



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Vol. 19, Númerto 1, jan-jun, 2026, pág. 373-

QUANDO A LEI FALA E A DIRETRIZ SILENCIA: A FORMAÇÃO DOCENTE ENTRE A ERER E A RESOLUÇÃO 4/2024

WHEN THE LAW SPEAKS AND THE GUIDELINES ARE SILENT: TEACHER TRAINING BETWEEN ERER AND RESOLUTION 4/2024

Lourdes Rafaella Santos Florencio¹

RESUMO

A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), consolidada como política de Estado desde a aprovação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, constitui um eixo estruturante para a formação inicial de professores. No entanto, a publicação da Resolução CNE/CP nº 4/2024, que redefine as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente, reacende o debate sobre os sentidos políticos e epistemológicos dessa formação no Brasil. Este artigo analisa criticamente a presença – e os silenciamentos – da ERER na normativa de 2024, em diálogo com os marcos normativos anteriores (Resolução CNE/CP nº 1/2004 e Plano Nacional de Implementação das DCNERER, 2009) e com a literatura especializada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, ancorada na análise documental, com base em autores como Ball, Bardin, Lopes, Cellard e Mainardes. Os resultados evidenciam que a Resolução 4/2024 promove deslocamentos significativos na concepção de docência, fragiliza a articulação teórico-prática ao reorganizar o estágio e omite referências explícitas ao enfrentamento do racismo, contrariando princípios históricos da ERER. Conclui-se que a normativa recente não assegura a continuidade de uma política de formação antirracista e tende a reforçar tendências tecnicistas, colocando novos desafios para a institucionalização da ERER nos currículos de formação inicial.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais; Formação de Professores; Políticas Curriculares; Diretrizes Curriculares; Resolução CNE/CP nº 4/2024.

ABSTRACT

The Education of Ethnic-Racial Relations (ERER), established as a state policy since Laws 10.639/2003 and 11.645/2008, has become a central axis of initial teacher education in Brazil. However, the publication of Resolution CNE/CP No. 4/2024, which redefines the National Curriculum Guidelines for teacher education, reignites debates on the political and epistemological meanings of teacher preparation. This article offers a critical analysis of the presence—and the silences—of ERER within the 2024 regulation, in dialogue with historical normative frameworks (Resolution CNE/CP No. 1/2004 and the National Implementation Plan for ERER, 2009) and with specialized literature. The study adopts a qualitative approach grounded in documentary analysis, drawing on authors such as Ball, Bardin, Lopes, Cellard, and Mainardes. Findings indicate that Resolution 4/2024 introduces significant shifts in the conception of teaching, weakens the theoretical–practical articulation by reorganizing internships, and omits explicit references to racial justice, contradicting key principles of ERER. The study concludes that the new regulation does not ensure the continuity of an antiracist

¹ Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Campus Canindé. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2882-2968?lang=pt>



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

teacher education policy and tends to reinforce technicist perspectives, posing new challenges for the institutionalization of ERER within initial teacher education curricula.

Keywords: Ethnic-Racial Relations Education; Teacher Education; Curriculum Policy; National Curriculum Guidelines; CNE/CP Resolution No. 4/2024.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem atravessado, nas duas últimas décadas, um ciclo intenso de transformações normativas orientadas à reconfiguração da formação docente, especialmente no que se refere à incorporação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Desde as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, consolidou-se o entendimento de que a formação inicial de professores constitui dimensão estratégica para a efetivação de práticas pedagógicas antirracistas e para o enfrentamento das desigualdades raciais historicamente presentes no sistema educacional. Contudo, apesar dos avanços inaugurados pela Resolução CNE/CP nº 1/2004 e pelo Plano Nacional de Implementação das DCNERER (2009), a presença efetiva da temática nas licenciaturas permanece marcada por assimetrias, abordagens pontuais e resistências institucionais.

A homologação da Resolução CNE/CP nº 4/2024 recoloca em pauta o debate sobre o sentido da formação docente no Brasil, sobretudo por consistir em um documento recente e de alcance nacional que reorganiza princípios, competências e estruturas curriculares das licenciaturas. A publicação tem provocado reações de diferentes segmentos acadêmicos e instituições de pesquisa. Entre essas contribuições, destaca-se o estudo de Bicalho, Cunha e Lelis (2024), que se soma às análises críticas já produzidas por entidades científicas da área de educação ao problematizar os fundamentos pedagógicos, epistemológicos e políticos da nova normativa. As leituras preliminares desses autores, assim como dos demais documentos recentes, reforçam a necessidade de aprofundar a compreensão sobre como a resolução dialoga, ou não, com o acúmulo histórico das políticas de formação docente.

Nesse contexto, torna-se fundamental examinar em que medida a Resolução CNE/CP nº 4/2024 se alinha, diverge ou silencia os princípios estabelecidos pelos marcos da ERER, especialmente a Resolução CNE/CP nº 1/2004 e o Plano Nacional de Implementação. Essa análise é particularmente relevante diante do cenário atual, em que a formação inicial de professores continua figurando como o ponto mais vulnerável de



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 — um diagnóstico amplamente sustentado pelo estado da arte do campo.

Assim, este artigo busca responder à seguinte questão: em que medida a Resolução CNE/CP nº 4/2024 incorpora, dialoga ou silencia os princípios da Educação das Relações Étnico-Raciais estabelecidos nos documentos normativos anteriores? O objetivo geral é analisar o tratamento da EREER na política recente de formação inicial docente, identificando convergências, lacunas e contradições em relação aos marcos históricos. Especificamente, pretende-se: mapear as diretrizes da Resolução 4/2024 relacionadas à formação docente; cotejá-las com os dispositivos das DCNERER; e discutir suas implicações para a efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Ao articular análise documental, revisão da literatura e diálogo com estudos contemporâneos, este artigo busca contribuir para o debate sobre os rumos da formação docente no Brasil e fortalecer perspectivas antirracistas no ensino superior, em um momento de reorganização normativa que redefine a estrutura das licenciaturas no país.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) consolidou-se, nas últimas duas décadas, como um campo político-epistemológico fundamental para compreender e transformar a educação brasileira. Ancorada no enfrentamento ao racismo como princípio pedagógico e como eixo de reorganização curricular, a EREER propõe uma revisão das bases que estruturam a escola, os currículos, a formação docente e as relações institucionais. Seus fundamentos deslocam a discussão sobre raça de uma perspectiva identitária para compreendê-la como um marcador social estruturante que organiza desigualdades, acessos e oportunidades no sistema educacional.

A constituição desse campo se apoia em uma tradição de pensamento intelectual e militante que ganhou força a partir dos anos 1980, com autoras e autores que problematizaram o mito da democracia racial e evidenciaram o caráter estrutural do racismo brasileiro. Entre os referenciais centrais estão Nilma Lino Gomes (2002; 2017), Kabengele Munanga (2004), Petronilha Gonçalves e Silva (2003; 2005), Sueli Carneiro (2005), Lélia



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Gonzalez (1988), Bell Hooks (1994; 2013) e Cida Bento (2002; 2022), cujas contribuições constituem uma base teórico-metodológica que articula identidade, poder, memória, colonialidade, subjetividade e agência política nos processos educativos. Esses referenciais ampliam a compreensão da educação como espaço de disputa simbólica, institucional e epistêmica, indicando que políticas educacionais só se efetivam quando acompanhadas de mudanças profundas nas concepções de conhecimento e nas práticas pedagógicas.

Desde a aprovação da Lei nº 10.639/2003 e, posteriormente, da Lei nº 11.645/2008, a ERER tornou-se política pública obrigatória, deslocando-se da esfera dos movimentos sociais para os currículos escolares e para a formação inicial e continuada de professores. A Resolução CNE/CP nº 1/2004 consolidou esse movimento ao estabelecer a ERER como dimensão transversal da formação docente, orientando que temas como africanidades, história indígena, combate ao racismo e valorização das identidades negras e indígenas permeiem não apenas disciplinas específicas, mas a totalidade da experiência formativa.

Entretanto, como demonstram diferentes levantamentos, a trajetória da ERER na formação inicial tem sido marcada pela descontinuidade e pela frágil institucionalização. A revisão sistemática realizada por Coelho (2018), que analisou a produção acadêmica entre 2003 e 2014, demonstra que, embora reconhecida como eixo estratégico, a ERER permanece dependente de ações isoladas, carecendo de políticas internas robustas e de maior inserção nos projetos pedagógicos dos cursos. Entre os desafios identificados figuram: insuficiência de componentes obrigatórios, ausência de docentes formados para atuar com a temática e persistência de matrizes curriculares eurocentradas.

Atualizando esse diagnóstico, Azevedo et al. (2023), ao examinarem teses e dissertações defendidas entre 2003 e 2020, identificam que houve ampliação significativa da produção acadêmica, mas não correspondência proporcional em mudanças estruturais nas licenciaturas. Os autores apontam que a ERER ainda aparece de forma pontual, frequentemente restrita a uma disciplina única, e com baixa articulação com estágios, práticas pedagógicas e formação dos docentes universitários. Esse descompasso entre a produção teórica e a implementação curricular revela tensões profundas entre política, epistemologia e institucionalidade.



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Estudos empíricos recentes, como os de Silva & Cruz (2022), Santos et al. (2024), Trindade (2022) e Silva (2020), reforçam a persistência desse panorama. Ao analisarem cursos de Pedagogia em diferentes regiões do país, evidenciam padrões recorrentes: inserção residual da temática; ausência de monitoramento institucional das DCNERER; práticas de estágio desarticuladas dos debates raciais; e fragilidade das concepções críticas entre professores formadores. Esses achados sugerem que a dificuldade de implementação da ERER nas licenciaturas não decorre apenas da falta de conteúdos, mas de disputas epistêmicas que atravessam as universidades, nas quais epistemologias negras e indígenas disputam espaço com cânones eurocentrados ainda hegemônicos.

Essa dimensão epistêmica é aprofundada por Nunes, Santana e Franco (2021), para quem a formação docente antirracista exige incorporar epistemologias negras como fundamento pedagógico, deslocando a ERER de um lugar meramente conteudista para um projeto formativo comprometido com justiça racial e transformação social. A ERER, assim compreendida, torna-se não apenas política curricular, mas **política epistêmica**, capaz de reorganizar modos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

No campo das políticas educacionais, estudos como os de Coelho & Coelho (2021), Cardoso (2017), Veras (2021) e Falcão (2025) demonstram que a presença — ou ausência — da ERER nos documentos normativos de formação docente depende de disputas de projetos educacionais. Entre perspectivas críticas, baseadas em direitos, justiça social e pedagogias emancipatórias, e perspectivas tecnicistas ancoradas em competências, emergem orientações distintas sobre o papel do professor, o sentido do currículo e os objetivos da escolarização. A literatura aponta que as políticas nacionais de formação docente constituem um terreno de permanente disputa, e que os avanços da ERER têm oscilado conforme o contexto político e as correlações de forças institucionais.

Nesse quadro, análises recentes, como a de Bicalho, Cunha e Lelis (2024), oferecem importantes elementos para compreender o cenário contemporâneo ao examinar criticamente as transformações normativas da formação inicial de professores. Os autores evidenciam como essas mudanças se articulam a tendências de flexibilização e tecnicismo que vêm reconfigurando o campo da política educacional, produzindo impactos diretos sobre o sentido da docência e sobre as condições de efetivação de projetos formativos mais amplos.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Tal diagnóstico permite aproximar a discussão do tema deste artigo, na medida em que essas tendências incidem também sobre a possibilidade de institucionalização da ERER nos currículos, fragilizando sua transversalidade e reduzindo seu potencial de transformação epistêmica e pedagógica.

Por fim, no campo da formação continuada e do desenvolvimento profissional, trabalhos como os de Camilloto (2024), Freitas (2024) e Silva Campos (2023) reforçam que a formação docente antirracista exige articulação entre políticas internas das instituições, revisão crítica de práticas pedagógicas, enfrentamento ao racismo institucional e construção de processos formativos contínuos. Esses autores defendem que a ERER, sendo política de Estado, não pode depender apenas da vontade individual dos docentes, mas requer políticas institucionais capazes de estruturar a formação inicial e contínua de modo integrado e sistêmico.

Em síntese, no conjunto de estudos analisados, evidenciam-se três consensos fundamentais: (1) a formação inicial é o ponto crítico da implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008; (2) as licenciaturas avançaram pouco na institucionalização da ERER, mantendo práticas superficiais e fragmentadas; e (3) as políticas de formação docente constituem um campo de disputas epistêmicas e políticas, cujos desdobramentos impactam diretamente a consolidação da educação antirracista.

Esses elementos sustentam a necessidade de analisar a Resolução CNE/CP nº 4/2024 à luz das diretrizes históricas e das disputas contemporâneas que marcam a formação docente no Brasil.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida neste artigo adota uma abordagem qualitativa, crítica e documental, entendendo os textos normativos como artefatos que condensam disputas políticas, epistemológicas e institucionais. Inspirada em autores como Ball (1994), Lopes (2018), Cellard (2008) e Mainardes (2006), a análise considera que políticas educacionais devem ser examinadas em sua produção, circulação e efeitos potenciais, observando tanto seus enunciados quanto seus silenciamentos.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

A investigação concentrou-se em dois conjuntos documentais principais. O primeiro é a Resolução CNE/CP nº 4/2024, marco recente que redefine a formação inicial de professores no Brasil. O segundo reúne os documentos que estruturam o marco normativo da Educação das Relações Étnico-Raciais: a Resolução CNE/CP nº 1/2004 e o Plano Nacional de Implementação das DCNERER (2009), considerados aqui como referências históricas obrigatórias para avaliar a presença — ou ausência — da EREER nas políticas de formação docente.

A análise foi conduzida em três movimentos complementares. Em um primeiro momento, realizou-se uma leitura exploratória dos documentos, identificando sua organização, linguagem, princípios e categorias centrais. Em seguida, foi desenvolvida uma leitura analítica, fundamentada em procedimentos de codificação temática, conforme Bardin (2011), da qual emergiram categorias relacionadas a concepções de docência, fundamentos da formação, organização curricular, estágio, carga horária e referências, explícitas ou não, à diversidade e às relações étnico-raciais. Essa etapa permitiu reconhecer enunciados recorrentes, mas também omissões significativas, elemento metodológico essencial quando se examinam processos de apagamento em políticas públicas.

No terceiro movimento, realizou-se uma análise comparativa entre a Resolução 4/2024 e os marcos normativos da EREER, buscando identificar convergências, divergências e deslocamentos conceituais. Seguindo Ball (1994), a comparação foi orientada pela compreensão das políticas como textos e processos, observando como determinadas orientações são preservadas, reinterpretadas ou suprimidas na política mais recente. Essa comparação considerou, ainda, o contexto de disputas que caracteriza o campo da formação docente no Brasil.

Além do núcleo documental principal, o estudo dialoga com posicionamentos e análises produzidas por coletivos acadêmicos e instituições científicas, como o Documento Final do XXII ENANFOPE (2025), a Nota da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024 e o posicionamento do GT8 da ANPEd (2024). Essas produções, por seu caráter técnico e científico, oferecem elementos relevantes para compreender tensões presentes na política de formação inicial.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

No caso dos debates públicos mais amplos, também foram consideradas contribuições analíticas que têm problematizado a natureza epistemológica e o sentido político das mudanças introduzidas pela Resolução 4/2024, especialmente no que se refere à tendência de esvaziamento da formação teórica, ao fortalecimento de uma lógica de competências e ao risco de fragmentação da prática pedagógica. Essas ideias, circulantes em análises críticas recentes, ajudam a contextualizar a elaboração da resolução e suas possíveis implicações sobre a formação docente e sobre a institucionalização da EREER, sem que sejam tomadas como evidências empíricas centrais nem como fonte normativa.

Por fim, a análise documental foi articulada a um conjunto expressivo de pesquisas sobre EREER e formação docente, permitindo interpretar os achados à luz de um campo teórico consolidado. Assim, a metodologia adotada busca articular rigor analítico, fundamentação teórica e leitura crítica dos documentos, com o objetivo de compreender como a política recente se posiciona diante da trajetória histórica da EREER e quais efeitos pode produzir sobre a formação inicial de professores no Brasil.

RESULTADO E ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise da Resolução CNE/CP nº 4/2024 evidencia um conjunto de formulações e orientações que, embora apresentadas como atualização das diretrizes da formação inicial de professores, produzem deslocamentos significativos em relação aos marcos históricos da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). A leitura sistemática do documento revela enunciados voltados à organização curricular das licenciaturas, mas também silenciamentos estruturais, cuja consequência direta é o enfraquecimento da possibilidade de institucionalização da EREER na formação docente, aspecto amplamente discutido na literatura especializada sobre o tema (Coelho, 2018; Azevedo et al., 2023; Silva & Cruz, 2022; Trindade, 2022; Santos et al., 2024).

O documento apresenta uma concepção de docência ancorada no desenvolvimento de competências profissionais, no domínio de métodos e na aplicação de procedimentos, alinhando-se a uma lógica performativa que prioriza o “fazer” em detrimento dos fundamentos críticos. Esse movimento já havia sido identificado por pesquisadores que analisam tendências contemporâneas da formação docente, apontando um crescimento das



perspectivas tecnicistas e da pedagogia das competências em políticas de formação (Coelho & Coelho, 2021; Falcão, 2025).

Ainda que mencione princípios como diversidade, equidade e direitos humanos, a resolução não explicita referenciais teóricos capazes de sustentar uma formação crítica, sejam eles provenientes da EREER, das pedagogias críticas (hooks, 1994; 2013) ou das epistemologias negras e indígenas (Gomes, 2002; Munanga, 2004; Gonçalves & Silva, 2003). Também não estabelece vínculos diretos com políticas consolidadas de justiça racial, como determina a Resolução CNE/CP nº 1/2004.

Essa ausência representa um afastamento importante em relação aos marcos da EREER, pois, desde 2004, documentos nacionais defendem que raça, racismo e desigualdades educacionais constituem fundamentos éticos, políticos e epistemológicos da formação docente. Enquanto a resolução de 2004 explicita tais elementos, a normativa de 2024 opta por um vocabulário genérico de diversidade, que dilui a centralidade das relações étnico-raciais, um fenômeno amplamente criticado por estudiosos do campo (Nunes, Santana & Franco, 2021; Silva Campos, 2023).

A Resolução 4/2024 organiza a formação inicial em três componentes curriculares, fundamentos, aprofundamentos e práticas, mas em nenhum momento incorpora a EREER como eixo estruturante ou conteúdo obrigatório. A ausência da temática nos artigos que tratam de carga horária, componentes curriculares, práticas e competências evidencia um silêncio normativo significativo. Comparada ao Plano Nacional de Implementação das DCNERER (2009), que orienta a transversalização dos debates sobre raça e racismo em todas as áreas da formação, a resolução de 2024 se distancia de uma política de Estado acumulada ao longo de duas décadas.

Esse distanciamento não é incongruente com análises recentes de políticas de formação docente. Pesquisas como as de Bicalho, Cunha e Lelis (2024) e os posicionamentos político-acadêmicos produzidos por coletivos como ANFOPE e ANPEd demonstram que reformas educacionais recentes têm favorecido a flexibilização curricular e o esvaziamento da formação teórica, repercutindo na diminuição do espaço destinado a debates estruturais, entre eles as relações étnico-raciais.



A análise dos artigos 12 e 13 revela outro ponto central de deslocamento: a reorganização da prática pedagógica e do estágio supervisionado. A inserção do estágio desde o primeiro semestre e sua distribuição ao longo de todo o curso alteram substancialmente o entendimento do estágio como momento de síntese entre teoria e prática. Embora apresentada como estratégia de aproximação com o cotidiano escolar, essa distribuição fragmentada tende a esvaziar a função investigativa e crítica do estágio, aspecto central nas pesquisas sobre EREER, que apontam o estágio como espaço privilegiado para análise das desigualdades raciais e das relações pedagógicas racializadas (Santos et al., 2024; Silva & Cruz, 2022; Trindade, 2022).

Essa alteração repercute diretamente na EREER. O Plano Nacional de Implementação (2009) orienta que o estágio deve envolver observação, análise crítica e elaboração de estratégias de enfrentamento ao racismo institucional. Ao retirar a Prática como Componente Curricular (PCC), a Resolução 4/2024 rompe uma das bases da articulação teoria–prática prevista nas diretrizes anteriores, reduzindo a possibilidade de vivências contextualizadas, aspecto amplamente debatido por autores como Gomes (2002), hooks (1994) e (2002), para quem a formação antirracista exige processos imersivos, críticos e experienciados.

O conjunto de competências previsto na resolução reforça essa tendência. Embora mencione respeito às diferenças, não especifica competências relacionadas ao enfrentamento ao racismo, ao ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena ou à construção de práticas pedagógicas antirracistas, elementos considerados indispensáveis pela literatura especializada (Munanga, 2004; Carneiro, 2005; Nunes, Santana & Franco, 2021). A literatura já advertia que referenciais baseados em competências tendem a invisibilizar conteúdos que exigem densidade teórica, posicionamento político e reflexão epistêmica, como é o caso da EREER (Coelho, 2018; Silva Campos, 2023).

O silêncio da Resolução 4/2024 sobre a EREER não é acidental: ele se constitui como elemento estruturante do texto e produz efeitos concretos no campo da formação docente. Em vez de integrar a EREER aos fundamentos da formação, às práticas pedagógicas ou às competências profissionais, a normativa opera uma espécie de neutralidade discursiva, que, ao não nomear raça e racismo, contribui para reforçar sua invisibilidade institucional.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Essa constatação se alinha às análises de pesquisadores e instituições científicas que vêm apontando um contexto mais amplo de flexibilização curricular, esvaziamento da formação teórica e fortalecimento de perspectivas tecnicistas, entre eles ANFOPE, ENANFOPE e ANPEd, sem que esses documentos constituam o foco da presente investigação. Eles, contudo, ajudam a iluminar as condições políticas que explicam por que temas estruturantes, como a ERER, são deslocados ou suprimidos da normativa de 2024.

DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa indicam que a Resolução CNE/CP nº 4/2024 representa uma inflexão significativa no campo da formação inicial de professores, especialmente quando confrontada com os marcos históricos da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Um primeiro tensionamento diz respeito à concepção de docência. A resolução adota uma perspectiva centrada no desempenho, na operacionalização e na competência técnica, deslocando para segundo plano dimensões político-pedagógicas que, desde a Resolução CNE/CP nº 1/2004, constituem o núcleo formativo da ERER. A literatura evidencia que tais deslocamentos não aparecem de forma isolada. Coelho (2018), Coelho & Coelho (2021) e Falcão (2025) apontam que a formação docente no Brasil tem sido atravessada por um processo de tecnificação crescente, em que práticas e métodos ganham centralidade em detrimento dos fundamentos epistemológicos e da análise crítica das desigualdades. Esse movimento tem reforçado modelos de formação que privilegiam a performance e a adaptação a demandas produtivistas, em detrimento do compromisso com justiça social, valorização das identidades e enfrentamento das desigualdades raciais.

Nesse sentido, a ausência da ERER na organização curricular da Resolução 4/2024 não é um vazio neutro, mas parte de uma tendência mais ampla de neutralização das disputas raciais no currículo. Autoras como Nilma Lino Gomes (2002; 2017), Petronilha Gonçalves (2003; 2005) e Sueli Carneiro (2005) já demonstraram que a neutralidade, no campo das políticas educacionais, opera como forma de manutenção das hierarquias raciais. Assim, quando a resolução adota um vocabulário genérico de diversidade, sem nomear explicitamente raça, racismo ou desigualdades raciais, ela contribui para a reprodução de um



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

currículo monocromático, que se sustenta pela invisibilização dos marcadores estruturais da desigualdade.

Outro ponto relevante diz respeito à organização da prática e do estágio supervisionado. Os achados desta pesquisa indicam que a fragmentação da prática pedagógica e a retirada da Prática como Componente Curricular (PCC) rompem com dinâmicas formativas que vinham sendo construídas desde 2015 e que favoreciam a articulação entre teoria, prática, pesquisa e análise crítica das desigualdades escolares, dimensão central para a ERER. A literatura confirma esse diagnóstico: estudos como os de Silva & Cruz (2022), Trindade (2022) e Santos et al. (2024) demonstram que a transversalização da temática racial depende de experiências formativas densas, imersivas e reflexivas, nas quais o estágio supervisionado tem papel central na análise das práticas racializadas e das desigualdades educacionais.

Ao reorganizar o estágio em pequenos blocos distribuídos desde o início da formação, sem a sustentação teórica necessária, a resolução tende a transformar a prática em espaço de registro e vivência fragmentada, em vez de investigação crítica. Essa ponderação também aparece no documento produzido durante o XXII ENANFOPE (2025), que aponta para a necessidade de práticas integradas que articulem fundamentos teóricos, pesquisa e intervenção pedagógica, dimensão incompatível com uma organização curricular que dilui a profundidade da prática.

Além da fragilidade na concepção de docência e na organização da prática, a ausência de competências específicas para a ERER na Resolução 4/2024 representa um retrocesso normativo, considerando que as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 estabelecem a obrigatoriedade da abordagem de conteúdos afro-brasileiros e indígenas em todos os níveis de ensino. Estudos como os de Azevedo et al. (2023) e Nunes, Santana & Franco (2021) demonstram que a formação docente antirracista depende da construção de competências críticas, como a habilidade de analisar o racismo institucional, compreender processos históricos de desigualdade e elaborar práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial. A ausência dessas diretrizes na normativa de 2024 reforça a distância entre o marco legal e as políticas curriculares, evidenciando que a formação docente permanece sendo o elo mais frágil da implementação da ERER.



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Finalmente, os resultados confirmam que o silêncio da resolução sobre a EREER constitui um movimento político e epistemológico. Ao não nomear raça, racismo ou desigualdades raciais, o documento desloca a EREER do campo das obrigações legais para o terreno da escolha institucional. Esse deslocamento produz efeitos concretos: debilita a força normativa da Resolução nº 1/2004, enfraquece processos de institucionalização já fragilizados e contribui para a manutenção de um currículo eurocentrado, como demonstram há bastante tempo pesquisadores do campo da EREER (Carneiro, 2005; Munanga, 2004).

Esse quadro dialoga, ainda, com críticas acadêmicas e institucionais mais amplas sobre a política recente de formação docente. Documentos de entidades como ANFOPE e ANPEd, embora não constituam o foco desta investigação, reforçam a interpretação de que a Resolução 4/2024 se alinha a um movimento de flexibilização curricular e de esvaziamento teórico que repercute diretamente na possibilidade de consolidação da formação antirracista. A articulação entre esses documentos e os achados deste estudo permite compreender que a ausência da EREER na resolução não é uma omissão circunstancial, mas parte de uma disputa maior sobre o horizonte político da formação docente no país.

Em síntese, a discussão evidencia que a Resolução CNE/CP nº 4/2024 não apenas se distancia dos marcos normativos da EREER, mas instaura um cenário que pode aprofundar desigualdades já diagnosticadas pela literatura. Ao enfraquecer fundamentos críticos, fragmentar a prática e silenciar o debate racial, a política recente compromete avanços construídos ao longo de duas décadas e coloca novos desafios para a efetivação da educação antirracista nas licenciaturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo revelou que a Resolução CNE/CP nº 4/2024, embora se apresente como atualização das diretrizes da formação inicial docente, introduz um conjunto de deslocamentos que fragilizam as possibilidades de consolidação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) como política formativa nas licenciaturas. Ao privilegiar uma lógica de competências de natureza operacional, ao reorganizar de forma fragmentada a prática pedagógica e ao silenciar explicitamente as questões raciais, a resolução rompe com princípios construídos desde a Resolução CNE/CP nº 1/2004 e com



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

ações previstas no Plano Nacional de Implementação das DCNERER (2009), produzindo um cenário de descontinuidade normativa.

As evidências apontam que tais silenciamentos não constituem apenas ausências textuais, mas operam como parte de um movimento mais amplo de neutralização das disputas raciais no currículo da formação inicial. A literatura revisada, de forma consistente, demonstra que a ERER não se efetiva como escolha ou iniciativa isolada, mas depende de institucionalização firme, densidade epistemológica e fortalecimento de práticas de formação crítica. A perda desses elementos compromete a própria função social da docência na educação básica.

O estudo evidenciou também que a Resolução 4/2024 tende a reforçar tendências contemporâneas identificadas por diversas pesquisas — como tecnificação, flexibilização curricular e esvaziamento formativo — que atuam na contramão das necessidades históricas da ERER. Ao deslocar a centralidade da formação crítica e ao reduzir a exigência de fundamentos teóricos sobre desigualdades estruturais, a política recente contribui para a reprodução de currículos monocromáticos e epistemicamente restritos, incompatíveis com os princípios de justiça racial previstos na legislação educacional brasileira.

É importante ressaltar que os achados aqui apresentados não negam a complexidade do debate sobre formação docente no país, nem desconsideram os desafios reais enfrentados pelas instituições de ensino superior. Contudo, evidenciam que a elaboração de políticas que ignorem ou minimizem a dimensão racial do currículo tende a aprofundar desigualdades, distanciar-se de marcos legais consolidados e comprometer o papel transformador da formação inicial. Em um país marcado pelo racismo estrutural, não nomear raça é também uma escolha política — e seus efeitos recaem sobre milhares de estudantes que ingressam nas licenciaturas e sobre as redes escolares às quais retornarão como professores.

Diante disso, este estudo reforça a necessidade de que futuras revisões das diretrizes de formação docente retomem o diálogo com os marcos da ERER, reafirmem sua obrigatoriedade e incorporem princípios, competências e práticas coerentes com a educação antirracista. A continuidade desse esforço requer não apenas normativas mais claras, mas políticas institucionais robustas, investimento em formação de professores formadores,



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso e mecanismos permanentes de acompanhamento e avaliação.

Por fim, os resultados aqui apresentados não esgotam a análise da Resolução 4/2024, abrindo espaço para novas investigações. Estudos futuros podem examinar os efeitos institucionais da normativa, acompanhar a implementação nos diferentes contextos universitários, analisar a formação dos próprios docentes formadores ou mapear experiências que busquem tensionar e superar os limites impostos pelo marco recente. Em todas essas frentes, a EREER permanece não apenas como exigência legal, mas como horizonte ético, político e epistemológico indispensável ao compromisso com uma educação pública democrática, plural e antirracista.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. de et al. Educação das relações étnico-raciais na pós-graduação brasileira: mapeamento de teses e dissertações (2003–2020). **Revista da ABPN**, v. 15, n. 41, 2023. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/revistaabpn/article/view/2219>. Acesso em: 13 out. 2025.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude: o lado oculto do discurso racial. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). **Psicologia social do racismo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BICALHO, L.; CUNHA, E.; LELIS, I. **Formação de professores no Brasil: uma análise crítica da Resolução CNE/CP nº 4/2024**. 2024. Disponível em: Arquivo fornecido pela pesquisadora. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 13 out. 2025.



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: CNE, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para ERER**. Brasília: MEC/SECADI/SEPPIR, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/educacao/pt-br/assuntos/educacao-escolar-indigena/pdfs/plano_implementacao_erere.pdf. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4**, de 29 de maio de 2024. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Inicial. Brasília: CNE, 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne-cp-n-4-29-de-maio-de-2024-557972507>. Acesso em: 13 out. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17082007-152222/>. Acesso em: 13 out. 2025.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

COELHO, Wilma Baía. Educação das relações étnico-raciais e formação de professores (2003–2014): balanço e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, 2018. DOI: 10.1590/es0101-73302018189537. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kXcfcfbp73c2QBgzBGirAuJ/>. Acesso em: 13 out. 2025.

COELHO, Wilma Baía; COELHO, Orlando Fernández Aquino. Diretrizes curriculares, políticas de formação e disputas contemporâneas. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 30, 2021. Disponível em: <https://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/956>. Acesso em: 13 out. 2025.

ENANFOPE. **Documento Final do XXII Encontro Nacional da ANFOPE**. Brasília, 2025. Disponível em: Arquivo fornecido pela pesquisadora. Acesso em: 13 out. 2025.

FALCÃO, Henrique. As diretrizes para formação de professores e a lógica das competências. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 45, 2025.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONÇALVES e SILVA, Petronilha B. A contribuição da educação das relações étnico-raciais para a formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TyG3VGVyfHdsvxdJg1Kq2vd/>. Acesso em: 13 out. 2025.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311>. Acesso em: 13 out. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: contribuições para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHCFyhsJ/>. Acesso em: 13 out. 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2004.

NUNES, R.; SANTANA, L.; FRANCO, M. Epistemologias negras e formação de professores. **Revista da ABPN**, v. 13, n. 34, 2021. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/revistaabpn/article/view/1955>. Acesso em: 13 out. 2025.

SANTOS, M. C. et al. Formação docente, racismo e prática pedagógica: limites e possibilidades do estágio supervisionado. **Práxis Educativa**, v. 19, 2024. DOI: 10.5212/praxeduc.v19.21549. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21549>. Acesso em: 13 out. 2025.

SILVA, Janaína; CRUZ, Ana Célia. A institucionalização da ERER nos cursos de Pedagogia: desafios e tensões. **Educar em Revista**, v. 38, 2022. DOI: 10.1590/0104-4060.84557. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/ZxF7VvjNC7gJp6LQDWw5c9t/>. Acesso em: 13 out. 2025.

SILVA, Ronilson L. Pedagogia e formação docente para a ERER: limites institucionais e disputas epistêmicas. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/46194>. Acesso em: 13 out. 2025.

SILVA CAMPOS, Bruna. Educação antirracista na formação de professores: concepções e práticas. **Revista Perspectiva**, v. 41, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/81932>. Acesso em: 13 out. 2025.

TRINDADE, Anderson. A transversalidade da ERER na formação inicial docente. **Diálogo Educacional**, v. 22, n. 69, 2022. DOI: 10.7213/1981-416X.22.069.DS07. Disponível em:



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/27923>. Acesso em: 13 out. 2025.

Submetido: 30/11/2025

Aprovado: 15/12/2025

Publicado: 01/01/2026

Autoria:

Lourdes Rafaella Santos Florencio

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Campus Canindé, onde coordena o curso de Licenciatura em Pedagogia e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2708948975927122>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2882-2968?lang=pt>

E-mail: lourdes.florencio@ifce.edu.br