



UNIVERSIDADE DE UBERABA-UNIUBE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA

LEANDRA PAULISTA DE CARVALHO

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NOS PROJETOS
PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DAS IES
PÚBLICAS DE MINAS GERAIS.

Uberlândia - MG

2020

LEANDRA PAULISTA DE CARVALHO

**HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NOS PROJETOS
PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DAS IES
PÚBLICAS DE MINAS GERAIS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como exigência para conclusão do curso de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Práticas Docentes para a Educação Básica

Orientadora: Prof^ª. Dra. Selva Guimarães

Uberlândia – MG

2020

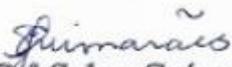
**HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NOS PROJETOS
PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DAS IES
PÚBLICAS DE MINAS GERAIS.**

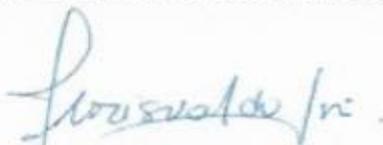
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação docente para a Educação Básica da Universidade de Uberaba, curso de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Docentes para Educação Básica

Aprovada em 18/12/2020.

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Selva Guimarães
(Orientadora)
Universidade de Uberaba-UNIUBE


Prof. Dr. Florisvaldo Paulo Ribeiro
Junior
Universidade Federal de Uberlândia -
UFU


Prof.^a Dr.^a Gercina Santana Novais
Universidade de Uberaba - UNIUBE

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Carvalho, Leandra Paulista de.

C253h História e cultura afro-brasileira e indígena nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em história das IES públicas de Minas Gerais / Leandra Paulista de Carvalho. – Uberlândia-MG, 2020. 120 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. Linha: Práticas Docentes para a Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Selva Guimarães.

1. Cultura – História – Brasil. 2. Cultura indígena – Brasil. 3. Cultura afro-brasileira. 4. Professores – Formação. 5. Currículos. I. Guimarães, Selva. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. III. Título.

CDD 305.8

Dedico este trabalho aos meus filhos Leonardo, Tales e Lynda; aos meus pais Márcio e Rosangela; à minha irmã Ana Cecília, ao meu companheiro Paulo Roberto, sem os quais nada disso teria sido possível, e em especial à Dalva Maria Paulista (*In memoriam, vítima da COVID19*) tia materna, professora e admiradora especial do meu sucesso nos estudos e na profissão.

AGRADECIMENTOS

Após quase dois anos de uma jornada cheia de percalços e, totalmente, invadida por um vírus que modificou a vida das pessoas do planeta Terra, quero manifestar os meus agradecimentos a todos (as) que contribuíram direta e, indiretamente, para a realização deste curso.

Agradeço a Deus por ter me permitido chegar viva até aqui e, concluir meu trabalho.

Aos meus pais Márcio e Rosângela, fontes de toda força que preciso, e à minha irmã Ana Cecília, os quais sempre tornam suportáveis os meus “fardos”.

Aos meus filhos Leonardo Enrique, Tales Rodrigo e Lynda que representam toda a energia para o meu progresso pessoal e profissional. Sem eles eu jamais estaria aqui.

Ao meu companheiro Paulo Roberto, exemplo de dedicação, apoio e carinho que esteve comigo e suportou junto minhas dores e lágrimas.

A minha orientadora, Prof.^a Dra. Selva Guimarães, pela enorme paciência, incentivo, confiança e orientações que possibilitaram a conclusão desta etapa. A você minha gratidão.

Aos colegas pesquisadores dos grupos FORDAPP e GEPEGH pelas amizades e experiências construídas.

Ao corpo docente e técnico da UNIUBE, e aos meus colegas de curso, que ampliaram não só meus conhecimentos como meu círculo de amizades. Passamos sufoco, mas rimos muito juntos!

À UFU, por meio do Programa QUALIUFU, ofereceu subsídios e incentivos para a progressão na carreira. À Faculdade de Engenharia Mecânica – FEMEC, minha unidade de lotação, por concederem a redução da carga horária para meus estudos.

Às minhas chefias direta e indireta, nas pessoas do Professor Roberto Martins e Professora Elaine, que foram compreensivas e pacientes durante esse período de estudo e me deram todo apoio e incentivo para prosseguir nesta jornada.

Ao corpo discente do curso de Engenharia Aeronáutica da UFU, por todo o carinho que sempre tiveram comigo e por serem admiradores especiais do meu trabalho e da pessoa que sou. Sou fã de vocês.

Às minhas amigas(os) e todos familiares, que apesar da minha ausência foram compreensivos, sempre me incentivaram, me escutaram e me deram forças para conseguir chegar ao fim dessa etapa.

A todos vocês. Muito obrigada!

RESUMO

Este estudo dedica-se à temática “o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena na formação de professores de História”, inserido no escopo do Projeto Coletivo “Observatório do Ensino de História e Geografia”. O objeto de estudo são os PPC de licenciatura em História, presenciais e ativos em 2020, das 17 IES públicas, localizadas em Minas Gerais. Questiona-se: os Cursos de licenciatura em História atendem as diretrizes emanadas das Leis Federais, que tornaram obrigatório no país, o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena? Qual o lugar ocupado pela história e a cultura afro-brasileira e indígena nos PPC de licenciatura em História? A pesquisa se justifica à medida que aprofunda a análise e o debate sobre a formação docente e os currículos dos cursos de Licenciatura em História, no que diz respeito ao cumprimento das Leis Federais e das diretrizes curriculares nas IES públicas de MG. O objetivo geral da investigação é compreender como os PPC de licenciatura presenciais em História, ofertados pelas IES públicas no estado de MG, preveem o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena na formação de professores de História para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A metodologia insere-se no campo da abordagem qualitativa da pesquisa educacional por meio de análise documental e bibliográfica, segundo Cellard, (2012); Le Goff, (1984); Flick, (2009); Lima e Miotto, (2007). O corpus documental foi constituído a partir de um levantamento das legislações federais pertinentes ao tema, desde a LDB de 1996, e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de História investigados. Evidenciamos que o Curso da UFMG é o mais antigo e apresenta o indicador de qualidade, nota 5 no Enade de 2017; dentre os dezessete Cursos, dez foram criados nos anos 2000. Todos os cursos atendem as normativas relacionadas às Licenciaturas e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No entanto, a carga horária dos componentes específicos sobre história e cultura afro-brasileira e indígena é em média 3,66% da carga horária total dos Cursos, o que indica um lugar restrito na formação docente. No ementário curricular dos PPC investigados, percebemos uma valorização da promoção das culturas e dos direitos humanos em busca da superação do racismo, no entanto considera-se necessário ampliar o espaço do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena para que as Leis Federais nº 11.645/2008 e nº 10.639/2003 sejam implementadas na educação básica.

Palavras-chave: História e cultura afro-brasileira e indígena. Formação docente. Currículos. Ensino de História.

ABSTRACT

This study is dedicated to the theme "the study of Afro-Brazilian and indigenous history and culture in the training of History teachers", inserted in the scope of the Collective Project "Observatory of Teaching History and Geography". The object of study is the PPC of degree in History, in person and active in 2020, of the 17 public IES, located in Minas Gerais. The question arises: do History degree courses meet the guidelines issued by Federal Laws, which made the study of Afro-Brazilian and indigenous history and culture mandatory in the country? What is the place occupied by Afro-Brazilian and Indigenous history and culture in the PPC for a degree in History? The research is justified as it deepens the analysis and debate on teacher education and the curricula of the History Degree courses, with regard to compliance with Federal Laws and curricular guidelines in public IES in MG. The general objective of the investigation is to understand how the PPC of on-campus undergraduate courses in History, offered by public s in the state of MG, provide for the study of Afro-Brazilian and indigenous history and culture in the formation of History teachers for the final years of Teaching Elementary and High School. The methodology is inserted in the field of qualitative approach to educational research through documentary and bibliographic analysis, according to Cellard, (2012); Le Goff, (1984); Flick, (2009); Lima and Miotto, (2007). The documentary corpus was constituted from a survey of the federal laws pertinent to the theme, since the LDB of 1996, and the Pedagogical Projects of the History Courses investigated. We show that the UFMG Course is the oldest and has the best quality indicator, grade 5 in Enade 2017; among the 17 courses, 10 were created in the 2000s. All courses meet the regulations related to the Bachelor's and National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture. However, the workload of specific components on Afro-Brazilian and indigenous history and culture is on average 3.66% of the total workload of the Courses, which indicates a restricted place in teacher training. In the curricular report of the investigated PPCs, we perceive an appreciation of the promotion of cultures and human rights in search of overcoming racism, however it is considered necessary to expand the scope of the study of Afro-Brazilian and Indigenous history and culture so that Federal Laws 11645 / 2008 and 10639 / 2003 are implemented in basic education.

Keywords: Afro-Brazilian and Indigenous history and culture. Teacher training. Curriculums. History teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| FIGURA 01 – Localização geográfica das IES investigadas. | 36 |
| FIGURA 02 – Avaliação ENADE dos cursos investigados. | 66 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| TABELA 01 – A carga horária destinada ao estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos PPC investigados. | 88 |
|--|----|

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| QUADRO 01 – Levantamento de cursos de licenciatura em História. | 32 |
| QUADRO 02 – Levantamento de cursos investigados. | 33 |
| QUADRO 03 – Relação das IES públicas investigadas. | 34 |
| QUADRO 04 – Marcos normativos. | 41 |
| QUADRO 05 – Metas do PNE e o cenário em 2020. | 52 |
| QUADRO 06 – Identificação das IES investigadas. | 58 |
| QUADRO 07 – Caracterização da oferta dos cursos investigados. | 61 |
| QUADRO 08 – Indicadores de qualidade dos cursos investigados. | 64 |
| QUADRO 09 – Objetivos dos Cursos de História relacionados à educação para as relações étnico-raciais. | 70 |
| QUADRO 10 – O perfil do egresso para as relações étnico-raciais. | 73 |
| QUADRO 11 – Lista de componentes curriculares sobre a temática. | 79 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|-----------|--|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CC | Conceito de Curso |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CF/88 | Constituição Federal de 1988 |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNE/CP | Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno |
| CONAE | Conferência Nacional da Educação |
| CONAES | Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| CPC | Conceito Preliminar de Curso |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| EaD | Educação a Distância |
| EF | Ensino Fundamental |
| EI | Educação Infantil |
| EM | Ensino Médio |
| ENADE | Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes |
| FGV | Fundação Getúlio Vargas |
| FIOCRUZ | Fundação Oswaldo Cruz |
| FORDAPP | Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas |
| GEPEGH | Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia e História |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDD | Indicador de Diferença entre os Desempenhos (observados e esperados) |
| IES | Instituição(ões) de Ensino Superior |
| IGC | Índice Geral de Cursos |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PPC | Projeto Pedagógico de Curso |
| PUC Goiás | Pontifícia Universidade Católica de Goiás |

| | |
|---------|--|
| PUC-Rio | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro |
| PUCRS | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul |
| PUC-SP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| UDESC | Universidade do Estado de Santa Catarina |
| UEL | Universidade Estadual de Londrina |
| UEMG | Universidade do Estado de Minas Gerais |
| UEPG | Universidade Estadual de Ponta Grossa |
| UERJ | Universidade Estadual do Rio de Janeiro |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UFC | Universidade Federal do Ceará |
| UFCG | Universidade Federal de Campina Grande |
| UFES | Universidade Federal do Espírito Santo |
| UFF | Universidade Federal Fluminense |
| UFFS | Universidade Federal da Fronteira Sul |
| UFG | Universidade Federal de Goiás |
| UFGD | Universidade Federal da Grande Dourados |
| UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFMT | Universidade Federal do Mato Grosso |
| UFPB | Universidade Federal da Paraíba |
| UFPel | Universidade Federal de Pelotas |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| UFOP | Universidade Federal de Ouro Preto |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UFRN | Universidade Federal do Rio Grande do Norte |
| UFSJ | Universidade Federal de São João Del Rei |
| UFSM | Universidade Federal de Santa Maria |
| UFU | Universidade Federal de Uberlândia |
| UFTM | Universidade Federal do Triângulo Mineiro |
| UFVJM | Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri |
| UnB | Universidade de Brasília |
| UNESP | Universidade Estadual de São Paulo |

| | |
|-----------|--|
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |
| UNIFESP | Universidade Federal de São Paulo |
| UNIMONTES | Universidade Estadual de Montes Claros |
| UNIOESTE | Universidade do Oeste do Paraná |
| UNIFAL | Universidade Federal de Alfenas |
| UNIVERSO | Universidade Salgado de Oliveira |
| UPF | Universidade de Passo Fundo |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| MEMORIAL | 16 |
| 1.INTRODUÇÃO..... | 23 |
| 1.1 Tema, problema e justificativas..... | 23 |
| 1.2 Objetivos..... | 27 |
| 1.2.1 Objetivo geral..... | 27 |
| 1.2.2 Objetivos específicos..... | 27 |
| 1.3 Metodologia..... | 28 |
| 1.3.1 Pesquisa documental e bibliográfica..... | 28 |
| 1.3.2. O universo investigado..... | 31 |
| 1.4 Como está organizada a dissertação/produto. | 37 |
| 2- A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PÓS LDB/1996: MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS..... | 39 |
| 2.1 – Políticas de formação inicial de professores. | 39 |
| 2.2 – Os desafios na formação de professores de História. | 54 |
| 3- PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DAS IES PÚBLICAS MINEIRAS. | 58 |
| 3.1 – As IES mineiras investigadas. | 58 |
| 3.2 – Os cursos investigados. | 61 |
| 3.3 – Projetos Pedagógicos investigados: a identidade dos cursos e o perfil dos egressos. | 66 |
| 3.4 – A presença dos Neab ou Neabi nas IES investigadas. | 75 |
| 4- O ESTUDO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NOS PPC DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA. | 77 |
| 5- CONSIDERAÇÕES FINAIS. | 91 |
| REFERÊNCIAS. | 96 |
| APÊNDICE A – Lista de teses e dissertações identificadas no Catálogo de Teses e Dissertações Capes. | 104 |
| APÊNDICE B – Lista de dissertações/produtos selecionados na Plataforma Digital do ProfHistória. | 113 |

| | |
|--|------------|
| APÊNDICE C – Lista de teses e dissertações sobre a temática defendidas em Minas Gerais. | 118 |
|--|------------|

MEMORIAL

Minhas escolhas, meu caminho.

Escrever a própria história não é uma tarefa fácil. Minha mente de historiadora me conduz a escrever para o outro de forma muito responsável. Afinal estou registrando uma vida e todo o contexto em torno dela.

Nascida em Uberlândia, Minas Gerais, rodei pelo Brasil com os aventureiros, meus pais e minha irmã. Em Uberlândia ainda, comecei meu contato com os estudos aos dois anos de idade. Não aceitei ficar na escolinha. Era uma escola particular muito aconchegante, mas não o suficiente para me motivar a deixar minha casa e minha família em troca de atividades cronometradas. Mudamos para Belo Horizonte quando eu tinha quatro anos e lá, realmente, comecei a vida de estudante da qual não me desliguei mais.

Meu pai ia atrás de melhores oportunidades de vida e de trabalho. Meus pais não tem formação no ensino superior. Fizeram apenas curso técnico em Contabilidade. Meu pai ingressou em um ou dois cursos superiores quando jovem, mas abandonou. Entretanto, as andanças traçaram outros rumos e, em 1983, nós fomos para o estado do Pará, Xinguara era o destino. Lá aprendi muito sobre a vida. Estava com seis anos de idade e a cidade era um pouco mais velha que eu na sua emancipação. Eu que havia saído de uma cidade de grande porte, não entendia aquela realidade de cidade sem energia elétrica, com poços artesianos em cada casa e sem nenhuma infraestrutura urbana. Mas era a década de 1980, ainda havia ouro em Serra Pelada¹, garimpo situado a céu aberto na região sudeste do Pará, em 192km da cidade de Xinguara, que atraiu milhares de garimpeiros em busca de ouro e oportunidades de enriquecimento rápido. Meus pais, a convite da irmã caçula do meu pai e seu marido que viviam em Xinguara-PA, foram tentar a vida como contabilistas das empresas que ali nasciam. Foi uma época muito promissora e de muito crescimento econômico para toda a família.

Contudo, a vivência nesta cidade me proporcionou muitas histórias e experiências. Cada viagem, cada pessoa, cada lugar ainda estão muito vivos em mim. Foi nesta fase que minha mãe ingressou na educação, como auxiliar de

¹ Sobre isto ver: KOTSCHO, Ricardo. **Serra Pelada, uma ferida aberta na selva**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

secretaria na mesma escola que eu iniciava a primeira série. Minha irmã não possuía idade para ingressar na escola pública e foi matriculada em uma escola privada. Nós, que havíamos migrados de Minas Gerais, tínhamos muito mais conhecimento escolar que a população nativa. Os estudos, as cartilhas e as professoras não estavam preparados para esse público. As turmas eram heterogêneas, mesmo na primeira série do antigo 1º Grau, correspondente ao segundo ano do Ensino Fundamental, de acordo com a legislação vigente. A idade das crianças variava entre os 6 e 12 anos. Lembro-me de uma vez que minha irmã fugiu da Escola Adventista, aos cinco anos de idade porque a professora escreveu o nome dela errado. As professoras não possuíam formação específica para atuar nos primeiros anos. Raramente se encontrava alguma com formação docente. Ela sabia o nome do escritório que meu pai trabalhava e lá chegou sozinha, andando pelas ruas, perguntando como se chegava. Tínhamos muita liberdade e, logo ficamos conhecidas por sermos as mineirinhas da cidade.

Mas, o trabalho na escola levou minha mãe aos estudos por meio dos programas de capacitação do governo estadual. Acompanhei-a em alguns encontros do Logus. O Programa Logus I e II visava capacitar os profissionais da educação para outras atuações ou formação técnica. Recordo-me de que meu pai, apesar de trabalhar e ter seu escritório de Contabilidade, também atuava como professor de Ciências e Matemática nos anos finais do hoje Ensino Fundamental. Minha mãe não saiu das funções de gestão e administração. Foi supervisora educacional, com a formação do Logus, e acumulava a função de secretária escolar.

As amigadas dos meus pais giravam em torno dos colegas de trabalho. A educação, logo se fez extensão da minha vida pessoal e familiar. Os convívios com amigos dos meus pais me fez amadurecer rapidamente. Vivemos por lá de 1983 a 1988. Para mim foi a melhor experiência de vida que meus pais me proporcionaram. Tive alegrias que jamais vou esquecer. Vi que os índios existiam, para além das histórias e dos livros. Eles eram de verdade e sabiam usar muito mais que arcos e flechas. Eram os indígenas Caiapó Sul do Pará. Vi minha mãe na militância do Movimento “Diretas Já”² entre os anos de 1983 e 1984 que defendia a aprovação, no Congresso Nacional, da Emenda Constitucional. proposta pelo deputado federal

² Sobre isto ver: DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *Diretas-Já: vozes das cidades*. In: FERREIRA, Jorge Luís; REIS, Daniel Aarão. **Revolução e democracia: 1964**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

Dante de Oliveira (PMDB/MS) para realização de eleições presidenciais diretas em 1985. Ia às reuniões com ela. Por mais criança que eu fosse, o movimento era para mim, interessante e desinteressante, ao mesmo tempo. O importante é que ficou registrado na minha memória. Não havia como fugir da área de História na minha formação acadêmica.

Voltamos para Uberlândia-MG em 1988, bem desestabilizados financeiramente. Eu fui estudar em uma escola estadual, na qual seria servidora pública anos depois. Ainda nas sombras do regime militar, a escola fazia filas de alunos para tudo. Cantavam-se os hinos obrigatórios na entrada. Todo retorno para a sala de aula era em fila, não era permitido levantar-se ou sair do lugar, ainda que não houvesse a presença de um professor no recinto. As supervisoras pedagógicas e vice-diretoras circulavam o tempo todo pela escola para assegurar a rígida disciplina do ambiente. Contudo, eu amava aquela escola. Destaquei-me na escola. Ganhei concursos regionais e fui monitora da disciplina de Ciências na 8ª série, de uma professora que, hoje, é minha colega na Instituição onde trabalho.

A situação econômica do país era difícil. Trocas de moedas, inflação alta, congelamentos de salários e planos econômicos foram implementados para tentar melhorar o país. Meus pais continuavam na educação nas mesmas funções de antes, sendo contratados anualmente para tais. Sempre me estimularam a estudar, a estudar muito. Só pelo estudo, segundo eles, eu teria uma vida melhor. Esforcei-me sempre. Fui boa aluna no Ensino Fundamental. Mas o ensino superior só seria acessível se fosse gratuito. De forma realista só a educação profissionalizante me daria um diferencial. Iniciei o ensino médio regular em uma escola pública. No segundo ano consegui uma bolsa em uma escola particular e passei a cursar o ensino profissionalizante: Técnico em Magistério.

Ao mesmo tempo, consegui meu primeiro emprego, como atendente de caixa em um supermercado. Neste emprego fiquei por um ano. O tempo é veloz para quem tem sede de luta. Lembro-me o quanto lutei para não ingressar na carreira do Magistério. Pensei em fazer outros cursos superiores, Psicologia ou Biologia, mas como tais cursos funcionavam em tempo integral não seria possível sem ajuda financeira. Era possível fazer um curso de graduação que tivesse a opção para o noturno, e assim poderia acumular formação e trabalho. Não quis fazer vestibular para Pedagogia por receio de nunca sair da área da educação, mesmo pertencendo

à carreira como trabalhadora. Optei pelo curso superior de História. Desejava cursar Direito, por almejar melhores condições financeiras e, um trabalho que me desse algum reconhecimento, mas a paixão pela História me prendeu logo, no primeiro período. Aquelas pessoas tão diferentes do meu convívio, me instigaram a observar o ser humano e a compreender os processos sociais, culturais e mais adiante as histórias das mentalidades.

Ouvia de meus pais e tias que atuavam no magistério, que ser professora era uma opção por garantia de trabalho no serviço público. Sempre haveria lugar para professores, mas o salário era muito baixo para tanto trabalho, segundo elas. Eu não queria um trabalho onde não fosse reconhecida a minha dedicação e que não me proporcionasse melhores condições de vida. Também ouvia que a mulher deveria escolher um trabalho que pudesse conciliar as tarefas da casa e a maternidade. Eu, com a minha rebeldia, lutava contra essas ideias. Não queria me casar, sempre quis ser “dona do meu nariz”. Mas queria muito ser mãe e solteira. Não foi bem assim.

No mesmo ano que me ingressei no ensino superior – 1995, aos dezoito anos, comecei a atuar na educação como servidora pública. Na Escola Estadual Tubal Vilela da Silva³, iniciei a carreira técnica do serviço público estadual. Tal qual minha mãe, assumi a função de assistente administrativa e auxiliar do departamento que ela chefiava. Por lá fiquei até o ano 2001, quando perdi o cargo devido à remoção de uma servidora efetiva.

Administrar os papéis de estudante, trabalhadora e a vida social foi bem divertido. Demorei a entender que aquilo que eu chamava de “faculdade” não era apenas obrigação de estudante. Meu desempenho foi mediano, nos quatro primeiros períodos do Curso de História na UFU. O trabalho e os namoros me consumiram bastante energia e não me envolvi com nenhum projeto durante os cinco anos de curso.

Quando chegou o momento de pesquisar para a Monografia de final de Curso, o chamado TCC, não havia muitas opções que eu tivesse interesse. Mas, minha professora da disciplina obrigatória “Métodos e Técnicas de Pesquisa”, Professora Christina da Silva Roquette Lopreato foi a primeira a dizer *“procure um tema que te dê prazer em pesquisar, em saber mais, em falar sobre ele”*. Na verdade, eu tinha receio de dizer que queria estudar a história das mulheres. Pesquisei, então, sobre a

³ Para conhecer a escola: <http://www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em 21/07/2020

atuação da mulher na política partidária. Busquei a história dos excluídos e a obra de Michelle Perrot, “*Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros* (1988)”, representou um grande estímulo. O contexto da época me motivou para este tema. As “minorias” eram ainda pouco estudadas naquele momento. Para o trabalho busquei fundamentar ao trabalho teoricamente, dialogando com os autores Peter Burke, Margareth Rago e Michel Foucault para abordar as relações entre história, relações de poder e relações de gênero. Para a discussão sobre democracia, política partidária e a participação das mulheres na política, resgatei os trabalhos de Maria Clara Araujo, Karla Bessa e Lúcia Avelar sobre a temática.

Meu trabalho foi aplaudido e me convidaram para participar da seleção do mestrado, logo após a apresentação. Naquela época, ano 2000, os sonhos não eram profissionais, e deixei a oportunidade passar.

Em 2000, o governo de Minas Gerais havia nos proporcionado a certificação técnica na função, igualmente ao acontecido no Pará, com minha mãe. O critério era ter dois anos na função para ser submetida às provas de conhecimentos para a habilitação. Segui os passos e aproveitei a oportunidade. No meu currículo entrava mais um diploma: Técnico em Secretariado Escolar.

Em 2001, participei do concurso para o cargo de assistente administrativo da educação básica estadual, em Minas Gerais. Encarei com seriedade o desafio: passar no concurso público. Fui aprovada em 3º lugar entre muitos candidatos, pois havia quase uma década, sem que se realizasse concurso na área administrativa da educação. Assumi meu cargo e, então casada, esperava meu primeiro filho no ano 2002. Muitas vivências eu tive na década seguinte. Ser assistente administrativo era pouco para quem tem sede de aprender. Tive o segundo filho e a renda salarial tornou-se inapropriada para a família. No trabalho, ouvia, com frequência de colegas e chefias superiores, que eu possuía grande conhecimento técnico, que deveria investir em outros concursos e outras formações. De grão em grão, de letra em letra, tomei como “verdade” esses conselhos. Durante o tempo da minha carreira no Estado de MG, assumi outras funções. Fui convidada a atuar em uma substituição na Superintendência de Ensino, como supervisora de taxaço, no setor de pagamento. Aprendi rapidamente o trabalho e os elogios vieram logo.

Parecia que realmente eu precisava ir mais longe. Mesmo com inúmeras dificuldades fui atrás de uma pós-graduação lato-sensu. Em 2010, concluí na

Faculdade Católica de Uberlândia, a Especialização em Educação, em Inspeção Educacional. Em 2010, fui aprovada em terceiro lugar no processo seletivo, para atuar na Inspeção da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia. Porém iniciei a atuação no cargo em fevereiro de 2011. Bons ventos me conduziram a outro desafio: um concurso público federal. Era maio de 2011 quando realizei o concurso para o cargo de Técnico em secretariado na Universidade Federal de Uberlândia. Fui aprovada em sexto lugar e, daquele dia em diante, vi que era muito mais capaz do que imaginava. Assumi este cargo em dezembro do mesmo ano.

A UFU ampliou meus horizontes. O contato com o ensino superior e o universo da pesquisa me estimulou a buscar mais esta formação. Entretanto, havia outro desafio: a língua estrangeira. Meus conhecimentos de língua estrangeira resumiam-se ao Francês nos dois últimos anos do Ensino Fundamental, e ao Inglês do primeiro ano do Ensino Médio. Busquei me capacitar neste sentido, por meio dos cursos que a Universidade oferece aos servidores. Um pouco de mais de dois anos se passaram para que eu me sentisse pronta para o processo seletivo do Mestrado. Todavia, mais uma gestação no caminho me segurou por um tempo. Logo que minha filha nasceu busquei apoio para encarar outro desafio: o Mestrado.

A inserção no universo da pesquisa em educação.

Ao iniciar meus estudos no curso de Mestrado em Educação, me deparei com outra sensação, ainda nova no meu universo de estudante: a pesquisa em educação. Inicialmente, na disciplina de Processos Investigativos, a turma realizou uma atividade coletiva sobre experiências. Questionei-me: onde está minha experiência? Longe estava de dizer que fosse experiente, após a leitura do texto de Jorge Larrosa (2002). “É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.” (LARROSA, 2002, p.25-26). Entretanto, naquele momento eu tive uma certeza: a educação é realmente a minha escolha.

O início da pós-graduação trouxe consigo um novo papel para a minha rotina: a de formar-se pesquisadora em educação. As leituras proporcionadas no curso foram delineando os caminhos. A história dos excluídos, a história das mulheres,

investigada na graduação instigou a pesquisar a história e a cultura afro-brasileira e indígena nos currículos de Licenciatura em História. Não poderia haver “casamento” melhor. Uniu a formação acadêmica anterior, o compromisso com os excluídos, com os invisíveis da chamada história oficial às vivências. A escolha da temática se aproximou das minhas vivências, convivências e da formação acadêmica. Aquele contato, na infância, com os indígenas brasileiros do Xingu e a convivência com a cultura afro-brasileira, motivou-me a investigar acerca das Leis nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008 na educação básica e na formação dos professores de História.

A problematização do tema veio por meio das experiências no GEPEGH⁴, no FORDAPP⁵, nos componentes curriculares cursados, nos Congressos e outros eventos científicos. Uma fase de estudos intensos e de grande aprendizado. Os primeiros contatos com as pesquisas de CEREZER (2019), GATTI (2019), GUIMARÃES (2013), SILVA (2011) e VEIGA (2009), sobre a formação docente e as práticas para o ensino da temática serviram de impulso para a delimitação do objeto. A participação no XII ENPEH⁶ ampliou, significativamente, o conhecimento sobre a temática e a vontade de debater e explorar novos universos neste sentido.

⁴ O GEPEGH "Grupo de Pesquisa em ensino de História e Geografia" é vinculado à Linha de Pesquisa "Saberes e Práticas Educativas" do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) - Mestrado e Doutorado, da Faculdade de Educação da UFU - Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Saiba mais em: <http://www.gepegh.faced.ufu.br> .

⁵ O Grupo de Pesquisa: Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas – FORDAPP é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE. Saiba mais em: <https://www.uniube.br/conteudo2.php?p=2&m=91&c=587&m2=592> .

⁶ O XII ENPEH - Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História aconteceu em Cuiabá-Mato Grosso, em 2019. Saiba mais em: <https://xiienpeh2019.com.br> .

INTRODUÇÃO

1.1 Tema, problema e justificativas

Desde o início da vigência da Lei nº 9394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, o lócus da formação de professores para a educação básica no Brasil passou a ser da Educação Superior, como estabeleceu os Artigos 61, 62-A, 62-B, 63 e 64⁷. Houve, nos anos 1990, um rápido crescimento da oferta de cursos de licenciatura presenciais e a distância, na rede pública e na rede privada. Esse crescimento, considerado complexo e desigual, em termos de condições de oferta e qualidade, nos coloca o desafio de conhecer e refletir acerca das exigências e demandas socioculturais sobre o exercício da docência na educação básica e as atuais configurações curriculares dos cursos de licenciatura que formam os docentes de História.

A formação de professores de História, foco do nosso estudo, foi amplamente debatida no final da década de 1970 e anos 1980, no contexto de democratização do país e lutas pelo fim das Licenciaturas Curtas em Estudos Sociais implantadas durante a Ditadura. Vários estudos registram este processo, como Fenelon (1984); Glezer(1982); Nadai(1988); Guimarães (1993). A partir da aprovação da LDB - Lei nº 9394/1996 foram implementadas políticas públicas endereçadas à educação básica e superior no contexto sociopolítico dos anos 1990. O Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC) produziram, no cenário de reformas neoliberais, normativas e legislações, diretrizes curriculares para o ensino fundamental e médio, a educação superior, em particular a formação inicial para a docência. Dentre essas políticas, ressaltamos: formulação e implementação dos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares para os Cursos Superiores e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.

Nos anos 2000, a formação de professores de História passou por mudanças significativas em decorrência das Diretrizes Curriculares Nacionais e, especificamente após 2003, a partir da aprovação da Lei nº 10.639/2003 que estabeleceu a obrigatoriedade do estudo da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira nos sistemas de ensino, em resposta às demandas dos movimentos

⁷ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 29/08/2020.

sociais de combate ao racismo, ao preconceito, ao reconhecimento da identidade e o protagonismo dos grupos étnico-raciais na construção da história do Brasil. Em 2008, nesta perspectiva, a Lei nº 11.645/2008 tornou obrigatório o estudo da História e Cultura Indígena, ampliando assim o escopo da legislação anterior.

A formação docente numa perspectiva multicultural passa a ser objeto de análise nas escolas, movimentos sociais e políticos e na pesquisa acadêmica. Canen e Xavier (2005) ressaltam que um dos desafios da formação docente é formar o professor-pesquisador comprometido com a sociedade multicultural (...), ao mesmo tempo em que atua como promotor da transformação do pensamento presente na desigualdade social. Corroborar este pensamento:

A formação e a profissionalização do professor passaram a ser situados no contexto social das mudanças na produção científica, cultural, técnica, pedagógica e artística que cada vez mais impactam as formas de viver, pensar, sentir e agir das diferentes gerações.(...) A sociedade multicultural requer o enfrentamento de práticas discriminatórias e preconceituosas, portanto a necessidade de conviver e educar para a diversidade e as diferenças múltiplas. (GUIMARÃES, 2012, p. 113)

Neste debate, Fernandes (2005), ao abordar sobre diversidade cultural e ensino de História nas instituições educacionais brasileiras, alertou para a necessidade da renovação curricular, especificamente da História do Brasil que, tradicionalmente, priorizou os feitos e fatos de colonizadores europeus em detrimento da história indígena e negra na construção da nação brasileira.

Para Gomes (2012) a relação entre currículo e as culturas negadas despertaram as pesquisas sobre a diversidade étnico-racial na educação e a descolonização dos currículos.

Numa perspectiva de descolonização dos currículos e na compreensão das rupturas epistemológicas e culturais trazidas pela questão racial na educação brasileira, concordo com o fato de que esse olhar é um alerta importante. A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional. No entanto, devemos ir mais além. (GOMES, 2012, p.104)

Assim, defendemos que à formação docente inicial cabe o papel de se atentar ao contexto político, às demandas sociais que definem as diretrizes curriculares da educação e os demais parâmetros legais para o exercício da profissão. Além disto, as Instituições de Ensino Superior - IES têm o compromisso com a oferta de

educação de qualidade social que lhes garantam não apenas as avaliações positivas dos órgãos fiscalizadores de ensino e a manutenção na oferta de cursos, mas sobretudo a formação de cidadãos críticos e atuantes nas diversas áreas.

Lustosa e Rosa (2013, p.29) afirmam que:

No âmbito acadêmico, na área das políticas públicas, são ainda relativamente recentes e escassos os estudos produzidos no país que analisam teoricamente a formulação de políticas a partir da diversidade cultural. No campo da educação, essa questão está mais presente nos estudos, ainda que se utilizem com mais frequência os conceitos de multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidade do que o de diversidade cultural para se referir aos diferentes modos de interpretar a interação entre os grupos sociais e suas culturas.

Inserida neste debate, esta pesquisa busca ampliar a compreensão e a discussão sobre a formação dos professores de História no escopo do Projeto Coletivo “Observatório do Ensino de História e Geografia ⁸,” coordenado pela Profa. Dra. Selva Guimarães que tem como princípio de trabalho o diálogo interdisciplinar e interinstitucional, e como meta proporcionar a articulação entre a pós-graduação, os Cursos de Licenciaturas, escolas de educação básica e outros espaços socioeducativos em torno de três eixos investigação: políticas públicas; produção do conhecimento e formação docente. Vincula-se, pois, ao Eixo Investigativo 3 – A formação inicial para a docência em História e Geografia nos Cursos de Licenciatura das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, no estado de MG.

A escolha da temática de investigação “o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena na formação de professores”, tendo como objeto de análise os Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPC, se deu pela articulação de duas áreas de formação. Entende-se que o estudo da temática é relevante para a compreensão das políticas públicas brasileiras e das implicações para a formação e prática docente de História. Em consonância com a definição do INEP⁹, consideramos o Projeto Pedagógico de Curso - PPC como a referência das ações e decisões de um determinado curso em articulação com a especificidade da área de conhecimento no contexto da respectiva evolução histórica do campo de saber. Importa saber que um

⁸ Observatório do Ensino de História e Geografia. Plataforma digital acessível em <https://observatoriogeoHistoria.net.br>. Projeto de Pesquisa “Observatório do Ensino de História e Geografia em Minas Gerais: políticas públicas, formação docente e produção de conhecimentos (2009 -2017)” financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais, por meio do Edital Fapemig 01/2016 – Demanda Universal.

⁹ Extraído do Instrumento Único de Avaliação de Cursos de Graduação. Disponível em: [portal.inep.gov.br>documents>Instrumento+de+Avaliacao+de+Cursos+Graduacao](http://portal.inep.gov.br/documents/Instrumento+de+Avaliacao+de+Cursos+Graduacao) Acesso em 31/08/2020

dos elementos constitutivos do PPC é o currículo ofertado, que compõe a trajetória de formação inicial dos estudantes, futuros professores. O currículo, elemento da organização acadêmica, é concebido como um espaço de formação plural, dinâmico e multicultural, fundamentado nos referenciais socioantropológicos, psicológicos, epistemológicos e pedagógicos em consonância com o perfil do egresso previsto nas Diretrizes Curriculares. Nos PPC constam, dentre outros elementos: conhecimentos e saberes considerados necessários à formação das competências estabelecidas a partir do perfil do egresso; objetivos, estrutura e conteúdo curricular; ementário, bibliografias básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais, serviços administrativos, serviços de laboratórios e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso.

A pesquisa se justifica à medida em que visa aprofundar a análise e o debate sobre a formação docente e os currículos dos cursos de Licenciatura em História, no que diz respeito ao cumprimento das Leis Federais e das diretrizes curriculares em relação ao estudo da história e das culturas afro-brasileira e indígena, nas IES públicas de MG. Desta forma, representa uma busca de ruptura com um modelo de formação tradicional, caracterizado segundo (Guimarães, 2012) pela omissão, invisibilidade e o silenciamento da história dos afro-brasileiros e indígenas na formação docente, nos currículos escolares, e em outras representações do âmbito escolar e acadêmico.

Em consonância com o Projeto Coletivo “Observatório do Ensino de História e Geografia”, buscamos refletir sobre a obrigatoriedade do estudo da temática na educação básica, o que implica debater sobre alguns âmbitos constitutivos do ensino de História, tais como, currículo e formação de professores. Entendemos que os currículos são resultados do entrecruzamento de práticas e relações de poder e saber, pois implicam escolhas e re/produzem culturas escolares e acadêmicas.

O foco de análise são os PPC dos cursos de Licenciatura em História presenciais, em atividade no ano 2020, em Minas Gerais. Ainda que delimitado em um recorte temporal e espacial, investigar o tema na formação de professores pode simbolizar um caminho para compreender e combater o eurocentrismo, tão recorrente na educação, na cultura e na historiografia escolar.

Assim, questionamos: os PPC de licenciatura em História atendem as diretrizes emanadas das Leis Federais, que tornaram obrigatório no país, o estudo da história

e da cultura afro-brasileira e indígena? Qual o lugar ocupado pela história e a cultura afro-brasileira e indígena nos PPC - Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura em História? Partimos do pressuposto de que os saberes e as práticas de ensino na educação escolar, não são independentes dos sujeitos que os constituem dos projetos de formação de professores e das políticas públicas instituidoras de currículos, diretrizes legais, programas, como por exemplo, de livros e materiais didáticos e paradidáticos, nos diversos contextos sócio-históricos e culturais.

O ensino de História ocupa um lugar estratégico nos currículos escolares (Guimarães, 2012) à medida que tem como objeto de estudo a formação da consciência histórica e, assim, revela uma ampla rede de possibilidades, de abordagens temáticas entre o instituído nas políticas públicas, os saberes e as práticas em sala de aula. Espera-se contribuir e ampliar as reflexões sobre os currículos e a formação de professores para a educação das relações étnico-raciais e o estudo das histórias e culturas afro-brasileira e indígena.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Compreender como os PPC de licenciatura presenciais em História, ofertados pelas IES públicas no estado de MG, preveem o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena na formação de professores de História para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

1.2.2 Objetivos Específicos

São objetivos específicos:

1. Contextualizar as políticas públicas de formação de professores de História no Brasil pós-LDB de 1996.

2. Identificar e caracterizar os cursos superiores de Licenciatura em História, na modalidade presencial, ofertados pelas IES públicas situados no Estado de MG;

3. Caracterizar o perfil do egresso, os objetivos, as exigências e habilidades relativas à história e cultura afro-brasileira e indígena nos PPC investigados;

4. Analisar o lugar ocupado pelo estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos componentes curriculares dos Cursos de História nessas IES;

5. Socializar os resultados da investigação na plataforma digital do “*Observatório do Ensino de História e Geografia*” com documentos e materiais, em relação à temática nas IES públicas de Minas Gerais.

1.3 Metodologia

1.3.1 Pesquisa documental e bibliográfica

A metodologia insere-se no campo da abordagem qualitativa da pesquisa educacional. Pretende-se identificar, descrever e analisar os dados obtidos na pesquisa de forma articulada, por meio da análise documental e bibliográfica, segundo Le Goff, (1984); Cellard, (2012); Flick (2009), Lima e Miotto,(2007).

A abordagem qualitativa “assume muitas formas em múltiplos contextos, agrupando diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” (BOGDAN; BIKLEN,1994, p.16). Neste sentido, contribui para construção dos objetivos da pesquisa à medida que permite a coleta de dados, mas privilegia a compreensão dos comportamentos dos objetos ou sujeitos investigados. Para Flick (2009), “a pesquisa qualitativa está cada vez mais obrigada a utilizar-se de estratégias indutivas ao invés de partir de teorias e testá-las.”

Apoiamo-nos em Bogdan e Biklen (1994), para melhor compreender a abordagem qualitativa.

A investigação qualitativa envolve pegar nos objetos e acontecimentos e levá-los ao instrumento sensível da sua mente de modo a discernir o seu valor como dados. Significa aperceber-se da razão por que os objetos foram produzidos e como isso afeta a sua forma bem como a informação potencial daquilo que está a estudar. (BOGDAN; BIKLEN,1994, p.200)

Na perspectiva qualitativa, a análise documental tendo por referência Cellard (2012), constituiu um método de coleta de dados a partir da seleção, leitura e identificação de documentos escritos, que possibilitaram uma análise crítica, considerando a problemática da pesquisa. Para Le Goff (1984), o documento escrito representa um testemunho das atividades humanas, e neste sentido:

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, das sociedades que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmitificando-lhe o seu significado aparente. (LE GOFF, 1984, p.547)

Complementa o conceito de documento, Flick (2009, p. 232) para quem “os documentos não são somente uma simples representação dos fatos ou da realidade. (...) Ao decidir-se pela utilização de documentos em um estudo, deve-se sempre vê-los como meio de comunicação”.

O documento possui historicidade, é produto das ações humanas em determinados tempos, espaços, circunstâncias históricas. No que se refere à concepção de documento, como fonte de pesquisa, Cellard (2012) afirma:

Ao abordar a análise documental, recomenda-se que o pesquisador deve ter o objetivo de constituir um corpus satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações. Uma pessoa que deseje empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um corpus satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes. (CELLARD, 2012, p. 298).

Na primeira fase realizamos, um levantamento de dados e documentos nos sítios eletrônicos da Presidência da República, Ministério da Educação (MEC)¹⁰, de documentos de políticas públicas, legislações nacionais, os quais são considerados marcos históricos e normativos. O *corpus* documental foi constituído a partir da seleção das legislações pertinentes aos interesses da pesquisa, que são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(1996)(atualizada); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002; Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos superiores de História (Resolução CNE/CES nº 13/2002); Lei nº 10.639/2003; Diretrizes

¹⁰ Fonte: <https://emec.mec.gov.br> Acesso em 11 de agosto de 2020.

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP nº 01/2004); a Lei nº 11.645/2008; Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE nº 2/2015), e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em História investigados, disponibilizados nas páginas eletrônicas das Instituições.

A análise bibliográfica tem como referencial metodológico Lima e Miotto (2007). Segundo as autoras a pesquisa bibliográfica vai além dos estudos teóricos, de revisão bibliográfica. Define-se por proporcionar ao pesquisador uma reflexão sobre o tema e a busca procedimental do estudo do objeto. Neste contexto:

Ao tratar da pesquisa bibliográfica, é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Portanto, difere da revisão bibliográfica uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente. (LIMA e MIOTTO, 2007, P.44)

Realizamos um levantamento de referenciais bibliográficos – artigos, teses e dissertações que abordam a temática *relações étnico-raciais na licenciatura em História*, nas plataformas de divulgação acadêmica: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹¹, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹², Repositório de teses e dissertações teses da Universidade de Uberaba (UNIUBE)¹³ e da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)¹⁴, Google Acadêmico¹⁵, além das páginas próprias das instituições investigadas.

No levantamento do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizamos os termos “Étnico-raciais e Étnicorraciais”. Aplicamos os seguintes filtros: Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado; anos: 2015 a 2019; Grande Área do Conhecimento: Ciências Humanas. limitamos a Área de Conhecimento em História; Área de Avaliação: História, e identificamos 60 produções acadêmicas que estão

¹¹ Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em 11 de agosto de 2020 .

¹² Fonte: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/> Acesso em 11 de agosto de 2020.

¹³ Fonte: https://www.uniube.br/biblioteca/novo/udi/pesquisas_academicas/banco_teses_dissertacoes.php Acesso em 11 de agosto de 2020.

¹⁴ Fonte: https://repositorio.ufu.br/?locale=pt_BR Acesso em 11 de agosto de 2020

¹⁵ Fonte: <https://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-PT> Acesso em 11 de agosto de 2020

listadas no apêndice A.

Ao construir o “estado de conhecimento”, realizamos uma busca na página do ProfHistória¹⁶, Mestrado profissional em História, coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, visando identificar as dissertações/produtos acerca dos temas relacionados ao estudo, a partir das seguintes palavras-chaves: “Ensino de História, História da África, Relações Étnico-raciais e Relações Étnicorraciais”. No apêndice B listamos os 24 produtos acadêmicos, com os quais dialogamos no decorrer do estudo.

Valendo-nos do estudo realizado por SILVA JÚNIOR; JUZWIAK, 2019, no bojo do Projeto “Observatório do Ensino de História e Geografia”. Os autores identificaram 11 produções acadêmicas – entre teses e dissertações – acerca da temática “Relações Étnico-Raciais”, dentro do recorte temporal de 2009 a 2017, produzidas nas IES de Minas Gerais. No apêndice C relacionamos as referidas teses e dissertações.

Fundamentam a discussão teórica sobre as relações étnico-raciais os autores GOMES (2012), SILVA (2011), OLIVA (2006, 2009), GUIMARÃES (2012), CERZER (2019), PAULA (2013), dentre outros. Sobre formação de professores de História, inspiramo-nos em FENELON (1983, 1984), GUIMARÃES (1993), ZAMBONI E GUIMARÃES (2008), CAIMI (2008) dentre outros.

A análise dos PPC norteia-se por categorias temáticas que correspondem aos elementos dos “ projetos de cursos” como definido pela legislação (INEP), e ao problema da pesquisa, a saber:

- 1) As IES: as instituições de ensino superior públicas em Minas Gerais que ofertam o curso de Licenciatura em História, a localidade e ano de criação destes cursos.
- 2) Os cursos investigados: carga horária dos cursos, turno de oferta, número de vagas e indicadores de qualidade.
- 3) Objetivos dos Cursos.
- 4) Perfil do egresso licenciado em História.
- 5) Componentes curriculares pertinentes à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena: carga horária e ementas.

¹⁶ Fonte: https://Profhistoria.ufrj.br/banco_tese. Acesso em 08 de agosto de 2020.

1.3.2 O universo investigado

A definição do universo de investigação se deu a partir do levantamento do número de universidades, institutos e faculdades que ofertam o curso de Licenciatura em História, no Brasil e especificamente em Minas Gerais, tanto na modalidade presencial como a distância (EaD), no sítio do MEC (<http://emec.mec.gov.br>). Por meio da pesquisa no E-MEC, foram localizados 624 cursos em 2019 e, em 2020, 588 cursos ativos de Licenciatura em História, entre as modalidades presencial e a distância, em IES públicas e privadas no Brasil, dos quais 87, em 2019; e 100 em 2020 no estado de Minas Gerais, conforme demonstra o Quadro 1. O levantamento, por consulta avançada, utilizou-se dos seguintes filtros: curso: História; modalidade: presencial/ a distância ; grau: licenciatura; situação: em atividade.

Quadro 1- Cursos de Licenciatura em História: Brasil e Minas Gerais

| ANO: 2020 Localidade | Modalidade | | Total |
|-------------------------|------------|-----|-------|
| | Presencial | EAD | |
| Brasil | 463 | 125 | 588 |
| MG | 40 | 60 | 100 |
| ANO: 2019 Localidade | Modalidade | | Total |
| | Presencial | EAD | |
| Brasil | 526 | 98 | 624 |
| MG | 40 | 47 | 87 |

Fonte: MEC (2019). Disponível em: <https://emec.mec.gov.br>. Acesso em 01/04/2019.

Fonte: MEC (2020). Disponível em: <https://emec.mec.gov.br>. Acesso em 31/05/2020.

No Quadro 1 apresentamos a totalidade dos cursos no Brasil, distribuídos entre presenciais e a distância, em instituições públicas e privadas. Nota-se que, de 2019 para 2020, houve uma redução do número de Cursos de Licenciatura em História, na modalidade presencial no Brasil. Por outro lado ocorreu uma ampliação da oferta de Cursos à Distância no Brasil e em Minas Gerais. Selecionamos, para a investigação, dentre este universo, os cursos presenciais ofertados pelas IES públicas de Minas Gerais. O principal fator que motivou a seleção dos cursos

presenciais, foi o resultado da investigação realizada por CUNHA (2014), a qual concluiu que apenas dois Cursos de Licenciatura em História, em Minas Gerais, na modalidade EaD, são ofertados por instituições provedoras do Estado: a UNIUBE (IES privada) e a UNIMONTES (IES pública estadual). IES provedoras de projetos educacionais são aquelas que produzem e ofertam os cursos na modalidade a distância. Os demais cursos a distância, identificados no território mineiro são reproduzidos por polos replicadores, às IES (em geral, grandes empresas do mercado educacional) sediadas em outros estados da federação. A análise deste universo demandaria tempo e equipe ampliada.

Portanto, são objetos de estudo os PPC dos cursos presenciais de Licenciatura em História, em atividade no ano 2020. O Quadro 2 apresenta o universo dos Cursos ofertados pelas IES públicas em Minas Gerais.

Quadro 2 - Cursos de Licenciatura em História ofertados por IES públicas em Minas Gerais.

| Ano | Modalidade | |
|------|------------|-----|
| | Presencial | EAD |
| 2019 | 17 | 01 |
| 2020 | 17 | 01 |

Fonte: MEC (2019). Disponível em: <https://emec.mec.gov.br>. Acesso em 01/04/2019.

Fonte: MEC (2020). Disponível em: <https://emec.mec.gov.br>. Acesso em 31/05/2020.

A opção por Minas Gerais se justifica pelo vínculo da pesquisa ao *Observatório do Ensino de História e Geografia*, fomentado pela FAPEMIG (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Minas Gerais), o qual tem como meta produzir conhecimentos sobre a formação de professores de História e Geografia, em particular em Minas Gerais e dada a importância do estado no cenário nacional de formação docente. Este estado brasileiro conta com o maior número de municípios (853), representa 15% do total do país (5570 municípios). Localizado na região Sudeste, o estado de Minas Gerais é o quarto em área territorial do país em uma

área de 586.521,121 km²¹⁷. Segundo o IBGE, em 2019 o estado possuía uma população de, aproximadamente, 21.168.791 habitantes¹⁸, distribuída em 853 municípios, sendo considerado o segundo mais populoso do país, o que contribui para sua grande pluralidade regional. A diversidade se traduz no que podemos entender como várias “Minas Gerais” dentro dos limites do território, exigindo, portanto, formas de abordagem para a compreensão das diferenças e desigualdades presentes na realidade sociocultural e educacional em Minas Gerais.

Compõe o universo estudado os dezessete cursos presenciais oferecidos por doze IES públicas, em dezessete cidades de MG. O Quadro 3 apresenta a identificação das Instituições, as siglas e a cidade onde está ofertado, conforme a plataforma digital do MEC, E-MEC. Estes Cursos possuem vinculação institucional com Universidades Federais, as Universidades Estaduais UNIMONTES e UEMG e com o IFSULDEMINAS.

Quadro 3 - IES públicas que ofertam cursos presenciais de Licenciatura em História em Minas Gerais.

| Índice | Instituição (IES) | Sigla | Localidade |
|--------|--|--------------|----------------|
| 1 | INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS | IFSULDEMINAS | Inconfidentes |
| 2 | UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MG | UEMG | Divinópolis |
| 3 | UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MG | UEMG | Campanha |
| 4 | UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MG | UEMG | Passos |
| 5 | UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MG | UEMG | Carangola |
| 6 | UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS | UNIMONTES | Montes Claros |
| 7 | UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS | UNIMONTES | São Francisco |
| 8 | UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS | UNIFAL-MG | Alfenas |
| 9 | UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA | UFJF | Juiz de Fora |
| 10 | UNIVERSIDADE FEDERAL DE MG | UFMG | Belo Horizonte |

¹⁷Fonte: Área territorial brasileira: IBGE, 2019. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/panorama>. Acesso em: 09 dez. 2019.

¹⁸ Fonte: População estimada: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais e Estimativas da população residente. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/panorama>. Acesso em: 09 dez. 2019.

| | | | |
|----|--|-------|------------------|
| 11 | UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO | UFOP | Mariana |
| 12 | UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI | UFSJ | São João Del Rei |
| 13 | UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA | UFU | Uberlândia |
| 14 | UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLANDIA | UFU | Ituiutaba |
| 15 | UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA | UFV | Viçosa |
| 16 | UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO | UFTM | Uberaba |
| 17 | UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI | UFVJM | Diamantina |

Fonte: MEC (2019). Disponível em: <https://emec.mec.gov.br>. Acesso em 08/04/2019.

Fonte: MEC (2020). Disponível em: <https://emec.mec.gov.br>. Atualizado em 31/05/2020.

O mapa a seguir possibilita a visão espacial da localização das IES públicas no estado de Minas Gerais. Observa-se que o curso de licenciatura em História é ofertado por instituições públicas presentes em grande parte do território mineiro; porém, nota-se maior concentração na região Centro-Sul e no Triângulo Mineiro.

1. A organização da dissertação/produto

O texto inicia-se com a narrativa do Memorial, a parte introdutória na qual abordamos a temática, a problematização, as justificativas, os objetivos e a metodologia. Na sequência expomos três seções e as considerações finais.

A Seção I, intitulada “A formação de professores de História e a Educação para as relações étnico-raciais pós LDB/1996: marcos históricos e normativos” apresenta uma análise acerca da educação para a diversidade cultural e étnico-racial no que se refere aos marcos históricos e normativos e sobre a formação docente em História para esta temática.

A Seção II, intitulada “Projetos Pedagógicos dos Cursos de História das IES públicas mineiras” tratamos da identificação e caracterização dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, presenciais e ativos em 2020, das IES mineiras, no que tange:

- 1) As IES: as instituições de ensino superior públicas em Minas Gerais que ofertam o curso de Licenciatura em História na modalidade presencial.
- 2) Os cursos: carga horária, turno de oferta e indicadores de qualidade.
- 3) Objetivos dos Cursos de Licenciatura.
- 4) Perfil do egresso do licenciado em História.

Abordamos a discussão da consonância desses projetos com as Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores da educação básica do CNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História e as demais normativas selecionadas.

A Seção III, intitulada “O Estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Cursos de Licenciatura em História”, focalizamos os componentes curriculares relacionados à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, as fichas das disciplinas que abordam a temática apontada, o lugar que ocupam nos currículos e as ementas.

Por fim, Considerações Finais, seção de síntese e reflexão dos questionamentos propulsores desta pesquisa no contexto da formação docente para o Estudo da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos cursos de Licenciatura em História.

Como produto da investigação, divulgaremos no repositório on-line do Observatório de Ensino de História e Geografia, documentos e materiais resultantes da investigação com o objetivo de socializar os conhecimentos gerados e contribuir para análises sobre os cursos de formação inicial de professores de História, em Minas Gerais, com ênfase nos componentes curriculares relativos aos estudos da história e cultura afro-brasileira e indígena, e a implementação da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008.

2- A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PÓS LDB/1996: MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS.

Debater sobre a formação docente significa tratar da construção da identidade de professores à luz das políticas públicas, de currículos de formação em diálogo com as práticas. Nesse caminhar histórico e social é que se faz o professor, por concebermos a formação docente como processual e permanente. Esta seção tem como objetivo contextualizar as políticas de formação de professores de História no Brasil, pós LDB de 1996, por meio da análise de documentos.

2.1 – Políticas de formação inicial de professores.

Historicamente, a formação de professores representa desafios inerentes às políticas públicas para suprir as demandas advindas da sociedade e as intencionalidades subjacentes às políticas nos diferentes contextos sociais, políticos e culturais. Revisitando a história da formação docente no Brasil, identificamos que o período da ditadura civil militar (1964-1985) foi marcado por várias ações que acentuaram a desvalorização e desqualificação dos profissionais da educação, especialmente da área de ciências Humanas. Uma das medidas foi a criação das Licenciaturas Curtas para a formação de professores.

Segundo Guimarães (2003):

No início do ano de 1969, amparado pelo Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968, o governo, por meio do Decreto-lei nº 547, de 18 de abril de 1969, autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Ao admitir e autorizar habilitações intermediárias em nível superior para atender às “carências do mercado”, o Estado revela ser desnecessária uma formação longa e sólida em determinadas áreas profissionais, quais sejam, as licenciaturas encarregadas de formar mão-de-obra para a educação. (GUIMARÃES, 2003, p.26).

As Licenciaturas Curtas em Estudos Sociais expressavam o ideário da política do regime ditatorial: segurança nacional e desenvolvimento econômico. Formavam mão de obra para a educação, de uma maneira rápida (os cursos possuíam uma duração que variava de 1 ano e meio a dois anos e meio), com baixo investimento (o que justifica a proliferação nas instituições privadas) e, assim, capacitavam egressos

despreparados para o exercício da docência de forma crítica e reflexiva. Segundo Guimarães (2003, p. 29) “a desqualificação dos professores, sobretudo de História, no bojo de reformas, era estratégica para o poder político autoritário. (...)”. Além das políticas da (des)qualificação profissional, outro desafio para a formação de professores de História era o atendimento às mudanças curriculares advindas da reforma educacional prevista na Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Segundo Guimarães (2003), na organização curricular preconizada pela Lei 5.692/71 foi oficializado em nível nacional a fusão das disciplinas História e Geografia em “Estudos Sociais”. A partir desta Lei, aos professores de História foram impostos currículos engessados, um ensino moralista e civista, presos à história da pátria e seus heróis, entre a História Geral e a História do Brasil. As disciplinas de cunho ideológico, obrigatórias, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, restringiram ainda mais o espaço dos conteúdos de História e Geografia.

Na década de 1970, as diretrizes da reforma educacional provocaram resistências, críticas e pressões contra os modelos impostos. Vários estudos e documentos registram e analisam as lutas políticas de educadores, como destacou, a mineira Déa Felon, uma das pioneiras na luta contra as licenciaturas curtas em Estudos Sociais, a favor da implantação das disciplinas História e Geografia no nível de 1º Grau(hoje ensino fundamental), registra, em 1973, o início das manifestações organizadas.

A partir desse momento, a luta contra a implantação de Estudos Sociais – seja como disciplina ministrada por professor polivalente, no ensino de 1º e 2º graus, seja como área de formação universitária - não mais sofreu solução de continuidade. Ela se transformou em um dos principais aspectos da luta estudantil nas áreas atingidas, e uma constante preocupação de docentes e profissionais. (FENELON,1984, p.16)

Déa Felon, reitera neste artigo, uma crítica à política educacional.

Nesta orientação governamental está implícito que o ensino é tarefa mais fácil ou menos importante, e que o professor encarregado de o ministrar não necessita de formação mais aprofundada e pode, portanto, ser menos qualificado. (...) Na verdade, o caminho parece, como já salientamos, bem traçado: desqualifica-se a sua formação universitária para desvalorizá-la como profissional, submetendo-o às piores condições de remuneração e de trabalho dos últimos tempos. (FENELON, 1984, p. 21)

A década de 1980, no interior das lutas pela democratização do país, revela-se no/para o ensino de História, um período de tensões, resistências e criatividade. Fatores como a precarização da formação de professores e a fragmentação do

conhecimento, determinado por matrizes curriculares e programas didáticos, expressavam os limites ao ensino de História. A busca por currículos renovados, que trouxessem para a discussão ações e sujeitos omitidos da História, eram parte da agenda de lutas pela renovação da legislação educacional. Vários estados da federação realizaram reformas curriculares nos anos 1980, mas ainda regidas pelas leis educacionais da Ditadura.

Um momento de transição significativo para a educação brasileira foi a promulgação da Constituição de 1988 e da LDB de 1996. Representam um marco histórico e normativo à medida em que se rompe com o modelo anterior, em vigor por 25 anos, desde a Lei n.º 5.692/71. A LDB de 1996 colocou um fim nas licenciaturas curtas, na medida que estabeleceu no Artigo 62.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de **licenciatura plena**, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

A LDB de 1996 constituiu um marco para as reformas educacionais dos anos 1990, no contexto das políticas neoliberais implementadas pelo Governo federal. Vários projetos e políticas públicas foram formulados no sentido de assegurar os objetivos da Lei 9394/96. O Conselho Nacional de Educação (CNE) juntamente ao Ministério da Educação (MEC) produziram neste cenário, diversas normativas/diretrizes, tais como as Diretrizes Curriculares para os Cursos Superiores os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e médio.

Para análise dos marcos normativos, relacionados à formação de professores e, em especial, de professores de História, selecionamos os documentos públicos, conforme apresentado no Quadro 04.

Quadro 4: Marcos normativos.

| Referência Legal | Texto base |
|---|--|
| Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação. Lei n.º 9.394 de 20/12/1996 | Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A formação docente para a educação básica é tratada nos artigos n.º 62 ao 66. |
| Resolução CNE/CP n.º 1, | Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a |

| | |
|--|---|
| de 18 de fevereiro de 2002 | Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. |
| Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002 | Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. |
| Resolução CNE/CES n.º 13, de 13 de março de 2002 | Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. |
| Lei n.º 10.639 de 09/01/2003 | 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. |
| Resolução CNE/CP nº 01, 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. |
| Lei n.º 11.645 de 10/03/2008 | 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". |
| Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. | Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. |
| Resolução CNE/CP N.º 2, de 1º de julho de 2015. | 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. ¹⁹ |

¹⁹ Estão relacionadas a esta Resolução: Alterada Resoluções CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017, nº 3, de 3 de outubro de 2018, e nº 1, de 2 de julho de 2019. (***) Revogada pela Resolução CNE/CP

A intenção contida na LDB, Lei no 9.394/96 (BRASIL, 1996), de introduzir nova estrutura formativa para professores da educação básica propondo os Institutos Superiores de Educação, dentro das estruturas das universidades ou fora delas, a proposta das Escolas Normais Superiores, acabam por não se concretizar efetivamente e, por consequência, a se construir outras normas complementares. Ao se considerar a dimensão da formação na LDB, cabe retomar o artigo 61.

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996)

Neste sentido, foi elaborada e aprovada a Resolução CNE/CP 1/2002, que instituiu as diretrizes nacionais para a formação de professores de educação básica em nível superior, de graduação plena, como um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular. Corroboram neste sentido Zamboni e Guimarães (2008) em:

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 para a formação de professores constituem um dos referenciais para a formação de professores dos cursos de nível superior e apresentam a base comum para a formação dos futuros professores da educação básica. (ZAMBONI e GUIMARÃES, 2008, p. 113)

Segundo Gatti (2019):

A Resolução CNE/CP 1/2002 chamava a atenção para as competências necessárias à atuação profissional, como foco do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, e, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento, devendo as aprendizagens serem orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. (GATTI 2019 p. 52).

Conforme a diretriz explicitada no artigo 12 das Diretrizes de 2002, “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, em qualquer especialidade. O artigo 14 estabelece “a flexibilidade

nº 2, de 20 de dezembro de 2019. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019(*) (1) Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados”. Assim, prevê o artigo 12 da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Completam as diretrizes para as licenciaturas, a Resolução CNE/CP 2/2002, que institui a duração e a carga horária destes cursos. Conforme prescrito no *caput* do artigo, o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação definiu:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Neste movimento de reformas, pós-LDB de 1996, foram formuladas e aprovadas pelo CNE, as Diretrizes dos Cursos Superiores das diferentes áreas. Como desdobramento das novas instruções legais, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História, Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação mediante o Parecer CNE/CES 492/2001 e 1.363./2001, na intenção de substituir uma normativa obsoleta e engessada decorrente do período da Ditadura.

O Parecer CNE/CES 492/2001, expõe sete habilidades e competências que devem ser trabalhadas na formação dos licenciados em História. Apenas duas delas se referem diretamente às licenciaturas.

A) Gerais

- a) Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- b) Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
- c) Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias, assim como sua inter-relação;
- d) Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;
- e) Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural;
- f) Ter competência na utilização da informática.

B) Específicas para licenciatura

- a) Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- b) Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino²⁰.

As competências e habilidades apresentam tópicos antigos e novos, necessários para a formação de docentes de História. Problematizar essas múltiplas concepções, as diferentes experiências dos sujeitos históricos e as relações espaço-tempo são aspectos inerentes ao ofício do historiador, bem como conhecer e analisar contextos históricos diversos. A pesquisa tornou-se eixo principal na

²⁰ O Parecer CNE/CES 492/2001, publicado em 09 de julho de 2001, antecedeu e subsidiou as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História. DCN dos cursos de História: Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002. Disponível em: [portal.mec.gov.br > cne > arquivos > pdf > CES132002](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES132002.pdf) . Acesso em 27/08/2020 .

formação desse egresso e deve ser realizada durante os anos de graduação e mesmo após o término desse tempo de estudo.

Nas especificidades da licenciatura são focalizados: o domínio básico dos conteúdos históricos (o que ensinar) e os métodos e técnicas de ensino (como ensinar). A legislação define trabalho o conjunto dos conteúdos científicos, das áreas de conhecimentos específicas, temas contemporâneos que proporcionem uma reflexão sobre a vida cidadã. Apresenta uma concepção de formação do professor de História que não se preocupa apenas com o domínio do conteúdo histórico, mas busca diálogos com outras áreas. Mais ainda, defende a formação do professor-pesquisador, um produtor de saberes e conhecimento, e um rompimento com a ideia de professor meramente transmissor de conhecimentos produzidos por outros.

No início dos anos 2000, a organização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em História tinham como referenciais a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena - Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002 complementada pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002; e as Diretrizes Curriculares para os cursos de História - Resolução CNE/CES n.º 13, de 13 de março de 2002.

Em 2002, nas eleições democráticas para a Presidência da República, venceu o candidato Luiz Inácio Lula da Silva, apoiado pelos movimentos sociais, movimento negro e indígena. Um dos primeiros atos do então presidente foi a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR²¹ em 21 de março de 2003, junto ao Ministério da Justiça. A cerimônia de inauguração

²¹ A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) foi criada com o objetivo de enfrentar o racismo no Brasil. Idealizada no âmbito do Governo Federal, atualmente está vinculada ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Fundada em 21 de março de 2003, a secretaria nasce do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro. A data é emblemática, pois em todo o mundo celebra-se o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), em memória do Massacre de Shaperville. Em 21 de março de 1960, 20.000 negros protestavam contra a lei do passe, que os obrigava a portar cartões de identificação, especificando os locais por onde eles podiam circular. Isso aconteceu na cidade de Joanesburgo, na África do Sul. Mesmo sendo uma manifestação pacífica, o exército atirou sobre a multidão e o saldo da violência foram 69 mortos e 186 feridos. Em continuidade às políticas, destaque para o Plano de Enfrentamento à Violência contra a Juventude Negra, o Juventude Viva; o Programa Brasil Quilombola (PBQ); e o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial, o SINAPIR. Fonte: <https://www.gov.br/mdh/pt-br> Acesso em 16/nov/2020 .

contou com a presença do Instituto de Pesquisas e Estudos Afro Brasileiros²² e o discurso foi proferido por Abdias Nascimento.

Ressaltamos que tratar da educação para as relações étnico-raciais implica em reconhecer a diversidade étnica e cultural presente nas escolas, assim como na sociedade, e dar-lhes o devido e merecido respeito. Respeito por suas histórias, por suas culturas e por suas contribuições sociais.

Completa o pensamento, os autores Silva e Guimarães.

O “multiculturalismo” se constitui num movimento, num campo político de embates, de constituição de identidades, no qual as relações de classe, gênero, etnia são relações de poder, autoridade, dominação e resistência na lógica da sociedade capitalista. (...) O respeito à diferença não pode significar o mascaramento ou a omissão perante profundas desigualdades sociais e econômicas existentes no Brasil.” (2012, p. 47)

Neste contexto, corroborando a análise anterior, movimentos sociais e étnicos reivindicaram e obtiveram conquistas de políticas de ações afirmativas, dentre elas a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, por meio da Lei nº 10.639 sancionada pelo Presidente da República em 2003. Sublinhamos que:

A referida lei não foi sancionada de um dia para o outro. Ao contrário, antes de ser sancionada, passou por diversos estágios, resultando dos movimentos negros da década de 1970 e do esforço de simpatizantes da causa negra na década de 1980, quando diversos pesquisadores alertaram para a evasão e para o déficit de alunos negros nas escolas, em razão, entre outras causas, da ausência de conteúdo afrocêntricos que valorizassem a cultura negra de forma abrangente e positiva. Na década de 1990, ocorrem movimentos intensos em todo Brasil a favor da afirmação da identidade negra, com destaque para a célebre Marcha Zumbi dos Palmares, que, segundo Lucimar Dias, reuniu cerca de 10 mil negros e negras, que foram a Brasília com um documento reivindicatório a ser entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso (DIAS, 2005).

²² A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) foi criada com o objetivo de enfrentar o racismo no Brasil. Idealizada no âmbito do Governo Federal, atualmente está vinculada ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Fundada em 21 de março de 2003, a secretaria nasce do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro. A data é emblemática, pois em todo o mundo celebra-se o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), em memória do Massacre de Shaperville. Em 21 de março de 1960, 20.000 negros protestavam contra a lei do passe, que os obrigava a portar cartões de identificação, especificando os locais por onde eles podiam circular. Isso aconteceu na cidade de Joanesburgo, na África do Sul. Mesmo sendo uma manifestação pacífica, o exército atirou sobre a multidão e o saldo da violência foram 69 mortos e 186 feridos. Em continuidade às políticas, destaque para o Plano de Enfrentamento à Violência contra a Juventude Negra, o Juventude Viva; o Programa Brasil Quilombola (PBQ); e o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial, o SINAPIR. Fonte: <https://www.gov.br/mdh/pt-br> Acesso em 16/nov/2020 .

Diante de muitas lutas e de alguns resultados conquistados, a causa negra adquire mais força a partir dos anos 2000, finalizando com a promulgação, em 2003, da referida lei. (PEREIRA e SILVA, 2012, p.2)

Em seu histórico, a Lei tem como princípio um compromisso assumido internacionalmente pelo Estado brasileiro na “3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU). No sentido de desenvolver políticas voltadas para a promoção dos direitos dos afrodescendentes e da igualdade racial, uma das propostas defendidas e aceitas pelo governo brasileiro foi a de se introduzir no currículo escolar a disciplina “História Geral da África e do Negro no Brasil”, porém, esta proposta só veio a ser atendida, em grande parte, em 09 de janeiro de 2003, com a assinatura da Lei 10639/03, oriunda do Projeto de Lei nº 259, apresentado em 1999 pela deputada Esther Grossi e pelo deputado Benhur Ferreira.

Vem de longe a luta destes movimentos contra o racismo e pela inclusão que passa, especialmente, pelo acesso dos negros à educação. Nas primeiras décadas do século XX, a luta das organizações negras se batia por uma melhor formação escolar da população negra através do acesso ao sistema formal de ensino sem, no entanto, haver um questionamento deste sistema como intrinsecamente inadequado ou excludente a esta população. O objetivo de fazer do negro um cidadão brasileiro sob o qual não pesasse o estigma racial era condizente com o projeto nacional assimilacionista então vigente. (PEREIRA, 2010, p.5)

A Lei 10.639/2003 foi complementada pelo Parecer do CNE/CP 03/2004, o qual se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, também pela Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000.

A Lei 10639/2003, é um marco histórico que simboliza, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira. A formulação desta lei partiu do resultado do empenho dos movimentos negros na busca da igualdade racial através da educação e da política de ações afirmativas. (BRASIL, 2009, p.13)

Ciente desses desafios, o Conselho Nacional de Educação, em 2004, dedicou-se ao tema e, em diálogo com reivindicações históricas dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, elaborou parecer e exarou resolução, homologada pelo Ministro da Educação, no sentido de orientar os sistemas de ensino e as instituições dedicadas à educação, para que dediquem cuidadosa atenção à incorporação da diversidade etnicorracial da sociedade brasileira nas práticas escolares, como propõe a Lei 10639/2003.

O parecer CNE/CP 3/2004 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tratando assim, da reorganização do currículo escolar afim de contemplar a história e cultura do povo negro.

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.(BRASIL, 2004a)

No texto introdutório do Parecer, é esclarecida a finalidade principal:

[...] 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 (BRASIL, 2004, p.10).

A aprovação da Lei 10.639/2003 provocou alterações na LDB/1996 no Artigo 26. Estas alterações na LDB impactaram diretamente os cursos de Licenciatura em Artes, Letras e História quando, por conseguinte, define as áreas em que devem ser trabalhados os temas, que são: Literatura, Artes e História.

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.

Em 2008, foi aprovada a Lei n.º 11.645/2008 estabelecendo a obrigatoriedade do estudo de História e Cultura dos povos indígenas do Brasil, sem esquecer das raízes africanas na história brasileira, modificando a redação do Artigo 26-A da LDB.

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.

Em defesa da mudança legal nos currículos da história ensinada no Brasil, Silva (2011) afirma:

A história das disciplinas escolares está articulada às políticas públicas e aos movimentos sociais que pressionam para ter o reconhecimento e a compreensão de sua necessidade, haja vista, em que determinados momentos, alguns temas são considerados necessários, respondendo às lutas sociais, políticas e econômicas de grupos sociais em diferentes momentos historicamente situados, como no caso do fortalecimento do movimento negro no Brasil. (SILVA, 2011, p. 99)

Nas palavras de Oliveira e Silva (2017):

No caso da Lei 10.639/03, temos uma especificidade: o respaldo jurídico é em si mesmo uma imposição e uma re(significação) porque a lei é a síntese de um longo processo de negociação de sentidos entre movimentos sociais e tradição jurídica brasileira, ao mesmo tempo em que determinam a inclusão de conteúdos historicamente silenciados pelo currículo moldado na hegemonia dos conhecimentos eurocêntricos. (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 185)

Oliva (2009), cinco anos após a Lei 10.639/2003, nos chamou a atenção para o distanciamento entre o que está determinado nas normativas e as práticas de ensino. Afirma que a eficácia destes marcos legais depende da ampliação da temática nos diversos níveis e áreas de ensino. Sendo assim:

Para além das referências aos conteúdos a serem apresentados aos alunos, as Diretrizes sinalizam ainda para a necessidade de inclusão, nos

cursos de formação de professores e profissionais da educação de “materiais e de textos didáticos, na perspectiva (...) de estimular o “ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos”. (OLIVA, 2009, p. 158)

Em texto de 2019, Silva e Meireles (2019) criticam as receitas e fórmulas oferecidas ao Ensino de História para o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Segundo as autoras a proposição de muitos projetos pedagógicos se prestam apenas a “incluir” determinados “conteúdos”, atendendo apenas de forma parcial e precariamente, a Lei 11.645/ 2008. Por este viés, não atingem o objetivo de discussão e de superação do racismo em ambientes escolares e extraescolares à estereotipagem das histórias e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras.

Silva e Meireles (2019) enfatizam a importância do currículo de formação docente para a temática e afirmam:

Para além de “conteúdos” que não fazem sentido algum e nem possuem significado para alunos e professores, os debates sobre qual História queremos nas escolas brasileiras e sobre os direitos de aprendizagem dos alunos devem apontar para mudanças nas matrizes curriculares, nos cursos de licenciatura e na produção didática de História. (SILVA e MEIRELES, 2019, p. 26)

Entendemos, assim como os autores citados, que os projetos político-pedagógicos das escolas, os projetos pedagógicos dos cursos e os currículos são os responsáveis pelo acolhimento da temática e demonstram a importância das políticas públicas e a transformação sócio-político-cultural no processo de escolarização, pautada na educação para as relações étnico-raciais. Proporciona assim, uma formação cidadã baseada no respeito e valorização da diversidade existente na sociedade e presentes no ambiente escolar. Os desafios da democratização dão à escola a tarefa de estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. O fortalecimento de políticas públicas e a criação de instrumentos de gestão para a afirmação cidadã são indispensáveis para a valorização e riqueza de nossa diversidade étnico-racial e cultural, e, o permanente combate ao racismo.

A Lei No 13.005/2014 institui o Plano Nacional de Educação (PNE) e prevê a revisão e melhoria dos currículos do ensino superior para formação de professores da educação básica (meta 13, estratégia 13.4). Assegura promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da

Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos(as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência(s).

No PNE encontramos 5 metas relacionadas à melhoria da qualidade da carreira docente, a serem cumpridas no decênio 2014-2024, conforme apresentamos no Quadro 5. Avaliamos que muitas ações pretendidas estão próximas de serem cumpridas. A seguir explanamos uma síntese das metas relacionadas à formação de professores e o cenário em 2020.

Quadro 5: Metas do PNE e o cenário em 2020.

| METAS | OBJETIVOS | CENÁRIO ATUAL |
|--|---|---|
| 12 – Educação superior | Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. | 30,3% é a taxa bruta de matrícula na educação superior e 20,2% a taxa líquida. |
| 13 – Titulação de professores da educação superior | Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. | O percentual de docentes com mestrado ou doutorado na educação superior é de 69,5%, sendo 32,1% doutores. |
| 14 – Pós-graduação | Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação | Atualmente são: 47.138 títulos de mestres e 13.912 |

| | | |
|-------------------------------------|---|---|
| | anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. | títulos de doutores. |
| 15 – Formação de professores | Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. | 50,6% possuem formação superior compatível com a área de atuação. |
| 16 – Pós-graduação para professores | Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. | 30,2% são os professores com pós-graduação |

Fonte: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php (novembro, 2020)

Na Meta 15 do PNE, destacamos as estratégias: 15.5- implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial; 15.6- promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica.

Portanto, as normativas relativas à formação docente apontam caminhos que pretendem efetivamente superar a fragmentação e a ausência de articulação entre os diferentes saberes e práticas. Isso exige das licenciaturas a busca de uma identidade própria, num ambiente institucional que promova a implementação de tais marcos.

Gatti e colaboradores (2019) em *Professores do Brasil: Novos Cenários da Formação* chamam a atenção que, quanto ao processo formativo, os referenciais e as diretrizes curriculares de âmbito nacional para a educação básica existentes pressupõem um currículo ordenado por grandes áreas de conhecimento, que permitem pensar em uma perspectiva integrada as diferentes disciplinas escolares do ensino fundamental e médio. Chamam também a atenção que a cultura dominante é fundamentalmente bacharelesca. As análises realizadas nessa obra levam os autores a destacar os vários aspectos, que segundo eles, devem merecer consideração por parte das políticas públicas, dos gestores, das instituições formadoras e seus docentes. Destaca-se a:

1. A necessidade de superar nossa condição histórica de não atribuir a devida importância à formação de professores para a educação básica, visando à sólida formação para o exercício do magistério, aliada à construção de uma carreira digna.

Para tornar efetivas as aprendizagens essenciais que estão previstas nos currículos da Educação Básica, os professores têm que desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para uma docência sintonizada com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa e exigente no sentido de continuar aprendendo. Segundo Guimarães (2012):

Nos primeiros anos do século XXI, identificamos uma continuidade e também uma ampliação do movimento acadêmico e político para a formação e profissionalização do professor. Esse alargamento representa o reconhecimento de outras perspectivas de análise multidisciplinar e interdisciplinar, bem como da complexidade do pensamento e da realidade social, cultural e formadora em nosso país. GUIMARÃES (2012, p. 113)

2.2 – Os desafios na formação de professores de História.

A formação de professores de História passou por mudanças significativas desde as últimas décadas do século XX com a luta pelo fim das Licenciaturas Curtas; a LDB de 1996 e, enfrenta não só as questões inerentes ao tempo, como

também as tensões para o exercício e as contribuições para a (des)construção das relações sociais.

Concordamos com a definição de educação expressa no Parágrafo 1º do artigo 3º, da Resolução CNE/CP N.º 2/2015, que diz:

§ 1º Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.

A Escola para todos requer outro modo de viver em que educadores e educandos empreendam a tarefa de aprender coletivamente. A construção de ambientes escolares com estruturas organizativas e metodológicas democráticas, capazes de respeitar as diferenças geográficas e territoriais, de gênero, étnico-raciais, linguísticas, religiosas, as condições físicas, sensoriais, intelectuais e mentais e de linguagens diferenciadas, dentre outras, permite aos sujeitos do processo escolar uma nova perspectiva ao introduzirmos nos espaços escolares novos objetos de estudo: o pluralismo cultural, a liberdade, a justiça social, o respeito mútuo, o senso de coletividade, a solidariedade e o reconhecimento das diferentes modalidades educacionais como a Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e Educação Escolar Indígena.

Corroboramos Canen e Xavier (2005) ao defender que o multiculturalismo, como corpo teórico e político de conhecimentos, privilegia o múltiplo, o plural, as identidades marginalizadas e silenciadas e que busca formas alternativas para sua incorporação no cotidiano educacional. Segundo as autoras:

Formar o professor multiculturalmente orientado implica, conforme temos argumentado, em trabalhar em prol de um modelo de professor apto a compreender o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcados por relações de poder desiguais, que participam da formação das identidades. Implica em tensionar conteúdos pré-estabelecidos e pretensões a verdades únicas, procurando detectar vozes silenciadas e representadas nesses discursos curriculares, de forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural e aptas a formular alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras do congelamento de identidades e dos estereótipos. (CANEN e XAVIER, 2005, P. 336)

Paula (2013) enfatiza o papel do ensino de História na sociedade e da formação de professores.

No que se refere às políticas públicas, o papel que o ensino de História tem

ocupado na formação dos alunos para sua inserção de forma cidadã no seio do estado; a formação moral e ética, que possibilite a sua preparação para a construção de uma sociedade ajustada aos interesses da sociedade e com a promoção de valores humanos, tem impulsionado a adoção de ações por parte dos poderes públicos de mecanismos vinculados à reformulação dos currículos de ensino, fiscalização e acompanhamento dos conteúdos dos livros didáticos e implementação de programas de formação de professores; todos estes que possam aproximar as aprendizagens escolares do ensino de História às necessidades de preparação dos alunos para a inserção na vida cívica, como cidadãos comprometidos com os rumos de toda sociedade. (PAULA, 2013, p. 80)

Romper com o padrão curricular hegemônico na formação docente requer construir novas pontes entre os saberes e práticas. Canen e Xavier afirmam (2005):

Articular ensino e pesquisa na formação docente representa um caminho possível para se pensar em transformar essa realidade no sentido de valorizar a pluralidade cultural e a formação de identidades docentes e discentes multiculturalmente comprometidas. (CANEN; XAVIER, 2005, p. 337)

Em concordância, Cerezer assevera:

A construção de um novo panorama histórico e educacional em que a diversidade de histórias, culturas e vozes possam ser incluídas, ouvidas e, devidamente estudadas, passa, então pela compreensão do currículo como uma construção “historicamente configurada”. Essa concepção é essencial para que novas apropriações curriculares possam ser propostas e efetivadas. (CEREZER, 2019, p. 158)

Nesta perspectiva de se consolidar a educação democrática, romper com os currículos eurocentristas, buscar o reconhecimento das diversas etnias presentes na história brasileira e seu legado histórico-cultural, reconhecemos que a luta dos movimentos negros foi a protagonista pela modificação dos currículos escolares e pela inclusão da História da África, dos africanos e seus descendentes, promovendo por conseguinte a educação para as relações étnico-raciais. Concordamos com a afirmação de Pereira e Silva (2012) em:

Tem especial importância para a divulgação/valorização do legado cultural africano que recebemos desde o século XVI, pois além de ampliar o parco conhecimento que temos dessa cultura, supõe um novo olhar sobre a história africana e afro-brasileira e suas possíveis relações como o percurso histórico brasileiro. (PEREIRA e SILVA, 2012, p. 1)

Realizar a educação para as relações étnico-raciais implica em reconhecer a diversidade étnica e cultural, presente nas escolas assim como na sociedade, e dar-lhes o devido e merecido respeito. Respeito por suas histórias, por suas culturas e por suas contribuições sociais.

As políticas públicas devem ter como meta o exercício do direito de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. As condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade de cada raça que constitui o povo brasileiro.

Portanto, depreendemos da análise dos marcos normativos, que a política da formação de professores para a educação básica deve, sobretudo, caminhar na perspectiva da afirmação de uma nação democrática, justa e inclusiva, que garanta a valorização da profissão docente, a garantia de qualidade dos cursos de licenciaturas independente da modalidade presencial ou não. A articulação entre os saberes e as práticas, entre a formação inicial e a continuada constituem instrumentos importantes para a equidade do acesso e redução das desigualdades sociais, regionais ou locais. E, nesse sentido, é que se faz necessário (re)pensar a formação docente visando a educação para as relações étnico-raciais.

3- PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DAS IES PÚBLICAS MINEIRAS.

Nesta seção tratamos da identificação e caracterização dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, presenciais e ativos em 2020, das IES mineiras investigadas, no que tange:

- 1) IES: as instituições de ensino superior públicas em Minas Gerais que ofertam o curso de Licenciatura em História na modalidade presencial.
- 2) Os cursos: carga horária, turno de oferta e indicadores de qualidade.
- 3) Objetivos dos Cursos de Licenciatura.
- 4) Perfil do egresso licenciado em História.

Abordaremos esses projetos em diálogo com as Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores da educação básica do CNE, com as Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de História e a literatura da área.

3.1 – As IES mineiras investigadas

Tendo em vista os objetivos desta seção e a delimitação do campo da pesquisa, identificamos as IES públicas mineiras investigadas: a sigla, a localidade, as datas de criação e de início dos cursos de licenciatura em História, como demonstra o Quadro 6. O quadro apresenta os dezessete cursos de licenciatura em História, ofertados no modo presencial, por IES públicas mineiras.

QUADRO 6: IES em Minas Gerais que ofertam os cursos de Licenciatura em História investigados.

| | Instituição(IES) | Sigla | Localidade | Data Ato de Criação | Data início do Curso |
|---|--|--------------|---------------|---------------------|----------------------|
| 1 | INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS | IFSULDEMINAS | INCONFIDENTES | 20/12/2018 | 04/02/2019 |
| 2 | UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS | UEMG | CAMPANHA | 08/05/1975 | 07/05/1975 |
| 3 | UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS | UEMG | PASSOS | 02/06/2001 | 01/02/1999 |
| 4 | UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS | UEMG | DIVINÓPOLIS | 13/02/2001 | 26/03/2001 |
| 5 | UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS | UEMG | CARANGOLA | 17/04/1972 | 13/05/1972 |

| | | | | | |
|----|--|-----------|------------------|------------|------------|
| 6 | UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS | UNIMONTES | MONTES CLAROS | 15/12/1967 | 13/04/1964 |
| 7 | UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS | UNIMONTES | SÃO FRANCISCO | 13/01/2003 | 10/03/2003 |
| 8 | UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS | UNIFAL-MG | ALFENAS | 30/10/2008 | 02/03/2009 |
| 9 | UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA | UFJF | JUIZ DE FORA | 30/10/1947 | 01/02/1948 |
| 10 | UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS | UFMG | BELO HORIZONTE | 05/11/1940 | 01/03/1957 |
| 11 | UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO | UFOP | MARIANA | 18/04/1980 | 01/03/1981 |
| 12 | UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI | UFSJ | SÃO JOÃO DEL REI | 15/10/2001 | 10/06/2002 |
| 13 | UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA | UFU | UBERLÂNDIA | 18/08/1964 | 01/02/1966 |
| 14 | UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA | UFU | ITUIUTABA | 07/04/2006 | 09/04/2007 |
| 15 | UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA | UFV | VIÇOSA | 12/07/2000 | 02/04/2001 |
| 16 | UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO | UFTM | UBERABA | 25/10/2007 | 03/03/2009 |
| 17 | UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI | UFVJM | DIAMANTINA | 07/11/2008 | 06/02/2012 |

Fonte: MEC (2020). Disponível em: <https://emec.mec.gov.br>. Acesso em 31/05/2020.

Ressaltamos que a UFMG foi criada em 1927 e o curso de História em 1940, caracterizando-a como a Universidade e o curso mais antigos do estado. Na sequência, como cursos mais antigos, identificamos os cursos da UFJF e da UFU/Uberlândia. Em contrapartida, o IF Sul de Minas oferta o curso mais novo. Foi criado em dezembro de 2018, em função da política educacional que transformou escolas e centros federais de educação em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. É o único curso que ainda não foi avaliado pelo MEC, em 2020, logo não apresenta os indicadores de qualidade do ensino superior. A UEMG é uma universidade pública estadual e apresenta o maior número de cursos ofertados no estado. Junto à UNIMONTES, compõe a oferta em IES Estaduais. Outro dado constatado foram os cursos criados após a LDB/1996. Dos dezessete cursos investigados, dez foram criados após a vigência desta Lei.

Robl e Mello (2015) em pesquisa sobre a expansão e a avaliação dos cursos de História no Brasil, o processo de crescimento na oferta do ensino superior se deu no movimento de “interiorização”, o qual buscou levar os cursos para as cidades do interior e assim ampliar o acesso a este nível de ensino. Outros motivos foram a

participação do setor privado, a ampliação da rede federal de ensino, como já abordamos anteriormente nos casos dos Institutos Federais, e a política de formação de professores.

Constatamos que os PPC variam de curso para curso, nos casos da UFU e da UEMG. Todavia, a UNIMONTES apresenta o mesmo PPC para os dois cursos ofertados em cidades distintas. Esta variável nos permite pensar que no caso da UNIMONTES pode ser uma replicação do curso mais antigo. Os PPC diferenciados atendem com mais rigor a demanda da região em que se encontram e sugerem ser frutos de uma construção coletiva dentro das unidades de ensino.

Os Cursos de História da UNIFAL, da UFU/Ituiutaba, da UFVJM e da UFTM foram criados no contexto de expansão da educação superior nos anos 2000, no Governo Lula da Silva, por meio do REUNI “Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)”, que teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior, notadamente observados a partir de 2003.

As ações do programa contemplaram o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas com o propósito de redução das desigualdades sociais no país.”²³

Além do tempo de existência dos cursos, as datas informam sobre a evolução da oferta de formação docente em História nas diversas regiões do estado. Corroboramos os autores a seguir ao afirmarem:

Os cursos mais antigos acionam uma experiência de várias décadas na produção de conhecimento histórico e na formação de quadros, constituindo-se em instituições de referência. Analisar tais cursos em conjunto permite entender como uma ou mais concepções de formação se consolidam em instituições diferentes não apenas pela sua localização no território, mas pela experiência e reflexão que acumulam. (COELHO e COELHO, 2018, p.07)

²³ O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Disponível em <http://reuni.mec.gov.br/>. Acesso em 12/11/2020.

3.2 – Os cursos investigados

No Quadro 7, dos cursos investigados, destacamos a carga horária, turno e as vagas oferecidas pois entendemos a importância destes critérios no conjunto da análise.

QUADRO 7: Os cursos investigados: características da oferta.

| | Sigla | Carga horária* | Turno de oferta** | Vagas Diurno | Vagas Noturno |
|----|--------------------|-----------------------|--------------------------|---------------------|----------------------|
| 1 | IFSULDEMINAS | 3200 | N | - | 35 |
| 2 | UEMG – Campanha | 3255 | N | - | 40 |
| 3 | UEMG – Passos | 3210 | N | - | 40 |
| 4 | UEMG – Divinópolis | 3405 | N | - | 40 |
| 5 | UEMG – Carangola | 3420 | N | - | 40 |
| 6 | UNIMONTES – MC | 3360 | D /N | 35 | 35 |
| 7 | UNIMONTES – SF | 3360 | N | - | 35 |
| 8 | UNIFAL-MG | 3450 | N | - | 40 |
| 9 | UFJF | 2865 | D /N | 45 | 45 |
| 10 | UFMG | 3225 | D/N | 22 | 44 |
| 11 | UFOP | 3260 | D/N | 40 | 40 |
| 12 | UFSJ | 3208 | N | - | 30 |
| 13 | UFU – Uberlândia | 3230 | D/N | 40 | 40 |
| 14 | UFU – Ituiutaba | 3380 | N | - | 40 |
| 15 | UFV | 2895 | N | - | 25 |
| 16 | UFTM | 3125 | N | - | 30 |
| 17 | UFVJM | 3300 | N | - | 40 |
| | Total de Vagas | - | - | 182 | 639 |

Fonte: MEC (2020). Disponível em: <https://emec.mec.gov.br>. Acesso em 31/05/2020. * Extraída do PPC. ** N= Noturno; D= Diurno

Os PPC das IES de número 9, 15 e 16 são anteriores à Resolução CNE/CP N.º 2/2015. Nestes casos, apesar da informação quanto a carga horária não estar em consonância com norma vigente, podemos afirmar que estes PPC estão em conformidade com a Resolução CNE/CP n.º 2/2002, entretanto os objetos investigados (PPC) não se encontram atualizados.

O artigo 13 da Resolução CNE/CP N.º 2/2015, trata da estrutura e currículo dos cursos, e estipula que a carga horária dos cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica, em nível superior, é constituída de 3.200 horas (três mil e duzentas), tendo por referência o projeto curricular do curso, com duração de, no mínimo, 08 (oito) semestres ou 04 (quatro) anos, sendo dedicadas ao desenvolvimento das competências nas três dimensões: conhecimento, prática e engajamento, assim divididas:

- 800 horas (oitocentas horas) de base comum de aprendizagem dos conteúdos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação, e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais;

- 1600 horas (mil e seiscentas horas) dedicadas à aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas e do domínio pedagógico desses conteúdos;

- 800 horas (oitocentas horas) de prática pedagógica sendo 400h em situação real de trabalho em ambiente de ensino e aprendizagem (monitoria/atividades de iniciação à docência/estágio/residência pedagógica/prática clínica), em projeto definido pela IES e constantes do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e 400h distribuídas ao longo do curso entre os conteúdos dos itens anteriores.

Examinando o número de vagas e turnos, constatamos que o maior número de vagas é disponibilizado no turno noturno. Do total de 821 vagas, 22,1% estão oferecidas no turno diurno, podendo ser anuais ou semestrais, conforme constam nos projetos. Do total de cursos investigados, apenas 5 funcionam no período diurno.

Este indicador de oferta de vagas, preferencialmente, no noturno são indícios do perfil dos estudantes de licenciatura em História. Segundo estudo realizado por Locatelli e Diniz-Pereira(2019) acerca do o perfil dos estudantes de licenciatura no Brasil, considerando, especialmente, as condições socioeconômicas e a relação com o magistério junto a cinco licenciaturas de todo o país: pedagogia, história, matemática, educação física e biologia, a partir das respostas dadas ao questionário

do estudante do Exame Nacional do Desempenho do Estudante (Enade/2014-2017), os autores concluíram que:

Constata-se um perfil de estudante trabalhador, com renda familiar baixa, egresso de escola pública e que, em sua maioria, afirma ter escolhido o magistério pela vocação ou pela importância da profissão. (...) Os dados apresentados também evidenciam que os cursos de licenciaturas atendem a um público com pouca possibilidade de complementação da formação com viagens, compras de livros ou participação em eventos, devido as suas limitações financeiras, e que dedica pouco tempo aos estudos em razão do trabalho e/ou dos horários alternativos e reduzidos do curso. (LOCATELLI ; DINIZ-PEREIRA.2019, p. 225 e 240)

Esse perfil corrobora o perfil sócio econômico dos alunos de História da UFMG, conforme descrito no PPC (p.3) “os alunos do Curso de História, dos pontos de vista social, econômico e cultural, caracterizam-se por sua variedade, embora haja uma predominância de alunos de classe média baixa e de classes populares, no noturno, e, inversamente, de classe média alta e média intermediária, no diurno”. Esses dados têm implicações no processo de formação dos professores e no trabalho docente.

O processo educacional implica em avaliação. Ao avaliar o *lócus* da formação docente devemos considerar as características dos cursos e os indicadores relacionados à qualidade de ensino. A avaliação institucional constitui um importante parâmetro no sentido de analisar estratégias e proposições para o processo de formação de futuros professores. Esta, por sua vez, deve estabelecer a relação entre os índices comuns aos cursos com a proposta pedagógica de cada unidade de ensino.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) é um dos pilares da avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pela Lei no. 10.861, de 14 de abril de 2004. Além do Enade, os processos de Avaliação de Cursos de Graduação e de Avaliação Institucional constituem o tripé avaliativo do Sinaes; os resultados desses instrumentos avaliativos, reunidos, permitem conhecer em profundidade o modo de funcionamento e a qualidade dos cursos e Instituições de Educação Superior (IES) de todo o Brasil²⁴.

O Enade é aplicado trienalmente aos ingressantes e concluintes, de forma a verificar o IDD, Indicador de Diferença no Desempenho entre o Ingressante e o

²⁴ Fonte: Relatório de Síntese do Enade para os cursos de História. INEP, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade> Acesso em 02 out 2020.

Concluinte. Com isso geram-se dois conceitos, o Conceito Enade e o Conceito IDD, ambos na escala aritmética de cinco níveis. A cada ano o MEC edita uma Portaria escolhendo os cursos a serem avaliados, geralmente adota o critério de agrupamento pelas grandes áreas do conhecimento. Para efeitos do Exame o MEC considera aluno ingressante aquele que tiver cursado até 20% da carga horária do curso. E alunos concluintes são aqueles que cursaram pelo menos 80% dessa carga horária.

Calcula-se o conceito do curso pela média ponderada da nota padronizada dos concluintes no componente específico, da nota padronizada dos ingressantes no componente específico e da nota padronizada em formação geral (concluintes e ingressantes), possuindo estas, respectivamente, os seguintes pesos: 60%, 15% e 25%. Assim, a parte referente ao componente específico contribui com 75% da nota final do curso, enquanto a parte de formação geral contribui com 25%. O conceito é apresentado em cinco categorias (1 a 5), onde 1 é o resultado mais baixo e 5 é o melhor resultado possível, na área. No Quadro 8, demonstramos os resultados das avaliações de cada unidade ofertante. Não cabe neste estudo aprofundar os conceitos e critérios de cada tipo de avaliação.

Segundo Robl e Mello:

Em decorrência do processo de expansão verificamos como ocorreu no país a instalação de um sistema de avaliação da Educação Superior. Foi nesse contexto que se criou o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Os dados apresentados possibilitaram algumas comparações segundo diferentes critérios, mas sua contribuição para qualificação dos cursos é de complicada mensuração. Verificamos que o exame avalia, sobretudo, a didática do projeto do curso e, ao mesmo tempo, a capacidade que o aluno tem de apreender os conteúdos formativos, mas não avalia a ênfase do curso. Além disso, o exame tem adquirido importância significativa para credenciar ou não a oferta de cursos em programas federais de formação de professores. Assim, os resultados do Enade têm sido utilizados pelo Estado como mecanismo regulador, sem necessariamente exercer uma finalidade de diagnóstico. (ROBL E MELLO, 2015, p.161)

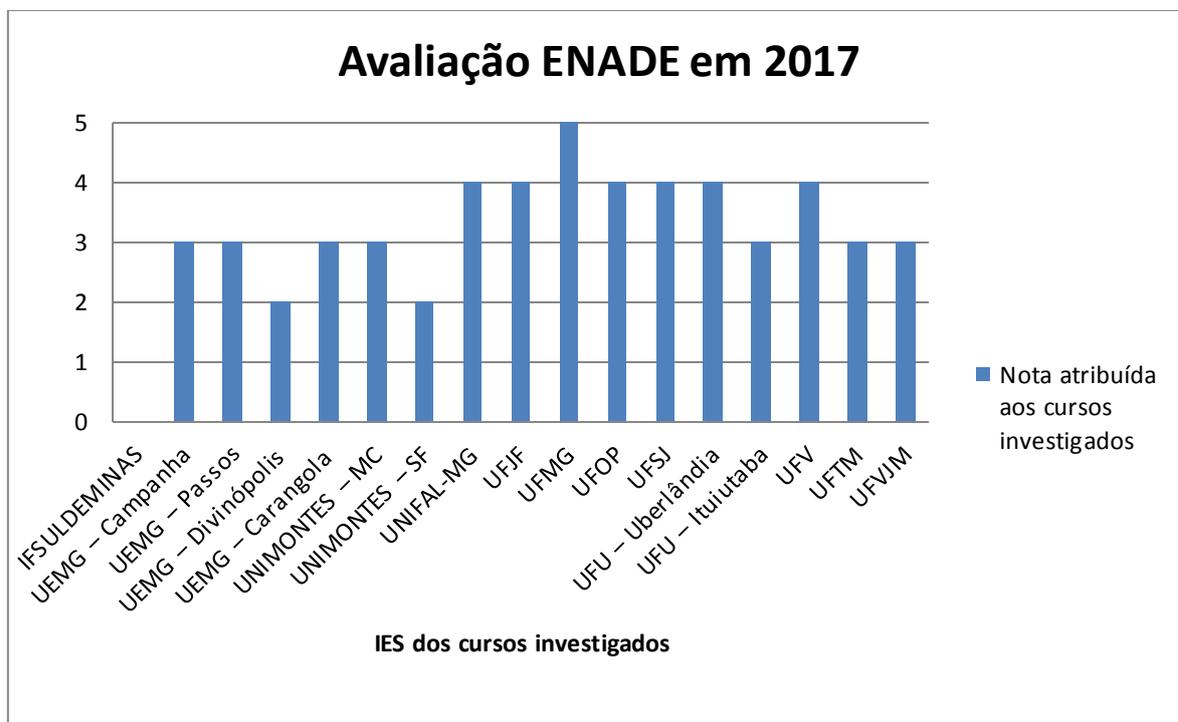
QUADRO 8: Indicadores de qualidade dos cursos investigados.

| | Sigla | CC | Ano CC | CPC | Ano CPC | ENADE | Ano ENADE | IDD | Ano IDD |
|---|--------------|----|--------|-----|---------|-------|-----------|-----|---------|
| 1 | IFSULDEMINAS | - | | - | | - | | - | |

| | | | | | | | | | |
|----|--------------------|---|------|---|------|---|------|---|------|
| 2 | UEMG – Campanha | - | | 3 | 2017 | 3 | 2017 | 3 | 2017 |
| 3 | UEMG – Passos | 3 | 2011 | 2 | 2017 | 3 | 2017 | 2 | 2017 |
| 4 | UEMG – Divinópolis | 4 | 2014 | 2 | 2017 | 2 | 2017 | 2 | 2017 |
| 5 | UEMG – Carangola | - | | 2 | 2017 | 3 | 2017 | 2 | 2017 |
| 6 | UNIMONTES – MC | - | | 3 | 2017 | 3 | 2017 | 3 | 2017 |
| 7 | UNIMONTES – SF | - | | 3 | 2017 | 2 | 2017 | 3 | 2017 |
| 8 | UNIFAL-MG | 4 | 2012 | 4 | 2017 | 4 | 2017 | 3 | 2017 |
| 9 | UFJF | - | | 4 | 2017 | 4 | 2017 | 3 | 2017 |
| 10 | UFMG | - | | 4 | 2017 | 5 | 2017 | 3 | 2017 |
| 11 | UFOP | - | | 4 | 2017 | 4 | 2017 | 4 | 2017 |
| 12 | UFSJ | 4 | 2005 | 4 | 2017 | 4 | 2017 | 3 | 2017 |
| 13 | UFU – Uberlândia | - | | 4 | 2017 | 4 | 2017 | 3 | 2017 |
| 14 | UFU – Ituiutaba | 4 | 2010 | 4 | 2017 | 3 | 2017 | 3 | 2017 |
| 15 | UFV | 4 | 2004 | 4 | 2017 | 4 | 2017 | 3 | 2017 |
| 16 | UFTM | 4 | 2012 | 3 | 2017 | 3 | 2017 | 2 | 2017 |
| 17 | UFVJM | 4 | 2013 | 4 | 2017 | 3 | 2017 | - | 2017 |

Para os cursos de História, o último ENADE foi em 2017 e todos os cursos ativos neste ano foram avaliados. O curso da UFMG apresenta, dentre as IES selecionadas, a melhor avaliação no ENADE realizado em 2017. Na sequência, pela ordem do quadro, estão os cursos da: UNIFAL, UFJF, UFOP, UFSJ, UFU-Uberlândia e UFV, totalizando seis cursos com nota 4. Com nota 3 são sete cursos: UEMG – Campanha, UEMG – Passos, UEMG – Carangola, UNIMONTES- Montes Claros, UFU – Ituiutaba, UFTM e UFVJM. Por fim, dois cursos com nota 2: UEMG-Divinópolis e UNIMONTES-São Francisco. Todos os cursos avaliados com nota 4 e 5 possuem Programa de Pós-graduação stricto sensu em História, ao passo que o IFSULDEMINAS, UEMG, UFTM e UFVJM não dispõe de tal oferta. Para melhor visualização, apresentamos a figura a seguir.

Figura 2 – Avaliação ENADE em 2017 dos cursos investigados.



Fonte: MEC (2020). Disponível em: <https://emec.mec.gov.br>. Acesso em 31/05/2020.

3.3 – Projetos Pedagógicos investigados: a identidade dos cursos e o perfil dos egressos

Os PPC compreendem um conjunto de atividades obrigatórias, definidas pela legislação relativa aos cursos de formação de professores. Segundo a Resolução CNE/CP 2/2015, artigo 3º, § 6º, o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, (...) e deve contemplar:

- I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;

V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);

VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para os cursos de História, Resolução CNE/CES N.º 13, de 13 de março de 2002, no artigo 2º, são características básicas do PPC:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura;
- d) a estrutura do curso, bem como os critérios para o estabelecimento de disciplinas obrigatórias e optativas do bacharelado e da licenciatura;
- e) os conteúdos curriculares básicos e conteúdos complementares;
- f) o formato dos estágios;
- g) as características das atividades complementares;
- h) as formas de avaliação.

Encontrar todos estes descritores nos PPC analisados foi um dos desafios enfrentados. Parte se deve ao fato que nem todos foram disponibilizados na íntegra.

3.3.1 – A identidade dos cursos.

Nos PPC constam, dentre outros elementos: conhecimentos e saberes considerados necessários à formação a partir do perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário, bibliografias básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais, serviços administrativos, serviços de laboratórios e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso.

O artigo 2º da Resolução CNE/CP N.º 2/2015 norteia para a construção dos objetivos dos cursos de licenciatura. Destacamos os parágrafos primeiro e segundo, que define a função docente e ressalta os valores pertinentes ao exercício.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015)

Mais que uma demanda legal, o cumprimento das diretrizes é um compromisso político-pedagógico. De acordo com Veiga, todo projeto político-pedagógico tem um compromisso social e democrático, e neste sentido:

(...) todo projeto pedagógico é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (...) Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 1998, p.13)

Veiga (2003) nos esclarece sobre a importância dos pressupostos filosófico-sociológicos, epistemológicos e didático-metodológicos na construção dos PPC. Os pressupostos filosófico-sociológicos consideram a educação como um compromisso político do poder público que forme cidadãos participativos na sociedade. Cabe aos PPC definir que tipo de cidadão quer formar, bem como que tipo de sociedade quer construir. Os pressupostos epistemológicos nos remetem a compreender que o conhecimento é construído e transformado coletivamente. Por sua vez, os pressupostos didático-metodológicos utilizam-se de métodos e técnicas de ensino que oportunizam ao aluno a elaboração crítica dos conteúdos.

A formação para o exercício da docência implica em preparação e desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação

profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015)

Dentre as habilidades e competências estabelecidas no Parecer CNE/CES 492/2001, que devem ser trabalhadas na formação dos licenciados em História e, portanto, constante dos objetivos dos cursos, confirma-se o atendimento a:

a) Formação para o domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;

b) Formação para o domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.

Dentre os PPC analisados, os objetivos mais citados são “formação para o ensino de História”; “habilitar profissionais para o exercício da docência em História”; “formação de um profissional que seja crítico, ético, solidário e consciente do seu papel na sociedade”; “estabelecer articulações entre ensino, pesquisa e extensão como parte do processo de formação de professores” entre outros que expressam as competências e habilidades explícitas no Parecer CNE/CES nº 492/2001. O que verificamos é que as normativas são cumpridas de forma burocrática, limitando a formação docente simplesmente à aplicação dos textos legais impressos nos PPC.

Todavia, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estabelece que:

Art. 3º 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.

§ 3º 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.

Em concordância a estas diretrizes e, em especial, ao caput do Artigo 3º, assim como às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 procuramos identificar os objetivos dos cursos que contemplem a formação para o ensino de História e Culturas Afro-Brasileira, Africana e indígena no bojo das relações étnico-raciais. Contudo, somente as IES em destaque no Quadro 9 apresentam objetivos, explicitamente, destacados no PPC acerca da educação para as relações étnico-raciais.

QUADRO 9: Objetivos dos Cursos de História relacionados à educação para as relações étnico-raciais.

| | Sigla | Objetivo do curso |
|-----|--------------------|---|
| 1 | IFSULDEMINAS | Estimular o conhecimento de diferentes culturas históricas, fortalecendo a perspectiva de tolerância e solidariedade em que se assenta a vida social. |
| 2 | UEMG – Campanha | Não identificado. |
| 3 | UEMG – Passos | Não identificado. |
| 4 | UEMG – Divinópolis | Não identificado. |
| 5 | UEMG – Carangola | Estimular o conhecimento de diferentes culturas ao longo do tempo, fortalecendo os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social, de modo que o ensino e a prática da História venham a se tornar um importante instrumento de construção da cidadania. |
| 6/7 | UNIMONTES SF/ MC | Não identificado. |
| 8 | UNIFAL | Não identificado. |
| 9 | UFJF | Não identificado. |
| 10 | UFMG | Não identificado. |
| 11 | UFOP | Não identificado. |
| 12 | UFSJ | Não identificado. |
| 13 | UFU – Uberlândia | Não identificado. |

| | | |
|----|-----------------|---|
| 14 | UFU - Ituiutaba | Compreender a multiplicidade étnico-cultural, as questões de gênero, as desigualdades sociais, as identidades e atuar numa perspectiva ética, inclusiva e democrática |
| 15 | UFV | Não identificado. |
| 16 | UFTM | Formar um cidadão ético para atuar no aperfeiçoamento das relações pessoais e sociais em uma sociedade pluralista e multicultural |
| 17 | UFVJM | Propiciar aos discentes do curso de graduação em História da UFVJM uma formação ampla, que lhes permita dialogar com a sociedade, com as diretrizes normativas do ensino, e assegurar-lhes o acesso a conhecimentos profissionais que lhes proporcionem fazer inserções e promover modificações na sociedade a que pertencem, com o devido comprometimento com valores democráticos e sociais fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa. Em específico, refletir sobre a educação inclusiva, estimulando o respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, sexual, religiosa, de gênero, de faixa geracional, entre outras |

3.3.2 – O perfil dos egressos.

O perfil do egresso dos cursos de licenciatura está previsto no artigo 8º da Resolução CNE/CP 2/2015. Neste artigo, se manifesta sobre o formato do currículo para a formação mínima inicial, de forma que estes egressos estejam aptos a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica;

IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;

VI - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição

educativa, a família e a comunidade;

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;

IX - atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;

X - Participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;

XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos;

XIII - estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério.

Parágrafo único. Os professores indígenas e aqueles que venham a atuar em escolas indígenas, professores da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, dada a particularidade das populações com que trabalham e da situação em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local;

II - atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes.

De modo geral, os perfis de egresso evidenciam que as competências valorizadas pelos cursos de formação são o domínio da produção historiográfica e a produção de pesquisa sobre processos históricos. Ambas competências inerentes ao exercício do ofício de historiador.

Evidenciamos que grande parte dos cursos não distinguem, da mesma forma, as competências necessárias ao exercício da docência para o cumprimento das Leis Federais em evidência neste estudo. No Quadro 10 destacamos as descrições

encontradas, nos perfis dos egressos dos PPC investigados, especificamente para a docência da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

QUADRO 10: O perfil do egresso para as relações étnico-raciais.

| | Sigla | Perfil do egresso |
|-------------|---------------------|---|
| 1 | IFSULDEMINAS | Não identificado |
| 2 | UEMG – Campanha | Estimular o convívio com a pluralidade de pensamentos e o respeito a estes; o que significa valorizar práticas e posturas cidadãos e de civilidade; Inserir de modo contínuo questões que privilegiem a inclusão das diversidades étnico-sociais em observância as exigências da Lei 11.645/2008, observando também a construção para a cidadania. |
| 3 | UEMG – Passos | I. Ampla formação científica, humanística, crítica, ética e com responsabilidade social; II. Apto a participar de discussões e deliberações sobre questões históricas pertinentes à realidade sociocultural; |
| 4 | UEMG – Divinópolis | Não identificado |
| 5 | UEMG – Carangola | O reconhecimento e análise das formações sociais historicamente construídas, bem como dos processos históricos recentes, que propiciam mudanças contemporaneamente vivenciadas. |
| 6 E 7 | UNIMONTES – MC e SF | Situar as diversas manifestações culturais – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – dentro do contexto histórico em que foram produzidos. Compreender o conceito de ética para sua aplicação na docência e nas demais relações sociais e profissionais. |
| 8 | UNIFAL-MG | Não identificado. |
| 9 | UFJF | Em consonância com as disposições das <i>Diretrizes Curriculares do Curso de História do CNE</i> , pretende-se que os formandos do curso de História estejam capacitados ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, |

| | | |
|----|------------------|--|
| | | necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos). |
| 10 | UFMG | Conhecimentos a respeito dos aspectos cognitivos (com destaque para as noções de tempo e espaço), políticos, sociológicos e culturais da aprendizagem e dos ambientes em que se desenvolvem as práticas educativas. Capacidade de recortar temas da História e suas respectivas interpretações para transpô-los didaticamente, ou seja, ensinando-os e conduzindo os alunos da Educação Básica a aprendê-los. |
| 11 | UFOP | Capacitar para a compreensão crítica e abrangente os processos históricos, considerando as relações sociais fundamentais de cada momento do processo histórico, a atuação dos variados sujeitos sociais, as diferenças culturais e sociais de cada época, vinculando o saber o saber acadêmico-científico e a prática social no sentido da transformação da sociedade que o cerca. |
| 12 | UFSJ | Não identificado. |
| 13 | UFU – Uberlândia | O licenciado em história é um professor e um historiador cujo foco de atuação profissional direciona-se, sobretudo, à educação, à investigação, à reflexão, à crítica, à difusão de conhecimentos históricos, à preservação e à gestão do patrimônio histórico, artístico e cultural das sociedades humanas na perspectiva do ensino-aprendizagem na educação básica, bem como ao planejamento, à execução, ao acompanhamento e à avaliação de políticas, projetos e programas educacionais, à elaboração, à implementação, à coordenação, ao acompanhamento e à avaliação do projeto pedagógico das instituições escolares. Sua formação busca torná-lo um agente fomentador de debates públicos em torno das questões éticas, culturais e sociais da contemporaneidade, entendendo as em sua temporalidade/historicidade mais ampla. |
| 14 | UFU – Ituiutaba | Em consonância com a legislação que rege a educação brasileira e em conformidade com os princípios formativos defendidos pela Universidade Federal de Uberlândia, o(a) egresso(a) deve: Desenvolver uma ética profissional que esteja comprometida com a construção de uma sociedade justa, igualitária, solidária, pautada numa concepção crítica e emancipatória de educação; Identificar e questionar os problemas socioculturais, socioambientais e educacionais e propor soluções, de |

| | | |
|----|-------|---|
| | | <p>modo a contribuir criticamente para superá-los, bem como todas as formas de exclusão (sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais, dentre outras);</p> <p>Demonstrar consciência da diversidade (sexual, cultural, ambiental-ecológica, de gêneros, de geração, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, dentre outras) com ênfase na dimensão humana e na dimensão ética para o cultivo da democracia.</p> |
| 15 | UFV | Não identificado. |
| 16 | UFTM | O aprofundamento dos estudos históricos torna mais sólida a formação do professor de História, especialmente com relação aos debates contemporâneos a respeito da importância da História da África e de suas relações com a formação da sociedade brasileira, bem como no que se refere às políticas de discussão para a igualdade racial. |
| 17 | UFVJM | O licenciado em História pela UFVJM deve apresentar um perfil dinâmico, ter domínio de múltiplos conhecimentos em ciências humanas, uma sólida formação interdisciplinar, uma postura ética coerente com os valores da sociedade e um preparo científico e intelectual. O egresso deverá estar habilitado ao exercício da docência na disciplina de História, o que compreende competências específicas no uso de métodos e técnicas pedagógicas que viabilizem a construção do conhecimento para a educação básica (séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio). |

As IES, ao objetivar formar o licenciado para o debate das questões contemporâneas, deixam implícitos a inclusão do debate sobre a temática étnico-racial. Entretanto, apesar de oferecerem disciplinas para o estudo da temática, poucas delas articulam o objetivo do curso ao perfil do egresso no trato das questões étnico-raciais. Em cinco IES, não se identificou a preparação para o debate da temática na descrição do perfil dos licenciados dos cursos investigados.

3.4 – A presença dos Neab ou Neabi nas IES investigadas.

A criação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEAB ou NEABI, nas Universidades foi orientado pela Resolução nº 1/2004, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e

para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Representa uma das políticas mais importantes para consolidar e ampliar o debate sobre as questões referentes aos afrodescendentes, sobre a cultura Africana, afro-brasileira e indígena.

Nas IES onde os NEAB foram instituídos, estes vêm desempenhando importantes papéis tanto no sentido da afirmação da identidade quanto na formulação de políticas de inclusão, sendo aglutinador de trabalhos em conjunto com outros movimentos negros e indígenas. Dentre as IES investigadas, apenas na UFTM não foi possível localizar a presença deste núcleo.

Art. 4º 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. (BRASIL,2004)

Nesta perspectiva, podem contribuir para a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e a formação docente nas diversas áreas, em especial em História. Na próxima sessão focalizaremos a temática nos PPC, no intuito de elucidar a formação deste profissional no viés da multiplicidade étnico-racial-histórico-cultural.

4- O ESTUDO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NOS PPC DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA.

Esta seção tem por objetivo focalizar nos PPC investigados, os componentes curriculares relacionados à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, as fichas das disciplinas que abordam a temática apontada, o lugar que ocupam nos currículos e as ementas. Desta forma, discutiremos as ementas propostas nos componentes curriculares ofertados no que se refere à formação de professores de História para a temática.

Um dos impactos identificados na área, desde a criação da Lei 10.639/2003, foi o crescimento das pesquisas acerca da educação para as relações étnico-raciais e da formação docente, como o estudo desenvolvido por Paula e Guimarães (2013). Conforme identificamos no levantamento de referenciais bibliográficos, parte destes estudos se ocupam da implementação da lei e os desafios encontrados enquanto outros buscam apontar as práticas para a efetivação da legislação, no intuito de propor alternativas que superassem o currículo eurocentrista no ensino de História. Segundo Guimarães, (2003, p.51) “a presença do eurocentrismo era tão evidente nos programas de ensino quanto nas pesquisas e organização curricular dos cursos superiores em História”.

O ensino de História na escola fundamental brasileira esteve, desde sua inclusão nos programas escolares (século XIX), fortemente articulado a tradições europeias, sobretudo francesa. (...) privilegiava-se o ensino da História Universal seguindo o esquema quadripartite: História Antiga, História da Idade Média, História Moderna e História Contemporânea. (GUIMARÃES, 2003, P. 49)

E neste sentido, Silva e Guimarães afirmam:

Ao revisitar a problemática da disciplina na história dos últimos anos do século XX e da primeira década do século XXI, outro movimento relevante merece ser registrado e analisado: as demandas dos grupos sociais. Como é amplamente conhecido da sociedade brasileira, a partir da década de 1970 intensificou-se entre nós, de modo particular, a mobilização de mulheres, negros e indígenas, entre outros grupos, contra o racismo, os preconceitos, a marginalização e as diversas práticas e formas de dominação e exclusão. Esses movimentos foram conquistando espaços por meio de lutas específicas no campo da cultura, da educação e da cidadania. (SILVA e GUIMARÃES, 2010, p.19)

Partindo do pressuposto que os currículos são construções legitimadas, assim como espaços de seleção de conhecimentos, concebemo-nos como campo de ideologia e como instrumento de orientação para a prática pedagógica.

O Ensino de História, desde a promulgação da Lei nº10.639/2003 e, por conseguinte, desde a alteração da LDB/1996, demanda uma reconfiguração das perspectivas sobre o ensino da História do Brasil. Pereira (2008) conclui:

Embora a lei preveja a obrigatoriedade de alguns conteúdos no ensino de história, ele virá a impactar não apenas na organização, seleção e elenco de temáticas. Uma das principais decorrências de sua recepção pela escola é o movimento de reconfiguração de narrativas nas aulas de história, em que o Brasil afro-brasileiro (e sua ancestralidade histórica) passa a ser compreendido de forma positivada – o mesmo poderá ser dito sobre a história africana.(PEREIRA, 2008, p.24)

Chama-nos a atenção o Parágrafo 2º do Artigo 13, da Resolução CNE/CP N.º 2/2015, ao estabelecer a formação para as diversidades étnico-raciais entre outros conteúdos:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos 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, 2015)

Segundo os autores Silva e Guimarães:

A história ensinada é sempre fruto de uma seleção, um “recorte” temporal, histórico. As histórias são frutos de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente. Assim como a História, o currículo escolar não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, apreendidos e avaliados. (2012, p.44)

Para Coelho e Coelho (2018), a inclusão de novas perspectivas no Ensino de História, na educação básica, só será eficaz se houver formação adequada aos professores. Por meio dos processos de formação, em função dos compromissos éticos a que se propõe o docente, a abordagem crítica dos conteúdos adquiridos entre o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao exercício, necessárias ao combate às diversas formas assumidas pelo racismo no ambiente escolar.

A demanda pelo ensino de conteúdos específicos – nesse caso, o ensino de

história e cultura afro-brasileira – requer uma tradução pela ação docente em história, não somente pela sua introdução no currículo escolar, mas sobretudo por uma recomposição de concepções de história – a partir de então pautadas pela revisão das abordagens chamadas eurocêntricas e colonialistas. a inclusão de outras perspectivas para além daquela consagrada e a ausência de professores capacitados para atender às expectativas da legislação, em função da formação recebida. (COELHO e COELHO, 2018, p. 11)

Oliva (2006) alerta para o cuidado com os conceitos transmitidos e defende o equilíbrio na abordagem da temática História da África na formação. Ressalta que:

Apesar de concordar plenamente com a liberdade da seleção dos conteúdos defendendo a necessidade de que (...) é preciso que em seus contatos com as fontes primárias ou com a literatura africanista, os alunos estejam em condições de filtrar e contextualizar as influências de cada época e de aplicar e diferenciar os conceitos e modelos comumente empregados pelos pesquisadores. Abordar a construção/revisão das teorias racistas, evolucionistas e eurocêntricas elaboradas sobre os africanos e contextualizar o uso de certas nomenclaturas deveriam ser pontos comuns das matérias que tratassem da História da África. (OLIVA, 2006, p. 202)

A partir destes referentes, realizamos uma análise os PPC, focalizando as matrizes curriculares e ementas. A análise e o estudo da carga horária das disciplinas focalizadas nos permitem evidenciar com mais clareza o que vem sendo proposto como educação das relações étnico-raciais, na formação inicial de professores de História, nos currículos das IES investigadas. No Quadro 11, identificamos as particularidades dos componentes curriculares que abordam a temática, tanto por meio das nomenclaturas utilizadas, como por meio de temas transversais.

Quadro 11: Componentes curriculares pertinentes ao estudo da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena nos PPC investigados

| | IES | Componente Curricular | Ementa | Carga horária | Natureza |
|---|---------------|--|--|---------------|-------------|
| 1 | IFSULDE MINAS | História da África, Cultura Afro-brasileira e Indígena | A África antes dos Europeus. Povos nativos do Brasil e cultura indígena. A história afro-brasileira. Diversidade étnico-racial e étnico-social na formação político, econômica e cultura do Brasil. Os africanos e os afrodescendentes no Brasil colonial, independente e contemporâneo. | 33h20' | Obrigatória |
| 2 | UEMG Campanha | Introdução à História da África | Discussões teóricas e metodológicas acerca da história da África enquanto campo específico de estudos no Brasil. A África antes dos Portugueses. África e Brasil no contexto do escravismo colonial atlântico. Relações históricas e | 60 h | Obrigatória |

| | | | | | |
|---|------------------|---------------------------------------|--|------|-------------|
| | | | culturais entre o Brasil e África Atlântica. | | |
| | | Cultura Afro-brasileira e Indígena | A história e a memória dos povos indígenas e afro-brasileiros. Aspectos simbólicos da produção cultural e narrativas construídas em materiais didáticos, espaços museais, fontes iconográficas e escritas sobre a história e cultura desses povos. Discussão sobre a lei 11645 e os entraves para sua aplicação nos currículos escolares. | 60 h | Obrigatória |
| 3 | UEMG Passos | História da África | História da África: fontes, técnicas de estudos, os relatos de viajantes e o imaginário europeu sobre a África. A África Pré-colonial: aspectos geográficos, linguísticos, sociais, políticos, econômicos e religiosos. Estudo do continente africano e sua relação com o Brasil no âmbito histórico, social, cultural, econômico e geopolítico, do século XVI à contemporaneidade. Discussão e análises de textos pertinentes ao assunto relações étnico-raciais. | 60 h | Obrigatória |
| | | História e Cultura Indígena do Brasil | Cultura indígena: a construção de novos sentidos para a compreensão da sociedade brasileira. As questões étnico-raciais no mundo contemporâneo. Abordagens interdisciplinares sobre o índio brasileiro. O mundo colonial e seus conflitos: encontro de culturas. Os anos imperiais, as leis e a disputa por terras. A realidade indígena nos séculos XX e XXI. | 60 h | Obrigatória |
| 4 | UEMG Divinópolis | História dos Povos Indígenas | Estudo das teorias sobre o povoamento do continente americano e do território brasileiro. Principais grupos étnicos que ocupavam o território antes da conquista e colonização portuguesa. Estudo sobre o massacre, a resistência e as políticas indigenistas no Brasil, da época colonial à atualidade. Estudo sobre a cultura, arte e religiosidade indígenas. Subsídios para o ensino da história e da cultura indígenas aos estudantes do ciclo básico. | 60 h | Obrigatória |
| | | História da África | Estudo dos processos econômicos, políticos, sociais e culturais referentes ao continente africano e suas relações com a formação histórica brasileira. Discussão das questões da educação para as relações étnico- | 60 h | Obrigatória |

| | | | | | |
|---|-------------------|---|---|------|-------------|
| | | | raciais. | | |
| 5 | UEMG Carangola | Educação para as relações étnico-raciais | Lei 10.639/03. Legislações educacionais e ações afirmativas. Reprodução de estereótipos, preconceitos e ressignificação cultural. Conceitos de raça e etnia, mestiçagem, racismo e racialismo, preconceito e discriminação. Cultura africana e afro-brasileira e identidade. Culturas híbridas e plurais no cotidiano escolar. Multiculturalismo e diversidade cultural. | 75 h | Obrigatória |
| | | História da África | A África como objeto de estudo. O continente, sua geografia e os tempos remotos. Política, religião e economia: a África saariana e a expansão do Islã; a floresta e as formações sociais da África Subsaariana. Escravidão. Comércio trans/intercontinental: homens e mercadorias. O fim do tráfico de escravos. O contexto africano no século XIX. Ocupação europeia e resistência. Os diferentes colonialismos. Ideologias anticoloniais: pan-africanismo e negritude. Os nacionalismos africanos e a descolonização. As independências. A África atual. | 30 h | Obrigatória |
| 6 | UNIMONTES MC | História da África e da Cultura Afro-brasileira | Não foi possível identificar. | 60 h | Obrigatória |
| 7 | UNIMONTES SF | História da África e da Cultura Afro-brasileira | Não foi possível identificar. | 60 h | Obrigatória |
| 8 | UNIFAL | História da África I | Dispositivos legais sobre o ensino de História da África na educação básica brasileira: as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e o Parecer CNE/CP n. 3, de 2004. Historiografia e fontes referentes às sociedades africanas das savanas centrais, da floresta ocidental e do Sahel. Produção de materiais escolares e de recursos didáticos no ensino da História da África na educação básica. | 60 h | Obrigatória |
| | | História da África II | Historiografia e fontes referentes ao contato das sociedades africanas com os agentes euramericanos. Reflexões sobre o ensino da História da África na educação básica. Produção de materiais escolares e de recursos didáticos. | 60 h | Obrigatória |
| | | Tópicos de História da África | Aspectos e temáticas da pesquisa histórica e da historiografia relativos ao campo da História da África. Materiais escolares, recursos didáticos e fontes históricas no ensino da História da África. | 60 h | Eletiva |

| | | | | | |
|----|------|----------------------|---|------|-------------|
| 9 | UFJF | História da África | A disciplina de História da África será trabalhada com foco nos seguintes temas: o estágio da disciplina de História da África na Educação Básica e no Ensino Superior; o uso de nomenclaturas e conceitos para o estudo de história da África e fontes para o estudo da História da África; construção e revisão das teorias racistas, evolucionistas e eurocêntricas elaboradas sobre os africanos; diversidades e especificidades que recobrem o continente e suas múltiplas configurações sociais, políticas, econômicas, culturais e geográficas; a presença muçulmana e europeia no continente; as interseções entre Brasil e África. | 60 h | Obrigatória |
| 10 | UFMG | História da África | Introdução à História da África, desde períodos antigos até os dias atuais, no sentido, inclusive, de permitir a reflexão sobre as conexões das sociedades e culturas africanas com o Ocidente, a História do Brasil e das Américas. Nos séculos XIX e XX, serão abordados também o colonialismo e os movimentos de independência | 60 h | Obrigatória |
| 11 | UFOP | História das Áfricas | Pensar a formação e consolidação da disciplina de História da África observando as especificidades relativas ao uso de nomenclaturas e conceitos, as fontes em seus diferentes suportes, a produção e revisão de discursos racistas, evolucionistas e eurocêntricos. Refletir sobre as diversidades e especificidades que recobrem o continente e suas múltiplas configurações sociais, políticas, econômicas, culturais e geográficas observando as temporalidades próprias aos processos endógenos e as relações com outros espaços. | 90 h | Obrigatória |
| 12 | UFSJ | História da África | Análise de parte da produção historiográfica sobre a história da África, com ênfase nas seguintes temáticas: o continente africano (a geografia, a economia e os aspectos culturais e religiosos); a escravidão na África; os europeus na África entre os séculos XVI e XIX; relações entre África e Brasil nos séculos do tráfico de escravos; as influências e recriações culturais na África e no Brasil. Abordagem da temática no ensino fundamental e médio. | 66 h | Obrigatória |

| | | | | | |
|----|-------------------|------------------------------------|--|------|-------------|
| | | Educação e diversidade | Diversidade como dimensão constitutiva da condição humana, alteridade e direitos humanos. A cultura como expressão do mundo e da vida dos diferentes grupos humanos. Desigualdades e diferenças no espaço escolar: classe, gênero, raça, etnia, geração, pessoas com deficiência. Fracasso escolar e combate aos preconceitos. | 66 h | Obrigatória |
| | | Educação e relações étnico-raciais | Análise sobre desigualdades étnico-raciais na sociedade brasileira. Principais abordagens no campo das relações étnico-raciais e dos estudos sobre diversidade na área educacional. Estratégias de superação do racismo na educação, em especial, discussão das políticas de ação afirmativa e das leis no. 10.639/2003 e 11.645/2008, que estabeleceram o estudo da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena. | 66 h | Obrigatória |
| | | Tópicos para História Indígena | História dos índios do Brasil: metodologia e fontes. Antropologia, História e Arqueologia: a etnohistória como tema transversal. Historiografia e história nativa. Os povos indígenas no censo de 2010. Contatos interculturais: índios, afrodescendentes e europeus. Concepções e imagens dos índios. Força de trabalho indígena, terra e colonização. Resistências indígenas. Políticas e legislação indigenista da Coroa portuguesa e do Império brasileiro. A precursora do indigenismo brasileiro: a Comissão Rondon. Regime tutelar republicano: SPI e FUNAI. Políticas e práticas contemporâneas: indigenismo laico versus missões religiosas. Movimento indígena, mobilização da sociedade civil e os direitos da Constituição de 1988. Os índios no ensino de História. Os índios, sua formação escolar e saberes nativos. Contribuição dos povos indígenas à cultura e ciência. Os índios hoje: desafios e lutas das organizações indígenas. | 66 h | Optativa |
| 13 | UFU Uberlândia | História dos Povos Indígenas | A construção histórica das sociedades indígenas mesoamericanas, andinas e sul-americanas anteriores à colonização europeia: cosmologia, diversidade cultural, crenças, mitos e ritos. Os | 60 h | Obrigatória |

| | | | | | |
|----|------------------|---|--|------|-------------|
| | | | povos ameríndios a partir do confronto com a colonização desde o século XV e sua relação com o Estado após as independências das nações do continente no século XIX. A temática indígena na historiografia e na educação. | | |
| | | História da África | A instituição da História da África como objeto de pesquisa histórica. A historiografia africana nos séculos XX e XXI: principais questões teórico-metodológicas e abordagens. Aspectos gerais da trajetória histórico-cultural das diversas etnias/civilizações africanas. A formação dos tráficos de escravos a partir do continente africano e suas diversas apropriações (século VII – XIX). A “corrida imperialista” do século XIX e os processos de independência política no século XX a partir do ponto de vista da historiografia africana recente. A África na atualidade: enfrentamentos. O ensino da História da África no Brasil: problemas e desafios. | 60 h | Obrigatória |
| | | Cultura Afro-brasileira | Cultura afro-brasileira e resistência escrava no Brasil escravista. Estudo da historiografia sobre o tema. | 60h | Obrigatória |
| 14 | UFU Ituiutaba | História e Educação para as Relações Étnico-Raciais | Identidades e alteridades: os desafios da história indígena; Os conceitos de diáspora, etnia, raça, racialização, racismo, identidade, diversidade, diferença, mestiçagem, preconceito e discriminação; A questão indígena no Brasil imperial e republicano; História e cultura étnica na escola. Políticas de ações afirmativas para populações étnicas e políticas afirmativas específicas em educação. Racismo, discriminação e perspectiva didático-pedagógica da educação antirracista. Currículo e política curriculares. Educação para as relações étnico - raciais. Os movimentos negro e indígena no Brasil Contemporâneo. Religiões de matriz africana e a luta atual contra a intolerância religiosa. Dispositivos legais para a formalização da política educacional antirracista. | 60 h | Obrigatória |

| | | | | | |
|----|-----|------------------------------------|---|------|-------------|
| | | História da África I | Fontes e Métodos para o estudo da História do continente africano. A formação dos Estados Nacionais africanos. Expansão Islâmica: política e religiosidade em África. Os tráficos africanos e seus impactos. História da África Moderna (séculos XV – XVIII). | 60h | Obrigatória |
| | | História da África II | Imperialismo e a partilha da África (1880-1914). Movimentos políticos de contestação. Os movimentos nacionalistas e a descolonização da África. Os Estados Nacionais em África: fronteiras herdadas e projetos de nação. A África lusófona. | 60h | Obrigatória |
| | | História da África Contemporânea | A África como objeto de estudo e representações na perspectiva eurocêntrica (séculos XIX e XX). Representações sobre Áfricas: África negra, África branca. Política, religião e economia: a expansão do Islã. Escravidão, comércio trans/intercontinental: homens e mercadorias. O contexto africano no século XX. Os diferentes colonialismos. Ideologias anticoloniais: pan-africanismo e negritude. Os nacionalismos africanos e a descolonização ideológica e cultural da África. Independências africanas. A África hoje: geopolítica africana, desafios e perspectivas. | 60h | Optativa |
| | | História e Cultura Afro-brasileira | A historicidade dos conceitos. Cultura, África e cultura afro-brasileira. Resistência escrava no Brasil escravista. Historiografia da escravidão e do pós-emancipação no Brasil. | 60h | Optativa |
| | | História Indígena no Brasil | Diversidade e pluriétnica entre os povos indígenas pré-cabralinos. Processos de exogêneses, etnogêneses e etnocídios. Do índio arqueológico ao índio colonial. Contatos, alianças e resistências indígenas. Do índio colonial ao índio nacional. Protagonismo indígena. Autorreconhecimento e autoafirmação indígena. Do índio colonial ao índio urbano não aldeado. | 60h | Optativa |
| 15 | UFV | História e Cultura Afro-brasileira | Aspectos da história da África. As relações África-Brasil no contexto do Atlântico Sul. História e Historiografia da escravidão no Brasil. A cultura afro-brasileira e africana. O ensino de História e de cultura afro-brasileira. | 60 h | Obrigatória |

| | | | | | |
|----|-------|--|---|------|-------------|
| 16 | UFTM | Sociedades Africanas | Povos e sociedades africanas. A constituição de diferentes relações de tempo e espaço no mundo africano antes e depois da colonização europeia. | 30 h | Obrigatória |
| | | Memórias e práticas da colonização portuguesa: Brasil e África | Estudo das relações Brasil/África e sua contribuição na constituição do mundo atlântico. O cotidiano colonial com ênfase nas relações familiares, nos hábitos e costumes, na sociabilidade e na religiosidade. Questões contemporâneas sobre África/Brasil na relação presente e passado. | 60 h | Obrigatória |
| 17 | UFVJM | História da África | Renascimento cultural africano; colonialismo; transformações sociais, políticas, econômicas da África; imperialismo, neocolonialismo, movimentos de libertação hoje, África: impasses e desafios. | 60 h | Obrigatória |

Um primeiro comentário crítico. Constatamos que sete cursos ofertam apenas um componente curricular ligado à temática da história e cultura afro-brasileira e indígena, enquanto cinco ofertam dois, dois ofertam três, uma oferta quatro e, por fim, outro oferta seis. Isto não significa que a temática não esteja entremeada transversalmente em outros componentes curriculares, tais como História do Brasil ou História da América.

No ementário curricular das licenciaturas presenciais em História, nos PPC investigados, percebemos uma valorização da promoção das culturas e dos direitos humanos em busca da superação do racismo. Entretanto, observamos que os currículos dedicam um espaço maior da temática africana e afro-brasileira em relação à indígena. Em estudo realizado por Wittmann, Souza e Reis (2016), sobre “a temática indígena nas universidades públicas catarinenses: uma análise dos projetos pedagógicos dos cursos de História” a luz da implementação da Lei 11.645/2008, os autores alertam que:

Tais questionamentos reforçam a necessidade de existir a disciplina História Indígena (e similares) como obrigatórias nos cursos de História. Ainda que seja pouco perto da necessidade de se desconstruir um conhecimento eurocêntrico imposto pelos grupos hegemônicos e fazer com que esta permeie todas as disciplinas, pode ser um instrumento fundamental para trazer olhares acerca dos povos indígenas e da diversidade brasileira aos (às)estudantes, possibilitando-os de repensar uma história e historiografia que contemple africanos, afrodescendentes e indígenas como sujeitos de sua própria história. (WITTMANN, SOUZA E REIS,2016, p.9)

A presença preponderante da oferta de História da África e suas ramificações, nos remete à hipótese de que os currículos destes cursos não sofreram as devidas alterações a partir da Lei 11645/2008, pois a presença da história indígena é bastante tímida. Embora presente em sete dos dezessete PPC investigados, consideramos que são insuficientes para no sentido de viabilizar o estudo, o conhecimento e a compreensão sobre a temática indígena. Segundo Cerezer (2020, p.276), ao citar Baniwa:

A efetivação da Lei 11.645 possibilitará estudar, conhecer e compreender a temática indígena. Superar desinformações, equívocos e a ignorância que resultam em estereótipos e preconceitos sobre os povos indígenas, reconhecendo, respeitando e apoiando os povos indígenas nas reivindicações, conquistas e garantias de seus direitos e em suas diversas expressões socioculturais. A efetivação dessa Lei, além de mudar antigas práticas pedagógicas preconceituosas, favorecerá novos olhares para a História e a Sociedade. (BANIWA, 2006, p. 219-220)

Ao reler as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004, cabe retomar o Parágrafo 2º do Artigo 2º, a saber:

§ 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, europeias, asiáticas. (BRASIL, 2004)

Importa, neste sentido, conhecer a História da África, porém, para que se atinja o objetivo deste marco normativo é necessário ir além. A legislação não contempla unicamente a História da África, sem a intersecção com a História do Brasil. Corroboramos Pereira:

A demanda pelo ensino de conteúdos específicos – nesse caso, o ensino de história e cultura afro-brasileira – requer uma tradução pela ação docente em história, não somente pela sua introdução no currículo escolar, mas sobretudo por uma recomposição de concepções de história – a partir de então pautadas pela revisão das abordagens chamadas eurocêntricas e colonialistas. Embora a lei preveja a obrigatoriedade de alguns conteúdos no ensino de história, ele virá a impactar não apenas na organização, seleção e elenco de temáticas. Uma das principais decorrências de sua recepção pela escola é o movimento de reconfiguração de narrativas nas aulas de história, em que o Brasil afro-brasileiro (e sua ancestralidade histórica) passa a ser compreendido de forma positivada – o mesmo poderá ser dito sobre a história africana. A previsão de uma educação das relações étnico-raciais, nesse contexto, é talvez menos um conteúdo e mais um fundamento da ação educativa, capilarizando-se por todo o currículo. (PEREIRA,2008, p.26-27)

Para evidenciar o lugar ocupado pela história e cultura afro-brasileira e indígena nos PPC, construímos a tabela I, com o demonstrativo de carga horária.

Tabela I – Percentual da CH específica dos CC acerca do estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em relação à CH do Curso.

| | Sigla | Carga Horária Total | Carga Horária dos CC | Percentual (%) |
|----|--------------------|----------------------------|-----------------------------|-----------------------|
| 1 | IFSULDEMINAS | 3200 | 33h20 | 1,04 |
| 2 | UEMG – Campanha | 3255 | 120 h | 3,69 |
| 3 | UEMG – Passos | 3210 | 120 h | 3,74 |
| 4 | UEMG – Divinópolis | 3405 | 120 h | 3,52 |
| 5 | UEMG – Carangola | 3420 | 105 h | 3,07 |
| 6 | UNIMONTES – MC | 3360 | 60 h | 1,78 |
| 7 | UNIMONTES – SF | 3360 | 60 h | 1,78 |
| 8 | UNIFAL-MG | 3450 | 180 h | 5,22 |
| 9 | UFJF | 2865 | 60 h | 2,09 |
| 10 | UFMG | 3225 | 60 h | 1,86 |
| 11 | UFOP | 3260 | 90 h | 2,76 |
| 12 | UFSJ | 3208 | 264 h | 8,23 |
| 13 | UFU – Uberlândia | 3230 | 180 h | 5,57 |
| 14 | UFU – Ituiutaba | 3380 | 360 h | 10,65 |
| 15 | UFV | 2895 | 60 h | 2,07 |
| 16 | UFTM | 3125 | 90 h | 2,88 |
| 17 | UFVJM | 3300 | 60 h | 1,82 |
| | Total | 55148 | 2022:20 | 3,66 |

CC: Componente Curricular. CH: Carga horária

Os dados evidenciam que o PPC de Licenciatura em História da UFU, Campus Pontal oferta a maior carga horária destinada à temática, sendo totalizadas 360 horas, e o IFSULDEMINAS a menor, apenas 33 horas e 20 minutos. Considerando que o espaço ocupado pela temática, representa, em média, 3,66% da carga horária ofertada pelos cursos, destacam-se UFSJ e UFU-Ituiutaba, com percentuais muito acima da média, em 8,23% e 10,65% respectivamente. Os dados corroboram, em grande parte, os achados de Coelho e Coelho(2018) nos projetos dos cursos de formação, Licenciatura em História, ofertado pelas universidades federais do Amapá (UNIFAP), Ceará (UFC), Goiás (UFG), Mato Grosso (UFMT), Minas Gerais (UFMG), Paraná (UFPR), Piauí (UFPI), Rio de Janeiro (UFRJ), Roraima (UFRR) e Santa Catarina (UFSC). Os autores argumentam “que as lacunas existentes em relação à implementação da lei são devedoras do modo pelo qual a formação de professores é concebida e assumida nos percursos curriculares estudados “e acrescentam:

A análise sobre percursos curriculares de cursos de formação de professores de História, nos permite afirmar ser menos a “precariedade da exploração das interfaces entre a história, a sociologia e a antropologia” que dificulta o enfrentamento da discussão sobre o racismo e seus desdobramentos. Os embaraços interpostos ao enfrentamento do racismo e seus desdobramentos no ambiente escolar são inversamente proporcionais ao espaço que a discussão sobre a Escola e sobre as competências necessárias ao exercício da docência ocupam nos cursos de formação de professores de História. Não é possível formar para a cidadania, formar para uma crítica à memória, formar para a conformação de uma sociedade que combate preconceitos se a discussão fundamental sobre a formação de crianças, adolescentes e adultos inseridos na Educação Básica ocupa, em média, a sexta parte da carga horária – retirando-se as disciplinas de caráter obrigatório, estipuladas pela legislação. (COELHO E COELHO,2018, p. 25-26)

Assim, o ensino de história na educação básica tem dificuldades de incorporar nos currículos uma perspectiva multicultural e crítica. Para tanto, acreditamos fundamental que o enfrentamento ao racismo ultrapasse práticas reprodutivas de currículos estereotipados.

A presença dos estudos culturais nas ementas assinala expressões “cultura afro-brasileira e africana” e vai ao encontro da definição de africanidades, dada por GONÇALVES E SILVA (2005, p.155), que afirma: “ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana.” Nesse sentido, as disciplinas “História e Cultura Afro-brasileira”, “Cultura Afro-brasileira”, “História da África(s)”, “Sociedade africana”, trazem as marcas da cultura

africana para a compreensão e sensibilidade ao modo de viver, às lutas e trajetórias não só deste povo oriundo da África, mas dos afrodescendentes no Brasil.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A LDB nº 9.394/1996, posteriormente alterada pela Lei nº 10.639/2003 e esta, por sua vez, complementada pela Lei nº 11.645/2008, possibilita a permanente e necessária desconstrução dos currículos eurocentristas e a valorização da historiografia brasileira a partir dos seus protagonistas. Formar professores de História implica constante discussão crítica sobre a tradição disciplinar, pautada na divisão quadripartite eurocêntrica.

O argumento de que a educação é um direito de todos ganha força à medida que se permite conhecer a história da sociedade a que pertence. A ideia de que a história só se realiza a partir dos europeus, considerados “civilizados”, “superiores” e, portanto, vistos como modelos de “progresso” e de “desenvolvimento” fere os princípios de respeito e direitos. Silenciados e excluídos da sociedade, vitimados pelo racismo, afro-brasileiros e indígenas foram negligenciados dos currículos de História, tanto escolar como acadêmico, que insistem em seguir a tradição de organização curricular pelos grandes marcos cronológicos da história, Pré-História, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Contemporânea. A história do Brasil e da América aparecem articuladas, em parte desses períodos, numa perspectiva eurocêntrica.

Elegemos os PPC de licenciatura em História, ofertados presencialmente pelas IES públicas mineiras, ativos em 2020, buscando esclarecer os seguintes questionamentos: os PPC de licenciatura em História atendem as diretrizes emanadas das Leis Federais, que tornaram obrigatório no país, o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena? Qual o lugar ocupado pela história e a cultura afro-brasileira e indígena nos PPC - Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais de licenciatura em História, nas IES públicas mineiras?

Os PPC investigados possibilitam-nos afirmar o atendimento ao artigo 13 da Resolução CNE/CP N.º 2/2015, quanto à estrutura, currículo e carga horária dos cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica, em nível superior. Ainda, que constem informações divergentes nos sites das IES UFJF, UFV e UFTM, concluímos que os cursos destas instituições cumprem o requisito, posto que é critério para os indicadores de qualidade, a articulação dos PPC com as DCN para a formação de professores de História e com os referenciais de qualidade do MEC.

O estudo evidenciou o cumprimento da legislação educacional, porém os resultados das análises evidenciaram algumas fragilidades nos documentos institucionais investigados. Em relação à UFOP e à UNIMONTES obtivemos acesso parcial aos PPC. O acesso às fichas dos componentes curriculares é apresentado separadamente, o que viabilizou a análise da oferta dos componentes ofertados. Quanto à UFJF, UFV e UFTM a dificuldade encontrada diz respeito à versão disponibilizada para consulta, os PPC investigados são anteriores à DCN (2015) para os cursos de História em vigência.

Examinando o número de vagas e turnos, constatamos que em 2020, o maior número de vagas foi disponibilizado no turno noturno. Do total de 821 vagas, 639 ofertadas no turno noturno, podendo ser anuais ou semestrais, conforme constam nos projetos. Esse indicador corrobora os resultados da pesquisa realizada por Locatelli e Diniz-Pereira (2019) na qual constatou um perfil de estudante trabalhador, com renda familiar baixa, egresso de escola pública e que, em sua maioria, afirma ter escolhido o magistério pela vocação ou pela importância da profissão.

Nesta investigação, realizamos a análise de múltiplos PPC, e concluímos que os Cursos partilham objetivos comuns. A explicação se deve ao conjunto de orientações e determinações presentes nas DCN para a formação de professores em nível superior, assim como para os cursos de História. Há distinções, como por exemplo no que se refere à preservação do patrimônio regional, destacado nos PPC da UEMG, especialmente na unidade de Campanha e da UNIFAL.

As IES ao objetivar formar o licenciado para o debate das questões contemporâneas, deixam implícitos os debates sobre a temática étnico-racial. Entretanto, apesar de oferecerem disciplinas específicas para o estudo da temática, poucas delas articulam o objetivo do curso ao perfil do egresso no trato das questões étnico-raciais. Acima de tudo, formar-se para o combate ao racismo e para a emergência e consolidação de uma sociedade democrática implica saber formar, saber educar.

De modo geral, os perfis de egresso delineados evidenciam que as competências valorizadas pelos cursos de formação são o domínio da produção historiográfica e a produção de pesquisa sobre processos históricos. Ambas competências inerentes ao exercício do ofício de historiador. Corroboramos o estudo de Coelho e Coelho (2018): o saber de referência, ou seja, o desenvolvimento das competências inerentes ao domínio de conteúdos permanece

sendo visto como o pilar de sustentação da formação inicial de professores de História. A relevância dada ao saber de referência pode sugerir que os saberes da docência são de natureza instrumental – destinados a garantir a transposição do conhecimento produzido na Academia em saber a ser consumido pelos alunos da Educação Básica.

Contudo, desde a criação da Lei 10.639/2003, é significativo o crescimento das pesquisas acerca da educação para as relações étnico-raciais, para a efetiva implantação das leis complementares e outros marcos educacionais regulatórios. Conforme identificamos no levantamento de referenciais bibliográficos, parte destes estudos se ocupam da implementação da lei e os desafios encontrados enquanto outros buscam identificar e analisar as práticas para a efetivação da legislação, no intuito de propor alternativas que superem o currículo eurocentrista no ensino de História.

O objetivo é debater sobre esta problemática, questionando e apresentando alternativas para que o racismo seja definitivamente superado no Brasil, na escola e Ensino de História e que aqueles que concluem a Educação Básica tenham orgulho de suas origens e competências para o enfrentamento da discriminação. Parafraseando Coelho e Coelho (2018), currículos que apresentam uma história linear, por etapas e com características evolucionistas, bem como cursos de formação de professores e materiais didáticos que cristalizam e consagram apenas uma versão europeia da História, tornam tarefa impossível a proposta de mudança.

No ementário curricular das licenciaturas presenciais em História, nos PPC investigados, percebemos uma valorização da promoção das culturas e dos direitos humanos em busca da superação do racismo. Entretanto, observamos que os currículos evidenciam maior espaço à temática africana e afro-brasileira em relação à indígena. A considerar as ementas e a bibliografia básica pautada nos PPC sobre os quais nos debruçamos, a África e a América ainda são vistas como coadjuvantes da Europa. Isto pode reforçar a ideia de superioridade racial e cultural.

Constatamos que sete cursos ofertam apenas um componente curricular específico, acerca da história e cultura afro-brasileira e indígena, enquanto cinco ofertam dois, dois ofertam três, um oferta quatro e, por fim, outro oferta seis. Isto não significa que a temática não esteja entremeada, transversalmente, em outros componentes curriculares, tais como História do Brasil ou História da América. A presença, preponderante, da oferta de História da África e suas ramificações, nos

faz concluir que os currículos destes cursos têm como referência a Lei 10639/2003, e ainda não incorporaram as determinações da Lei 11645/2008.

Acreditamos que o problema não se resolve apenas com a inclusão de uma ou duas disciplinas de História da África e de História Indígena, tampouco de Educação para as relações étnico-raciais, nas matrizes curriculares das Licenciaturas em História. Ultrapassamos a fase da luta pela inserção das temáticas africanas, afro-brasileiras e indígenas nos currículos da Educação Básica. Entendemos que os desafios futuros seguem no sentido da permanente reflexão crítica sobre a construção do saber escolar em história que supere a visão eurocentrista, removendo marcadores e mitos da memória oficial.

Ampliar as reflexões sobre os currículos, a formação de professores de História para a educação das relações étnico-raciais e o estudo das histórias e culturas afro-brasileira e indígena, nos remete a outros questionamentos merecedores de futuras pesquisas. O estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena podem ser igualmente tratados nos PPC? Os desafios colocados para os professores de História dizem respeito à construção da consciência histórica, à crítica da memória, à formação do sujeito cidadão, autônomo. Não se trata de um mero exercício de resgate da história dos povos negligenciados, silenciados e ocultados da historiografia acadêmica e escolar. É reconstruir a nossa História, os currículos que ensinamos e que nos formam. É, acima de tudo, conhecer a nossa cultura sob o ponto de vista de quem a fez e faz.

A mudança no ensinar e aprender história é complexa e exige a tomada de consciência de que o racismo existe e é cruel. A sociedade brasileira ainda enfrenta muitas dificuldades para entender, aceitar e respeitar a diversidade que a compõe. São séculos de uma cultura impregnada de simbolismos relacionados a cor, raça e condições socioeconômicas, a favor do cenário de supremacia, de hegemonia. O saber histórico é necessário ao conhecimento, à educação, à escola na construção do respeito à sociedade multicultural, ao povo brasileiro.

REFERÊNCIAS

Legislação

BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 02 abr. 2019

_____. **Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 02 abr. 2019

_____. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 06 jan. 2020.

_____. **Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 06 jan. 2020.

_____. **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.

_____. **Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 17 de junho de 2004**. Brasília: MEC/CNE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2019.

_____. **Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, de 1 de julho de 2015**. Brasília: MEC/CNE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 8 abr. 2019.

_____. **Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 13, de 13 de março de 2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES132002.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos Temas Contemporâneos Transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. MEC, 2013. Brasília, DF, 2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192 Acesso em 06 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>> Acesso em 18 Dez. 2019.

Referencial Teórico

ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 55-81.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006.

BATISTA, Aline Cleide; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da; CANEN, Ana. Em busca de um diálogo entre Plano Nacional de Educação (PNE), formação de professores e multi/interculturalismo. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** [online]. 2013, vol.21, n.79, pp.253-267. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000200005>. Acesso em 23 jul. 2020.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Aprendendo a ser professor de história**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2008.

CANEN, A. Currículo para o Desafio à Xenofobia: algumas reflexões multiculturais na educação. **Conhecimento & Diversidade**, v.6, n. 11, p. 89-98, 2014. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1742 Acesso em: 11 nov. 2020

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, 2002.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das diretrizes curriculares para a formação docente. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 333-344, 2005.

CARVALHO, Luana de Araújo; CORRÊA, Hércules Toledo. Memorial de leitura: uma possível estratégia pedagógica nos Currículos dos cursos de formação de professores. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_180.pdf Acesso em: 06 jun.2019.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Ensinar História Afro-Brasileira e Indígena no Século XXI: A Diversidade em Debate**. 1ª ed. Curitiba: Appris Editora, 2019.

CEREZER, O. M., MENDES, L. C. C., RIBEIRO, R.R. **Diversidade étnico-racial e as tramas da Escrita: Historiografia, memória e ensino de história afro-brasileira na contemporaneidade**. 1ª ed. Curitiba: Appris Editora, 2020.

COELHO, M. C. História Indígena - provocações para os historiadores. **História Viva**. (São Paulo), v. XI, p. 24-27, 2014.

COELHO, Mauro Cezar e COELHO, Wilma de Nazaré Baía.(org.). **Raça, Cor e Diferença: a escola e a diversidade**. Belo Horizonte: Mazza, 2008.

_____. “Jogando verde e colhendo maduro”: historiografia e saber histórico escolar no ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira. **Territórios e Fronteiras**, Cuiabá, v. 6, n. 3, p. 92-107, 2013. Disponível em: <http://www.ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/247/180>. Acesso em: 11 nov. 2020

_____. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 67-84, mar./2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n47/06.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020

_____. **Entre Virtudes e Vícios**: educação, sociabilidades, cor e ensino de História. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

_____. A diversidade na história ensinada nos livros didáticos: mudanças e permanências nas narrativas sobre a formação da nação. **História e Diversidade**, Cáceres, v. 6, n. 1, p. 6-21, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/view/866/855>. Acesso em: 11 nov. 2020

_____. Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, v. 62, p. 1-22, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/107185>. Acesso em: 11 nov. 2020

_____. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 - percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em revista** [online]. 2018, vol.34. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982018000100151&script=sci_abstract&tln_g=pt. Acesso em: 09 nov.2020.

COUTO, R.C. do. **Formação de professores de História e multiculturalismo: Experiências, saberes e práticas de formadores(as)**. Dissertação de Mestrado em Educação. Uberlândia: UFU/FACED, 2004.

CUNHA, Valeska Guimarães Rezende da. **Formação de professores de História em cursos de Licenciatura a distância: um estudo nas IES Uniube e Unimontes**. Tese de Doutorado em Ciências Humanas. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia/FACED, 2014.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. Diretas-Já: vozes das cidades. In: FERREIRA, Jorge Luís; REIS, Daniel Aarão. **Revolução e democracia: 1964**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. In: **Projeto História**, São Paulo: Global Editora, PUC-SP, Programa de Pós-Graduação em História, n. 2, 1982.

_____. A Questão dos Estudos Sociais. **Cadernos Cedes**. A Prática do Ensino de História. São Paulo: Cortez, v.10, 1984,

_____. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Cadernos Cedes**. 2 ed. São Paulo: Cortez, n. 8, 1987, p. 24-31.

_____. *et al.* Ensino de História: opções em confronto. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 7, nº 14, março/ago. 1987, p. 231-62.

_____. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Revista Tempos Históricos**. Volume 12. 1º semestre 2008, p. 23-35.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1978. 2v.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos Cedes**, 2005, vol.25, n.67, pp.378-388. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-2622005000300009&script=sci_abstract&tling=pt. Acesso em 13 abr. 2020.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S.; ANDRÉ, M.; ALMEIDA; P., C., A.; de **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GLEZER, Raquel. Estudos Sociais: um problema contínuo. **Revista Brasileira de História**, n. 2, março de 1982, p. 117-149.

_____. A ANPUH e o ensino de História: balanço crítico. In: **Anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História**. São Paulo: FEUSP, 1988, p. 140-143.

GOMES, N.L. Relações étnico-raciais, educação, descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**. v. 12, n. 1, jan./abr., 2012. P. 90-109. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2020

GONÇALVES E SILVA, P.B. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MÜNANGA, K. (Org.) **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005, p.155-172.

GRUPIONI, Luís Donizeti Benzi; SILVA, Araci Lopes da. **A temática indígena no Brasil**. Brasília: MEC/MARE.1995.

GUIMARÃES, A. S. A. Desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, J. (org.). **Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos**. Brasília: Ministério da Justiça, 1996, p.233-242.

_____. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

GUIMARÃES, S. **Caminhos da História Ensinada**. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2003.

_____. **Ser professor no Brasil: História oral de vida**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2006.

_____. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 13ª. ed. Campinas: Papirus, 2013.

GUIMARÃES, S. e GATTI JÚNIOR, D. (Orgs.). **Perspectivas do ensino de História: Ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: Edufu, 2011.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o poder: movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988)**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

KOTSCHO, Ricardo. **Serra Pelada, uma ferida aberta na selva**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação. ANPED**, 2002, n.19. Disponível no *Scielo Brasil*.
www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf

LE GOFF, Jacques. **Memória - História**. Lisboa: Imprensa Oficial/ Casa da Moeda, 1984.

LIMA, T., C., S., de; MIOTO, R., C., T.. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. v. 10 n. esp., 2007.

LOCATELLI, C.; DINIZ-PEREIRA, J.E. Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 3, p. 225-243, 2019.

LUSTOSA, A.F.M; ROSA, L.C.S. Reflexões sobre educação para a diversidade: problematizando a construção da cidadania na Academia. **Revista Eletrônica Informe Econômico** Ano 1, n. 1, ago. 2013. Disponível em:
<<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/economiaufpi/article/view/1268/989>>. Acesso em 08 abr. 2020.

MORAES, Mara Sueli Simão *et al.* **Temas Político-Sociais/ Transversais na Educação Brasileira**: o discurso visa à transformação social? Reflexões da disciplina Temas Contemporâneos Transversais em Educação. Faculdade de Ciências. UNESP. Bauru, 2002.

MUNANGA, Kabengele & GOMES, Nilma Lino. **Para Entender o Negro no Brasil de Hoje: História, Realidades, Problemas e Caminhos**. São Paulo: Global, 2004.

MUNANGA, K. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: USP; Estação Ciência, 1996.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25-26, p. 143-162, set. 92/ago. 93

ORIÁ, R.O negro na historiografia didática: imagens, identidades e representações. **Textos de História**, Brasília, DF, v. 4, n. 2, 1996.

_____. Educação, cidadania e diversidade cultural. **Revista Humanidades**, Brasília, DF, n. 24, 1997.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nos cursos de formação de professores: panorama, perspectivas e experiências. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 28, 2006, p. 187-219.

_____. A história africana nas salas de aula: diálogos e silêncios entre a Lei nº 10.639/2003 e os especialistas. In: MACEDO, José Rivair (org.). **Desvendando a história da África**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 195-210.

_____. A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **História**, 2009, vol.28, n.2, pp. 143-172. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-90742009000200007&script=sci_abstract&lng=pt acesso em: 06 jul. 2020.

OLIVEIRA, M. G. de; SILVA, P. V. B. da. Educação Étnico-Racial e Formação Inicial de Professores: a recepção da Lei 10.639/03. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 183-196, mar. 2017. DOI: [http:// dx.doi.org/10.1590/2175-623661123](http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661123). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000100183&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 jul. 2020.

PASSOS, J. C. dos. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. **Poiesis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [S.l.], v. 8, n. 13, p. 172-188, jun. 2014. ISSN 2179-2534. DOI: <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v8e132014172-188>. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/2254>. Acesso em: 06 jul. 2020.

PAULA, B. X. de. **A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de história e cultura da África e afro brasileira: formação, saberes e práticas educativas**. Tese. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

PAULA, B. X. de; GUIMARÃES, S. 10 anos da Lei Federal n.º 10.639/2003 e a Formação de Professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639. **Estudos Históricos** (Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 21-43, jun./2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/eh/v21n41/02.pdf>. Acesso em: 09 nov. 20.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a lei 10639. **Revista África e Africanidades**, São Paulo, ano 3, n. 11: 1-17, Nov. 2010. Disponível em: http://www.africaeaficanidades.com/documentos/01112010_16.pdf. Acesso em 06 jul. 2020.

PEREIRA, M. M.; SILVA, M. Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, v. 14, jan./dez, 2012. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810/14010>. Acesso em 06 jul. 2020.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

RIBEIRO, Moacir Ferreira. **Formação de professores e temática indígena: uma história de hibridismo cultural**' 01/09/2012 150 f. Mestrado em EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC/SP.

RODRIGUES FILHO, Guimes; PERÓN, Cristina Mary Ribeiro (orgs.). **Racismo e Educação: contribuições para a implementação da lei 10639/03**. Uberlândia, EDUFU, 2011.

RODRIGUES JUNIOR, Emilio. **Educação Para As Relações Étnico-Raciais e Culturais no Ensino Superior**. 18/02/2016 116 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO, São Paulo.

ROBL, Fabiane; MELLO, Paulo Eduardo Dias. A expansão e a avaliação dos cursos de História no Brasil. **Revista História Hoje**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 137-164, 2015. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/166>. Acesso em: 13 nov. 2020.

SALTO, Víctor A. (comp.) **Prácticas docentes de la enseñanza de la historia: narrativas de experiencias**. Rio Negro, Argentina, Serie Formación- 1era Edición, 2017.

SANTOS, Sônia Querinos dos. MACHADO. Vera Lúcia de Carvalho. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos

desafios. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 95-112, jan./mar. 2008

SILVA, G. C., da. **O estudo da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental: currículos, formação e prática docente**. 2011. Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

SILVA, G.J. e MEIRELES, M.C. (Orgs.). **A Lei 11.645/2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades**. 1ª edição. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, M. e GUIMARÃES, S. (Org.) **Ensinar História no século XXI: Em busca do tempo entendido**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 2012

_____. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. 2010, vol.30, n.60, pp.13-33. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-0188201000020002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt . Acesso em 12 nov. 2020.

SILVA, Petronília Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes; JUZWIAK, Victor Ridel. O ensino de História nas produções acadêmicas nos Institutos de Educação Superior (Minas Gerais, Brasil, 2009-2017). In: JARA, Miguel A.; FUNES, Graciela; ERTOLA, Fabiana; NIN, María Cristina (Coord.). **Os aportes de las didácticas de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos**. Cipolletti: UNCOMA, 2018. v. 3, p. 667-674.

TAVARES, M. Culturas e Educação: a retórica do multiculturalismo e a ilusão do interculturalismo. **Educação e Cultura Contemporânea**, vol. 11, n. 25, 2014. Disponível em <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/649/505>>. Acesso em 08 fev. 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009. 95 p.

_____. Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>> Acesso em 08 ago.2020.

_____. Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998.

WITTMANN, Luísa Tombini; SOUZA, Daniele Policarpo; REIS, Rodrigo Ferreira. A temática indígena nas universidades públicas catarinenses: uma análise dos projetos pedagógicos dos cursos de história. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-SC: HISTÓRIA E MOVIMENTOS SOCIAIS, 16., 2016, Chapecó. **Anais[...]**. Chapecó: [s. n.], 2016. v. 1, p. 1-12.

ZAMBONI, Ernesta e GUIMARÃES, Selva. (Orgs.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papirus, 2008.

APÊNDICES

Apêndice A – Lista de teses e dissertações identificadas no Catálogo de Teses e Dissertações Capes.

| | Autor | Título | Local | Tipo | Ano |
|----|----------------------------------|---|--------------|-------------|------------|
| 1. | Marcos Antonio Cunha Torres | Olhos brancos sobre o sagrado negro: a construção da africanidade nas imagens de Pierre Verger (1902-1996). | UFG | Tese | 2015 |
| 2. | Marcello De Albuquerque Maranhão | A Historiografia das interações greco-sícelas, do Século VIII ao V: novas identidades no mundo políadeocidental? | UFPel | Dissertação | 2015 |
| 3. | Jeanine Campos Ressetti | Memórias e Identidades Étnico-Religiosas dos Descendentes de Ucrânicos em Ponta Grossa-PR. | UEPG | Dissertação | 2015 |
| 4. | Leonara Lacerda Delfino | O Rosário dos Irmãos Escravos e Libertos: Fronteiras, Identidades e Representações do Viver e Morrer na Diáspora Atlântica. Freguesia do Pilar, São João Del-Rei (1782-1850). | UFJF | Tese | 2015 |
| 5. | Frederic Mario Caires Pouget | Além da cerveja Quilmes: Arqueologia, Etnicidade e História Cultural do Noroeste Argentino. | UNICAMP | Tese | 2015 |
| 6. | Maico Oliveira Xavier | Extintos no discurso oficial, vivos no cenário social: os índios do Ceará no período do Império do Brasil – | UFC | Tese | 2015 |

| | | | | | |
|-----|------------------------------|---|-------|-------------|------|
| | | trabalho, terras e identidades indígenas em questão. | | | |
| 7. | Igor Luís Andreo | Aggiornamento católico e teologia da libertação no Brasil e no México: um estudo histórico-comparativo entre a Revista de Cultura Vozes e a Revista Christus (1966-1980). | UNESP | Tese | 2015 |
| 8. | Ana De Melo | O manejo do mundo: articulações dos povos indígenas no Vale do Javari (1990- 2013) | UERJ | Dissertação | 2015 |
| 9. | Joao Filipe Domingues Brasil | Povos indígenas e expedições de conquistas no pantanal do século XVI. | UFGD | Dissertação | 2015 |
| 10. | Izabelle Mayara Ramos | A Cidade De Taperoá E O Processo De Higienização Social: Liberdade, Um Bairro Marcado Pela Segregação E Marginalização (1930-1970). | UFCG | Dissertação | 2015 |
| 11. | Eliton Almeida Da Silva | Eusébio de Cesareia e a defesa do patrimônio imobiliário cristão (século IV d.C.). | UNESP | Dissertação | 2015 |
| 12. | Joao Marques Da Silva | “De onde nois vei, prá onde nois vai?”: um estudo sobre o processo histórico da luta por reconhecimento ético e titulação das terras entre as populações do quilombo do | UFG | Dissertação | 2015 |

| | | | | | |
|-----|----------------------------------|--|-----------|-------------|------|
| | | rio das rãs durante o século XX. | | | |
| 13. | Segismunda Sampaio Da Silva Neta | História e cultura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de história indicados pelo programa nacional do livro didático – PNLD/2013. | PUC Goiás | Dissertação | 2015 |
| 14. | Luiz Antonio Andrade Oliveira | Identidade, Étnica e Movimentos Sociais na Bolívia (1985-2005). | PUC-Rio | Dissertação | 2015 |
| 15. | Kalna Mareto Teao | Território e identidade dos guarani mbya do espírito santo (1967-2006). | UFF | Tese | 2015 |
| 16. | Jackson James Debona | Entre o regional e o nacional: Mato Grosso do Sul nos livros didáticos de História - PNLD 2011 | UFMT | Dissertação | 2015 |
| 17. | Lukas Magno Borges | As representações sobre os Indígenas nas escolas públicas de Ceres: colonialismo e colonialidade (2010-2015). | UFG | Dissertação | 2016 |
| 18. | Wanderley Maycon Lange | A identidade étnico-religiosa da comunidade luterana de imbituva e o estado novo. | UEPG | Dissertação | 2016 |
| 19. | Camila Menegardo Mendes Jogas | Sociedades beneficentes e fronteira racial: associativismo de trabalhadores negros na segunda metade do século XIX | UERJ | Dissertação | 2016 |
| 20. | Francisco Carlos Ribeiro | A “Missão” Na Literatura: A Redução Jesuítica Em A Fonte De O Tempo E O | PUC-SP | Dissertação | 2016 |

| | | | | | |
|-----|---|---|----------|-------------|------|
| | | Vento. | | | |
| 21. | Jonatas Roque Ribeiro | Escritos Da Liberdade: Trajetórias, Sociabilidade E Instrução No Pós-Abolição Sul-Mineiro (1888-1930) | UNICAMP | Dissertação | 2016 |
| 22. | Marcia De Albuquerque Alves | Uma década da Lei 10.639/2003 nos Cursos de História das Instituições Públicas de Ensino Superior na Paraíba: Formação, Pesquisa E Ensino. | UFPB | Dissertação | 2016 |
| 23. | Miriam Barros Dias Da Silva | A Presença Dos Espanhóis No Rio De Janeiro: Uma breve contribuição a partir do associativismo. | UNIVERSO | Dissertação | 2016 |
| 24. | Aline De As Cotrim | Imigração e assimilação nos Estudos Sociológicos de Hiroshi Saito (1947-1964). | FIOCRUZ | Dissertação | 2016 |
| 25. | Bruno Ramos Rodrigues | O encontro das ruas pelos muros da cidade de Joinville (2006-2013) | UDESC | Dissertação | 2016 |
| 26. | Tamires Batista Andrade Veloso De Brito | Memórias: o despertar pelos encantados de uma “identidade adormecida” e as mobilizações territoriais pelos tupinambás de Olivença (Ilhéus/Ba) | UFCG | Dissertação | 2016 |
| 27. | Isabel Escobar Crescencio | Representações discursivas sobre o feminismo na i conferência nacional de políticas para as mulheres (2004) | UnB | Dissertação | 2016 |
| 28. | Leandro Mayer | O triste fim de Anton Kliemann”: a campanha de | UPF | Dissertação | 2016 |

| | | | | | |
|-----|---------------------------------|--|----------|-------------|------|
| | | nacionalização e seus desdobramentos no oeste de Santa Catarina. | | | |
| 29. | Aldemir Barros Da Silva Junior | A província dos trabalhadores tutelados: trabalhadores indígenas diante do poder político e econômico na Província das Alagoas (1845-1872). | UFBA | Tese | 2016 |
| 30. | Ricardo Sorgon Pires | Os 'outros japoneses': festivais e construção identitária na comunidade okinawana da cidade de São Paulo. | UNIFESP | Tese | 2016 |
| 31. | Raiane Clair Ramirez Dos Santos | Mosaico Étnico: Uma análise de discursos que constroem classificações para a população do Paraná (1953-2015). | UNIOESTE | Dissertação | 2017 |
| 32. | Cintia Santos Diallo | História da África E Cultura Afro-Brasileira No Ensino Superior Público: análises sobre currículos e disciplinas dos cursos de licenciatura em História em Mato Grosso do Sul (2003-2016). | UFGD | Tese | 2017 |
| 33. | Bruno Batista Bolfarini | Nacionalismo e indigenismo em José Carlos Mariátegui: uma ponte entre a tradição e a modernidade. | UFES | Dissertação | 2017 |
| 34. | Geferson Santana De Jesus | O combate das ideias: estratégias culturais dos intelectuais comunistas baianos na produção de um novo conhecimento sobre o | UNIFESP | Dissertação | 2017 |

| | | | | | |
|-----|-------------------------------------|---|-------|-------------|------|
| | | Brasil (1920-1937). | | | |
| 35. | Bruno Oliveira Castelo Branco | A ação política dos índios itatins nos confins do Paraguai colonial (1632-1659). | UFF | Dissertação | 2017 |
| 36. | Amauri Junior Da Silva Santos | O ensino de história africana e afro-brasileira à luz do debate pós-colonial: estado da arte da produção final dos discentes nos programas de pós-graduação em história da região norte e centro-oeste (1998-2012). | UFMT | Dissertação | 2017 |
| 37. | Marcos Juvêncio De Moraes | As reformas educacionais de santa Catarina e a instrumentalização do ensino patriótico: laços políticos, oligárquicos e culturais (1911-1945). | PUCRS | Tese | 2017 |
| 38. | Leonardo De Oliveira Conedera | Músicos no novo mundo: a presença de musicistas italianos na banda municipal de Porto Alegre (1925-1950). | PUCRS | Tese | 2017 |
| 39. | Luiz Carlos Amaral Gomes | Os negros no percurso da educação brasileira: uma análise comparada dos projetos camélia da liberdade e a cor da cultura na aplicação da lei 10.639/03 (LDB) no período 2004 – 2014. | UFRJ | Dissertação | 2018 |
| 40. | Meris Nelita Fauth Bertin | A educação das relações étnico-raciais através da escuta da história de vida. | UEPG | Dissertação | 2018 |

| | | | | | |
|-----|---------------------------------|---|-----------|-------------|------|
| 41. | Leonardo Candido Batista | Pluralidade Étnica Em Hatti: A Etnicidade Entre Os Hititas No Quadro Do Antigo Oriente Próximo (1650-1200 A.C.)' | UEL | Dissertação | 2018 |
| 42. | Eduardo Mognon Ferreira | O debate sobre África e as Relações Étnico-Raciais na prática jogada para o ensino de História nas escolas de Mariana-MG' | UFOP | Dissertação | 2018 |
| 43. | Fabio Luiz Machioski | Uma luta ultramontana: o discurso do padre Pietro Colbacchini e o forjar da identidade dos imigrantes italianos em Curitiba no final do século XIX (1886-1901). | UFPR | Dissertação | 2018 |
| 44. | Natalia Garcia Pinto | Gerações de senzalas, Gerações de Liberdade: experiências de liberdade em Pelotas/RS, 1850/1888. | UFRGS | Tese | 2018 |
| 45. | Brigitte Grossmann Cairus | Ciganos Roms no Brasil: (in)visibilidades, imagens e identidades diaspóricas na contemporaneidade. | UDESC | Tese | 2018 |
| 46. | Rita De Cassia Rafael Goncalves | Afrodescendentes na sociedade brasileira: (in) visibilidade entre as leis e as práticas educacionais (escolas municipais de Goiânia-2017). | PUC Goiás | Dissertação | 2018 |
| 47. | Diogo De Lima Saraiva | Cientificismo, religiosidade e racismo nas representações dos mayas na Historia Antigua de Yucatán (1883). | UnB | Dissertação | 2018 |

| | | | | | |
|-----|-------------------------------|---|------|-------------|------|
| 48. | Deisiane Da Silva Bezerra | A atuação do padre Alfredo Dâmaso e suas contribuições para o reconhecimento étnico dos fulni-ô e as mobilizações indígenas no nordeste contemporâneo | UFCG | Dissertação | 2018 |
| 49. | Guilherme Dias | O patrimônio histórico sob a ótica dos grupos étnicos no Rio Grande do Sul (1980-2000). | UFSM | Tese | 2019 |
| 50. | Graziela Vitoria Donin | Patrimônio histórico e cultural e tal: o brasileiro na colônia Erechim-RS. | UFFS | Dissertação | 2019 |
| 51. | Diogo Kubrusly De Freitas | Beda e as representações clericais na Inglaterra anglo-saxônica durante os séculos vii e viii. | UFF | Dissertação | 2019 |
| 52. | Vinicius De Oliveira Da Motta | Conhecimento Astrológico e Fronteiras Culturais Na Alexandria Do Principado Romano. | UFSM | Dissertação | 2019 |
| 53. | Jefferson Pereira Da Silva | Relações étnico-raciais e o espaço escolar: articulações e dissonâncias entre o movimento negro e o estado brasileiro a partir do programa nacional do livro didático (1995 – 2014) | UFRN | Dissertação | 2019 |
| 54. | Fabiana Regina Da Silva | Associações polonesas união das sociedades kultura e oswiata (Curitiba, PR) antagonismos e Colonidade(s) na diáspora (1890 1939). | UFSM | Tese | 2019 |
| 55. | Fabiana Angélica | A política imigratória do | UFU | Tese | 2019 |

| | | | | | |
|-----|--------------------------------|--|------|-------------|------|
| | Pinheiro Câmara | período Vargas (1930-1945) e o projeto de colonização de Andreas Thales em Santa Catarina. | | | |
| 56. | Juliana Gazzinelli De Oliveira | Três versões para uma terra: o caso da titulação quilombola de Marinhos. | FGV | Tese | 2019 |
| 57. | Renata Cardoso De Sousa | Construindo identidades: Comparação dos discursos étnicos helênicos entre a epopeia e a tragédia. | UFRJ | Tese | 2019 |
| 58. | Ivan Araujo Lima | Estudantes em trânsito - as caravanas da UGC e a construção da identidade nissei (1949-1961). | UFPR | Dissertação | 2019 |
| 59. | Cibele Aparecida Viana | Afrodescendentes e indígenas em livros didáticos de história: Entre o nacional, o étnico e o intelectual (Mariana, MG - 2017/2018) | UFOP | Dissertação | 2019 |
| 60. | Luciana Leite Da Silva | Aprendizagem histórica intercultural a partir dos contextos educacionais indígenas e não indígenas. | UFG | Tese | 2019 |

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em 08/09/2020

Apêndice B – Lista de dissertações/produções selecionadas na Plataforma Digital do ProfHistória

| | Autor | Título da Dissertação | Ano | Instituição | Palavras-chave |
|----|------------------------------------|--|------------|--------------------|--|
| 1. | Ana Carolina Mota Da Costa Batista | Relações Étnico-Raciais Na Voz Do Professor: Os Debates Curriculares No Contexto Quilombola | 2016 | UFF | Profhistória; Ensino de História; Currículo; Relações étnico-raciais; Voz do professor; Tecnologia educacional |
| 2. | Carina Santiago Dos Santos | A Educação Das Relações Étnico-Raciais E O Ensino De História Na Educação De Jovens E Adultos Da Rede Municipal De Florianópolis (2010 – 2015). | 2016 | UDESC | Educação das Relações Étnico-Raciais. Ensino de História. Educação de Jovens e Adultos. |
| 3. | Carlos Eduardo Valdez Da Silva | E A Música Nessa História? A Música No Ensino De História Da África E Da Cultura Afro-Brasileira | 2016 | UERJ | Profhistoria; Ensino de História; Música; História da África e da cultura afro-brasileira |
| 4. | Carolina Barcellos Ferreira | “Isso É Coisa Da Macumba?” Elaboração De Um Material Pedagógico De História Sobre As Religiosidades Afro-Brasileiras Em Museus Do Rio De Janeiros | 2016 | UERJ | Profhistoria; Ensino de História; Museus.; Relações étnico-raciais; Religiosidade; Objetos religiosos |
| 5. | Cristiane Alves De Lemos | Tecendo Caminhos Para A Aplicação Da Lei 10.639/03: Um Relato De Experiência | 2016 | UNIRIO | Ensino de História; Ensino de História da África e da cultura afro- |

| | | | | | |
|-----|------------------------------|--|------|---------|--|
| | | Em Turmas De 3º Ano Da Rede Pública | | | brasileira; Lei 10.639/13; Racismo |
| 6. | Jessika Rezende Souza | Entre A Cruz E O Terreiro: Uma Análise Em Torno Da Integração Entre A Religiosidade Afro-brasileira E O Ensino De História No Museu Do Negro | 2016 | UFRJ | ProfHistória; Ensino de História; Relações étnico-raciais; Educação patrimonial; Museu do Negro. |
| 7. | Rafael Alves Bastos Privatti | Que História É Essa? Letramento Em História E Em Língua Portuguesa Nos Anos Iniciais Da Escolarização | 2016 | PUC-RIO | Ensino de História; Letramento; Desenho Animado; História da África e da Cultura Afro Brasileira |
| 8. | Sandra Aparecida Marchi | Por Um Ensino De Várias Cores: Formação De Professores À Luz Da História E Cultura Afro-brasileira E Africana | 2016 | UFMS | Relações Étnico-raciais; Lei nº 10.639/2003; Formação Continuada de Professores; Currículo Escolar |
| 9. | Sherol Dos Santos | História Da África E Cultura Afro-Brasileira No Currículo De História: Propostas De Trabalho | 2016 | UFRGS | ProfHistória; Ensino de História; História da África; Lei nº 10.639 |
| 10. | Allan Alves De Santana | Pan-Africanismo, Descolonização Das Nações Africanas E O Ensino De História. | 2018 | UNIFESP | Ensino de História da África Pan-africanismo Descolonização da África Antirracismo Educação para as relações étnico-raciais ProfHistória |

| | | | | | |
|-----|-----------------------------|--|------|--------|---|
| | | | | | Ensino de História |
| 11. | Átila Silva Sena Guimarães | Canto Negro: As Músicas Do Bloco Afro Ilê Aiyê Para Inclusão Da História E Cultura Africana No Currículo Escolar | 2018 | UNEB | Ensino de História; Relações Etnorraciais; Educação antirracista; Música; Ilê Aiyê |
| 12. | Bruno Barros Da Silva | Da Autobiografia Ao Jogo: O Ensino Das Relações Étnico-Raciais A Partir Das Experiências De Mahommah Gardo Baquaqua | 2018 | UFPE | ProfHistoria, Ensino de História, Jogos de tabuleiro. Baquaqua. Educação das Relações Étnico-Raciais. História da escravidão. História da África. |
| 13. | Bruno Nascimento Dos Santos | Raça, Racismo E Questão Racial No Ensino De História: Uma Análise A Partir Dos Livros Didáticos | 2018 | UEMS | Ensino de História; Relações étnico-raciais; Questão racial; Livro didático; Mito da Democracia racial; População negra |
| 14. | Cristiane Oliveira | Contos Da África Lusófona: Fontes Literárias Para O Ensino De História | 2018 | UNIRIO | Profhistória - Ensino de História - Ensino de História; História da África; Fontes Literárias. |
| 15. | Edson Guimarães De Azeredo | As Muitas Vidas E Identidades De Carolina Maria De Jesus: O Uso Do Biográfico E Do Autobiográfico No Ensino Das Relações | 2018 | UERJ | Uso do biográfico. Ensino de história. Relações étnico-raciais. |

| | | Étnico Raciais | | | |
|-----|-------------------------------|---|------|------|--|
| 16. | Eline De Oliveira Santos | A Mulher Negra na EJA: Reflexões Sobre Ensino De História E Consciência Histórica | 2018 | UNEB | Ensino de História, EJA, Relações Étnico-raciais, Gênero, Interseccionalidade, Consciência Histórica. |
| 17. | Flávio Braga Mota | Afinal, Quem Sou Eu?” – A Potencialidade Da História Escolar Na Mediação De Saberes E Seu Papel Na Reflexão E Construção De Identidades | 2018 | UERJ | Ensino de história. Relações étnico-raciais. Memória e identidade. Cidadania e identidade social. História local. Favela |
| 18. | Geraldine Mendonça De Souza | Trajetórias Da Luta Negra Pela Educação: Uma Inspiração Em Mundinha Araújo | 2018 | UFF | Ensino de História; Mundinha Araújo; racismo; educação; relações étnico-raciais |
| 19. | Girleide Barbosa Fontes | Ensino De História: O Currículo, O Local E A Cultura Escolar Como Elos Constituintes | 2018 | UNEB | Ensino de História; Relações Etnicorraciais; Educação antirracista; Música; Ilê Aiyê |
| 20. | Giseli Origuela Umbelino | Aprender A Desaprender Para Reaprender”: A Perspectiva Da Descolonização Do Gênero No Ensino De História | 2018 | UFMT | ProfHistoria Ensino De História Relações Étnico-Raciais Colonização De Mato Grosso Povos Indígenas Produção De Jornal |
| 21. | José Walmilson Do Rêgo Barros | O Currículo De História E O Sentimento De Pertencimento Cultural | 2018 | UFPE | ProfHistoria, Ensino de História Cidadania e |

| | | | | | |
|-----|------------------------------|---|------|---------|--|
| | | De Estudantes Negros Nos Anos Finais Do Ensino Fundamental | | | identidade social. Escola, currículo e ensino de história. Relações étnico-raciais. Identidade cultural. Pertencimento étnico. |
| 22. | Odair De Souza | Educação Para As Relações Étnicorraciais No Ensino De História: Memórias E Experiências De Professoras Da Educação Básica | 2018 | UFSC | Ensino de História; Relações Étnicorraciais; memórias e experiências; interculturalidade; decolonialidade |
| 23. | Sandra Mara Van Ryn | A Questão Indígena No Ensino De História Através Da Produção Do Jornal | 2018 | UFMT | Profhistoria Ensino De História Relações Étnico-Raciais Colonização De Mato Grosso Povos Indígenas Produção De Jornal |
| 24. | Rui Leon Aenhe Corrêa Junior | A História Da África E Dos Afrodescendentes Vai À Escola: A Lei 10.639/2003 E Os Saberes Docentes | 2019 | UNIFESP | Ensino de História; História da África; História Oral; Saber docente; História afro-brasileira; ProfHistória. |

Fonte: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese Acesso em 13/08/2020

Apêndice C – Lista de teses e dissertações sobre a temática defendidas em Minas Gerais

| | Autor | Título | Local | Tipo | Ano | Palavras-chave |
|----|--------------------------|--|--------------|-------------|------------|--|
| 1. | Luciano Magela Roza | Entre Sons E Silêncios: Apropriação Da Música No Livro Didático No Ensino De História Afro-Brasileira | UFMG | Dissertação | 2009 | Música; história afro-brasileira; livro didático. |
| 2. | Lorene Dos Santos | Saberes E Práticas Em Redes De Trocas: A Temática Africana E Afrobrasileira Em Questão | UFMG | Tese | 2010 | História e cultura africana e afrobrasileira; educação antirracista; saberes e práticas escolares; saberes e trabalho docente. |
| 3. | Gizelda Costa Da Silva | O Estudo Da História E Cultura Afro-Brasileira No Ensino Fundamental: Currículos, Formação E Prática Docente | UFU | Tese | 2011 | Ensino de História; História e cultura afro-brasileira; Formação e prática docente; Currículos; Lei 10.639/2003. |
| 4. | Benjamin Xavier De Paula | A Educação Para As Relações Étnico-Raciais E O Estudo De História E Cultura Da | UFU | Tese | 2013 | Ensino; História da África; Formação de |

| | | | | | | |
|----|-------------------------------------|---|------|-------------|------|---|
| | | África E Afro-brasileira: Formação, Saberes E Práticas Educativas. | | | | professores; Saberes docentes; Práticas pedagógicas; Racismo; História Afro-brasileira. |
| 5. | Elenice Rosa Costa | As Questões Étnico-Raciais E O Ensino Da Cultura E História Afro-Brasileira E Africana No Contexto De Escolas Municipais Da Cidade De Viçosa/Mg | UFOP | Dissertação | 2013 | Viçosa; Lei10.639/03; Educação para as relações étnico-raciais; Formação de Professores. |
| 6. | Carmen Regina Teixeira Gonçalves | A Diversidade Étnico-Racial Em Escolas Privadas Confessionais: A Propósito Da Lei Nº 10.638/03 | UFOP | Dissertação | 2014 | Educação das Relações Étnico Raciais; Lei nº 10.639/03; Multiculturalismo; Currículo; Escola Católica; Diversidade. |
| 7. | Sandra Carvalho Do Nascimento Lessa | A Diversidade Étnico-Racial E A Lei 10.639/03: Práticas, Discursos E Desafios – Um Estudo De Caso Na Escola Municipal De Lavras Novas-Mg | UFOP | Dissertação | 2015 | Lei 10.639/03; Diversidade étnico racial e Educação. |
| 8. | Oswaldo | Diretrizes Curriculares | UFU | Tese | 2015 | Formação de |

| | | | | | | |
|-----|-----------------------------------|---|------|-------------|------|---|
| | Mariotto Cerezer | Para O Ensino De História E Cultura Afro-Brasileira E Indígena: Implementações E Impactos Na Formação, Saberes E Práticas De Professores De História Iniciais (Mato Grosso, Brasil) | | | | professores de História; História Afro-brasileira e Indígena; Leis 10.639/03 e 11.645/08; saberes e práticas docentes |
| 9. | Laura Fernanda Rodrigues Da Rocha | Implementação Da Lei Nº10.639/2003 Na Rede Federal De Educação Profissional, Científica E Tecnológica | UFOP | Dissertação | 2015 | Lei nº.10.639/2003; Educação profissional e tecnológica; SETEC/MEC; SEPP/PR; PDI. |
| 10. | Marlene Do Carmo Meireles | Literatura Infantil E Juvenil E O Ensino De História Da África E Cultura Afro-Brasileira Nas Práticas E Nos Projetos Políticos Pedagógicos De Escolas Públicas. | UEMG | Dissertação | 2016 | Literatura afro-brasileira; práticas pedagógicas; relações étnico raciais. |
| 11. | Maria Rita De Jesus Barbosa | As Tramas Do Racismo À Brasileira:O Ensino De História E Cultura Afro-Brasileira nas Instituições Escolares De Itapagipe/Mg (2003-2016) | UFU | Dissertação | 2017 | Racismo; Lei n.º 11.645/08, Escola; História; Itapagipe. |

Fonte: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/28548>
08/08/2020

Acesso em :