CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Valdete dos Reis Barbosa

A DIMENSÃO ÉTNICO-RACIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A REESTRUTURAÇÃO DO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES DO CEFET-MG À LUZ DA RESOLUÇÃO 02/2015 DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Belo Horizonte
2017

Valdete dos Reis Barbosa

A DIMENSÃO ÉTNICO-RACIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A REESTRUTURAÇÃO DO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES DO CEFET-MG À LUZ DA RESOLUÇÃO 02/2015 DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Orientadora: Profª. Drª Silvani dos Santos Valentim

Belo Horizonte

2017

Barbosa, Valdete dos Reis
B238d A dimensão étnico-racial na formação de professores: a reestruturação do programa especial de formação pedagógica de docentes do CEFET-MG à luz da Resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação. / Valdete dos Reis Barbosa. – – Belo Horizonte, 2018.
136 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, 2017.
Orientadora: Profa. Dra. Silvani dos Santos Valentim

Bibliografia

1. Professores – Formação. 2. Relações Étnicas e Raciais. 3.Educação – Aspectos Políticos. I. Valentim, Silvani dos Santos. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título

CDD 371.302814

Elaboração da ficha catalográfica pela Bibliotecária Elisângela Gonçalves Barbieri CRB-6: 2624 / CEFET-MG

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC nº. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

Valdete dos Reis Barbosa

A DIMENSÃO ÉTNICO-RACIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A REESTRUTURAÇÃO DO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES DO CEFET-MG À LUZ DA RESOLUÇÃO 02/2015 DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 13 de dezembro de 2017, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Prof.ª Dr.ª Silvani dos Santos Valentim - Orientadora
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Maria Adélia da Costa
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Santuza Amorim da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais

Dedico este trabalho a todos aqueles e aquelas que de alguma forma acompanharam e contribuíram para esta realização, oferecendo-me suporte e positividade nos momentos de tensão. As minhas mestras, que tanto auxiliaram em meu amadurecimento acadêmico, em especial à minha orientadora, Prof.ª Dra. Silvani dos Santos Valentim e à Prof.ª Dra. Raquel Quirino que, sempre atenciosas, muito contribuíram para minha formação e indicaram os caminhos para essa conquista. À minha família, base sólida, sem a qual eu não conseguiria chegar até aqui e a todas as amigas e amigos que fortaleceram minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

Nesta caminhada, muitas foram as pessoas que me fortaleceram e confiaram em minha capacidade para realizar o meu grande desejo de ser mestra. Sou muito grata a todas e todos que contribuíram, cada um à sua maneira.

À Deus e a Nossa Senhora das Graças por guiarem e ungir com fé, amor e luz minha trajetória, por terem me dado forças para prosseguir e perseverança para vencer os desafios que passei durante o processo de realização do Mestrado.

À minha mãe Quitéria, que sempre depositou confiança no poder transformador da educação escolar, por sempre rezar e me incentivar a criar possibilidades para chegar a esse momento.

Ao meu amado marido, Evanilton, que sempre me incentivou, me cobriu de amor e cuidado e iluminou também os meus dias e noites nublados. Ter você ao meu lado, Evanilton, é um privilégio!

Aos meus adorados filhos e filha: Rangel, Samuel e Larissa. Tudo isso só faz sentido porque vocês estão junto de mim. Obrigada por encherem minha vida de alegria e inspiração!

Aos meus irmãos, irmãs, sobrinhos e sobrinhas, cunhados e cunhadas, presenças essenciais em minha vida, cada um me apoiando a seu modo, tornando minha caminhada mais feliz.

Ao meu sogro José Barbosa e minha sogra Lourdes Barbosa pelo exemplo de luta, fé e resistência que são para mim.

As queridas amigas e mestras, Margô, Rosa Margarida e Fernanda, grandes incentivadoras dessa empreitada.

A todas as professoras e professores do Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET-MG que me motivaram e contribuíram muito no meu processo de produção do conhecimento.

As professoras componentes da banca examinadora, muito obrigada pelas importantes análises que muito contribuíram na conclusão desta pesquisa: Santuza Amorim da Silva e Maria Adélia da Costa.

“Tenho uma admiração imensa por tantas professoras negras que passaram por minha disciplina. Vocês são inteligentes. E ser inteligente é saber aplicar o conhecimento em situações as mais diversas. É demonstrar esta inteligência de forma analítica e empírica...”

(VALENTIM, 2017)

RESUMO

Este estudo teve como objeto de análise o processo de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica - Resolução n. 02/2015 do CNE/CP no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docente do CEFET/MG (PEFPD), a fim de verificar como as questões étnico-raciais estavam sendo contempladas na reforma curricular desse programa. Nesse sentido, trabalhou-se com a hipótese de que o maior desafio para a incorporação da temática étnico-racial nas instituições de ensino da Educação Básica reside na formação de professores. Em vista disso, identificaram-se os fatores que favoreceram a implantação da temática étnico-racial dentro do currículo do PEFPD de forma a potencializar a formação de professores para atuarem na perspectiva da implementação da Lei 10639/2003 que alterou a LDBEN n.9394/96, para incluir no currículo oficial das instituições de ensino da Educação Básica a obrigatoriedade do trabalho com História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Para esse fim, adotou-se uma abordagem qualitativa, utilizando como estratégia o estudo de caso. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram questionário, análise documental e entrevista semiestruturada. O questionário foi respondido por vinte e dois estudantes do PEFPD/CEFET-MG e a entrevista foi realizada com quatro professoras, que formavam a comissão de reestruturação do PEFPD, conforme designação do Colegiado do mesmo. Os resultados obtidos evidenciaram os limites e desafios para a incorporação da temática afro-brasileira e africana no PEFPD/CEFET-MG. Em relação aos estudantes e professoras verificou-se que os (as) entrevistados (as) reconhecem a importância que envolve a abordagem da temática étnico-racial nos cursos de formação docente e em relação às ações institucionais, destacou-se na pesquisa a atuação da comissão de reestruturação do PEFPD na elaboração do Projeto Pedagógico do PEFPD/CEFET-MG. Outro elemento importante que este estudo revela é a tendência de concentrar a discussão da temática das relações étnico-raciais em uma única disciplina.

Palavras-chave: PEFPD, Formação de professores, Currículo, Relações étnico-racial, Resolução 02/2015,

ABSTRACT

This study aimed to analyze the process of implementation of the National Curricular Guidelines for Initial and Continuing Education of Professionals of the Magisterium of Basic Education - Resolution 02/2015 of the CNE / CP in the Special Program of Pedagogical Training of Teachers of CEFET / MG (PEFPD), in order to verify how ethnic-racial issues are being contemplated in the curricular reform of this Program. In this sense, we have worked with the hypothesis that the greatest challenge for the incorporation of the ethno-racial subject in the institutions of education of Basic Education resides in the formation of teachers. In view of this, the factors that favored the implementation of ethnic racial themes within the curriculum of the Program were identified in order to enhance the training of teachers to act in the perspective of the implementation of Law 10.639/2003 that changed the LDBEN n. 9394/96 to to include in the official curriculum of the institutions of education of Basic Education the obligation of the work with History and Culture Afro-Brazilian and African. For this purpose, a qualitative approach was adopted, using as a strategy the case study. The instruments used in the research were questionnaire, documentary analysis and semi-structured interview. The questionnaire was applied to twenty-two PEFPD / CEFET-MG students and the interview was conducted with four teachers who worked on the Program. The results obtained evidenced the limits and challenges for the incorporation of Afro-Brazilian and African themes in PEFPD / CEFET-MG. However, in relation to the students and teachers, it was verified that the interviewees recognize the importance of approaching ethnic-racial issues in teacher training courses and in relation to institutional actions, of restructuring the PEFPD for the preparation and modification of the Pedagogical Project of PEFPD / CEFET-MG. Another important element that this study reveals is a concentration tendency of a discussion of the subject of ethnic-racial relations and of gender in a discipline.

Keywords: PEFPD, Teacher training, Curriculum, Ethnic-racial themes, Resolution 02/2015.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Composição por gênero.....92
GRÁFICO 2 - Faixa etária dos estudantes que buscam o PEFPD/CEFET-MG.....93
GRÁFICO 3 - Autodeclaração racial (segundo a classificação do IBGE).....93
GRÁFICO 4 - Formação dos discentes.....94
GRÁFICO 5 - Motivações dos alunos para ingressar no programa.....95
GRÁFICO 6 - Visão dos alunos em relação ao preconceito racial no Brasil.....96
GRÁFICO 7 - Conhecimento dos estudantes sobre a lei 10.639/2003 e do Parecer CNE/CP003/2004.....97
GRÁFICO 8 - Abordagem de temáticas raciais de acordo com os alunos.....97
GRÁFICO 9 - Visão dos estudantes em relação a obrigatoriedade da inserção das questões étnico-raciais na formação de professores.....98

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Perfil dos docentes do PEFDP – CEFET/MG.....26
QUADRO 2 - Relação entre questões iniciais e categoria de análise.....27
QUADRO 3 - Descrição de teses e dissertações levantadas pelo descritor "formação de professores e diversidade étnico-racial" (CAPES).....31
QUADRO 4 - Descrição de artigos do descritor "formação de professores e diversidade étnico-racial" (ANPED).....33
QUADRO 5 - Descrição de artigos "formação de professores e educação das relações étnico-raciais" (ANPED).....34
QUADRO 6 - Descrição de artigos "formação de professores e educação das relações étnico-raciais" (SCIELO).....36
QUADRO 7 - Descrição de teses e dissertações "Formação de Professores e Educação Escolar Quilombola" (CAPES).....36
QUADRO 8 - Descrição de teses e dissertações levantadas pelos descritores "formação de professores, currículo e diversidade étnica e racial" (CAPES).....37
QUADRO 9 - Descrição de artigos levantados pelos descritores "formação de professores, currículo e diversidade étnica e racial" (ANPED).....39
QUADRO 10 - Descrição de teses e dissertações levantadas pelos descritores "formação de professores e diversidade cultural" (CAPES).....40
QUADRO 11 - Descrição de teses e dissertações levantadas pelos descritores "formação de professores e diversidade cultural" (BDTD).....41
QUADRO 12 - Descrição de teses e dissertações levantadas pelos descritores "formação de professores, licenciatura e relações étnico-raciais" (BDTD).....42
QUADRO 13 - Descrição de teses e dissertações levantadas pelos descritores "formação de professores, licenciatura e relações étnico-raciais" (CAPES).....43
QUADRO 14 - Descrição de teses, dissertações, artigos e anais dos eventos COPENE e ANPED levantados pelo descritor "formação de professores e resolução n. 2 de 1º de julho de 2015" 43
QUADRO 15 - Descrição de teses e dissertações levantadas pelos descritores "Formação de Professores e Práxis Pedagógica Antirracista" (ANPED).....44
QUADRO 16 - Descrição de artigos, teses e dissertações levantadas pelos descritores "formação de professores e práxis pedagógica antirracista" (SCIELO).....44
QUADRO 17 - Síntese histórica das denominações do CEFET-MG e cursos ofertados.....81

QUADRO 18 - Ficha do curso.....88
QUADRO 19 - Apresentação do eixo 1: Formação geral e pedagógica.....90
QUADRO 20 - Perfil dos estudantes do PEFPD/CEFET-MG.....95

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Número de trabalhos encontrados de acordo com os descritores eleitos.....30
TABELA 2 - Modelo curricular do PEFPD.....86
TABELA 3 - Síntese da distribuição de carga horária obrigatória por eixo.....89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CFE	Conselho Federal de Educação
CFPG	Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COPENE	Congresso Brasileiro de pesquisadores negros
COPEVE	Comissão Permanente do Vestibular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das. Relações Étnico-Raciais
DEDU	Departamento de Educação
DELTEC	Departamento de Linguagem e Tecnologia
DIRGRAD	Diretoria de Graduação
EaD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NERA	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCC	Prática como Componente Curricular
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional

PEFPD	Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PUC/PA	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU	Reforma Universitária
SciELO	*Scientific Electronic Library Online*
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SMED POA	Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	*Universidade Federal de Santa Catarina*
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEDs	Unidades Descentralizadas de Ensino
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....16
1.1 Problema e questões da pesquisa.....16
1.2 Origem do tema de pesquisa.....19
1.3 Perguntas de pesquisa.....22
1.4 Objetivo geral.....23
1.4.1 Objetivos específicos.....23
1.5 Procedimentos metodológicos.....23
1.6 Revisão bibliográfica.....29

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....46
2.1 Breve histórico sobre o ensino superior no Brasil.....46
2.2 Políticas educacionais para a formação docente no Brasil.....54
2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – Resolução CNE/CP 02/2015.....58

3 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....63
3.1 A Lei 10639/2003 e a Resolução CNE/CP 01/2004 (DCN ERER).....63
3.2 Educação das relações étnico-raciais - compreendendo o cenário.....66
3.3 Refletindo sobre a formação de professores na perspectiva da educação para as relações étnico-racial.....71
3.4 A perspectiva multicultural do currículo na formação de professores.....74

4 CARACTERIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....78
4.1 O CEFET/MG.....78
4.2 O Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes: trajetória histórica....83
4.3 A organização e o funcionamento do PEFPD: a transição para o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados (CFPG).....85

5 A PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO DO PEFPD: A REALIDADE INSTITUCIONAL À LUZ DA ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS.....92
5.1 O que dizem os sujeitos da pesquisa sobre a temática étnico-racial.....96
5.2 Dados das entrevistas.....98

5.2.1 Avaliação do PEFPD/CEFET-MG.....99
5.2.2 O currículo do PEFPD/CEFET-MG e os desafios da interculturalidade.....100
5.2.3 A temática étnico-racial na formação de professores.....102
5.2.4 A Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de professores.....103

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....106

REFERÊNCIAS 111

APÊNDICE A - Questionário para os estudantes participantes da pesquisa.....123
APÊNDICE B – Termo de consentimento.....126
APÊNDICE C – Entrevista para professores(as) participantes da pesquisa.....127

ANEXO A – Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003.....129
ANEXO B – Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008.....130
ANEXO C – Resolução n.º 2, de 26 de junho de 1997.....131
ANEXO D – Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004.....134

1 INTRODUÇÃO

Este estudo versa sobre a implantação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes (PEFPD) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG), e está vinculado à Linha de pesquisa *Processos Formativos em Educação Tecnológica* do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET/MG.

O estudo teve como objeto de análise a implantação das referidas diretrizes no PEFPD a fim de verificar como as questões étnico-raciais foram contempladas na reforma curricular desse programa. Nesse sentido, trabalhou-se sob o pressuposto de que um dos grandes desafios para a incorporação da temática étnico-racial nas instituições de ensino da educação básica reside na formação de professores. Em vista disso, identificaram-se os fatores que favoreceram a inserção dessa temática no currículo do PEFPD, de forma a potencializar a formação de professores para atuarem na implementação da lei 10.639/2003 que alterou a LDBEN n.9394/96 para incluir o trabalho com História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo oficial das instituições de ensino da educação básica.

Dentro desse tema, tem-se por objetivo identificar as implicações da incorporação da temática afro-brasileira e africana no currículo do PEFPD, no intuito de compreender como as referidas diretrizes foram incorporadas para atender as determinações relativas as questões étnico-raciais, citadas nos documentos da Resolução CNE/CP n. 02/2015 e no Parecer CNE/CP n. 2/2015.

1.1 Problema e questões da pesquisa

Antes de aprofundar o diálogo entre as questões étnico-raciais e a formação de professores faz-se importante apresentar algumas questões de fundo que determinaram a escolha do objeto de pesquisa, quais sejam: Como os currículos e programas têm garantido a discussão sobre a educação para as relações étnico-raciais? Qual o diálogo existente entre as políticas de promoção da igualdade racial e a formação de professores? Qual o compromisso dos profissionais da educação com sua formação para a promoção da igualdade racial? Quais as tensões e limites expressos na Resolução n. 02/2015 do CNE/CP, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a

Formação Continuada, no que tange a implementação da Lei n. 10.639/2003 nos cursos de formação de professores nos estabelecimentos de ensino superior? Em que medida a formação de professores é capaz de trazer à discussão a relação da importância entre a história e o currículo escolar contribuindo realmente para a formação de conceitos e a extinção de preconceitos?

Pertinente considerar que, de acordo com o Parecer CNE/CP n. 28/2001:

> A licenciatura é uma licença, ou seja, trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. A rigor, no âmbito do ensino público, esta licença só se completa após o resultado bem-sucedido do estágio probatório exigido por lei. (BRASIL, 2001, p. 2).

Logo, este estudo buscou contribuir com as reflexões acerca da dimensão étnico-racial em um curso de licenciatura, considerando os desafios para implementação da lei 10.639/2003, do parecer do CNE/CP 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a resolução CNE/CP 01/2004 destinadas as escolas de educação básica. Tanto a legislação quanto seus dispositivos ressaltam a necessidade de uma mudança estrutural e simbólica nas instituições de ensino, portanto, possibilitar ao professor reflexões, como as contidas neste estudo, favorecem a criação de novas abordagens e estratégias para discussão do tema e contribuem para a promoção e o fortalecimento da identidade dos indivíduos no entendimento dos direitos individuais e coletivos, no contexto histórico da diversidade, da consciência política, das práticas e ações de combate ao racismo e à discriminação racial. De acordo com o Parecer CNE/CP n. 003/2004, homologado em 19 de maio de 2004,

> [...] as políticas de ações afirmativas, no campo educacional, buscam garantir o direito de negros, negras e cidadãos brasileiros em geral ao acesso em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, em ambiente escolar com infraestrutura adequada. Apregoa também que haja profissionais da educação qualificados para as demandas contemporâneas da sociedade brasileira e, em especial, que sejam capacitados para identificar e superar as manifestações do racismo como o preconceito racial e a discriminação racial. Dessa maneira haverá, na escola, uma nova relação entre os diferentes grupos étnico-raciais, que propicie efetiva mudança comportamental na busca de uma sociedade democrática e plural. (BRASIL, 2009, p. 10-11).

Dessa forma, ao desvelar como se deu o processo de reestruturação do PEFPD do CEFET/MG[1], este estudo contribui com o acesso as informações sobre a incorporação de discussões sobre a temática étnico-racial nos cursos de formação de professores, evidenciando os limites e desafios existentes no processo de implementação de políticas educacionais voltadas para promoção da igualdade étnico-racial e poderá favorecer reflexões acerca importância de se resgatar historicamente a contribuição da população negra na construção e formação da sociedade brasileira.

Com vistas ao desenvolvimento de estudos e proposições sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, o Conselho Nacional de educação (CNE) designou uma Comissão Bicameral de Formação de Professores, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, que elaborou o Parecer CNE/CP 02/2015 aprovado pelo Conselho Pleno do CNE, em 9 de junho de 2015, e homologado pelo Ministério da Educação (MEC) em 24 de junho de 2015. Em seu texto, no Art. 5º, a resolução trata de questões relativas à necessidade de assegurar que a formação de professores seja capaz de consolidar uma concepção de educação pautada em um processo emancipatório e permanente para que sejam capazes de desenvolver práticas que garantirão, no espaço da escola, uma educação inclusiva fundamentada no respeito as diferenças, no reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial.

Portanto, buscou-se compreender, descrever e analisar, nesta pesquisa, o processo de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Resolução n. 02/2015 do CNE/CP) no PEFPD do CEFET/MG. Com o intuito de expor como as questões étnico-raciais foram contempladas na reforma curricular deste programa, seja por meio da ampliação da carga horária ou da introdução de disciplinas que tratarão dos temas relacionados à diversidade, foram considerados tanto os atores envolvidos (discentes, docentes e gestores), quanto a interferência institucional e a organização curricular, anterior e posterior à Resolução 02/2015 do CNE/CP.

[1] De acordo com o sítio eletrônico institucional, o PEFPD do CEFET/MG é um curso que habilita o portador de diploma de ensino superior a ministrar aulas das disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio. O programa destina-se a portadores de diploma de nível superior (excluindo as licenciaturas/pedagogia), em cursos relacionados à habilitação pretendida de uma disciplina acadêmica ou eixo tecnológico.

1.2 Origem do tema de pesquisa

A trajetória profissional da autora desta dissertação inclui a atuação como professora da educação básica, na qual, durante mais de três décadas ministrou aulas em todos os níveis de ensino, isto é, da educação infantil até as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Destacam-se, também, os trabalhos desenvolvidos na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) como formadora de professores e colaboradora para a materialização de políticas educacionais voltadas a melhoria da qualidade do ensino no município; experiências fundamentais para a reflexão desenvolvida neste trabalho de mestrado.

No ano de 2013, assumiu o desafio de compor a equipe de trabalho do Núcleo de Relações Étnico-Raciais da SMED/BH[2], quando foi convidada a compor esta equipe, inúmeras inquietações a assaltaram, entre elas o fato de saber que um dos eixos estruturantes do trabalho desenvolvido por essa equipe de trabalho era principalmente o de atender a demanda crescente da formação de professores no que diz respeito às questões étnico-raciais na perspectiva da implementação da lei n. 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino brasileiros. Inquietações decorrentes do modo como ela, uma professora negra, percebia subjetivamente valores e refletia sobre a reprodução de ideias e posturas racistas, bem como práticas discriminatórias, no interior das escolas.

As formações ministradas pelo Núcleo de Relações Étnico-Raciais da SMEDBH conseguiam atingir um número significativo de professores e aconteciam em vários espaços, dentre eles, escolas, centros universitários, museus, etc. A partir do trabalho desenvolvido pela autora nesse núcleo, as inquietações aumentaram e, consequentemente, com elas, as perguntas quando compreendeu o incomodo de perceber que tantas formações para professores eram insuficientes para garantir a implementação das legislações educacionais vigentes no que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais.

De modo que a hipótese que norteou este trabalho é que muitos docentes não têm se apropriado, por intermédio dos currículos e programas de formação inicial em nível superior de elementos fundamentais e imprescindíveis para a adoção de uma postura profissional capaz

[2] O Núcleo de Relações Étnico Raciais foi criado no ano de 2004 pela SMED/BH com o objetivo de fortalecer as políticas que norteiam a educação das relações étnico-raciais contribuindo para a implementação da lei 10.639/2003. Desde então conta com uma equipe de trabalho composta por professores(as) com o propósito de promover formação continuada para os docentes da rede municipal de ensino, bem como subsidiar o trabalho desenvolvido com a temática étnico-racial nas escolas de Belo Horizonte.

de romper com mentalidades que sustentam preconceitos e reforçam discriminações a partir de um trabalho voltado para a educação das relações étnico-raciais. Ou seja, não atingem uma formação que gere possibilidades de refletir sobre as relações étnico-raciais e seus desdobramentos nos espaços escolares e na sociedade. Para Freire (1996, p. 24), "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando bláblábláblá e a prática, ativismo".

Apesar, dessa polêmica de a consciência mudar ou não a prática, apontada por Freire (1996), é necessário verificar a formação teórica dos docentes, pois, segundo Pinto (1993, p. 27),

> [...] ao que tudo indica, a escola, que poderia e deveria contribuir para modificar as mentalidades antidiscriminatórias ou pelo menos para inibir as ações discriminatórias, acaba contribuindo para a perpetuação das discriminações, seja por atuação direta de seus agentes, seja por sua omissão perante os conteúdos didáticos que veicula, ou pelo que ocorre no dia-a-dia da sala de aula.

Corroborando com o autor, Valentim e Santos (2011) afirmam que

> desigualdades raciais estão presentes em todas modalidades e níveis de ensino do sistema educacional brasileiro e tem se perpetuado ao longo dos anos. Considera-se, pois, urgente a tarefa de se investigar a respeito de questões relacionadas às relações étnico-raciais na visão dos(as) professores(as) e de sua prática docente. (VALENTIM; SANTOS, 2011, p.35)

No geral, não se pode afirmar que a consciência muda a prática e nem que os profissionais da educação são os únicos responsáveis pela construção de uma sociedade inclusiva, livre de preconceitos e discriminação. Porém, levar para a escola, por intermédio dos professores(as), as temáticas definidas por leis e orientadas por diretrizes poderão contribuir para a construção de uma escola mais democrática que reconheça e valorize os diferentes grupos étnico-raciais, colaborando para a superação dos desafios das relações étnico-raciais encontrados na sociedade. Portanto, pontuamos nossa concordância com a argumentação presente no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicos-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que apresenta a perspectiva que norteou o desenvolvimento desta pesquisa ao afirmar que,

> Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o

> papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. Para obter êxito, a escola e seus professores(as) não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. (BRASIL, 2003, p.14).

De modo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) registram a compreensão de que a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

Logo, refletir sobre a formação docente no âmbito da diversidade, é propor ações educativas tais como mudanças nos programas e nos currículos dos cursos de formação docente capazes de romper com desigualdades raciais presentes em nossa sociedade. De modo a contribuir para o entendimento dos direitos individuais e coletivos, no contexto histórico da diversidade, na consciência política e nas práticas e ações de combate ao racismo e à discriminação racial. O que possibilita aos professores(as) recriar abordagens e estratégias com o objetivo de promover o fortalecimento da identidade dos indivíduos, utilizando o ambiente escolar, espaço propício à reflexão e ao exercício da escuta, como garantia da formação humana, diminuindo a diferença social e discutindo o racismo na sociedade para a diminuição de seus efeitos.

Esta pesquisa tem relevância pelo seu ineditismo, pois se trata de estudo desenvolvido no PEFPD do CEFET-MG e não foi localizado nenhuma pesquisa dessa natureza nesse programa. Acrescenta-se o fato de que a mesma pode trazer para o debate acadêmico a produção de conhecimentos acerca da formação de professores(as) no contexto da implementação da lei n. 10.639/2003 e da contribuição da resolução n. 02/2015 na materialização de uma política de formação de professores(as) que possibilite o acesso, o conhecimento e a valorização dos povos africanos e afro-brasileiros, da cultura afro-brasileira e da diversidade presentes em nossa cultura.

O interesse em pesquisar o PEFPD/CEFET-MG justifica-se pelo fato de ser atualmente o único curso de licenciatura em uma instituição de ensino público na cidade de Belo Horizonte voltado para a formação de professores(as) graduados não licenciados; de

forma específica, por se tratar de uma formação que apresenta aspectos diferenciados das demais licenciaturas[3].

Este estudo, portanto, foi realizado no contexto mais amplo das discussões que envolvem a temática étnico-racial nos cursos de formação de professores(as), a fim de oferecer uma reflexão crítica a partir das relações sociais construídas em torno das questões étnico-raciais no campo educacional, utilizando, como ponto de partida, a análise do contexto histórico e os fatores sociais que interferem na ampliação do olhar para a possibilidade de vencer o desafio da construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

1.3 Perguntas de pesquisa

Com o intuito de contribuir com as reflexões acerca da dimensão étnico-racial na formação de professores(as), este trabalho buscou responder os seguintes questionamentos:

1. Qual o diálogo existente entre as políticas de promoção da igualdade racial e a formação de professores(as)?
2. Em que medida a formação de professores(as) é capaz de trazer à discussão a relação da importância entre a história e o currículo escolar contribuindo realmente para a formação de conceitos e a extinção de preconceitos?
3. Quais são as tensões e limites expressos na Resolução n. 02/2015 do CNE/CP, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada, no que tange à implementação da Lei n. 10.639/2003 nos cursos de formação de professores(as) nos estabelecimentos de ensino superior?
4. O currículo do PEFPD/CEFET-MG, modificado à luz da Resolução n. 02/2015 do CNE/CP, incorpora e trata o tema da educação para as relações étnico-raciais?
4.1. Qual é a visão das professoras do PEFPD que coordenaram o processo de reestruturação do programa sobre a incorporação da temática?

[3] Atualmente o CEFET-MG é a única instituição em Belo Horizonte que oferece esse curso, a Fundação para o Trabalho de Minas Gerais (ULTRAMIG) ofereceu até 2015. Após levantamento bibliográfico, não foram localizados estudos acadêmicos com o tema desta pesquisa na instituição pesquisada.

1.4 Objetivo Geral

Partindo dos questionamentos apresentados acima, esta pesquisa visou desvelar quais as contribuições a reestruturação do PEFPD do CEFET/MG podem trazer para a formação de professores(as) na perspectiva da educação das relações étnico-raciais.

1.4.1 Objetivos específicos

a) Verificar como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica − Resolução CNE/CP 02/2015 estão sendo implantadas no PEFPD do CEFET/MG.

b) Identificar e analisar as possíveis mudanças evidenciadas no currículo com a reestruturação do PEFPD – CEFET/MG no que se refere à educação para as relações étnico-raciais.

c) Identificar as possíveis contribuições que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica trará no sentido de garantir a implementação da Lei n. 10.639/2003 na educação básica.

1.5 Procedimentos metodológicos

Como já explicitado, o objeto de estudo desta pesquisa consiste na inserção da temática étnico-racial no currículo de cursos de formação de professores, especificamente o PEFPD do CEFET-MG. A investigação consistiu, portanto, de um estudo de caso, visando entender mais profundamente as formas e os motivos que levaram a comissão de reestruturação do PEFPD/CEFET-MG a determinadas decisões ao longo de todo o processo de proposição do novo currículo do curso em relação à temática em questão.

Para Coutinho e Chaves (2002) "O estudo de caso é um desses referenciais metodológicos com grandes potencialidades para o estudo de muitas situações de investigação". Essas situações podem ser pessoas, um pequeno grupo, uma comunidade, uma decisão, uma política, enfim, quase tudo pode ser um caso. Dessa forma, "a característica que melhor identifica e distingue essa abordagem metodológica é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o 'caso'". (COUTINHO; CHAVES, 2002, p. 222).

André (1984, p.52) apresenta os estudos de caso da seguinte forma:

> Os estudos de caso pretendem retratar o idiossincrático e o particular como legítimos em si mesmos. Tal tipo de investigação toma como base o desenvolvimento de um conhecimento ideográfico, isto é que enfatiza a compreensão dos eventos particulares (casos). O 'caso' é assim um 'sistema delimitado', algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratado como uma entidade única, singular.

De forma que, ao utilizar o estudo de caso como estratégia de pesquisa, buscou-se, além de caracterizar a instituição e o grupo pesquisado, fazer uma reflexão teórica sobre as contribuições que a reestruturação do PEFPD podem trazer para a educação das relações étnico-raciais por meio de seu currículo. Buscou-se, também, a partir das questões observadas no processo de reestruturação do programa, elaborar análises teóricas que possam ajudar na construção de um vasto referencial teórico auxiliar em outras situações e contextos.

A abordagem definida para esse estudo de caso foi qualitativa, para melhor compreensão das subjetividades e particularidades dos atores participantes da pesquisa, de forma que todas fossem consideradas. De acordo com Flick (2004, p.28), "a pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais".

A descrição e análise do fenômeno a partir de pesquisa qualitativa foi uma das estratégias empregadas para responder aos questionamentos levantados, pois, segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p.163) são "[...] caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coletas de dados". Dessa forma, uma fundamentação teórica consistente foi desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico da legislação e das publicações oficiais da instituição, análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) anterior e após a reestruturação, questionário, entrevista semiestruturada e observação não participante nas reuniões da comissão de reestruturação do PEFPD do CEFET/MG.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram questionários estruturados, aplicados aos estudantes do programa, e entrevistas semiestruturadas com as professoras que atuavam no PEFPD e que também participaram da comissão de reestruturação do Programa. Outras informações foram colhidas em criteriosa pesquisa documental das propostas curriculares anteriores e após reestruturação curricular do PEFPD, realizada entre os anos de 2016 e 2017.

Os questionários e entrevistas, como instrumento de coleta dos dados empíricos, foram utilizados com a intensão de obter detalhes sobre a inserção da temática africana e afro-brasileira no programa. No que se refere aos questionários, o contato com os sujeitos da

pesquisa se deu por intermédio da presidente da comissão de reestruturação do programa, que viabilizou a apresentação da pesquisa aos estudantes durante o seu horário de aula na turma.

O encontro foi realizado no dia 04/09/2017 quando estive na sala de aula para falar da pesquisa e da importância para comunidade acadêmica que os mesmos a respondessem. Ao final do encontro os estudantes foram convidados a responder via e-mail ao questionário. Dentre os 38 estudantes, para os quais a pesquisa foi apresentada, 22 responderam ao questionário, utilizado como instrumento de pesquisa e elaborado com questões destinadas a estabelecer um perfil dos estudantes e conhecer a opinião dos mesmos sobre a temática étnico-racial e o PEFPD do CEFET/MG.

Após a exposição da pesquisa os estudantes convidaram-me para participar de uma roda de conversa a qual o tema estaria ligado à Lei 10639/03 e suas implicações na formação de professores. Agendamos a roda de conversa que aconteceu no dia 18/09/2017 com duração de aproximadamente duas horas e participação de 42 pessoas, entre estudantes e professoras. Durante o evento tivemos a oportunidade de fazer vários apontamentos sobre a importância e o desafio que os professores e professoras têm para garantir a implementação das políticas de promoção da igualdade racial. Fizemos outras observações sobre a percepção e importância que os estudantes dispensavam à temática. A roda de conversa foi muito importante pois nos permitiu colher outras informações que foram relevantes para as análises e conclusões contidas neste trabalho.

No que se refere às entrevistas, seguindo o pressuposto de Rosa e Arnoldi (2014) de que, na entrevista, a realidade empírica (guiada somente pela experiência) é complexa, mas objetiva, a técnica de entrevista utilizada foi a semiestruturada, pois esse tipo de entrevista permite uma cobertura mais profunda sobre o tema proposto. Durante a realização das entrevistas, foram levados em conta as considerações de alguns autores, como Goode e Hatt (1977, p.237) que definem a entrevista como um desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de certo ato social como a conversação. Para esses autores, realizar uma entrevista com êxito, requer calor e troca de personalidade de uma conversação, com a clareza e orientação da pesquisa científica. Também foram consideradas as observações expressas por Lodi apud Marconi e Lakatos (2003), que esclarece que as respostas de uma entrevista devem atender aos requisitos de validade, relevância, especificidade e clareza, profundidade e extensão.

As entrevistas com os docentes foram realizadas no CEFET/MG no período entre setembro e novembro de 2017, os encontros foram combinados por e-mail e aconteceram em

dias, horários e locais definidos pelas entrevistadas. Todas as entrevistas foram realizadas individualmente em espaços reservados e privados.

Dentre os professores/as que ministravam aulas no PEFPD, quatro professoras responderam as entrevistas, três delas participaram da comissão de reestruturação do PEFPD.

O corpo docente que integra o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes é composto por professores e professoras doutores/as dos Departamentos de Educação (DEDU) e Linguagem e Tecnologia (DELTEC) do CEFET-MG. Eventualmente ocorre a contratação de professor (a) substituto (a) com seleção através de concurso público, amplamente divulgado pela instituição por meio de sua rede de informação via internet. O quadro abaixo descreve o perfil dos docentes que atualmente atuam no PEFPD.

Quadro 1: Perfil dos docentes do PEFDP - CEFET/MG

DOCENTE	GRADUAÇÃO		MESTRADO		DOUTORADO		DISCIPLINA QUE MINISTRA NO CEFET/MG	ANO DE INGRESSO	OUTROS
	Área	Ano	Local	Área	Ano	Local			
Maria Adélia da Costa	Pedagogia	1992	UNILESTE	Educação	2012	UFU	Gestão democrática dos Processos Educativos	2014	Chefe de departamento
Sabina Maura Silva	História; Filosofia	1984; 1993	UFMG UNIBH	Educação	2010	UFMG	Psicologia da aprendizagem da adolescência	2014	Sub-chefe do departamento de Educação
Irlen Antônio Gonçalves	Pedagogia	1995	UFMG	Educação	2004	UFMG	Fundamentos da Educação	2006	Professor
Márcia Gorett Ribeiro Grossi	Engenharia Elétrica; PEFPD/ CEFET-MG	1987 1990	PUC/MG CEFET/MG	Ciências da Informação	2008	UFMG	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.	1987	Professora
Raquel Quirino Gonçalves	Pedagogia	2002	UNI-BH	Educação	2011	UFMG	Metodologia Científica; Prática de Ensino e Estágio Supervisionado; Relações de Gênero na Ciência.	2014	Professora
Roger Andrade Dutra	História	1996	UFMG	História Social	2003	PUC-SP	Fundamentos da Educação; Estudos em Tecnociências, Cultura e Sociedade.	2007	Professor
Ronaldo Luiz Nagem	Ciências Biológicas	1971	UFMG	Parasitologia	1986	UFMG	Analogias e Metáforas na Educação; Métodos e Técnicas de Pesquisa;	1997	Professor
Silvani dos Santos Valentim	Pedagogia	1992	UFMG	Educação Urbana - Gestão e Políticas Públicas	2004	Michigan State University /USA	Relações Étnico-Raciais Gênero e Diversidades	2006	Professora

Elaborado pela autora.

Faz-se importante registrar que, com o intuito de obter informações detalhadas sobre questões pedagógicas e administrativas do PEFPD foi realizada entrevista com a professora doutora Chefe do Departamento de Educação, que também ministra aulas no Programa e participou da comissão de reestruturação do mesmo. Fizemos também entrevista com a Presidenta da comissão de reestruturação PEFPD que atua como professora no Programa, nosso interesse era obter informações detalhadas sobre as mudanças que ocorreriam no Programa após sua reestruturação.

Durante a realização das entrevistas, a interação entre a entrevistadora e a entrevistado favoreceu as respostas espontâneas que atendem aos requisitos elencados pelos autores citados e, que, por sua vez, contribuíram para um maior entendimento sobre os sujeitos, suas experiências e trajetórias. Os registros das entrevistas foram feitos por meio da gravação de áudio, e buscavam registrar todas as informações sobre a trajetória de trabalho das entrevistadas na instituição, o perfil e a opinião sobre a reestruturação do PEFPD, além de questões relacionadas à inserção da temática étnico-racial no currículo do programa. O tempo das entrevistas variaram entre 20 e 80 minutos, conforme a disponibilidade, o interesse e as especificidades dos sujeitos, totalizando aproximadamente quatro horas de gravação. Esse material foi transcrito e analisado, em tópicos posteriores, seguindo os objetivos da pesquisa e as respectivas categorias de análise, conforme relação sistematizada no Quadro 2.

Quadro 2: Relação entre questões iniciais e categorias de análise

Objetivos específicos	Questões iniciais	Categorias de análise
Verificar como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica− Resolução CNE/CP 02/2015 estão sendo implantadas no PEFPD do CEFET/MG.	Qual o diálogo existente entre as políticas de promoção da igualdade racial e a formação de professores no PEFPD/CEFET-MG?	Resolução 02/2015 e Lei 10639/03 no PEFPD/CEFET-MG

Objetivos específicos	Questões iniciais	Categorias de análise
Identificar as possíveis contribuições que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, trará no sentido de garantir a implementação da Lei n. 10.639/2003 a partir da formação de professores.	Quais as tensões e limites expressos na Resolução n. 02/2015 do CNE/CP, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de: licenciatura, formação pedagógica para graduados, licenciatura) e para a Formação Continuada, no que tange a implementação da Lei n. 10.639/2003 nos cursos de formação de professores nos estabelecimentos de ensino superior?	A formação de professores para o trabalho com a temática afro brasileira e africana
Analisar e identificar as possíveis mudanças evidenciadas no currículo com a reestruturação do PEFPD/CEFET-MG no que se refere a educação das relações étnico-raciais.	O currículo do PEFPD/CEFET-MG incorpora e trata os temas que contemplam a educação das relações étnico-raciais?	Currículo

Elaborado pela autora.

A observação participante também foi uma estratégia utilizada nessa pesquisa. Além da roda de conversa na sala de aula com os estudantes, já citada acima, estive também em Brasília para acompanhar os trabalhos do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno durante o Seminário Nacional sobre a Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério, momento em que foram apresentados formalmente pela Comissão Bicameral de Formação de Professores os documentos que instituíram as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – Resolução

02/2015. Desde o primeiro contato com o documento foi possível perceber o destaque conferido ao cumprimento do Plano Nacional de Educação PNE (2014), que congrega 20 metas a serem atingidas no decênio 2014/2024 por meio da formação dos profissionais da educação. Analisando o PNE(2014) percebe-se a centralidade que as metas e estratégias apresentados em seu texto impõem sobre a política de formação dos profissionais da educação.

De acordo com Goode e Hatt (1977, p.158), para ser um observador participante não é preciso necessariamente desempenhar as mesmas atividades que outros desempenham, pode ao invés, procurar encontrar algum papel que é aceito pelo grupo, não divulgando, porém, seus propósitos reais. Ou seja, pode encontrar no grupo um papel que não perturba os padrões comuns de comportamento para conseguir entrar na comunidade e registrar as relações informais existentes.

Assim, a pesquisa seguiu um percurso que foi desde a identificação da ausência de disciplinas que discutem os temas que envolvem a educação das relações étnico-raciais no PEFPD/CEFET-MG até a análise da inserção da temática por meio do currículo do programa, após a sua reestruturação.

1.6 Revisão bibliográfica

A fim de melhor compreender o tema abordado e contextualizar a pesquisa de forma mais ampla, foi realizado um levantamento da literatura referente às pesquisas brasileiras que tiveram como foco principal a relação entre a formação de professores (as) e as questões étnico-raciais.

Tendo em vista o aumento do número de pesquisas sobre formação de professores (as) em diálogo com as questões étnico-raciais nos últimos anos devido a promulgação da Lei 10639/2003 (SANTOS; SILVA; COELHO, 2013, p.202), estabeleceu-se um recorte em período específico, com o objetivo de melhor explicitar os avanços, as possíveis lacunas e campos inexplorados que poderão ser relevantes para pesquisas posteriores.

Elegeu-se, dessa forma, para análise, os trabalhos publicados entre 2013 e 2016 em levantamento bibliográfico obtido por meio da busca e seleção dos trabalhos, a partir dos seguintes descritores: “formação de professores e diversidade étnico-racial”, “formação de professores e educação das relações étnico-raciais”, “formação de professores e educação escolar quilombola”, “formação de professores, currículo e diversidade étnica e racial”, “formação de professores e diversidade cultural”, “formação de professores, licenciatura e

relações étnico-raciais", "formação de professores e Resolução CNE/CP N. 2/ 2015", "formação de professores e práxis pedagógica antirracista".

Esse levantamento foi desenvolvido no período de 24 de outubro de 2016 a 29 de novembro de 2016 e, para traçar um panorama quantitativo dessas produções, foram utilizadas as seguintes fontes: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); sítio eletrônico domínio público; e biblioteca digital de dissertações do CEFET-MG, e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Além disso, o levantamento inclui trabalhos em Anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – GT- 08: Formação de Professores; GT- 21: Educação e Relações Étnico-Raciais e o portal de periódicos *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Limitou-se a busca por estudos na área da educação, mesmo sabendo que a produção acadêmica dessa área sobre o tema dialoga com outras áreas do conhecimento.

Nesse levantamento foi possível identificar 26 trabalhos entre dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários. O número de estudos encontrados por descritor pesquisado encontra-se na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 - Número de trabalhos encontrados de acordo com os descritores eleitos

Descritores	**Número de estudos encontrados (2013-2016)**
Formação de professores e diversidade étnico-racial	07
Formação de professores e educação das relações étnico-raciais	04
Formação de professores e educação escolar quilombola	03
Formação de professores, currículo e diversidade étnica e racial	04
Formação de professores e diversidade cultural	03
Formação de professores, licenciatura e relações étnico-raciais	02
Formação de professores e resolução CNE/CP n°2/2015	00
Formação de professores e práxis pedagógica antirracista	03
Total	26

Fonte: Elaborada pela autora.

Em levantamento realizado no banco de tese e dissertação da CAPES, com o descritor "formação de professores e educação das relações étnico-raciais" foram encontrados sete estudos dos quais dois não dialogam diretamente com a nossa pesquisa, um deles por tratar-se de formação de professores(as) especificamente para a educação infantil e o outro por apresentar o relato da experiência de um projeto ação/intervenção a partir de seminários, exposições, entre outros. Sendo assim, apenas 5 foram contempladas no Quadro 3 e analisadas posteriormente. Essa análise das produções acadêmicas sobre a formação de professores(as) e diversidade étnico-racial explicita o pensamento e o entendimento de vários autores que favorecem as discussões e evidenciam a necessidade da ampliação do olhar sobre o tema.

Quadro 3 - Descrição de teses e dissertações levantadas pelo descritor "formação de professores e diversidade étnico-racial" (CAPES)

Autor(a)	**Instituição**	**Objeto de estudo**
Anselmo (2015)	UFRGS[4]	Os efeitos que os discursos da legislação e dados estatísticos produzem na formação de professores(as), estabelecendo um modo de tratar a temática étnico-racial na escola.
Luiz (2013)	UFSCar[5]	As contribuições dos processos educativos desencadeados nos cursos de formação referentes a temática étnico-racial para possíveis mudanças nas práticas pedagógicas de professores(as) dos anos iniciais do ensino fundamental.
Maciel (2014)	UNIFESP[6]	A contribuição das formações continuadas ofertadas a professores(as) da rede municipal de Guarulhos em relação às práticas antirracistas no ambiente escolar.
Pereira (2013)	UFRJ[7]	Ações e práticas pedagógicas dos egressos do Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu "Diversidade Étnica e Educação Brasileira" e do Curso de Pós-Graduação "Raça, Etnias e Educação no Brasil", no ambiente de trabalho deles, bem como o impacto dessa atuação na redução das desigualdades sociais e étnico-raciais.
Silva (2013)	UNEB[8]	A maneira como a UNEB preparou os estudantes do curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas para lidarem com as políticas públicas de ações afirmativas direcionadas à educação.

Fonte: Elaborado pela autora.

[4] Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
[5] Universidade Federal de São Carlos.
[6] Universidade Federal de São Paulo.
[7] Universidade Federal do Rio de Janeiro.
[8] Universidade do Estado da Bahia.

Anselmo (2015) problematiza a formação de professores(as) voltada à educação das relações étnico-raciais a partir da análise dos discursos da legislação específica e dos dados estatísticos e conclui que os dados estatísticos são amplamente usados na criação e manutenção de políticas de intervenção governamental. Ou seja, “o discurso da legislação, da política e o próprio discurso pedagógico são capturados pela lógica dos números – pelo discurso das estatísticas.” (ANSELMO, 2015, p. 133). Assim, o discurso que impera nas análises estatísticas, nos documentos e estratégias governamentais é o da inclusão social dos grupos sociais, categorizados e controlados por grupos raciais, quais sejam: brancos, negros, pardos, amarelos e indígenas.

A autora enfatiza a necessidade de incluir a questão étnico-racial no debate social e no currículo escolar, tema que ainda permanece na transversalidade, mas afirma que o conhecimento da história da África, dos negros e dos afrodescendentes é insuficiente para romper com uma lógica discriminatória e geradora de desigualdades, até porque essa história é também um processo discursivo cheio de lacunas e marcado por uma visibilidade negativa do papel e dos feitos dessa parcela da população brasileira.

Luiz (2013) aponta uma baixa contribuição dos cursos de formação para uma educação antirracista. Segundo ela, isso ocorre porque trabalhar a temática não é apenas uma escolha pedagógica, mas uma decisão política submetida à vontade de gestores dos sistemas de ensino, dos governos, independente do âmbito de atuação federativa, e dos docentes. Sendo assim, ainda que muitos profissionais da educação defendam uma proposta antirracista, baseando-se em um modelo almejado de sociedade, outros contribuem para a manutenção da cultura racista e discriminatória, presente nas instituições de ensino e sustentada pelo mito da democracia racial.

Para Pereira (2013), a temática racial nos cursos de formação continuada contribui para mudança da prática dos professores(as) à medida que os egressos desses cursos modificam suas ações na produção de práticas pedagógicas afinadas com a legislação 10639/2003. Apontam que a relação da qualificação profissional com a prática docente demonstra a efetividade dos cursos de formação.

Maciel (2014), focaliza o trato das relações étnico-raciais nos processos formativos dos professores(as), a partir do exame conceitual de raça, racismo, etnia e a construção ideológica do mito da democracia racial. Para a autora, mesmo com o crescente número de formações continuadas que consideram a temática das relações étnico-raciais na rede municipal pesquisada, as formações não têm alcançado todos os professores(as) devido a vários fatores, desde a falta de articulação e gerenciamento dos processos de formação até o

desinteresse dos mesmos. A autora aponta que os processos formativos sobre as questões raciais destinados a professores e realizados no ambiente escolar têm maior alcance tanto pelo percentual de representatividade dos docentes quanto pelas mudanças significativas nas práticas pedagógicas dos participantes.

Silva (2013), com o propósito de compreender como os estudantes do curso de licenciatura em Letras da UNEB são preparados para garantir uma educação antirracista nas instituições escolares, enumera as ações, iniciativas e o compromisso da universidade, apresentando contribuições significativas no campo da matriz curricular do curso e ações voltadas para o conhecimento da cultura negra.

Entre as contribuições a autora registrou o cumprimento institucional das políticas públicas de ações afirmativas educacionais e a configuração da discussão étnico-racial como componente curricular dos cursos de licenciatura em Letras na instituição de ensino pesquisada, mas aponta a necessidade de assegurar também a discussão dessa temática em outros componentes da grade curricular.

Silva (2013) identificou ainda o crescimento das pesquisas com a temática étnico-racial dentro da universidade pesquisada, embora faltem ações de extensões voltadas para essa discussão, o que impede a articulação entre ensino, pesquisa e integração com demandas sociais, principalmente, com comunidades negras.

Além disso, a autora destaca o duplo papel da formação de professores(as) no sentido de estabelecer uma cultura antirracista: o primeiro, em uma dimensão mais micro, com o próprio alunado, predominante negro, que se encontra em processo de desmistificação e de desnaturalização de estereótipos; e o segundo é contribuir para que o discurso antirracismo seja interiorizada e aplicado na prática profissional dos egressos.

Quadro 4 - Descrição de artigos do descritor "formação de professores e diversidade étnico-racial" (ANPED)

Autor(a)	Instituição	Objeto de estudo
Oliveira e Lima (2015)	UFRRJ[9] UNIRIO[10]	A inserção da Lei 10.639/ 03 e suas diretrizes na formação inicial docente.

Fonte: Elaborado pela autora.

[9] Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
[10] Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

O artigo de Oliveira e Lima (2015), que consta no Quadro 4, registra a urgência de adequação do currículo de formação inicial docente, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) articulado com a Educação para as Relações Étnico-Raciais prevista na lei 10639/2003. O artigo cita algumas das estratégias contidas no plano cujo objetivo é consolidar a política nacional de formação de professores (as) da educação básica. Os autores trazem para o debate elementos que apontam que algumas instituições já caminham a favor de uma formação docente voltada para a educação das relações étnico-raciais, porém, outras ainda não conseguiram romper com o sistema hegemônico vigente, legitimando conhecimentos em favor de uns e em detrimento de outros, por visíveis disputas epistemológicas, políticas e de poder.

Quadro 5 - Descrição de artigos "formação de professores e educação das relações étnico-raciais" (ANPED)

Autor(a)	Instituição	Objeto de estudo
Galian e Ferreira (2015)	FEUSP[11]	A produção acadêmica, referentes às relações étnico-raciais e à formação de professores(as), apresentada e discutida no GT21 da ANPED, com foco no período de 2004 a 2013.
Almeida e Saravali (2015)	UNESP[12]	A efetiva inclusão das questões étnico-raciais nas propostas pedagógicas, nos planos de ensino e nas atuais práticas de sala de aula, após 12 anos da promulgação da Lei 10.639/2003.
Bins e Neto (2017)	SMED POA[13]	Os limites para o trabalho com as questões étnico-raciais nas aulas de Educação Física da rede municipal de Porto Alegre, com referência às Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Fonte: Elaborado pela autora.

[11] Faculdade de Educação da USP.
[12] Universidade Estadual Paulista.
[13] Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Porto Alegre.

Galian e Ferreira (2015) demonstram que, entre as pesquisas apresentadas sobre a formação de docentes para as relações étnico-raciais, predominam investigações qualitativas sobre licenciaturas, sem distinção entre os diferentes seguimentos da educação básica, e destacam o enfoque crescente de produção relacionado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a ênfase das pesquisas nas duas extremidades do processo de escolarização, a escola e a universidade.

As autoras, citando Moreira (2001, p.68), também apontam a necessidade de uma orientação multicultural nos currículos dos cursos de formação docente para promover na escola: a desnaturalização das relações de opressão, questionar práticas sociais instituídas, construir novos significados e identidades e reconfigurar relações sociais.

Para Almeida e Saravali (2015, p.15),

> [...] a valorização da diversidade étnico-racial brasileira e o reconhecimento da grande contribuição africana na formação de nossa identidade cultural só poderão acontecer a partir da desconstrução dos inúmeros estereótipos preconceituosos existentes no meio social e por meio do cultivo de valores afetivos e morais que possam fortalecer as relações interpessoais entre os povos de diferentes origens étnicas.

Nesse sentido, as autoras destacam o papel da educação nesse "[...] processo de desconstrução de estereótipos e estigmas, que tanto desvalorizam os povos de diferentes etnias, por meio da formação cultural de nossas crianças e jovens." Portanto, para elas, a desconstrução desse padrão "injusto e etnocêntrico" requer planejamento e implementação de ações pedagógicas pautadas na construção de concepções e valores geradores de equidade (ALMEIDA; SARAVALI, 2015, p.15).

Bins e Neto (2017) apontam que a questão étnico-racial, em função do modelo eurocêntrico já estabelecido, exige mais que inclusão na grade curricular, pois não se trata de mero conteúdo, mas de uma metodologia de ensino capaz de gerar mudanças na visão de mundo dos alunos. Conforme os autores, experiências docentes geradoras de ruptura dessa visão de mundo instituída passam por um processo educacional amplo e contínuo, em sala de aula, de desconstrução da imagem social de inferioridade africana e superioridade europeia, que envolve valores civilizatórios como cooperação, solidariedade e afeto.

Nesse sentido, entende-se que uma formação consistente sobre as relações raciais brasileiras oferece uma sólida colaboração para que os profissionais da educação re-signifiquem as leituras acerca das relações que se estabelecem no espaço escolar, identificando a presença de dinâmicas de exclusão operadas nesse espaço e trabalhando para

tentar combater e alterar essas práticas (ROSEBERG; PINTO; NEGRÃO apud COELHO; SANTOS; SILVA, 2013, p. 43).

Quadro 6 - Descrição de artigos "formação de professores e educação das relações étnico-raciais" (SCIELO)

Autor(a)	Instituição	Objeto de estudo
Silva e Souza (2013)	PUC-SP[14]	As práticas pedagógicas relacionadas as questões étnico-raciais na Escola Municipal de Educação Infantil da Região Sul do Brasil, utilizando os dados coletados para a pesquisa nacional "Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003".

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise sobre os impactos da implantação de políticas educacionais relacionadas à questão étnico-racial, realizada por Silva e Souza (2013) em uma instituição de educação infantil, levou em consideração categorias como hierarquização racial nas interações e racismo (implícito ou explícito). Os autores apontam para um processo de mudança nas práticas pedagógicas "[...] com integrações parciais, contradições e a complexidade que, via de regra, a realidade apresenta." (SILVA; SOUZA, 2013, p. 47).

Quadro 7 - Descrição de teses e dissertações "Formação de Professores e Educação Escolar Quilombola" (CAPES)

Autor(a)	Instituição	Objeto de estudo
Lopes (2012)	UFRGS[15]	Os elementos que sustentam a política do território e da educação do programa Brasil Quilombola (2008/2011).
Santos (2013)	UFPA[16]	As possíveis contribuições da Pedagogia da Alternância para a integração de saberes no PROEJA Quilombola no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.
Barbosa (2013)	UNEB[17]	As interpretações acerca dos processos e práticas educativas constituintes das identidades quilombolas na comunidade negro-rural-quilombola do Kaonge.

Fonte: Elaborado pela autora.

[14] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
[15] Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
[16] Universidade Federal do Pará.
[17] Universidade Estadual da Bahia.

No levantamento sobre a educação escolar quilombola, foram encontrados três estudos a respeito da aplicabilidade das políticas de educação para a comunidade quilombola, partindo-se da orientação que, como uma modalidade da educação básica, a forma de organização escolar deve atender aos interesses específicos desse seguimento da população. Essa orientação vai ao encontro da previsão do Brasil (2012), que aponta essa especificidade (e os elementos conflituosos nela envolvidos) como o grande desafio para se pensar a formação de professores (as) para a educação escolar quilombola.

De acordo com levantamento realizado pela Fundação Cultural Palmares (BRASIL, 2017a), existem 1.209 comunidades remanescentes de quilombos no Brasil e em quase todos os estados existem comunidades remanescentes de quilombos. Os estados que possuem o maior número de comunidades remanescentes de quilombos são Bahia (229), Maranhão (112), Minas Gerais (89) e Pará (81). Em áreas remanescentes de quilombos, no Brasil, conforme o Censo Escolar de 2007 (BRASIL, 2017b), há aproximadamente 151 mil alunos matriculados em 1.253 escolas. Nelas, a maioria dos professores (as) não são capacitados adequadamente e o número de professores (as) é insuficiente para atender à demanda. Em muitos casos, um (a) professor (a) ministra aulas para turmas multisseriadas e poucas comunidades têm unidade educacional com o ensino fundamental completo.

Os estudos de Lopes (2012), Santos (2013) e Barbosa (2013) também revelam que a situação educacional nessas comunidades é desfavorável, pois as escolas estão longe das residências dos alunos e as condições estruturais são precárias, geralmente construídas de palha ou de pau a pique. Há ainda escassez de água potável e as instalações sanitárias são inadequadas.

Quadro 8 - Descrição de teses e dissertações levantadas pelos descritores "formação de professores, currículo e diversidade étnica e racial" (CAPES)

Autor(a)	Instituição	Objeto de estudo
Camargo (2015)	PUC-SP	As ações e elaboração de materiais didáticos para a formação de professores(as) de dois Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.
Ramão (2013)	PUC-PR[18]	As contribuições de um currículo intercultural como texto étnico-racial para a efetivação da qualidade social da educação básica.

Fonte: Elaborado pela autora.

[18] Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Camargo (2015) questiona o “tipo de professor” visado nas ações de formação de professores(as) e afirma que “o dilema educativo sobre a escola como espaço para adquirir conhecimentos ou para desenvolver competências persiste, mais atual do que nunca.” (CAMARGO, 2015, p.105).

A autora discute a ampliação do debate sobre a temática nas unidades de formação docente pesquisadas e destaca que nos materiais pedagógicos analisados prevalece a concepção de ensino e aprendizagem focada no conteúdo. Desse modo, o conhecimento significativo fica relegado a segundo plano e, não necessariamente, será produzido. A autora destaca a importância de uma formação que favoreça

> [...] o desenvolvimento e o aprimoramento de competências pedagógicas para lidar com as diferenças que estão presentes no cotidiano escolar. Além dos conteúdos, as práticas, a pesquisa, a reflexão e sobretudo os sujeitos socioculturais merecem atenção para consolidar na prática, um projeto político cultural que possa favorecer a expressão das diferentes culturas que compõem o mosaico da escola. Precisamos construir espaços e tempos escolares novos, em que a estrutura organizacional da escola também se altere para favorecer o estudo, a busca, a pesquisa, o confronto de ideias e opiniões. Para que tanto alunos como professores possam aprender, perceberem-se produtores de conhecimento de si e do mundo, de modo que a consciência crítica emerja das práticas cotidianas de diálogo e reflexão na ação de ver, sentir e pensar o diferente. (CAMARGO, 2015, p.106)

Portanto, para Camargo (2015) a mudança deve se orientar por uma perspectiva mais reflexiva, crítica e atuante, baseada na autonomia docente (figura central) e na adequação às situações vivenciadas no cotidiano escolar. Além disso, na abordagem dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira ou Africana no currículo deve ser pautada na integração das histórias africana e europeia, para que “[...] não sejam dicotomizadas, nem idealizadas ou contrapostas, mas compreendidas em sua dinâmica e circularidade.” (CAMARGO, 2015, p.108)

Nesse sentido, segundo a autora, a formação de professores(as) exige o desenvolvimento

> [...] de competências para compreensão e domínio dos processos complexos de construção e apreensão dos saberes sociais e culturais. Requer a criação de espaços, discussões e vivências que favoreçam a compreensão da relação entre diversidade étnico-racial, subjetividade e inserção social dos professores, com vistas a propiciar a construção de uma postura ética, uma competência político-pedagógica para tratar a diversidade. (CAMARGO, 2015, p.115)

Ramão (2013), partindo de sua experiência como professor e militante dos movimentos sociais, aponta em sua pesquisa que, teoricamente, é possível afirmar que a

omissão sobre a temática étnico-racial pode fomentar o preconceito e o racismo; e, por outro lado, a inserção pode gerar valorização e novos conhecimentos sobre as identidades étnicas e raciais. Além disso, a abordagem interculturalista é considerada fonte geradora de compreensão e o empoderamento (político, social e cultural) de jovens e adolescentes a medida que desnaturaliza as desigualdades sociais e raciais, promove uma educação para a diversidade e propicia "[...] a convivência e o reconhecimento do outro" (RAMÃO, 2013, p. 143).

Ainda segundo o autor:

> O 'empoderamento' da comunidade, desperta para o protagonismo de sua própria história no campo das políticas públicas. Identifica-se que o multiculturalismo configura-se em diversos contextos, mesmo com o caráter polissêmico. Poderá este contribuir para os processos de mobilizações e práticas destinadas a promover à cidadania grupos e comunidades. (RAMÃO, 2013, p. 144).

Contudo, na prática, segundo os dados levantados pelo observatório das violências nas escolas da PUCPR, o currículo não contemplava essa abordagem emancipatória e os educadores ainda não possuíam entendimento das previsões legais e que a inserção da temática costumava ser marginal, restringindo-se ao mês de novembro ou ao dia 20 de novembro, definido como o dia da consciência negra. De modo que, na escola, segundo o autor, ainda prevaleciam problemas como homogeneização escolar (desconsidera as diferenças, inclusive étnico-raciais), baixa democracia racial, negação de identidades, desintegração curricular e invisibilidade social.

Quadro 9 - Descrição de artigos levantados pelos descritores "Formação De Professores, Currículo e Diversidade Étnica e Racial" (ANPED)

Autores(as)	Instituição	Objeto de estudo
Passos e Rodrigues (2015)	UFSC[19]	As possíveis mudanças curriculares, de pesquisa e extensão, nas IES que adotaram políticas de reestruturação curricular a partir das políticas de ações afirmativas.

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa de Passos e Rodrigues (2015), considera que apesar dos documentos normativos, que orientam o campo da educação das relações étnico-raciais e as políticas de

[19] Universidade Federal de Santa Catarina.

ações afirmativas, ressaltarem a centralidade das IEs no processo de mudança dos currículos cursos de ensino superior e no processo de formação continuada dos docentes, os documentos ainda não impactaram a estrutura curricular nos cursos de graduação analisados por elas. Na maioria dos projetos pedagógicos as questões raciais estão na periferia do currículo, ou seja, não são tratadas como parte constitutiva da relação com os conhecimentos. Dentre os projetos pedagógicos analisados pelas pesquisadoras na UFSC, somente o curso de Pedagogia declara ter em seu corpo discente estudantes cotistas negros.

Quadro 10 - Descrição de teses e dissertações levantadas pelos descritores "formação de professores e diversidade cultural" (CAPES)

Autor(a)	Instituição	Objeto de estudo
Monteiro (2013)	PUC-SP	A incidência das temáticas relativas à diversidade cultural no âmbito das políticas públicas educacionais e dos cursos de licenciatura em Matemática.
Menezes (2013)	UFRJ	A preparação dos(as) professores(as) para lidar com a diversidade cultural e a pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os desafios enfrentados pelos professores para atuarem com os novos sujeitos sociais que se apresentam com modos de ser, pensar e agir próprios do seu momento histórico/social, compuseram a base das pesquisas encontradas sobre a formação de professores e diversidade cultural.

Considerando o processo de construção democrática do país e o predomínio de um "modelo-padrão-europeu-masculino", Monteiro (2013) aponta que, além da imprecisão dos conceitos que envolvem a temática a questão como multiculturalismo, interculturalidade e pluralismo cultural, durante muito tempo foi negada à formação dos professores de matemática uma abordagem pedagógico-educacional que contemplasse a questão da diversidade cultural. A autora defende que

> [...] não há necessidade de se incluir na formação inicial disciplinas específicas [...], desde que as disciplinas relativas à formação docente abordem questões, conceitos e metodologias de ensino que gerem o interesse de professores pelos aspectos relacionados à diversidade cultural e sua apropriação para o desenvolvimento de uma prática docente ampla, que não considere apenas o ensino dos conteúdos da Matemática, mas que esses conteúdos sejam trabalhados de forma associada às demandas sociais e educacionais [...] (MONTEIRO, 2013, p. 170-171).

A partir da análise de projetos educacionais, a autora identificou uma emergência positiva da temática da diversidade nos currículos de formação de professores de matemática. Para Monteiro (2013) é preciso ainda esforços para que "[...] a diferença e a diversidade não se apresentem apenas como um conceito vazio nas práticas cotidianas das escolas, mas sejam definidoras de ações de afirmação de identidades no currículo escolar em ação." (MONTEIRO, 2013, p.173).

Menezes (2013) atenta para a necessária articulação entre formação de professores e a temática cultural

> [...] com inserções das discussões sobre pesquisa e prática docente no âmbito da diversidade cultural, acentuando assim a construção de múltiplas identidades nesse processo de formação por intermédio de análises que busquem traduzir tais discussões na forma de propostas pedagógico-curriculares e avaliativas, o que poderá incrementar ainda mais o projeto multicultural. (MENEZES, 2013, p. 87)

Para Candau (2013, p.35), existe uma relação intrínseca entre educação e cultura (s) e afirma que as relações entre cotidiano escolar e cultura (s) ainda constituem uma perspectiva somente anunciada em alguns cursos de formação inicial e/ou continuada de educadores/as e pouco trabalhada nas nossas escolas. O maior desafio talvez seja garantir formação de professores para a diversidade cultural.

Quadro 11 - Descrição de teses e dissertações levantadas pelos descritores "formação de professores e diversidade cultural" (BDTD)

Autor(a)	Instituição	Objeto de estudo
Buzatto (2015)	UFPR	A ação do(a) pedagogo(a) na organização do processo formativo contínuo entre os saberes necessários aos(as) professores(as) sobre a diversidade cultural, relativa aos preconceitos étnico-racial e de orientação sexual.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesta pesquisa-ação, Buzatto (2015), considerando a possibilidade dos processos escolares produzirem exclusão e fortalecerem a discriminação e a desigualdade cultural, ressaltam a importância do docente mediar esse processo que começa por enfrentar os próprios preconceitos como medida de enfrentamento mais amplo dos preconceitos étnico-racial e de orientação sexual, como também possibilidade de rever convicções e concepções.

Quadro 12 - Descrição de teses e dissertações levantadas pelos descritores "formação de professores, licenciatura e relações étnico-raciais" (BDTD)

Autor(a)	Instituição	Objeto de estudo
Silva (2015)	UFBA	Compreensões acerca da adequação das propostas curriculares dos cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas e de Licenciatura em Desenho e Plástica da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no que se refere à inserção da educação das relações étnico-raciais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme Silva (2015), considerando a dimensão multiétnica e pluricultural da sociedade brasileira, defende

> [...] uma formação docente capaz de lidar com as diferenças que ultrapasse o respeito à diversidade por meio da tolerância, mas no sentido crítico de ponderar reflexivamente sobre a força exercida pelas relações de poder na construção das diversas identidades, questionando suas consequências para o arranjo social estabelecido. Uma formação mais democrática, menos homogênea, com sujeitos posicionados e empenhados com a transformação social pode concorrer para a melhoria da educação básica e, para o consequente aumento do número de jovens negros e negras que conseguem superar a barreira do ensino médio e dar sequência aos seus estudos, inclusive universitários. (SILVA, 2015, p.168).

Segundo a autora, para que se produza esse efeito meio da educação básica, os cursos de formação de docentes precisa definir um currículo que incorpore práticas e conteúdos voltadas a esse fim, com o intuito de "[...] prepará-los(as) adequadamente para o desafio de lidar, de maneira positiva, com as diferenças etnicorraciais." (SILVA, 2015, p.169).

A autora também especifica os aspectos que considera fundamentais para esse ideal de formação docente:

> [...] as questões como gênero, etnia, raça, geração, diferença e identidade são pautas importantes das propostas curriculares, contribuindo para o enriquecimento e para o intercâmbio de saberes no ato de aprender. Um cenário de construção do conhecimento, onde a contextualização e a produção de sentido estão presentes, bem como as subjetividades e os processos históricos são levados em consideração, ao tempo em que se questionam os mecanismos de submissão e a presença da relação hierarquizante das diferenças. Concepções como o multiculturalismo crítico, a interculturalidade e a pedagogia decolonial alinham-se com o pensamento pós-moderno e apresentam contribuições significativas para o convívio em sociedades multirraciais, visando à valorização da diversidade que deve concorrer para a transformação social. A diferença é vista como fonte de heterogeneidade e riqueza cultural, oportunizando grupos que foram marginalizados, como os(as) negros(as), a (re)contarem a sua história a partir do conhecimento das suas heranças e tradições que, intencionalmente, foram ocultadas. (SILVA, 2015, p.169).

Desconsiderando essa perspectiva, de acordo com Silva (2015), a inserção da temática em algumas aulas está prevista nos cursos pesquisados por iniciativa isolada de alguns professores, seja em matérias obrigatórias ou optativas. Ainda que tenham sido identificadas propostas de abordagem e até um grupo de estudo sobre as questões étnico-raciais, a autora prevê a possibilidade de baixa adesão dos alunos, considerando a falta de motivação e de estímulo deles para a discussão dessas questões, por vezes distantes ou até desconhecidas, ou mesmo inserção precária em função da falta de aprofundamento dessa discussão. Outro problema identificado refere-se à "[...] hierarquização de saberes, onde a cultura europeia é supervalorizada, com presença marcante nos currículos. [...] Dessa maneira, tem se perpetuado a homogeneidade cultural, que silencia as diferentes identidades, os diferentes olhares e os diferentes saberes." (SILVA, 2015, p.172).

Quadro 13 - Descrição de teses e dissertações levantadas pelos descritores "formação de professores, licenciatura e relações étnico-raciais" (CAPES)

Autor(a)	Instituição	Objeto de estudo
Crocetta (2014)	Unisul[20]	O modo como os conteúdos relacionados ao debate étnico-racial se apresentam nas ementas presentes no currículo dos cursos de licenciatura das IES do Sistema ACAFE.

Fonte: Elaborado pela autora.

Crocetta (2014) registra nesse estudo a ausência curricular da temática étnico-racial na maior parte dos cursos de licenciatura pesquisados. Ou seja, das 12 instituições analisadas, apenas 4 instituições consideram as questões étnico-raciais nas ementas curriculares dos cursos de licenciatura.

Quadro 14 - Descrição de teses, dissertações, artigos e anais dos eventos COPENE e ANPED levantados pelo descritor "formação de professores e resolução n. 2 de 1º de julho de 2015"

Autor(a)	Instituição	Objeto de estudo
Neto (2016)	UFG[21]	A configuração da Prática como Componente Curricular (PCC) está configurada nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEG[22] e UFG.

Fonte: Elaborado pela autora.

[20] Universidade do Sul de Santa Catarina.
[21] Universidade Federal de Goiás.
[22] Universidade Estadual de Goiás.

A pesquisa de Neto (2016) discute a prática como componente curricular e faz um caminho histórico conceitual desde a Resolução CNE/CP 2/2002 que instituiu o PCC até a legislação destinada aos cursos de licenciatura, como a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015 que a tem mantido e assegurado.

Quadro 15 - Descrição de teses e dissertações levantadas pelos descritores "formação de professores e práxis pedagógica antirracista" (ANPED)

Autor(a)	Instituição	Objeto de estudo
Machado (2015)	UFSC	As experiências de pesquisa sobre a formação de professores, produção e manutenção do racismo no ensino fundamental. Problematiza as tensões à implementação da Lei 10.639/2003 e suas diretrizes.
Almeida e Saravali (2015)	UFSC	Questiona a efetiva inclusão das questões étnico-raciais nas propostas pedagógicas, nos planos de ensino e nas atuais práticas de sala de aula após passados doze anos da promulgação da Lei 10.639/2003.

Fonte: Elaborado pela autora.

As pesquisas de Machado (2015) e Almeida e Saravali (2015), trazem a discussão sobre a efetiva inclusão da educação das relações étnico-raciais nas propostas curriculares e nas práticas pedagógicas da sala de aula. Apontam a formação inicial e continuada de professores de fundamental importância quando se pretende alternativas para trabalhar, na prática, as questões raciais historicamente estabelecidas no cotidiano escolar e analisam os desafios para a implementação da Lei 10639/03 após doze anos de sua promulgação.

Quadro 16 - Descrição de artigos, teses e dissertações levantadas pelos descritores "formação de professores e práxis pedagógica antirracista" (SCIELO)

Autor(a)	Instituição	Objeto de estudo
Forde e Valentim (2013)	CEFET/RJ	Trata da relevância da construção de políticas e programas de superação do racismo na sociedade brasileira, especialmente na área da Educação Profissional e Tecnológica.

Fonte: Elaborado pela autora.

Todas as pesquisas demonstraram a necessidade de aplicação de políticas e intervenções no contexto educacional na perspectiva de uma pedagogia antirracista. Para Ford e Valentim (2013), os estudos raciais atualizam-se de acordo com a especificidade de cada momento histórico, há fatos novos na dinâmica social que exigem outras formas de interpretar para agir. Mas as dificuldades encontradas para que a implementação da 10.639/2003 nas instituições escolares, conforme os autores, são marcadas pela falta, seja de vontade política das instituições, de preparo por parte dos docentes ou de recursos materiais e humanos.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.1 Breve histórico sobre o ensino superior no Brasil

A história da educação superior no Brasil constitui-se uma exceção na América Latina, pois enquanto a Espanha instalou universidades nas suas colônias, Portugal manteve a dependência do estudo superior as universidades da metrópole (TEIXEIRA, 1999). Segundo Santos e Cerqueira (2009), não era interessante para a Coroa Portuguesa a criação de instituições de ensino de nenhuma categoria, principalmente as universidades, que poderiam proporcionar relativa autonomia à colônia. Somente em 1808, com a vinda da Corte para o Brasil, devido a ameaça da invasão napoleônica, é que a história do ensino superior no Brasil teve início (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2008; SANTOS, CERQUEIRA, 2009). Segundo Morosini (2015), os cursos superiores criados em terras brasileiras eram caracterizados por duas tendências marcantes: cursos isolados – não universitários – e uma preocupação basicamente profissionalizante voltados, principalmente, ao ensino médico, de engenharia, de direito, de agricultura e de artes.

Segundo Ghiraldelli Junior (2008), em 1808 foram criados o Curso de Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro e o Curso de Cirurgia na Bahia. Dois anos depois, em 1810, foi criada a Academia Real Miliar que futuramente se tornou a Escola Nacional de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2008; SANTOS, CERQUEIRA, 2009). Mendonça (2000, p. 134) cita, ainda, que

> Alguns cursos avulsos foram ainda criados em Pernambuco, em 1809 (matemática superior), em Vila Rica, em 1817 (desenho e história), e em Paracatu, Minas Gerais, em 1821 (retórica e filosofia), visando suprir lacunas do ensino ministrado nas aulas régias.

Segundo Mendonça (2000), muitas foram as reorganizações, fragmentações e aglutinações nos cursos criados por D. João VI que deram origem às escolas e faculdades profissionalizantes que deram origem às instituições de ensino superior após a Independência. Em 1827 foram criadas duas faculdades de Direito no Brasil. Uma em São Paulo e outra em Olinda. “Até então, havia somente a preocupação de implantar um modelo de escola autônoma que formasse para as carreiras liberais: advogados, engenheiros e médicos, para atender às necessidades governamentais e, ao mesmo tempo, da elite local” (SANTOS, CERQUEIRA, 2009, p. 3).

Conforme Freire (1993), até 1850 as ações tinham como foco organizar e manter a instrução de ensino superior para uma elite que se encarregaria da burocracia estatal com o objetivo de perpetuar interesses institucionais. Pode-se dizer, portanto, que as ações mais relevantes aconteceram a partir da década de 1850, quando ocorreu uma série de realizações importantes para a educação institucional, entre elas a criação da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte. Nesse período, o ensino detém duas características básicas: um aparato institucional carente de vínculos mais efetivos com o mundo prático e/ou com a formação científica; e uma orientação que priorizava mais o ensino de jovens que o das crianças (GHIRLDELLI JÚNIOR, 2008). Nesse período, no entanto, o ensino continuava concentrado nas regiões de São Paulo e Olinda. Diante disso, Ghiraldelli Junior (2008, p.29) afirma que:

> No campo do ensino superior, quem quisesse uma boa escola deveria se deslocar para os cursos jurídicos de São Paulo e Olinda. Quem desejasse seguir a carreira médica deveria se contentar com a Bahia e o Rio de Janeiro. A engenharia estava restrita, de certo modo, à Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Havia ainda os cursos militares do Rio Grande do Sul, do Rio de Janeiro e de Fortaleza. Existia também o curso da Marinha, no Rio de Janeiro. O Rio de Janeiro detinha, ainda, escola para o ensino artístico e mais seis seminários para o ensino religioso. Não existia uma política integrada entre o governo central e o que se fazia nas províncias, o que nutria não só um caráter heterogêneo para a educação brasileira da época como também mostrava, para qualquer viajante, uma imensa alteração de qualidade da educação quando este fosse caminhando de província para província.

No final do século XIX, ampliam-se as discussões sobre a necessidade de abertura de mais escolas, motivadas pelas mudanças ocorridas ou em curso no país, como o aumento da mão-de-obra livre, gerada pela abolição da escravatura; o clima de inovação política, provocado pela troca de regime político após a Proclamação da República; a implementação de uma política imigratória; o primeiro surto industrial e a consequente e intensa urbanização (MORISINI, 2005). A preocupação com a questão se revela na reforma constitucional, em 1891, a qual atribui ao Congresso Nacional a responsabilidade legal e exclusiva de legislar sobre o ensino superior e confere poder de criar escolas secundárias e superiores nos Estados, além de responder pela instrução secundária do Distrito Federal (CARNEIRO, 1998). Mas, alerta Freire (1993), que na Carta Magna de 1891 não está expressa necessariamente a preocupação social com a educação em geral e nem com o ensino em particular, mas apenas com a redefinição de responsabilidades administrativas e políticas dos entes federados.

Santos e Cerqueira (2009, p.3) oferecem mais detalhes sobre a situação da educação nesse período:

> Entre 1889 e 1918 foram criadas no Brasil 56 novas escolas superiores, a grande maioria privada. Era assim dividido o cenário da educação naquele momento: de um lado, instituições católicas, empenhadas em oferecer uma alternativa confessional ao ensino público, e, de outra, iniciativas de elites locais que buscavam dotar seus estados de estabelecimentos de ensino superior. Desses, alguns contaram com o apoio dos governos estaduais ou foram encampados por eles, outros permaneceram essencialmente privados.

A década de 1920, por sua vez, foi marcada pelo fortalecimento da industrialização e por mudanças econômicas e sociais significativas que estimularam a ideia de reforma do ensino como um todo, cuja bandeira era o ensino primário público, universal e gratuito (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

> Anteriormente a essa época, a adoção do sistema federativo propiciou algumas iniciativas de criação de universidades em alguns estados. Essas universidades, entretanto, tiveram uma vida efêmera e, de fato, a primeira instituição que assumiu, entre nós, de forma duradoura, essa denominação foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, pelo governo federal (embora desde 1915 essa criação já estivesse autorizada), através da agregação de algumas escolas profissionais preexistentes, a saber, a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e a Faculdade de Direito que resultou da junção de duas escolas livres já anteriormente constituídas (MENDONÇA, 2000, p. 136).

A união dessas escolas, por sua vez, não representou grande significado e elas continuaram a funcionar de forma isolada atuando apenas como um conglomerado entre as escolas, sem articulação entre elas. Esse modelo, segundo Mendonça (2000), foi seguido pela Universidade Federal de Minas Gerais criada em 1927 por iniciativa do governo do estado. Segundo Santos e Cerqueira (2009, p. 4):

> Em muitos países católicos, principalmente na América espanhola, a Igreja Católica sempre esteve à frente do sistema de ensino, principalmente do ensino superior. No Brasil, diferente desses países, a Igreja não conseguiu estabelecer o domínio desejado sobre o ensino. Embora, facultativamente, tenha logrado êxito na introdução do ensino religioso nas escolas públicas, nunca teve do governo a atribuição da tarefa de organizar com fundos públicos a primeira universidade brasileira, mesmo prometendo, em troca, apoio ao novo regime.

Citando Schwartzman et al., Santos e Cerqueira (2009) afirmam que pode-se verificar uma intensa disputa pela hegemonia em relação à educação, principalmente em relação ao ensino superior, tratada entre as elites católicas conservadoras e intelectuais liberais. Tanto que as primeiras estatísticas educacionais em 1933 revelam que as instituições privadas concentravam uma parcela de 44% das matrículas e representavam 60% das IES no país.

Logo em seguida, a reforma promovida pelo governo de Getúlio Vargas

> [...] instituiu as universidades e definiu o formato legal ao qual deveriam obedecer as instituições que viessem a ser criadas no Brasil, mas, não propôs a eliminação das escolas autônomas e nem negou a liberdade para a iniciativa privada. A partir da reforma, há uma retomada típica do período monárquico, na centralização, por parte do governo, nas questões relacionadas ao sistema educacional superior. (SANTOS; CERQUEIRA 2009, p. 4).

Sendo assim, de acordo com Durham (2005), a universidade já nasceu conservadora, pois o modelo proposto consistia, em grande parte, numa confederação de escolas que até então haviam preservado muito de sua autonomia anterior.

Em 1934 foi criada, em São Paulo, por um grupo de intelectuais que se articulavam em torno ao jornal *O Estado de São Paulo*, a Universidade de São Paulo (USP) que tinha como objetivo explícito a reconquista da hegemonia paulista na vida política do país, o que se faria pela ciência em vez das armas (CARDOSO apud MENDONÇA, 2000). No ano seguinte se deu a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), criada por Anísio Teixeira em meio a reforma de ensino por ele empreendida enquanto secretário de Educação do Rio de Janeiro (MENDONÇA, 2000). A criação dessas instituições de ensino, segundo Mendonça, 2000, p.140 revelam interesses específicos da elite e do governo federal.

> A ideia comum aos projetos da USP e da UDF, de formar na universidade as elites que, com base na autoridade do saber, iriam orientar a nação (colocando-se, de certa forma, acima do Estado), seria, no contexto do Estado Novo, considerada perigosa. Ao governo federal interessava ter o monopólio de formação dessas elites e por isso impunha sua tutela sobre a universidade.

A década de1930 ainda se caracteriza por uma intensa abertura dos canais de acesso ao ensino superior. O aumento na oferta de cursos proporcionou tanto a ampliação do número de estudantes oriundos da classe média, quanto a conformação das escolas superiores como espaços privilegiados de debates.

Na década de 1950, segundo Morosini (2015), ocorre a federalização de muitas universidades estaduais, com exceção da USP que permanece ligada ao Estado. Já em 1961, a Universidade de Brasília (UnB) concretiza o projeto de universidade como uma instituição de pesquisa e centro cultural – conceito concebido por Darcy Ribeiro e sintetizado em seu livro *Universidade necessária* – cujo objetivo era formar uma reserva de especialistas altamente qualificados (RIBEIRO, 1975). No mesmo ano, a Lei de Diretrizes e Bases Educacionais (LDB) entra em vigor definindo a fixação de currículos mínimos e a duração dos cursos como competências do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1996). A LDB de 1961 também delegou às universidades a normalização sobre cursos, distribuição dos docentes segundo o tipo de disciplinas e cursos a serem atendidos.

Mendonça (2000) explica que as políticas educacionais estabelecidas entre 1945 e 1964 serviram de base para a construção do próximo período que deveria eclodir com a reforma universitária de 1968. Entretanto, a autora aponta uma realidade contrária ao previsto: "Com o golpe de 64, entretanto, a Universidade de Brasília foi fortemente atingida, culminando com a invasão do seu campus em 65 e a intervenção governamental que viria a descaracterizar totalmente o seu projeto original". Segundo a autora, "o novo regime implantado" em 1964, após uma primeira fase repressiva e obscurantista, ver-se-ia "compelido a retomar o dinamismo das políticas de desenvolvimento científico-tecnológico, ainda que sob limitações políticas evidentes". (GUSSO; CÓRDOVA; LUNA apud MENDONÇA, 2000, p. 146).

Para Mendonça (2000, p. 147), o golpe de 1964, ao enfraquecer o movimento dos estudantes, interrompeu o processo educacional em curso.

> Um primeiro impacto do golpe militar de 1964 sobre os rumos da universidade brasileira foi, sem dúvida, o de conter o debate que se travava no momento anterior e isso se fez através da intervenção violenta nos *campi* universitários, do expurgo no interior dos seus quadros docentes, da repressão e da desarticulação do movimento estudantil.

Santos e Cerqueira (2009, p. 5), também registram como o ano de 1968 foi marcado por grandes reivindicações por mudanças sociais, políticas e culturais terminando com a destruição do movimento estudantil pelo governo militar que, em seguida, promoveu uma profunda reforma no ensino superior.

> A reforma dos militares continha basicamente as seguintes mudanças: extinção da cátedra; fim da autonomia das faculdades; criação de institutos, faculdades e/ou escolas; introdução do sistema de créditos; ciclo básico antes da formação profissional; garantia da representação discente e docente; ingresso contínuo por carreiras e currículos mínimos fixados pelo MEC (não à flexibilização).

Mendonça (2000, p.147) aponta iniciativa governamental mais relevante para a reforma universitária:

> Em 1968, no contexto da crise institucional que culminou com o AI-5, foi instituído o Grupo de Trabalho (GT) encarregado de estudar a reforma da Universidade brasileira, constituído por representantes dos Ministérios da Educação e Planejamento, do Conselho Federal de Educação e do Congresso. É significativo que as razões acima apontadas para a irreversibilidade do processo de modernização da universidade tenham sido explicitamente assumidas pelo próprio GT.

Em 1968 também foi implementada a Lei 5.540, conhecida como lei da reforma universitária, fixou, como uma de suas principais metas, a racionalização das atividades universitárias com o objetivo de proporcionar maior eficiência e produtividade, características das atividades empresariais (MOROSINI, 2005).

Na década de 1970, a política econômica do regime militar deu origem ao chamado "milagre econômico", cujos resultados beneficiou tanto o setor público quanto o setor privado. Dentre esses resultados, destacam-se o crescimento da classe média e das novas oportunidades de trabalho, que fizeram aumentar a demanda por ensino superior (SANTOS; CERQUEIRA, 2009). No entanto, Santos e Cerqueira (2009, p.6) alertam para o fato de que essa demanda por ensino superior fomentava apenas o interesse econômico de empresários, relegando a educação a segundo plano.

> As instituições privadas de ensino superior tornaram-se um grande negócio. Os empresários, donos dessas instituições, não tinham nenhum comprometimento com a educação e viam na necessidade imediata, por parte de um grande percentual da sociedade, da obtenção de um diploma a oportunidade de ganhar muito dinheiro. Pragmaticamente, esse fenômeno ocorreu na região mais rica do país, o Sudeste, enquanto que no Norte e no Nordeste o ensino ficava a cargo, quase que completamente, do setor público. O setor privado não tinha grandes preocupações com a pesquisa e nem com a qualidade do ensino.

Durham (2003) também identifica essa ampliação na demanda por ensino superior, mas revela que o cenário de determinado período propiciou tanto um crescimento considerável na oferta de ensino superior universitário, quanto não universitário. Segundo o autor, "o número de matrículas no ensino superior passou de 95.691 (1960) para 1.345.000 (1980), sendo os anos de 1968, 1970 e 1971 os que apresentaram as maiores taxas de crescimento" (DURHAM, 2003, p. 17). Durham (2003, p.18) também chama a atenção para a precariedade de parte dessa oferta educacional:

> Apesar de haver a criação de novas universidades particulares, que já eram vinte, em 1975, a expansão de fato se deu, em grande parte, através da proliferação de escolas isoladas, concentradas na oferta de cursos de baixo custo e menores exigências acadêmicas: administração, economia e formação de professores.

A década de 1980, por sua vez, retratou um período de crise e de transição política que deu origem à nova Constituição de 1988 e, em seguida, à primeira eleição direta para a Presidência da República. A crise econômica vivenciada nessa época proporcionou uma estagnação no desenvolvimento da educação superior no Brasil e um aumento da demanda por cursos superiores no turno da noite (DURHAM, 2003; SANTOS, CERQUEIRA, 2009).

Nesse contexto de crise econômica, Santos e Cerqueira (2009, p. 6) apontam para um quadro de competição entre as instituições privadas para atrair novas matrículas e a posição das universidades federais em relação à demanda por cursos superiores noturnos:

> Em 1986, 76,5% das matrículas no ensino superior se concentravam no setor privado. As universidades federais resistiam à implementação de cursos noturnos, com um percentual de apenas 16% das matrículas. Começa uma grande competitividade entre as instituições privadas, provocadas, principalmente, pela escassez de candidatos, no que as universidades e os grandes estabelecimentos levam vantagem em relação às faculdades menores.

Durham (2003) problematiza a questão, ao registrar a efetiva ampliação de cursos noturnos nas universidades federais, instituições cujos pressupostos exaltam a democratização do ensino e o compromisso com as classes populares. Contrariando o discurso apregoado nessas instituições, a resistência à criação de cursos noturnos contribui para inibir o ingresso das classes menos favorecidas economicamente nos cursos de ensino superior.

> A exceção, entre as universidades públicas, foi a USP, que havia introduzido cursos noturnos já em 1952, muito antes, portanto, dos grandes movimentos em favor da democratização do acesso ao ensino superior. Nos estabelecimentos federais a ampliação dos cursos noturnos se deu lentamente e em 1999, atingiu apenas 21,4% dos alunos (DURHAM, 2003, p. 23).

Segundo Santos e Cerqueira (2009), a década de 1980, também foi marcada por processos de fusões e incorporações de estabelecimentos menores de ensino com o objetivo de fugir ao controle do Conselho Federal de Educação (CFE).

Em 1996, a aprovação da LDB incorporou inovações, tais como a definição de vários tipos de IES e a demarcação conceitual de universidade como instituição de ensino superior que associa ensino, pesquisa e produção científica (DURHAM, 2003; SANTOS, CERQUEIRA, 2009). Como registra Durham (2003, p. 33), essa "[...] associação entre ensino e pesquisa, é verdade, constava de toda a legislação anterior; mas não existia nenhum mecanismo que exigisse sua implementação pelo setor privado (...)". Essa situação foi alterada pela LDB, cuja promulgação estimulou a oferta de cursos superiores pela iniciativa privada.

Agapito (2016) justifica essa mudança na oferta ao afirmar que, com a promulgação da LDB, foram

> [...] definidas diretrizes gerais para os cursos das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, estabelecendo um patamar comum, assegurando

> flexibilidade, descentralização e pluralidade no ensino. A regulamentação da LDB intensificou a reforma do ensino superior brasileiro, expressando a correlação entre Estado e sociedade civil num contexto de ajustes neoliberais em consonância com as orientações e acordos firmados com o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (AGAPITO, 2016, p. 125).

A referida lei também passou a exigir o recredenciamento das IES, precedida de avaliações bem como a qualificação mínima do corpo docente das universidades estabelecendo a necessidade de, no mínimo, um terço do quadro docente constituído por mestres, doutores e um terço de docentes com dedicação em tempo integral à universidade (DURHAM, 2003; SANTOS; CERQUEIRA, 2009). Como consequência, Durham (2003, p.34) explica que essas exigências produziram mais impactos nas universidades privadas:

> A nova legislação afetou pouco as universidades públicas federais e estaduais, as quais, mal ou bem, e em virtude de políticas anteriores, vinham desenvolvendo as atividades de pesquisa, ampliando o tempo integral e titulando seus docentes. Para as universidades privadas, entretanto, constituía uma ameaça de perda de status e autonomia.

Como se verifica ao longo deste breve levantamento, a implementação do ensino superior pelas instituições públicas e privadas se deu de maneira descompassada frente a demanda devido aos diversos interesses políticos, econômicos e sociais em diferentes períodos da história brasileira. Aos problemas relacionados ao lento e, muitas vezes, precário desenvolvimento da oferta de cursos e vagas nas instituições voltadas à educação superior, entre elas a falta de qualidade educacional, soma-se dois agravantes históricos que impactam sobremaneira a realidade atual e se relacionam diretamente a temática discutida neste trabalho: os desafios colocados para a formação de professores e a exclusão educacional da população negra oficializada em documentos como a Lei Complementar de 5 de dezembro de 1824, que proibia negros e leprosos de frequentar a escola pública; o Decreto n° 7.031-A de 6 de setembro de 1878, que estabelecia que os negros (adultos e do sexo masculino) somente poderiam estudar no período noturno; e o Decreto n° 1.331 de 17 de fevereiro de 1884, que previa a não admissão de escravos nas escolas públicas. Por meio de documentos como esses, percebe-se como interesses individuais e/ou de grupos específicos em defesa da manutenção de privilégios se fizeram valer em diversos momentos da história do país e se manifestam na legislação, incluindo a Carta Magna. Para Cury (2000) os direitos civis e políticos proclamados nas Constituições brasileiras mesclam uma prática de discriminação e de manutenção de privilégios.

Essa prática pode ser relacionada à própria composição do corpo legislativo, como sugere Chizzotti (2015), citando Armitage (1943), ao tratar da constituinte de 1823:

> Essa elite constituinte, na sua ampla maioria bacharéis em direito com cargos públicos, 16 clérigos, 2 matemáticos e 2 médicos, uns sobreviventes da conjuração mineira, e também da baiana e da pernambucana, uns poucos com experiência prisional de conjurado, outros mais com tirocínio parlamentar na Corte de Lisboa, quase todos formados na Europa, compuseram uma elite parlamentar, fogosa em discursos prolixos, verbosos em suas justificativas, ora ingênuos em propostas e indicações, ora exagerados em seus arroubos jurídicos e políticos e, na visão contundente de Armitage[1] (ARMITAGE, João, História do Brasil (1808-1831), p.106 3 ed. Brasileira, Rio de Janeiro, 1943), excetuados os três Andradas, todos medíocres. (CHIZZOTTI, 2015, p. 33-34).

No percurso histórico das políticas de educação no Brasil percebe-se diferentes interfaces da educação com outros campos para uma leitura dos direitos sociais políticos no campo dos direitos constitucionais. Os embates políticos e a participação da sociedade que se fizeram presentes nessa trajetória garantiram o avanço de uma proposta de educação como direito de todos os cidadãos, mas não é possível desconsiderar os prejuízos históricos gerados para a população negra do país.

2.2 Políticas educacionais para a formação docente no Brasil

A educação básica propicia o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade devendo ser considerada, portanto, uma prioridade (TORRES, 1996). É tão relevante que, atualmente, os professores representam o terceiro subgrupo ocupacional mais numeroso no Brasil existindo, aproximadamente, dois milhões de professores para atender aos 51 milhões de alunos da escola básica.

Apesar da expressividade numérica, faz-se necessária a qualificação dessa categoria profissional diante da demanda por ensino. Nos últimos anos houve um perceptível crescimento dos cursos de formação docente no país para acompanhar a expansão das oportunidades educacionais dadas à população, como registrou Barreto (2015):

> De escolarização tardia, o Brasil logrou universalizar a frequência ao ensino fundamental obrigatório apenas na virada do milênio. Em 2006, sua duração foi ampliada de oito para nove anos, e em seguida, a emenda constitucional n.59/2009 estendeu a obrigatoriedade escolar dos 4 aos 17 anos, o que acaba por abranger os estudantes desde a pré-escola até a idade correspondente ao término do ensino médio. Ademais, do reconhecimento da educação como um direito da criança pequena desde os primeiros meses de vida pela Constituição Federal de 1988 decorre também o dever público de oferecer creches até os 3 anos de idade. (BARRETO, 2015, p. 681).

Barreto (2015) afirma que a educação básica representa um celeiro fértil para a formação de professores e um mercado de trabalho considerável para profissionais do setor. Entretanto, historicamente, compreender as questões relativas ao conhecimento dos professores em formação, a necessidade de uma melhor formação para esses e a polissemia presente no termo educação de qualidade, bem como repensar as ressignificações que esses termos vêm sofrendo ao longo da história tem sido um desafio. Isso porque, conforme Canan (2009), a formação de um professor é assunto polêmico e permanece em aberto, pois a questão sobre o que deve preponderar nessa formação ainda enseja muitas dúvidas e discussões.

Para Gomes (2003) não é suficiente investir apenas em uma melhor formação de professores, sobretudo a que visa à diversidade. Para a autora, deve-se considerar questões relativas ao processo formativo do professor e sua atuação profissional cotidiana, que envolvem temas que, embora presentes e relevantes, são omitidos, intencionalmente ou não:

> Como os/as professores/ras se formam no cotidiano escolar? Atualmente, quais são as principais necessidades formadoras dos/das docentes? Que outros espaços formadores interferem na sua competência profissional e pedagógica? Que temas os/as professores/ras gostariam de discutir e de debater no seu percurso de formação e no dia-a-dia da sala de aula? E que temáticas sociais e culturais são omitidas, não são discutidas ou simplesmente não são consideradas importantes para a sua formação profissional e para o processo educacional dos seus alunos? Será que a questão racial está incluída nessas temáticas omitidas ou silenciadas? (GOMES, 2003p. 169)

Por isso, o processo de profissionalização dos professores é considerado por Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) uma proposição problemática dentro do contexto atual, marcado pela instituição de um modelo de formação de professores que busca enquadrá-los em um modelo meramente produtivo.

> [...] foi necessário peculiar estratagema de deslegitimação de seus saberes teóricos e práticos, seguido do esforço de convencê-los de que precisam de uma re-profissionalização, desconectada das raízes de seu métier. O ardil consiste em que, buscando retirar do mestre a identidade construída ao longo da história de seu ofício, esvazia-a de seu sentido original e em seu lugar procura construir uma outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004, p. 99)

Isso significa que as transformações promovidas pelo processo de internacionalização das economias capitalistas, ocorrido na década de 1980, o qual convencionou-se chamar globalização, puderam ser observadas também nas políticas educacionais brasileiras. Para Malanchen e Vieira (2006), o interesse dos organismos internacionais em fazer a reforma do

Estado brasileiro, utilizando um discurso de superação de problemas da contemporaneidade e da necessidade de adaptação à globalização, fez com que as reformas educacionais ocorridas naquele período objetivassem adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva.

Nesse sentido, os estudos de Freitas (2002) sobre formação de professores em uma perspectiva sócio histórica consideram que as orientações gerais da política educacional no campo da formação, obedecem às necessidades colocadas em decorrência das transformações ocorridas no campo produtivo e das novas configurações no desenvolvimento do capitalismo. Buscando discorrer sobre os problemas presentes na formação de professores, a autora afirma que a:

> [...] educação e em particular a formação de professores, são campos assolados pelas determinações dos organismos internacionais que impõem aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais e mais bem adequadas às transformações no campo da reestruturação produtiva em curso. (FREITAS, 2002, p.138).

De modo que a política educacional colocada em prática no Brasil, associada à política de ajuste às exigências da reestruturação econômica em âmbito global, teve início na era Collor (1990-1992), ganhando força nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) sob o lema da "modernização" e da "globalização". Nesse contexto, a educação era apresentada como elemento principal para a erradicação da pobreza e para a retomada do crescimento e do desenvolvimento econômico do país. Para Souza (2014) as questões relativas à formação de professores para a educação básica, ocorridas a partir da década de 1990, configuram-se um dos principais pontos de atuação das políticas educacionais brasileiras, segundo o autor:

> Tal movimento pode ser analisado em duas perspectivas aparentemente contraditórias: a primeira, do movimento em prol da qualidade da escola pública para a formação de quadros necessários à sustentação do novo paradigma do capitalismo mundial (qualificação dos trabalhadores e utilização do seu poder criativo no aumento da produtividade e do lucro); a segunda perspectiva é a da oportunidade potencialmente gerada pela melhoria da educação básica para que o cidadão alcance emancipação financeira e política, contribuindo para o desenvolvimento sustentável do país e para a consolidação da democracia nacional (SOUZA, 2014, p. 631).

Nogueira (2003, p. 22), considera que as políticas de formação de professores, a partir de 1995, tiveram como objetivo principal ajustar o perfil do professor e a formação docente às demandas no novo modelo de mercado de trabalho.

Para Freitas (2002), em âmbito oficial, a formação de professores era entendida como uma questão focada na formação de recursos humanos para educação dentro de uma ótica tecnicista. A partir da década de 80, houve uma ruptura e foram evidenciados avanços importantes, dentre eles, a necessidade de um professor com pleno domínio da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade, contribuindo para a construção de uma sociedade, justa, democrática e igualitária. (FREITAS, 2002)

Segundo Barreto (2015), a LDB transformou-se em um marco decisivo na formação de docentes ao determinar que todos os professores de todos os níveis educacionais deveriam ter formação superior. O autor identifica ainda os mecanismos educacionais para tornar a determinação algo possível: “Não sem motivo, a mesma lei passa a considerar a Educação a Distância (EaD) como modalidade de educação formal em todos os níveis de ensino, o que favorece a expansão da formação docente exigida”. (BARRETO, 2015, p. 681).

Barreto (2015) explica que a LDB afetou principalmente os professores dos anos iniciais da escolarização, que, até então, precisavam ter apenas o nível médio de escolaridade enquanto para os dos anos finais do fundamental e do ensino médio já era exigida a licenciatura para o exercício da docência. De acordo com Barreto (2015, p. 682): “Um fenômeno importante a assinalar é que, nos primeiros dez anos após a promulgação da LDB/1996, o lócus da formação docente foi quase que inteiramente transferido para o nível superior.”

A LDB não apenas decretou a necessidade de formação dos professores, mas também estabeleceu metas para ampliação da oferta de cursos de formação em nível superior para professores da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio. Essa preocupação com a qualificação docente também foi manifesta na elaboração de Planos Nacionais de Educação posteriores, como registrou Souza (2014):

> Nesse contexto, cabe destacar a lei n. 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) (Brasil, 1996), que definiu os níveis de qualificação para atuação docente na educação básica, assim como o Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010, lei n. 10.172 (Brasil, 2001a). Também o atual PNE, lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), revela preocupação com a qualificação docente para a educação básica em duas das vinte metas que o compõem. (SOUZA, 2014, p. 631).

Sendo assim, a partir da metade dos anos 2000, o MEC passa a assumir um papel mais proativo na formação de docentes da educação básica concebendo-a como um processo contínuo que tem início na formação inicial e avança ao longo da vida profissional. Sob essa

orientação o MEC "monta então, em pouco mais de meia década, um grande aparato institucional de formação docente, orientado pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação." (BARRETO, 2015, p. 685). Ou seja, com o objetivo de atender a grande demanda por capacitação de profissionais de educação, o MEC cria, em 2006, a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Segundo Barreto (2015, p. 685):

> Como o modelo tradicional de funcionamento do ensino superior não permitia assumir o desafio, a UAB possibilita a cooperação entre IES públicas, governo federal e redes de estados e municípios na oferta do ensino a distância, com injeção de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Antes de criar a UAB, foi preciso equiparar os cursos a distância aos cursos presenciais, em 2005, estabelecendo a equivalência de diplomas e certificados no ensino superior, medida de caráter universal que se estendeu a todas as IES do país.

A finalidade da UAB era ampliar as oportunidades de educação no setor público e estendê-las às populações mais distantes dos grandes centros onde estão concentradas as IES. No ano seguinte à criação da UAB, o MEC criou o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)[23] tendo como propósito geral ampliar os acessos aos cursos de graduação e a permanência neles.

2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – Resolução CNE/CP 02/2015

Conforme Nóvoa (1992) é preciso situar a nossa reflexão sobre a formação de professores para além das clivagens tradicionais (componente científico *versus* componente pedagógico, disciplinas teóricas *versus* disciplinas metodológicas, por exemplo) e sugerir novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores.

Segundo Gomes (2008), no contexto educacional:

> A escola e seu currículo são impelidos, na atualidade, a incluir tal discussão não só na mudança de postura dos profissionais da educação diante da diversidade étnico-racial, como também na distribuição e organização dos conteúdos curriculares; para tal, será necessário o investimento na formação inicial e continuada dos professores. (GOMES, 2008, p. 78).

[23] O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), foi criado pelo DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007. E tinha como objetivo a expansão do ensino superior, através de estratégias para ampliar o acesso e a permanência na educação superior. A meta era dobrar o número de estudantes nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil estudantes a mais nos cursos de graduação.

Muitas foram as ações que impactaram na formação dos profissionais de magistério da educação básica e, no que se refere ao CNE, houve um movimento em direção à busca de maior organicidade para essa formação. Tanto que em 15 de setembro de 2004, o CNE designou a Comissão Bicameral de Formação de Professores, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com o objetivo de desenvolver estudos e proposições sobre a formação de professores. De acordo com Dourado (2015, p. 302) é:

> Importante destacar que essa Comissão, em função da renovação periódica dos membros do CNE, foi, várias vezes, recomposta (Portaria CNE/CP n. 2, de 15 de setembro de 2004; Portaria CNE/CP n. 3, de 20 de setembro de 2007; Portaria CNE/CP n. 1, de 9 de outubro de 2008; Portaria CNE/CP n. 9, de 1º de junho de 2009; Portaria CNE/CP n. 1, de 18 de junho de 2010).

A referida comissão retomou os estudos desenvolvidos por comissões anteriores aprofundando as discussões sobre as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, bem como as discussões sobre a situação dos profissionais do magistério em relação às questões de profissionalização.

Ainda em 2014, após a renovação dos membros do CNE, a comissão foi novamente recomposta por meio da Portaria CNE/CP n. 6, de 2 de dezembro de 2014. Como grande parte dos membros da comissão anterior foram mantidos e manteve-se o foco de avançar nos trabalhos já iniciados, a comissão prosseguiu suas atividades e submeteu nova versão do documento de base e proposta de minuta das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para discussão pública por meio de debates no CNE e em outros espaços.

Após um longo processo de discussões que aconteceram entre 2004 e 2015, associado a várias mudanças dos membros da Comissão, devido à renovação periódica dos membros do CNE, em 9 de junho de 2015, as novas DCN para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica-Resolução CNE/CP n. 02/2015 e o Parecer CNE/CP n. 2/2015, foram homologados. Faz-se necessário destacar o papel da comissão para o processo de construção da nova proposta de definição das diretrizes.

> Merece ser ressaltado o papel assumido pela Comissão Bicameral como protagonista desse processo, ao realizar inúmeras reuniões de trabalho, atividades, estudos, produção e discussão de textos desenvolvidos pelos membros da Comissão. (ALVES, 2013a, 2014; DOURADO, 2013, 2014; GOMES, 2013; LIMA, 2013, 2013a; SANDER, 2013; TUTTMAN, 2013) Estes textos e os estudos e pesquisas desenvolvidos (DOURADO, 2009; SHEIBE, 2009; BORDAS, 2009; DAMIES, 2012) a partir de demanda da Comissão Bicameral de Formação de Professores, no âmbito do Projeto CNE/UNESCO “Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas

> Educacionais Brasileiras", constituíram subsídios para o delineamento da referida proposta de Diretrizes à medida em que propiciaram elementos analíticos e propositivos substantivos concernentes à necessidade de consolidação das normas e diretrizes, análises dos cursos de licenciatura – inclusive a pedagogia – e avaliação de sua efetivação, bem como por sinalizações e proposições sobre as dinâmicas formativas, princípios, perfil, núcleos de estudos e eixos de formação, dentre outros (DOURADO, 2015, p. 303).

As DCN para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica reafirma em seu texto, no artigo 5º, a necessidade de assegurar que a formação dos professores seja pautada em uma concepção de educação como processo emancipatório permanente, capaz de desenvolver práticas suficientes para proporcionar, no espaço da escola, a inclusão social por meio do respeito às diferenças, do reconhecimento e da valorização da diversidade étnico-racial.

> Há questões e problematizações relativas ao repertório de conhecimento dos professores em formação; ao tratamento de conteúdos e dos modos de gerar, difundir e avaliar conhecimento; às oportunidades para desenvolvimento cultural; às concepções de prática educacional; à pesquisa; às articulações entre etapas e modalidades da educação básica que não são consideradas em sua plenitude; à relação entre matrizes curriculares do processo formador e a base nacional comum e garantia de diversificação curricular, bem como dos sentidos do trabalho contemporâneo; às disputas sociais e políticas de que a educação e escola fazem parte; aos sentidos de diversidade e desigualdade (BRASIL, 2015a, p. 4).

Afirmações como as de Nóvoa (1992) sobre a necessidade de novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores, bem como as propostas contidas na Resolução 02/2015 do CNE/CP, motivaram a proposição desta pesquisa. Com o olhar voltado para a escola, buscou-se a fundamentação de hipótese teóricas relacionadas a esse tema constantemente revisitado por vários teóricos e discutido sob diversos pontos de vista: a formação de professores. É perceptível, seja no campo teórico quanto no da militância política, um aumento no investimento em debates com foco nas políticas de educação para a promoção da igualdade racial. De maneira tal que os debates sobre a formação dos professores se transformou também em campo fértil de discussões sobre as formas de combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação.

Para Sacristán (2000), a formação docente é parte fundamental para fornecer subsídios para a prática diária dos profissionais:

> As análises etnográficas sobre aulas e o estudo dos mecanismos de comportamento profissional dos professores nos confirmam a ideia de que o docente parte de plataformas pré-elaboradas para poder realizar as complexas missões que lhes são atribuídas com grupos numerosos de alunos e em condições nem sempre favoráveis. Para o professor não é fácil passar de princípios ideais para a prática coerente com

> os mesmos, a não ser à medida que possa planejar uma estrutura de tarefas adequadas na qual se conjuguem conteúdos curriculares e princípios pedagógicos. (SACRISTÁN, 2000, p. 149).

Além disso, conforme Gomes (2012), no contexto da educação pública, a ação emancipatória e indutora dos movimentos sociais tem alcançado avanços importantes para a construção de uma educação antirracista e suas reivindicações para além do acesso à educação apontam para a possibilidade de políticas públicas que venham garantir o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, na perspectiva da construção de uma sociedade livre de preconceitos e discriminação.

Sobre a relação entre docência e movimento social, Freitas (2002) afirma que pensar a formação de professores é pensar a respeito da luta desses profissionais para fazer de sua formação uma área prioritária, uma política global e de valorização profissional. A autora avalia que a luta dos professores pela sua formação tem contribuído com avanços políticos significativos, evidenciados desde a década de 1980, quando a formação de professores representava um campo de disputas em que as determinações dos organismos internacionais, financiadores do sistema educacional, impunham fins e objetivos relacionados a proposta de reestruturação produtiva do país. Frigotto apud Costa (2016) alinha-se à essa perspectiva ao afirmar que "[...] a função social da educação está subordinada, de forma controlada, para responder às demandas do capital." (COSTA, 2016, p. 128).

As reflexões de Freitas (2002), articuladas às de Gomes (2012), contribuem para a análise dos aspectos políticos que tornaram necessários o diálogo entre o poder público e os movimentos sociais. Tal diálogo é repleto de tensões e possibilidades e exige que se estabeleçam novas estratégias de análise acerca de reivindicações históricas de pessoas e grupos sociais que, durante séculos, têm lutado pela efetivação de políticas públicas capazes de reverter o racismo presente na sociedade brasileira. De acordo com a Resolução n. 01/2004:

> Brasil Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto n. 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto n. 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (BRASIL, 2004, p.7).

Assim, aponta-se a existência de interseções entre as políticas de formação docente e a demanda por afirmação da diversidade cultural. Dentre elas, destaca-se a proposta de consolidação de uma educação para as relações étnico-raciais, garantida pela Lei 10.639/03, que altera a LDB e torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em todas as instituições de ensino brasileiras. No capítulo seguinte, será abordado como a iniciativa tem sido contemplada nos cursos de formação docente, especificamente no processo de reestruturação do Programa Especial de Formação Docente do CEFET/MG, que objetiva implantar a proposta conforme as determinações expressas na Resolução CNE/CP n. 02/2015, no sentido de garantir a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade étnico-raciais e sobre as identidades culturais.

3 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

3.1 A Lei 10639/2003 e a Resolução CNE/CP 01/2004 (DCN ERER)

Em 2003, o então Presidente da República Luiz Inácio Lula Silva sancionou a lei n° 10.639, que torna obrigatório a inclusão da temática História e Cultura Afro Brasileira no currículo oficial das redes de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o que incluí, conforme apresentado no artigo 26-A §1º, "o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil." (BRASIL, 2003). De acordo com Gomes (2012):

> A Lei n.º 10.639/03 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) e pode ser considerada uma reivindicação do Movimento Negro e de organismos da sociedade civil, de educadores e intelectuais comprometidos com a luta antirracista. Pode também ser entendida como uma resposta do Estado às demandas em prol de uma educação democrática, que considere o direito à diversidade étnico-racial como um dos pilares pedagógicos do País, especialmente quando se consideram a proporção significativa de negros na composição da população brasileira e o discurso social que apela para a riqueza dessa presença. (GOMES, 2012, p. 19)

Neste contexto, o texto da lei revela a necessidade de incluir a discussão da questão racial na matriz curricular de cursos de licenciatura para educação infantil, educação fundamental, educação média, educação de jovens e adultos e também na formação continuada de professores (SILVA, 2007). Necessidade que vai de encontro ao combate do racismo e as discriminações raciais com o intuito de fortalecer o reconhecimento da sociedade em relação "[...] as influências, contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros." (BRASIL, 2004, p. 16).

A Lei 10.639 definiu também o dia 20 de novembro no calendário escolar como "Dia Nacional da Consciência Negra" em alusão à morte do líder negro Zumbi dos Palmares. A definição desse momento comemorativo deu espaço para os educadores trabalharem com seus estudantes as diversas formas de resistência do povo negro à escravidão, como por exemplo, a formação de vários quilombos no decorrer da história (FERNANDES, 2005).

No entanto, Guedes, Nunes e Andrade (2013) problematizam a implementação da lei, baseando-se na ausência de suporte aos professores.

> Questões como que conteúdo deve ser passado aos alunos; quais temas são relevantes no que diz respeito a História Africana e sua contribuição para a formação social, cultural e econômica para o Brasil; como fazer essa abordagem tratando o assunto com a devida importância e não somente ligando a etnia negra a questão da escravidão, como a historiografia tradicional fazia até alguns anos atrás, fazem parte das inquietações dos professores. Porém, devemos nos perguntar até que ponto a criação dessa lei e sua implementação nas escolas têm o respaldo e o apoio das políticas educacionais que regem a educação no Brasil quando se trata de dar suporte aos professores (GUEDES; NUNES; ANDRADE, 2013, p. 4).

Segundo os mesmos autores, mesmo existindo muito material didático sobre o assunto e após várias revisões nos conteúdos dos mesmos, ainda não existe uma coerência entre a teoria e a prática no que se refere ao que determina a lei. Os estudos de Aguiar e Aguiar apud Guedes, Nunes e Andrade (2013, p. 424) também identificam o problema e apontam como justificativa a falta de preparo dos profissionais da educação, revelando uma lacuna na formação dos professores:

> As questões relativas a aplicabilidade da lei já foram e ainda são discutidas em diversos eventos científicos envolvendo vários especialistas, resultando em propostas, posicionamentos, materiais de apoio aos professores e outras propostas. Entretanto, infelizmente, ainda encontramos profissionais da educação sem o preparo necessário para trabalhar as questões relativas a História e cultura afro-brasileira e africana. (AGUIAR; AGUIAR, 2010, p.94).

Muitos foram os benefícios trazidos pela Lei 10639/03 no que se refere ao tratamento dado às questões étnicas. No entanto, em muitas escolas a lei não é aplicada devido ao despreparo de alguns professores sore o assunto ou até mesmo por falta de interesse da escola em se aprofundar no tema. Dessa forma, fica apenas a data comemorativa da Consciência Negra (GUEDES, NUNES, ANRADE, 2013, p. 4).

Para Paula (2010), a existência de um instrumento legal que define a obrigatoriedade do seu cumprimento não foi suficiente para derrubar as permanentes resistências para a sua implementação, revelando a necessidade de se estabelecer normas complementares para os sistemas de ensino. Diante disso, o CNE aprovou dois outros documentos também com força de lei. São eles:

- O Parecer do CNE – Câmara Plena (CNE/CP) n. 03, de 10 de março de 2004, que institui as “Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” e;
- A Resolução do CNE – Câmara Plena (CNE/CP) n. 01, de 17 de junho de 2004, que institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”.

Por isso Silva (2007), aponta que a promulgação da lei 10.639

> teve dois desdobramentos fundamentais para a inserção de temas próprios às relações étnico-raciais na educação nacional. Um deles foi a realização, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), do parecer 3/2004, que salienta a necessidade do estabelecimento de diretrizes curriculares que (...) orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a educação de relações étnicos-raciais positivas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 9). O outro foi também por obra do Conselho Nacional de Educação Resolução I de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino (...). (SILVA, 2007, p. 41-42).

Paula (2010), também relaciona as leis e decretos que dispõem sobre a temática em questão como resultado de uma luta histórica contra a discriminação racial e contra a segregação do povo negro. Nesse sentido é que Pimenta e Nepomuceno (2012) identificam a possibilidade da aplicação prática das orientações nacionais previstas na resolução se transformar em um trabalho que contribua efetivamente para disseminar a cultura negra, bem como a indígena, em sala de aula e reparar os erros que vitimaram esses povos e contribuíram para a formação de uma sociedade desigual.

Paula (2010, p. 6) explica que,

> a resolução determina algumas medidas necessárias, dentre as quais: as diretrizes devem ser observadas por todas as instituições de ensino e em especial, por aqueles que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores; os conteúdos devem ser trabalhados em forma de disciplinas, e de atividades curriculares; o cumprimento do disposto na Lei e nas diretrizes passa a ser instrumento de avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino; providências quanto às condições materiais, dentre elas, materiais didáticos e outros materiais bibliográficos que abordem a perspectiva da resolução; incentivo de pesquisas científicas que orientem os princípios e os referencias teóricos definidos nas diretrizes.

Em relação ao Parecer/CP n. 03/2004, segundo Paula (2010, p. 6), citando Brasil (2004), detalha em 21 páginas de documento que a implantação da Lei Federal 10.639/2003:

> Deve ir além da simples inclusão de conteúdo específicos ou de disciplinas específicas no currículo dos estabelecimentos de ensino, oficial e particulares, pois, esta operação por si só, é um passo importante, mas não garante a efetividade da construção de uma educação anti-racista, anti-discriminatória e inclusiva em relação aos negros e afro-descendentes. Assim, é necessário um movimento muito mais amplo de "reeducação das relações raciais e étnicas" como forma de superar o passado racista e excludente do qual a educação sempre foi cenário (BRASIL, 2004).

> A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2004, p. 32).

3.2 Educação das relações étnicos-raciais – compreendendo o cenário

Para Munanga (1999), o processo de colonização e escravização vividos no Brasil culminou por um lado em um importante encontro de várias culturas, o que contribuiu para uma rica ressignificação cultural, e, por outro, em um processo de dominação e repressão que causou sérias consequências as referências identitárias do povo brasileiro.

> Olhando a distribuição geográfica do Brasil e sua realidade etnográfica, percebe-se que não existe uma única cultura branca e uma única cultura negra e que regionalmente podemos distinguir diversas culturas no Brasil. Neste sentido, os afro-baianos produzem no campo da religiosidade, da música, da culinária, da dança, das artes plásticas, etc. uma cultura diferente dos afromineiros, dos afro-maranhenses e dos negros cariocas. As comunidades quilombolas ou remanescentes dos quilombos, apesar de terem alguns problemas comuns, apresentam também histórias, culturas e religiões diferentes. Os descendentes de italianos em todo o Brasil preservaram alguns hábitos alimentares que os aproximam da terra mãe; os gaúchos no Rio Grande do Sul têm também peculiaridades culturais na sua dança, em seu traje e em seus hábitos alimentares e culinários que os diferenciam dos baianos, etc. Como a identidade cultural se constroí com base na tomada de consciência das diferenças provindo das particularidades históricas, culturais, religiosas, sociais, regionais, etc. se delineiam assim no Brasil diversos processos de identidade cultural, revelando um certo pluralismo tanto entre negros, quanto entre brancos e entre amarelos, todos tomados como sujeitos históricos e culturais e não como sujeitos biológicos ou raciais. (MUNANGA, 1999, p.99).

Esses complexos processos de colonização e escravização fizeram com que a nação brasileira se constituísse por diferentes grupos étnico-raciais – africanos, indígenas, asiáticos, europeus. Sendo assim, o problema enfrentado pelos brasileiros na construção de uma sociedade multiétnica e pluricultural passa ainda hoje pelo desafio de superar um projeto de nação racializada, idealizado pelas elites da sociedade brasileira ainda na época da colonização europeia. No complexo projeto de nação racializada pelo qual a população brasileira passou, segundo Seyferth (2002, p. 36), não havia espaço para negros, indígenas e mestiços, classificados ao longo dos séculos, cada vez com maior sutileza, como pertencentes a raças bárbaras.

Para Neres e Cardoso (1997. p. 134) ao final do século XlX, diante das várias transformações como a proclamação da República, a colonização estrangeira e o fim do escravismo, o maior interesse das elites brasileiras era garantir o seu projeto de dominação

construído pelas principais teorias da época (evolucionismo, darwinismo social e positivismo) e incorporadas pelos cientistas brasileiros, baseadas no pressuposto da evolução histórica dos povos.

Ressaltamos que o conceito de raça, central para o desenvolvimento desta pesquisa, foi trabalhado na perspectiva da construção social, considerando que existe atualmente um consenso entre estudiosos da genética sobre a indefinição do termo como conceito biológico. Sabe-se, no entanto, que o conceito de raça ainda persiste como realidade simbólica, imensamente eficaz nos seus efeitos sociais e percebida na medida em que colabora com as práticas e crenças que classificam as pessoas para ocuparem lugares hierarquizados ou subalternizados a partir de sua cor/raça/etnia ou origem.

Assim, apesar de o conceito biológico de raça, que justificou a relação de superioridade e inferioridade entre seres humanos, ter sido desconstruído cientificamente, autores como Gomes (2012) e Munanga (2014), consideram importante a adoção do conceito de raça como construção social à medida que o conceito representa uma categoria social de dominação e de exclusão, produzido nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico brasileiro.

Sobre esta questão, Munanga (2014, p.6), observa que:

> Alguns biólogos antirracistas chegaram até sugerir que o conceito de raça fosse banido dos dicionários e dos textos científicos. No entanto, o conceito persiste tanto no uso popular como em trabalhos e estudos produzidos na área das ciências sociais. Estes, embora concordem com as conclusões da atual Biologia Humana sobre a inexistência científica da raça e a inoperacionalidade do próprio conceito, eles justificam o uso do conceito como realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão.

Especificamente no campo educacional, sabe-se que a discussão sobre a inclusão escolar da população negra brasileira é uma questão complexa e desafiadora, mas trata-se de um tema de política pública que se insere em um contexto de político-social mais amplo.

Conforme Gonçalves (2007, p. 325),

> a gravidade da situação educacional deste segmento étnico ainda hoje no Brasil é gritante e patente, já que não é preciso muito esforço para constatar a precariedade; situação provocada pelo abandono educacional ao qual o grupo foi submetido ao longo de toda história do país.

Desse modo, a adoção de políticas voltadas para a diversidade étnico-racial é um reconhecimento desse processo de exclusão educacional vivenciado pela população negra, como afirma Gonçalves (2007) e necessário para reverter esse quadro, aplicando o princípio constitucional que prevê a educação como um direito de todos.

A Constituição de 1988, marco histórico na redemocratização do país, denominada constituição cidadã, dá ênfase em seu texto à cidadania e a dignidade da pessoa humana, defendendo a educação como um direito inalienável, portanto é dever do Estado garantir esse direito a todos os cidadãos brasileiros. “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988)

Porém, na realidade, as estatísticas e os números divulgados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (BRASIL, 2013), sobre as taxas de analfabetismo no Brasil, evidenciam que apesar da previsão na Carta Magna, disparidades entre os grupos étnico-raciais são notadamente percebidos. A taxa de analfabetismo entre negros (11,5%), considerando-os entre pardos e pretos é superior ao dobro da taxa de analfabetismo entre os brancos (5,2%).

Ao se comparar a média de anos de estudo formal, é possível observar uma diferença significativa: 8,8 anos para a população que se declara branca; e 7,2 anos para a população que se declara negra. Já no Ensino Médio, a taxa de frequência escolar da população branca é de 63,7%, enquanto a da população negra é de 49,3%. Ou seja, a frequência de estudantes negros é significativamente inferior à de estudantes brancos. A situação é mais grave para o ensino superior, em que a taxa de frequência da população branca é de 23,4%, superior ao dobro da frequência da população negra, que é de 10,7% (PNAD, 2013).

Os dados do Censo Demográfico 2010, coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que 47,8% da população declarou-se branca, 50,7% declarou-se negra[24], 0,5% como indígena e 1% como amarela (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2011). Ou seja, em relação a sua composição étnico-racial, a maior parte da população brasileira se autodeclara negra. Contudo, de acordo com os dados apresentados, as políticas educacionais ainda não conseguiram garantir equidade racial em todas as esferas de ensino.

[24] O IBGE usa negro como classificação de raça/cor para a população de pretos e pardos nas pesquisas de censo demográfico.

Embora os dados exprimam a representatividade da população negra no Brasil, parcela que corresponde a aproximadamente 50% de sua população total, e as pesquisas oficiais e acadêmicas atestaram a existência de racismo e de desigualdades raciais no país, permanece a desqualificação do debate sobre as relações raciais e a superação do racismo. No entanto, essas questões permanecem na agenda de estudos e debates que se desenvolvem em meio às discussões dos movimentos sociais, mais especificamente o Movimento Negro, que Gomes (2012) aponta como de fundamental importância para a população negra. Segundo a autora, "[...] ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar sobre o compromisso das políticas públicas com a superação das desigualdades raciais, o Movimento Negro ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante" (GOMES, 2012, p.733)

Após a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, o debate no Brasil relativo à necessidade do aprofundamento na reflexão sobre as questões raciais foi ampliado. Essa necessidade foi reforçada pelos compromissos assumidos pelo Brasil em setembro de 2001, na África do Sul, por ocasião da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, também conhecida como a Conferência de Durban, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU). Na ocasião, foi tratado um amplo leque de temas, entre os quais vale destacar a avaliação dos avanços na luta contra o racismo e contra a discriminação racial, definida pelos instrumentos internacionais como qualquer forma de distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, ascendência ou origem nacional ou étnica que tenha como finalidade ou efeito, anular ou impedir o reconhecimento, gozo ou exercício, em pé de igualdade, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social e cultural da vida pública, entre outros.

Após a Conferência, iniciaram-se no país várias discussões incorporadas na agenda nacional acerca das recomendações para os estados nacionais e organismos internacionais visando a extinção das desvantagens raciais, o que representou um grande avanço nas discussões sobre as questões raciais em todos os setores da sociedade.

> As medidas pós-Durban, ao proporem ações afirmativas em prol da "população negra", rompem não só com o racismo e o anti-racismo tradicionais, mas também com a forte ideologia que define o Brasil como país da mistura, ou, como preferia Gilberto Freire, do hibridismo. Ações afirmativas implicam, evidentemente, imaginar o Brasil composto não de infinitas misturas, mas de grupos estanques: os que têm e os que não têm direito à ação afirmativa, no caso em questão, "negros" e "brancos" (FRY; MAGGIE, 2005, p. 304).

No que se refere à educação, após 2001, significativas ações políticas contribuíram para a inserção da temática étnico-racial no currículo das escolas brasileiras como a Lei n. 10.639/2003, que alterou a LDB; o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE 01/2004 que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Entretanto, em novembro de 2007, um diagnóstico realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC, constatou o baixo grau de institucionalização da Lei n. 10.639/03 e sua desigual aplicação no território nacional (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2010, p. 10).

O documento de sistematização de uma pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPq)[25], revelou que, apesar do tempo decorrido da sanção da lei, ainda é complexa e desafiadora sua efetivação na sustentação de práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais. Por isso, dentre as várias orientações, o documento recomenda ao CNE: "Inserir a Lei n.º 10.639/03, o Parecer CNE/CP 03/04 e a Resolução CNE/CP 01/04 nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Pedagogia e Licenciatura orientando a reestruturação dos currículos já existentes (GOMES, 2012, p.370).

Autores como Gomes (2012) e Martins (2005) destacam em seus estudos os desafios e dificuldades encontrados para a implementação da lei 10639/03 e apontam a necessidade de elaboração de políticas para o enfrentamento dessa situação. Dentre esses posicionamentos, destaca-se a perspectiva de Gomes, para o qual a efetiva implementação da lei exige uma complexa retomada na perspectiva escolar, exigindo uma mudança sistêmica que envolve tanto as áreas específicas do processo de ensino-aprendizagem quanto no âmbito das relações sociais que permeiam mais amplamente o processo educacional.

> A educação escolar, como espaço-tempo de formação humana, socialização e sistematização de conhecimentos, apresenta-se como uma área central para a realização de uma intervenção positiva na superação de preconceitos, estereótipos, discriminação e racismo. Portanto, a adoção da Lei e sua concretização em práticas pedagógicas baseadas na educação para (e na) diversidade demandam a

[25]Pesquisa intitulada "Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03", que teve por objetivo identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por instituições de ensino pertencentes a todas as regiões do país no período de fevereiro a dezembro de 2009. (BRASIL, 2012, p.7).

> reorganização desses lócus numa perspectiva emancipatória, a revisão da cultura escolar, de currículos, de práticas pedagógicas e de relações sociais entre os envolvidos nesse processo, enfatizando a especificidade do segmento negro da população. (GOMES, 2012, p. 24).

Nesse contexto, Martins (2005) enfatiza o papel do professor como mediador desse processo:

> (...) a ação mediadora e o fazer pedagógico desvelam as preocupações e concepções de ensino que constituem a identidade do educador (...). Em nossas ações diárias, traduzimos conceitos históricos e estéticos. Para ser um bom mediador, é preciso garantir uma postura reflexiva e de curiosidade, capaz de construir novas relações com os objetos a fim de ativar descobertas e despertar o interesse de olhar mais além.

Consequentemente, destaca-se a necessidade de preparar bem esse profissional para que ele possa viabilizar essa mudança, considerando essa perspectiva emancipatória proposta. Sendo assim, de acordo com a LDB9394/1996 alterada pelas Leis n. 10.639/2003 e 11645/2008 e as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, as políticas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica devem garantir a eles o entendimento da dinâmica social e cultural no país considerando a contribuição dos povos africanos e indígenas na formação nacional no intuito de garantir uma escola democrática que respeite a diversidade étnico-racial. (MARTINS, 2005)

Por isso, Gomes (2012) considera urgente e necessário o investimento de recursos públicos não só nos processos de formação continuada como, também, na formação inicial e em serviço dos docentes e demais profissionais da educação, na garantia de uma educação das relações étnico-raciais prevista nas legislações vigentes.

3.3. Refletindo sobre a formação de professores na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais

Historicamente, as discussões sobre a necessidade de se pautar no campo da educação as questões étnico-raciais sempre estiveram presentes. De acordo com Gomes (2012) e Pinto (1993), o Movimento Negro sempre acentuou a educação como importante instrumento de ascensão social e sempre atuou por meio de ações políticas em prol da educação, as quais têm conseguido provocar mudanças na esfera do Estado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana integra uma das ações do governo brasileiro pelo reconhecimento da importância do combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação para a redução das desigualdades por intermédio da educação das relações étnico-raciais. O Parecer CNE/CP nº 3/2004, aprovado em 10/03/2004

> procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, p. 2).

Ainda de acordo com o Parecer CNE/CP nº 3/2004, no campo da educação e mais especificamente no campo da formação de professores, as pedagogias devem passar necessariamente pelo combate ao racismo e as discriminações.

> As 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 diferente pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004, p.8).

Para Gomes e Silva (2002, p. 25), o trato não segregador e não discriminatório das diferenças ainda estão ausentes em vários processos de formação de professores, pois, apesar de

> alguns avanços nesse campo, a inserção da discussão sobre a diversidade no campo da formação de professores/as ainda fica restrita ao interesse específico de alguns profissionais, cujo investimento se dá devido à sua própria história de vida, pertencimento étnico/racial, postura política, escolha pessoal, desejo e experiências cotidianas que aguçam a sua sensibilidade diante da diferença, trazendo-lhes de forma contundente a importância da inserção dessa discussão na prática escolar.

Nessa perspectiva, os processos formativos dos profissionais da educação devem ter uma dimensão social e política capazes de garantir espaços para a reflexão crítica necessários para a formação de um profissional comprometido com as mudanças sociais e estruturais na sociedade, porém é preciso considerar que o trabalho com a educação das relações étnico-raciais precisa se pautar nas legislações vigentes para possibilitar a consolidação de uma política educacional para a educação das relações étnico-raciais.

Segundo Gomes e Silva (2002, p. 29 e 30):

> O trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da intuição de cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores, influenciando de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros tanto na escola quanto na vida cotidiana.

A Resolução CNE/CEB N° 2/2015 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, considera em seu Art. 3º que, constitui-se um dos princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica "o compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação [...]." (BRASIL, 2015, p. 43)

Nesse sentido, deve fazer parte da formação dos profissionais do magistério da educação básica o debate sobre o enfrentamento e combate a toda forma de discriminação. É importante salientar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos, entre outros (BRASIL, 2015). Considerando o citado, a formação deve ser capaz de assegurar aos profissionais do magistério um compromisso de carácter reflexivo na construção de princípios e estratégias que incidirão na efetivação das políticas de promoção da igualdade racial, pautada no enfrentamento ao racismo e a discriminação racial por meio de sua atuação profissional.

O Parecer CNE/CP nº 2/2015 destaca, ainda, que

> a aprovação das DCNs para o curso de Pedagogia, licenciatura, resultado de amplo debate, trouxe inovações importantes para a formação de professores, destacando-se, entre outros pontos, a concepção de docência compreendida "como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e

> culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo". (BRASIL, 2015, p. 8).

Nesse contexto, é necessário garantir que os profissionais da educação se apropriem de conhecimentos políticos, científicos e culturais sobre a temática étnico-racial, que possibilite uma formação com vistas à construção de ações e estratégias para trabalho com a educação das relações étnico-raciais.

É, portanto, perceptível a existência de um campo de conflitos na efetiva implementação da Lei n. 10.639/2003 e na sua aplicabilidade nos programas e currículos dos cursos de formação de professores para a educação básica.

3.4 A perspectiva multicultural do currículo na formação de professores

A proximidade entre educação e cultura não é um tema novo. Historicamente pesquisadores têm sido desafiados a compreender a polissemia presente nessas palavras bem como (re)pensar as ressignificações que elas vêm sofrendo ao longo da história. Em uma perspectiva contemporânea sobre o tema, Moreira e Candau (2003) defendem que a construção dos novos caminhos para pensar a sociedade e o mundo atual deve se pautar em uma orientação multicultural da prática educativa. Segundo os autores, quando se olha com cuidado para dentro da escola não é possível escapar ao desafio de pensá-la pelo viés da multiculturalidade.

O multiculturalismo, termo que descreve a coexistência de várias culturas em um mesmo espaço territorial e nacional tem no Brasil, devido às suas características de composição étnica e racial, um campo fértil, para se pensar a diversidade cultural e os desafios para romper com os preconceitos.

Para Canen e Xavier (2011)

> Na última década, o multiculturalismo vem ganhando espaço em vários setores da sociedade, entre eles, a educação. Isto se dá porque no multiculturalismo a noção de cultura é um aspecto essencial para o desenvolvimento de uma análise das relações sociais e seus determinantes, o que implica um novo olhar sobre o papel constitutivo e central da cultura na sociedade e na formação das identidades.

Nesse contexto, podemos dizer que a multiculturalidade no campo do currículo aponta para a necessidade de descolonização dos nossos currículos. Para Kabengele Munanga, em entrevista concedida à Gonçalves (2013), os currículos escolares que temos atualmente são

reflexos da história do país, ou seja, fundamentalmente baseiam-se na questão da dominação, portanto é necessário superar a visão eurocêntrica e abrir para o diálogo com as demais culturas que compõem a identidade nacional. Para ele, em um currículo multicultural, nenhum dos grupos culturais deve se colocar acima de qualquer outro, ou seja, o currículo deve favorecer a integração e a convivência das pessoas.

Ainda segundo Kabengele Munanga:

> Nós não podemos ficar com currículos escolares do século passado que nada tem haver com a dinâmica da sociedade. Não temos que ficar com currículo escolar que é simplesmente fundamentado em uma única visão do mundo, numa visão eurocêntrica que não contempla a diversidade, que não contempla as diferenças. A questão não é fugir do eurocentrismo para fazer uma fundamentação afrocentrista. A questão é simples, basta incluir os outros conhecimentos invisibilizados e, assim ter um currículo que contemple todas as raízes formadoras do Brasil. (GONÇALVES, 2013, p. 27)

Segundo Gomes (2012), descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Para a autora muito já foi denunciado 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.

A inserção da temática étnico-racial, definida em legislação, marca um fim a esse silêncio imposto. Ainda conforme Gomes (2012), a iniciativa abre espaço para

> [...] uma fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um "outro", conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. [...] Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros. (GOMES, 2012, p. 105).

Para a mesma autora, as discussões teóricas acerca dos processos de construção de um currículo multicultural apontam para o desafio de se construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas, aonde a centralidade da cultura, a multipluralidade, o respeito à diferença, a reflexão sobre as condições dos sujeitos e a aprendizagem emancipatória correspondem aos condicionantes para a construção dos novos caminhos educacionais.

Sobre essa perspectiva multiculturalista dos currículos, Moreira e Candau (2003), após entrevistar pesquisadores dessa temática, identificaram a predominância de uma corrente denominada multiculturalismo crítico, centralizada na emancipação dos alunos por intermédio do reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, tornando-os capazes de atuar conscientemente em um contexto marcado por relações desiguais de poder. Segundo os autores, as entrevistas apontam, como possibilidade de empoderamento, "uma ação docente multiculturalmente orientada, que enfrente os desafios provocados pela diversidade cultural na sociedade e nas salas de aulas", mas esclarecem que essa ação

> requer uma postura que supere o "daltonismo cultural" usualmente presente nas escolas, responsável pela desconsideração do "arco-íris de culturas" com que se precisa trabalhar. Requer uma perspectiva que valorize e leve em conta a riqueza decorrente da existência de diferentes culturas no espaço escolar. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Canen (2012, p. 238), refere-se também abordagem do multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica sobre as desigualdades que marcam as relações de poder entre diferentes culturas. Segundo ela, essa perspectiva questiona

> [...] a construção histórica dos preconceitos, das discriminações, da hierarquização cultural. Entretanto, o multiculturalismo crítico também tem sido tensionado por posturas pós-modernas e pós-coloniais, que apontam para a necessidade de se ir além do desafio a preconceitos e buscar identificar, na própria linguagem e na construção dos discursos curriculares, as formas pelas quais as diferenças são construídas.

Ou seja,

> [...] busca 'descolonizar' os discursos curriculares, identificando expressões preconceituosas (metáforas e imagens discriminatórias), bem como marcas e construções da linguagem que estejam empregnadas por uma perspectiva ocidental, colonial, branca, masculina etc. (CANEN, 2012, p. 238).

Para tanto, de acordo com Goodson (2007), Gomes(2012) e Sacristán (2000), é necessário que haja a conscientização da filosofia e das crenças que embasam a política curricular e as práticas no cotidiano escolar. Nesse sentido, os autores apontam a importância da percepção da cultura e do momento histórico em que se cria e se aplica o currículo e chamam a atenção para os interesses que existem sobre as políticas curriculares, os interesses que determinam a escolarização, os financiamentos e recursos, pois tais interesses estão historicamente ligados as estruturas e podem dificultar a construção de um currículo que

atenda aos avanços sociais e tecnológicos e as novas indagações sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora da escola.

Para Sacristán (2000), “quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Considerando a perspectiva multicultural de Moreira e Candau (2003) e a necessidade de mudanças de práticas e descolonização dos currículos apontadas por Gomes(2012) e Gonçalves (2013), é possível considerar que a construção de novos caminhos na educação contemporânea passa por um olhar cuidadoso na construção do currículo voltado para o reconhecimento e fortalecimento de ações educativas positivas nesse campo de forma a promover não só a escola e os sujeitos que dela participam, mas também um país democrático e igualitário.

Para Gomes (2012), a inserção da temática étnico-racial no ensino básico, exige “mudanças de representações e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade.” (GOMES, 2012, p. 98). Nas palavras da autora é preciso questionar e reconfigurar, por meio da História da África e das culturas afro-brasileiras, “[...] uma história de dominação, exploração e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos.” (GOMES, 2012, p. 102).

Dessa forma, a inserção da temática étnico racial nos currículos dos cursos de formação de docente pode contribuir para a formação de professores e professoras reflexivos, que contribuam para uma reconfiguração do currículo escolar focado na consolidação de um trabalho efetivo dentro da escola, caracterizado pela formação de uma consciência política e histórica da cultura afro-brasileira e africana por meio de ações educativas voltadas para o combate ao racismo e à discriminação e para o fortalecimento da identidade do povo brasileiro.

Conforme Goodson (2007), um currículo que se compromete com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas, seria verdadeiramente um currículo para empoderamento.

4. CARACTERIZAÇÃO INSTITUCIONAL

4.1 O CEFET/MG

Neste capítulo, será apresentada histórica e socialmente o CEFET/MG, como instituição de ensino, e o PEFPD da instituição que, durante mais de cem anos de existência, passou por várias transformações pedagógicas, administrativas e organizacionais e ultrapassou desafios apresentados desde sua implantação até se consolidar como "escola que desenvolve práticas educativas e processos formativos exitosos" (PDI 2016-2020).

Para contextualizar o surgimento da instituição faz-se necessário expor o processo discriminatório ao qual as relações de trabalho no Brasil estiveram submetidas entre o século XVIII e XIX era caracterizado pela distinção entre a atividade exercida pela mão de obra escrava e a atividade exercida pelos homens livres e também pela combinação de estereótipos racistas e interesses pessoais mantidos historicamente no cotidiano do trabalho.

> Desde o início da colonização do Brasil, as relações escravistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura. O emprego de escravos, como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões etc. afugentava os trabalhadores livres dessas atividades, empenhados todos em se diferenciar do escravo. Ou seja: homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social. (CUNHA, 2000, p.2).

De acordo com Santos (2000, p. 211-212) uma nova fase na estrutura de formação de mão de obra foi inaugurada no Brasil com o advento da Proclamação da República em 1889, visto que o pensamento industrialista instalado naquele momento converteu-se em medidas educacionais. Um exemplo de medida educacional desse período foi a criação, em 1909, das Escolas de Aprendizes e Artífices cujos processos educacionais eram orientados tanto para o trabalho artesanal quanto para a produção industrial.

As Escolas de Aprendizes e Artífices foram criadas por meio do Decreto n. 7.566 de 23 de setembro de 1909, pelo então Presidente Nilo Peçanha (1867- 1924), logo após a Proclamação da República e de acontecimentos que transformaram decisivamente a sociedade brasileira, como a abolição da escravatura em 1888 e dos movimentos migratórios para as capitais. Essas escolas foram criadas em um contexto social e cultural que discriminava e desvalorizava os ofícios manufatureiros relacionados ao trabalho do regime escravista demonstrando assim como a escravização de pessoas no Brasil determinou, inclusive, as relações de trabalho, nuances do racismo que colocou a população negra em situação de

desvantagem e cujos resquícios são percebidos por meio do racismo institucional presente no ainda hoje no país.

De acordo com Theodoro (2008), o trabalho escravo foi substituído pelo trabalho livre no decorrer do século XIX, mas uma parte da população foi alijada desse processo de inclusão socioeconômica ou teve uma inserção muito precária, culminando assim um processo de exclusão garantido por mecanismos legais, como demonstra o autor.

> O trabalho escravo, núcleo do sistema produtivo do Brasil Colônia, vai sendo gradativamente substituído pelo trabalho livre no decorrer dos anos 1800. Essa substituição, no entanto, dá-se de uma forma particularmente excludente. Mecanismos legais, como a Lei de Terras, de 1850[1] (sic), a Lei da Abolição, de 1888, e mesmo o processo de estímulo à imigração, forjaram um cenário no qual a mão-de obra negra passa a uma condição de força de trabalho excedente, sobrevivendo, em sua maioria, dos pequenos serviços ou da agricultura de subsistência. (THEODORO, 2008, p.19).

Nesse contexto, a consolidação da visão, de cunho racista, de que o progresso do país só se daria com o "branqueamento", suscitou a adoção de medidas e ações governamentais que findaram por desenhar a exclusão, a desigualdade e a pobreza que se reproduzem no país até os dias atuais.

Conforme Santos Neto (2015), como os trabalhadores livres não queriam exercer as atividades até então desenvolvidas pela mão de obra escravizada porque acreditavam que estas atividades os colocariam em um mesmo patamar de desvalorização pessoal e profissional, a aprendizagem de ofícios foi imposta àqueles que não tinham como resistir, reforçando dessa forma, o pouco valor que esse tipo de aprendizagem detinha naquele momento. Foram instaladas no Brasil 19 escolas de aprendizes, uma em cada capital brasileira, com exceção do Rio de Janeiro, que teve sua unidade instalada na cidade de Campos, e do Rio Grande do Sul, onde já estava instalado, em Porto Alegre, o Instituto Técnico Profissional que, posteriormente, recebeu o nome de Instituto Parobé[1].

Segundo Pereira (2008), a instalação dessa rede de Escolas de Aprendizes e Artífices resultaram de uma ação distinta do Presidente Nilo Peçanha no âmbito da política educacional que queria difundir os valores republicanos, por meio da modernidade pedagógica. Para a autora esta rede de escolas pode ser caracterizada como uma transição do ensino de ofícios para a consolidação do ensino profissional técnico federal em uma sociedade que começava a se constituir no Brasil, onde o trabalho livre começava a se estruturar como trabalho assalariado.

A finalidade dessas Escolas de Aprendizes e Artífices era ministrar ensino técnico profissional de nível primário gratuitamente para crianças com idade entre 10 e 13 anos, por meio de cursos especializados, principalmente nos setores de madeira, metal e artes decorativas, com duração de seis anos. A criação dessa rede justificou-se pelo crescente aumento da população das cidades e a necessidade de oferecer aos "desfavorecidos da fortuna", o preparo técnico e profissional, bem como fazê-los adquirir hábitos de trabalho no intuito de afastá-los da ociosidade, vista como "escola do vício e do crime" pelos idealizadores do projeto. (BRASIL, 1909).

Minas Gerais teve a sua primeira Escola de Aprendizes Artífices inaugurada em 8 de setembro de 1910, de acordo com o decreto de criação, cabia a esta:

> (...) formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos technicos (sic) necessários aos menores que pretenderem aprender um officio (sic), havendo para isso até o número de cinco oficinas (sic) de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado, consultadas quando possível, as especialidades das industrias locais. (BRASIL, 1909).

A partir da pesquisa de Pereira (2008), é possível verificar que a Escola de Aprendizes e Artífices de Minas Gerais teve a primeira sede instalada na Avenida Afonso Pena, em frente ao atual Palácio das Artes, no período entre 1910 e 1923. Entre 1924 a 1939, a segunda sede foi instalada na antiga Avenida São Francisco, onde atualmente está situado o Conjunto Habitacional Juscelino Kubitscheck (JK) próximo à Praça Raul Soares. A terceira sede da escola, de 1940 a 1957, situava-se na Avenida Augusto de Lima esquina com Contorno, onde funciona o Instituto São Rafael.

Conforme Quadro 17, em 1941, a Escola de Aprendizes e Artífices de Minas Gerais passou a ser conhecida como Liceu Industrial Minas Gerais, em função da lei n.378 de 13/01/1937 e, em 1942, foi denominada Escola Industrial de Belo Horizonte por força do decreto n.4.073 de 30/01/1942, mas logo em seguida o nome foi alterado para Escola Técnica de Belo Horizonte pelo decreto n.4.127 de 25/02/1942. Em 1958 a sede foi transferida para o endereço atual do Campus I, na Avenida Amazonas. No ano seguinte, por meio da lei n. 3.552 de 16/02/1959, foi transformada em Escola Técnica Federal de Minas Gerais e, em 1978, no atual Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), quando passam a ser ministrados cursos superiores.

Quadro 17 - Síntese histórica das denominações do CEFET-MG e cursos ofertados

Institucionalidade		Curso e início	
Instituição de Ensino Técnico	1909 - Escola de Aprendizes e Artífices de MG	1910	Ensino técnico
	1941 - Liceu Industrial de MG		
	1942 - Escola Industrial de BH		
	1942 - Escola Técnica de BH		
Instituição Federal de Ensino Técnico	1959-1977 - Escola Técnica Federal de MG	1971	Formação de tecnólogos Ensino médio (2º grau – técnico integrado)
		1972	Engenharia de Operação
Instituição Federal de Ensino Superior	A partir de 1978 Centro Federal de Educação Tecnológica de MG (CEFET-MG)	1979	Engenharia Industrial e não mais Engenharia de Operação
		1981	Formação de Professores da Parte de Formação Especial do Ensino Médio (Esquema I e Esquema II)
		1988	Mestrado em caráter experimental: Educação Tecnológica (ET) Cursos de especialização (PCDET)*
		1991	Mestrado em caráter regular: ET
		1993	Mestrado em ET com 2 áreas de concentração: ET e Sistemas Flexíveis de Produção
		1994	Mestrado em ET com 2 áreas de concentração: ET e Manufatura Integrada por Computador (CIM) Mestrado em Tecnologia e não mais Mestrado em ET, mantidas as 2 áreas de concentração*
		1995	Licenciatura Plena para Professores e Especialistas de Disciplinas do 2° Grau e dos Cursos Superiores de Tecnologia e não mais Esquemas I e II Cursos de Tecnologia*
		1998	Ensino médio nas modalidades: concomitância interna (técnico e médio), concomitância externa (técnico modular), subsequente (técnico *pós-médio*)
		1999	Engenharia em geral e não mais apenas Engenharia Industrial Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes e não mais Licenciatura
		2005	Ampliação e diversificação dos cursos de mestrados Ensino técnico integrado e não mais técnico na modalidade concomitância interna
		2007	Diversificação da oferta de bacha- relados, mantida a área tecnológica como área predominante

Fonte: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS, 2012, p.43 e 44.

Durante os mais de cem anos de existência, o CEFET/MG passou por uma série de mudanças sempre procurando adequar-se às finalidades das políticas educacionais que sofreram várias transformações em função das mudanças políticas e econômicas do país.

Além disso, em 1978, o CEFET/MG é transformado em autarquia de regime especial, vinculada ao MEC e detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar. Por intermédio da Portaria 67, de 6 de fevereiro de 1987, iniciou-se o processo de interiorização dos CEFETs, quando foram criadas as figuras de Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs), o que possibilitou ao CEFET-MG manter três campi (Campus I, II, VI)[26] em Belo Horizonte (todos localizados ao longo da avenida Amazonas) e outras unidades nas cidades de Araxá, Curvelo, Contagem, Divinópolis, Leopoldina, Nepomuceno, Timóteo e Varginha, caracterizando-o como instituição multicampi (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS, 2012).

No ano de 2004 o CEFET-MG foi alçado à categoria de instituição de ensino superior, ao lado das universidades, pelo Decreto n. 5.225 de 01/10/2004[27]. Assim, do objetivo inicial em ministrar ensino técnico profissional de nível primário, o CEFET passou a promover cursos de tecnologia, ensino técnico, graduação de professores, engenharia industrial, pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, cursos de aperfeiçoamento e o desenvolvimento de pesquisas nas áreas técnicas e industriais, além de prestar serviços a empresas e a diversos órgãos. (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS, 2012).

De acordo com o Relatório de Gestão de 2016 (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS, 2016), o CEFET-MG abrange 128 cursos, sendo: 93 de ensino técnico, 19 de graduação, 6 de especialização *lato sensu*, 8 de mestrado e 2 de doutorado. O número de alunos matriculados na instituição chega a um total de 12.346 alunos. Nos cursos técnicos de nível médio estão matriculados 6.373 alunos. A instituição possui um quadro de 1.903 servidores, entre docentes e técnicos administrativos, para atender à demanda.

A função social da instituição é promover educação com excelência, na área da educação tecnológica, do nível técnico à pós-graduação e tem como finalidades (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS, 2012):

> estimular o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, a criação e o pensamento crítico-reflexivo e de solidariedade nacional e internacional; produzir, transmitir e aplicar conhecimentos por meio do ensino, da pesquisa e da extensão; formar cidadãos, propiciar a formação continuada de profissionais; estimular o conhecimento dos problemas da sociedade objetivando suas soluções e assegurar a gratuidade do ensino. (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS, 2012, p.62-63).

[26] O CEFET não tem campus III.

[27] Essa resolução alterou dispositivos do decreto n. 3.860 de 09/07/01 relativo à organização do ensino superior.

4.2 Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes: trajetória histórica

O atual PEFPD do CEFET-MG é disciplinado pela Resolução CNE/CP n. 002 de 26/06/1997 e autorizado pelo Parecer CNE/CES n. 214 de 24/02/1999. O Programa é ofertado pela instituição desde a década de 1980, inicialmente como Esquema I e II e a partir de 1999, por meio do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes.

As licenciaturas traduzidas nos Esquemas I e II foram aprovadas no ano de 1970, pela Portaria Ministerial n. 339/70, que tratou da criação dos cursos emergenciais para a formação de professores de disciplinas específicas do ensino técnico industrial e destinavam-se à formação de instrutores e professores com o intuito de suprir a escassez desses profissionais no mercado de trabalho. O esquema I destinava-se aos portadores de diplomas de nível superior sujeitos a complementação pedagógica com carga horária mínima de 600h e o esquema II destinava-se aos portadores de diploma de técnico industrial de nível médio com carga horária de 1080, 1280 ou 1480h.

Na década de 1990, os PEFPDs foram criados, também em caráter emergencial e provisório pelo CNE, por meio da Resolução CNE/CEB n. 02/1997 (BRASIL, 1997). De acordo com o artigo primeiro da citada resolução, as instituições de educação superior que tivessem interesse poderiam ofertar formação pedagógica de docentes a graduados não licenciados por meio do Programa Especial de Formação Docente.

> Art. 1º A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução. (BRASIL, 1997)

O objetivo do programa era viabilizar a obtenção de certificado correspondente às licenciaturas, garantindo assim a formação de professores em curto prazo de tempo, afim de suprir, a falta de professores habilitados em determinadas disciplinas e localidades, como destaca o Parecer CNE/CP n. 04/1997, que trata o assunto: “[...] há grande necessidade de formação de professores para atender à falta deles nas quatro últimas séries do primeiro grau e no segundo grau” (BRASIL, 1997a, p. 2). A decisão também previa uma avaliação dos programas pelo CNE, no prazo de cinco anos.

Segundo o parecer, a grande falta de professores se concentrava especialmente nas disciplinas de matemática, física, química e geografia, por isso, no documento consta a

necessidade de se considerar as situações específicas locais, pois falta de professores habilitados não se apresentava de forma equalizada no país. Assim, o programa se transformou em uma das principais portas de entrada dos professores para as disciplinas específicas da educação profissional técnica de nível médio devido à grande falta de profissionais especializados nesta área.

A Resolução n. 02/97, trata do caráter emergencial dos programas de formação docente e sugere que a proposta se oriente para a proposição de programas, em lugar de cursos, no sentido de tornar sua duração naturalmente limitada. (BRASIL, 1997)

A carga horária mínima para o desenvolvimento do PEFPD ficou definida em um mínimo de 540 horas, incluindo a parte teórica e a parte prática, sendo necessário garantir à duração mínima de 300 horas a última parte, que, obrigatoriamente, deveria ser desenvolvida em instituições de ensino básico, sendo necessário ao estudante atuar em todos os setores da escola garantindo, desta forma, maior articulação entre a teoria e a prática em seu processo de formação docente. (BRASIL, 1997)

Nesse sentido, o CEFET-MG – única instituição de ensino que oferece o PEFPD em caráter público e gratuito, na cidade de Belo Horizonte[28] - também capacita bacharéis para o magistério na educação básica e profissional. O PEFPD é voltado para candidatos que já tenham concluído um curso de graduação em qualquer área, exceto licenciatura e curso de pedagogia, e habilita os graduados para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, como recomenda a Resolução 02/1997, habilitando os graduados para atuarem nas disciplinas de biologia, física, matemática, química, língua portuguesa e nos eixos tecnológicos dos cursos ofertados pela instituição.

Assim como as demais instituições que oferecem esse programa, a implantação do programa no CEFET/MG ficou condicionada à normativa que definiu um prazo máximo 3 anos para submissão ao processo de reconhecimento do MEC, realizado por uma comissão de avaliação que determinaria a continuidade ou não do programa, dependendo do resultado obtido. Além dessa normativa, por ser um programa de caráter emergencial, o CNE determinou um prazo de 5 anos para proceder a avaliação de todos os pontos estabelecidos na Resolução.

No ano de 2004, para efeito de seu reconhecimento, o PEFPD do CEFET/MG recebeu conceito máximo, ou seja, conceito A pela comissão de avaliação do MEC registrado no

[28] A Fundação de Educação para o Trabalho de Minas Gerais (UTRAMIG) ofertou um programa similar até o ano de 2015, atualmente ele não é mais ofertado, mas não era gratuito.

Parecer CNE n. 342 de 17/12/2004 e o reconhecimento do programa pela Portaria do MEC n. 2.372, de 05/07/2006 (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS, 2012). Em julho de 2017, o MEC, na ocasião da renovação do documento de reconhecimento do programa, avaliou o PEFPD/CEFET-MG novamente com nota máxima, em uma escala de 1 a 5. Os avaliadores levaram em consideração as instalações físicas, o corpo docente e organização didático-pedagógica.

Nos processos seletivos dos últimos cinco anos, conforme dados obtidos junto à Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE) do CEFET-MG, através do seu site oficial, houve um aumento significativo na procura pelo PEFPD. Em 2013 e 2014, somando os dois semestres, inscreveram-se, respectivamente, 69 e 75 candidatos, o que representou menos de 1 candidato por vaga. Em 2015, foram registrados 139 candidatos, praticamente o dobro em relação a 2013. Em 2016, a demanda aumentou 50%, chegando a 219 inscritos. O último processo seletivo, concluído no início do ano de 2017, somou 213 inscrições, praticamente o mesmo número de inscritos considerando os dois semestres de 2016, o que representou uma relação de 4,8 candidatos por vaga. (COPEVE, 2017)

4.3 A organização e o funcionamento do PEFPD: a transição para Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados (CFPG)

O PEFPD do CEFET/MG encontra-se em processo de reestruturação em função das determinações constantes na Resolução CNE/CP 2/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada dos Profissionais do Magistério. Isso porque o documento trata de forma ampla todas as modalidades dos cursos de formação de docentes para as disciplinas acadêmicas e ainda dispõe, no artigo 22, que: “Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar à Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação.” Inicialmente, portanto, esse prazo seria 1º de julho de 2015, porém, em 9 de maio de 2017, o CNE recebeu documento conjunto da Secretaria de Educação Superior e da Secretaria de Educação Básica, do MEC, propondo alteração do prazo previsto. A ampla discussão e ponderações, o prazo foi ampliado para 3 (três) anos, a partir da publicação da Resolução CNE/CP n. 2/2015

A alteração do prazo para que os cursos de formação de professores em funcionamento, se adaptem à norma vigente foi regulamentado pela Resolução n. 1, de 9 de

agosto de 2017, garantindo comissão de reestruturação do PEFPD do CEFET/ MG um tempo maior para adequar o curso às novas exigências contidas na Resolução CNE/CP 2/2015 para que o mesmo seja oferecido a partir do segundo semestre de 2018.

No que se refere à estrutura e ao currículo, a Resolução CNE/CP 2/2015, em seu Art. 14, parágrafo 1º alínea I, define que, "quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo 1.000 horas de efetivo trabalho acadêmico."[29] (BRASIL, 2015b, p.12). Conforme artigo 12, incisos I, II e III, a composição dessas horas se equivale a: 300 horas de estágio curricular supervisionado; 500 horas dedicadas às atividades formativas, estruturadas pelo núcleo de estudos de formação geral, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional e 200 horas: núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (BRASIL, 2015b).

No artigo 13, § 2º, lê-se:

> Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdo específico da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015b, p.11).

Assim, conforme Tabela 2, no atual modelo curricular do PEFPD do CEFET/MG a carga horária totaliza 615 horas, distribuídas em três núcleos: o núcleo contextual com 180 horas, distribuídas nas disciplinas Fundamentos da Educação (90 horas) e Psicologia da aprendizagem e adolescência (90 horas); o núcleo estrutural com 135 horas, distribuídas nas disciplinas Didática e metodologia do ensino I (45 horas), Didática e metodologia do ensino II (45 horas) e Língua portuguesa (45 horas); e o núcleo integrador com 300 horas, compreendendo o Estágio supervisionado (240 horas) e a disciplina Prática de ensino (60 horas).

Tabela 2 – Modelo curricular do PEFPD

Núcleo	Disciplinas	Carga horária anual	Subtotal
Integrador	Práticas de ensino	60h	300h
	Estágio supervisionado	240h	

[29] Em outros termos: quando a habilitação pretendida pertencer à mesma área do curso de graduação (bacharelado).

Núcleo	Disciplinas	Carga horária anual	Subtotal
Contextual	Fundamentos da educação	90 h	180 h
	Psicologia da aprendizagem e da adolescência	90 h	
Estrutural	Didática e Metodologia do Ensino I	45 h	135 h
	Didática e Metodologia do Ensino II	45 h	
	Língua Portuguesa	45 h	
TOTAL			**615 h**

Fonte: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS, 2015.

Segundo o PPC do programa, o núcleo estrutural tem o objetivo de capacitar o aluno para selecionar, planejar, desenvolver e avaliar atividades adequadas à educação básica e profissional no contexto das disciplinas para as quais se habilita. O núcleo contextual tem como objetivo capacitar o aluno para analisar as relações entre cultura, educação e o processo de humanização; analisar a estrutura educacional brasileira em seu processo sócio-histórico e identificar as principais correntes educacionais contemporâneas; e analisar os eventos das relações educativas sobre as diferentes abordagens da Psicologia adequando os objetivos, métodos e processos de ensino às características da aprendizagem de adolescentes e adultos. É por meio das disciplinas do núcleo integrador que o estudante tem a oportunidade de inserir-se em circunstâncias concretas da docência em escolas públicas e privadas para observar, analisar, planejar e executar diferentes tipos de intervenções. Para isso, o aluno conta com o apoio de um professor orientador do corpo docente do programa e um professor tutor na instituição onde realiza o estágio. (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS, 2015).

Para a elaboração da proposta de reestruturação do PEFPD**,** o CEFET/MG designou comissão composta por seis professores(as) (5 do Departamento de Educação e 1 do Departamento de Linguagem e Tecnologia), uma discente representante do colegiado do PEFPD e uma técnica do Departamento de Educação[30]. Essa comissão ficou responsável por desenvolver estudos e discussões para propor a reestruturação do programa conforme a Resolução 02/2015. Os trabalhos da comissão foram realizados ao longo de um ano com encontros sistemáticos de discussões, no intuito de assegurar a participação de todos os envolvidos e estimular debates abrangendo diversas visões sobre a proposta de reestruturação do programa.

[30] Portarias de nomeação da comissão: Portaria da Diretoria de Graduação (DIRGRAD) n. 002/16, de 21 de março de 2016 e Portaria DIRGRAD n. 003/16, de 20 de abril de 2016.

Participei como ouvinte e observadora de algumas reuniões. As reuniões eram agendadas para acontecer uma vez por semana, no período da tarde, no intuito de facilitar a participação de todos. Durante as reuniões todos os integrantes da Comissão eram muito atuantes trazendo aos colegas discussões relevantes para o processo de reestruturação do programa através de críticas, sugestões e questionamentos. Com uma presidenta bem atuante a Comissão conseguia garantir que todas as questões levadas fossem discutidas, debatidas e acatadas ou não, sempre de acordo com a opinião da maioria dos membros da comissão de reestruturação.

Em setembro do ano de 2017 o documento com a proposta de reestruturação do Programa foi concluído e apresentado para apreciação e aprovação. Abaixo a ficha do curso (Quadro 18) com a proposta de reestruturação apresentada pela comissão.

Quadro 18 – Ficha do curso

Denominação do curso	Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados - CFPG
Modalidade	Formação Pedagógica para Graduados não licenciados
Titulação conferida	Habilitação equivalente Licenciatura em Matemática ou Física ou Química ou Biologia ou Língua Portuguesa ou Eixos Tecnológicos
Carga horária total	1.560 horas/aula =1.300 horas
Turno	Noturno
Regime letivo	Semestral
Vagas	88 por ano
Periodicidade do processo seletivo	Semestral
Duração do curso	4 semestres (2 anos)
Tempo máximo para integralização	6 semestres (3 anos)
Data de criação do curso	Previsão do início da vigência do curso: fevereiro/2018
Sede	Campus II
Comissão responsável pela proposta	Raquel Quirino Gonçalves; Maria Aparecida da Silva: Roger Andrade Dutra; Maria Adélia da Costa; Sabina Maura Silva; Ângela Vieira Campos; Danielle Calixto Freire; Glória Figueiredo Costa. (Portaria de nomeação da comissão: DIRGRAD 002/16 e DIRGRAD 003/16).
Documentos da criação ou reestruturação do curso	Resolução CNE/CP 2, de 02 de julho de 2015; Resolução CNE/CES 3, de 18 de fevereiro de 2003; Parecer CNE/CES 1.302/2001, de 06 de novembro de 2001; Parecer CNE/CP nº 28/2001, de 02 de outubro de 2001; Parecer CNE/CP 2/2015, de 09 de junho de 2015; Resolução CEPE 39/10, de 18 de novembro de 2010; Resolução CEPE 24/08, de 11 de abril de 2008; Resolução CGRAD - 20/13, 31 de julho de 2013; Resolução CGRAD - 17/11, de 08 de junho de 2011; Resolução CGRAD - 018/10, de 6 de junho de 2010; Resolução CGRAD - 025/10, de 4 de agosto de 2010; Plano de Desenvolvimento Institucional CEFET/MG 2011 - 2015.

Fonte: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS, 2017.

De acordo com a proposta, cuja previsão de início de vigência é agosto de 2018, o PEFPD do CEFET/MG passa a ser denominado Curso de Formação Pedagógica para Graduados não licenciados (CFPG) e será estruturado em três eixos entre conteúdos e atividades, a partir dos quais são desmembradas as disciplinas e as práticas pedagógicas constituintes do currículo. A carga horária anual do curso passa a ser de 1300 horas, sendo 1000 horas destinadas às disciplinas teóricas e 300 horas destinadas às atividades práticas. A tabela abaixo apresenta o esboço da distribuição da carga horária.

Tabela 3 – Síntese da distribuição de carga horária obrigatória por eixo

Eixo	Denominação	CH obrigatória (horas-aula)	CH obrigatória (horas)	CH obrigatória (horas)
1	Formação geral e pedagógica	810	675	51,92
2	Aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional	150	125	9,62
3	Estudos integradores para enriquecimento curricular	240	200	15,38
	Estágio supervisionado	360	300	23,08
	Carga horária obrigatória do curso	1560	1300	100

Fonte: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS, 2017.

De acordo com o Projeto Pedagógico para Reestruturação do PEFPD (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS, 2017), o eixo 1, que trata da formação geral e pedagógica, tem como objetivo fornecer conhecimentos sobre os princípios, concepções, conteúdos e procedimentos que fundamentam a formação geral e específica do aluno. O eixo 2, que trata do aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, tem como objetivo o aprofundamento sobre os elementos epistemológicos e as metodologias de ensino da área de atuação profissional docente e o eixo 3 visa enriquecer a formação docente por meio da pesquisa e da prática docente com reflexão teoria e prática.

No Quadro 19, percebe-se que a incorporação da temática afro-brasileira e africana no currículo do PEFPD/CEFET-MG ocorreu no eixo 1 entre os pontos de formação geral e pedagógica do aluno, por intermédio da disciplina Relações étnico-raciais, gênero e diversidade sexual.

Quadro 19 – Apresentação do eixo 1: Formação geral e pedagógica

Número	Nome da disciplina	Carga horária	
		Horas	Horas-aula
		675	810
01/1	Antropologia Cultural e Educação	25	30
02/1	Didática I	50	60
03/1	Didática II	50	60
04/1	Educação e Cidadania: Direitos humanos e meio ambiente	25	30
05/1	Ética e Educação	25	30
06/1	Filosofia da Educação	50	60
07/1	Gestão Educacional	50	60
08/1	História da Educação	37,5	45
09/1	História da Educação Profissional e Tecnológica	25	30
10/1	Inclusão e Necessidades. Educacionais Especiais	25	30
11/1	Juventudes e Educação de Adultos	25	30
12/1	Libras I	25	30
13/1	Libras II	25	30
14/1	Política Educacional	50	60
15/1	Psicologia da Educação	50	60
16/1	Relações étnico-raciais, gênero e diversidade sexual	50	60
17/1	Sociologia da Educação	62,5	75
18/1	Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação	25	30

Fonte: Projeto Político Pedagógico 2017.

A disciplina Relações étnico-raciais, gênero e diversidade sexual incluída na grade curricular do curso, contará com a carga horária de 60 horas/aula e será disciplina obrigatória. De acordo com sua ementa possibilitará estudos sobre as desigualdades étnico-raciais, o conceito de Educação das Relações Étnico-Raciais, a cultura afro-brasileira e a cultura indígena. Terá ainda como proposta o estudo de história e memória dos povos afro-brasileiros e indígenas, a historicidade das relações raciais no Brasil, os saberes nativos e africanidades, as políticas de ações afirmativas, o estudo das relações sociais de sexo/gênero na educação e no trabalho, as Identidades e orientações sexuais e a corporeidade e alteridade. Observa-se através do quadro 19 que a nova proposta de restruturação do PEFPD/CEFET-MG irá

impactar sua estrutura curricular de forma a atender as determinações da Resolução CNE/CP 02/2015 no sentido de trazer ao curso a possibilidade de aprofundamento nas discussões sobre as questões étnico-raciais orientadas pela resolução. Após análise das ementas de outras disciplinas que foram incluídas no currículo do curso verificamos que, de acordo com seus fundamentos e metodologias também poderão contribuir nos estudos sobre a Educação das Relações Étnico Raciais.

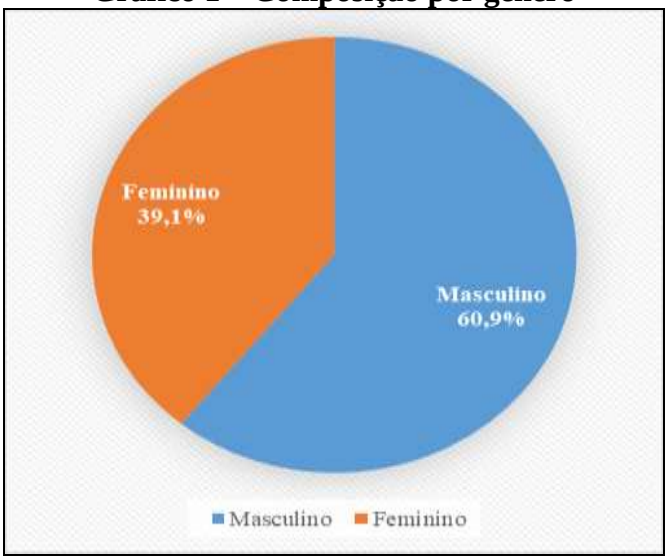
5 A PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO DO PEFPD: A REALIDADE INSTITUCIONAL À LUZ DA ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS

As informações apresentadas a seguir se referem aos 22 estudantes do PEFPD do CEFET/MG que participaram da pesquisa por meio de questionário via e-mail. Esse perfil contempla os seguintes dados sobre o grupo: faixa etária, gênero, identificação racial, cursos de origem e opiniões específicas sobre a temática étnico-racial.

Sendo assim, os gráficos a seguir apresentam esses dados captados por meio do questionário e informações embasadas nas discussões teóricas abordadas ao longo deste trabalho com o objetivo de compreender a realidade pesquisada.

Conforme Gráfico 1, o grupo é formado por 14 estudantes do gênero feminino, número que representa 60,9% do total, e 9 estudantes do sexo masculino, ou seja 39,1%. A predominância do gênero feminino é algo típico nos cursos de licenciatura conforme apontam os dados do Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2016: em um universo de 1.520.494 alunos que frequentam cursos de licenciatura no Brasil, 71,7% das matrículas são do gênero feminino, enquanto 28,9% são do gênero masculino (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016).

Gráfico 1 – Composição por gênero

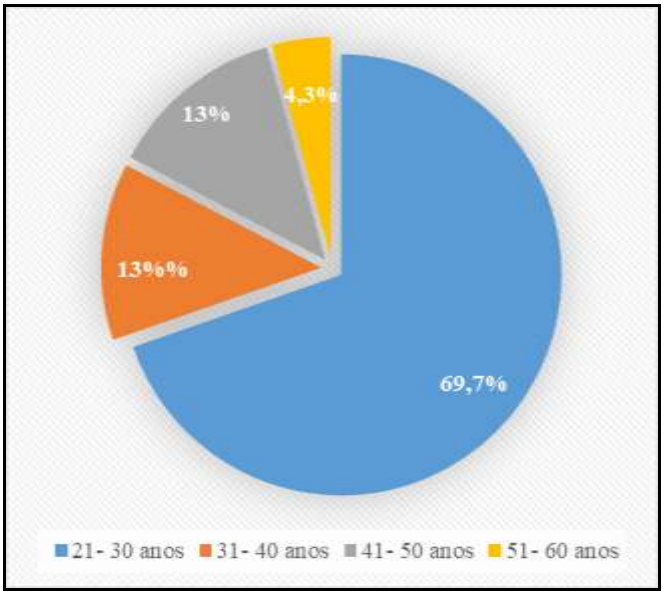


Fonte: Dados da pesquisa.

Constata-se, de acordo com Gráfico 2, a existência de maior número de estudantes com idades entre 21 e 30 anos, um total de 69,7%. Entre os demais, o percentual de alunos

com idade entre 31 e 40 anos é 13%, o mesmo dos alunos com idade entre 41 e 50 anos; e os com idade acima de 51 anos representam 4,3%.

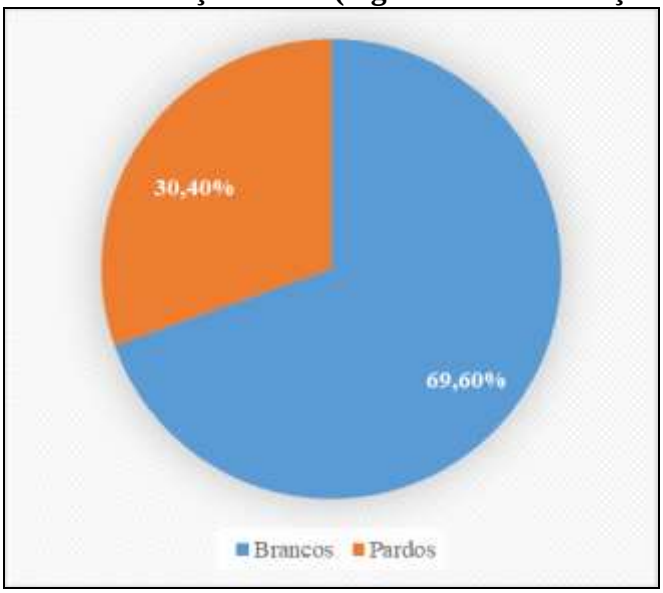
Gráfico 2 – Faixa etária dos estudantes que buscam o PEFPD/CEFET-MG



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação a composição étnico-racial, há uma predominância de estudantes que se autodeclararam brancos, conforme Gráfico 3, no qual esses representam 69,6% enquanto outros 30,4% se autodeclararam pardos.

Gráfico 3 – Autodeclaração racial (segundo a classificação do IBGE)



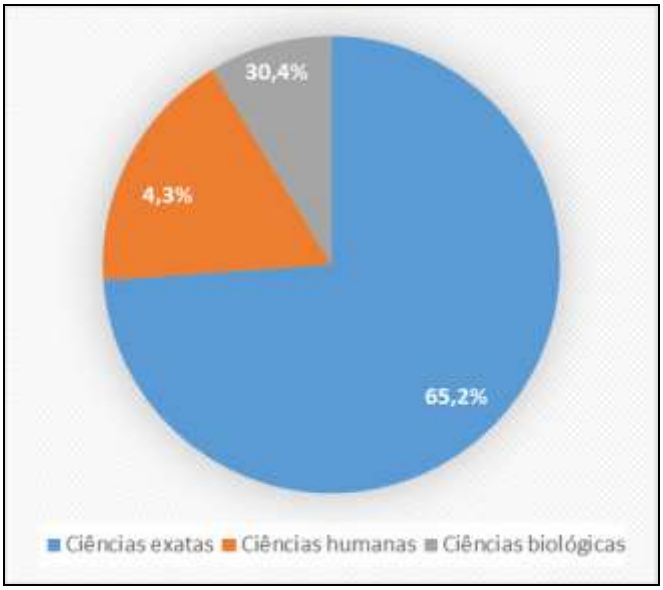
Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais, divulgado pelo IBGE, apesar do acesso dos estudantes negros à universidade ter crescido na última década, a proporção dos estudantes pretos e pardos que frequentam o ensino superior ainda não alcançou o mesmo patamar dos jovens brancos, verificado dez anos antes. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015).

No que se refere a área de formação dos estudantes do PEFPD que participaram da pesquisa, conforme Gráfico 4, os dados revelam que 17 são egressos das ciências exatas, o que representa 74% do total. Essa parcela de estudantes é oriunda predominantemente dos cursos de engenharia.

Em um cruzamento entre sexo e formação dos entrevistados, verifica-se uma grande presença de estudantes do sexo feminino egressas das ciências exatas, principalmente dos cursos de engenharias. Os dados do INEP apontam um aumento do número de alunas nos cursos de engenharia, embora a presença masculina ainda seja predominante (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016).

Gráfico 4 – Formação dos discentes



Fonte: Dados da pesquisa.

Como mostra o Gráfico 5, as motivações desses estudantes para buscar uma segunda graduação, mais especificamente uma licenciatura oferecida pelo CEFET-MG, variam mas apontam para o exercício efetivo da docência, seja por identificação com a carreira ou por mera possibilidade profissional. De modo que as motivações foram assim descritas: 8 estudantes apontaram o desejo de atuar como docente na educação básica, o que representa

34,8% dos estudantes; 26,1% estão desempregados e veem na formação a possibilidade de recolocação no mercado de trabalho; 5 estudantes, ou seja, 21,7% que procuraram o PEFPD por causa do reconhecimento da instituição; 2 estudantes procuraram pela gratuidade do curso e outros 2 se interessaram pelo tempo de duração, o que representou 8,7% em cada um dos casos.

Gráfico 5 – Motivações dos alunos para ingressar no programa



Fonte: Dados da pesquisa.

As possibilidades de análise das informações sobre os discentes do PEFPD/CEFET-MG são amplas e diversificadas, por isso foi feita uma seleção de variáveis que permitissem o delineamento do perfil desses estudantes a partir dos recortes que são apresentados no Quadro 20. Trata-se, portanto, de uma pequena amostra que traz a caracterização dos 22 estudantes que responderam ao questionário, segundo a frequência (moda)[31] dos aspectos selecionados.

Quadro 20 - Perfil dos estudantes do PEFPD/CEFET-MG

Aspecto	Perfil
Gênero	Feminino
Faixa etária	21 a 30 anos
Raça/cor	Branca
Tipo de instituição que frequentou no ensino fundamental	Rede pública de ensino
Tipo de instituição que se formou no ensino superior	Instituição pública
Área de formação	Ciências exatas
Motivações para ingressar no PEFPD	Desejo de atuar como docente

Fonte: Dados da pesquisa.

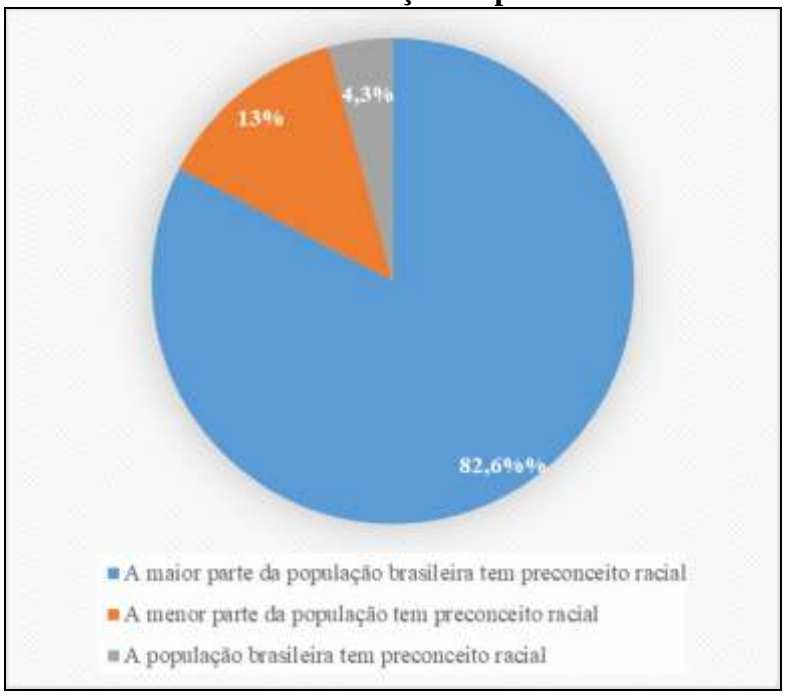
[31] Moda é a medida estatística de posição que identifica o atributo com maior frequência na distribuição.

Conforme perfil traçado, os atuais estudantes do PEFPD/CEFET-MG são brancos, do sexo feminino, têm até 30 anos de idade, estudaram em instituições públicas de ensino, tanto no ensino fundamental quanto na graduação, e possuem formação na área de ciências exatas, principalmente engenharia.

5.1 O que dizem os sujeitos da pesquisa sobre a temática étnico-racial

Em relação a percepção dos estudantes quanto ao preconceito racial no Brasil, 82,7% acreditam que a maior parte da população brasileira tem preconceito racial. Para 13% dos estudantes a menor parte da população tem preconceito racial e para 1 estudante que corresponde a 4,3%, toda população brasileira tem preconceito racial (Gráfico 6).

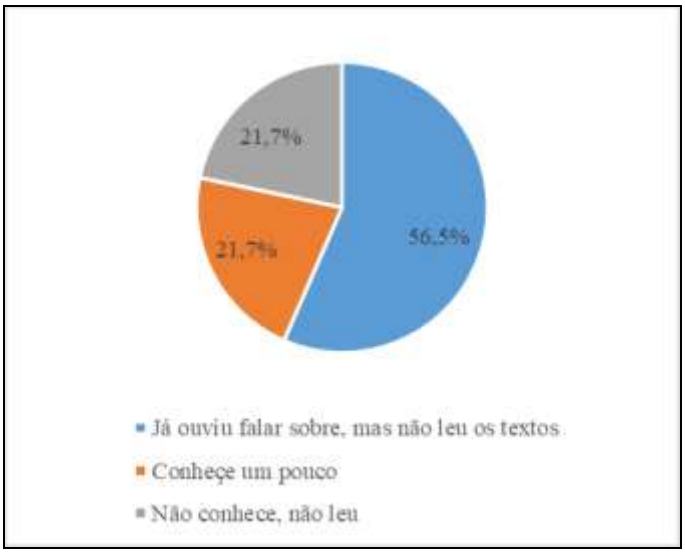
Gráfico 6: Visão dos alunos em relação ao preconceito racial no Brasil



Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao conhecimento sobre a Lei 10.639/2003 e o Parecer CNE/CP 003/2004, conforme Gráfico 7, 13 estudantes, um percentual de 56,5% desconhecem os textos; 5 estudantes conhecem pouco e 5 disseram ter ouvido falar mas não leram os textos, em ambos os casos percentualmente representam 21,7% dos entrevistados.

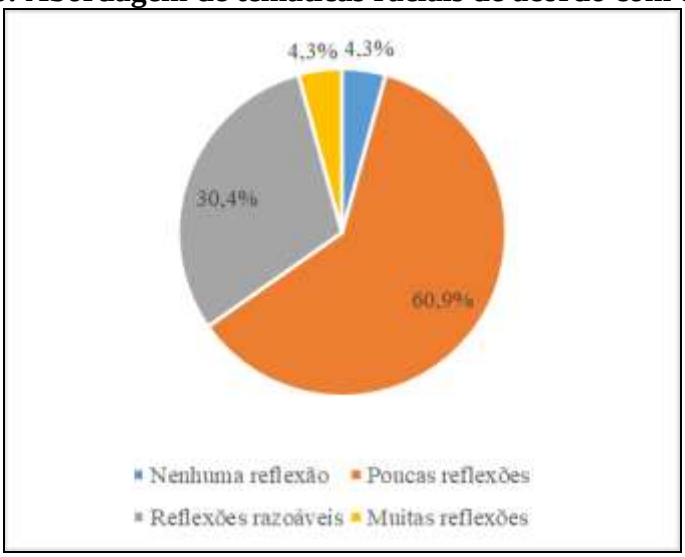
Gráfico 7 – Conhecimento dos estudantes sobre a lei 10.639/2003 e do Parecer CNE/CP003/2004



Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com o Gráfico 8, sobre a abordagem de temática raciais, 60,9% dos estudantes apontam que foram poucas as reflexões sobre o tema, percentual que representa 14 estudantes. Para 7 estudantes, ou seja, 30,4% as reflexões foram em número razoável; 1 estudante respondeu que não houve nenhuma reflexão a e 1 respondeu que houve muitas reflexões sobre o tem, ambos os casos correspondem a um total de 4,3% dos estudantes.

Gráfico 8: Abordagem de temáticas raciais de acordo com os alunos

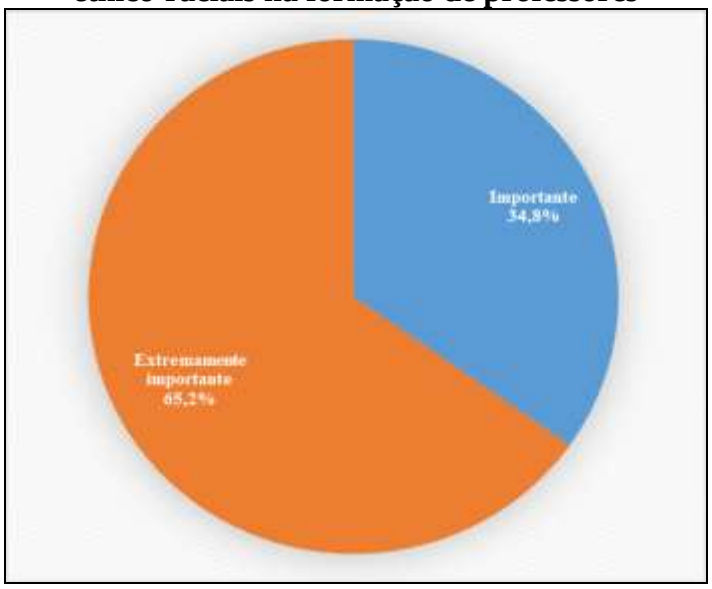


Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo o Gráfico 9, para 65,2% dos estudantes, ou seja, 14 estudantes, a inserção das questões étnico-raciais na formação de professores é de extrema importância; enquanto 34,8%

deles, ou seja, 8 estudantes consideram importante a inserção da temática étnico-racial nos currículos da formação de professores.

Gráfico 9: Visão dos estudantes em relação a obrigatoriedade da inserção das questões étnico-raciais na formação de professores



Fonte: Dados da pesquisa.

5.2 Dados das entrevistas

A seleção dos entrevistados entre o corpo docente da instituição foi realizada a partir de uma amostra conveniente, isto é, importava o fato do docente atuar no PEFPD, mas outros fatores também foram levados em consideração, como o exercício de outras funções na instituição, além da docência, e a participação na comissão de reestruturação do programa poderiam trazer mais elementos para análise. As professoras foram identificadas no texto como P1, P2, P3 e P4 para garantir o sigilo das entrevistadas. Destaca-se uma das professoras que, apesar de já aposentada, atendeu prontamente a solicitação de entrevista e muito contribuiu para este estudo pois acompanhou o processo de transição do curso Esquema I e II para PEFPD/CEFET-MG.

De modo geral, as professoras consideram o CEFET- MG uma instituição que oferece boas condições de trabalho e, considerando especificamente o PEFPD, fizeram observações e acenaram para possíveis melhorias a partir da reestruturação do programa, conforme as novas diretrizes curriculares. Além disso, todas as entrevistadas destacaram a importância da discussão étnico-racial nos cursos de formação de professores e avaliaram positivamente a reestruturação do programa nesse quesito.

5.2.1 Avaliação do PEFPD/CEFET-MG

Abaixo são apresentadas algumas impressões dos professores do PEFPD sobre o programa.

> O programa especial de formação pedagógica de docentes é um programa emergencial como está na legislação [...], ou seja, falta professores. Então a gente tem que formar rapidamente esses professores. E aí vamos pegar os graduados, bacharéis para transformá-los em professores. (P1)

> Esse programa é uma formação pela Resolução 02/97, uma formação bastante precária. É uma formação que não tem várias coisas, é uma formação que foi chamada emergencial, percebe isso? Acabou não sendo emergencial nada e em termos de formação de professores o programa é trabalhado tal como previsto na Resolução 02/97. Ele é mínimo para tudo, não é só para discussão étnico-racial. [...] Por isso, inclusive, eu acho que essa reformulação do programa é uma coisa muito boa e essa reestruturação pelas diretrizes é muito boa nesse sentido. (P3)

> [...] ele é um curso empobrecido, não é um curso pobre, mas ele poderia ser melhor, tanto que ele foi reestruturado. Então, assim, a reestruturação desse curso vai de fato possibilitar a formação de um bom professor, mesmo esse curso estando aqui, igual eu falei, assim, um pouco empobrecido, até porque ele é um curso de 600 horas. É um curso curto com uma carga horária muito pequena, mas é um curso que nós temos *feedbacks* muito bacanas. (P4)

Os depoimentos dos professores P1, P3 e P4, revelam críticas em relação ao documento da Resolução 02/97 que orienta uma formação de professores em caráter emergencial para suprimir a indisponibilidade de decentes nos quadros escolares. Pressupõe-se pelos depoimentos que as professoras não acham a carga horário do curso suficiente e acreditam que este fator fragiliza a formação dos estudantes egressos de outras áreas que buscam o programa. Há uma grande expectativa das professoras em relação a reestruturação do PEFPD, pois acreditam que devido a ampliação da carga horária haverá uma melhoria na oferta do mesmo. De acordo com o exposto, observa-se que embora a Resolução n. 02/97, que normatizava os PEFPDs, previsse prazo máximo de 5 anos para a oferta dos programas em locais que carecessem de cursos de licenciaturas, ainda continuam sendo ofertados, mesmo em localidades que contam com um considerável número de instituições que ofertam licenciaturas, em diferentes áreas do conhecimento.

A avaliação que as professoras fizeram do PEFPD em relação a temática étnico-racial apontaram para uma ausência, justificada pela falta de políticas que garantissem a inserção do tema nas disciplinas do programa.

> A legislação anterior não pedia que no currículo do curso tivesse a discussão de raça e etnia então não teve até hoje, não tem. Tem como eu estou te falando, uma coisa isolada como aquele item lá no estágio. (P1)

> [...] não era exigido o professor trabalhar as questões raciais no curso então se não era exigido, e não se trabalha, então não há problema. (P3)

As expectativas dos(as) entrevistados(as) em relação a reestruturação do programa revelam que, apesar de todas reconhecerem as limitações do programa em função das legislações que atravancaram o avanço por meio de políticas geradoras de transformação desse cenário, todos se envolveram muito nesse processo e acreditam que a nova proposta será capaz de atender as expectativas colocadas para os desafios atuais.

5.2.2 O currículo do PEFPD/CEFET-MG e os desafios da interculturalidade

Em relação ao currículo do PEFPD, apesar das determinações organizacionais e normativas do currículo para inserir a temática étnico-racial as ações pedagógicas dos docentes precisavam ir além do currículo oficial, ou seja, a inclusão ou não da temática nas disciplinas dependiam do interesse e grau de compreensão da importância que cada professor (a) atribuía à questão.

> [...] no projeto anterior não há nenhuma alusão a questão da diversidade, não é só nessa questão étnico-racial, nenhum tipo de diversidade, nem pessoas com deficiências nem geracional, nem gênero e diversidade sexual, muito menos raça e etnia. Não há nenhuma disciplina que contemple isso, o máximo que a gente consegue fazer é cada professor dentro da sua disciplina, dependendo de seu interesse levantar essas questões, tanto que fomos questionados sobre isso na pesquisa de avaliação do MEC. (P1)

> Então o que acontecia, esse conteúdo de relações étnico-raciais, a questão da diversidade cultural de uma certa maneira ele é trabalhado tangencialmente pela disciplina psicologia da educação a gente tem esse espaço na disciplina por que há um momento que a gente trabalha a questão da diversidade na escola e aí eu incluía alguns elementos. (P2)

Segundo Stoer e Cortesão apud Moreira e Candau (2003), elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma nova postura, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais. Faz-se indispensável superar o "daltonismo cultural", ainda bastante presente nas escolas. O professor "daltônico cultural" é aquele que não valoriza o "arco-íris de culturas" que encontra nas salas de aulas e com o qual precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. É aquele que

vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove.

> [...] agora é um problema porque na hora que a gente vai fechar a grade curricular e somar a carga horária e tem que reduzir, adivinha onde vai reduzir, nas disciplinas que discutem as questões da diversidade. Aí vamos tirar 10 horas daqui, 10 horas dali, 10 horas de lá, então assim, Didática, Psicologia da educação, História da Educação, Filosofia da Educação, ninguém quer tirar hora. O olhar sempre se volta para essas que a maioria das pessoas pensam que não têm importância é o senso comum, são desnecessárias e aí privilegiam as disciplinas de cunho pedagógico, que são importantes não tenho dúvidas, mas essas que vão discutir gênero, raça, juventude, vamos diminuir, então é uma luta cotidiana mesmo, uma guerra de posição. (P1)

De acordo com Moreira e Candau (2003), é inegável que o processo de construção do conhecimento sofre efeitos de relações de poder. Para os autores o currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura, portanto o currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados.

> É importante discutir com aluno que a cada 20 minutos enquanto a gente está fazendo essa entrevista aqui 23 negros morreram jovens [...] porque se você encontra com o negro na rua de chinelo de dedo você tem medo e você não tem medo do branco de olho azul. Essas construções, essas caricaturas foram construções históricas e sociais então do mesmo jeito que elas foram construções históricas sociais elas podem ser destruídas, mas elas também vão levar tempo e formar o professor para ajudar nessa desconstrução e reconstrução é o caminho para que isso seja mais rápido também tenho expectativas de que isso não sejam assunto só da sala de aula. (P4)

Para Gomes (2002):

> Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos 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, 2002, p.102).

Embora não esteja claro esse conceito nesse texto da autora, pode-se considerar descolonização como uma reconfiguração de um modelo de currículo eurocêntrico que, conforme Ramão (2013), "[...] prevaleceu histórica e socialmente [...] [como] um currículo homogêneo, branco, europeu e católico." (RAMÃO, 2013, p. 143).

Sacristan (2000) também chama a atenção para a permanência desse modelo de currículo, que seleciona um tipo de cultura com predomínio sobre outra, traz consequências

perversas pois induz os privilegiados, que se ligam com a cultura dominante, a adquirirem cada vez mais benefícios dessa educação especializada, com todas as mutilações que a especialização comporta, e condena os menos favorecidos ao fracasso escolar e ao distanciamento consequente do mundo cultural.

Diante disso, além de considerar o currículo oficial, também faz-se necessário considerar o currículo oculto, já que esse

> é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes [...] O que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações... (SILVA, 2001, p. 78).

Essa preocupação com o currículo oficial (conhecimentos) e o currículo oculto (competências) está contemplada no depoimento do docente P4, que revela uma preocupação pessoal com os aspectos históricos sociais que envolvem as questões étnico-raciais. De acordo com o(a) entrevistado(a), a formação de professores, nesse aspecto, poderia contribuir para a desconstrução e a reconstrução de nossas representações sobre os outros. De acordo com Moreira e Candau (2003), as representações que construímos daqueles que consideramos diferentes de nós estão carregadas de dramaticidade e ambiguidade. Para os autores, em sociedades nas quais a consciência das diferenças se faz cada vez mais forte, torna-se importante aprofundarmos o debate em questões como: quem incluímos na categoria nós? Quem são os outros? Quais as implicações dessas questões para o currículo? Como nossas representações dos outros se refletem nos currículos?

5.2.3 A temática étnico-racial na formação de professores

Sobre a importância do estudo das questões raciais no curso de formação de professores, embora a maior parte dos estudantes considerem a grande relevância disso para a própria formação e os docentes concordem, a inserção dessas questões ainda é algo pontual, atendendo demandas específicas e, por vezes, superficiais ou insuficientes, impedindo a reflexão sobre condutas cotidianos e preconceitos arraigados, mas dissimulados.

> [...] te confesso que não é algo natural, algo que surge assim naturalmente é preciso ter alguém que puxe a discussão é preciso ter alguém que puxe isso, [...] nos programas de formação docente é preciso que a equipe que esteja elaborando o projeto político pedagógico não só se paute apenas na lei, mas se paute também nas questões óbvias do contexto educacional, porque às vezes a lei fala que tem que

> trazer o conteúdo, o conteúdo eu posso trazer em uma palestra, mas é suficiente? (P1)
>
> Há um ganho com a reestruturação do programa, agora nós estamos vivendo umas questões muito interessantes nós temos o preconceito velado, e temos às vezes a pessoa que faz o preconceito sem saber que está fazendo (P4).

Conforme exposto acima, vê-se a necessidade de debater mais claramente sobre a inserção de questões raciais no currículo e práticas educacionais do programa. O professor, como referência dentro e fora da sala de aula, precisa conhecer profundamente o assunto. Para Guedes, Nunes e Andrade, 2013, p. 4), a lei 10.639/2003 trouxe muitos benefícios para as discussões sobre as questões étnico-raciais, mas em muitas escolas a lei não é aplicada devido ao despreparo de alguns professores sobre o assunto. Portanto, o curso de formação de professores deve levar em consideração a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, a maneira qualificada para tratar as questões fundamentais, como refletem os depoimentos dos docentes.

> [...] a gente vai ter um espaço grande para trabalhar todas essas questões da Antropologia nas Relações Étnico-Raciais, na própria disciplina Sociologia da Educação tem uma parte na ementa que tem desigualdades sociais e desigualdades escolares, então a gente tem uma forma de chamar atenção para um problema que é real dentro da educação e quem vivencia sabe disso. (P2)
>
> Quando ensinamos as pessoas a pensar de uma outra forma que não caracterize racismo, faz com que elas repensem nas suas posturas e isso poderá transformar suas práticas. Esse conteúdo é absolutamente fundamental, A disciplina ética na formação de professores tem uma parte que trabalha o cotidiano escolar, sendo assim, eu particularmente aposto muito que a gente consiga com esse tipo de disciplina pelo menos minorar essa questão dentro da escola. (P2)

Evidenciou-se nas declarações dos entrevistados, citadas acima, o entendimento de que por meio do currículo das disciplinas que comtemplam a discussão étnico-racial, seria possível propor reflexões e discussões capazes de transformar pensamentos e comportamentos sociais.

5.2.4 A implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de professores

> O avanço na legislação é a necessidade de se trabalhar o conteúdo da temática étnico-racial. A legislação fala também do Programa Especial de Formação Docente que agora chama Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados. A partir da clareza desse item na legislação, nós da comissão, que ficamos reestruturando o projeto, nos sentimos muito mais confortáveis em colocar uma disciplina para discutir o tema, alias várias disciplinas, porque está obrigado. Mas é

> muito triste ter que ser obrigado, uma vez que a Lei 10.639/2003 é anterior à Resolução 02/2015. (P1)
>
> Quando veio a nova Diretriz 02/2015, ela de uma certa maneira nos obrigou a readequar o curso e nessa readequação a gente está dando muita ênfase para as questões sobre diversidade. Então, por exemplo, você vai ver lá que tem Sociologia da educação e também tem antropologia cultural (P2)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, definidas em 2004, articuladas com base na lei 10.639/2003, reafirmam que o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e a valorização da identidade história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas na nação brasileira ao lado das indígenas europeias e asiáticas. Ressalta-se, por intermédio dos trechos das entrevistas acima que as professoras reconhecem a necessidade de uma abordagem teórica do tema, mas problematizam a questão ao observar que somente com a obrigatoriedade da nova legislação foi possível fazer a adequação necessária do currículo, bem como criticam a ausência de previsão da carga horária destinada à abordagem da temática étnico-racial.

> [...] a partir do momento que a resolução diz que no conteúdo do curso de formação docente tem que discutir raça e etnia já foi um avanço. Mas a partir do momento que não fala carga horária é um retrocesso. Se não determina a carga horária, a pessoa pode interpretar que com uma palestra ela atende a legislação, desse modo fica a livre escolha de quem for realizar o projeto político pedagógico. [...] É um embate de ideias, é um embate de interesses, é um embate teológico, é um embate político entre os professores e os próprios órgãos da instituição, mas que promete. Porque, se você pegar o projeto anterior, que não tinha nenhuma alusão a temática étnico-racial, e o próximo, que tem uma disciplina inteira, é uma promessa. (P1)
>
> Eu acho que a Diretriz 02/2015 é a mesma Diretriz 02/97 maquiada. Eu acho que ainda tem muitos problemas que não foram resolvidos. Aumentar a carga horária não quer dizer melhorar a qualidade, mas ela deixou pontos positivos, deu mais flexibilidade para que pudéssemos fazer um curso com melhor qualidade (P4)

Os posicionamentos das professoras alertam para o fato de que a ausência de previsão sobre a carga horária permite ampla interpretação sobre esse ponto, inclusive, que ele seja precariamente contemplado em virtude dos embates existentes na instituição. A definição da carga horária, como elemento polêmico e multifacetado, já que incorpora interesses diversos, representa, portanto, um desafio para a implementação institucional da legislação que determina a inserção da temática étnico-racial no PEFPD.

Desse modo, no CEFET/MG, a definição da carga horária mínima para aplicar a legislação foi submetida à livre interpretação da comissão responsável pela mudança no PPC. No entanto, faz-se necessário ressaltar, como apontou uma das entrevistadas, que a qualidade

da discussão da temática étnico-racial não passa obrigatoriamente pela carga horária determinada, portanto, esse é outro aspecto que deve ser levado em consideração na implementação institucional da proposta.

Outro fato interessante para a pesquisa, refere-se ao baixo percentual de professores habilitados para o trabalho com a temática étnico-racial, o que fortalece a hipótese de que o maior desafio para a incorporação dessa temática nas instituições de ensino encontra-se na formação de professores. Contudo, isso não significa que qualquer docente não tenha competência para trabalhar essa temática em sala de aula, pois, conforme Tardif (2007), os saberes dos professores são construídos e reconstruídos no decorrer do tempo de sua atuação profissional: "[...] trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários a realização do trabalho." (TARDIF, 2007, p.57).

O relato abaixo mostra como o CEFET/MG lida com essa questão, partindo do pressuposto que o professor mais qualificado para trabalhar a temática na instituição é aquele que possui um acúmulo de experiências relacionadas à temática.

> [...] outra coisa interessante é que temos hoje no departamento de educação uma pessoa preparada para pegar essa disciplina, é uma professora doutora negra, que tem um profundo conhecimento acerca da temática. [...] Não tem ninguém para pegar essa disciplina a não ser ela, então partindo do pressuposto que você vai por uma disciplina inteira discutindo a temática e quem vai discutir essa disciplina é uma militante, pesquisadora, negra, profunda conhecedora do tema, o prognóstico é muito interessante, muito positivo. (P1).

Essa perspectiva da entrevistada vai ao encontro da constatação feita por autores como Guedes, Nunes e Andrade (2013, p.4). Para eles, muitos foram os benefícios trazidos pela lei 10.639/2003 no que se refere ao tratamento dado às questões afro-brasileiras e das africanidades, no entanto, em muitas escolas a lei não é aplicada devido ao despreparo de alguns professores sobre o assunto ou até mesmo por falta de interesse da escola em se aprofundar no tema.

Percebe-se, portanto, que essa qualificação do professor para discutir a questão (ou ausência dela) permeia a formação de todos os docentes, inclusive os que atuam na área de formação de professores, pois a muitos deles também foi negada ou negligenciada essa abordagem temática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> A substância da pesquisa está em ter-se um tema, colocar-se uma questão que centralize as incessantes buscas de esclarecê-lo sempre melhor, de entende-lo em suas sempre novas dimensões e desdobramentos. Não se esgota nunca, por isso, a pesquisa não se conclui de todo, exigindo, isto sim, um suceder de etapas encadeadas, sinais de que não se está parado. (MARQUES, 2001, p.141)

Como esclarece a citação de Marques (2001), o tema dessa pesquisa também nunca se esgota, permanece aberto, coberto de conclusões sempre provisórias. Sendo assim, a formação de professores voltada à concretização, no currículo e no cotidiano da sala de aula, de uma educação das relações étnico-raciais é ainda um desafio a ser alcançado.

Este estudo trouxe inúmeras dúvidas características da natureza do tema, mas também muito entendimento e maior aproximação com o complexo e desafiador processo de inserção da perspectiva da educação das relações étnico-raciais na implementação de políticas educacionais voltadas para a formação de professores em um Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes (PEFPD).

O tema que norteou esta pesquisa foi a materialização das políticas de formação docente na perspectiva de uma Educação das Relações Étnico-Raciais, motivada pela implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica−Resolução CNE/CP 02/2015 no PEFPD do CEFET/MG.

Esse tema surgiu no contexto das reformas no campo da educação que aconteceram no ano de 2015, quando foram instituídas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Docente. Tais diretrizes definem os princípios, os fundamentos, as dinâmicas formativas e os procedimentos a serem observados nas políticas das instituições de educação que ofertavam os cursos de formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. No texto dessas diretrizes, ressalta-se a importância de se garantir processos formativos em condições de assegurar contribuições efetivas para o trabalho dos professores na educação básica.

O CEFET/MG, foi escolhido por ser uma instituição de ensino centenária e ser reconhecida por ofertar formação de qualidade, além de ser a única instituição em Belo Horizonte a ofertar o curso de formação de professores por meio do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes.

No ano de 2016, a instituição organizou uma comissão de reestruturação do PEFPD, conforme designação do colegiado do programa, com vistas a adequação do seu currículo em função das determinações constante da Resolução CNE/CP 2/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Essa comissão foi formada por professores (as) que atuam no programa, além de um representante dos discentes e do setor administrativo.

Desse modo, estabeleceu-se como objetivo desta pesquisa analisar como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica foram incorporadas na reformulação do PEFPD do CEFET/MG e quais as previsões e possíveis contribuições da mesma na construção de um currículo que incorporasse a educação das relações étnico-raciais na formação de professores do programa.

O PEFPD, que destina-se aos estudantes graduados não licenciados, foi regulamentado pela Resolução CNE/CEB n. 02/97[32]. O programa foi criado para suprir a falta de professores habilitados nas escolas, em determinadas disciplinas e localidades. O fato de ser um programa, criado em caráter emergencial, portanto especial, levava a crer que os setores governamentais que cuidam das políticas educacionais no Brasil ampliariam seus esforços no sentido de potencializar os cursos de licenciatura para atender a demanda existente e, depois de algum tempo, a manutenção desses programas deixaria de fazer sentido. Para Freitas (2007), o fato dos Programas Especiais de Formação Docente permanecerem em funcionamento até os dias atuais suscitando vários questionamentos sobre essa manutenção por parte das instituições, revela um problema estrutural e não exclusivamente emergencial, já que pressupõe a ausência do Estado brasileiro na estruturação de políticas educacionais destinadas à formação de professores.

Em relação à instituição, a pesquisa revela que a comissão de reestruturação do PEFPD do CEFET/MG demonstrou empenho na construção de ações capazes de superar a situação da ausência da temática étnico-racial na formação de professores. Uma das estratégias adotadas pela comissão nesse processo de reestruturação foi a introdução da disciplina “Relações étnico-raciais, gênero e diversidade sexual”. Essa disciplina possibilitará a abordagem de questões étnico-raciais com carga horária de 60 horas aula a partir de 2018,

[32] Dispõe sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

quando o novo programa entra em vigência e ocorre a modificação de sua nomenclatura para Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados (CFPG).

Em relação a carga horária e ao currículo, há indícios de que, em função do aumento da carga horária, e da introdução de outras disciplinas e conforme as respectivas ementas, o programa prevê a discussão étnico-racial no campo teórico, considerando que o curso terá, no mínimo, uma disciplina específica para discutir a temática e outras disciplinas que também poderão fazê-lo. Acredita-se, portanto, que a nova proposta do CEFET/MG seguirá as determinações dos textos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais que convocam todas as instituições educativas para pensar o tema de maneira transversal, dada a amplitude das questões a serem abordadas que, para além das questões afro-brasileira e africana, devem também contemplar as discussões em torno das questões indígenas e outras, como por exemplo, a quilombola.

Sobre a comissão de reestruturação do programa, é importante considerar que os professores(as) que participaram da comissão foram protagonistas das ações de reestruturação do PEFPD e que o empenho de todos(as) garantiu a adequação da carga horária e do currículo, de acordo com as determinações contidas nas diretrizes da Resolução 02/2015. Porém, deve-se levar em consideração que não foi verificado a participação de outros(as) professores(as), para além dos que compunham a comissão no processo de reestruturação. Esse fato, portanto, pode ter interferido na tomada de decisões em relação ao quantitativo da carga horária e as disciplinas introduzidas na grade curricular do PEFPD. Importante ressaltar que a professora citada durante as entrevistas como a mais capacitada para atuar na disciplina "Relações étnico-raciais, gênero e diversidade sexual" que centraliza as questões étnico-raciais, não participou da comissão de reestruturação.

Do ponto de vista dos estudantes que buscaram o PEFPD/CEFET-MG, observa-se que é necessário um investimento na ampliação do debate conceitual na perspectiva da Lei 10.639/2003, sobretudo porque a pesquisa revelou um campo favorável para o trabalho com o tema, uma vez que todos os estudantes que participaram da pesquisa reconheceram a importância da inserção da temática étnico-racial na formação de professores. Para esses estudantes, ampliar o conhecimento sobre o tema em sua formação poderá garantir a implementação da Lei 10639/03 através da propagação e aplicação da educação das relações étnicos raciais quando estiverem atuando como professores(as) nas instituições de ensino.

Em relação ao corpo docente do programa, as conversas com os sujeitos da pesquisa revelaram um reconhecimento, do ponto de vista da educação das relações étnico-raciais, da necessidade de incorporação da temática no currículo. Percebeu-se por meio da análise do

currículo lattes desses(as) professores(as) que todos(as) são muito bem qualificadas e todos(as) possuem doutorado. Porém, durante os depoimentos, citaram que a professora mais qualificada para assumir a disciplina que abordará a temática étnico-racial no programa é uma professora negra, pesquisadora do tema. Isso gera problematização sobre a necessidade de se ter um perfil de professor para o trabalho com as questões étnico-raciais e ainda aponta a fragilidade dessa questão na formação dos docentes do programa, na qual as questões étnico-raciais possivelmente estiveram ausentes do currículo e cujas experiências pessoais podem ser insuficientes, como esclarece Barreto (2006, p. 95):

> A própria vida e as relações que ela proporciona nos coloca num processo permanente de formação. Entretanto, esse processo espontâneo não dá conta de preparar o educador de hoje para o enfrentamento de uma realidade, que muito rapidamente vai mudando e exigindo novas práticas.

Outro elemento importante que este estudo revela é a tendência de concentrar a discussão da temática das relações étnico-raciais e de gênero em uma disciplina, fato que não impede que a discussão esteja transversalmente presente, também, de forma consistente, em outras instâncias formativas como o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino, por exemplo.

Em suma, a diversidade e a complexidade do processo de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica no PEFPD do CEFET/MG revelam limites e desafios para a inserção da temática étnico-racial nos currículos dos cursos e programas de formação de professores. Apesar dos avanços verificados na legislação, a diretriz não trata claramente sobre alguns pontos relativos ao atendimento à inserção da temática étnico-racial nos currículos para orientar a reestruturação dos cursos e programas. Assim, são perceptíveis os avanços na institucionalização da determinação legal, mas como a legislação não determina carga horária e/ou disciplinas que devem ser incluídas na grade curricular, a decisão coube exclusivamente à comissão de reestruturação, que deliberou segundo o entendimento dos integrantes sobre a relevância e necessidade de inclusão de cada disciplina de formação.

Desse modo, neste estudo de caso percebeu-se uma fragilidade na legislação pois as instituições poderão colocar na grade curricular disciplinas com carga horária insuficiente para o trabalho com a temática, ou ainda, seminários, rodas de conversa etc. considerando que estão atendendo a legislação. Ou seja, dependerá da equipe que estiver discutindo a reestruturação dos cursos e programas de formação de professores a definição dos critérios a

serem adotados para atender às determinações legais. No caso do CEFET/MG foi possível atender à expectativa da articulação entre formação de professores e diversidade étnico-racial porque a comissão teve amplo entendimento da importância e necessidade da inclusão da temática étnico-racial no PEFPD.

Pertinente a este estudo ainda, cabe destacar que a proposta de reestruturação do PEFPD do CEFET-MG, atualmente denominado CFPG, mesmo concluída ainda não entrou em vigor. Isso aponta a necessidade de novas pesquisas para verificar se as transformações se materializarão na prática e analisar a eficácia da implementação do CFPG.

Faz-se necessário também levar em consideração a complexidade da discussão étnico-racial nos sistemas de ensino devido à especificidade do imaginário social brasileiro, marcado por um resistente racismo velado. Como destacou Brito; Oliveira e Silva (2012, p.358), "é preciso considerar que há vários interesses em jogo e a educação das relações étnico raciais mexe com estruturas de poder classista, machista, racista e homofóbicas na gestão dos sistemas de ensino"

Portanto, recomenda-se à instituição que o CFPG seja monitorado segundo os aspectos problematizados nesta pesquisa e seja avaliado ao final de dois anos de funcionamento, quando terá encerrado o processo de formação dos estudantes da primeira turma que o frequentará no novo formato, para que, se necessário, sejam feitas readequações.

Espera-se que esta pesquisa tenha contribuído para o debate acadêmico à luz dos objetivos definidos para a política de formação de professores contidos no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana possibilitando dessa forma o acesso ao conhecimento relativo às africanidades brasileiras[33], suas histórias, produções intelectuais, científicas, tecnológicas, estéticas e suas formas de organização social, para que os professores(as) possam atuar de forma significativa na construção de identidades positivas individuais e coletivas.

[33]De acordo com o site <http://coletivoprocotasuel.blogspot.com.br/>, a expressão africanidades brasileiras refere-se às raízes da cultura brasileira que têm origem africana.

REFERÊNCIAS

AGAPITO, Ana Paula Ferreira. Ensino superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. **Temporalis revista da associação brasileira de ensino e pesquisa em serviço social,** Brasília, v. 16, n.32, 2016.

ALMEIDA, Elisângela Áreas Ferreira de; SARAVALI, Eliane Giachetto. Construção de concepções étnico-raciais africanas em sala de aula. **Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública**. Rio de Janeiro: ANPED, 2015, v. 1, p. 2-19.

ALVES, J. A. L. A conferência de Durban contra o racismo e a responsabilidade de todos. **Revista brasileira de política internacional,** Brasília, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292002000200009>. Acesso em: 22 ago. 2016.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: Seu potencial na educação. **Caderno de pesquisa**, Rio de Janeiro, v.49, p.52, maio 1984.

ANSELMO, Eliane Regina Martins. **Das práticas políticas e jurídicas na formação de professores para educação étnico-racial**. 2015. 143 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BARBOSA, Júlio Cézar. **Processos e práticas educativas em um quilombo no recôncavo baiano**: constituindo identidades. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

BARRETO, Elba. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista brasileira de educação**, São Paulo, v. 20, n. 62, p.679-701, jul./set. 2015

BINS, Gabriela Nobre; NETO, Vicente Molina. Mojuodara: uma possibilidade de trabalho com as questões étnico-raciais na educação física. **Revista brasileira de ciências do esporte** [online], 2017, p.247-253.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica**. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 28, de 02 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP n. 021/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educaçã**o. Parecer CNE/CP n.2,** de 09 de junho de 2015. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, **Diário Oficial da União**, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 01/2004 do CNE/CP.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, jun. 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2/97**. 2017a. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 02/2015 do CNE/CP. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Brasília: **MEC**, jul. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto n° 5.224, de 1º de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 out. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 04 mar. 2017.

BRASIL. **Decreto n.6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais -REUNI. Brasilia, 24 de abr. de 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm >. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos estados da república Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Coleções de Leis do Brasil. **Imprensa Nacional**: Rio de Janeiro, 31 dez. 1909. Disponível em: < http://www6.senado.gov.br/>. Acesso em: 8 mai. 2017.

BRASIL. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Brasília, **Diário Oficial da União**, 1968. Disponível em: < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 02 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, **Diário Oficial da União**, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação quilombola**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola->. Acesso em: out. 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Gerais - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação 2014-2024**: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília-DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. (Série legislação; n. 125). Disponível em: < http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> Acesso em: 7 out. 2017.

BRASIL. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: **SECAD; SEPPIR**, jun. 2009.

BRASIL. **Síntese dos indicadores sociais 2010**. Disponível em: < www.ibge.gov.br>. Acesso em 16 jun. 2016.

BRASIL. **Síntese dos indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf >. Acesso em: 16 jun. 2016.

BRITO, José Eustáquio de; OLIVEIRA, Elânia de; SILVA, Natalino Neves da. Regional Sudeste. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: Coleção Educação para Todos, 2012 p. 358.

BUZATTO, Odete do Rocio. **Análise da formação docente para diversidade cultural na escola básica**: as novas dimensões do trabalho pedagógico. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

CAMARGO, Rosana Maria de. **Diversidade étnico-cultural no currículo**: ações para formação de professores realizadas por dois Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros paulistas (2003 - 2013). 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

CANAN, Silvia Regina. **Diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica**: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente. 2009. f. 381 . Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Rio dos Sinos - UNISINOS; São Leopoldo, 2009.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADES; EDUCAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO PARA A IGUALDADE RACIAL E DE GÊNERO. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola:** possibilidades e desafios para implantação da lei n. 10.639/2003. São Paulo: Petrópolis, 2007.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Manual de estágio curricular supervisionado do programa especial de formação pedagógica de docentes.** Belo Horizonte, CEFET-MG, 2017.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2011-2015**. Belo Horizonte, CEFET-MG, 2012. 120p.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) Política Institucional 2016-2020**. Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2016. 206p. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/>. Acesso em: 8 mai. 2017.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Projeto pedagógico do programa especial de formação pedagógica de docentes**. Belo Horizonte, CEFET-MG, 2015.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Projeto político pedagógico para a reestruturação do programa especial de formação pedagógica de docentes**. Belo Horizonte, CEFET-MG, 2017. 105p.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Relatório de Gestão de 2016-2017**. Disponível em: <ttp://www.cefetmg.br/galeria/download/Relatorio_Gestao_2016_2017_atualizada.pdf>. Acesso em: out. 2017.

CHIZZOTTI, Antônio. **A Constituinte de 1823 e a educação**. In: FÁVERO, Osmar (Org.) A educação nas constituintes brasileira 1823-1988. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

COELHO, Wilma de Nazaré Baia; SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosangela Maria de Nazaré Barbosa e. **Ensino em pesquisa:** investigações sobre a educação das relações étnico-raciais. Belém: Açaí, 2013.

COSTA, Fernanda Cosme da. **O programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (Pronatec) e a educação escolar da classe trabalhadora**. 2015. f. 141. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde, Fundação Oswaldo Cruz - Escola Politecnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2015.

COSTA, Maria Adélia da**. Políticas de formação docente para a educação profissional: Realidade ou utopia.** 1 ed. Belo Horizonte: Appris, 2016. 286 p.

COUTINHO, Clara Pereira; CHAVES, José Henrique. O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. **Revista portuguesa de educação**, Braga, Portugal, n. 15(1), p. 222, 2002.

CROCETTA, Renata Righetto Jung. **As relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em educação física das instituições de ensino superior do sistema ACAFE**. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira. In: BRASIL. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p.249-273.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília: Flasco, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, jun. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Documento C – Consolidação das normas do CNE sobre formação de professores. Projeto 914BRA1123/CNE. **Políticas educacionais**: subsídio à formulação e avalição de políticas educacionais brasileiras. Brasília: MEC, 2009.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Desigualdade educacional e cotas para negros nas universidades. **Novos estudos CEBRAP**, 2003. p. 17–34.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Educação superior, pública e privada (1808–2000). In: SCHWARTMAN, Simon; BROCK, Colin. (Org.). Os **desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 197-240.

FERNANDES, José Ricardo Oria. **Ensino de história e diversidade cultural**: desafios e possibilidades. 2005. Disponível em http://www.scielo.br/pdf.ccedes/v25n67/a09v2567.pdf.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo; VALENTIM, Silvani dos Santos. Práxis pedagógica antirracista e afirmativa com princípio norteador dos currículos da educação profissional e tecnológica. **Revista tecnologia & cultura**, Rio de Janeiro, ano 14, v.14, n. 20, p.61-73, jan./jun. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, Coleção Leitura.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação, **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167 set. 2002

FRY, Peter; MAGGIE, Yvonnie. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. In: **Estudos avançados. Dossiê o negro no Brasil**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; FERREIRA, Verônica Moraes. **O debate sobre as relações étnico-raciais e a formação inicial de professores no GT21 da ANPED (2004-2013)**. Trabalho apresentado na 37ª Reunião Nacional da ANPEd, promovida pela Universidade Federal de Santa Catarina, realizada entre 04 e 08 de outubro de 2015, em Florianópolis.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008, p 67-89.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista**: caminhos abertos pela lei federal n. 10.639/03. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005. p. 39-62.

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.

GOMES, Nilma Lino (Org.). Ministério da Educação. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico–raciais na escola na perspectiva da Lei n. 10639/03**. Brasília: MEC, 2012.

GOMES, Nilma Lino. [Org.]. **Relações étnico-raciais, educação e produção do conhecimento**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 156

GONGALVES, Luiz Alberto Oliveira **500 anos de educação no Brasil**: negros e educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p 325-346.

GOODE, Willian. Josiah; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

GUEDES, Elocir; NUNES, Pâmela; ANDRADE, Tatiane de. O uso da lei 10.639/03 em sala de aula. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, n. 6, ago. 2013. Disponível em: <http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/205/159>. Acesso em: 10 nov. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: < https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Notas estatísticas censo da educação superior.** S.l.: MEC, 2016. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

LOPES, Dilmar Luiz. **"Rodas de conversa" e educação escolar quilombola**: a arte do falar sobre fazer: o Programa Brasil Quilombola em Restinga Seca/RS. 2012. 253f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LUIZ, Maria Fernanda. **Educação das relações étnico-raciais: contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es)**. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MACHADO, Sandra Maria. **Cotidiano escolar/(re)trato social**: curriculando as relações raciais. Trabalho apresentado na 37ª Reunião Nacional da ANPEd, promovida pela Universidade Federal de Santa Catarina, realizada entre 04 e 08 de outubro de 2015, em Florianópolis.

MACIEL, Ana Cláudia de Amorim. **Formação de professores e relações étnico-raciais**. 2014. 68 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2014.

MALANCHEN, Julia; VIEIRA, Suzane da Rocha Vieira. **A política brasileira de formação de professores: repercussões sobre o trabalho decente**. 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/a_politica_brasilera_de_form.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2017

MALANCHEN, Julia; VIEIRA, Suzane da Rocha. A política brasileira de formação de professores: repercussões sobre o trabalho docente. In: **VI Seminário da redestrado**. Rio de Janeiro, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**, 5. ed. São Paulo: Atlás S.A, 2003, p. 104.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

MARTINS, Mirian Celeste et al. Mediação: estudos iniciais de um conceito. In: **Mediação**: provocações estéticas. Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes: Pós-graduação. São Paulo. 2005. p.40-57.

MENDONÇA, Erasto Fortes **A regra e o jogo**: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas: UNICAMP, 2000. p. 134 – 147

MENEZES, Patricia da Costa. **Formação de professores e diversidade cultural**: experiência atual e uma lição do passado. 2013. 93 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MONTEIRO, Ana Clédina Rodrigues. **A formação de professores e a diversidade cultural nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em matemática**. 2013. 189 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista brasileira de educação**. São Paulo, n. 23, p. 156 – 168, mai./jun./jul./ago. 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis: Vozes Ltda, 2008.

MOROSINI, Marília Costa Estado de conhecimento: sua contribuição à ruptura de pré-conceitos. **Educação da UFSM**, Santa Maria: Centro de Educação, v. 40, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 4 set.2017.

NERES, Júlio Maria; CARDOSO, Maurício; MARKUNAS, Mônica. IOKOI, Zilda Márcia Grícoli (Coord.). 2 ed. São Paulo. Edições Loyola, v. 3, 1997. 174p.

NOGUEIRA, Elizabeth Saramela. **Políticas de formação de professores**: a formação cindida (1995-2002). 2003. 198 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

NOGUEIRA. Monique Andries. A música e o desenvolvimento da criança. **Revista da UFG**, v. 5, n.2, dez. 2003. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/Arte/Artigos/moniqueartigo.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2017.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In NÓVOA, António (Coord.). Os Professores e a sua formação. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992. p. 15-34.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LIMA, Fabiana Ferreira de. **O novo PNE e a educação para as relações étnico-raciais**: urgências para o currículo de formação inicial docente. Trabalho apresentado na 37ª Reunião Nacional da ANPEd, promovida pela Universidade Federal de Santa Catarina, realizada entre 04 e 08 de outubro de 2015, em Florianópolis.

OLIVEIRA NETO, José Firmino de. **Configurações da prática como componente curricular nos cursos de licenciatura em ciências biológicas de universidades públicas em Goiás**: sentidos e implicações. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **História geral da África, VIII:** África desde 1935 / editado por Ali A. Mazrui e Christophe Wondji. Brasília: UNESCO, 2010.

PAULA, Benjamin Xavier de. **A educação para as relações étnico-raciais e os desafios à construção de uma educação anti-racista.** 2010. Disponível em: <http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1273288874_ARQUIVO_TEXTOCOMPLETO-BENJAMIN.pdf> Acesso em: 12 de set. 2017.

PASSOS, Joana Célia dos; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **A Política curricular para a educação das relações étnico-raciais e as ações afirmativas no ensino superior**. Trabalho apresentado na 37ª Reunião nacional da ANPEd, promovida pela Universidade Federal de Santa Catarina, realizada entre 04 e 08 de outubro de 2015, em Florianópolis.

PATRÍCIO, Solange. **Educação para o trabalho**: a Escola de Aprendizes Artífices em Sergipe (1911-1930). 2003. 68 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2003.

PEREIRA, Ana Emilia da Silva. **O Leafro e a perspectiva multicultural na formação dos profissionais de educação da Baixada Fluminense**. In: Seminário Discente Educação e Demandas Populares, do Programa de Pós-graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 3, Anais... Rio de Janeiro. set. 2011

PEREIRA, Bernadetth Maria. **Escola de aprendizes artífices de Minas Gerais, primeira configuração escolar do CEFET-MG, na voz de seus alunos pioneiros (1910-1942)**. 2008. 381 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

PIMENTA, Carla Liege Rodrigues. NEPOMUCENO, Cristiane Maria. **A Lei 10.639/03 e a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira:** uma breve discussão sobre as prerrogativas legais que a auxiliam. 2012. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/1a1d5670321ec0d7e197918a8bdce711_3044.pdf>. Acesso em 30 de set. 2017.

PINTO, Regina Pahim. **O movimento negro e educação do negro**: a ênfase na identidade. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez, n. 86, 1993, p. 25-38.

PINTO, Regina Pahim. **O movimento negro em São Paulo**: luta e identidade. São Paulo: UEPG, 2013.

RAMÃO, Valdacir José. **Políticas de currículo**: currículo intercultural como texto étnico-racial na educação básica com qualidade social. 2013. 157f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária.** 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975. 307p. (Estudos latino-americanos, 2).

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo; **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustáquio Amazonas de. **Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes**. 2009. Disponível em: <http://www.ceap.br/material /MAT14092013162802.pdf>. Acesso em 18 jun. 2017.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes et. al (orgs.). 500 anos de Educação no Brasil (1930-1960). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTOS, Manuela Tavares. **A pedagogia da alternância na integração de saberes no PROEJA quilombola no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) - campus Castanhal**. 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

SANTOS NETO, Amâncio Cardoso dos. Da Escola de Aprendizes ao Instituto Federal de Sergipe: 1909 - 2009.**Revista brasileira da educação profissional e tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 25-39, jul. 2015. Disponível em:< http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2940>. Acesso em: 22 set. 2017.

SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada/Alfabetização e Diversidade, jun. 2005.

SEYFERTH, Giralda. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre racismo. In: SEYFERTH, G. et al. Racismo no Brasil. São Paulo: ABONG, Ação Educativa, ANPED, 2002. p. 17-44.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda; **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Aldelice Nascimento. **A formação docente para educação básica nas licenciaturas em letras vernáculas e em desenho e prática na UFBA**: o currículo na perspectiva das relações etnicoraciais. 2015. 220f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (EISU), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Pragmatismo e populismo na educação superior:** nos governos de FHC e Lula. – São Paulo: Xamã, 2005.

SILVA, Maurício Pedro da. **Novas diretrizes curriculares para o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana:** a Lei 10.639/03. Disponível em: <http://www.pedagogiagm.unir.br/downloads/5251_novas_diretrizes_curriculares_para_o_estudo_da_historia_e_da_cultura_afro_brasileira_e_africana___lei_10.639___2003.pdf>. Acesso em 12 de out. 2017.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; SOUZA, Gizele de. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em educação infantil. **Educação revista** [online], 2013, n. 47, p.35-50.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**: Porto Alegre, set/dez. 2007 p. 41- 42.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

SILVA, Tássia Fernanda de Oliveira Silva. **A dimensão étnico-racial na formação de professores/as**: reflexões a partir da licenciatura em Letras da UNEB. 2013. 119 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Quais são os desafios para o currículo? YouTube, 07 set. de 2015. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=MWgnaDJU-Kk> Acesso em: 16 out. 2016.

SOUZA, Valdinei. Política de formação de professores para a educação básica a questão da igualdade. **Revista brasileira de educação.** Brasília, v.19, n.58, p. 629-653, jul-set 2014.

TEIXEIRA, Anísio. Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro: bases para a discussão do financiamento dos sistemas públicos de educação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, n. 194, v. 80, 1999.

THEODORO, Mario. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: THEODORO, Mário. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. 2. ed. Brasília: IPEA, 2008.

TORRES, Rosa M. **Melhorar a qualidade da educação básica?** As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Lívia; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio. O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez; PUC-SP; Ação Educativa, 1996, p. 125-194.

VALENTIM, Silvani dos Santos; SANTOS, Renato Lopes dos. **Relações étnico-raciais na educação profissional integrada à EJA**: reflexões acerca da formação continuada de professores. In: ANPED, Natal: 2011.

VALENTIM, Silvani dos Santos; SANTOS, Renato Lopes dos. Relações étnico-raciais na educação profissional integrada à EJA: Reflexões acerca da formação continuada de professores. In: VALENTIM, Silvani dos Santos; PINHO, Vilma Aparecido de; GOMES, Nilma Lino. [Org.]. **Relações étnico-raciais, educação e produção do conhecimento**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012. 296 p.

VALENTIM, Silvani dos Santos. **Orientações.** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: valdete.barbosa@edu.pbh.gov.br> em 12 dez. 2017.

APÊNDICE A - Questionário para os estudantes participantes da pesquisa

Pesquisa de Mestrado: A dimensão étnico-racial na formação de professores: a reestruturação do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes do CEFET-MG à luz da Resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação.

Mestranda: Valdete dos Reis Barbosa
Orientadora: Profª. Dra. Silvani dos Santos Valentim

Sou Valdete dos Reis Barbosa, mestranda em Educação Tecnológica, pelo Programa de Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET/MG, na linha de pesquisa Processos Formativos em Educação Tecnológica. A pesquisa que estou desenvolvendo tem por objetivo analisar a reestruturação do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes do CEFET/MG que busca atender as orientações das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica - Resolução 02/2015, analisando as implicações da mesma na produção e socialização do conhecimento sobre as questões étnico-raciais. Assim, gostaria de contar com a sua colaboração no sentido de responder as questões dispostas a seguir. Embora a pesquisa se volte para a reestruturação do programa, sua participação é importante pois auxiliará na compreensão das contribuições que essa reestruturação poderá trazer ao programa da instituição. O questionário é sigiloso e a utilização das informações será para fins exclusivos da pesquisa.

1) Sexo:
( ) Feminino
( ) Masculino

2) Gênero:
( ) Homem
( ) Mulher

3) Idade:
( ) 25 -30 anos ( ) 31- 40 anos ( ) 41- 50 anos ( ) 51- 60 anos ( ) Mais de 60 anos

4) Identificação étnico-racial (de acordo com a classificação do IBGE):

( )Amarela ( )Branca ( )Indígena ( )Parda ( ) Preta

5) O seu Ensino Fundamental foi realizado na:

( ) Rede pública de ensino

( ) Rede privada de ensino, com bolsa de estudos

( ) Rede privada de ensino, sem bolsa de estudos

6) Qual o seu curso de graduação?_____

7) Instituição em que se graduou:_____

8) Ano de obtenção do título:_____

9) Quais foram as motivações para ingressar nesse curso?

( ) Duração do curso

( ) Proximidade da sua residência e/ou local de trabalho

( ) O reconhecimento da instituição

( ) A gratuidade do curso

( ) Desejo em atuar como docente na educação básica

( ) Condição de desempregado e com perspectiva de conseguir emprego como docente

10) Como você classificaria os brasileiros em relação ao preconceito racial no Brasil?

( ) A menor parte da população brasileira tem preconceito racial

( ) A maior parte da população brasileira tem preconceito racial

( ) Não existe preconceito racial no Brasil

( ) Toda a população brasileira tem preconceito racial

11) Você, ou alguém que você conhece, já foi vítima de discriminação racial?

( ) Sim

( ) Não

Se você marcou sim, relate o que ocorreu:

_____

_____

12) A Lei n. 10639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, e o Parecer CNE/CP 003/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, fazem parte de um conjunto de ações afirmativas do governo federal que buscam garantir uma educação para as relações étnico-raciais. Você conhece os textos da supracitada lei e do parecer?

( ) Já ouvi falar sobre, mas não li os textos.

( ) Estudei estes documentos.

( ) Conheço um pouco.

( ) Não conheço, não li.

13) O Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes do CEFET/MG proporcionou a você, aluno-professorando, momentos de reflexões sobre questões raciais?

( ) Nenhuma reflexão

( ) Poucas reflexões

( ) Reflexões razoáveis

( ) Muitas reflexões

14) Como você avalia a obrigatoriedade da inserção das questões étnico-raciais na formação de professores?

( ) Pouco relevante ( ) Secundária ( ) Importante ( ) Extremamente importante

15) O Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes do CEFET/MG, contribuiu com os seus estudos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira e, por conseguinte, irá ajudá-lo (a) a desenvolver práticas pedagógicas na perspectiva da lei n.10.639/2003 e suas diretrizes quando você estiver atuando em sala de aula?

Comente:

_____

_____

APÊNDICE B – Termo de consentimento

Por meio do presente consentimento, eu _____, declaro que fui devidamente informado(a) quanto aos objetivos e justificativas para a realização do trabalho de Mestrado: *A dimensão étnico-racial na formação de professores: a reestruturação do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes do CEFET-MG à luz da Resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação.*

Que está sendo desenvolvida pela pesquisadora Valdete dos Reis Barbosa, sob orientação da Profª Drª Silvani dos Santos Valentim, no CEFET-MG Campus II.

Estou ciente, de que todas as dúvidas que me ocorrerem quanto aos procedimentos e demais assuntos relacionados à pesquisa serão sanados. Compreendo que as informações por mim disponibilizadas terão caráter confidencial.

Deste modo, concordo em participar deste estudo e autorizo a utilização dos dados fornecidos por mim, para fins exclusivamente de pesquisa e seus desdobramentos.

Belo Horizonte, _____ de 2017.

_____

Assinatura do professor participante da pesquisa

_____

Valdete dos Reis Barbosa

Contato:

valdete.barbosa@edu.pbh.gov.br

(31) 99694-4628

APÊNDICE C - Entrevista para professores(as) participantes da pesquisa

Pesquisa de Mestrado: A dimensão étnico-racial na formação de professores: a reestruturação do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes do CEFET-MG à luz da Resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação.

Mestranda: Valdete dos Reis Barbosa
Orientadora: Profª Dra. Silvani dos Santos Valentim

Prezado(a) professor(a), as informações colhidas por meio desta entrevista serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, sendo, portanto, garantido o anonimato de todos os sujeitos participantes da mesma.

IDENTIFICAÇÃO

1) Nome completo:
2) E-mail:
3) Gênero: Homem( ) Mulher( )
4) Identificação étnico-racial de acordo com os critérios do IBGE:
( ) branco ( ) preto ( ) pardo ( ) amarelo ( ) indígena
5) Faixa etária:
( ) 21 a 35 anos ( ) 36 a 46 anos ( ) 47 a 60 anos ( ) Acima de 60 anos
6) Qual o seu nível de formação?
Pós-Graduação: Especialista ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós doutorado ( )

TRAJETÓRIA ATUAL

7) Que disciplina você leciona no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes do CEFET/MG?
8) Quais foram as motivações que te levaram a procurar essa instituição para trabalhar?
9) Como profissional desta instituição você a classificaria como:
( ) Ruim ( ) Boa ( ) Muito boa ( ) Ótima

QUESTÕES ESPECÍFICAS

10) O Parecer CNE/CP 02/2015 e a Resolução CNE/CP 02/2015 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores editada pelo Conselho Nacional de

Educação, no ano de 2015, é fruto de intensos debates desde 2004. Para uma persquisadora sobre o tema, Silvia Regina Canan, a formação de um professor é assunto polêmico e permanece em aberto, pois a questão sobre o que deve preponderar na formação deste ainda enseja muitas discussões e dúvidas. A partir desta contextualização perguntamos:

a) Você conhece o conteúdo da Resolução 02/CNE/CP/2015 e do PRC/CNE/CP02/2015?

b) Você participou de algum debate e/ou sessão de estudos sobre as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores nos cursos de licenciatura?

c) Qual a sua opinião sobre as novas diretrizes curriculares para formação de professores?

d) Sendo professora do PEFPD/CEFET-MG, como você o avalia?

e) Qual sua opinião sobre as mudanças que ocorrerão no currículo do PEFPD/CEFET-MG para atender as determinações da Resolução 02/2015?

11) A Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e o Parecer 003/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, fazem parte de um conjunto de ações afirmativas do Governo Federal.

a) Você conhece os textos da Lei e do Parecer?

b) Você participou de algum debate e/ou sessão de estudos sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais?

c) Como são estudadas as leis educacionais em geral e especificamente a Lei 10.639/2003 e o Parecer 003/2004 na disciplina que você ministra no PEFPD?

d) Em que nível estão os debates, no curso, sobre o conteúdo dessa lei?

e) Você considera que existem limites na lei 10.639/2003? Quais?

f) Como as disciplinas do curso preparam o estudante para atuar em relação ao racismo nas escolas onde irão atuar como professores?

g) Levando em consideração o currículo da disciplina que você ministra, como ele se relaciona com a Lei 10.639/2003?

h) Você acha importante o ensino de História da África e dos afrodescendentes na formação de professores? Porque?

12) O que poderá singularizar a formação de professores desta instituição quanto ao estudo da educação para as relações étnico-raciais, se comparada a outras a partir da Resolução 02/2015?

13) Você poderia avaliar de acordo com sua percepção de coordenadora, professora ou membro da comissão de reestruturação do curso quais as contribuições que a reestruturação do mesmo poderá trazer no que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais?

ANEXO A – Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

ANEXO B – Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

ANEXO C – Resolução n.º 2, de 26 de junho de 1997(*)

Dispõe sobre os programas especiais de formaçãopedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto nos artigos 13 e 19 do Regimento e no Parecer nº 4/97, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação e do Desporto em 16/6/97,

RESOLVE:

Art. 1º A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução.

Parágrafo único Estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial.

Art. 2º O programa especial a que se refere o art. 1º é destinado a portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida, que ofereçam sólida base de conhecimentos na área de estudos ligada a essa habilitação.

Parágrafo único A instituição que oferecer o programa especial se encarregará de verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a disciplina para a qual pretende habilitar-se.

Art. 3º Visando a assegurar um tratamento amplo e a incentivar a integração de conhecimentos e habilidades necessários à formação de professores, os programas especiais deverão respeitar uma estruturação curricular articulada nos seguintes núcleos:

a) NÚCLEO CONTEXTUAL, visando à compreensão do processo de ensino-aprendizagem referido à prática da escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida.

b) NÚCLEO ESTRUTURAL, abordando conteúdos curriculares, sua organização seqüencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem.

c) NÚCLEO INTEGRADOR, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e reorganização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso.

Art. 4º O programa se desenvolverá em, pelo menos, 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas.

§ 1º Deverá ser garantida estreita e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência, vedada a oferta da parte prática exclusivamente ao final do programa.

§ 2º Será concedida ênfase à metodologia de ensino específica da habilitação pretendida, que orientará a parte prática do programa e a posterior sistematização de seus resultados.

Art. 5º A parte prática do programa deverá ser desenvolvida em instituições de ensino básico envolvendo não apenas a preparação e o trabalho em sala de aula e sua avaliação, mas todas as atividades próprias da vida da escola, incluindo o planejamento pedagógico, administrativo e financeiro, as reuniões pedagógicas, os eventos com participação da comunidade escolar e a avaliação da aprendizagem, assim como de toda a realidade da escola.

Parágrafo único Os participantes do programa que estejam ministrando aulas da disciplina para a qual pretendam habilitar-se poderão incorporar o trabalho em realização como capacitação em serviço, desde que esta prática se integre dentro do plano curricular do programa e sob a supervisão prevista no artigo subseqüente.

Art. 6º A supervisão da parte prática do programa deve ser de responsabilidade da instituição que o ministra.

Art. 7º O programa a que se refere esta Resolução poderá ser oferecido independentemente de autorização prévia, por universidades e por instituições de ensino superior que ministrem cursos reconhecidos de licenciatura nas disciplinas pretendidas, em articulação com estabelecimentos de ensino fundamental, médio e profissional onde terá lugar o desenvolvimento da parte prática do programa.

§ 1º Outras instituições de ensino superior que pretendam oferecer pela primeira vez o programa especial nos termos desta Portaria deverão proceder `a solicitação da autorização ao MEC, para posterior análise do CNE, garantida a comprovação, dentre outras, de corpo docente qualificado.

§ 2º Em qualquer caso, no prazo máximo de 3 (três) anos, estarão todas as instituições obrigadas a submeter ao Conselho Nacional de Educação processo de reconhecimento dos

programas especiais, que vierem a oferecer, de cujo resultado dependerá a continuidade dos mesmos.

Art. 8º A parte teórica do programa poderá ser oferecida utilizando metodologia semipresencial, na modalidade de ensino a distância, sem redução da carga horária prevista no artigo 4º, sendo exigido o credenciamento prévio da instituição de ensino superior pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do art. 80 da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.

Art. 9º As instituições de ensino superior que estiverem oferecendo os cursos regulamentados pela Portaria nº 432, de 19 de julho de 1971, deverão suspender o ingresso de novos alunos, podendo substituir tais cursos pelo programa especial estabelecido nesta Portaria, caso se enquadrem nas exigências estipuladas pelo art. 7º e seus parágrafos.

Art. 10 O concluinte do programa especial receberá certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena.

Art. 11 As instituições de ensino superior deverão manter permanente acompanhamento e avaliação do programa especial por elas oferecido, integrado ao seu projeto pedagógico.

Parágrafo único No prazo de cinco anos o CNE procederá à avaliação do estabelecido na presente resolução.

Art. 12 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

HÉSIO DE ALBUQUERQUE CORDEIRO

(*) Publicada no D.O.U de 15/7/97 - Seção 1 - p. 14927

ANEXO D – Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004(*)

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea "c", da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

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

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

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

Art. 2° As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1° A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 3° A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1° Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no "caput" deste artigo.

§ 2° As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3° O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4° Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4° Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de freqüentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a

educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6° Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1° Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Cláudio Frota Bezerra

Presidente do Conselho Nacional de Educação