinas de planejamento e de laboratórios de aula – 61h	<ol style="list-style-type: none"> 1. Plano de Curso – 8h 2. Sequências Didáticas – 7h 3. Aulas laboratórios – 45

Fonte: Subprojeto da área de Licenciatura em História, 2018.

E breve descrição de acompanhamento das atividades, observe a seguir:

Quadro 4 – Descrição e acompanhamento das atividades

Descrição da Atividade desenvolvida pelo residente	Acompanhamento do orientador	Acompanhamento do preceptor	Forma de registro da atividade pelo residente
Curso de Formação. Período de realização: Agosto a Dezembro de 2018	Organização e coordenação do curso.	Participação no curso.	Relatórios e resumos dos conteúdos trabalhados. Bem como instrumentos de planejamentos e materiais didáticos construídos pelos residentes.
Levantamento inicial de dados físicos, administrativos	Elaboração e orientação de	Orientação de mobilidade dentro da	Relatório construído com base em instrumento

e pedagógicos da escola-campo. E identificação de uma situação problema no ambiente escolar. Período de realização: Agosto a Dezembro de 2018	instrumento para coleta de dados.	escola-campo.	orientador para coleta de dados.
Planejamento estratégico e específico para a escola-campo de atuação, inclusive para trabalhar na resolução da situação-problema identificada. Período de realização: Janeiro e Fevereiro de 2019	Orientação de planejamento.	Inserção e orientação no planejamento da unidade escolar.	Instrumentos de planejamento utilizados pela escola-campo.
Atuação na docência da Educação Básica. Período de realização: Março a Outubro de 2019	Observações de aulas e orientações sobre as aulas observadas.	Orientações pedagógicas de praxis escolar.	Fotos, materiais didáticos confeccionados e relatórios.

Fonte: Subprojeto da área de Licenciatura em História, 2018.

Na descrição sobre o acompanhamento das atividades ainda há a indicação da realização de “Organização e participação em evento de socialização de execução do Programa de Residência Pedagógica da Área de História” que ocorreu entre os meses de novembro e dezembro de 2019 e a “Elaboração de Relatório Final” das atividades do Programa Residência Pedagógica da área de História”, que ocorreu em janeiro de 2020.

Para além dos editais de abertura do programa e de apresentação de subprojeto relacionado ao Programa de Residência, também foram abertos editais de seleção de preceptores/escolas e residentes que quisessem fazer parte desse projeto, no qual todos podiam encontrar descrições e orientações mínimas para proposição de candidatura. O Programa Institucional de Residência Pedagógica na área de Licenciatura em História, da Universidade Federal do Acre teve início em agosto de 2018 e foi finalizado, nesta primeira edição, em janeiro de 2020.

O início dos trabalhos do Programa de Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em História deu-se por meio de leituras e debates de importantíssimas obras que tratam da educação, do ensino, dos métodos de observação e abordagens do ensino de História, como as de Monteiro, Gasparello e Magalhães (2007). Estes que organizaram algumas produções que

dialogam sobre o ensino da referida disciplina, os sujeitos, saberes e práticas relacionadas a esse ensino; e a obra organizada por Bittencourt (2004) que traz contribuições sobre o ensino de História, fundamentos e métodos. Desta forma, o programa demonstra possivelmente ter promovido uma melhor formação docente, a partir de um estudo mais aprofundado do currículo aplicado na Educação Básica e de outros temas relacionados ao ensino de História e sua práxis pedagógica.

2.3 REVISÃO DA LITERATURA SOBRE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS(ES)

Esta subseção, apresenta, mais especificamente, uma revisão de literatura referente às produções acadêmicas/científicas relacionadas ao Programa de Residência Pedagógica e sua interação com práticas educacionais que envolvam a educação das relações étnico-raciais. No qual visa identificar o local de fala dessas pesquisas, suas instituições, programas aos quais estão vinculados, regiões, anos de publicações, seus suportes teóricos, procedimentos metodológicos, bem como resultados alcançados que possam auxiliar, de alguma forma, no percurso da presente pesquisa.

Ao falar sobre pesquisas produzidas com foco na identificação de práticas pedagógicas relacionadas com a educação para as relações étnico-raciais no ensino, Rocha, Carmo e Xavier (2021) afirmam que:

Não é incomum encontrar trabalhos acadêmicos que tratam de práticas pedagógicas, porém ainda são recentes as pesquisas que tratam de práticas pedagógicas em educação para as relações étnico-raciais, tendo em vista que esta política educacional ainda não tem uma longa tradição histórica no Brasil. (ROCHA, CARMO e XAVIER, 2021, p. 103-104).

Por este motivo a presente revisão de literatura, que busca encontrar a existência da relação entre o Programa de Residência Pedagógica e as práticas pedagógicas voltadas para ERER, é tão importante, pois ela dá visibilidade às produções que buscam romper com o silenciamento existente sobre essa temática, além disso, oportuniza diálogos sobre essa política educacional que, de acordo com as autoras, ainda não tem uma longa tradição histórica.

A pesquisa inicial sobre as produções existentes ocorreu por meio da busca de artigos, dissertações e teses com esse recorte temático, ela se deu nas bases do Scielo (Scientific Electronic Library Online - Scielo), plataforma online que reúne produções públicas de

periódicos científicos e produções acadêmicas, além de contar com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq e CAPES (Plataforma onde estão indexados as teses, dissertações e artigos de periódicos com Qualis).

Tendo o objetivo de mapear as produções que relacionam o Programa de Residência Pedagógica com a educação das relações étnico-raciais nas bases de dados da Scielo e Capes, pesquisou-se nas plataformas já mencionadas, sem a utilização de nenhum tipo de filtro, pois, dependendo da quantidade de produções encontradas, se pensaria sobre a necessidade ou não de um exercício de filtragem. Desse modo, foram utilizados os seguintes primeiros descritores: "Residência Pedagógica e ERER", porém, nada foi encontrado.

Posteriormente, seguindo a mesma lógica de pesquisa, utilizou-se os descritores "Residência Pedagógica e 10.639/2003" que também não mostraram resultados; em seguida pesquisou-se também nas plataformas os descritores "Residência Pedagógica e 11.645/2008" e "Residência Pedagógica, ERER e História" e ambas as buscas não trouxeram resultados em qualquer uma das plataformas já mencionadas, seguindo, ainda, o mesmo padrão de não filtrar os resultados iniciais.

Já em outra tentativa, foram utilizados os descritores "Residência Pedagógica e História" sem restrições de período, data, orientações, área ou qualquer outro tipo, assim como nas buscas anteriores. porém, dessa vez obteve-se resultados, sendo eles 03 (três) produções acadêmicas, alcançadas por meio de algumas leituras dos títulos, dos resumos e das palavras chaves, além de algumas partes das publicações para identificar a real relação entre as pesquisas encontradas com os objetivos propostos por esta pesquisa, para assim poder observar como foi possível trilhar os passos, metodologias, referencial teórico, discussões e resultados das produções encontradas. E seguindo a metodologia já mencionada nesta pesquisa, identificou-se 03 (três) produções voltadas para a temática aqui abordada, as quais são dissertações, conforme o quadro abaixo mostra:

Quadro 5 – Revisão da literatura, produções encontradas relacionadas ao Programa Institucional de Residência Pedagógica e práticas pedagógicas voltadas para ERER

AUTOR	TIPO	TÍTULO	ANO
OLIVEIRA, Janaina Aparecida de.	Dissertação	Formação inicial dos professores com africanidades no processo de ensinar e aprender matemática no contexto escolar.	23/10/2020

OLIVEIRA, Marilene Mendonça de.	Dissertação	No escurinho do cinema! Erer e produções cinematográficas em aulas de matemática no Ensino Médio.	31/01/2021
SIQUEIRA, Yamília de Paula.	Dissertação	Sociologia no Ensino Médio: Lei Nº 10.639/2003 e a formação antirracista.	13/11/2020

Fonte: a autora, 2022.

Pode-se observar, no quadro de número 05, logo acima, que foram poucas as produções encontradas que dialogam com o Programa de Residência Pedagógica e que, de algum modo, relacionam a educação com as relações étnico-raciais. A pouca produção encontrada sobre a temática étnico-racial no trato com a educação para as relações étnico-raciais e com o programa, corrobora com a fala das autoras Rocha, Carmo e Xavier (2021), segundo as quais, as produções relacionadas a essa temática ainda se mostram tímidas no que diz respeito a práticas pedagógicas em geral, ou seja, existem mais produções que dialogam sobre práticas pedagógicas que trabalhe diversos outros métodos de ensino, mas são poucas as que reúnem práticas pedagógicas envolvendo a educação das relações étnico-raciais.

O quadro 5, acima, também revela visivelmente que foram encontradas nas plataformas de pesquisa apenas 03 (três) pesquisas, sendo elas dissertações bem recentes, tendo sido concluídas entre os anos de 2020 e 2021, uma trajetória que foi construída, provavelmente, entre os anos de 2018, 2019 e 2020, levando em consideração a duração geral de pesquisas de mestrado, que levam em média 02 (dois) anos para serem concluídas. Mesmo sendo um campo ainda pouco explorado, é possível perceber que pouco a pouco estudiosos(as) da educação têm se mostrado interessados(as) em estudar essa temática na pós-graduação, ampliando essa discussão ao longo dos anos, tornando esse assunto cada vez mais frequente e debatido na sociedade.

Não se pode negar que a finalização da primeira edição do programa, iniciada no segundo semestre de 2018, que durou um total de 18 (dezoito) meses e se encerrou no primeiro semestre de 2020, evidenciam que está com apenas 02 (dois) anos que sua primeira edição foi encerrada. Diante disso, muitos dos bolsistas poderiam, até o momento desta pesquisa, ainda não ter concluído suas pesquisas de mestrado ou até mesmo doutorado. Na melhor das hipóteses, ou apenas concluído a graduação, tendo em vista também o forte impacto que o Coronavírus (Covid 19) trouxe para o mundo, gerando inúmeras mortes, além do fechamento de escolas e outras instituições, sequelas para esses estudantes e para a toda a sociedade em geral, durante o ano de 2020 até o dado momento primeiro semestre de 2022.

Outra conclusão à qual se pode chegar, é de que o presente trabalho se torna inédito, dado o pouco número de produções encontradas nas plataformas disponíveis de banco de dados, apesar da dedicação e insistência durante as consultas, como observa-se ao examinar a descrição do caminho trilhado descrito anteriormente, durante as pesquisas nas plataformas da Scielo e da Capes, e pela variedade de formação de descritores para encontrar resultados; que, por fim, encontrou-se ao utilizar os termos “Residência Pedagógica e História”, um fato relevante é que ambas foram encontradas em programas de pós-graduação diferentes. Observe o quadro abaixo com os programas, local de publicação e região das pesquisas.

Quadro 6 – Título, local de publicação, programa e região das produções encontradas relacionadas ao Programa Institucional de Residência Pedagógica

TÍTULO	LOCAL DE PUBLICAÇÃO	PROGRAMA	REGIÃO
Formação inicial dos professores com africanidades no processo de ensinar e aprender matemática no contexto escolar.	Universidade Federal de Uberlândia	Programa de Ensino de Ciências e Matemática	Sudeste
No escurinho do cinema! Erer e produções cinematográficas em aulas de matemática no Ensino Médio.	Fundação Universidade Federal de Sergipe	Programa de Ensino de Ciências e Matemática	Nordeste
Sociologia no Ensino Médio: Lei N° 10.639/2003 e a formação antirracista.	Universidade Federal do Espírito Santo	Programa Profissional em Educação	Sudeste

Fonte: a autora, 2022.

Como se pode perceber esta discussão relacionada à temática encontra-se em um baixíssimo número de produção, o que certamente não condiz com o total de número de bolsas disponibilizadas, sendo um total de 45.000 mil bolsas apenas para residentes, entre outras para preceptores, orientadores e coordenadores, distribuídas pelas regiões do país, esses dados podem ser conferidos na seção “Tabela de Distribuição de Cotas de Bolsas na Modalidade de Regente por Região/UF” do edital: para o Centro-Oeste foram destinadas 4.845 mil bolsas; para o Nordeste um total de 14.549 mil bolsas, para o Norte 5.138 mil bolsas; Sudeste ficou com 11.739 mil bolsas e o Sul com 8.679 mil bolsas, todas apenas para aturem como residentes, com mostra o Edital Capes Edital Capes n° 06/2018. O segundo anexo do referido edital, que foi

criado tendo por base a quantidade de bolsas já distribuídas concedidas para cada região referentes ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

Dessa forma, foram encontrados apenas 03 (três) trabalhos que foram produzidos sobre o programa, relacionando as práticas pedagógicas com a formação voltada para a educação das relações étnico-raciais: duas pesquisas na área do ensino de ciências e matemática e uma na área da educação, como mostrou o quadro 6, com os programas nos quais esses trabalhos foram desenvolvidos e suas respectivas regiões, dois trabalhos da região sudeste e um da região nordeste.

É evidente também que nenhuma das outras regiões que também tiveram a realização do programa tiveram trabalhos produzidos sobre o tema, o que mostra a existência um baixo interesse na discussão da temática, e de uma falta de oportunidade de pesquisas de pós-graduação e de publicações, situação que, mesmo alarmante, vem sendo mudada ao longo dos últimos anos, devido uma maior movimentação política, institucional e educacional na luta contra a discriminação, preconceito e em prol do respeito às diferenças.

Sobre as metodologias utilizadas nas pesquisas encontradas observou-se que a metodologia utilizada no trabalho intitulado “Formação inicial de professores com africanidades no processo de ensinar e aprender matemática no contexto escolar” da Janaina Aparecida de Oliveira, concluída em 2020, foi a abordagem qualitativa de caráter construtivo-interpretativo dialógico, pela sua atenção aos estudos dos casos singulares e observação dos fatos. Essa pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Uberlândia-MG, por meio de um olhar subjetivo, ativo, responsável e intelectual, a partir do envolvimento dos participantes com seus projetos realizados pelo e durante o Programa de Residência Pedagógica na área de Matemática, voltados aos saberes relacionados principalmente às africanidades e a matemática.

Na pesquisa intitulada “No escurinho do cinema! EREER e produções cinematográficas em aulas de matemática no ensino médio” a autora Marilene Mendonça de Oliveira, em sua pesquisa encerrada no ano de 2021, também utilizou a metodologia de pesquisa qualitativa, abrangendo procedimentos metodológicos de natureza bibliográfica, documental e exploratória. Uma pesquisa sobre educação das relações étnico-raciais no ensino de matemática, a partir do uso da filmografia, buscando atingir o objetivo geral de analisar as possibilidades quanto ao uso de cinematografias para favorecer a implementação de EREER, ao utilizar filmes que abordassem questões étnico-raciais e conteúdos matemáticos.

Por fim, o trabalho concluído em 2020, intitulado “Sociologia no Ensino Médio: Lei nº 10.639/2003 e formação de antirracista” da autora Yamila de Paula Siqueira. Essa pesquisa

apoiou-se na metodologia da “pesquisa-ação”, a partir do acompanhamento dos residentes inseridos no curso de formação e na pesquisa, nos quais observou-se as ações e atividades, realizadas por eles, referente ao ensino de Sociologia, estando este vinculado a práticas de enfrentamento ao racismo.

É importante notar que ambas as pesquisas identificadas relacionam seus subprojetos de Residência Pedagógica com a temática étnico-racial, por meio de práticas que promovem a educação das relações étnico-raciais, demonstrando as inúmeras possibilidades de se trabalhar essa temática de maneiras e formas diversificadas. Destarte, podemos assim inferir que há um avanço no que diz respeito à implementação de uma educação antirracista no ambiente escolar, educando-se, assim, de uma forma mais positiva, que influencia na construção de uma sociedade mais digna e de respeito às diferenças.

Além de influenciar na forma com que os futuros professores vão olhar e trabalhar as temáticas relacionadas à educação das relações étnico-raciais dentro do ambiente escolar, o ensino que os alunos da Educação Básica, envolvidos com os projetos, estão recebendo auxilia no processo de positivar as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, favorecendo a valorização do pertencimento étnico-racial, de valorização da identidade negra e indígena, que já foi tão desumanizada ao longo dos séculos.

Com essas três pesquisas como resultado de uma longa busca, é possível perceber que as produções referentes à educação das relações étnico-raciais e o Programa de Residência Pedagógica ainda se mostram poucas, mas já é um grande avanço, pois viu-se a necessidade de se pesquisar mais questões relacionadas à EREER durante a realização dos programas em suas referidas áreas. Foi possível constatar que as discussões sobre a inserção das temáticas africanas, afro-brasileiras e indígenas têm tido mais presença nos ambientes escolares, a partir da implementação de projetos como esse, apesar de que essa temática deve ser tratada diariamente, durante todo o ano letivo e não apenas em momentos e em datas “comemorativas”.

A presente seção apresentou algumas discussões sobre a educação para as relações étnico-raciais, com considerações sobre o surgimento da Residência Pedagógica no Brasil e na Universidade Federal do Acre e uma revisão bibliográfica. Observou-se que a educação é vista pelos movimentos negros como um caminho em prol de uma educação mais democrática e como se faz urgente, fundamental, que se desenvolva um processo de re(educação) da nação, especificamente no que diz respeito à necessidade e à aplicação de uma educação antirracista

que coloque em destaque a educação das relações étnico-raciais de apoio e valorização das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Diante disso, compreende-se que, para se trabalhar a educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar, é necessário promover a criação de oportunidades, bem como a valorização das contribuições históricas das populações negras e indígenas para a construção da identidade e da nação brasileira. Além de evidenciar que é necessário que as professoras(es) em formação ou formados necessitam conhecer a temática EREER e, assim, ampliarem e aprimorarem seus conhecimentos para o trato com essas temáticas.

Discorreu-se, ainda, sobre o Programa Institucional de Residência Pedagógica e o seu surgimento e inspiração de criação, além de seu processo de implementação no Brasil e na Universidade Federal do Acre – Ufac, dialogando, desse modo, sobre seu objetivo de aperfeiçoar, principalmente, a formação dos licenciandos; discorreu-se também sobre a Revisão Literária sobre o EREER realizada, a partir da qual se pode indicar que as pesquisas identificadas buscaram evidenciar a implementação do ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, por meio de práticas pedagógicas, como as que contavam com recursos como filmes, ou como o referido ensino foi inserido em diversos projetos de residência relacionados à matemática, ou ainda em temas sobre as africanidades por meio de práticas contra o racismo, a discriminação e o preconceito.

Na seção que segue, constam alguns conceitos iniciais sobre a formação de professores e professores em História, assim como a descrição das ações desenvolvidas pelo Programa de Residência Pedagógica que foi necessário para compreender como se deu a implementação do Programa de Residência Pedagógica no Curso de Licenciatura em História para aqueles que vivenciaram ou não o processo de institucionalização do programa, auxiliando, assim, na compreensão das ações e atividades desenvolvidas.

III FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS(ES) E AS AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM ERER

Esta terceira seção é uma breve discussão sobre a formação inicial de professores e uma apresentação das diversas ações que ocorreram durante a realização da primeira edição do Programa Institucional de Residência Pedagógica no Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre – Ufac, ele foi iniciado no mês de agosto de 2018, tendo uma duração de 18 (dezoito) meses, se encerrando apenas em meados do mês de janeiro do ano de 2020.

Apresentar-se-ão as ações e atividades realizadas pelos residentes do programa, sob coordenação dos preceptores e coordenadores, durante suas atuações nas escolas de Educação Básica que tinham como alvo principal dos seus respectivos projetos o cumprimento da lei nº 10.639/2003 e a lei nº 11.645/2008, que são referentes ao ensino das Histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas dentro do ambiente escolar.

Como já foi mencionado, a educação junto a seu papel de transformação mostra-se a cada dia que se passa ser uma premissa mais do que certa por estar criando oportunidades para que as pessoas possam mudar e se educar, tornando-se, assim, sujeitos mais participativos, de respeito e valor para a sociedade. Nesse mesmo viés, entende-se que a educação voltada para as relações étnico-raciais busca por mudanças e transformações permanentes na forma como a educação é aplicada no ambiente escolar, na esperança de melhorias na qualidade do ensino que é ofertado nas escolas de Educação Básica, pois, além desta ser fruto bem recente de uma longa trajetória de lutas e reivindicações, busca a inserção e a valorização das Histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas que por muito tempo sofreram ações de silenciamento dentro e fora do ambiente escolar.

Por isso, se torna necessário expor aqui, brevemente, como se desenvolveram as ações realizadas pelos residentes, sob orientação dos coordenadores e preceptores, que participaram do programa que ocorreu na área de Licenciatura em História nas suas escolas campo de atuação, observando quais foram os principais motivos que levaram essas equipes a trabalhar seus respectivos projetos que tratavam das questões relacionadas à educação das relações étnico-raciais, especificamente, às temáticas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Apresentar-se-ão as práticas pedagógicas e planejamentos que foram feitos pelos residentes em diálogo com as concepções e conceitos já definidos por alguns estudiosos da

temática voltada à Educação das Relações Étnico-Raciais, para melhor se compreender como essas práticas puderam auxiliar no processo de formação inicial desses licenciandos.

A reflexão acerca da identificação e da análise dos documentos que dispõem na descrição das ações planejadas e realizadas pelos Residentes do Programa de Residência da área de História, tendo como objeto principal as práticas pedagógicas que auxiliam no processo de implementação das leis nº 10.639/200 e nº 11.645/2008, que tratam da inserção das temáticas africanas, afro-brasileiras e indígenas nos currículos de ensino. As referidas leis se tornam de grande importância e necessitam receber maior atenção, uma vez que já se compreende que o longo histórico de escravidão não é o início da história dessas populações que tiveram suas contribuições históricas, culturais, econômicas e sociais, reduzidas, silenciadas e muitas das vezes apagadas.

Trabalhos como os dos residentes dão visibilidade às práticas e ações que estão sendo realizadas visando a melhoria do ensino que é ofertado nas escolas, por meio da formação que é ofertada para esses docentes em formação que participaram da primeira edição do programa. Desta forma os licenciandos podem vivenciar experiências educacionais que os possibilitem estar melhor preparados para sua possível atuação profissional, efetiva ou provisória, no ambiente de Educação Básica.

O objetivo específico desta seção é entender como as ações desenvolvidas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica de Licenciatura em História, quanto à aplicabilidade do ensino de história e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas, contribuem para uma formação inicial melhor aperfeiçoada em educação das relações étnico-raciais, trazendo, dessa maneira, mais especificamente, informações descritivas sobre a realização das atividades desenvolvidas nas escolas de Educação Básica pelos residentes e preceptores durante a realização do programa, com ênfase nas atividades que abrangem o ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Foi utilizada a metodologia de análise documental, com consulta nas fontes oficiais, a partir das definições trazidas por Ludke e André (1986), a partir da utilização das variadas fontes documentais sendo tomados como objeto de estudo, como os materiais produzidos pelo programa, os projetos de reconhecimento das escolas, o cronograma de trabalho, plano de ensino e as sequências didáticas produzidos pelos residentes, com auxílio dos preceptores do Programa de Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre, a partir de duas categorias: a primeira diz respeito à “presença da educação para as relações étnico-raciais como objetivo principal a ser trabalhado durante a realização

do projeto” e o segundo é “como esse trabalho voltado ao ensino das Histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas foi pensado e trabalhado nas escolas de Educação Básica na realização do programa”, além de identificar e dar visibilidade às práticas pedagógicas que podem ser produzidas e trabalhadas a partir da temática étnico-racial.

Percebe-se, neste trajeto, que metodologia e o método não são a mesma coisa, mas ambos se entrelaçam, pois, a metodologia diz quais caminhos são pretendidos a serem trilhados em uma pesquisa, criando uma certa ordem de conduta; já o método, é o como se realizará as ações planejadas, seguindo a ordem já preestabelecida. De acordo com Minayo, Deslandes e Gomes (2016),

Entendemos como metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade crítica e sua sensibilidade). (MINAYO, DESLANDES E GOMES 2016, p. 14).

Destarte, foi feita a análise das produções textuais e tecnológicas, construídas no e pelo Programa de Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre que possam ser utilizadas para melhor compreender a formação inicial de professores para a educação das relações étnico-raciais, a partir das leituras desses documentos já mencionados anteriormente.

3.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS(ES) E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM HISTÓRIA

Falar sobre a formação inicial de professoras(es) é, logo de início, compreender que a ação pedagógica está situada em saberes e fazeres educacionais. Compreendida como uma etapa do processo de construção do profissional, essa formação inicial, na/da instituição que forma essas(es) futuras(os) professoras(es) oferece uma compreensão, ou, experimentação primária das várias situações que envolvem o campo da educação. Ao relatar sobre o processo formativo, Cunha (2013, p. 4) afirma que “por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que gera a licença para o exercício e o seu reconhecimento legal e público”.

De acordo com Albino e Costa (2020) a ação pedagógica remete ao real sentido da educação que, de certa forma, envolve objetivos, finalidades, fazeres, saberes, fundamentos e

práticas dos professores e professoras. Desse modo, além das práticas educacionais, ela abrange muitos conhecimentos que ultrapassam os limites da formação inicial de nível superior desses docentes, pois eles depositam, no ensino, suas próprias experiências acumuladas ao longo da existência, que os auxiliam no exercício da profissão.

A formação inicial é compreendida, dessa forma, por alguns pesquisadores, como também o campo da “formação primeira” que, de certo modo, prepara o futuro docente para sua atuação profissional. Nesse sentido, de acordo com Borges (2010, p. 53), a formação inicial é a “Formação primeira, aquela que habilita profissionalmente o professor em formação, que permite a inserção no campo profissional da docência na Educação Básica, assegurada pela respectiva titulação legal”, que seria estar apto para atuar na Educação Básica, outros teóricos também concordam com essa afirmativa.

Porém, existem aqueles que vão mais além, como Flores (2003) ao descrever a formação inicial como um processo iniciado na instituição de formação, mas também construtivo e formativo, no qual ser docente é uma formação que relaciona o teórico com a vivência. Diante disso, o preparo inicial é apenas o início, ou um preparo para o início. Mesmo porque, com tantas mudanças políticas, educacionais e culturais, aprender é sempre um exercício constante. Diante disso, muitas vezes um professor, recém habilitado, pode ficar em dúvida se é capaz de realizar seu trabalho.

De acordo com Veenman (1988) mesmo essa formação inicial não sendo o suficiente, pois muito do que é ser professor se aprende vivenciando na prática da sala de aula e no ambiente escolar, todas as suas experiências, a “formação primeira” na instituição de ensino superior, capacita o futuro docente com alguns ensinamentos básicos para sua atuação profissional.

Zeichner (1993) amplia essa compreensão ao afirmar que “aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não o bastante a qualidade do que fizermos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começar a ensinar” (ZEICHNER, 1993, p. 55). Albino e Costa (2020) endossam a afirmação de Zeichner (1993) ao afirmarem que essa formação é apenas a porta de entrada no universo do que é ser professor, mostrando, apenas, o essencial para se exercer o magistério.

Lançando o olhar para a longa trajetória percorrida pela formação de professoras(es) ao decorrer da História, é possível observar que ela foi marcada por muitas transformações educacionais que ocorreram no Brasil. Nesse sentido, conforme Vicentini (2009), as primeiras

instituições voltadas para a formação docente no país surgiram em meados do século XIX, mas, desde seu início, passou por processos de transformação que envolviam questões relacionadas ao seu caráter estrutural. Diante disso, o sistema de ensino que estava relacionado, de maneira geral, ao ambiente escolar e à formação inicial de professoras(es), não se baseava em um currículo de ensino específico, com instruções socialmente compreendidas e ou com técnicas de se ensinar a ensinar.

Ainda de acordo com Vicentini (2009) as transformações do modelo de formação de professoras(es) vêm desde o período colonial, com o modelo artesanal, que não tinha muitas exigências para a atuação docente. Nesse contexto, os critérios para ser professor eram: apresentar moralidade, saber ler, escrever, além de algum conhecimento sobre o ensino religioso para passar aos alunos, esse modelo se estendeu até o Período Imperial e consistia no acompanhamento dessa professora e professor em formação, aprendendo técnicas e métodos com um docente experiente.

Na República surgiu o modelo conhecido como Curso Normal⁸ que trabalhava em formato aberto em algumas cidades brasileiras, estando sob responsabilidade dos governos provinciais. Diante disso, Saviani (2009) destaca que em sua produção sobre os aspectos históricos da formação de professoras(es), que, após a responsabilização das províncias sobre a oferta da formação de professoras(es), a institucionalização das Escolas Normais ocorreu em várias localidades. Porém, ao longo do tempo de funcionamento dessas instituições elas passaram por vários processos de fechamento e reabertura de seus prédios, entre os anos de 1835 e 1890. Mesmo assim, o modelo de Escola Normal persistiu e, apesar de ter passado por uma reforma, seu sistema sofreu grande intensificação entre os anos de 1890 e 1932, passando a ser “referência para outros estados” (SAVIANI, 2009, p. 145).

Mesmo tendo se tornado o modelo de referência para a formação de professoras(es), o novo modelo escolar das Escolas Normais não significou grandes avanços no processo de formação docente, de acordo com Saviani (2009), foi entre os anos de 1932 e 1939 que surgiu uma nova fase quando se iniciou o tempo dos “Institutos Educacionais”, formados a partir de fortes inspirações do modelo ideário da Escola Nova, trazendo, já em seu primeiro ano, assuntos educacionais de ensino e práticas, tendo também elevado seu *status* ao nível universitário, se

⁸ Nesse modelo as exigências mínimas eram semelhantes às do modelo artesanal, com o atestado por boa conduta moral e de conhecimento dos assuntos que deveriam ser ensinados, mas nesse modelo as(os) professoras(es) em formação estudavam até o momento que os considerassem aptos para ensinar.

organizando e implantando os cursos de pedagogia e de licenciatura entre os anos de 1939 e 1971⁹.

Entre 1971 e 1996, com o novo cenário brasileiro, período precedente ao Golpe Militar de 1964, a educação voltada à formação de professoras(es) passa por mais transformações e logo o modelo escolar, conhecido como Escola Normal, começou a ser substituído pela Habilitação Específica de Magistério. Devido às mudanças na legislação destinada ao ensino foram modificadas o ensino primário e médio, assim como sua nomeação, o que ainda não acabou com os problemas relativos à formação de professoras(es). Conforme Saviani (2009) entre os anos de 1996 a 2006 ocorreu também o “Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores” que também não obteve êxito na tentativa de solucionar o problema da formação docente do país. Acrescentando ainda que,

A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (SAVIANI, 2009, p, 148)

Ao discutir-se sobre a formação inicial de professoras(es) no Brasil foi identificado as diferentes influências que a demarcam e a transformam ao longo do tempo. Destarte, retomando as considerações das autoras Albino e Costa (2020), que afirmam que mesmo que os processos tenham sido distintos, as bases pedagógicas caminhavam de forma singular. E dessa forma,

Sabemos que em muitas situações da História do Brasil, o domínio de certos saberes serviu como permissão para a prática do ensino, em especial, centrada no repasse desses mesmos saberes. As últimas décadas, porém, têm vivenciado um impulso expressivo à licenciatura como base ao exercício da docência, vislumbrando, com veemência, a importância dessa formação para o ingresso no magistério, visando-se respeitar, essencialmente, a profissionalidade que nenhum outro mecanismo pode propiciar a esse profissional. (ALBINO E COSTA, 2020, p. 95).

É inegável que o campo voltado para o preparo na/da formação de professoras(es) passou e ainda tem passado por transformações e que mesmo pensadas não findaram em um ideal de processo formativo completo que constitui profissionais prontos e acabados. Diferente disso, essa formação está apenas traçando os primeiros e principais caminhos que os futuros

⁹ Ver mais em Saviani (2009).

profissionais podem/devem seguir e optar por trilhar em sua contínua construção do/de ser profissional.

Esse desenvolvimento voltado ao campo da formação de professoras(es) decorreu, principalmente, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – nº 9.394/1996, que instituiu a formação em nível superior, como as licenciaturas, que deveriam ser capazes de formar para a educação das relações étnico-raciais, pois a formação inicial de professoras(es) auxilia no preparo para o ingresso na carreira docente. Esta, por sua vez, é repleta de percalços que acabam afirmando a grande importância da ação preparatória que antecede a entrada no ambiente de ensino.

Nesse mesmo viés, relacionado o preparo necessário no processo da formação inicial de professoras(es), Coelho e Soares (2017) acrescentam que nos ambientes em que as temáticas educacionais e em especial a temática étnico-racial, explicitada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) de 2004, estão em discussão e em reflexão, pode, favorecer o processo formativo, com a possibilidade da “emersão de práticas pedagógicas que valorizem a cidadania e a educação para igualdade” (COELHO E SOARES, 2017, p, 146), entendendo que discutir essa temática, ainda durante o processo de formação inicial, torna-se uma estratégia de combate à discriminação, ao preconceito e ao racismo.

De acordo com Coelho e Soares (2016) “os aspectos inerentes à atividade docente, constituem objeto de enfoque nos marcos legais que definem as diretrizes referentes à formação de professores, evidenciando a centralidade de um processo formativo no qual o *fazer* docente se constitua alvo de atenção” (COELHO e SOARES, 2016, p. 52).

Tendo em mira as últimas quatro décadas, não é de hoje que as discussões sobre as metodologias e práticas relacionadas ao ensino de História no Brasil ganha destaque, Fonseca (2007) dialoga sobre como esse campo de estudo ganha destaque a partir da renovação curricular, iniciada a partir da década de 1980, que trouxe uma nova perspectiva do ensino de História e Geografia, e com ele a necessidade da ampliação e criação de novas metodologias, técnicas de ensino, temas e problemas para serem discutidos em sala de aula como áreas específicas do conhecimento. Fonseca (2007) afirma que,

Do movimento historiográfico e educacional, nesse período, é possível apreender uma nova configuração do ensino de História. Houve uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, problemas e fontes históricas. Os referenciais teórico-metodológicos são diversificados, questões, até então, debatidas apenas na universidade chegam à

educação básica, mediadas pela ação pedagógica de professores que não se contentam mais com o papel de reprodução dos velhos manuais. (FONSECA, 2007, p. 149).

Diante disso, surgiu a necessidade de um preparo mais qualificado e atento para o trato com as diversidades dos temas, assuntos e métodos que podem ser trabalhados na Educação Básica e na formação de professores para o ensino e a aprendizagem no qual compreende-se que torna-se cada vez mais necessário falar sobre e na formação inicial de professores no que diz respeito aos diferentes assuntos e suas contribuições e não apenas congelar o ensino – que poderia ser por exemplo uma estagnação no método bancário conceituado, por Paulo Freire ou em outros modelos educacionais que não valorizam a reflexão e a pluralidade que o “contexto de globalização e homogeneização curricular” trouxe para o mundo (FONSECA, 2007, p. 149).

O atual contexto do mundo globalizado resultou, segundo Fonseca (2007), algumas concepções e,

Essas concepções inspiram-se nas pesquisas historiográficas no campo da nova História, nas pesquisas educacionais, em especial, na área de formação de professores e no currículo. Dimensões e pressupostos das novas produções são recorrentes, hoje, não só em documentos da política educacional do Estado Brasileiro – tais como PCNs para o ensino de História, nos temas transversais, nos contextos curriculares das escolas, nas Diretrizes Nacionais de Formação de Professores, nos Critérios de Avaliação dos Exames Nacionais, nos Critérios de Avaliação dos Livros Didáticos –, como também na prática cotidiana dos professores nos vários níveis de ensino, com a apresentação de diferentes vieses de renovação em contraposição às abordagens tradicionais. (FONSECA, 2007, p. 150)

Compreende-se então, segundo Fonseca (2007), que muitas questões, que outrora só eram debatidas na universidade, começam, aos poucos, a chegar nas escolas de Educação Básica, trata-se do reflexo da ação dos professores, que já estão saindo das universidades com um olhar mais atento e qualificado, fruto de um ensino que está cada vez mais sensível às diversidades.

Diante disso, torna-se cada vez mais necessário falar sobre a formação inicial de professores e o seu preparo inicial para trabalhar com as diversidades, compreendendo que o ensino não pode estar enrijecido – que poderia ser, por exemplo, uma estagnação própria do método bancário conceituado por Paulo Freire ou de alguns outros modelos educacionais que não valorizam a reflexão e a pluralidade (2007).

Um docente em formação, ao terminar seus estudos iniciais em um curso de graduação, não sai da universidade pronto e acabado ou em estado perfeito para começar a ensinar. Nesse sentido, sobre a formação inicial, Zeichner (1993) e Fonseca (2007) afirmam que o ser docente

está intrinsecamente ligado à carreira do professor e a um processo contínuo de formação que ocorre ao longo da sua atuação profissional, de acordo com as experiências e vivências do trabalho. Para isso, é necessário um olhar crítico e sensível à reflexão, e:

Cultivar uma postura reflexiva em relação aos saberes evita que cultivemos atitudes e preconceitos que desvalorizam a experiência de grupos sociais, étnicos ou religiosos. Possibilita o desenvolvimento de atitudes de tolerância e respeito à diversidade e de crítica aos conhecimentos e práticas produzidos e acumulados historicamente. Favorece a compreensão da historicidade dos conceitos, dos saberes e das práticas. (FONSECA, 2007, p. 151).

A reflexão que auxilia no processo formativo, nesse sentido, é a mesma que possibilita o desenvolvimento de atitudes mais democráticas, de respeito e tolerância, como defende Fonseca (2007). Além disso, é o que influencia na formação inicial na medida em que melhor capacita e forma esse licenciando para atuações nas diferentes etapas de ensino, como na Educação Básica e no Ensino Superior, pois ser um professor, nas palavras da autora é “uma forma de luta política e cultural” (FONSECA, 2007, p. 151), pelo fato de que todos são cidadãos que vivem dentro de uma sociedade repleta de diversidades e múltiplas realidades.

Como afirmam Coelho e Coelho (2019), ao dialogar sobre os saberes necessários para a docência em História, é indispensável que “qualquer professor deve compreender: o saber de referência, o saber sobre os processos de ensino-aprendizagem e sobre os sujeitos com os quais interage e conformam o fim último de sua função social e política – o aluno” (COELHO e COELHO, 2019, p. 52).

3.2 A PREPARAÇÃO DOS RESIDENTES, “UM PONTAPÉ INICIAL”

Para compreender como os residentes adentraram no ambiente escolar, é preciso destacar que antes do processo efetivo de ambientação desses licenciandos, no qual ocorreu a preparação desses alunos para participação no programa. Nesse sentido, foram realizadas formações, já mencionadas, além disso, por meio de grupos de estudo, ocorreram, de forma presencial, apresentações e discussões sobre os conteúdos relacionados à prática docente e ao ensino de História.

Foram realizadas algumas leituras sobre a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, por ter envolvidos, no programa, escolas de ambos os segmentos; assim como as leituras e debates sobre o Caderno de Orientações Curriculares,

também dos dois segmentos já mencionados. Além dessas, ocorreram leituras de grandes referenciais teóricos da área do Ensino de História, como a obra *Ensino de História: fundamentos e métodos* de Circe Maria Fernandes Bittencourt, de 2004 e a obra *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*, organizada por Ana Maria Monteiro, Arlette Medeiros Gasparello e Marcelo de Souza Magalhães, de 2007.

É evidente que adentrar no ambiente escolar nunca foi uma tarefa fácil, pois é um espaço repleto de diversidades e complexidades que se inventam e reinventam diariamente. A instrução dos residentes para esse momento, além de toda a preparação dada no decorrer do curso, fortalece e auxilia no processo de construção e de desenvolvimento acadêmico e profissional de cada um desses indivíduos, sejam eles residentes, preceptores e até mesmo coordenadores.

Posterior à formação dada ocorreu a ambientação dos residentes nas escolas e o desenvolvimento inicial dos trabalhos realizados. Dessa maneira, na primeira edição do programa 06 (seis) Escolas de Educação Básica participaram da Residência Pedagógica na Área de História; cada escola com um docente preceptor, 02 (dois) coordenadores do programa e 48 (quarenta e oito) residentes, todos oriundos das Instituições de Ensino Superior, selecionados por meio de editais. Posteriormente, foram formadas equipes por escolas, tendo entre 07 (sete) e 08 (oito) residentes compondo cada equipe.

Como o objetivo desta seção e também desta pesquisa é o trato com a educação das relações étnico-raciais, no qual, foi feita uma leitura dos projetos de reconhecimento das escolas produzidos pelos residentes e preceptores, os quais constam algumas informações sobre as escolas e o que se pretendia executar, além da descrição do problema/desafio principal a ser trabalhado nessas instituições de ensino.

É importante destacar que o “Projeto de Reconhecimento Escolar” deveria conter informações referentes à criação e ao trabalho desenvolvido na escola, como a descrição da estrutura física, dos espaços, da estrutura pedagógica, dos recursos didáticos, apresentação de alguns fatores importantes do Projeto Político Pedagógico – PPP, como a descrição dos profissionais docentes e não docentes (professores, funcionários e alunos), assim como destacar a evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb e Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar – Seape, princípios e valores da escola, conselhos e agremiações, planos, metas e ações e sobre o ensino de História discorrendo sobre a formação do professor de História da escola, sua formação e atuação profissional.

Por meio dessa leitura, realizou-se uma análise sobre o trabalho que foi desenvolvido por cada uma das equipes, segundo a qual foi identificado que apenas duas dessas equipes/escolas, optaram por trabalhar, em seus projetos, com foco principal sobre as questões relacionadas à temática étnico-racial.

As instituições de ensino que fizeram essa opção foram: a Escola Estadual Capitão Clínio Brandão e a Escola Estadual Lindaura Martins Leitão; elas descrevem, em seus projetos, o objetivo de trabalhar principalmente conteúdos referentes às Histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Lembrando, ainda, que esses projetos foram construídos por todas as equipes durante um processo de investigação/ambientação nas escolas em que eles iriam atuar.

3.3 CONHECENDO A ESCOLA CAPITÃO CLÍNIO BRANDÃO E LINDAURA MARTINS LEITÃO E OS DESAFIOS ENFRENTADOS NAS ESCOLAS

Para conhecer um pouco do contexto histórico da criação das escolas Capitão Clínio Brandão e Lindaura Martins Leitão, utilizou-se o “Projeto de Reconhecimento da Unidade Escolar”, produzido pelos residentes. Nele, era necessário expor, seguindo um modelo básico de orientações, um breve histórico da instituição na qual se iria trabalhar. O projeto de reconhecimento foi criado a partir do processo de ambientação e investigação do ambiente escolar, além de contar com o auxílio do Plano Político Pedagógico da Escola, o qual disponibilizou aos residentes inúmeras informações necessárias.

A **Escola Capitão Clínio Brandão** foi inaugurada em 02 de junho de 1947, uma das primeiras escolas rurais construídas em alvenaria na colônia Gabino Besouro, no então território do Estado do Acre. A escola recebeu esse nome em homenagem ao Capitão do Exército Revolucionário Acreano Clínio Tavares Brandão que, de acordo com o Projeto de Reconhecimento da Unidade Escolar, construído para relatar aspectos e informações relativas à escola e suas práticas educacionais, o mesmo lutou, de forma honrosa, ao lado de Plácido de Castro e outros soldados da Revolução Acreana.

Atualmente a escola Capitão Clínio Brandão, popularmente chamada de “Escola Clínio Brandão”, está localizada na rodovia BR-364, no bairro Floresta Sul, em Rio Branco-Acre, um bairro ainda em desenvolvimento que tem ganhado muito destaque tendo em vista o processo de expansão que a cidade está passando, principalmente na região onde a escola se

encontra, por estar próxima ao shopping da cidade. Outro fator importante para se destacar é que a escola trabalha com o Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais, ambos na modalidade regular de ensino, as 08 (oito) salas de aula são usadas de formas diferentes, dependendo do turno de trabalho.

No “Projeto de Reconhecimento Escolar” produzido pelos residentes, sob a supervisão do preceptor, que é aquele que acompanha e orienta o grupo, foram destacados que os desafios enfrentados no/do Ensino de História, pela escola foi o de efetivar, de forma coerente, a Lei nº 10.639/2003, pois, mesmo 16 anos após a sua implementação e obrigatoriedade, ainda é possível observar as carências existentes nas unidades dos livros didáticos e nos planos de curso das instituições de ensino.

Acrescentando ainda que diante de tantos silenciamentos sobre a temática étnico-racial, o docente, em seu fazer pedagógico, tem que pensar em formas para realizar suas atividades junto aos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem, dessa maneira foi identificado que na escola o problema/desafio a ser sanado, era a necessidade de superar essa carência identificada durante o processo de investigação do ambiente escolar.

A **Escola Lindaura Martins Leitão** foi inaugurada no ano de 1986, quando estava localizada na rua Isaura Parente, no bairro Estação Experimental, próximo ao centro da cidade. À época de sua inauguração era um pequeno prédio com cerca de 06 (seis) salas, no ano de 2000 a referida instituição de ensino acabou sendo interditada pela Defesa Civil do Estado após a constatação de que ela tinha sua infraestrutura comprometida, pois o prédio havia sido construído sobre um terreno irregular, onde havia funcionado uma serralheria que, pela grande quantidade produzida de pó de serra, tornou o ambiente inseguro, inclusive, o prédio já evidenciava inúmeras rachaduras e sinais de sedimentação do solo. Diante disso, a escola acabou sendo demolida e, alguns anos depois, construída em outro bairro.

Em outubro de 2005 foi inaugurado o novo prédio, em um lugar bem distante de onde existiu o primeiro prédio da escola, sua nova localização é em um bairro distante do centro, no qual ainda se encontra atualmente, localizado no Jardim Eldorado, na rua Lourenço Lopes, atendendo a modalidade de ensino regular (fundamental II anos finais), Educação de Jovens e Adultos - Eja e Poronga. Seu nome foi escolhido para homenagear a professora Lindaura Martins Leitão que teve grande sua trajetória de vida reconhecida por conta do seu imensurável zelo, desempenho e dedicação com/pela educação do estado. A escola Lindaura Martins Leitão dispõe de uma grande quantidade de salas e espaços educacionais para atender e contribuir com a permanência dos alunos de diferentes modalidades.

Ainda descrito no “Projeto de Reconhecimento da Unidade Escolar” produzido pelos residentes da escola Lindaura Martins, destaca-se que um dos desafios do/no Ensino de História era o de cumprir com o objetivo voltado para a História Local e a ampliação da inserção das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 em todo o currículo de História. Diante disso, tornou-se objeto desta pesquisa que trata da educação das relações étnico-raciais a partir da formação inicial de professoras(es) no Programa de Residência Pedagógica na Licenciatura em História (2018-2020).

3.4 HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA ESCOLA CLÍNIO BRANDÃO E LINDAURA MARTINS LEITÃO

Após o processo de ambientação na escola, da investigação e escrita do “Projeto de Reconhecimento Escolar”, no qual deveria conter a escolha de um problema/desafio a ser trabalhado durante o processo de imersão, foi necessário que os residentes de ambas as escolas construíssem o que foi chamado de “Cronograma de Trabalho” ou “Plano de Trabalho”. Esse documento deveria propor ações e atividades referentes ao tema das questões étnico-raciais em conformidade com o planejamento/conteúdo já previamente estabelecido pelo Plano de Curso. Este plano é construído baseado nos Cadernos de Orientações Curriculares (SEE, 2010) e (SEE, 2019), que reúnem algumas orientações e sugestões para a realização do trabalho pedagógico destinados aos professores do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de todas as escolas públicas do Acre.

Na busca para identificar as ações desenvolvidas como parte do Programa de Residência Pedagógica da Área de História, na aplicabilidade do ensino de história e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas, que contribuem para a formação inicial e aperfeiçoamento em educação das relações étnico-raciais na **Escola Capitão Clínio Brandão** foi necessário observar e analisar as produções referentes ao ensino sobre essa temática que foram pensadas para serem trabalhadas como objetivo principal do projeto da escola.

O documento analisado tem em seu conteúdo as ações e atividades planejadas, algumas identificações básicas como o título do documento “Cronograma de Trabalho – para março a dezembro de 2019”, o nome do preceptor da escola, que auxilia e orienta os residentes durante o programa e a identificação dos residentes que compõem a equipe dessa escola, um total de 09 (nove) residentes, 06 (seis) do sexo feminino e 02 (dois) do sexo masculino.

Além disso, consta a identificação do problema/desafio da escola-campo referentes ao ensino de História, que ressalta a necessidade do trabalho com a temática étnico-racial, como a necessidade de efetivação da Lei nº 10.639/2003, que mesmo 16 anos (na época da escrita do documento) após a implementação dessa lei, que torna obrigatório o ensino das Histórias e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas na Educação Básica, ainda é possível identificar inúmeras ausências do trato com essa temática nos planos de ensino.

É possível identificar que ainda é um grande desafio do fazer pedagógico de se pensar e criar métodos inteligentes e instigadores que chamem a atenção dos alunos para aquilo que se pretende ensinar, e que seja capaz de, principalmente, desconstruir conceitos preestabelecidos, ou seja, construídos antes de se realmente conhecer.

As ações foram pensadas e distribuídas entre os bimestres escolares, geralmente o ano letivo escolar é dividido em quatro bimestres, apesar dessa nomenclatura fazer menção a uma unidade que corresponderia a dois meses, o bimestre ordinário escolar no Acre equivale a dois meses e meio. O documento analisado em questão só continha atividades até o mês de setembro, diante disso, serão apresentados três bimestres, durante os quais os residentes executavam as ações planejadas. No 1º bimestre as atividades foram desenvolvidas durante os meses de março, abril e maio; as do 2º bimestre nos meses de maio, junho e julho; e as do 3º bimestre nos meses de agosto e setembro, o único dos três bimestres a ocorrer em apenas 02 (dois) meses.

Para compreender melhor as ações que foram realizadas pelos residentes atuantes na **Escola Capitão Clínio Brandão** que contemplou o ensino de história com foco no trato das questões étnico-raciais observar-se-á o cronograma de trabalho construído pela escola. O referido cronograma foi apresentado dividido por bimestre, facilitando a observação e localização das ações e atividades planejadas. Para isso deve-se observar os quadros 7, 8 e 9 a seguir, que contêm a descrição das ações do 1º, 2º e 3º bimestre trabalhados na escola consecutivamente.

Quadro 7 – 1º Bimestre planejado no cronograma de trabalho da Escola Capitão Clínio Brandão

1º BIMESTRE					
PERÍODO DE MESES	OBJETIVO DA BNCC A SER TRABALHADO	ASSUNTO	DESENVOLVIMENTO	RECURSOS DIDÁTICOS	AValiação
Março			Observação em sala; Definição dos conteúdos a serem trabalhados.	Livro didático; Texto de apoio;	As unidades do livro Envolvimento e participação dos trabalhos em grupo;
Abril	Primeira República e suas características.	Revoltas na República.	Organização/orientação dos grupos. (divisão dos grupos, e início das	Oralidade.	

			orientações).		
Maio	Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930.	Revolta da vacina; Guerra de Canudos; Revolta da Chibata; Guerra do Contestado; Cangaço.	Apresentações dos grupos; Socialização do entendimento.		Posicionamento e organização das ideias ao apresentar o trabalho.

Fonte: Programa de Residência Pedagógica da Área de História, 2019.

É possível identificar que durante o 1º bimestre foram planejadas ações para serem trabalhadas durante 03 (três) meses, contemplando 02 (dois) objetivos da BNCC. Em março ocorreu apenas a observação em sala de aula e a definição dos conteúdos, tendo o auxílio do livro didático. Como se observa no quadro acima, apenas nos meses de abril e março foram trabalhados dois objetivos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC que condizem com os conteúdos ligados às revoltas que ocorreram no período da república, os quais foram pensados em trabalhar por meio da organização/orientação e apresentação dos grupos, com apoio de textos, tendo como método de avaliação o envolvimento e a participação dos alunos nesses grupos de trabalho.

Quadro 8 – 2º Bimestre planejado no cronograma de trabalho da Escola Capitão Clínio Brandão

2º BIMESTRE					
PERÍODO DE MESES	OBJETIVO DA BNCC A SER TRABALHADO	ASSUNTO	DESENVOLVIMENTO	RECURSOS DIDÁTICOS	AValiação
Maio	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição; Os movimentos sociais e imprensa negra; A cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.	Era Vargas; Movimentos Sociais.	Oficina; Exposição de conteúdos; Produção de materiais (textos, desenhos, recortes, linha do tempo etc.); Confecção de painéis.	Tesoura; Cola; Cartolina; Papel; Madeira; Pincéis; Gravuras; Impressões; TNT; Textos de apoio.	Participação e envolvimento durante a aplicação das oficinas; Participação e envolvimento durante a apresentação dos trabalhos.
Junho	O período varguista e suas contradições; A emergência da vida urbana e a segregação		Teatro experimental negro; Oficina; Exposição de conteúdos; Produção de materiais (textos, desenhos,		

	espacial; O trabalhismo e seu protagonismo político.		recortes, linha do tempo etc.).		
Julho	A questão indígena durante a República (até 1964)		Socialização; Produção e apresentação teatral envolvendo temas relacionados ao feminismo; Exposição dos trabalhos.		

Fonte: Programa de Residência Pedagógica da Área de História, 2019.

É possível identificar que durante no 2º bimestre foram planejadas ações para também serem desenvolvidas durante 03 (três) meses, porém, o primeiro mês, maio, foi dividido entre o primeiro bimestre e o segundo, estando presente na divisão de meses dos dois bimestres, mas com objetivos da BNCC diferentes, como se pode observar no quadro 7 e 8 acima. Nesse segundo bimestre, no mês de maio, iria ser trabalhado os pós abolição e a imprensa negra, em junho seria trabalhado o objetivo ligado ao período varguista, a segregação espacial e o trabalhismo e seu protagonismo político e julho com os objetivos ligados à questão indígena durante a república, o anarquismo e o protagonismo feminino, sendo todos esses objetivos contemplados nos assuntos referentes a Era Vargas e aos movimentos sociais. Dessa maneira, os conteúdos foram trabalhados por meio de oficinas, da exposição de conteúdos, de produções de desenhos e confecções de painéis com os materiais produzidos nessas aulas, com a utilização dos recursos didáticos descritos como necessários e tendo, por avaliação, novamente a participação e o envolvimento durante as atividades propostas.

Quadro 9 – 3º Bimestre planejado no cronograma de trabalho da Escola Capitão Clínio Brandão

3º BIMESTRE					
PERÍODO DE MESES	OBJETIVO DA BNCC A SER TRABALHADO	ASSUNTO	DESENVOLVIMENTO	RECURSOS DIDÁTICOS	AValiação
Agosto	O Colonialismo na África; Guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos.	África – O Apartheid	Situações que expressam a segregação; Teatro envolvendo todo o turno da tarde (funcionários, professores, alunos e direção das escolas...); Análise de documentário.	Oralidade; Cartazes; Fotografias; Data Show; Notebook; Pincel; Quadro Branco; Apagador;	Produção textual; Produção de desenhos; Produção de poemas; Realização de pesquisas; Relatório de

Setembro	A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos; As questões indígenas e negras e a Ditadura.	Dia da mulher indígenas (discriminação e preconceito)	Intervenção no espaço escolar com informações, relatos e imagens; Visitação e palestra com professores, estudantes e pesquisadores sobre a temática.	Expressão corporal.	visitação.
-----------------	--	---	--	---------------------	------------

Fonte: Programa de Residência Pedagógica da Área de História, 2019.

No 3º e último bimestre planejado é possível identificar que esse bimestre foi trabalhado em apenas 02 (dois) meses, agosto e setembro, mas que buscou trabalhar, durante esse período, quatro objetivos da BNCC. Assim, como se pode observar no quadro acima, que os assuntos estão ligados ao continente africano – o Apartheid - e sobre o dia da mulher indígena (discriminação e preconceito). Vale lembrar que esses objetivos foram alcançados por meio de ações que envolviam algumas situações que expressavam a segregação, por exemplo, teatros, análise de documentários, imagens e relatos. Além disso, ocorreu a participação de professores, estudantes e/ou pesquisadores para palestrar sobre as temáticas, tendo a utilização de alguns recursos didáticos. A avaliação dos alunos se deu por meio das suas produções, como poemas, textos, desenhos e relatório de visitação.

Para compreender melhor como essas ações auxiliam no processo de contemplação do ensino voltado para a inserção das questões étnico-raciais, buscou-se auxiliar nos planos de aula produzidos pelos residentes na escola, os quais teriam que descrever como se deu cada aula e atividade planejada. Infelizmente, além da falta de descrição no cronograma sobre o desenvolvimento das atividades para atender aos objetivos e assuntos propostos, não foi possível encontrar, no banco de dados, as sequências didáticas produzidas pelos residentes dessa escola. Como alternativa para sanar a ausência dessas informações, foi realizada uma entrevista com os participantes da Residência Pedagógica dessa escola, com perguntas que envolviam a realização dessas ações, buscando compreender como, efetivamente, elas ocorreram e contribuíram para a formação inicial desses residentes.

É relevante destacar que esse cronograma de trabalho, construído pelos residentes do Programa de Residência Pedagógica da área de História, atuantes na **Escola Capitão Clínio Brandão**, foi planejado somente até o mês de setembro, para que os meses de outubro, novembro e dezembro ocorressem a seguinte programação: o mês de outubro destinado a organização e produção dos artigos a serem apresentados no Seminário de Residência

pedagógica; novembro para o Seminário de Residência Pedagógica; dezembro e janeiro como os meses dedicados à elaboração do relatório final, organização e publicação de materiais.

Sobre a **Escola Lindaura Martins Leitão**, os residentes da escola, assim como a equipe de residentes, realizaram seu processo de imersão no ambiente escolar e a escrita do projeto de reconhecimento da unidade, identificando o problema/desafio para ser trabalhado na escola. Além disso, também foi construído um cronograma de trabalho propondo ações e atividades baseadas nas orientações da BNCC relacionando as práticas que auxiliem no processo de inserção da temática relacionada às Histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

No cronograma de trabalho elaborado pelos residentes da **Escola Lindaura Martins Leitão** há nele as ações de março a dezembro de 2019, além das informações básicas de identificação da escola e da preceptora, constavam também o nome de todos os residentes, sendo 05 (cinco) do sexo feminino e 03 (três) do sexo masculino. Junto com essas informações também tinha indicado o problema/desafio identificado na escola-campo para ser sanado durante as atividades da residência, ou pelo menos bem trabalhado na escola.

Assim, como o objeto deste trabalho é a educação das relações étnico-raciais a partir do Programa de Residência Pedagógica, essa escola foi escolhida por identificar que o problema/desafio da escola estava na necessidade da ampliação da aplicabilidade das leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 em todo o currículo de História, além de destacar também a necessidade de um trabalho também relacionado ao ensino da História Local, que está muito presente nos conteúdos referente aos povos indígenas e à região amazônica.

Esse cronograma de trabalho, assim como o da escola anterior, foi dividido em bimestres. O 1º bimestre foi planejado em janeiro e fevereiro e teve seus trabalhos desenvolvidos apenas nos meses de março e abril no 9º ano; o 2º bimestre foi planejado em maio e os trabalhos foram desenvolvidos nos meses de junho e julho com os 6º anos; e o 3º bimestre foi planejamento no mês de agosto, realizando as atividades apenas nos meses de setembro e outubro com os 7º e 8º anos do ensino fundamental anos finais. O mês de novembro foi destinado para o Seminário de Residência Pedagógica e dezembro de 2019 e janeiro de 2020 foram dedicados para a elaboração de relatório final de organização e publicação de materiais.

Para uma melhor compreensão das ações desenvolvidas pelo Programa de Residência Pedagógica na **Escola Lindaura Martins Leitão**, que atendeu ao ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, observar-se-á o cronograma construído pelos residentes dessa instituição de ensino. O cronograma foi dividido por bimestres para facilitar a leitura e

observação das ações e atividades planejadas pelos licenciandos. Para isso, deve-se observar os quadros 10, 11 e 12 a seguir.

Quadro 10 – 1º Bimestre planejado no cronograma de trabalho da Escola Lindaura Martins Leitão

1º BIMESTRE – 9º ANO					
PERÍODO DE MESES	OBJETIVO DA BNCC A SER TRABALHADO	ASSUNTO	DESENVOLVIMENTO	RECURSOS DIDÁTICOS	AValiação
<p>Planejamento: janeiro e fevereiro</p> <p>Execução: março e abril</p>	<p>Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais;</p> <p>Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes</p>	<p>Processo de igualdade e reconhecimento indígena e na luta pela demarcação de Terras Indígenas;</p> <p>Expor o processo indígena no avanço econômico e político no estado do Acre, como a abertura dos seringais, as correrias, os avanços da agropecuária e os embates. Bem como as lutas e formas de resistência contra o processo de dominação.</p>	<p>Uso de notas de jornais sobre protesto e manifestos sobre a busca de reconhecimento e de direitos indígenas na luta pela demarcação de terras e a leitura de alguns artigos e parágrafos da Constituição de 1988;</p> <p>Expor o processo de extermínio de indígenas para a demarcação dos seringais bem como dados e gráficos que comprovem a queda do número de nações indígenas antes e depois da chegada destes;</p> <p>Utilizar o conto Kaxinawá do processo de correria para que os alunos tenham conhecimento na visão do indígena sobre as consequências das aberturas dos seringais;</p> <p>Utilizar trechos de documentários indígenas sobre relatos do período dos seringais;</p> <p>Realizar a leitura compartilhada de trechos do livro de Tastevin sobre os indígenas locais;</p> <p>Produção de pinturas/desenhos dos alunos sobre as correrias e formas de resistência para exposição no pátio da escola.</p>	<p>Quite Multimídia ; Quadro; Pincel; Caixa de som; Livro; Tinta Guache; Tela de Pintura; Lápis de cor; Cartolina; Imagens. Vídeo; Notebooks; Game Huni Kuin; Cartaz e tarjas.</p>	<p>Pesquisa acerca dos direitos conquistados após a constituição de 1988;</p> <p>Atividade Interdisciplinar com a disciplina de Artes, a qual os alunos elaborem a partir da sua perspectiva pinturas e/ou desenhos que retratem as correrias e formas de resistências dos indígenas;</p> <p>Participação nos debates e anotação no caderno.</p> <p>Participação nas atividades e na dinâmica;</p> <p>Participação na aula; Análise crítica das matérias abordadas. Análise das produções escritas dos alunos.</p>

Fonte: Programa de Residência Pedagógica da Área de História, 2019.

É possível identificar que o planejamento das atividades durou dois meses, sendo os meses janeiro e fevereiro destinados apenas para o planejamento das ações que foram desenvolvidas nos meses de março e abril, nos quais foram trabalhados dois objetivos da BNCC, como mostra o quadro 14 acima. Um deles é relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais; já o outro objetivo, é identificar e explicar, em meio à lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes. Para alcançar esses objetivos foram elencados os assuntos referentes às questões indígenas relacionadas à demarcação de terras, avanços econômicos e políticos, assim como às formas de luta e resistência.

Dessa maneira, foram utilizadas algumas práticas pedagógicas expostas na coluna “desenvolvimento” que tem detalhado, de certa forma, o que se pretende realizar para trabalhar esses assuntos e assim alcançar os objetivos do bimestre. Foram utilizados jornais que continham notícias sobre manifestações indígenas e, com o auxílio da constituição de 1988, ocorreram diálogos para falar sobre as demarcações de terras, além da questão referente ao processo de extermínio que a população indígena passou. Tudo isso contou com a utilização de alguns recursos didáticos, que serviram para ampliar o processo de aprendizado dos alunos, esses recursos que são bem acessíveis no ambiente escolar, ou que pelo menos deveriam ser.

Juntos, essas metodologias e materiais auxiliaram no processo de avaliação deste bimestre, que contou com uma atividade de pesquisa acerca dos direitos conquistados após a constituição de 1988, além da elaboração de uma pintura ou desenho que retratasse o tempo das correrias, divisão de tempo de algumas comunidades indígenas, que se refere ao período de fugas e correrias dos indígenas para se refugiarem, fugindo da perseguição e do extermínio dos colonizadores, em sua grande maioria, europeus. Essa prática foi uma das formas de resistência que os indígenas criaram. Diante disso, foi realizado, nesse primeiro bimestre, um trabalho bem voltado às questões étnico-raciais, pois, a partir dele, foi inserido, no currículo, conteúdos que contemplem os objetivos da temática indígena.

Quadro 11 – 2º Bimestre planejado no cronograma de trabalho da Escola Lindaura Martins Leitão

2º BIMESTRE – 6º ANO					
PERÍODO DE MESES	OBJETIVO DA BNCC A SER TRABALHADO	ASSUNTO	DESENVOLVIMENTO	RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO
Planejamento: maio	Identificar diferentes formas de compreensão da noção de	Artes “pré-históricas” no Brasil: As pinturas	Aula expositiva sobre as artes rupestres com leitura de imagens das pinturas rupestres da Serra da	Kit multimídia; Quadro e pincel;	Participação e anotação no caderno; Atividade de
Execução:					

junho e julho	<p>tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas);</p> <p>Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas;</p>	<p>rupestres da Serra da Capivara, no Piauí para falar que os povos daqui se expressavam de forma similar aos dos outros continentes;</p> <p>Geoglifos e arqueologia do Acre;</p> <p>Estudar os modos como as comunidades indígenas do Acre se relacionam com a terra através das mitologias indígenas de diferentes povos;</p> <p>Obs. Conteúdo antecipado do 3º Bimestre para o 2º Bimestre.</p>	<p>Capivara, no PI, em comparação com as de outros lugares;</p> <p>Aula expositiva sobre os Geoglifos do Acre, apresentando um histórico, bem como reflexões sobre a origem e o reconhecimento dos geoglifos para a cultura local;</p> <p>Atividade de visita a um geoglifo e construção de fotos em 360º, com questionamentos voltados à construção de explicações sobre a motivação dos geoglifos; – exposição das fotos na sala temática em VR;</p> <p>Através de aula expositiva, por meio de imagens trabalhar com narrativas mitológicas de diferentes povos indígenas sobre as diferentes formas de uso, posse e exploração dos espaços físicos;</p> <p>Construção de Histórias em Quadrinhos a partir de mitologias para exposição em sala temática.</p>	<p>Visita a um geoglifo. Caixa de som; Imagens; Narrativas mitológicas Indígenas.</p>	<p>verdadeiro ou falso e/ou atividade de caça-palavras; Relato de atividade, levantando a própria hipótese de criação do geoglifo.</p> <p>Construção de Histórias em Quadrinhos a partir de mitologias para exposição em sala temática.</p>
---------------	--	--	--	---	---

Fonte: Programa de Residência Pedagógica da Área de História, 2019.

No segundo bimestre, as ações ocorreram nos meses de junho e julho, tendo sido planejadas previamente em maio, como mostra o quadro acima, identificando que também foram trabalhados dois objetivos da BNCC, além de uma observação referente ao conteúdo do 6º ano que antecipado do 3º bimestre para o 2º bimestre. Os objetivos referentes às formas de compreensão do tempo e períodos, modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, sendo trabalhados a partir de três assuntos bem interligados como exposto no quadro acima, sobre as artes pré-históricas, geoglifos e os modos como as comunidades indígenas se envolviam com a terra.

É interessante destacar como ocorreram os trabalhos, tendo em vista que no desenvolvimento é possível identificar que os assuntos seriam trabalhados por meio de aula expositiva sobre as artes rupestres, com a utilização de imagens das pinturas rupestres da Serra da Capivara em comparação com pinturas de outros lugares; aula expositiva sobre os geoglifos do Acre, apresentando histórico e outras informações, além de uma visita ao geoglifos para construção de fotos em 360° para posterior exposição; aulas expositivas com auxílio de imagens para trabalhar com narrativas mitológicas de diferentes povos indígenas e, por fim, a construção de Histórias em quadrinho a partir dessas mitologias.

Os recursos utilizados foram quite multimídia, quadro, pincel, imagens, caixa de som, mitologias indígenas e a visita aos geoglifos, tendo também como avaliação a participação dos alunos em atividades de anotação, atividades de verdadeiro e falso e/ou caça palavras, relato sobre a hipótese de criação dos geoglifos e a construção de uma história em quadrinhos, a partir das mitologias indígenas expostas na sala de aula.

Quadro 12 – 2º Bimestre planejado no cronograma de trabalho da Escola Lindaura Martins Leitão

3º BIMESTRE – 7º ANO e 8º ANO					
PERÍODO DE MESES	OBJETIVO DA BNCC A SER TRABALHADO	ASSUNTO	DESENVOLVIMENTO	RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO
Planejamento: agosto Execução: setembro e outubro	Analisar os diferentes impactos da conquista européia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.	Identificação das formas como a organização do trabalho é mediada culturalmente em categorias sociais específicas, como crianças, mulheres e indígenas. Organização administrativa e política das aldeias; Obs. Conteúdo antecipado do 4º Bimestre	Aula expositiva sobre as formas de agrupamento, organização, produção, lutas e conflitos do passado e da atualidade; Relacionar a inquietação feminina nas aldeias, bem como suas políticas de igualdade voltada para as relações sociais indígenas na atualidade – trazer uma representante indígena para falar sobre essa inquietação; Debate sobre a perspectiva dos alunos em relação ao método organizacional da aldeia indígena, bem como as relações contemporâneas com a sociedade envolvente; Aula expositiva sobre	Kit multimídia; Caixa de som; Imagens.	Participação nos debates e anotação no caderno. Participação nas atividades e na dinâmica.

		<p>para o 3º Bimestre.</p> <p>Organização sócio-político dos povos indígenas localizados na Amazônia Ocidental. (Cacique, Pajé, caçadores e coletores);</p> <p>A relação de poder (de gênero dentro das aldeias) e do homem branco sobre o indígena.</p>	<p>organizações dos diversos povos indígenas na Amazônia acreana;</p> <p>Apresentação do “Game Huni Kuin”, sobre Um casal de gêmeos kaxinawá foram concebidos pela jiboia <i>Yube</i> em sonhos e herdaram seus poderes especiais. Um jovem caçador e uma pequena artesã, ao longo do jogo, passarão por uma série de desafios para se tornarem, respectivamente, um curandeiro (<i>mukaya</i>) e uma mestre dos desenhos (<i>kene</i>). Nesta jornada, eles adquiriram habilidades e conhecimentos de seus ancestrais, dos animais, das plantas e dos espíritos; entrarão em comunicação com os seres visíveis e invisíveis da floresta (<i>yuxin</i>), para se tornarem, enfim, seres humanos verdadeiros (<i>Huni Kuin</i>). Os alunos serão separados em 5 grupos para jogarem. Levar para a sala temática;</p> <p>Posteriormente discutiram sobre o jogo e os aspectos da cultura Huni Kuin através da dinâmica “construindo conceitos”.</p>		
<p>Planejamento: agosto Execução: setembro e outubro</p>	<p>Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações</p>	<p>Preconceitos estabelecidos pela população brasileira contra afrodescendentes e indígenas com a abolição da escravatura, a formação de favela e a exclusão do indígena e</p>	<p>Aula expositiva sobre os preconceitos sobre os povos indígenas.</p> <p>Aula expositiva sobre a “marginalização” dos povos indígenas, exclusão e violência no início do séc. XX, abordando a importância do respeito, e o reconhecimento de cultura miscigenada, desconstruindo a visão do indígena como um estrangeiro e distante a sociedade dos “não-</p>	<p>Kit multimídia; Imagens; Vídeo; Caixa de som; Notebooks; Game Huni Kuin; Cartaz e tarjas.</p>	<p>Participação na aula; Análise crítica das matérias abordadas. Análise das produções escritas dos alunos.</p>

	<p>indígenas e negras no Brasil e nas Américas.</p> <p>Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.</p>	<p>seu repentino “desaparecimento”.</p> <p>Obs. Conteúdo antecipado do 4º Bimestre para o 3º Bimestre.</p>	<p>índios”</p> <p>Atividade de escrita abordando o antes e o depois das representações que os alunos têm sobre povos indígenas.</p> <p>Análise de músicas do contexto e a leitura de leis formuladas na época para efetivação do preconceito e repressão dos direitos.</p> <p>Recortes de livros como “O Guarani” para detalhamento das condições da época.</p> <p>Análise do vídeo-documentário “Índios no Brasil”.</p> <p>Expor no varal (coreto) frases produzidas pelos alunos em resposta à pergunta (O que falta para acabar o preconceito étnico e racial no Brasil?) produção em faixas de cartolinas com pincel.</p>		
--	---	--	---	--	--

Fonte: Programa de Residência Pedagógica da Área de História, 2019

Já no último e terceiro bimestre planejado e trabalhado na escola pelos residentes há uma pequena diferença, pois as ações desses períodos foram planejadas para dois anos do segmento do ensino fundamental anos finais, diferentemente dos bimestres anteriores durante os quais só trabalharam um segmento por bimestre. Assim, nesse ínterim, foram planejadas ações para o 3º bimestre dos 7º e 8º anos, sendo apenas um objetivo para o 7º e dois para o 8º ano.

No 7º ano o objetivo selecionado da BNCC dizia respeito à análise dos diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e a identificação das formas de resistência. Nessa turma se trabalhou por meio dos assuntos referentes à organização desses povos, esses conteúdos eram do 4º bimestre e foram antecipados para o 3º bimestre, além disso, foi abordado também sobre a organização sócio-política dos indígenas.

Os trabalhos elencados anteriormente ocorreram, principalmente, por meio de aulas expositivas e dialogadas. Foram destacados os importantes fatos relacionados às aldeias e à sua organização utilizando o “Game Huni Kuin”. Esse game fala sobre um casal de irmãos gêmeos,

do povo Kaxinawá, que foram concebidos pela Jiboia Yube em sonhos e herdaram poderes especiais, ao longo do jogo é possível conhecer também diversas informações sobre os modos de vida desse povo, sobre os aspectos da cultura Huni Kuin a partir de uma dinâmica de construção de conceitos, tendo o auxílio de alguns recursos didáticos. As aulas foram finalizadas com uma avaliação que contava com a participação dos alunos por meio de anotações em seus cadernos e a partir do envolvimento deles com as atividades propostas, como o jogo e a dinâmica.

No 8º ano os objetivos eram: discutir a noção de tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial; identificar a permanência do preconceito, estereótipos e violências contra as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas; identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas; tendo também um conteúdo antecipado do 4º bimestre para o 3º bimestre.

Para o desenvolvimento das atividades foi definido que ocorreriam aulas expositivas sobre os preconceitos em relação aos povos indígenas, a marginalização, exclusão e violência contra esses povos no início do século XX; falando ainda sobre o respeito e o reconhecimento dessas culturas, com o objetivo de desconstruir visões distorcidas sobre os indígenas. Foi pensado também, para esse momento, a atividade de escrita abordando as representações que os alunos têm sobre povos indígenas, a análise de músicas nesse contexto e a leitura de leis. Para a realização dessas ações foram utilizados recortes de livros como “O Guarani” para detalhamento das condições do período; análise do vídeo-documentário “Índios no Brasil” e, por fim, a exposição de um varal no coreto da escola, expondo frases produzidas pelos alunos em resposta à pergunta: O que falta para acabar com o preconceito étnico e racial no Brasil?, essa produção foi feita em faixas de cartolinas e pincel; durante a atividade os alunos foram analisados por meio da sua participação nas discussões e percepções sobre os materiais didáticos utilizados.

Diante disso, é importante destacar alguns pontos como: tanto na **Escola Capitão Clínio Brandão** quanto na **Escola Lindaura Martins Leitão** foi observado que em ambas escolheu-se trabalhar e inserir questões relacionadas à educação das relações étnico-raciais, com destaque nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ao longo dos bimestres escolares e de diferentes formas com abordagem dos objetivos sugeridos pela BNCC, com métodos e práticas

que atendessem as necessidades de um ensino mais voltado para a valorização dos conhecimentos referentes à educação das as relações étnico-raciais.

O quadro a seguir busca mostrar como os objetivos sugeridos pela BNCC, trabalhados nas duas escolas pelos residentes, estão relacionados com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais – DCNERER, favorecendo, assim, o trabalho com as temáticas de valorização das Histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, além de promover, também, um ensino direcionado a ações que levem os alunos da Educação Básica a refletirem sobre o racismo e outras formas de preconceito.

Quadro 13 – Relação dos objetivos trabalhados no programa com as DCNERER

Categorias	Objetivos da BNCC a ser trabalhados
Valorização da História africana	O Colonialismo na África; Guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos.
Valorização da História afro-brasileira	Primeira República e suas características; contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930; a questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição; os movimentos sociais e imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações; as questões indígenas e negras e a Ditadura; relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais; identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.
Valorização da História indígena	A questão indígena durante a República (até 1964); a Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos; as questões indígenas e negras e a Ditadura; relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais; identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes; analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
Valorização da cultura africana	Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas;
Valorização da cultura afro-brasileira	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição; os movimentos sociais e imprensa negra; A cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.
Valorização da cultura indígena	Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas); descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas;
Racismo	Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas; a questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição; os movimentos sociais e imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações; a emergência da vida urbana e a segregação espacial; as questões indígenas e negras e a Ditadura; relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais; identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.

Fonte: cronograma de trabalho da escola Capitão Clínio Brandão e escola Lindaura Martins Leitão, 2022.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais – DCNERER (2004) foram criadas com o objetivo de corrigir injustiças referentes a ações discriminatórias, preconceituosas e racistas que excluíram e ainda excluem grande parte da população. É com esse propósito de correção e inclusão, que essas diretrizes buscam auxiliar no trato com as questões étnico-raciais relacionadas às orientações da BNCC. As DCNERER (2004) buscam auxiliar no processo de visibilização e fortalecimento de práticas que promovam um sentimento de empoderamento, pertencimento e valorização das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas e das identidades negras e indígenas.

Lançando um olhar sobre a proposta das ações planejadas e trabalhadas pelos residentes nas escolas, foi possível identificar que os objetivos foram divididos em 05 (cinco) categorias. A primeira delas foi a categoria da “Valorização da História africana” trabalhando o objetivo da BNCC relacionado ao colonialismo na África, dando ênfase ao conteúdo referente às situações de segregação e, a partir dele, dialogando sobre a valorização dos povos africanos, destacando seu lado positivo, mudando o discurso e raciocínios já cristalizados, pois é necessário que os alunos conheçam a história e a resistência desencadeada pelos negros contra a escravidão e todo tipo de segregação, não apenas o histórico de dor e sofrimento que essa população sofreu, ensinando, desse modo, a compreender que a sociedade é formada por pessoas de diferentes grupos étnico-raciais e que contribuíram muito na construção da identidade nacional brasileira.

Outra categoria é a de “Valorização da História Afro-Brasileira” ao trabalhar conteúdos relacionados à Primeira República e suas características; às contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930; à questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição; aos movimentos sociais e imprensa negra; à cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações; às questões indígenas e negra e à Ditadura; às conquistas de direitos políticos, sociais e civis; à atuação de movimentos sociais e a identificação e explicação, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964) e das populações afrodescendentes. Esta categoria foi organizada por destacar, dentro da construção da história brasileira, a contribuição dos afrodescendentes, compreendendo o importante valor de suas lutas para estimular, desse modo, a sensibilidade em relação ao sofrimento causado de tantas formas diferentes.

Já a categoria sobre a “Valorização da História Indígena” está voltada para conteúdos relacionados à questão indígena durante a República (até 1964); à Organização das Nações Unidas (ONU) e à questão dos Direitos Humanos; às questões indígenas e negra e à Ditadura; às conquistas de direitos políticos, sociais e civis; à atuação de movimentos sociais; identificação e explicação, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas no contexto republicano (até 1964), das populações afrodescendentes e analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias, identificando também as formas de resistência. Assim, criando reflexões sobre uma necessária superação das diferenças, injustiças e desqualificação da contribuição desse povo para a construção da identidade nacional brasileira.

A categoria sobre a “Valorização da cultura africana”, descrita no quadro 17 logo acima, estão os objetivos relativo às modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, a natureza e a lógica das transformações ocorridas. Assim, promovendo a oportunidade de se trabalhar com os conteúdos que auxiliam no ensino, a partir de ações que rompem com estereótipos e imagens negativas contra a diversidade que constitui a nação brasileira.

A partir da categoria sobre a “Valorização da Cultura Afro-Brasileira” o trabalho realizado se voltou para a questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição; os movimentos sociais e imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações desenvolvendo ações e atividades que fortaleça o sentimento de visibilidade e valorização da existência de diferentes culturas que surgiram da interação com as culturas negras e suas reinvenções como forma de continuar existindo.

De acordo com a categoria sobre a “Valorização da Cultura Indígena” as ações se voltaram para a identificação de diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas); para a descrição das modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos. Diante disso, as DCNERES (2004) colocam a necessidade de apresentar aos alunos conteúdos que relacionam a temática étnico-racial em diferentes tipos de conteúdo. Desta forma, dialogar sobre a natureza e a lógica das transformações ocorridas ao longo do tempo, inseridos no cotidiano dos alunos, fazendo a relação com a história local e nacional, de acordo com a compreensão existente do passado e

do presente, sobre a noção de tempo, a partir das concepções indígenas faz parte de um ensino voltado a valorização da cultura indígena.

Por último, uma categoria sobre “Assuntos que dialogam contra o Racismo”. Isso demonstra que além de trabalhar aspectos ligados à valorização das Histórias e Culturas Africanas, Afro-Brasileiras e Indígenas, ações que desconstroem imagens negativas e estereotipadas sobre os indígenas e a população negra, ligando, a partir dessa abordagem, os assuntos sobre direitos humanos, segregação racial, a tutela dos grupos indígenas, do legado que a escravidão no Brasil deixou, a importância de ações afirmativas. Dessa forma, é necessário também promover um ensino voltado também para a compreensão e entendimento de que é preciso acabar com o racismo, com o preconceito e discriminação étnico-racial.

Diante de tudo isso, é possível compreender que a formação inicial é um espaço que deve ser utilizado também para formação dos professores referente à temática étnico-racial, de respeito e valorização daquele que é visto como o “diferente”, pois os silenciamentos e as lacunas existentes sobre/na história e na história da educação são muito grandes quanto ao trato com essas temáticas, assim torna-se importante a valorização de uma formação que auxilie no processo de implementação das leis nº 10.639/2003 e lei nº 11.645/2008.

Passados dezenove anos da promulgação da lei nº 10.639/2003, os desafios para sua real implementação ainda continuam. Nesse sentido, de acordo com Coelho e Coelho (2018), as discussões e denúncias quanto à falta de comprometimento do governo e da educação com relação a essa causa ainda perduram e essas são demandas que tampouco irão se esgotar, pois muito ainda precisa ser feito, apesar de grandes conquistas alcançadas, pois, ainda segundo Coelho e Coelho (2018, p. 02) “as lacunas existentes em relação à implementação da lei são devedoras do modo pelo qual a formação de professores é concebida e assumida nos percursos curriculares estudados.”. Diante disso, pode-se concluir que a ausência de trabalhos sobre as questões étnico-raciais, dentro das salas de aula, nas escolas, vem muito da ausência de conhecimento, de ter recebido a formação que lhe era necessária, para assim atuar na sala de aula com essa temática.

Programas, como o Residência Pedagógica, apresentam a possibilidade de se trabalhar as questões que se mostraram mais desafiadoras e insuficientemente exploradas nas escolas. Nesse sentido, as ações, como as desenvolvidas no âmbito do referido programa, auxiliam na formação daqueles que futuramente poderão estar no chão da escola de maneira efetiva, atuando como profissionais formados.

É bem verdade também que inúmeros são os trabalhos e pesquisas construídas nessas últimas décadas que buscam evidenciar a necessidade de se trabalhar essa questão e como tem sido trabalhada nas escolas, quais os desafios e conquistas. Grande parte dessas pesquisas identificam que durante muito tempo apenas se trabalhou a temática que inclui as Histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas em algumas datas específicas do ano, e não durante todo o ano letivo, como deveria ocorrer, de forma efetiva, além de muitas vezes estarem sendo mal abordadas e deslocadas da realidade dos alunos, o que causa uma má compreensão do que realmente se quer passar.

A presente seção foi iniciada com algumas discussões relacionadas à formação inicial de professores e seu conceito criado por alguns teóricos que discorrem sobre o tema, além de evidenciar algumas conceituações sobre a formação de professores em História, ao mostrar suas metodologias e práticas relacionadas ao ensino de História e como é preciso ampliar e criar novas técnicas para o ensino mais preparado, qualificado e atento, principalmente, tendo em vista a multiculturalidade existente em nossa nação brasileira.

Nesta seção, ainda de forma descritiva, se discorre sobre a realização do Projeto de Residência Pedagógica no Curso de Licenciatura em História, como ocorreu cada uma das etapas da realização do programa na Universidade Federal do Acre e realizou-se a categorização dos objetivos sugeridos pela BNCC, trabalhados na **Escola Capitão Clínio Brandão** e **Escola Lindaura Martins Leitão** durante o programa, relacionados às DCNERER (2004).

Na próxima seção estão expostas as análises das percepções dos participantes do programa em relação ao trabalho desenvolvido, no que diz respeito às questões referentes à educação das relações étnico-raciais, para, assim, verificar as perspectivas dos participantes do programa, na execução das ações e atividades que contemplam a educação das relações étnico-raciais durante o Programa de Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em História.

IV DIÁLOGOS SOBRE ERER E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS DOS PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM HISTÓRIA

Nesta seção que se inicia é feita a análise de conteúdo, a partir dos resultados obtidos pelas entrevistas e grupos de discussão, já detalhados na primeira seção desta pesquisa. Ainda assim, cabe acrescentar que os membros dos grupos de discussão se encontraram em dois momentos devido à pouca disponibilidade de tempo e horário dos residentes, sujeitos da pesquisa que participaram da primeira edição do Programa Institucional de Residência Pedagógica na área de História da Universidade Federal do Acre.

Destarte, é imprescindível apontar e situar, nesta seção, a análise das discussões feitas pelos participantes da primeira edição do Programa de Residência na área de História da Ufac, observando e refletindo sobre as perspectivas desses sujeitos referentes ao trabalho que foi planejado e desenvolvido nas escolas que participaram da primeira edição do programa e como essa atuação no programa influenciou na formação inicial desses residentes.

Os referidos grupos de discussão visavam obter uma maior quantidade de informações possíveis de como se deu o trabalho desenvolvido nas escolas, quais as propostas de atividades relacionadas ao ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas foram efetivadas, trazendo à tona, durante essa discussão, as principais perspectivas dos residentes referente aos trabalhos realizados e como isso influenciou ou não sua formação inicial.

Nessa perspectiva, foi possível mapear as informações obtidas por meio dos questionários aplicados aos residentes, preceptores, à coordenadora dos programas, e a partir dos grupos de discussão compostos pelos residentes pedagógicos egressos da primeira edição do programa realizado na área de História que aceitaram participar desta pesquisa. Já com os preceptores e com a coordenadora do Programa Institucional de Residência Pedagógica na área de História não foi possível realizar o grupo de discussão, diante disso foi feita uma entrevista em formato de perguntas e respostas, em plataforma virtual, para obtenção de mais informações sobre essa primeira edição do programa no curso de História da Ufac.

Dessa maneira, nesta seção, os resultados apresentam-se em diálogo com base nos questionários e das rodas de conversa realizadas a partir dos dados coletados e das falas apresentadas sobre o trabalho desenvolvido durante o programa com o trato da educação das

relações étnico-raciais, a partir do ensino de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Nesse sentido, o diálogo sobre as perspectivas dos sujeitos quanto a sua formação inicial, enquanto residentes, pode e deve fazer parte de trabalhos como este, pois, ao se dialogar sobre as possibilidades de se trabalhar a educação das relações étnico-raciais na formação inicial de professoras(es), a partir do Programa de Residência Pedagógica no curso de licenciatura em História (2018-2020), talvez seja possível romper com os estereótipos e preconceitos existentes que, muitas vezes, inviabilizam a importância de se trabalhar essa temática tão necessária para a educação que é ofertada no país.

A fim de responder o objetivo específico de verificar as perspectivas dos participantes do Programa de Residência Pedagógica na execução das ações e atividades que contemplam a educação das relações étnico-raciais durante o Programa de Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em História, foram analisadas as questões respondidas pelos(as) residentes, preceptores e pela coordenadora do programa, nos questionários aplicados em uma plataforma virtual e grupos de discussão composto pelos residentes, que ocorreu *online* em outra plataforma virtual, esta foi dividida em dois momentos, de acordo com a disponibilidade de tempo desses sujeitos.

Tantos os residentes, quanto os preceptores e a coordenadora do programa, como já mencionados, responderam um questionário construído de acordo com sua função e atuação no Programa Institucional de Residência Pedagógica. Esses questionários, além de específicos, mas munidos de algumas semelhanças, foram elaborados pensando na construção das análises e diálogos para realizar a análise desta pesquisa.

Apesar de algumas pequenas diferenças, os questionários de todos sujeitos da pesquisa tinham, em seu início, uma parte introdutória de identificação, mesmo que de forma sutil, para um melhor mapeamento dos dados. Cabe aqui destacar que nenhum dos sujeitos foram, de forma alguma, expostos, cumprindo assim a medida de resguardá-los eticamente. Além dos questionários e dos grupos de discussão compostos pelos residentes, devido uma impossibilidade de reunir os preceptores e a coordenadora do programa para realização de um grupo de discussão, foi criado mais um questionário com perguntas que foram utilizadas no grupo de discussão para que esses sujeitos também compartilhassem suas perspectivas referentes ao programa.

4.1 DADOS DE PESQUISA VOLTADOS PARA OS SUJEITOS DA PRIMEIRA EDIÇÃO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Os dados, já anteriormente mencionados, foram obtidos a partir dos questionários e dos grupos de discussão, com os residentes, preceptores e com a coordenadora da primeira edição do programa. Nesse sentido, vale lembrar a importância desses sujeitos, a começar pela coordenadora do programa, pois foi devido sua formação e atuação no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre é que foi então possível elaborar um projeto nessa área e concorrer ao edital, Prograd nº 09/2018, de Seleção de Propostas para o Programa de Residência Pedagógica.

O projeto do Programa Institucional de Residência Pedagógica em questão foi aprovado e efetivado em sua primeira edição no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre durante o período de 2018 a 2020, e sem esse projeto, feito pela coordenadora, a primeira edição realizada nos anos já mencionados não teria ocorrido e nem ao menos esta pesquisa existiria.

Diante disso, compreende-se que ações como essas só ocorrem quando existem sujeitos que se dispõem a enfrentar as dificuldades que permeiam o campo da educação e da profissão docente, assim como, possuem disposição para colher os frutos de um trabalho árduo e duradouro. Nesse viés, é possível também identificar a importância da existência de programas como este, que não pararam em sua primeira edição, mas que continuam ocorrendo, pois uma segunda edição do Programa Institucional de Residência Pedagógica no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre, ocorreu entre os anos de 2020 e 2022, também sob responsabilidade dessa mesma coordenadora, o que nos mostra que é de grande interesse da mesma continuar desenvolvendo trabalhos como estes, isso se deve muito ao caráter transformador e formativo que o programa apresenta.

Cabe ressaltar que a coordenadora, uma das sujeitas desta pesquisa, não foi a única a coordenar o programa desenvolvido na área de História, é importante lembrar que também teve outro coordenador, mas somente a coordenadora em questão foi selecionada para participar desta pesquisa, pois, apenas as escolas sob sua responsabilidade foram identificadas por trabalhar mais profundamente e de forma central a educação das relações étnico-raciais, ao tratar com o ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

A seguir uma rápida apresentação geral dos sujeitos da pesquisa: coordenadora do programa, residentes e preceptores, com dados referente à faixa etária, identidade de gênero, pertencimento étnico-racial, escolaridade, conhecimento sobre as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 e sobre a existência de alguma formação específica em educação das as relações étnico-raciais.

Por medidas éticas e para resguardar os sujeitos que participaram da pesquisa respondendo os questionários/entrevistas e participaram das rodas de conversa, foram criados nomes fictícios baseados nos nomes de algumas árvores com importantes significados. Dessa maneira ficou a seguinte identificação: a coordenadora com o nome Sumaúma, a preceptora chamada de Baobá, o preceptor chamado de Tamarindo, e os residentes da primeira edição, cada um com um nome específico, como Jatobá, Espatódea, Camboatá, Mulungu, Flamboyante e Guapuruvu.

Sobre a coordenadora, identificada como Samaúma, foi possível verificar, a partir do questionário, que a sua faixa etária se encontra entre 35 e 49 anos, é uma mulher cisgênero, que se autodeclara parda e que até o momento da coleta de dados dessa pesquisa tinham o título de mestra (no dado momento deste escrito já foi aprovada no processo de obtenção da titulação de Doutora em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná). Além disso, afirmou conhecer as Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008 e disse que também possui formação continuada em educação das relações étnico-raciais, e acredita ser possível trabalhar a temática étnico-racial na disciplina de História a partir de diferentes práticas pedagógicas, como debates, pesquisas, seminários, entre outros.

Outra pergunta feita para Samaúma foi sobre a importância que ela atribuía ao ensino referente à temática étnico-racial na sala de aula, em sua resposta ela destacou que esse trabalho é de extrema importância para conhecer melhor a história e a cultura de povos que a historiografia negou, além de romper com o silêncio e com o estigma a esse respeito, a fim de não só conhecer, mas também valorizar a história, a cultura e a identidade da população negra no Brasil. Dessa maneira, este relato remete à necessidade de uma descolonização dos currículos que pode ocorrer a partir da EREER.

Gomes (2012) sobre a descolonização dos currículos, afirma que não é uma tarefa simples, porém,

Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. No entanto, é importante considerar

que há alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. (GOMES, 2012, p. 102)

Diante disso, infere-se que Samaúma, é uma pessoa que luta contra “*a rigidez das grades curriculares*”, pois, além de identificar a importância do trabalho com a temática étnico-racial na sala de aula, também conclui que muito sobre as histórias desses povos foram silenciadas, uma riqueza de informações e de valores de identidade e pertencimento foram apagadas da historiografia do Brasil e também dos currículos educacionais.

Além disso, assim como Gomes (2012) aponta, é possível ocorrer mudanças que influem não apenas para a identificação desses conhecimentos, mas também para o trato e a valorização da importância desses assuntos, quando se percebe o valor de trabalhar a questão étnico-racial e a possibilidade de práticas aplicáveis no campo da educação que reflete em mudanças sociais, políticas e econômicas que constroem um movimento de “*não só conhecer, mas também de valorizar*” (SAMAÚMA, questionário, 2022), como Samaúma afirmou anteriormente.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (2004) também é possível identificar como a importância de trabalhar essa temática contribui para o conhecimento e a valorização da temática, pois,

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. (BRASIL, 2004, p. 17)

Assim, trabalhar a temática étnico-racial em sala de aula vai muito além de uma ação pedagógica de levar conhecimento. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira

(2004) é uma ação que leva a reflexão para a população, seja ela negra ou branca, é o pagamento de uma dívida histórica ao mesmo tempo que é a promoção e valorização da identidade negra e indígena, de suas contribuições.

Outra pergunta destinada para a Samaúma foi sobre de que maneira ela compreendia que o Programa Institucional de Residência Pedagógica da área de Licenciatura em História, possivelmente, pode ter melhorado a qualidade da educação que é ofertada nas escolas participantes do programa. Diante da questão, ela afirmou que:

De várias formas possíveis o programa melhorou na qualidade da educação que é ofertada nas escolas, a começar pela própria reflexão sobre este assunto de maneira coletiva pelos participantes do Programa, por meio de discussão teórica, seguido da construção de práticas pedagógicas para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileiras, aproveitando os estudos realizados e a aplicação dessas práticas nas aulas das escolas-campo. (SAMAÚMA, questionário, 2022)

A partir da resposta dada por Samaúma e dialogando com Coelho e Coelho (2018), identifica-se, que,

Passados quinze anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003, continuamos às voltas com os desafios que sua implementação impõe. Os fóruns de discussão, reunindo pesquisadores e militantes de movimentos sociais, reclamam da leniência do poder público, especialmente das secretarias de educação, em garantir a inclusão das temáticas referidas naquele instrumento jurídico na Educação ofertada pelos sistemas educacionais. Essas são demandas importantes. Todavia, elas não esgotam a questão. (COELHO e COELHO, 2018, p. 2)

Assim, diante da fala da Samaúma, é possível identificar que a importância de se trabalhar a temática é reforçada e que, mesmo sendo perceptível a necessidade, a existência das leis que impõem a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, muito ainda precisa ser feito. Nesse sentido, o programa, ofertado ainda na formação inicial desses residentes, no qual alguns já estão atuando como docentes, criou a oportunidade de reflexão, da realização de planejamentos e também da viabilização da aplicabilidade de práticas pedagógicas que contribuem para o conhecimento e a valorização dessa temática na Educação Básica e para a vivência de experiências que contribuem com a formação profissional desses participantes.

Partindo agora para os preceptores, Baobá e Tamarindo, também indicaram, assim como a coordenadora Samaúma, estar na faixa etária de 35 a 49 anos, sendo Baobá de identidade de gênero declarada como mulher cisgênero e Tamarindo se declarou um homem cisgênero, ambos se autodeclararam pretos e possuem a titulação de especialistas, ambos já

trabalham entre 13 e 15 anos na Educação Básica e são professores efetivos. Tanto Baobá quanto Tamarindo conhecem a Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008 e os dois declararam possuir formação continuada em educação das relações étnico-raciais.

Ficou evidente, a partir da fala desses dois sujeitos da pesquisa, que, mesmo tendo acesso à formação continuada em educação das relações étnico-raciais e conhecendo as leis que tratam da temática, a introdução destas leis no ambiente escolar não é uma tarefa que unicamente depende do professor. Esta constatação se deu porque, mesmo eles, os preceptores, professores regentes das escolas onde o trabalho da residência pedagógica estava sendo desenvolvido, conhecendo e tendo formação sobre a temática, foi identificado pelos residentes que, nas escolas, era necessário trabalhar mais sobre o ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileira e indígenas.

Gomes (2012) faz seguinte afirmação sobre a necessidade da introdução dessa temática: “ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação a África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas” (GOMES, 2012, p. 100). Dessa maneira, além de um professor capacitado e que conhece a importância e a obrigatoriedade dessa temática, é necessário se pensar em novas práticas e abordagens de ensino em relação às histórias e culturas africanas, afro-brasileiras-brasileiras e indígenas, a partir de discussões e planejamentos que evidenciem as possibilidades de se trabalhar este tema na sala de aula com um outro olhar sobre o currículo de ensino.

Coelho e Coelho (2018) também corroboram com essa ideia ao dialogar sobre as posturas necessárias aos profissionais da educação na luta antirracista, para os autores é preciso que,

[...] pese a responsabilidade das secretarias de educação e das escolas na oferta de formação continuada aos docentes, não se pode desconsiderar a responsabilidade dos cursos de licenciaturas no esforço pela implementação daquela legislação. Encarregados exclusivos pela oferta de profissionais para a Educação Básica, os cursos de formação de professores das instituições de ensino superior desempenham um papel fundamental na efetivação dos princípios presentes nas diretrizes a que nos referimos. Em primeiro lugar, porque neles os egressos dos cursos de licenciatura têm acesso às discussões consideradas fundamentais para a sua atuação profissional, participando, assim, do que se pode chamar de Sistema Nacional de Educação. Em segundo lugar, porque os professores são os responsáveis pelo engendramento dos processos de ensinoaprendizagem, por meio dos quais crianças, adolescentes e adultos inseridos na Educação Básica têm acesso ao mundo do conhecimento formal e aos princípios e valores definidos pela legislação. (COELHO e COELHO, 2018, p. 5)

Nesse viés, identificar os desafios auxiliam no processo de localização e de trato com as dificuldades iniciais, que podem ser enfrentadas durante a aplicabilidade desta temática e na superação delas. Assim, como podem contribuir também no processo de compreensão e de aprendizado de novas práticas, tanto pelos professores já em atuação como os professores em formação, pois formar docentes atentos enquanto a essa questão tem se tornado cada vez mais necessário e Coelho e Coelho (2018) ainda acrescentam que:

Formar docentes capazes de concretizar as diretrizes em processos de ensino-aprendizagem que promovam uma educação baseada no respeito à diferença, à pluralidade étnico-racial e voltada para a valorização das diversas identidades é não apenas uma demanda legal, mas um compromisso cívico. (COELHO e COELHO, 2018, p. 5)

Imbuídas desse compromisso cívico de contribuir, tanto para a formação docente dos residentes, quanto para esse processo de ensino-aprendizagem dos alunos atendidos por elas, como já foi mencionado na seção anterior, as duas escolas escolheram, de acordo com seus *Projetos de Reconhecimento Escolar*, trabalhar os desafios referentes à educação das relações étnico-raciais, sobre as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, de acordo com a necessidade de cada escola. Diante disso, quando os preceptores, Baobá e Tamarindo, foram questionados sobre o eixo de trabalho em suas escolas, ambos responderam se tratar de eixo referente às questões étnico-raciais, o silenciamento dessa temática nos currículos e a necessidade de tratar as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Quando questionados sobre a possibilidade de trabalhar a temática étnico-racial na disciplina de História, Tamarindo afirmou que “*Sim, porém é um desafio, é preciso muito estudo, e disposição para enfrentar o sistema*” (TAMARINDO, questionário, 2022) e a Baobá respondeu que “*Sim. Podemos relacionar os conteúdos propostos nos Planos de Curso de História com a temática étnico-racial, ressignificando esses conteúdos e dando voz à temática que aparece de forma muito discreta no currículo*” (BAOBÁ, questionário, 2022).

Assim, identifica-se que tanto Baobá como Tamarindo acham possível trabalhar a temática étnico-racial na sala de aula. Porém, apenas ser possível não é o suficiente, é preciso desconstruir e/ou fazer uma nova leitura dos objetivos propostos nos planos de ensino das sugestões da BNCC. Diante desse contexto, se torna um desafio levar este ensino para as escolas, além de exigir e criar em um formato indispensável à existência de um olhar mais sensível, atento e compreensivo ao tamanho da importância que se é/tem de se trabalhar o ensino de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas ao valorizar esta temática.

Nesse sentido, Moreira e Candau (2003) defendem que:

Não basta acrescentar temas, autores, celebrações etc. É necessária uma releitura da própria visão de educação. É indispensável desenvolver um novo olhar, uma nova ótica, uma sensibilidade diferente. O caráter monocultural está muito arraigado na educação escolar, parecendo ser inerente a ela. Assim, questionar, desnaturalizar e desestabilizar essa realidade constitui um passo fundamental. Contudo, favorecer o processo de reinventar a cultura escolar não é tarefa fácil. Como afirmam os(as) educadores(as), exige persistência, vontade política, assim como aposta no horizonte de sentido: a construção de uma sociedade e uma educação verdadeiramente democráticas, construídas na articulação entre igualdade e diferença, na perspectiva do multiculturalismo emancipatório. (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 166)

Desse modo, sem deixar de observar que, de acordo com Baobá, essa temática aparece sim nos currículos, mas ainda em formato muito discreto, tímido e até mesmo silenciado, é que se torna cada vez mais necessário olhar os documentos que norteiam os planos de ensino, e o programa realizado na área de História contribuiu para essa ação. Diante disto, cabe aos professores e a toda equipe escolar criar estratégias para trabalhar com esta temática, além de se estar atento para identificar, nas sugestões e orientações das bases e dos currículos educacionais, conteúdos que possibilitem este trabalho.

Construir o currículo com base nessa tensão não é tarefa fácil e irá certamente requerer do professor nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação. Será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados. Tais mudanças nem sempre são compreendidas e vistas como desejáveis e viáveis pelo professorado. Certamente, em muitos casos, a ausência de recursos e de apoio, a formação precária, bem como as desfavoráveis condições de trabalho constituem fortes obstáculos para que as preocupações com a cultura e com a pluralidade cultural, presentes hoje em muitas propostas curriculares oficiais (alternativas ou não), venham a se materializar no cotidiano escolar. Mas, repetimos, não se trata de uma tarefa suave. (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 157)

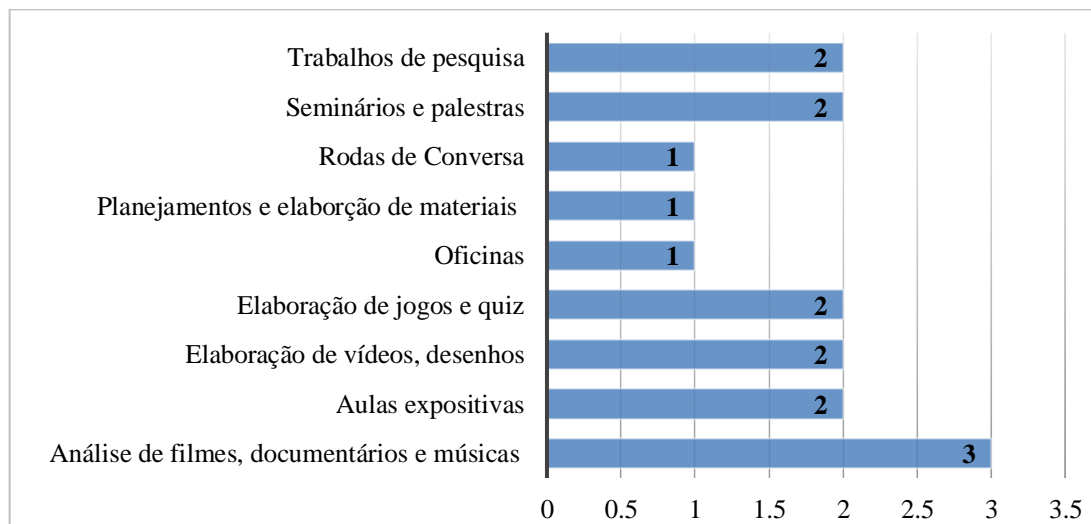
Assim, fica visível que planejar e executar ações relacionadas ao ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, necessitam de disponibilidade e uma formação mínima para atender a essas necessidades diversas, além de um apoio da comunidade escolar e de recursos pedagógicos, e isso tem se mostrado uma grande dificuldade para que haja uma real aplicabilidade desse ensino.

Deste modo, o programa contribuiu, principalmente, nas duas escolas que desenvolveram ao decorrer do programa, um projeto voltado para a aplicabilidade da temática étnico-racial. Assim, é possível afirmar que a residência pedagógica contribuiu com a formação

inicial desses licenciandos, pois criou possibilidades/oportunidades de que estes professores em formação obtivessem algumas experiências de estudo, planejamento e execução de diversas práticas pedagógicas e metodologias para aplicar o ensino da temática étnico-racial na educação básica.

Posteriormente, Baobá e Tamarindo foram questionadas sobre as atividades realizadas nas escolas sobre a educação das relações étnico-raciais e apresentaram as seguintes respostas, como mostra na figura 4 abaixo:

Figura 4 – Atividades realizadas nas Escolas participantes do Programa Institucional de Residência Pedagógica da Área de História, em sua primeira edição (2018-2020)



Fonte: a autora, baseada nos questionários da pesquisa, 2022.

Como mostra a figura 4, as principais atividades realizadas foram sobre a “análise de filmes, documentários e músicas”. Empatadas, em segundo lugar, como atividades mais realizadas, estão: “os trabalhos de pesquisa”, “seminários e palestras”, “elaboração de jogos e quiz”, “elaboração de vídeos e desenhos” e “aulas expositivas”.

O grande número e a variedade de atividades realizadas durante o programa, apontados na figura acima por Baobá e pelo Tamarindo, indicam que não só apenas que é possível trabalhar e inserir a temática em sala de aula, mas que existe uma variedade de possibilidades de práticas pedagógicas voltadas para essa temática, não apenas aquelas fixadas em festividades e celebrações que fazem alusão ao 20 de novembro, que muitas vezes são trabalhos em um único dia, semana ou mês, com algumas apresentações de danças, peças teatrais e comidas típicas, descontextualizadas e sem a devida valorização e reconhecimento dessas histórias e culturas. Coelho e Coelho (2018) discorrem sobre isso, afirmando que:

Estudiosos do tema têm apontado os desdobramentos de tais abordagens. Ao limitarem o trato com a História da África e com a Cultura Afro-brasileira a episódios que fogem da rotina escolar, sem o estabelecimento de relações efetivas com o saber cotidianamente trabalhado em sala de aula, acaba-se por referendar aquilo que se pretendia combater. As abordagens festivas, por meio das quais aspectos isolados da cultura afro-brasileira, especialmente, são assumidos como índices de uma cultura particular, com relação fortuita com as culturas dos alunos e, principalmente, com aquelas que são abordadas pelo conteúdo escolar acentuam o caráter incidental, secundário e subordinado da História da África e da Cultura Afro-brasileira. (COELHO E COELHO, 2018, p. 3)

Quanto ao apoio recebido da gestão da escola para a realização dessas atividades, ambos responderam que sempre obtiveram o apoio dela dentro de suas possibilidades e que este auxílio foi de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho na escola. Sobre isto Muller e Coelho (2013) também identificaram que para trabalhar a educação das relações étnico-raciais é indispensável que essa temática seja desenvolvida por meio de “conteúdos, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas instituições de ensino e seus professores, com apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantedoras e coordenações pedagógicas” (MULLER E COELHO, 2013, p. 38), ou seja, é visível que, uma coordenação/gestão da escola que contribui com a realização das atividades referente a EREER tornam o trabalho mais completo e eficaz, principalmente nas instituições de ensino participantes do programa na área de História.

Quando questionados sobre a importância que eles atribuem ao ensino de conhecimentos referente à temática étnico-racial na sala de aula, o preceptor Tamarindo afirmou que *“É de suma importância, pois já se passou quase 20 anos da lei 10.639, e quase 15 da 11.645, e ainda são muitas as dificuldades apresentadas no que tange ao trato com as questões étnico-raciais.”* (TAMARINDO, questionário, 2022). Tamarindo está citando os quase 20 anos da existência da Lei nº 10.639/2003 e os quase 15 anos de existência da Lei nº 11.645/2008 que tornam o ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas obrigatórias na educação básica, e destaca que, mesmo após mais de uma década de criação destas leis, em sua perspectiva, percebe que ainda é visível o grau de necessidade existente quando se busca trabalhar com as questões étnico-raciais devido às dificuldades e empecilhos existentes.

Já Baobá, sobre a relevância da referida temática falou que *“O ensino dessa temática é super importante, sobretudo, porque refere-se ao estudo da nossa história, e de como precisamos aprender, conhecer e nos posicionar na sociedade”* (BAOBÁ, questionário, 2022),

além de destacar que, dessa forma, é possível construir uma sociedade antirracista. Além disso, para Baobá, estudar esta temática é fazer o “*estudo da nossa história*” (BAOBÁ, questionário, 2022), é “*conhecer e nos posicionar na sociedade*” (BAOBÁ, questionário, 2022), e também é estar construindo, assim, uma sociedade antirracista, ou seja, para ela, muito além de mudanças nos currículos, o ensino da temática étnico-racial auxilia no processo de construção identitária e social de todos.

Diante disto, foi observado que os preceptores, Tamarindo e Baobá, em suas respostas, evidenciam duas questões ao se discutir sobre a importância do ensino de conhecimentos referente à temática étnico-racial na sala de aula: a) mesmo com mais de duas décadas da existência das leis que instituem a obrigatoriedade da temática na educação, e décadas de lutas e movimentos negros, ainda há necessidades e dificuldade para trabalhar com essa temática na educação básica; e b) sobre a importância do estudo dessa temática para o processo de construção identitária, do conhecimento dessas histórias que, por muitos anos, foram negadas, lembrando que essa construção também auxilia na luta antirracista.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2004) é perceptível como estas práticas podem contribuir e são necessárias, pois:

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, 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 pertencimentos 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-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004, p. 17)

E quando questionados sobre as maneiras que o Programa Institucional de Residência Pedagógica na área de História, possivelmente, possa ter melhorado a qualidade da educação que é ofertada nas escolas participantes do Programa, Tamarindo respondeu que “*Preparando os graduandos, quem faz a residência, forma com uma bagagem muito mais ampla para atuar nas escolas, do que outro aluno que não teve essa oportunidade, sua visão é ampliada.*” (TAMARINDO, questionário, 2022).

Baobá, por sua vez, ressaltou que o trabalho realizado no âmbito do Programa Institucional de Residência Pedagógica é muito importante, principalmente o da primeira edição, na escola em que ela foi preceptora, por trabalhar com a temática étnico-racial, ressaltando que muito já havia sido feito, mas que esse “*diálogo que o Programa proporciona entre Universidade e escola, entre os residentes, professores e alunos da escola é, sem dúvida, um dinamismo pedagógico de muita excelência e com intervenções significativas*” (BAOBÁ, questionário, 2022).

Sobre isso, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2004) é visível que:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (BRASIL, 2004, p. 17)

Dessa maneira, tanto Tamarindo, como Baobá acreditam que o trabalho desenvolvido pelo Programa Institucional de Residência Pedagógica de algumas formas, contribuiu para a melhoria da qualidade da educação que é ofertada nas escolas, quando, como afirma Tamarindo, auxilia na obtenção de uma bagagem mais ampla. Identifica-se que de fato, o programa, ao promover a oportunidade de se fazer um novo olhar sobre o currículo colabora com a inclusão dos assuntos referente as contribuições dos diferentes povos.

De acordo com Baobá trata-se também de um fortalecimento mais amplo da relação da Universidade com as escolas e entre os residentes, professores e preceptores, que promove uma troca de saberes, experiências e o aprendizado, a partir de “*intervenções significativas*” (BAOBÁ, questionário, 2022).

Sobre os residentes, tem-se uma maior quantidade de dados, vale ressaltar que, seguindo os critérios para seleção dos sujeitos, um pequeno número foi considerado apto para participar da pesquisa, pois um dos critérios era o de ter feito parte do programa por, pelo menos, 12 meses, tendo em vista a duração de 18 meses no total e de que apenas por volta do sétimo ou oitavo mês, devido a algumas outras atividades anteriores, foram iniciados, efetivamente, os trabalhos

nas escolas. Além disso, também era necessário aceitar participar da pesquisa, pois isso era indispensável para dar seguimento como sujeito selecionado e apto.

Diante disso, apenas 09 residentes foram selecionados, entre os quais apenas 06 aceitaram participar da pesquisa. Levando em conta a informação de que apenas 10 residentes poderiam atuar por/nas escolas e que, nas duas escolas selecionadas para esta pesquisa, foi identificado um fluxo de movimentação de chegada e saída de residentes, considera-se o número de residentes que aceitaram participar desta pesquisa um quantitativo suficiente para a obtenção de informações referentes ao trabalho desenvolvido nas instituições de ensino, citadas anteriormente, sobre a influência dessas ações para as suas formações iniciais.

Quanto à faixa-etária dos residentes, cerca de 50% afirmaram estar na faixa etária entre 25 a 34 anos; 33,3% têm até 24 anos e apenas 16,7% possuem idade entre 35 e 49 anos. Vale ressaltar que, possivelmente, uma grande quantidade de participantes, que tem abaixo de 34 anos, faz parte de uma porcentagem de mais de 80% dos participantes e isso pode ter relação com a grande faixa etária que está presente nas universidades.

Quanto à identidade de gênero, 50% se declaram mulher cisgênero e os outros 50% homem cisgênero; já sobre o pertencimento étnico-racial, nenhum dos entrevistados afirmou ser amarelo, mas 33,3% se autodeclararam pardo, e 33,3% se autodeclararam branco, 16,7% que se autodeclararam preto e 16,7% se autodeclararam como indígena.

Ainda sobre os residentes e sobre a sua formação inicial, 50% possuem ensino superior completo e 50% possuem, além da formação em graduação, o título de mestre ou está em processo de conclusão do mestrado.

Quando questionados sobre já ter trabalhado como professores da Educação Básica, apenas 16,7% afirmaram que sim, enquanto 83,3% não trabalharam como professor. Sobre os que estão atuando como docentes da Educação Básica, são 33,3% dos entrevistados, enquanto 66,7% deles não estão, dos que estão trabalhando como professores, 100% afirmaram ser efetivos, dentre eles 50% fazem parte da rede estadual de ensino e os outros 50% fazem parte da rede privada.

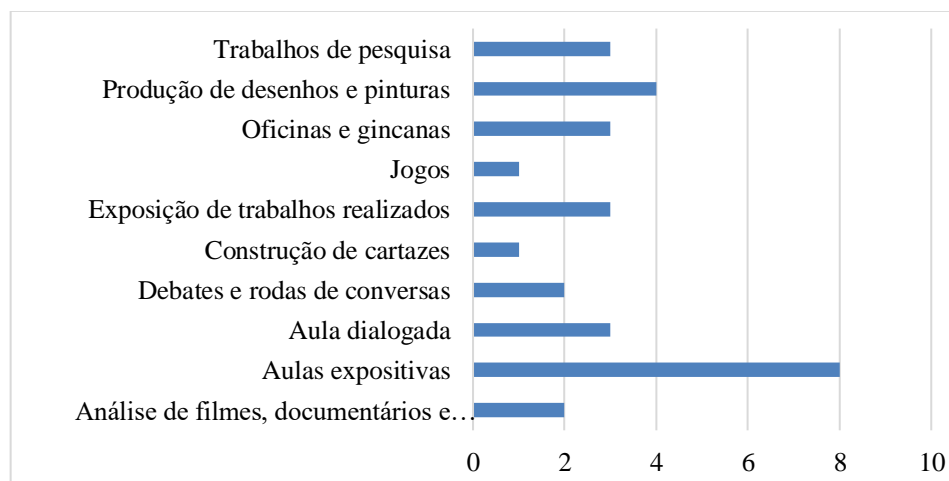
Quando questionados sobre o conhecimento das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, todos os entrevistados, com total de 100%, afirmaram conhecê-la, mas apenas 50% dos residentes possuem formação continuada em educação das relações étnico-raciais. No entanto, todos, mesmo os que não possuem formação específica na área, responderam que é possível trabalhar a temática étnico-racial na disciplina de História.

Todos os residentes que participaram também responderam que o eixo de trabalho das suas escolas foi referente à educação das relações étnico-raciais, fazendo a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 e/ou a Lei nº 11.645/2008.

Além da afirmação conjunta de que foi, em ambas as escolas selecionadas para participar dessa pesquisa, realizado o trabalho que tratou da temática étnico-racial, a partir das respostas dos residentes, também foi possível identificar as práticas, ou seja, quais metodologias que foram aplicadas durante a primeira edição do programa para desenvolver as atividades nas escolas.

De acordo com a figura 5, abaixo, é possível compreender algumas das metodologias utilizadas, observe a seguir:

Figura 5 – Atividades realizadas nas Escolas pelos residentes do Programa Institucional de Residência Pedagógica da Área de História, em sua primeira edição (2018-2020)



Fonte: a autora, baseada nos questionários da pesquisa, 2022.

Como mostra a figura 5 acima, as principais metodologias adotadas foram as aulas expositivas, em sua maioria. De acordo com o residente Guapuruvu, foram sobre o “*contexto atual dos povos indígenas do Brasil e do Acre, as temporalidades históricas criadas pelos*

povos da família linguística Pano, os geoglifos construídos pelos povos indígenas da Amazônia Sul Ocidental” (GUAPURUVU, questionário, 2022), entre outros assuntos apontados nas respostas do residente. Em seguida, tem-se a produção de desenhos e pinturas e, em empate em terceiro lugar, como metodologias mais utilizadas, ocorreram trabalhos de pesquisa, oficinas e gincanas e aulas dialogadas; esta última se difere das aulas expositivas porque há também a participação dos alunos.

É visível uma semelhança entre as respostas dos preceptores e dos residentes, pois, observando a figura 4 e a figura 5 acima, é reforçada a ideia de que diferentes metodologias foram utilizadas para trabalhar a temática étnico-racial.

Diante disso, é visível uma quantidade considerável de práticas pedagógicas apontadas por estes sujeitos. Elas refletem em práticas diversificadas, que vão ao encontro com a necessidade de trazer diferentes práticas para atender as demandas existentes. Trata-se de um ensino que não é baseado, especificamente, em novos conteúdos, ou disciplinas, mas sobre uma mudança de paradigma de ensino, como afirma Gomes (2012):

Mas o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com **“novos conteúdos escolares a serem inseridos”** ou **como mais uma disciplina**. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política. (GOMES, 2012, p. 106) Grifos meus.

Desse modo, conforme Gomes (2012), levar, para sala de aula, a temática étnico-racial está muito além da ideia de se construir novos conteúdos, se trata de uma releitura e interpretação desses currículos e objetivos, realizando, portanto, a utilização de metodologias antigas e/ou novas para abordar essa temática a partir de um outro olhar, agora mais atento e sensível ao que diz respeito à importância da disseminação dessa temática, não apenas informando, mas valorizando a partir de práticas que promovem o respeito.

Quanto ao apoio recebido, todos os residentes afirmaram que obtiveram, da gestão de suas escolas, o necessário para a realização das atividades, como uma recepção acolhedora, disponibilização de materiais didáticos, espaços físicos e de amparo nas organizações das atividades e espaços, além de uma certa autonomia na sala de aula para trabalhar a temática.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (2004) é visível que:

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9.394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdo de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros. (BRASIL, 2004, p. 18)

Assim, o apoio recebido da gestão das escolas, assim como as diretrizes (2004) evidenciam, promovem uma certa autonomia. Esta, por sua vez, contribuiu para que os residentes tivessem a autonomia necessária para desenvolver a temática, desde o planejamento até a execução das aulas, promovendo o que as diretrizes (2004) descrevem como a ação de buscar evitar algumas questões entendidas como mais complexas e pouco trabalhadas nos diferentes tipos de formação, seja inicial ou continuada e quando são abordadas, isso muitas vezes ocorre de maneira rasa e incompleta.

Ao responderem à pergunta sobre os principais desafios enfrentados ao trabalharem as questões étnico-raciais, seja no planejamento ou na execução das ações, os residentes fizeram referência a algumas situações vivenciadas por eles. De acordo com a residente Flamboyante, a *“dificuldade é encontrar material didático sobre o tema”* (FLAMBOYANTE, questionário, 2022); o residente Jatobá afirmou ter sido *“A necessidade de formação, pois os conteúdos precisam ser administrados da melhor forma para os alunos conceberem o que está sendo abordado de uma maneira participativa”* (JATOBÁ, questionário, 2022); já o residente Camboatá afirmou que o principal desafio foi *“A resistência de alguns familiares e responsáveis, a falta de formação da equipe escolar e a escassez de recursos”* (CAMBOATÁ, questionário, 2022); a residente Mulungu, por sua vez, discorreu que a principal dificuldade foi:

Obter a credibilidade dos próprios alunos para não levarem o ensino como objeto de piada para usar contra o colega. Portanto mudar a perspectiva dos alunos em relação ao respeito para com a própria história é um desafio, fazer com que vejam que o ensino muitas vezes recebido em casa graças a propagação de um medo fazendo-os negar seus traços e raízes fazem estes terem medo de se identificar e usar o conteúdo escolar seja da lei 10.639 e 11.645 como objeto para diminuir os colegas e criar defesas

equivocadas contra as questões raciais, logo é um desafio que deve ser enfrentado para quebrar tais barreiras. (MULUNGU, questionário, 2022)

Sobre o assunto, o residente Guapuruvu disse:

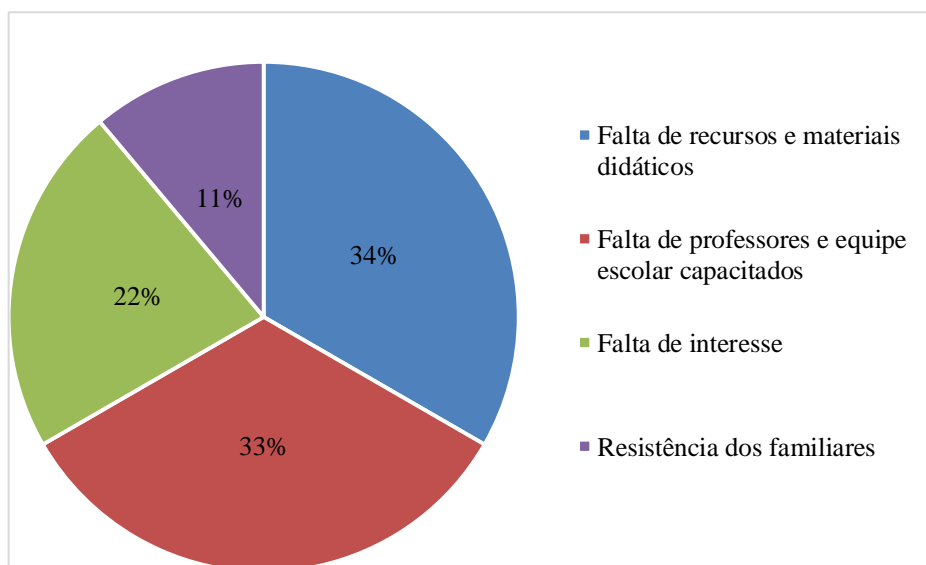
Acredito que as maiores dificuldades tenham se relacionado ao próprio trabalho de aprendizagem de alguns saberes da docência, como o planejamento das aulas, a execução, o diálogo com os alunos, etc. Mas com relação às questões étnico-raciais, acredito que elas tenham sido bem aceitas na escola, a não ser por algumas manifestações de desinteresse por parte dos alunos, o que parece ser comum. (GUAPURUVU, questionário, 2022)

Já a residente Espatódea, afirmou:

Os principais desafios a nível educacional são os recursos limitados que existem nas escolas, para trabalhar qualquer atividade. A nível social, trabalhar as questões étnico-raciais na sala de aula ultrapassa os muros das escolas, o que o professor discute nas aulas ou alunos reproduzem em casa e esses debates atingem novas dimensões. (ESPATÓDEA, questionário, 2022)

Diante das respostas dadas pelos residentes relacionadas aos desafios enfrentados por eles, foi possível criar a seguinte classificação de porcentagens, como mostra a figura 6, a seguir:

Figura 6 – Principais desafios enfrentados pelos residentes ao trabalharem a temática étnico-racial durante o Programa Institucional de Residência Pedagógica da Área de História (2018-2020)



Fonte: a autora, baseada nos questionários da pesquisa, 2022.

Ao observar o gráfico é possível identificar as dificuldades são apontadas como as principais divergências para a aplicabilidade do ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas: em primeiro lugar, se destacam os desafios ligados à falta de recursos e materiais didáticos, com 34% das respostas; em seguida, com 33% das respostas, é indicado que a falta de professores e equipe escolar capacitados também foi uma dificuldade; posteriormente, a falta de interesse é indicada como o terceiro desafio, com 22% das respostas; e a resistência familiar, com 11% das respostas.. E mesmo com décadas de lutas de diversos segmentos dos movimentos negros e antirracistas, grupos sociais, mesas redondas, projetos, formações, oficinas, entre outras ações criadas para combater estas e outras dificuldades ainda é possível identificar as elencadas e tantas outras dificuldades existentes.

Assim, compreende-se que ao se trabalhar a temática étnico-racial ainda na formação inicial, mesmo após anos de lutas e resistências, ainda pode se tornar um desafio. Mas, é evidente também que ao vivenciar estas e outras dificuldades, foi possível que os residentes tivessem um primeiro contato com a realidade das salas de aulas, com os desafios e dificuldades que surgem diariamente, com os mais diversos assuntos. Sendo assim, acredita-se que com o programa, sobre o trabalho referente a EREER, conseguiu mover os saberes docentes juntos a teoria para buscar solucionar ou amenizar esses empecilhos. Diante disso, Coelho e Coelho (2018), contribuem ao afirmar que:

A formação docente emerge, então, como instância estratégica no processo de implementação da lei, pois, por meio dela, os futuros professores seriam capacitados não apenas em acordo com a crítica à perspectiva que tem pautado a constituição da memória histórica, mas, sobretudo, no domínio das competências e habilidades necessárias ao combate às diversas formas assumidas pelo racismo no ambiente escolar. (COELHO e COELHO, 2018, p. 11)

Portanto, ainda é grande o impacto que a experiência destes desafios trazem para a vivência dos professores em formação, os que estão atuando e/ou ainda vão atuar em sala de aula e a todos que estão presentes na área da educação escolar.

4.2 PERSPECTIVAS DOS SUJEITOS DA PRIMEIRA EDIÇÃO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA SOBRE O TRABALHO REALIZADO

Posterior à apresentação dos dados iniciais da pesquisa, obtidos pelos questionários criados na plataforma *online*, relacionados a questões de identificação dos residentes,

preceptores e da coordenadora do programa, foi possível identificar algumas situações que auxiliaram no processo de obtenção de informações para a criação de uma discussão mais centralizada na busca de alcançar perguntas que essa pesquisa traz. Foi efetuada, nesta subseção, a análise das rodas de conversa realizadas com os residentes da primeira edição do programa e da aplicação de mais um questionário, criado para sanar a dificuldade encontrada de reunir os preceptores e a coordenadora em um horário partilhado para a realização da roda de conversa. Diante disso, foi feito um questionário com as perguntas que seriam feitas na roda de conversa, como já foi mencionado.

O Programa Institucional de Residência Pedagógica na área de História da Universidade Federal do Acre surgiu como uma política nacional de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas escolas brasileiras. Dentro desse contexto, segundo Samaúma, foi publicado o primeiro edital do programa dentro das universidades, pois *“as áreas do conhecimento demonstram em seus projetos a articulação entre as ações do Programa de Residência Pedagógica em suas áreas distintas e a execução da BNCC por meio do Programa”* (SAMAÚMA, questionário, 2022). Isto condiz muito com a afirmação de Baobá e Tamarindo, quando responderam que é possível desenvolver um trabalho sobre a educação das relações étnico-raciais ao desconstruir e/ou fazer uma nova leitura dos objetivos propostos nos planos de ensino, das sugestões da BNCC, o que seria essa articulação que Samaúma destaca.

Esta ação vai ao encontro com a ideia de resistência e de luta contra os sistemas políticos educacionais de imposição de conteúdos, metodologias, entre outros, pois esta ação visa encontrar, dentro do que é imposto pelo sistema educacional, uma brecha, um espaço que possibilite a criação de práticas que contemplem a aplicabilidade do ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas sem trazer novos objetivos, mas trabalhando a partir daquilo que é colocado pelos currículos oficiais em um formato que não apenas fale, mas também valorize.

Quando Samaúma, Baobá e Tamarindo, foram questionados sobre a possibilidade do Programa Institucional de Residência Pedagógica na Área de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre ter contribuído para uma melhoria da formação inicial dos residentes da sua primeira edição, Samaúma respondeu *“Acredito que se o programa for desenvolvido por um coletivo de docentes (formados e em formação), comprometidos com a educação, ele pode sim contribuir para melhor qualificar a formação inicial”* (SAMAÚMA, questionário, 2022); Tamarindo afirmou que *“Sim, os alunos que fazem a residência*

pedagógica, adquirem uma bagagem muito grande e se destacam de demais, com certeza.” (TAMARINDO, questionário, 2022); já Baobá explicou que:

Com certeza. São vários os exemplos de residentes aprovados em Concurso Público, se destacando em várias atividades acadêmicas. Além disso, os estudantes em formação vivenciam um contato com o ambiente escolar que é primordial, pois percebem os desafios e possibilidades do trabalho pedagógico, sem falar nas diversas realidades que vão além das paredes universitárias. (BAOBÁ, questionário, 2022)

Diante da fala dos três sujeitos, foi observado que o objetivo do programa é aperfeiçoar a formação de licenciandos das universidades ao promover uma maior ambientação deles na sala de aula e dentro do ambiente escolar, e que como podemos observar neste trabalho foi alcançado. Além disso, o programa possibilitou uma relação mais intensa e duradoura entre as instituições que formam o(a) futuro(a) professor(a) e as instituições de Educação Básica como os 4 (quatro) pontos destacados na página 38. Cabe resgatá-los:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da Residência Pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2018, p. 1)

Samaúma, Baobá e Tamarindo fazem, indiretamente, menção ao alcance desses objetivos gerais do programa, descritos novamente acima, a partir de suas perspectivas, quando afirmam que o comprometimento com a formação inicial e com o programa contribuem nessa formação inicial. Ademais, a interação entre Instituição de Ensino Superior e Ensino Básico contribui para fortalecer, ampliar e consolidar parcerias.

Diante dos dados apresentados, pode-se afirmar que alguns residentes egressos de seus cursos de graduação já se encontram atuando profissionalmente na educação, e mesmo que também tenham alguns egressos da graduação atuando na educação, que não tenha participado do programa, é compreensível que em relação às experiências os participantes do programa têm mais experiências com a docência que os demais que não participaram desse programa.

Quando Samaúma, Baobá e Tamarindo foram questionadas sobre como eles acreditam que os conteúdos trabalhados ao longo do Programa de Residência Pedagógica, referente à temática étnico-racial, foram inseridos dentro do plano de curso da disciplina de História, Tamarindo afirmou que *“Os conteúdos foram inseridos, justamente onde eram de alguma forma silenciados”* (TAMARINDO, questionário, 2022). Já Samaúma afirmou:

Acredito que os conteúdos trabalhados ao longo do Programa de Residência Pedagógica referentes à temática étnico-racial foram inseridos no Plano de curso de História da escola por meio da ampliação de conteúdos já tradicionalmente trabalhados, como por exemplo o da "Era Vargas", no qual se pode incluir conteúdos a respeito da história e da cultura da população negra brasileira, naquele contexto, como é o caso da história do "Teatro Experimental do Negro" e sua importância no Brasil. Bem como também por meio de ressignificação de conteúdos, como pode ser o caso do conteúdo a respeito dos "Povos Indígenas do Brasil", que pode ser tratado a partir de uma outra perspectiva para além da colonial e com outras vozes para além da voz do colonizador, como a voz dos próprios indígenas. (SAMAÚMA, questionário, 2022)

Baobá, sobre o assunto, afirma que

Os conteúdos foram inseridos, buscando valorizar a temática étnico-racial praticamente silenciada na Orientações Curriculares, e consequentemente dos Planos de Curso. Essa inserção deu-se através de análises desses Planos e da busca por uma relação entre os conteúdos e a temática. Fazendo esse trabalho, percebe-se como é possível elaborar estratégias para ressignificar os conteúdos propostos para cada ano/série. (BAOBÁ, questionário, 2022)

A partir das falas dos três sujeitos da pesquisa, Baobá, Samaúma e Tamarindo, é possível concluir que ocorreu, durante o programa, a ação de releitura dos Planos de Curso de História e das Orientações Curriculares, tradicionalmente trabalhados em sala de aula, para relacionar os conteúdos à temática africana, afro-brasileira e indígena, com foco em elaborar práticas pedagógicas nas quais a referida temática é inserida nos conteúdos, sem modificar o objetivo central, conforme orientação desses documentos.

Sobre a possibilidade do Programa Institucional de Residência Pedagógica na área de Licenciatura em História melhorar a qualidade da educação que é ofertada nas escolas ao trabalhar a temática étnico-racial, Tamarindo afirmou que melhorou porquê acaba *“Trabalhando, ou resgatando temáticas que outrora eram desprezadas, ou silenciadas.”* (TAMARINDO, questionário, 2022). Nesse mesmo viés, Baobá afirmou que,

De uma maneira super positiva. Pois a escola ganha um movimento "inovador", com propostas metodológicas ativas, que proporcionam reflexão e ação por parte de todos os envolvidos, principalmente dos alunos da escola que participam desses momentos

de atividades com os residentes e passam a construir conhecimentos fundamentais. Sendo assim, a escola se posiciona com uma postura mais democrática, justa e ativa. (BAOBÁ, questionário, 2022).

Já Samaúma declarou que

O Programa Residência Pedagógica na área de História possibilitou em suas escolas-campo uma melhor qualidade da educação ofertada aos seus alunos, por meio da ampliação da discussão da educação para as relações étnico-raciais, uma vez que este assunto ainda tende a ser pouco explorado nas unidades de ensino, embora seja parte da legislação educacional brasileira e seja de fundamental importância na construção dos cidadãos que as escolas precisam formar, ou seja, sujeitos que respeitem e valorizem os pertencimentos, a história e a cultura de todas as pessoas. (SAMAÚMA, questionário, 2022)

A reflexão que as falas de Baobá, Samaúma e Tamarindo causam é de que a temática étnico-racial ao longo da história da educação esteve silenciada, excluída ou pouco explorada nas unidades de ensino do sistema educacional brasileiro. Nesse contexto, o programa acaba, sim, auxiliando no processo de formação inicial destes residentes, pois possibilita, nas palavras de Baobá, *“um movimento “inovador” com propostas metodológicas ativas”* (BAOBÁ, questionário, 2022).

Nessa perspectiva, para que haja reais mudanças, Coelho e Coelho (2018) afirmam:

Para tanto, evidentemente, não é suficiente a mera inclusão de conteúdos. Antes, é preciso que tais conteúdos sejam inseridos em um contexto de discussão da matriz que tem informado a memória histórica e alimentado um ideário de fundo racista que ampara e legitima preconceitos e discriminações. Nesse sentido, a reformulação do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação demanda a adoção de uma outra perspectiva nas abordagens da História do Brasil e, conseqüentemente, nos processos de formação docente. Elas reclamam a assunção da luta contra o racismo e seus desdobramentos como uma dimensão relevante dos processos de formação docente, por meio da discussão e do debate não apenas da crítica à memória, mas das posturas profissionais necessárias ao professor para promover uma educação antirracista. (COELHO e COELHO, 2018, p. 5)

Diante disso, Tamarindo, Samaúma e Baobá, evidenciam que o programa, além de proporcionar uma formação mais qualificada, ao trabalhar a temática em seus projetos, promove a melhoria da qualidade de educação ofertada pelas escolas-campo, ou seja, o programa de residência realizado nas duas escolas campo dessa pesquisa contribuiu com a formação inicial dos residentes, ao auxiliar no processo de construção deste docente mais reflexivo e que compreende a importância da existência de uma educação antirracista e de respeito.

Quanto aos maiores desafios enfrentados pelos residentes durante as suas trajetórias no programa, trabalhando a temática étnico-racial nas escolas de Educação Básica estão: para Tamarindo o de *“assumir uma sala de aula, começando desde o planejamento da aula, até sua avaliação, separar o profissionalismo da amizade com os alunos e organizar aulas inovadoras”* (TAMARINDO, questionário, 2022); já Baobá defende *“que seja a adaptação ao ambiente escolar e a busca por estratégias de como relacionar a temática aos conteúdos propostos nos Planos de Curso”* (SAMAÚMA, questionário, 2022). Samaúma afirmou o seguinte:

Imagino que tenha sido desafiador aos residentes criar estratégias de inserção da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígenas no currículo oficial, já que nosso currículo ainda é muito eurocentrado. Além do desafio de criar práticas pedagógicas que pudessem concretizar o currículo proposto pelo Programa de Residência Pedagógica na efetivação da LDBEN. (SAMAÚMA, questionário, 2022)

Do ponto de vista de Baobá e Samaúma, os maiores desafios enfrentados dados estão ligados à questão de estar preparado para tratar essa temática na sala de aula, desde o planejamento das aulas até a elaboração das metodologias para realizar a abordagem destes conteúdos com os alunos. Desse modo, essa tarefa de reinterpretar os currículos, de procurar brechas, pois, como defende Samaúma ao se referir a existência de um currículo eurocentrado, é necessário descolonizar o currículo de ensino, com uma ideia de contrapor a estrutura construída a partir de uma perspectiva colonial.

Sobre o Programa de Residência Pedagógica, na Licenciatura em História, e como ele contribuiu para a formação inicial dos residentes com relação à educação das relações étnico-raciais e de que forma isso foi possível, Tamarindo afirmou que *“No próprio instante em que o residente teve que pesquisar para suprir as lacunas deixadas pelo currículo prescrito, ele fortaleceu sua formação inicial”* (TAMARINDO, questionário, 2022). Samaúma, por sua vez, afirmou:

Acredito que o Programa de Residência Pedagógica, na área de História, contribuiu sim para melhor qualificar os residentes, com relação à educação das relações étnico-raciais, exigida para todas as licenciaturas, uma vez que o tempo dedicado à ampliação do conhecimento e a pensar formas de aplicá-lo foi bem maior do que os dos estágios, que além de terem tempo menor para a prática pedagógica nas escolas, precisam dividir a atenção com muitas outras políticas educacionais, para além do artigo 26A e 79B da LDBEN. (SAMAÚMA, questionário, 2022)

E Baobá disse que:

Sim. O ensino ofertado pela Universidade ainda é limitado com relação ao desenvolvimento da temática. Então, as ações do Programa oportunizam aos residentes o estudo, pesquisa e vivência com a educação das relações étnico-raciais. O Programa, na atuação em História, proporciona momentos formativos, que levam os estudantes a uma atuação pautada nas relações étnico-raciais, e com certeza, serão professores mais reflexivos e com mais atuação significativa na educação. (BAOBÁ, questionário, 2022)

Na visão de Tamarindo, Samaúma e Baobá, o programa contribuiu, sim, com a formação inicial, principalmente levando em conta a educação das relações étnico-raciais, pois de acordo com as falas, foi durante e no programa que os residentes fizeram o exercício de olhar com mais atenção para o currículo e buscaram inserir a temática étnico-racial, assim como pensaram metodologias para trabalhar estes assuntos em sala de aula. Desse modo, foi possível, além de vivenciar as experiências de planejamento, também tiveram as execuções das aulas, a partir de práticas diferenciadas e que valorizam a temática étnico-racial.

Por fim, quando questionados sobre algo mais a comentar sobre o programa, quanto à educação étnico-racial e à formação inicial, Samaúma e Baobá não declararam nada. Já Tamarindo declarou que:

O programa deve continuar, gostaria de ter tido o privilégio de fazer a residência quando era estudante de graduação. As relações étnico-raciais, para mim é uma temática que sempre será tratada com a devida importância, e isso eu devo grande parte a residência pedagógica, e a Uniafro. (TAMARINDO, questionário, 2022)

Cabe ressaltar que, de acordo com Tamarindo, o programa deve continuar, pois a experiência que ele construiu influencia nessa formação inicial. Além disso, o referido sujeito da pesquisa afirma que gostaria de ter participado, em sua época de graduação, de um programa como o da residência pedagógica.

No quadro 14, logo abaixo, é apresentado uma síntese de algumas falas dos residentes, a partir da roda de conversa que foi realizada com os participantes da primeira edição do Programa Institucional de Residência Pedagógica, na área de História, da Universidade Federal do Acre, e que revelam seus pontos de vista em relação ao programa e às ações desenvolvidas durante a sua execução que contemplam a temática étnico-racial.

A partir das duas rodas de conversa realizadas com os residentes, já foi possível identificar, que todos tinham recordações do trabalho desenvolvido durante o programa, que ocorreu entre os anos de 2018 a 2020 e que as atividades realizadas foram: leitura de contos,

desenhos, apresentações, jogos, oficinas, gincanas, construção de cartazes entre outras atividades, como é possível observar nos resultados apresentados, anteriormente, na figura 5.

O quadro abaixo foi organizado de acordo com quatro perguntas centrais realizadas na roda de conversa com os residentes da primeira edição do programa de RP. O quadro é um retrato resumido dado por estes sujeitos, que servirão de base para posteriores reflexões.

Quadro 14 – Roda de conversa algumas questões principais sobre o Programa Institucional de Residência Pedagógica e a temática étnico-racial

<p>Que importância você atribuiu ao ensino de conteúdos referentes à temática étnico-racial na sala de aula?</p>	<p>De que forma você acredita que os conteúdos trabalhados ao longo do Programa de Residência Pedagógica contemplam a temática étnico-racial? Por quê?</p>	<p>De que maneira o Programa de Residência Pedagógica, na área de Licenciatura em História, tem possivelmente contribuído para a formação inicial de professores e para uma possível melhoria da qualidade da educação ofertada nas escolas?</p>	<p>Você acredita que o Programa de Residência Pedagógica, na Licenciatura em História, contribuiu para a sua formação inicial com relação à educação das relações étnico-raciais? De que forma?</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● “Muito importante, pois é uma temática que durante séculos foi apagada da história.” (Flamboyante) ● “É importante porque desperta o senso de reconhecimento, despertar esse senso de identidade para o aluno se reconhecer e possa lutar pelo que acredita.” (Espatódea) ● “Demorou muito para se ver como pessoa negra e os alunos quanto tempo vão demorar.” (Camboatá) ● “É fundamental por que abordar esses conteúdos já é visto como piada e essas crianças traços indígenas e sofrem muito com racismo.” (Mulungu) ● “É importante porque dá legitimidade além de que é importante esse conhecimento para o aluno indígena e não indígena que todos precisam passar por esse processo de reeducação para desconstruir o 	<ul style="list-style-type: none"> ● “Esse conteúdo chega na sala a partir de uma nova visão os residentes amadureceram muito ao quebrar estereótipos ao reinventar a escrita da história étnico-racial dentro dos colégios.” (Espatódea) ● “A questão negra, indígena e isso não está no currículo.” (Camboatá) ● “Por que de formas que foi trabalhado os assuntos sobre as questões indígenas então foi possível encaixar esse conteúdo da melhor forma possível” (Mulungu) ● “Ele trata do conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> ● “A Residência vai muito além de um simples estágio supervisionado. Nela aprendemos na prática o que é ser professor, aprendendo a enfrentar os problemas do dia a dia.” (Flamboyante) ● “Residência permite vivermos o dia a dia da escola e conhecer os alunos pois como um estágio não é possível avaliar um aluno de forma individual.” (Espatódea) ● “Residência Pedagógica porque era um processo direto na sala de aula, uma vivência completa e isso foi de extrema importância na minha formação.” (Camboatá) ● “Quando você consegue vivenciar melhor a prática e tem o apoio do Preceptor e da coordenadora da escola isso é uma experiência.” (Mulungu) ● “Que trabalhar a temática étnico-racial no programa possibilitou o melhor trabalho como professor e eu como professor em atuação.” (Guapuruvu) 	<ul style="list-style-type: none"> ● “Posso dizer que sim.” (Flamboyante) ● “Trabalhar essa temática na Residência contribuiu muito, aprendi muito e isso me despertou o interesse e fui fazer alguns cursos na área, e isso tem muita importância na minha formação.” (Espatódea) ● “Me ajudou foi na aplicabilidade ao colocar em prática as coisas que eu já sabia e aprender formas diferentes de ensinar.” (Camboatá) ● “Essa experiência foi primordial, é bem mais difícil para alguém que não passa pelo programa, e acredito né, são muitas dificuldades.” (Mulungu) ● “Ajudou bastante, no RP tivemos acesso ao plano de curso, para elaborar, tivemos acesso a esses materiais de planejamento, estudar conteúdos voltados para o ensino de história e

<p>racismo.” (Guapuruvu)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “De fundamental importância porque você possibilita esse autoconhecimento, que já foi citado e uma valorização da nossa história e cultura.” (Jatobá) 	<p>de identidades positivas na/da história e culturas negras, africanas e indígenas” (Guapuruvu)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Muito dessa experiência e responsabilidade gera um maior conhecimento, podendo se comprometer, aprendendo, ensinando e a escola também ganha, os professores recebem nosso material e nossas metodologias novas por sermos uma nova geração de historiadores.” (Jatobá) 	<p>hóstia e culturas indígenas e afro-brasileira.” (Guapuruvu)</p>
--	--	--	--

Fonte: a autora, baseada nas rodas de conversa da pesquisa, 2022.

As falas dos residentes, quanto a essas quatro perguntas, foram agrupadas no quadro 14, acima. A partir dele, identificou-se, inicialmente, sobre a importância atribuída ao ensino dos conteúdos referente à temática étnico-racial na sala de aula, nas perspectivas dos residentes, ela tem muita importância por que diz respeito a uma temática que foi ao longo dos anos, silenciada da história.

Já sobre como eles acreditam que os conteúdos trabalhados ao longo do programa contemplam a temática étnico-racial, estes afirmaram que os conteúdos contemplam, pois, este ensino dá visibilidade aos conteúdos que se encontram silenciados no currículo. Deste modo, aborda-los no decorrer do programa auxiliou na ação da desconstrução de estereótipos e construção de uma educação mais democrática.

Mediante isso, afirma-se o que muitos teóricos já veem pesquisando sobre esse silenciamento, segundo Santos e Coelho (2014), sobre as pesquisas realizadas sobre essa questão,

Essas pesquisas em suas distintas abordagens demonstram a preocupação com os efeitos insalubres dos conteúdos racistas sobre a formação da identidade racial de grupos historicamente discriminados. As críticas tem se centrado na estrutura do currículo, que não raras vezes oculta temas como a história da África e do negro no Brasil, a maneira estereotipada com que o negro é apresentado no livro didático, além de temas como a formação de professores para o trato da questão racial e literatura infanto-juvenil. (SANTOS e COELHO, 2014, p. 131)

Evidenciando que este silenciamento da temática étnico-racial no currículo pode ser combatido, ainda durante a formação inicial a partir do programa de residência, ao gerar a oportunidade da realização de planejamentos que dialoguem com a temática com base no currículo, a partir de um olhar mais sensível e atento as questões que contemplam o ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, e que promovem ações que refletem na desconstrução desses estereótipos.

Referente às perspectivas sobre as contribuições que o programa tem proporcionado à formação inicial de professores e uma possível melhoria da qualidade da educação ofertada nas escolas, os residentes acreditam que a residência terem auxiliado muito com a formação inicial deles, pois, além da vivência de experiências de práticas do que é ser professor, foi possível vivenciar o dia a dia, os desafios escolares e a possibilidade de um maior conhecimento, o que novamente condiz com as falas de Coelho e Coelho (2018) já mencionado anteriormente sobre como essa formação inicial utilizada como uma estratégia para implementação da lei contribui para a construção desse profissional, que chega ou chegará nas instituições de educação básica um profissional mais reflexivo, com mais “domínio das competências e habilidades necessárias ao combate às diversas formas assumidas pelo racismo”. (COELHO e COELHO, 2018, p. 11).

Quanto ao modo como o programa contribuiu para a formação inicial com relação à educação das relações étnico-raciais, os residentes compreenderam que trabalhar essa temática durante o programa despertou o interesse deles, mostrou que é possível executá-la, além de possibilitar vivenciar diferentes tipos de práticas pedagógicas para atender a necessidade de ensinar as histórias e culturas em uma perspectiva que valoriza as questões étnico-raciais. Portanto, o programa, segundo os referidos sujeitos da pesquisa, contribuiu para a formação inicial de indivíduos que, a partir dela, podem se tornar profissionais mais qualificados e preparados para trabalhar a temática étnico-racial.

Sobre os maiores desafios percebidos, vivenciados, durante a realização dos trabalhos desenvolvidos nas escolas, em destaque nas falas de todos os residentes, está a falta de recursos como principal dificuldade. Já sobre os principais desafios enfrentados ao trabalhar as questões étnico-raciais, seja no planejamento ou na execução das aulas, Flamboyante afirmou que o maior problema foi o de encontrar a temática nos materiais didáticos que “*muitas vezes não contempla o que precisa ser trabalhado*” (FLAMBOYANTE, informação verbal, 2022). Espatódea, por sua vez, afirmou que as principais dificuldades estão relacionadas a falta de apoio e reconhecimento por parte da família, no sentido de compreender a importância desta temática ser abordada na sala de aula, fazê-los entender este processo é um pouco difícil. Camboatá concordou com a informação da Espatódea e ainda acrescentou que os colegas professores também não facilitam o trabalho, assim como a coordenação que muitas vezes não entende, pois quando se leva “*uma roda de samba, capoeira, e é a maior resistência*” (CAMBOATÁ, informação verbal, 2022). Mulungu e Jatobá concordam com Guapuruvu, quando ele afirmou que o mais difícil foi realizar um “*jogo de cintura*” (GUAPURUVU, informação verbal, 2022) para introduzir a questão indígena dentro dos conteúdos sugeridos e

impostos pelos currículos. Diante da falta destes conteúdos no currículo, se torna ainda mais ampla a dificuldade para encontrar assuntos sobre EREER.

Como Guapuruvu ressalta, o silenciamento dessa temática nos currículos gera uma ampla falta de conteúdo, e por isso, realizar planejamentos e executar aulas que trazem a questão étnico-racial de forma positiva e dentro do conteúdo, atendendo aos objetivos da BNCC, contribuiu com a formação inicial.

Um exemplo disto pode ser dado a partir da fala de Flamboyante quando afirma que *“O contato que obtive com a Residência me ajudou muito nessa questão de planejar e executar assuntos relacionados à questão étnico-racial”* (FLAMBOYANTE, informação verbal, 2022); Espatódea diz *“Então o programa nos ensinou a encontrar brechas nos currículos, para que a gente conseguisse inserir a temática, para olhar para História e conseguir inserir a temática étnico-racial”* (ESPATÓDEA, informação verbal, 2022); Camboatá afirmou *“eu aprendi a reinterpretar o currículo”* (CAMBOATÁ, informação verbal, 2022); Mulungu disse que *“influencia no olhar mais sensível para temática e isso é um legado do trabalho desenvolvido na residência nessas escolas.”* (MULUNGU, informação verbal, 2022); Guapuruvu afirmou *“Eu diria que sim, tivemos o planejamento de ver como o currículo se relaciona com EREER e a questão indígena, afro-brasileira e esse momento foi que realmente aprendi”* (GUAPURUVA, informação verbal, 2022) e Jatobá concordou com Mulungu e Guapuruvu.

Por fim, uma última questão foi levantada, porém, mais voltada para os professores que estão em atuação, para saber se ter participado do programa e ter realizado um trabalho voltado à educação das relações étnico-raciais contribuiu para a constituição do docente que é hoje. Todos responderam, mesmo os que não estão atuando como professores. Flamboyante disse que *“A Residência pedagógica, dentre tantos ofícios do professor, ela nos ensina a ter um olhar diferenciado sobre essas questões”* (FLAMBOYANTE, informação verbal, 2022); Espatódea disse *“Sim e percebi que todo conteúdo é possível de se discutir a temática étnico-racial e eu não percebia isso antes e aí a gente consegue agora ter esse outro olhar, um olhar que enxerga as possibilidades de se trabalhar a temática”* (ESPATÓDEA, informação verbal, 2022); Camboatá relatou que a contribuição *“foi além da docência.”* (CAMBOATÁ, informação verbal, 2022); Guapuruvu declarou que: *“Ter participado do programa e ter feito as atividades, contribuiu”* (GUAPURUVU, informação verbal, 2022); Mulungu e Jatobá concordaram com as afirmações anteriores durante a realização das rodas de conversas.

Flamboyante ainda comentou que viver a experiência de fazer parte do primeiro Programa de Residência ofertado na Ufac contribuiu muito para a sua formação de professora. Espatódea também afirmou que este modelo de programa deveria servir como exemplo para outras edições. Camboatá, por sua vez, destacou que é preciso melhorar o valor ofertado nas bolsas, além de ser necessário levar também uma formação para a comunidade, para a escola e para a família, e assim, estar mais atento ao trabalho com temas específicos.

Dessa maneira, foi possível perceber, nesta seção, que as perspectivas dos residentes, preceptores e da coordenadora apontam que os estudos, planejamentos e ações realizadas nas escolas que enfrentaram o desafio relacionado à aplicabilidade da questão étnico-racial, de forma geral, contribuiu com a formação inicial dos residentes da primeira edição do programa. Na medida em que se percebeu, nas falas desses sujeitos, que a experiência de ter feito parte de um programa, como este, viabilizou a oportunidade de uma vivência maior sobre o que realmente é ser um professor, estando dentro da sala de aula e do ambiente escolar como um todo, planejando junto com o professore regente, conhecendo, observando e acompanhando os alunos da educação básica e as diversas dificuldades diárias que precisam ser solucionadas, assim como as dificuldades em relação à aplicabilidade da temática étnico-racial.

De fato, a existência de um professor em formação que conhece, estuda, planeja e aplica metodologias que contemplam a temática étnico-racial, ainda durante seu processo de formação, tem mais oportunidades e chances de concluir a graduação mais qualificado para atuar na educação, contemplando e cumprindo, assim, a lei nº 10.639/2003 e lei nº 11.645/2008 que tratam da obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, que acaba atendendo a necessidade eminente de saber lidar com as diferenças e a com a diversidade existentes na sala de aula e no ambiente escolar. É por isso que, quanto à educação das relações étnico-raciais, o programa de residência Pedagógica na área de história e a formação de professores se constitui como um grande aliado na luta por um ensino mais democrático, efetivo e de qualidade, que atenda às necessidades e exigências da população e contribuem com o ensino de inúmeras maneiras, e para a aplicabilidade de uma educação antirracista. Na próxima e última seção temos as considerações e resultados finais alcançados com essa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada visando atingir o objetivo de analisar a educação das relações étnico-raciais: a formação inicial de professoras(es) a partir do Programa de Residência Pedagógica, na Licenciatura em História, no período compreendido entre os anos 2018 e 2020. Para tanto, partiu-se da ideia de que a educação das relações étnico raciais, aplicada, durante a realização do Programa de Residência Pedagógica pode ser um bom auxílio para uma formação inicial que atenda a diversidade, contribuindo para este processo em que as/os futuras/os professores podem vivenciar, produzir e socializar de diversas formas possíveis, seus saberes, além de mediar o conhecimento de uma forma mais democrática, valorativa e de respeito.

Assim, tratou da EREER a partir do Programa de Residência, apresentando como se sucedeu a implementação do programa, seus objetivos, seus critérios de execução, além de evidenciar como ocorreram algumas das ações do programa, e como estas ações se encaixavam em práticas de promoção, valorização e respeito das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, além de práticas contra o racismo, realizadas a partir de diferentes assuntos e metodologias. Este trabalho ocorreu apenas com equipes de algumas escolas que fizeram parte do programa, cuja as atividades realizadas tiveram como objetivo central o trato com a educação das relações étnico-raciais. Este recorte foi feito a partir da necessidade de se pensar a educação das relações étnico-raciais, relacionada com o Programa de Residência Pedagógica, que visa melhorar e fortalecer a formação inicial.

Diante disso, este tema foi escolhido pois se compreende que a formação inicial também precisa estar atenta para as questões étnico-raciais que envolvem a diversidade e a multiculturalidade presentes na sociedade, seja ela escolar ou não. Além de atender ao pressuposto da lei nº 10.639/2003 e lei nº 11.645/2008, da obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas para a contribuição de um ensino mais democrático e de respeito e valorização.

Neste viés, fica evidente que a escolha de realizar esta pesquisa tem uma forte relação com as escolhas pessoais desta pesquisadora, que ao longo dos últimos anos, mais precisamente depois de adentrar na graduação e se tornar bolsista do Laboratório de Pesquisa Observatório de Discriminação Racial - LabODR que faz parte do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas o Neabi/Ufac, passando pelo processo de autoconhecimento enquanto uma mulher negra, pesquisando e conhecendo mais sobre essa temática tão importante, ainda mais no campo da formação de professores, que futuramente poderão, e alguns já estão atuando no campo da

educação básica.

Este tipo de debate, sobre a educação das relações étnico-raciais e o programa junto à formação inicial de professores, é de grande relevância no espaço acadêmico e científico entre outros campos, quando se torna possível identificar formas de fortalecer o trato com a temática étnico-racial, assim como aprimorar e aperfeiçoar a formação inicial de professores, por meio de vivências e experiências de planejamento e de conteúdos e metodologias diversificadas que contribuem para a construção de uma educação étnico-racial. E, como já foi mencionado ao longo do texto, tratar dessa temática, é promover um ensino de mais qualidade, respeito, de valorização e que influencia no processo de reconhecimento étnico-racial dos estudantes e também contribui no processo formativo acadêmico, ao promover experiências que enriquecem o saber desses futuros docentes.

Foi feita filtragem dos trabalhos semelhantes a este, encontrando apenas três dissertações realizadas entre os anos de 2020 e 2021, pois, tendo em vista o recente surgimento do Programa em âmbito nacional, que provavelmente ocorreu entre os anos de 2018, 2019 e 2020. É importante destacar que esta pesquisa também compreende que a finalização da primeira edição do programa é muito recente, pois foi iniciada no segundo semestre de 2018, durando um total de 18 (dezoito) meses e se encerrou no primeiro semestre de 2020, assim, fazem apenas 02 (dois) anos que sua primeira edição foi encerrada. Desse modo, muitos dos participantes da primeira edição do programa, realizado entre os anos de 2018 a 2020, assim como a pesquisadora deste trabalho dissertativo, ainda estão ou podem estar em processo de finalização de seus estudos. A pesquisa, ainda neste momento, alcançou algumas breves discussões sobre a educação das relações étnico-raciais e o surgimento do Programa Institucional no Programa de Residência Pedagógica no Brasil e na Universidade Federal do Acre, e de como ocorreu todo este processo.

O presente estudo, assim como os registros nas três dissertações encontradas e as produções realizadas no/durante o programa, possibilitou a identificação de práticas pedagógicas pensadas nos planejamentos, que, atendendo a lei nº 10.639/2003 e lei nº 11.645/2008, promoveram a valorização das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, além de dar visibilidade para práticas antirracistas ao trabalhar com assuntos sobre o racismo. Nesse sentido, levando essas reflexões aos alunos, é possível concluir que a formação inicial é um espaço que pode ser utilizado para capacitar os professores quanto ao trato com a temática étnico-racial, oportunizando vivenciar, ainda na graduação, experiências de levar para sala de aula práticas pedagógicas de valorização e de respeito, desde o

planejamento, identificando nos currículos brechas para inserção da temática, tendo em vista o silenciamento sobre/na história referente à questão étnico-racial.

Assim, muito já foi feito e grandes conquistas foram alcançadas, mas a demanda relacionada a necessidade de trabalhar essa temática não pode se esgotar pois muito ainda precisa ser feito e programas como o Programa de Residência Pedagógica apresentam possibilidades de se trabalhar e construir experiências e opções para serem levadas para a sala de aula contribuindo com a formação inicial destes residentes, professores em formação.

Com isso, fica evidenciado nesta dissertação que a educação das relações étnico-raciais e a formação inicial de professoras(es) a partir do Programa Institucional de Residência Pedagógica, na licenciatura em História, no período compreendido entre os anos de 2018 a 2020, contribuiu, de forma efetiva, na formação inicial desses residentes, evidenciando que é possível trabalhar a temática dentro de programas como este que, além de serem criados, pensando inicialmente para uma melhor formação, podem ser utilizados para tratar de outras temáticas essenciais da/na formação de professores.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Giovana Gomes; COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira. Formação Inicial Docente: reflexões sobre sua constituição no cenário brasileiro. In: LIMA, Maria Aldecy Rodrigues de; BAMBIRRA, Vera Lúcia de Magalhães (org). **O Ensino de Humanidade e Linguagens**. – Rio Branco: Nepan, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1979.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação). (Métodos Tradicionais Versus Métodos inovadores? p. 126-150.

BORGES, Livia Feitas Fonseca. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. (Orgs.) **A escola mudou. Que mude a formação de professores**. Campinas-SP: Papirus, 2010. p. 35- 60.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília, 2004. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acessado em 20 de abril de 2020.

BRASIL, **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acessado em 20 de abril de 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado n.º 227**. Brasília: Senado Federal, 2007. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>. Acessado em 07/06/2022.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado n.º 284**. Brasília: Senado Federal, 2012. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106800>. Acessado em 07/06/2022.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As Licenciaturas Em História e A Lei 10.639/03 – Percursos De Formação Para O Trato Com A Diferença? **Educação em Revista**|Belo Horizonte|v.34|e192224|2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hvnLnRX7NpxPqJ9YqrBBQHG/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em 20 de abril de 2020

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Notas sobre a Formação Docente – O Saber Histórico Escolar nos Cursos de Formação de Professores de História. **Nova Revista Amazônica**, v.7, n. 01, p. 51-74. Fev./Abr. 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/6976/5464>. Acessado dia 14/07/2022.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; QUADROS, Cleverton. Formação de professoras e professores e relações raciais: mapeamento da produção em teses, dissertações e artigos (2003-214). In: (SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; REGIS, Katia; MIRANDA, Shirley Aparecida de (Org). **Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB-UFPR, 2018. Acessado em 17/06/2022.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. Formação Continuada de Professores: as ações da universidade e a lei n. 10.639/2003. **Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 31, p. 141-158. Jan./Abr. 2017. Acessado em 14 de junho de 2022

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. A Formação de Professores para o Ensino de História: impasses em perspectiva. *Fronteiras: Revista de História*, Dourados, MS, v. 18, n. 31, p. 51-67. Jan./Jun. 2016.

CORENZA, Janaína de Azevedo. **Formação Inicial de professores: Conversas sobre relações raciais e educação**. Curitiba: Appris, 2018. 219 p.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Tema da Formação de Professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Educ. Pesquisa., São Paulo, Ahead of print, 2013. Acessado em 20 de abril de 2020.

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Residência Pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**. Cuiabá. V.28. n.68 p. 333-356. maio/ago. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972019000200333&lng=pt&nrm=iso#:~:text=De%20modo%20geral%2C%20a%20ideia,c complementar%20dos%20cursos%20de%20Medicina. Acessado em 20 de abril de 2020.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda. **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003. Acessado em 20 de abril de 2020.

FONSECA, Selva Guimarães. A Constituição de Saberes Pedagógicos na Formação Inicial do Professor para o Ensino de História na Educação Básica. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p. 271-279. Acessado em 20 de abril de 2022.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba, Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. 1. Ed. Brasília: Edições UNESCO, 2019. V. 500. 351p. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acessado em 20 de abril de 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008. Acessado em 20 de abril de 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Acessado em 20 de abril de 2020.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109. Jan./Abr. 2012. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/5298127/mod_resource/content/1/%C3%89tnico-racial%202.pdf. Acessado em 07/06/2022.

GOMES, Nilma Lino. **Apresentação para Educação das Relações Étnico-Raciais**: estado da Arte. p. 13. Curitiba: NEAB_UFPR e ABPN, 2018. Disponível em: https://www.membros.abpn.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=58. Acessado em 20 de abril de 2020.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

LUDKE, Megan; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. – São Paulo, EPU, 1986.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A **política da OCDE para a educação e a formação docente**. A nova regulação?. – Educação, Porto Alegre, v.34. n.1, Jan/abril de 2011. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5033/6130>. Acessado em 20 de abril de 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. DESLANDES, Suelly Ferreira. GOMES, Romeu (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016 (Série Manuais Acadêmicos). Acessado em 20 de abril de 2020.

MIRANDA, Tomaz; OLIVEIRA, Ronie; BOLA, Márcio; Mamá; DOMÊNICO, David; FIRMINO, Danilo; CUÍCA, Manu da; MÁXIMO, Luiz Carlos. História pra ninar gente grande. In: ANTONIO, Marcos Pereira. **Samba enredo Estação Primeira de Mangueira**. Estação Primeira de Mangueira. Rio De Janeiro, 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uiYJEoKaCfY&ab_channel=BOSSANOVACLUBE%E2%94%82CARLOSANGLADA. Acesso em 30/04/2022.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p. 271-279. Acessado em 20 de abril de 2022.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**: educação escolar e cultura(s). Maio/Ju /Jul/Ago. 2003.

MULLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A Lei nº 10.639/2003 e a Formação de Professores: trajetória e perspectivas. **Revista ABPN**. v.5, n.11. Jul-Out. p. 29-54. 2013

NASCIMENTO, Maria Hosana Lopes do. **Contribuições do PIBID – História Ufac à formação docente: saberes e experiências.** Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Identidade) - Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Identidade; Rio Branco, p. 120. 2019.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Trabalho carreira, desenvolvimento docente e mudanças na prática educativa.** Educação e Pesquisa. São Paulo, Ahead of print, abr.. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2016nahead/1517-9702-ep-S1517-9702201604145487.pdf>. Acessado em 20 de abril de 2020.

ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da; CARMO, Kaliny Custodio do; XAVIER, Joana Marques de Lima Saar. Práticas Pedagógicas em Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: revisitando a literatura acadêmica de promoção de igualdade racial no ambiente escolar das crianças bem pequenas e pequenas. In: COSTA, Andréa Juliana; OLIVEIRA, Queila Cristina de; LÍRIO, Vinicius da Silva. **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: interlocuções, desafios e percursos – 1. Ed.** – Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021.

SANTOS, Raquel Amorim dos; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; Política Curricular e Relações Raciais no Brasil: entre textos e discursos. **Revista Teias**, Linguagens, Formação de Leitores e Cognição. v.14, n. 38. 122-146. (2014)

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/2003 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Acessado em 20 de abril de 2020.

SAVIANI, Dermerval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155. Jan./Abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em 07/06/2022.

SEE, ACRE. **Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental: caderno 1 – História.** Rio Branco, 2010. Acessado em 20 de abril de 2020.

SEE, ACRE. **Caderno de Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental II: componentes curriculares de História.** SEE, 2019. Acessado em 20 de abril de 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** - 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2013. Acessado em 24/04/2022. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf

SILVA, Andressa Queiroz; COSTA, Rosilene Silva da. Educação Antirracista é Educação Transformadora: uma análise da efetividade da Lei nº 10.639/03. **Revista Em Favor da Igualdade Racial**, Acre, v.1, n.1, Fev-Jul, 2018. Acessado em 20 de abril de 2020.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Políticas de formação de professores: construindo resistência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 307-320, Jul/Out. 2018. Acessado em 27/06/2022. Disponível em <https://doi.org/10.22420/rde.v12i23.857>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – Fac. **Edital PROGRAD N° 09/2018 Seleção de Propostas de Subprojetos para o Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <http://www2.ufac.br/editais/prograd/edital-prograd-no-09-2018-selecao-de-propostas-de-subprojetos-para-o-programa-de-residencia-pedagogica>. Acessado em 07 de junho de 2022.

VEENMAN, Simon. **El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial**. In: VIANA, Alberto. (Coord.). *Perspectivas y problemas de la formación docente*. Madrid, Narcea, 1988. Acessado em 20 de abril de 2020.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. (Org). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. 3. Ed. – Petrópoles, RJ: Vozes, 2013. Acessado em 20 de abril de 2022.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa, Educa, 1993. Acessado em 20 de abril de 2020.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO RESIDENTES DO PROGRAMA
INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

1 – Nome completo (Sem abreviações):

2 – Idade: () Até 24 anos () 25 à 34 anos () 35 à 49 () Acima de 50 anos

3 – Identidade de gênero: () Homem cisgênero () Homem transgênero () Mulher cisgênero
() Mulher transgênero () Não binário () Outro

4 - Cor/Etnia: () Amarelo () Branco () Indígena () Pardo () Preto () Outros: _____

5 - Escolaridade?

() Ensino Superior Incompleto () Ensino Superior Completo () Especialização ()
Mestrado () Doutorado () Outro _____

6 - Já trabalhou como professor(a) da educação básica?

() Sim () Não

7 - Está atuando na educação básica?

() Sim () Não

8 - Se sim, você é: () Efetivo () Provisório

9 – Se sim, de qual Rede: () Municipal () Estadual () Privada

10 - Você conhece as Leis 10.639/2003 e Lei 11.645/2008? ____ _____

() Sim () Não

11 - Possui formação continuada em educação das relações étnico-raciais?

() Não () Sim.

12 - Você achou possível trabalhar a temática étnico-racial na disciplina de História?

() Sim () Não () Em parte

13 - Qual é o nome da escola que você atuou durante o Programa de Residência pedagógica?

14 - Qual foi o eixo de trabalho em sua escola de residência Pedagógica? (O Problema/desafio
a ser enfrentado que guiou todas as ações e atividades planejadas)

15 - Quais metodologias foram utilizadas por você, na sala de aula, durante a sua atuação no
programa? Descreva:

16 - Quais recursos didáticos foram utilizados por você, na sala de aula, durante a sua atuação
no programa. Descreva:

17 - Você identificou alguma resistência referente a abordagem desse conteúdo pelos
preceptores, direção da escola ou pelos alunos? Se sim, explique

18 - Quais os principais desafios enfrentados ao trabalhar as questões étnico-raciais sejam no planejamento ou na execução das aulas? Descreva:

19 - Teve apoio da gestão da escola para a realização dessas atividades? Descreva:

20 - Você aceita participar desta pesquisa e comparecer em formato virtual de uma roda de conversa junto com outros participantes da primeira edição do Programa Institucional de Residência Pedagógica da área de História?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA RODA DE CONVERSA COM RESIDENTES

- 1 – Você e a sua equipe trabalharam conteúdos que contemplasse a temática étnico-racial durante o programa?
- 2 - Quais atividades foram realizadas na escola, por você e sua equipe, que abordavam a questão étnico-racial? Descreva:
- 3 - Que importância você atribuiu ao ensino de conhecimentos referente a temática étnico-racial na sala de aula?
- 4 - De que forma você acredita que os conteúdos trabalhados ao longo do Programa de Residência Pedagógica contemplam a temática étnico-racial? Por que?
- 5 - De que maneiras o Programa de Residência Pedagógica na área de Licenciatura em História tem possivelmente contribuído para a formação inicial de professores e para uma possível melhoria da qualidade da educação ofertada nas escolas participantes do Programa?
- 6 - Quais os maiores desafios que você percebeu durante a sua trajetória no Programa de Residência Pedagógica, referentes a sua atuação nas escolas de educação básica?
- 7 - Quais os principais desafios enfrentados ao trabalhar as questões étnico-raciais sejam no planejamento ou na execução das aulas?
- 8 – Você acredita que o Programa de Residência Pedagógica na Licenciatura em História contribuiu para a sua formação inicial com relação a educação das relações étnico-raciais? De que forma, como?
- 9 – Realizar planejamento e executar aulas que trazem a questão étnico-racial de forma positiva e dentro do conteúdo atendendo aos objetivos da BNCC contribuiu com a sua experiência e formação inicial?
- 10 – Aos que estão atuando como professores, é possível informar que ter participado do programa e ter realizado um trabalho voltado a educação das relações étnico-raciais contribuiu para a constituição do docente que você é hoje?
- 11 – Algo mais para comentar sobre o Programa, a educação para as relações étnico-raciais e a sua formação inicial?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PRECEPTORES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

1 – Nome completo (Sem abreviações):

2 – Idade: () Até 24 anos () 25 à 34 anos () 35 à 49 () Acima de 50 anos

3 – Identidade de gênero: () Homem cisgênero () Homem transgênero () Mulher cisgênero () Mulher transgênero () Não binário () Outro

4 - Cor/Etnia: () Amarelo () Branco () Indígena () Pardo () Preto () Outro

5 - Escolaridade?

() Ensino Superior Completo () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-doutorado () Outro

6 - Tempo de trabalho como professor(a):

7 - Quanto tempo trabalha/trabalhou na escola participante do Programa Institucional de Residência Pedagógica?

8 – Você é/era: () Efetivo () Provisório

9 - Você conhece as Leis 10.639/2003 e Lei 11.645/2008?

() Sim () Não

10 - Possui formação continuada em educação das relações étnico-raciais?

() Não () Sim.

11 - Qual é o nome da escola que você atuou durante o Programa de Residência pedagógica?

12 - Qual foi o eixo de trabalho em sua escola de residência Pedagógica? (O Problema/desafio a ser enfrentado que guiou todas as ações e atividades planejadas)

13 - Você acha possível trabalhar a temática étnico-racial na disciplina de História?

14 - Quais atividades foram realizadas na escola sobre a educação étnico-racial? Descreva:

15 - Teve apoio da gestão da escola para a realização dessas atividades?

16 - Que importância você atribui ao ensino de conhecimentos referente a temática étnico-racial na sala de aula?

17 - De que maneiras você acredita que o Programa de Residência Pedagógica na área de Licenciatura em História possivelmente possa ter melhorado a qualidade da educação que é ofertada nas escolas participantes do Programa?

18 - Você aceita participar desta pesquisa e comparecer em formato virtual de uma roda de conversa junto com outros preceptores e com a coordenadora da primeira edição do Programa Institucional de Residência Pedagógica da área de História?

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO COORDENADORA DO PROGRAMA
INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

1 – Nome completo (Sem abreviações):

2 – Idade: () Até 24 anos () 25 à 34 anos () 35 à 49 () Acima de 50 anos

3 – Identidade de gênero: () Homem cisgênero () Homem transgênero () Mulher cisgênero
() Mulher transgênero () Não binário () Outro

4 - Cor/Etnia: () Amarelo () Branco () Indígena () Pardo () Preto () Outro

5 - Escolaridade?

() Ensino Superior Completo () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-doutorado
() Outro

6 - Você conhece as Leis 10.639/2003 e Lei 11.645/2008?

() Sim () Não

7 - Possui formação continuada em educação das relações étnico-raciais?

() Não () Sim.

8 - Você acha possível trabalhar a temática étnico-racial na disciplina de História? Descreva:

9 - Que importância você atribui ao ensino de conhecimentos referente a temática étnico-racial na sala de aula? Descreva:

10 - De que maneiras você acredita que o Programa de Residência Pedagógica na área de Licenciatura em História possivelmente possa ter melhorado a qualidade da educação que é ofertada nas escolas participantes do Programa? Descreva:

11 - Você aceita participar desta pesquisa e comparecer em formato virtual de uma roda de conversa junto com outros preceptores da primeira edição do Programa Institucional de Residência Pedagógica da área de História?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA RODA DE CONVERSA COM PRECEPTORES E COORDENADORA

1 - Você lembra em que contexto histórico surgiu o Edital do Programa Institucional de Residência Pedagógica? Comente sobre:

2 – Você acredita que o programa contribui para uma melhoria da formação inicial?

3 - De que forma você acredita que os conteúdos trabalhados ao longo do Programa de Residência Pedagógica, referentes a temática étnico-racial foram inseridas dentro do plano de curso da disciplina de História?

4 - De que maneiras você acredita que o Programa Institucional de Residência Pedagógica na área de Licenciatura em História, ao trabalhar a temática étnico-racial, possivelmente possa ter melhorado a qualidade da educação que é ofertada nas escolas participantes do Programa?

5 – No seu ponto de vista, quais os maiores desafios enfrentados pelos residentes durante as suas trajetórias no Programa Institucional de Residência Pedagógica, trabalhando a temática étnico-racial nas escolas de educação básica?

6 – Você acredita que o Programa de Residência Pedagógica na Licenciatura em História contribuiu para a formação inicial dos residentes com relação a educação das relações étnico-raciais? De que forma?

7 – Algo mais para comentar sobre o Programa, a educação para as relações étnico-raciais e a sua formação inicial?