Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Ciências Sociais
Instituto de Ciências Sociais

Zilmar Santos Cardoso

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Formação Docente: um estudo de caso da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos legais

Rio de Janeiro
2016

Zilmar Santos Cardoso

Trabalho apresentado para fins de defesa da tese de doutoramento ao Dinter UERJ/Unimontes, como requisito para obtenção do grau de doutora em Ciências Sociais.

Orientadora: Helena Bomeny

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CCS/A

C268 Cardoso, Zilmar Santos.
Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étinico-raciais nos cursos de formação docente: um estudo de caso da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos legais / Zilmar Santos Cardoso – 2013.
229f.

Orientador: Helena Bomeny.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.
Bibliografial

1. Relações étnico-raciais na educação - Teses. 2. Brasil. [Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003] - Teses. I. Bomeny, Helena, 1948-. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. II. Título.

CDU 323.1:37

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Zilmar Santos Cardoso

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Formação Docente: um estudo de caso da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos legais

Trabalho apresentado para fins de defesa da tese de doutoramento ao Dinter UERJ/Unimontes, como requisito para obtenção do grau de doutora em Ciências Sociais.

Aprovado em 31 de março de 2016.

Banca Examinadora

_____

Prof[a]. Dra. Helena Bomeny (Orientadora)

Instituto de Ciências Sociais - UERJ

_____

Prof[a]. Dra. Verena Alberti

Instituto de Ciências Sociais - UERJ

_____

Prof[a]. Dra. Raquel Emerique

Instituto de Ciências Sociais - UERJ

_____

Prof. Dr. Marcio Costa

Universidade Federal do Rio de Janeiro

_____

Prof. Dr. João Trajano

Instituto de Ciências Sociais - UERJ

Rio de Janeiro

2016

AGRADECIMENTOS

Após uma jornada de muito trabalho, estudos e atribulações, quase não acredito que consegui vencer mais essa etapa da minha vida: a conclusão do meu doutorado! Foram muitos desafios que tive que superar. E em muitas situações julguei não ser possível continuar, mas agradeço acima de tudo a Deus, e a todas as pessoas que me deram forças para continuar e acreditar que apesar de todas as dificuldades ainda haveria um caminho.

Agradeço inicialmente a minha querida orientadora Helena Bomeny, que vivenciou comigo muitas angústias, mas com muita sabedoria, serenidade e profissionalismo me apoiou e foi uma grande parceira neste trabalho. Professora Helena, sem você tenho certeza que não teria conseguido chegar até aqui. Obrigada pelas sábias orientações que me motivaram e ajudaram a estruturar esta pesquisa! Obrigada pelas leituras e intervenções! Agradeço às professoras Verena Alberti e Raquel Emerique que participaram da minha qualificação e apresentaram valiosas contribuições. Elas fizeram diferença nesse trabalho. Agradeço também por terem aceitado compor a banca da defesa juntamente com o professor Marcio Costa, a quem sou, igualmente, grata.

À minha família, agradeço a todos por compreenderem as ausências, ansiedades e angústias em decorrência do doutorado, especialmente “Mariana e Samuel” que tiveram uma mãe “que só estuda” por um longo tempo. Vocês fazem parte deste momento.

Aos gestores e profissionais da Pró-Reitoria de Ensino, Pró-Reitoria de pesquisa e Pró-Reitoria de Extensão, aos Coordenadores e professores dos cursos de Artes/Teatro, Artes/Música, Artes Visuais, História, Letras e pedagogia da Unimontes, que tão gentilmente ajudaram na pesquisa, sem a colaboração de vocês, este trabalho não seria possível. A vocês serei eternamente grata!

Agradeço ao Departamento de Educação da Unimontes, na pessoa da professora Maria Cristina Freire, pelo apoio e compreensão na realização deste trabalho. Com o apoio desta professora, as angustias se tornaram mais leves. Muito obrigada! Aos amigos e colegas do Centro de Educação à Distância da Unimontes, obrigada pelo incentivo e apoio. Agradeço especialmente a Magda e Jô por tantos momentos de carinhoso apoio.

E por fim, mas não menos importante, agradeço aos meus amigos e colegas de curso, especialmente Juliane Leite, Aurenice Mota, Marcos Neves, Alexandre Damasceno, Elton Xavier e “Cida” (in memorian) com vocês os problemas tornavam-se pequenos, obrigada pelo companheirismo. Cida, seu sorriso afetuoso sempre estará em minhas lembranças, saudades.

RESUMO

CARDOSO, Zilmar Santos. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Formação Docente: um estudo de caso da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos legais*. 2015. 229. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Ciências Sociais. 2015.

Esta tese trata da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de formação docente. As DCNERER e o seu Plano de Implementação, aprovados em 2004 e 2009 respectivamente, representam os desdobramentos legais para fortalecer as ações para a implementação da Lei 10.639/03. O objeto de estudo foram os cursos de licenciatura em Artes/Música, Artes/Teatro, Artes/Visuais, História, Letras e Pedagogia, áreas de conhecimentos citadas na Lei 10.639/03 como privilegiadas para o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica. O foco de pesquisa foram os cursos de licenciatura da Unimontes. Analisou-se também, a forma como a Unimontes vem lidando com essa política de ação afirmativa e quais ações vêm sendo realizadas pelas unidades administrativas diretamente ligadas aos cursos de licenciatura na graduação. A pesquisa constatou que as ações no âmbito da Unimontes para a implementação das DCNERER são pontuais. As DCNERER ainda não se encontram “enraizadas” nos cursos analisados.

Palavras-chave: DCNERER. Lei 10.639/03. Implementação. Formação docente.

ABSTRACT

CARDOSO, Zilmar Santos. *National Curriculum Guidelines for the Education of Racial-Ethnic Relations in the Teacher Training Courses: a case study of the 10.639 / 03 law and it's legal developments.* 2015. 229f. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Ciências Sociais. 2015.

This thesis deals with implementation of the National Curriculum Guidelines for the Education of Racial-Ethnic Relations in the teacher training courses. The DCNERER and Its Implementation Plan, approved in 2004 and 2009 respectively, represent legal developments to strengthen the actions for the implementation of Law 10.639 / 03. The study object was the degree courses in Arts / Music, Art / Theatre, Arts / Visual, History, Letters and Pedagogy, knowledge areas mentioned in Law 10,639 / 03 as privileged for Study of History and Afro-Brazilian Culture in Basic Education. The focus of research was the degree of Unimontes. It was Analyzed also a form of how Unimontes are dealing with this Affirmative Action Policy and What are the actions that have been carried out by the administrative units directly linked to degree courses. The survey found that the actions under the Unimontes to implement the DCNERER are one-off. The DCNERER still are not "rooted" in the analyzed courses.

Keywords: DCNERER. Law 10.639/03. Implementation. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura curricular do curso GDE.....82
Quadro 2 - Resultados alcançados pela Universidade com a oferta do curso GDE .84
Quadro 3 - Resultados alcançados pelas escolas dos municípios pelo curso GDE..85
Quadro 4 - Estrutura curricular do curso ERER 86
Quadro 5 - Resultados alcançados pela Unimontes com a oferta do curso ERER ...89
Quadro 6 - Resultados alcançados pelas escolas dos municípios atendidos pelo curso ERER.....91
Quadro 7 - Estrutura curricular do curso EDC.....92
Quadro 8 - Resultados alcançados pela Unimontes com a oferta do curso EDC 93
Quadro 9 – Resultado alcançado pelas escolas dos municípios atendidos pelo EDC.....94
Quadro 10 - Estrutura curricular do curso UNIAFRO 101
Quadro 11 - Projetos desenvolvidos no PIBIC que contemplavam a diversidade étnico-racial 108
Quadro 12 - Perfil dos Coordenadores do curso de História 125
Quadro 13 - Perfil dos professores do curso de História 137
Quadro 14 - Monografias Curso de História sobre as Relações Étnico-Raciais..... 144
Quadro 15 - Perfil da Coordenação do curso de Pedagogia 146
Quadro 16 - Perfil dos professores do curso de Pedagogia 156
Quadro 17 - Monografias Curso Pedagogia sobre o contexto educacional dos negros 165
Quadro 18 - Perfil da Coordenação do Curso Letras/Português - CL 166
Quadro 19 - Perfil dos professores do curso de Letras/Português 171
Quadro 20 - Perfil da Coordenação do curso Artes/Teatro (CAT) 183
Quadro 21 - Perfil dos professores do curso Artes/Teatro 186
Quadro 22 - Monografias do curso Artes/Teatro com temas que envolvem a temática da pesquisa. 191
Quadro 23 - Perfil da Coordenação do Curso Artes Visuais - CAV1 192
Quadro 24 - Perfil dos Professores do Curso Artes/Visuais - PAV 194
Quadro 25 - Perfil da Coordenação do Curso de Artes/Música - CAM 197
Quadro 26 - Perfil dos Professores do Curso Artes/Música - PAM 198

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Categorias e porcentagens do sistema de reservas de vagas.....73
Tabela 2 - Dados do sistema de cotas na Unimontes - 2005/2014.....75
Tabela 3 - Público beneficiário do curso GDE.....83
Tabela 4 - Público beneficiado nas duas ofertas do curso ERER 88
Tabela 5 - Bolsas do PIBIC na Unimontes 108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACC	Atividades Acadêmicas Científico Culturais
ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
C1H	Coordenador Um do Curso de História
C1P	Coordenadora Um do Curso de Pedagogia
C2H	Coordenador Dois do Curso de História
C2P	Coordenadora Dois do Curso de Pedagogia
CAM	Coordenador do Curso de Artes/Música
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior
CAT	Coordenadora do Curso de Artes/Tetro
CAV	Coordenadora do Curso de Artes/Visuais
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCET	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CCH	Centro de Ciências Humanas
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CEAAC	Centro de Atendimento e Apoio a Comunidade
CEAD	Centro de Educação a Distância
CEE/MG	Conselho Estadual de Educação/Minas Gerais
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Disigualdade
CEPEX	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CEPT	Centro de Educação Profissional e Tecnológica
CERCAN	Centro de Referência dos Cultos Afro-Brasileiros do Norte de Minas
CISPN	Comissão Inter setorial de Saúde da População Negra
CL	Coordenadora do Curso de Letras/Português
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNPQ	Conselho nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COPIR	Conselho Municipal de Promoção da igualdade Racial
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
EAD	Educação a Distância
EDC	Educação na Diversidade e Cidadania

EDH	Educação e Direitos Humanos
ENADE	Exame nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame nacional do Ensino Médio
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
FACEART	Faculdade de Educação Artística
FADEC	Faculdade de Administração e Finanças
FADIR	Faculdade de Direito
FAFIL	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras
FAMED	Faculdade de Medicina
FAPEMIG	Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FECAN	Festival de Cultura e Arte Negra
FEPEG	Fórum de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNM	Fundação Norte Mineira de Ensino Superior
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
GRUCON	Grupo de Consciência Negra
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPAD	Instituto de Pesquisa e Afrodescendência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NEHOM	Núcleo de Estudos de Homocultura
NERA	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas
NISA	Núcleo Interdisciplinar de Investigação Social
P1AM	Professor Um do Curso de Artes/Música
P1AT	Professor Um do Curso de Artes/Teatro
P1AV	Professor Um do Curso de Artes/Visuais
P1H	Professor Um do Curso de História
P1L	Professor Um do Curso de Letras/Português

P1P	Professor Um do Curso de Pedagogia
P2AM	Professor Dois do Curso de Artes/Música
P2AT	Professor Dois do Curso de Artes/Teatro
P2AV	Professor Dois do Curso de Artes/Visuais
P2H	Professor Dois do Curso de História
P2L	Professor Dois do Curso de letras/Português
P2P	Professor Dois do Curso de Pedagogia
P3AM	Professor Três do Curso de Artes/Música
P3AT	Professor Três do Curso de Artes/Teatro
P3H	Professor Três do Curso de História
P3L	Professor Três do Curso de Letras/Português
P3P	Professor Três do Curso de Pedagogia
P4AT	Professor Quatro do Curso de Artes/Teatro
P4H	Professor Quatro do Curso de História
P4L	Professor Quatro do Curso de Letras/Português
P4P	Professor Quatro do Curso de Pedagogia
PAES	Programa de Avaliação Seriada para Acesso ao Ensino Superior
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PIBIC	Programa Institucional de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PL	Projeto de Lei
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE/MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SEED	Secretaria de Educação a Distância

SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SER	Superintendência de Ensino Regional
SESU	Secretaria de Educação Superior
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **15**
1 **AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A POPULAÇÃO NEGRA** **21**
1.1 **A educação para as relações étnico-raciais** **29**
2 **PERCURSOS E DESDOBRAMENTOS LEGAIS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03** **42**
2.1 **Considerações sobre a implementação da Lei 10.639/03 e seus instrumentos legais na Educação Básica** **46**
2.2 **O desafio da formação docente na perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais** **63**
3 **AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E OS FAZERES DA GESTÃO** **69**
3.1 **As ações Afirmativas: o começo** **73**
3.2 Os fazeres da Extensão **76**
3.3 **Os fazeres da Pesquisa** **107**
3.4 **Os fazeres do Ensino** **113**
4 **AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTUA AFRICANA: A MATERIALIDADE NOS CURSOS** **124**
4.1 **A materialidade das DCNERER no curso de História: a percepção da Coordenação Didática** **125**
4.1.1 A materialidade das DCNERER no curso de História: a percepção dos professores 137
4.2 A materialidade das DCNERER no curso de Pedagogia: a percepção dos Coordenadores 146
4.2.1 A materialidade das DCNERER no curso de Pedagogia: a percepção dos Professores 156
4.3 **A materialidade das DCNERER no curso de Letras: a percepção da Coordenação Didática** **167**
4.3.1 A materialidade das DCNERER no curso de Letras/Português: a percepção dos professores 172

4.4 **O curso de Artes na Unimontes** **182**
4.4.1 A Materialidade das DCNERER no curso de Artes/Teatro: a percepção da Coordenação Didática 183
4.4.2 A Materialidade das DCNERER no curso de Artes/Teatro: a percepção dos professores 186
4.5 **A Materialidade das DCNERER no curso de Artes/Visuais: a percepção da Coordenação Didática** **193**
4.5.1 A Materialidade das DCNERER no curso de Artes/Visuais: a percepção dos Professores 194
4.6 **A Materialidade das DCNERER no curso de Artes/Música: a percepção da Coordenação Didática** **197**
4.6.1 A Materialidade das DCNERER no curso de Artes/Música: a percepção dos professores 199
CONSIDERAÇÕES FINAIS **203**
REFERÊNCIAS **211**
ANEXOS **218**

INTRODUÇÃO

No ano de 2003, o governo federal aprovou a Lei 10.639/03 que alterou o artigo 26 e 79 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, tornando obrigatório, em todo o território nacional, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica e instituiu no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia da Consciência Negra”.

Tais alterações que ocorreram na LDB 9394/96 incidiram diretamente no currículo oficial do Ensino Fundamental e Médio das redes pública e particular de ensino, conforme determina o parágrafo 1º do artigo 26-A da LDB 9.394/96: ao “conteúdo programático” será incluído o “estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2015, p.21).

No ano de 2008, em função de reivindicações dos movimentos sociais voltados para os povos indígenas, as alterações que ocorreram na LDB pela Lei 10.639/03 foram modificadas pela Lei 11.645/08, estabelecendo a inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da obrigatoriedade da temática da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Dessa forma, o artigo 26-A da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional passou a vigorar com nova redação, determinando que o currículo oficial da educação básica,

> [...] 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 (BRASIL, 2015, p.21).

O artigo 26-A da LDB 9.394/96 alterado pela Lei 10639/03 e 11/645/08 orienta para o acréscimo no currículo oficial dos estudos da história e cultura dos negros e indígenas no Brasil. Neste trabalho, o foco será direcionado especificamente às diretrizes determinadas para a história e a cultura afro-brasileira, conforme

inicialmente determinado pela Lei 10.639/03. Não contemplaremos em nossos estudos a questão indígena proposta pela Lei 11.645/08, que alterou novamente a LDB 9394/96 cinco anos após a promulgação da Lei 10639/03. Dessa forma mencionaremos em nosso texto a Lei 10639/03.

O nosso propósito com o presente trabalho é analisar o processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos cursos de formação docente numa instituição pública de ensino superior do Estado de Minas Gerais, a Universidade Estadual de Montes Claros/Unimontes.

A concretização dessas mudanças no currículo oficial do Ensino Fundamental e Médio necessariamente perpassa pelas ações dos gestores da educação e do professorado que se encontra em sala de aula. As novas diretrizes do artigo 26A e 79B da LDB 9.394/96 incidem consequentemente na formação inicial e continuada de professores/profissionais da educação. A regulamentação do cumprimento de tais alterações foi estabelecida pela Resolução CNE/CP 01/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER, aprovadas por meio dos argumentos do relatório do Parecer CNE/CP 03/2004 cuja relatora foi a profª Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. O Parecer CNE/CP 03/2004 e as DCNERER são dispositivos legais que foram regulamentados para o cumprimento da Lei 10.639/03 em todos os níveis de ensino.

No ano de 2009 o Ministério da Educação entendendo que as determinações da Lei 10.639/03, do Parecer 03/2004 e das DCNERER ainda não haviam sido universalizadas aprovou o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana com o objetivo de “fortalecer” e “institucionalizar” tais determinações em todos os níveis de ensino.

Em busca desse objetivo, discutimos o contexto da implantação e implementação de políticas públicas de ação afirmativa para a população negra, considerando que a Lei 10.639/03 é considerada como uma das principais ações afirmativas para esse segmento da população.

Consideramos que a implantação da legislação se dá pelo conjunto de dispositivos legais que possibilitam e/ou induzem a formulação de políticas públicas que proporcionam condições para se colocar em prática as diretrizes traçadas. A

implementação consiste na concretização das políticas públicas e metas propostas na legislação pelo governo nas respectivas esferas governamentais. Tal processo implica a atuação de gestores públicos, instituições de ensino, profissionais direta ou indiretamente envolvidos com o processo educacional em todos os níveis e modalidades, familiares e o meio social, especificamente a comunidade escolar.

Para Nilma Lino Gomes, esse processo de implementação está estreitamente relacionado com a criação de políticas públicas, que se realiza de forma bem complexa:

> Existe uma dinâmica própria das políticas públicas, que vai do reconhecimento de uma problemática social sobre a qual se quer intervir até sua adoção e transformação da realidade ao lado do conjunto maior da sociedade. E a eficácia desse processo segue o caminho da implantação à implementação. Uma educação voltada para a produção do conhecimento, assim como para a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos para (e na) diversidade étnico-racial, significa a compreensão e a ampliação do direito à diferença como um dos pilares dos direitos sociais. Implica também a formação de subjetividades inconformistas diante das práticas racistas e como conhecimento teórico-conceitual mais profundo sobre a África e as questões afro-brasileiras (GOMES, 2012, p.22).

O desencadeamento do processo de implantação da educação das relações étnico-raciais na perspectiva da Lei 10.639/03 e o seu conjunto de dispositivos legais não significam sua efetiva adoção, tampouco seu enraizamento no chão das escolas públicas. A efetiva implementação de leis no campo educacional depende em grande medida de um conjunto de condições que possam permitir a sua plena realização (GOMES, 2012).

O parágrafo 1º do artigo 1º das DCNERER determina que “as instituições de ensino superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes”. Nesse sentido Martha Abreu e Hebe Matos, chamam atenção dizendo que as DCNERER serão o que as escolas e seus profissionais que as implementarem fizerem com elas (ABREU; MATOS, 2008).

Sabemos que o tema da Educação para as Relações Étnico-raciais transformou-se, historicamente, em questão complexa, pelo histórico social de práticas de racismo, com a prevalência da ilusão da democracia racial, processo arraigado no contexto de escolarização e no imaginário dos profissionais da educação. O contexto escolar, para além de ser um *lócus* de sistematização de

conhecimentos, é um espaço de formação e socialização humana, um espaço propício para a superação do racismo, dos preconceitos e dos estereótipos. A adoção de práticas pedagógicas baseadas na perspectiva da e na diversidade demanda uma reorganização do contexto escolar, do currículo, das práticas pedagógicas e das relações sociais que ali se estabelecem. Os gestores da educação, da escola e, principalmente, o professorado, serão os atores protagonistas nesse cenário. O trabalho desempenhado por esses atores poderão contribuir ou não para a efetivação do artigo 26A da LDB 9.394/06 e das DCNERER.

Esta pesquisa foi motivada pela curiosidade intelectual sobre o percurso de uma lei no ambiente universitário, depois de transcorrida mais de uma década de sua aprovação. Importava conhecer, como os instrumentos legais desencadeados para a regulamentação da Lei 10.639/03 vêm sendo adotados e implementados nos cursos de formação docente, bem como analisar como essa instituição de ensino superior vem lidando com a política em questão.

O processo de coleta de dados da nossa pesquisa consistiu inicialmente na análise do Plano de Desenvolvimento Institucional, do Projeto Político Institucional da Universidade e entrevistas com os Pró-Reitores da Pró-Reitoria de Ensino, Pró-Reitoria de Extensão e Pró-Reitoria de Pesquisa, com o intuito de verificar como e se as DCNERER se fazem presentes nas ações administrativas da universidade.

Num segundo momento analisamos os documentos oficiais dos cursos de Artes, História, Literatura e Pedagogia (Projetos Político Pedagógicos – PPPs, Planos de Ensino e Relatórios do Conselho Estadual de Educação – CEE/MG) e fizemos entrevistas com os coordenadores dos referidos cursos com a intenção de verificar como e se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais haviam sido implementadas no Currículo Oficial dos cursos ora analisados, bem como analisar a percepção dos Coordenadores de Curso sobre esse processo.

A terceira e última etapa da pesquisa consistiu na realização de entrevistas com professores dos referidos cursos e análises de alguns planos de ensino com o propósito de verificar se as DCNERER haviam sido implementadas bem como analisar o papel dos professores nesse processo no que se refere à inserção da Educação para as Relações Étnico-raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Buscamos também nessa etapa analisar a percepção dos professores sobre a inserção desta temática no currículo dos cursos de formação de

professores analisados nessa pesquisa. Adotamos o sistema de entrevistas semiestruturadas, que, conforme Marconi e Lakatos possibilita uma maior exploração da questão, sendo este o objetivo na realização das entrevistas (MARCONI; LAKATOS, 2008).

As DCNERER trazem em seu bojo orientações para a inserção da temática em todos os cursos de graduação. Optamos por tomar como amostra para estudos os cursos de licenciatura responsáveis por formar professores específicos das disciplinas salientadas na Lei 10.639/03, História, Artes e Literatura, consideradas como áreas do currículo escolar privilegiadas para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A abrangência da análise para o curso de Pedagogia se deu em virtude do curso formar professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, justificando, assim, a importância da análise da inserção desses conteúdos na estrutura curricular desse curso.

Inicialmente nos propusemos a realizar o estudo num recorte temporal do ano de 2003, período de aprovação da Lei 10.639/03, até o ano de 2014. No entanto tivemos que estender até o ano de 2015 em função de diversas mudanças relativas às DCNERER estarem acontecendo nesse ano, no período em que estávamos desenvolvendo intensamente nosso trabalho de campo. O universo da pesquisa inicialmente era constituído pelos responsáveis pela Pró-Reitoria de Ensino, de Pesquisa e de Extensão, pelos Coordenadores dos cursos e quatro professores que atuam nos cursos analisados. Por necessidade de colher mais informações tivemos que acrescentar uma assessoria da Pró-Reitoria de Ensino e o Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros – NEAB.

A escolha dos professores entrevistados seria de acordo com a estrutura curricular de cada curso. A princípio, iríamos entrevistar os professores que trabalham com as disciplinas que tratam ou possam estar relacionadas com a temática proposta pelas DCNERER. Procedimentos que mudamos em função dos cinco cursos analisados não apresentarem na Estrutura Curricular disciplinas específicas para essa temática. Dessa forma entrevistamos professores que trabalham com disciplinas relacionadas com a temática e com professores que discutem a temática em suas aulas, mesmo em disciplinas que não estão relacionadas diretamente com essas questões.

No primeiro capítulo dos estudos discutimos o contexto e objetivos das políticas públicas de ações afirmativas para a população negra. No segundo capítulo

trazemos uma reflexão sobre o percurso e desdobramentos legais para a implementação da Lei 10.639/03, considerada como uma das principais políticas de ações afirmativas para esse segmento da população brasileira no contexto educacional. No terceiro e quarto capítulos apresentamos a análise dos dados coletados no trabalho de campo, demonstrando a percepção dos gestores da instituição e dos professores que estão diretamente envolvidos com os cursos analisados nesta pesquisa.

1 AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A POPULAÇÃO NEGRA

> *"Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades."*
> *Boaventura de Souza Santos*

As políticas públicas de ações afirmativas visam atender aos grupos estigmatizados, com a intenção de promover o acesso aos bens sociais e materiais. De acordo com Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, podemos chamar de ações afirmativas toda e qualquer política pública que tenha como finalidade promover aos membros dos grupos estigmatizados, e que sofrem preconceitos e discriminações, não só o acesso, mas também condições para permanência na educação, no trabalho e nos bens sociais de forma mais ampla (GUIMARÃES, 2008).

No Brasil as iniciativas no campo das políticas públicas de ações afirmativas são bem recentes. De acordo com Maria Alice Rezende Gonçalves, as ações governamentais, nesse sentido, começaram a ser implantadas na década de 1980, no fim do regime autoritário, sob influência do projeto reformista da Nova República. Ela observa:

> Mais recentemente, com a adoção das chamadas políticas neoliberais que visavam reduzir o escopo de intervenção pública, o Estado brasileiro vem apoiando políticas particularistas, entre elas as políticas afirmativas, em várias áreas; saúde, educação, mercado de trabalho, para os grupos minoritários, entre eles as populações negras (GONÇALVES, 2008, p.273).

As políticas de ações afirmativas para a população negra, segundo Maria Alice Rezende Gonçalves geram opiniões opostas e inconciliáveis no meio acadêmico e na sociedade como um todo, ocasionando manifestações de apoio e de oposição. Primeiramente temos aqueles que apoiam, porque consideram que os grupos contemplados pelas ações afirmativas foram historicamente destituídos de oportunidades e, que é obrigação do Estado e da sociedade reparar tal situação, promovendo assistência e oportunidades de acesso e inclusão desse segmento aos

bens sociais. Numa visão oposta, estão aqueles que acreditam que este tipo de ação acirrará ainda mais a separação das classes sociais e etnias baseadas em critérios de cor, causando a fragmentação do povo e a instauração de conflitos raciais até então, inexistentes (GONÇALVES, 2008).

Na visão de Celina de Souza, uma análise sobre as políticas públicas possibilita a compreensão do problema para o qual a política foi desenhada, como também seus possíveis conflitos, a trajetória seguida e o papel dos indivíduos, grupos e instituições que serão envolvidos nas decisões e ações que serão demandadas (SOUZA, 2006).

As ações afirmativas voltadas para a população negra no Brasil têm suas raízes no contexto sócio-histórico brasileiro, decorrente do processo de colonização e escravização da população nativa e de outras oriundas de diferentes pontos do continente africano. Conforme Maria Alice Rezende Gonçalves foram milhões de pessoas trazidas à força para trabalhar sob o regime escravista em terras brasileiras (GONÇALVES, 2008).

Esse regime de trabalho permaneceu durante séculos e suas consequências ainda se refletem no contexto social contemporâneo, devido à herança histórica de discriminação racial que, mesmo após a abolição da escravidão, mantém a exclusão. Os negros não participaram dos resultados dos processos produtivos e econômicos da sociedade brasileira[1]. Para os ativistas do movimento negro e alguns estudiosos da temática, o processo abolicionista não significou a integração econômica e social dos negros no mercado produtivo; pelo contrário, intensificou sua marginalização diante da ausência de empregos e de políticas voltadas à subsistência dos negros.

A substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre ocorreu de forma excludente. Mário Theodoro, professor e estudioso da temática, esclarece que "mecanismos legais, como a Lei de Terras, de 1850, a Lei da Abolição de 1888, e o processo de estímulo à imigração forjaram um cenário no qual a mão de obra negra passa de uma condição de força de trabalho escravo para mão de obra excedente, sobrevivendo, em sua maioria, dos pequenos serviços ou da agricultura de subsistência" (THEODORO, 2008, p.15). Embora alguns estudiosos como Mario Theodoro apontassem que os escravizados exerciam várias profissões e que havia

[1] O livro clássico de Florestan Fernandes – *A integração dos negros na sociedade de classes* – é referência no tratamento desta questão no Brasil.

“mão de obra escrava mais qualificada”, com o fim da escravidão, o contingente de trabalho foi sendo substituído pelos imigrantes europeus, que recebiam incentivos do governo brasileiro para se instalarem no país.

Essa política de imigração à época estava alicerçada na perspectiva da tão conhecida teoria do “branqueamento” da população brasileira pelo processo de miscigenação, fato que, segundo Mario Theodoro, era considerado como condição imprescindível para o desenvolvimento do país. Processo que permitiu uma grande valorização do europeu, acentuando a perda do lugar no mercado de trabalho pela população negra. Nesse contexto, Mário Theodoro salienta que “essa perda significou a perpetuação de uma situação de pobreza e miséria. Sem lugar nos setores econômicos mais dinâmicos, o negro vai buscar espaços nos meandros e interstícios possíveis: os pequenos serviços, o trabalho precário, etc.” (THEODORO, 2008, p.38).

O autor salienta ainda que a “consolidação da visão, de cunho racista, de que o progresso do país só se daria com o branqueamento, suscitou a adoção de medidas e ações governamentais que findaram por desenhar a exclusão, a desigualdade e a pobreza que se reproduzem no país, até os dias atuais” (THEODORO, 2008, p.15).

A literatura sobre a questão racial brasileira indica que, para a elite majoritária da política nacional, a situação não seria somente a substituição do negro como mão de obra, mas sua completa diluição como grupo racial no contexto nacional. Conforme Mário Theodoro, a presença da população negra no país era vista como um obstáculo que precisava ser superado, sendo sua gradativa extinção realizada pelo processo do branqueamento.

Concordando com Mário Theodoro, Luciana Jaccoud assinala que, no Brasil, o racismo se desenvolve associado ao processo de escravização, mas ganha força e se “estrutura como discurso, com base nas teses de inferioridade biológica dos negros, e se difunde no país como matriz para a interpretação do desenvolvimento nacional” (JACCOUD, 2008, p.45). Para se desenvolver, o Brasil precisava ser constituído por uma população branca, com os padrões europeus, considerada intelectualmente superior.

Os históricos estudos demonstram que a herança da prática escravista registrou no inconsciente coletivo a noção da inferioridade da população negra, surgindo um preconceito e discriminação racial que se manifesta de diversas formas

na sociedade brasileira[2]. Segundo Luciana Jaccoud, as teorias sobre raça[3] e o propósito do branqueamento perdura até os anos 1930 do século XX. No entanto, a valorização do processo de miscigenação e do mulato persistia e continuava reforçando o ideal do branqueamento como um projeto social e pessoal. As críticas a esse ideal preconizado só ganharam repercussão no final do século XX, com as crescentes movimentações e constantes denúncias do movimento negro.

Amilcar Araújo Pereira esclarece que o ideal do projeto nacional brasileiro em relação à questão racial gerou muitos conflitos e discussões teóricas sobre sua viabilidade e caminhos que deveriam ser seguidos para seu alcance, não somente entre os "estudiosos", mas também pelo movimento negro que, desde o início do século XX, promovia congressos, publicava textos em jornais, organizava-se para discutir essas questões em defesa da população negra (PEREIRA, 2013).

Progressivamente, no decorrer dos anos 1920 e 1930, as desigualdades entre os grupos sociais deixam de ser explícitas, pela dimensão biológica, e passam a ser vistas pelos aspectos culturais e sociais. Nesse sentido, a utilização do conceito de raça na interpretação da sociedade brasileira vai sendo relacionada com as questões culturais e sociais.

O cenário brasileiro, a partir dos anos 1930, ganhou nova roupagem com o surgimento da ideologia da democracia racial. Segundo Luciana Jaccoud, "emerge um pensamento racial que destaca a dimensão positiva da mestiçagem no Brasil, e afirma a unidade do povo brasileiro como produto das diferentes raças e cuja convivência harmônica permitiu ao país escapar dos problemas raciais observados em outros países" (JACCOUD, 2008, p.50). A elite política à época suscita uma nova perspectiva para lidar com a questão da identidade da população brasileira, a "teoria da democracia racial", tão discutida e criticada por alguns intelectuais na literatura especializada e combatida pelos militantes do movimento negro.

Kabengele Munanga considera que Gilberto Freyre, com a obra "*Casa grande e senzala*", ao contrário de outros autores à época, como Nina Rodrigues que considerava que a mistura da raça branca com as raças não puras degradaria ainda mais a população brasileira, transforma a mestiçagem numa grande vantagem, ao

---

[2] Para uma análise mais detalhada sobre preconceito e discriminação racial verificar Antônio Sergio Guimarães, 2008.

[3] Ver uma análise mais profunda sobre a discussão de raça em Kabengele Munanga, 2008, Antônio Sergio Guimarães, 2008 e Amilcar Araújo Pereira, 2013.

considerar o mito da origem da sociedade brasileira constituída pelas raças negra, branca e indígena, estabelecendo, assim, o mito da democracia racial que

> [...] encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são “expropriadas”, “dominadas” e “convertidas” em símbolos nacionais pelas elites dirigentes (MUNANGA, 2008, p.77).

Dessa forma, nosso autor pondera que essa nova perspectiva tem uma grande repercussão e consolidação na sociedade brasileira, estabelecendo uma visão de uma convivência harmoniosa entre as pessoas de todas as classes sociais e grupos étnicos, possibilitando às elites dominantes condições de dissimular as desigualdades, fazendo com que os membros dos grupos não brancos não tenham consciência da exclusão que sofriam e ainda sofrem.

A teoria da democracia racial, segundo Amilcar Araújo Pereira, foi desconstruída com uma pesquisa realizada pela Unesco, em meados de 1950, por solicitação de Arthur Ramos, um dos seus dirigentes à época, tendo como propósito apresentar os diversos fatores que levavam à harmonia ou desarmonia entre as relações raciais no Brasil (PEREIRA, 2013). Tal pesquisa acabou provando o contrário do imaginário social preconizado nesse período. Alguns intelectuais responsáveis pela pesquisa, como Florestan Fernandes e Oracy Nogueira, constataram e denunciaram a existência das desigualdades raciais no Brasil, contrariando o interesse inicial do trabalho, demonstrando a existência do racismo e das grandes desigualdades raciais existentes no Brasil.

No entanto, segundo Luciana Jaccoud, a concepção da democracia racial bem como seus ideais foram impostos e permearam a sociedade brasileira até o final dos anos 1980, para além de todas as “importantes mudanças sociais, pelas quais passou o país”. Durante essas três décadas, “seja no campo da modernização da economia, da urbanização, ou da ampliação das oportunidades educacionais e culturais”, não foi possível observar “uma trajetória de redução das desigualdades raciais” (JACCOUD, 2008, p.53). Esse olhar para as relações raciais nega o racismo tão presente no contexto histórico do Brasil, que historicamente vem excluindo os negros dos diversos espaços sociais. Segundo Verena Alberti e Amilcar Araújo

Pereira, essa questão tornou-se um dos principais problemas enfrentados pela militância do movimento nos anos 1970 (ALBERTI; PEREIRA, 2005).

A integração social e econômica da população negra, na perspectiva apresentada na dissertação de mestrado de Solange Procópio Xavier, só ocorrerá efetivamente se o governo e a sociedade civil se organizarem, no sentido de criar e implantar políticas específicas que reduzam as barreiras discriminatórias que não permitem a ascensão desse segmento da população brasileira (XAVIER, 2006). Essa vem sendo a reivindicação dos movimentos sociais, especificamente, a luta do Movimento Negro, que durante décadas vem se organizando em defesa dos negros em todos os aspectos, como consta na Carta de Princípios do MNU[4] - Movimento Negro Unificado, conscientes do mito da democracia racial lutam "[...] por maiores oportunidades de emprego, melhor assistência à saúde, à educação, à habitação, pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil, valorização da cultura negra [...]".

Diante desse cenário, Antônio Sergio Alfredo Guimarães defende que, nos dias atuais, a luta contra o preconceito de cor transformou-se em luta por ações afirmativas que possam efetivamente garantir maior igualdade de oportunidades de vida para a população negra (GUIMARÃES, 2008).

A utopia da democracia racial é vista por Maria Alice Rezende Gonçalves como possibilidade que se abriu para a discussão e para o reconhecimento da diversidade cultural presente no contexto social brasileiro. A autora considera:

> A crítica ao mito da democracia racial simbolizada pelo mito das três raças – negro, índio e branco – abre caminho para o reconhecimento das diferenças culturais e étnicas das populações brasileiras e possibilita uma reinterpretação do nosso mito que o coloca em seu devido lugar, ou seja, o de mito e não de um retrato real das relações raciais brasileiras (GONÇALVES, 2007, p.172).

Não temos a intenção de tecer uma imagem estereotipada da trajetória dos negros no Brasil pelo viés da servidão e do sofrimento, como sujeitos que aceitavam passivamente seu destino. Na literatura, encontramos diversos autores[5] que descrevem a constante luta dos africanos e seus descendentes contra as mazelas a

---

[4] Trecho do documento citado descrito em PEREIRA, Amilcar Araújo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil. Cadernos de História, Belo Horizonte. v. 12, n.17, p.38. maio. 2012. Disponível em: <periódicos.pucminas.br>. Acesso em: 07 nov. 2014.

[5] Ver Maria Lúcia Rodrigues Mülher, 2008; Lilia Moritz Schwrarcz, 2012.

que eram submetidos em função do regime escravista, chamando a atenção para a importante participação dos negros nos movimentos abolicionistas, suas fugas e a intensa luta em busca de um lugar num meio social hostil e que não os enxergava como sujeitos de direitos, mesmo após a abolição. Lilia Moritz Schwarcz relata que os cativos inventaram condições para sobreviver na escravidão, por meio de negociações e conflitos. Utilizavam “da negociação, do blefe, da barganha e dos arranjos cotidianos” para superar os limites impostos pelo regime, sendo “às vezes bem, às vezes mal-sucedidos” (SCHWARCZ, 2012, p.40). As negociações buscavam

> [...] demandas por terra e melhores condições de trabalho como a defesa de uma vida espiritual lúdica e autônoma - o direito de tocar, cantar e brincar sem necessidade do consentimento do feitor, ou homenagear seus deuses na prática do candomblé sem a intromissão da polícia. [...] Mas, quando a negociação falhava, seja por intransigência do senhor ou impaciência do escravizado, abriam-se os caminhos para o conflito: fugas individuais e coletivas, formação de quilombos e, é claro, levante e revoltas escravas (SCHWARCZ, 2012, p.40).

Apesar de privados de sua liberdade, ainda assim os cativos buscavam formas de praticar suas religiões, de viver conforme suas tradições culturais e de se organizarem em busca da almejada liberdade, participando intensamente na construção dos rumos da história do nosso país.

Observamos, em autores como José Roberto Pinto Goes[6] a argumentação da existência, no período escravocrata, de negros e alguns africanos livres que tinham uma melhor situação financeira, que também foram donos de escravos e, na situação de senhores, não deixavam de praticar toda sorte de violência contra os escravizados (GOES, 2006). Como também verificamos, em Adriana Maria Paulo da Silva, que, no período colonial, homens de cor tiveram participação nos conflituosos embates políticos que resultou na Independência do Brasil e ocupavam destaque na política. Salienta ainda a participação, na primeira metade do século XIX, de intelectuais e políticos negros nas questões políticas do país à época (SILVA, 2006).

Maria Lucia Rodrigues Müller descreve que os estudos de Queiróz (1997) demonstram que, de alguma forma, antes ou depois do processo de abolição, escravos ou libertos, negros ou mestiços, encontraram formas de obter instrução ou

[6] Historiador da escravidão no Brasil,seus estudos nesse aspecto fundamentam a sua argumentação contra as ações afirmativas.

de pelo menos incentivar seus descendentes a buscar instrução. Nossa autora destaca a presença de referências intelectuais negras ou mestiças nesse período, como Cruz Lima, André Rebouças, Luíz Gama, José do Patrocínio, Machado de Assis, Lima Barreto, entre outros (MÜLLER, 2008). Esses fatos são importantes para uma reinterpretação da trajetória dos afrodescendentes no Brasil.

O Estado e a política nacional, historicamente, não abriram espaço na agenda política para esse segmento da população brasileira, contribuindo para a inexistência de iguais oportunidades para negros e brancos. Na opinião de Iolanda de Oliveira[7],

> [...] estamos no momento em que se inaugura uma nova fase em que o poder público que anteriormente recorreu a políticas para eliminar as populações negra e indígena, no momento, pressionado pelos movimentos sociais negro e indígena, reconhece a existência da discriminação racial e a necessidade de se promover a reparação junto a esses grupos, por meio das políticas de ação afirmativa e da criação de órgãos específicos para tratarem da questão (OLIVEIRA, 2008, p.6).

Nessa mesma perspectiva, Kabengele Munanga considera que os intelectuais da área das ciências humanas e das ciências sociais são constantemente consultados pela sociedade em que convivem para descrição e explicação dos fenômenos e problemas sociais, na expectativa de melhor compreendê-los. Nosso autor esclarece que

> [...] esse processo, que parte da observação dos fenômenos e fatos sociais, passando pela explicação e compreensão é o que costumamos denominar teoria social. Uma teoria social pode ser apropriada pelos movimentos sociais para buscar soluções ou propostas de mudanças dos problemas da sociedade por meio de políticas públicas ou programas de intervenção, entre outros (MUNANGA, 2010, p.172).

Observamos que essa situação é uma prática constante no contexto social brasileiro. Os ativistas, movimentos sociais, intelectuais, juristas, educadores, a mídia, o meio acadêmico e a sociedade de forma mais ampla utilizam os argumentos dos estudiosos para justificar a posição que tomam ao se posicionarem a favor ou contra as políticas de ações afirmativas para a população negra no Brasil.

As ações afirmativas para a população negra têm início na segunda gestão[8] do governo de Fernando Henrique Cardoso, com a promulgação do decreto n.º

---

[7] Trecho do prefácio de Iolanda de Oliveira à obra de Maria Lúcia Rodrigues Müller (2008) “A cor da escola: imagens da Primeira República”.

[8] O governo de Fernando Henrique Cardoso compreende o período de 1995 a 1998 e 1999 a 2003.

4228, de maio de 2002, que instituiu o Programa Nacional de Ações Afirmativas no âmbito da administração do governo federal e vem se intensificando nos governos seguintes. O poder público vem regulamentando ações afirmativas[9] para a população negra, em segmentos como a saúde, o trabalho, a educação e outros mais. Neste trabalho, faremos um recorte de estudo nas questões das políticas de ações afirmativas para a população negra no campo educacional.

1.1 **A educação para as relações étnico-raciais**

Conforme o Parecer CNE/CP 03/2004 que instituiu as DCNERER a reeducação das relações entre negros e brancos são entendidas como as relações étnico-raciais. Essa reeducação consiste em ações afirmativas e "políticas do Estado, institucionais e pedagógicas visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros" (BRASIL: 2004:08). Esse processo perpassa o reconhecimento e a valorização da presença da cultura étnico racial na organização e formação da sociedade brasileira. Nesse sentido, Nilma Lino Gomes adverte:

> Mesmo que, aos poucos, uma geração de negros e negras brasileiros participe de um movimento de inserção profissional, intelectual e política em setores historicamente negados a esse grupo étnico-racial e vivam um processo de ascensão social, o racismo e a discriminação racial continuam sendo o alicerce da estrutura social do país notadamente desigual" (GOMES, 2010, p.101).

O ideal de branqueamento da população, que era predominantemente negra e indígena, que vigorou no século XIX e início do século XX, contribuiu para excluir vários segmentos sociais. Os estudos de Maria Lúcia Rodrigues Müller apontam que [...] a elite nacional preocupada com o futuro do país acreditava que heterogeneidade racial e cultural impossibilitaria o progresso e o desenvolvimento [...] (MÜLLER, 2008, p.47). Nesse ideal almejado para a população brasileira não havia espaço para os negros, considerados como raça inferior.

---

[9] Ver texto de Martha Abreu "Diversidade cultural, reparação e direitos". In: Cadernos Penesb, n. 12, p. 161, 2010. Disponível em: <www.uff.br/penesb>.

Conforme Maria Claudia Cardoso Ferreira, historicamente, a educação, considerada como possibilidade de transformação e ascensão social, tem sido um tema caro para os ativistas e intelectuais do campo dos movimentos sociais negros (FERREIRA, 2013). Nos estudos realizados sobre as questões raciais, vem sendo evidenciada a conflituosa situação de desigualdades entre negros e brancos, em vários contextos sociais, entre eles, a escola, que acaba por afirmar os estigmas sobre os negros e o racismo existente na sociedade.

Nessa mesma direção, a pesquisadora Ângela Maria dos Santos considera que a questão que merece mais atenção entre as relações raciais e educação "consiste na reprodução do racismo na escola através de mecanismos intraescolares, nos quais instrumentos como o livro didático, o currículo, as relações professor-aluno e aluno-aluno etc., podem construir um conjunto ideológico de propagação dos valores etnocêntricos e reprodução de estigmas negativos contra o segmento negro" (SANTOS, 2007, p.10).

Consideramos que houve um grande avanço em relação à publicação de livros e materiais didáticos nessa área, porém, em relação à análise dos livros didáticos que serão adotados e utilizados nas escolas – atividade que costuma ficar a cargo do professorado e da equipe pedagógica da escola –, em função da própria formação inicial que esses profissionais tiveram, pode incidir na escolha de livros que ainda privilegiam o etnocentrismo.

Essa situação pode fazer com que os alunos negros, sendo discriminados e não se enxergando representados nesse contexto, tenha o seu rendimento escolar prejudicado e, em consequência, desencadeia uma conflituosa interação com o sistema escolar. Eliane Cavalleiro constata com seus estudos que o sistema formal de educação não propicia elementos que proporcionem a "identificação positiva dos alunos negros com o sistema escolar" (CAVALLEIRO, 2012, p.35). Dessa forma, na competição do mundo das oportunidades, os negros e negras estarão em condições de desigualdades, no contexto social brasileiro. Nessa linha de pensamento, Nilma Lino Gomes argumenta:

> O aprofundamento dessas questões aponta para a necessidade de repensar a estrutura, os currículos, os tempos e os espaços escolares. É preciso considerar que a escola brasileira, com sua estrutura rígida, encontra-se inadequada à população negra e pobre deste país. Nesse sentido não há como negar o quanto seu caráter é excludente (GOMES, 2001, p.86).

Para enfrentamento dessa realidade, a dinâmica pedagógica da escola precisa considerar e enxergar as diferenças cultural, socioeconômica, de raça, de gênero, de religião, ou seja, a diversidade social e cultural presente no Brasil e que ali se encontra representada, buscando formas de trabalhar com o currículo considerando tal diversidade. Assim, nossa pesquisadora, militante do movimento negro e Ministra do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, considera que "a construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica o reconhecimento do direito à diferença, e isso inclui as diferenças raciais" (GOMES, 2001, p.87).

Ao longo dos anos, o movimento social negro vem reivindicando do Estado visibilidade para as questões da educação da população negra e solicitando espaço na agenda das políticas públicas para esse segmento da população. Amilcar Araújo Pereira, em seus estudos sobre o movimento negro, observa que uma das principais características desse movimento social, "articulada diretamente à questão da educação da população negra", é a luta pela "reavaliação do papel do negro na história do Brasil", conforme princípios da carta do Movimento Negro Unificado (PEREIRA, 2012, p.39). Em função de perseguir esse objetivo, foi criado o Grupo Palmares que, em 1971, propôs o dia 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares, como data a ser comemorada pela população negra, em substituição ao 13 de maio. Conforme nosso pesquisador, tal

> fato engloba uma ampla discussão sobre a valorização da cultura, política e identidade negras, e provoca objetivamente uma reavaliação sobre o papel das populações negras na formação da sociedade brasileira, na medida em que desloca propositalmente o protagonismo em relação ao processo da abolição para a esfera dos negros (tendo Zumbi como referência), recusando a imagem da princesa branca benevolente que teria redimido os escravos (PEREIRA, 2012, p.39).

A primeira comemoração do dia 20 de novembro, como importante data para a história do negro no Brasil, foi realizada em 1971 pelo Grupo Palmares e, segundo o autor acima citado, em 1978, em Assembleia Nacional, o movimento estabeleceu o 20 de novembro como dia "Nacional da Consciência Negra" (PEREIRA, 2012). Nosso autor relata ainda que desde as primeiras décadas do século XIX a questão da educação para as pessoas negras no nosso país já era uma questão central para o movimento negro, que ao longo desse período vem realizando diversas e intensas

ações em busca da construção de uma nova história para os negros em nosso país, como criações de jornais que discutiam a temática, realização de trabalhos e palestras em escolas, além de diversas mobilizações e encontros nacionais para fortalecimento do movimento na luta contra o racismo e a discriminação racial.

Os anos 1980 foram marcados pelos conflitos de um país que emergia de um sistema de ditadura, com grandes manifestações dos movimentos sociais que reivindicavam o direito à educação pública e de qualidade para todos. Período de grande fortalecimento para o movimento negro, conforme Amilcar Araújo Pereira[10], o ano de 1988, centenário de abolição da escravidão, assistiu a centenas de manifestações do movimento negro em todo país, com organizações de lideranças, "mobilizações e articulações políticas construídas pelo movimento negro em diferentes âmbitos (com sindicatos, partidos políticos, instituições públicas e organismos do Estado nos níveis municipal, estadual até federal, com representantes no Poder Legislativo etc.)" (PEREIRA, 2012, p.115).

Em 1988, pressionada pelos movimentos sociais, a constituinte aprova a nova Constituição Brasileira, que anunciou um novo cenário para a educação brasileira, especialmente, para a população negra. No artigo 205, a Constituição decretou ser a educação um direito de todos e dever do Estado. Nos artigos 215 e 216, garantiu a todos o direito às práticas culturais, a proteção pelo Estado às manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e orientação para a Lei fixar datas comemorativas de grande relevância para os diferentes segmentos étnicos.

Uma das principais reivindicações do movimento negro recebeu a atenção dos constituintes, ao determinar, no artigo 242, que o "ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro".

A nova Constituição considerou a diversidade cultural brasileira e apresentou o direito a uma educação voltada para a diversidade étnico cultural no artigo 210, ao estipular "conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais", e, no artigo 216, reconheceu a diversidade das expressões culturais brasileiras.

---

[10] Texto publicado na revista Historia Hoje, v.1, n. 1, 2012. Disponível em: <rhhj.anpuh.org>. Acesso em: 17 out. 2014.

A agenda do Estado voltada para as especificidades da diversidade étnico-cultural brasileira é prevista na Constituição, no artigo 215, ao determinar que o "Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais". O referido artigo da Constituição assegura ainda, nos Parágrafos 1º e 2º, que a agenda do Estado apresente ações que possam garantir "as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras" e determina que a lei deva fixar "datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais" e, por fim, no parágrafo primeiro do artigo 242, determina que o "ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro".

Após a Constituição de 1988, a legislação educacional brasileira vem passando por transformações; a questão da diversidade cultural começa a se fazer presente. Em 1996, tivemos a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com caráter mais democrático do que a que vigorava anteriormente[11], apresentando alguns caminhos no campo educacional para se colocar em prática os dispositivos dos artigos 215, 216 e 242 da Constituição. A LDB 9.394/96 especifica, no artigo 26, determinações para que o ensino da história do Brasil considere "as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia". A nova legislação educacional começa a abrir espaço para as históricas reivindicações do movimento negro que, entre outras coisas, lutava por uma reavaliação do papel do negro na história do Brasil e a valorização da cultura negra. O movimento considerava, e ainda considera, a escola como o lugar privilegiado para se atingir esse objetivo.

No ano de 1998, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais indicava continuidade das ações afirmativas, com a política educacional voltada para a valorização e reconhecimento das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que estão presentes na estrutura social brasileira ao apresentar o tema Pluralidade Cultural como tema transversal que perpassa por todo currículo escolar do ensino básico.

---

[11] A LDB 9.394/96 foi aprovada e revogou a LDB 5.692/71, que apresentava um caráter menos democrático em função do período em que foi elaborada e aprovada.

Os autores dos PCNs, ao propor a inserção da temática pluralidade cultural no currículo escolar, reconhecem que o país por muito tempo foi considerado como homogêneo, sem diferenças, com prevalência de uma suposta democracia racial, idealizando um país que não existia. Chamam a atenção para o papel que a escola desempenhou por muito tempo, disseminando diversas formas de preconceitos, trabalhando com conteúdos indevidos e até errados, presentes nos livros didáticos. Dessa forma caracterizam a pluralidade cultural como

> valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, 2001, p.19).

Sabemos que o currículo escolar constitui-se num instrumento capaz de apontar qual conhecimento será trabalhado pelos professores e qual a importância desse conhecimento para a realidade escolar. Tomaz Tadeu da Silva considera que "como qualquer outro artefato cultural, como qualquer outra prática cultural, o currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos" (SILVA, 2002, p.83). Por meio do seu currículo, a escola proporciona a formação das pessoas como sujeitos sociais. Essas pessoas se formarão de maneiras diferenciadas e específicas. Há que se considerar que as vivências prévias de cada sujeito determinam o modo de interação com os saberes propostos pelo currículo e sua execução. Dessa forma, a concreção dos novos caminhos apresentados pelos PCNs no campo do currículo escolar merece especial atenção. Segundo Amilcar Araújo Pereira:

> [...] a construção de um currículo que apresente as histórias e culturas de todas as matrizes formadoras de nossa sociedade, considerando-as todas importantes e complementares, sem o 'tradicional' viés eurocêntrico historicamente adotado, é algo fundamental para a formação de cidadãos com 'identidades individuais e sociais' diversas e que aprendam a respeitar as diferenças e possam lidar de maneira positiva com a pluralidade cultural, para que seja possível a construção de uma 'autêntica democracia racial[12] (PEREIRA, 2012, p.116).

Torna-se importante a proposta para uma concepção mais ampla do currículo escolar, através dos conteúdos, das atividades escolares e da dinâmica cotidiana da

[12] Grifos do autor.

escola, levando em consideração que ali trabalham pessoas que cultivam crenças e valores singulares e que, de uma forma ou de outra, transmitem para os alunos sua visão de mundo. Todas as pessoas e ações da escola precisam estar conscientes e imbuídas da importância do papel que exercem no aprendizado das diferenças e do reconhecimento da diversidade cultural que constitui o nosso país e que também se faz presente ali no ambiente escolar.

A professora e pesquisadora Hebe Maria Mattos alerta que, para além das controvérsias e discussões que surgiram sobre as insuficiências do texto dos PCNs, a inserção do tema "pluralidade cultural" no currículo escolar representou uma importante ferramenta na luta contra a discriminação racial no país (MATTOS, 2009). Seus autores esclarecem que o "reconhecimento da complexidade que envolve a problemática social, cultural e étnica é o primeiro passo" (BRASIL, 2001, p.24). Esse reconhecimento mostra a necessidade de a escola se preparar para uma prática pedagógica voltada para o reconhecimento das diferenças, e não ignorá-las com um silencioso constrangimento. Dessa forma, os autores dos PCNs apontam a imperiosa necessidade de formação de professores para a temática da "Pluralidade Cultural".

Em sua análise sobre os PCNs, Hebe Maria Mattos considera que seus autores, ao definirem o tema "pluralidade cultural", enfatizaram:

> [...] que não se trata de dividir a sociedade brasileira em grupos culturalmente fechados, mas de educar com vistas a estimular a convivência entre tradições e práticas culturais diferenciadas, presentes na sociedade brasileira, educando para a tolerância e o respeito às diversidades, sejam culturais, linguísticas, etnorraciais, regionais ou religiosas (MATTOS, 2009, p.127).

Nossa autora chama a atenção para certo entendimento "essencializado sobre cultura", mas destaca que percebe no texto a ênfase "na tolerância, na convivência e no respeito entre tradições, convicções e práticas culturais diferenciadas que, ao meu ver, deve ser enfatizada na interpretação dos significados práticos do tema pluralidade cultural" (MATTOS, 2009, p.127).

Encontramos no texto da professora Mattos uma importante reflexão para se pensar na complexa dinâmica pedagógica a ser desenvolvida pela escola e pelo professorado com a "pluralidade cultural":

> Na prática, porém, como romper com a noção de um Brasil mestiço sem reificar grupos culturais fechados ou semifechados, com culturas essencializadas, num padrão multicultural bastante difundido a partir de experiência norte-americana, mas claramente artificial em relação às realidades brasileiras? O que deve significar de fato à noção de pluralidade cultural quando aplicada a realidade escolar brasileira? (MATTOS, 2009, p.128).

Para lidar com essas questões, a autora sugere que se tenha um entendimento não essencializado do tema "pluralidades culturais" dos PCNs, não reforçando culturas e identidades de origem. Ela propõe uma educação voltada para a "compreensão e o respeito à dinâmica histórica das identidades socioculturais efetivamente constituídas" (MATTOS, 2009, p.129). Salienta ainda que considera a história uma disciplina fundamental para realização desse trabalho.

Nessa direção, Amilcar Araújo Pereira, concordando com Hebe Mattos, considera que "para que isso seja possível, é preciso que as histórias da África e dos africanos e as histórias da população negra no Brasil, em toda a sua complexidade, sejam pesquisadas e trabalhadas nas salas de aulas de história" (PEREIRA, 2012, p.116-117). O contexto específico da disciplina de história é um espaço privilegiado para a abordagem desses conteúdos, mas eles precisam também estar presentes nas aulas de geografia, de artes, de matemática, de ciências, ou seja, no "âmbito de todo o currículo escolar", conforme previsto na Lei 10.639/03.

A discussão sobre a questão racial ganha mais visibilidade com a participação do Brasil em 2001 na Conferência Mundial de Combate ao Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Discriminações Correlatas, realizada em Durban, na África do Sul. O Brasil tornou-se signatário do "Plano de ação contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e intolerância correlatas", elaborado durante a conferência, reconhecendo, dessa forma, o racismo e suas consequências e comprometendo-se a implantar políticas públicas de ações afirmativas com o objetivo de combater o preconceito racial e as desigualdades raciais no Brasil.

Em 2002, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi promulgada a lei federal nº 10.558/2002, determinando no artigo 1º a criação do Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de implantar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente os afrodescendentes e os indígenas brasileiros.

Pouco tempo depois, no início da primeira gestão do governo Lula, foi aprovada a Lei 10.639/03 resultado de um processo que havia iniciado cinco anos atrás. O projeto de lei que deu origem à Lei 10.639/03 foi apresentado à Câmara dos Deputados no ano de 1999 e, após os trâmites em várias instâncias, foi finalizado em dezembro de 2002 com a aprovação pelo Senado Federal e encaminhado para sanção da Presidência da República. Em nove de Janeiro de 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou em parte o PL 259/1999, passando então a ser considerado como Lei 10.639/03. As razões para o veto parcial foram encaminhadas para a apreciação e votação no congresso nacional. Em sessão realizada em vinte e quatro de maio de 2004 a Câmara dos Deputados do Congresso Nacional, em votação por meio de cédula, manteve o veto parcial do Presidente da República. A Lei foi finalmente aprovada com a seguinte redação:

> Art. 1º A Lei nº 9.394 de 20 de novembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes art. 26-A, 79-A e 79-B:
> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
> § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.
> § 3º (VETADO)
> Art. 79-A (VETADO)
> Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.
> Art. 2º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

A Lei foi fruto das lutas, ações e reivindicações do movimento negro que, de diversas formas, há muitas décadas, vem se empenhando com ações concretas contra o racismo, o preconceito e a discriminação racial em todo o âmbito social, especialmente o escolar. Representa uma grande conquista desse movimento social, ao regulamentar e oficializar no âmbito escolar o “ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”, uma determinação que já estava posta na Constituição Brasileira, nos artigos 216 e 242, mas que ainda não se fazia presente no texto da legislação educacional – de forma clara e objetiva –, tornando oficial, no currículo escolar, o estudo da história e da cultura afro-brasileira, uma prática que já vinha sendo realizada isoladamente por militantes do movimento social negro.

A luta pela inserção dessa temática no currículo escolar já vinha sendo colocada como pauta de debates no contexto acadêmico e nos órgãos governamentais por intelectuais ativistas do movimento negro, como descrito por Maria Claudia Cardoso Ferreira:

> Ativistas das organizações dos movimentos sociais negros e intelectuais, negros em sua maioria, que trabalham nas IES, em órgãos de gestão do governo federal e nas instâncias do Legislativo federal foram os principais sujeitos no processo que tornou obrigatório o ensino de conteúdos sobre história e cultura dos africanos e afrobrasileiros na educação básica e por consequência na educação superior (FERREIRA, 2013, p.11).

Hédio Silva Júnior (2007, p. 432) esclarece que a Lei 10.639/03 não é uma legislação autônoma no sistema educacional. Ela alterou dois artigos da Lei de Diretrizes da Educação Básica e criou-se uma “impressão de que se trata de uma reivindicação para que sejam incorporados os elementos da história da África e dos afro-brasileiros na disciplina história, quando, na verdade, se trata de reivindicação que o movimento negro sempre teve: os conteúdos e as práticas pedagógicas no Brasil precisam dialogar com a diversidade racial”.

Nesse sentido, as alterações que ocorreram na LDB representam um importante passo para que a diversidade étnica-cultural possa se fazer presente no ambiente escolar. Consideramos que os PCNs, que foram aprovados em 1998, com o objetivo de promover a inserção e discussão da pluralidade cultural no currículo oficial do ensino básico nas diversas áreas do conhecimento, foram um importante passo na direção de uma educação para a diversidade cultural. No entanto, não determina a obrigatoriedade da inclusão do estudo da história da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e a história do negro na formação da sociedade brasileira no currículo da Educação Básica em todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de conhecimento, como história, artes e literatura, como proposto pela referida legislação, que alterou a LDB. Na visão de Maria Alice Rezende Gonçalves e Vinicius Oliveira Pereira, essa legislação constitui-se numa “oportunidade elementar para a escola revisar sua cultura, organização e trabalho, a fim de criar um espaço onde as múltiplas vozes sejam ouvidas e as diferenças sejam valorizadas” (GONÇALVES; PEREIRA, 2013, p.38).

O argumento para a inclusão dessa temática na prática pedagógica da escola consiste em que, historicamente, o currículo escolar, especialmente o de história,

vem se concentrando numa história eurocêntrica, que privilegia como sujeito o homem branco, ocidental, burguês e católico, silenciam-se outros sujeitos, como mulheres, índios, asiáticos e, sobretudo, os africanos. Tal silêncio é sem dúvida uma forma de apagamento da cultura dos negros e negras brasileiros, além de propiciar a criação de preconceitos. Nesse sentido, os autores citados acima consideram que:

> A dinâmica destas relações baseava-se, na maioria das vezes, em uma profunda ausência de referenciais positivos em relação à população afro-brasileira, um silêncio no que diz respeito à sua história e a produção de imagens estereotipadas sobre este grupo étnico. Esta postura fez com que a instituição escolar, às vezes, sem perceber, contribuísse para naturalização de um quadro de desigualdade histórico e socialmente construído, colaborando para manutenção de uma tessitura social onde as diferenças tornam-se desigualdades (GONÇALVES; PEREIRA, 2013, p.39).

A educação constituiu-se por décadas e décadas numa prática de produção e reprodução de preconceitos e formas discriminatórias racistas que atingiram diretamente os estudantes negros. A mudança na LDB de 1996, proposta pela Lei 10.639/03, foi prevista com o objetivo de visibilizar a história e a cultura dos afro-brasileiros no currículo escolar, proporcionando, assim, a valorização e a própria identificação desse grupo étnico-racial no contexto educacional. As novas determinações dos artigos 26A e 79B da LDB apresentam proposições para um novo arranjo nas práticas educativas com a mudança do paradigma em que a escola "acaba por negar os valores, costumes e saberes de outros grupos e suas respectivas culturas, diminuindo as possibilidades de trabalho com uma pedagogia multicultural, que promova em seu interior relações baseadas no respeito e na igualdade de condições entre os diferentes grupos presentes na sociedade brasileira" (GONÇALVES; PEREIRA, 2013, p.40).

A sanção dessa Lei e a aprovação das suas diretrizes curriculares representam o resultado de um longo processo histórico e político e da luta antirracista. O conteúdo da lei é antigo no movimento negro, evidencia como a escola vem reproduzindo a cultura de um determinado segmento da sociedade e significa o reconhecimento pelo Estado da necessidade da escola reavaliar o seu papel frente à diversidade étnica cultural presente em seu contexto social. Na opinião de Maria Alice Rezende Gonçalves e Vinicius de Oliveira Pereira, o conteúdo dessa legislação apresenta "novos parâmetros à constituição do conjunto de saberes veiculado pela instituição, através de práticas educativas, organização docente e materiais didáticos, a fim de que ela possa contar novas narrativas,

construir outros símbolos e reproduzir patrimônios pertencentes aos diferentes grupos étnicos da sociedade brasileira” (GONÇALVES; PEREIRA, 2013, p.39).

Nesse sentido, a inclusão dos estudos sobre a História e Cultura Afro-brasileira e africana não se restringe somente à inclusão dessa temática no currículo escolar. A proposta implica no estudo e exploração da diversidade do continente africano, da variedade cultural, das relações políticas e econômicas que incidiram forçosamente na saída dos africanos para lugares distantes. Implica em conhecer a trajetória da população negra na história da formação da nação brasileira, para que ela possa ser reavaliada, resignificada e valorizada, como descreve Henrique Cunha nos termos abaixo:

> [...] A educação, os sistemas educacionais, em particular as escolas, têm como uma das finalidades permitir a compreensão de quem somos nós, como cada um de nós se situa na sociedade e na cultura nacional, como cada um de nós reconhece sua cidadania, os direitos e deveres no seio da comunidade nacional. Devido à importância estrutural que o africano tem na formação do país, é que nossa compreensão de povo brasileiro e da história nacional deve ter como base o conhecimento na história africana (CUNHA, 2013, p.29).

O silêncio do currículo escolar sobre a cultura e a história da África, sobre a história dos africanos e dos afrodescendentes, que estiveram presentes em diversos aspectos na formação do Brasil, reforça os preconceitos raciais e a não identificação dos negros com a educação escolar brasileira. Esse silêncio, segundo Henrique Cunha, impossibilita o conhecimento e o entendimento do por que os africanos, ou os negros, foram escravizados, por que foram rendidos na África e transportados em condições sub-humanas como escravos para o Brasil. Boa parte dos comportamentos racistas e preconceituosos se fundamenta no desconhecimento da história e cultura dos africanos e afrodescendentes.

As mudanças ocorridas nos artigos 26 e 79 da LDB 9.304/96 pela Lei 10.639/03 abordam aspectos interpretativos sobre a identidade nacional com pressupostos não eurocêntricos, propondo ampliar o foco do currículo escolar, mas não se trata de mudança de um foco eurocêntrico para afrocêntrico, como observa Maria Alice Rezende Gonçalves e Vinicius de Oliveira Pereira:

> [...] não se trata de inverter a lógica das relações de poder através de transferência de privilégios nos processos de produção simbólica e representações de identidade. Mas sim criar possibilidades para que todos os sujeitos presentes no cotidiano possam, a partir das experiências

> pedagógicas, reconhecer suas diferenças nessas atividades e se sentirem parte da cultura escolar (GONÇALVES; PEREIRA, 2013, p.41).

Nessa perspectiva, os autores consideram que as mudanças na LDB oferecem subsídios para se pensar numa educação para as relações étnico-raciais que possibilite a valorização e a compreensão do diferente, sem desqualificá-lo, permitindo que o estudante afro-brasileiro valorize o seu pertencimento étnico-racial. Uma educação que proporcione condições para que os estudantes de outros grupos étnicos possam ter uma nova visão da população afro-brasileira.

Assim, a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011)[13] considera que a educação das relações étnico-raciais "enquanto processo pedagógico questiona a pretensão de que viveríamos numa sociedade monocultural, unificada por uma língua única, a uma só cultura a que todos os habitantes da nação deveriam convergir". Pondera, ainda, que o questionamento se estende para a crença na inferioridade dos diferentes, sustenta-se em mitos que geram medos, criam desrespeito e desqualificação. A professora Petronilha considera que "essas não verdades, que criam este estado, transformaram-se em verdades, e justamente o ensino da história da África e do afro-brasileiro são meios que temos para transformar essas verdades sem classificação e sem hierarquia".

[13] Palestra proferida na cerimônia de lançamento da coleção História Geral da África realizada em São Paulo, em 06 de abril de 2011. Disponível em: <www.unesco.org>. Acesso em: 30 abr. 2015.

2 PERCURSOS E DESDOBRAMENTOS LEGAIS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

"O bonito é poder dialogar, trazer o diferente sem medo de ser desqualificado".
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Com vistas a promover a regulamentação das diretrizes propostas pela Lei 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação apresentou, em março de 2004, o Parecer CNE/CP nº 03 que aprovou as DCNERER (BRASIL, 2004). Conforme descrito nesse documento, os responsáveis pela sua elaboração encaminharam em torno de mil questionários de forma individual para grupos e militantes do movimento negro, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, professores que vêm estudando a temática, pais de alunos, etc. As questões do questionário versavam sobre a temática da educação para as relações étnico-raciais. Dos mil questionários encaminhados, foram devolvidos duzentos e cinquenta, respondidos por pessoas com diversos níveis de escolarização que apontaram a importância e necessidade de orientações e normas para a educação das relações étnico-raciais.

O referido Parecer traz no texto introdutório que o seu objetivo é apresentar uma resposta, na área da educação, à demanda da população afrodescendente na direção de políticas de reparações e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata-se, portanto, de uma "política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e discriminações que atingem particularmente os negros" (BRASIL, 2004, p.02).

As DCNERER foram regulamentadas pela Resolução CNE/CP 01/2004 com o objetivo de regulamentar as alterações da LDB em função da Lei 10639/03. As DCNERER determinam as obrigações a serem observadas, pelos entes federados e pelas instituições de ensino em todos os níveis para a regulamentação das determinações da Lei 10.639/03. Estabelece orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados, bem como as necessárias modificações nos currículos

escolares em todos os níveis e modalidades de ensino. Apresenta destaque para as instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores, conforme exposto no parágrafo 1º, do artigo 1º dessa Resolução:

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

A referida resolução, no parágrafo 2º, do artigo 1º, condiciona o processo de avaliação das condições de funcionamento das IES ao cumprimento das DCNERER. O Parecer CNE/CP 03/2004 apresenta que as Diretrizes foram elaboradas de forma consensual, no entendimento de que as mudanças propostas pela Lei 10.639/03 para o currículo da educação básica, para serem efetivadas, exigiriam mudanças nos cursos de formação superior que preparam os futuros profissionais da educação, necessitando assim de orientações específicas para as IES, propósito para o qual foram elaboradas e aprovadas as DCNERER.

Com o propósito de promover a implementação da Lei 10.639/03, o Ministério da Educação promoveu várias ações, entre elas a realização de seis encontros denominados Diálogos Regionais, sobre a implementação da Lei 10.639/03, que resultou na elaboração do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História de Cultura Afro-Brasileira e Africana, que foi publicado em junho de 2009.

Conforme texto introdutório do Plano, “a sua finalidade é a institucionalização da implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais, maximizando a atuação de diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004” (BRASIL, 2009, p.11).

No ano de 2011, o Ministério da Educação, em parceria com a UNESCO, lançou a tradução da Coleção Geral da História da África e, segundo a professora Petronilha Gonçalves (2011), esse “material é rico em conteúdos e não só de história, apresenta uma abordagem da história e da cultura africana”. Essa coleção foi disponibilizada pelo MEC, para utilização nas escolas. A professora Petronilha pontua ainda que “A educação das relações étnico-raciais enquanto um processo pedagógico visa criar aberturas para a compreensão de distintas maneiras para

compreensão da realidade e a coleção História Geral da África, apresenta essa possibilidade. Ela precisa ser lida e estudada".

A Lei 10639/03 e seus instrumentos legais direcionam para a construção de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e das relações étnico-raciais na escola. Em várias regiões do Brasil vêm sendo realizados estudos sobre como vem ocorrendo o processo de implementação das diretrizes traçadas por essa legislação. No texto de Claudia Miranda e outros autores é descrito que quando a Lei passou a vigorar houve uma intensa polêmica. Para alguns, significava uma imposição de conteúdos; para outros, uma concessão. Mas com a realização de vários fóruns estaduais e nacionais promovidos pelo MEC e com o empenho de diversos educadores e dos movimentos negros, os debates sobre o ensino da História da África e dos negros no Brasil nos currículos escolares vêm conquistando espaços significativos como parte da luta antirracista na sociedade brasileira (MIRANDA ET AL., 2012).

Os autores acima citados apresentam ainda que, mesmo antes da publicação da Lei, discussões temáticas, como, por exemplo, currículo, práticas de ensino, multiculturalismo, educação inclusiva vinham sendo reforçadas pela recorrência de publicações de artigos sobre a educação das relações étnico-raciais, nas principais revistas acadêmicas de educação, por volta dos anos 1990, pela fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), em 2000, e a formação de um Grupo de Estudos Afro-Brasileiros e Educação nos encontros anuais da Anped, a partir de 2002 (MIRANDA ET AL., 2012). Destacam também a ampliação, após a publicação da Lei 10.639/03, dos cursos de pós-graduação *lato sensu* sobre História da África, relações raciais e educação em diversas instituições de ensino.

As diretrizes dos instrumentos legais desencadeados pela Lei 10.639/03 orientam a inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no contexto escolar promovendo, assim, o respeito às pessoas negras, sua ascendência africana, sua cultura e história. O espaço considerado mais significativo para concreção desses princípios é o ambiente escolar em qualquer nível de ensino. A dimensão da implementação das DCNERER nos órgãos e instituições responsáveis pela educação acaba sendo condicionante para que suas determinações sejam efetivamente cumpridas.

Após a sanção da Lei 10.639/03, vários estudos foram publicados com práticas pedagógicas exitosas baseadas nas DCNERER estabelecidas com a

finalidade de especificar com maior clareza as necessárias alterações nos currículos escolares, conforme proposto nessa Lei. Mas também houve uma intensa produção acadêmica apontando as dificuldades encontradas no processo de implementação dessa legislação.

O relato feito por Luis Fernandes de Oliveira (2012) sobre o processo de implementação da Lei 10.639/03 é expressivo e promove uma ampla reflexão no que diz respeito ao objetivo principal da legislação e todas as ações por ela desencadeadas. Ou seja, as diretrizes estabelecidas por essa legislação têm chegado até as salas de aulas da educação básica?

No referido relato, o autor destaca a fala de uma professora durante um seminário sobre a Lei 10.639/03, realizado por uma Secretaria de Educação de um município, no interior do estado do Rio de Janeiro: “A sala de aula é o último lugar onde ocorrerão mudanças” (OLIVEIRA, 2012, p.181). Nesse evento, os debates giravam em torno das dificuldades de implementação da Lei nos espaços escolares e na sala de aula. As dificuldades que foram apresentadas se

> referiam desde a falta de material didático sobre a história da África e dos negros no Brasil, o racismo presente entre crianças e jovens, certa dificuldade dos docentes em discutir um tema gerador de “muitos conflitos”, a falta de apoio pedagógico dos sistemas de ensino, até a defasagem na formação de professores sobre a problemática das relações raciais e educação (OLIVEIRA, 2012, p.181-182).

Foi no auge do debate sobre as dificuldades apresentadas, conta Luis Fernando de Oliveira, que essa professora proferiu o seu desabafo para os estudiosos da temática presentes no evento, “esta frase pareceu evidenciar o fato que está presente nas atuais discussões sobre a implementação da lei 10.639/03, as implicações curriculares e pedagógicas suscitadas pela nova legislação vão percorrer um longo caminho até chegar efetivamente nas salas de aulas” (OLIVEIRA, 2012, p.182).

O processo de implementação da Lei 10.639/03 e seus instrumentos de regulamentação, perpassa questões, como ações efetivas do Estado no sentido de promover o acesso à educação e saúde, com igualdade para toda população, sem distinção de cor, raça ou classe social, formação inicial e continuada de professores, além de uma profunda mudança cultural da sociedade no que diz respeito à valorização e respeito para com a população negra.

Sobre o desabafo da professora, nosso autor acima esclarece que ela não fez uma declaração com tom de pessimismo, mas sim tentando esclarecer “que a superação e o combate ao racismo que esta Lei apresenta implícita e explicitamente estão mobilizando questões muito além de uma especificidade temática no campo educacional” (OLIVEIRA, 2012, p.182).

Assim, o que se apresenta é que entre a legislação, as políticas públicas e a vida social há um grande percurso a ser trilhado que envolve vários fatores, como é afirmado no relatório do Parecer 03/2004, elaborado por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, em que ela argumenta:

> O sucesso das políticas públicas de Estado institucionais e pedagógicas visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais, afetivas favoráveis para o ensino e para a aprendizagem. [...] Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam a escola (BRASIL, 2004, p.05).

A implementação das diretrizes propostas na referida legislação tem que considerar mudanças nos currículos da educação básica, nos currículos dos cursos de formação inicial de professores, da regulamentação e criação de normatização nas esferas estaduais e municipais, da formação inicial e continuada dos gestores dos sistemas de ensino e profissionais da educação.

2.1 **Considerações sobre a implementação da Lei 10.639/03 e seus instrumentos legais na Educação Básica**

Passados mais de dez anos da aprovação da Lei 10.639/03, várias pesquisas vêm sendo realizadas com o propósito de analisar como vem ocorrendo o processo de implementação dessa legislação nas escolas e nos órgãos que são considerados diretamente responsáveis pela Educação Básica no Brasil. Para descrever de forma mais ampla o nível de consolidação da implementação dessa legislação na Educação Básica, descreveremos aqui os dados de algumas dessas pesquisas, com

o propósito de mapear esse processo. Apesar de não ser esse o objetivo da nossa pesquisa, consideramos fundamental apresentar como essa questão vem sendo consolidada na Educação Básica.

Começaremos por uma pesquisa realizada com abrangência nacional, apoiada e financiada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela representação da UNESCO no Brasil, desenvolvida no âmbito do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas da UFMG e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPQ), realizada entre os meses de fevereiro a dezembro de 2009, em parceria com vários pesquisadores pertencentes a núcleos e centros de pesquisa de outras IFES. O resultado dessa pesquisa foi publicado no ano de 2012, no livro *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03*, organizado pela coordenadora da pesquisa a professora Nilma Lino Gomes, com tiragem inicial de 4.000 exemplares. O objetivo da realização desse trabalho era "identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes na perspectiva na Lei nº 10.639/03" (GOMES, 2012, p.7[14]).

Toda pesquisa tem limites e alcances e com esta não foi diferente. A abrangência nacional da pesquisa, segundo seus realizadores, foi assegurada pelo fato de ela ter sido realizada por meio do mapeamento do País por região geográfica e a respectiva divisão dessas regiões para a realização do trabalho, sendo elas: Regional Nordeste I, Regional Nordeste II (devido à grande abrangência da região Nordeste, esta foi dividida em duas), Regional Norte, Regional Centro-Oeste, Regional Sul e Regional Sudeste. O trabalho foi realizado em escolas dessas cinco regiões e, segundo Maria Lúcia Rodrigues Müller[15], tinha como objetivo [...] "mapear e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas públicas e pelas redes de ensino de acordo com a Lei 10.639/03, a fim de subsidiar e induzir políticas e práticas em nível nacional em consonância com o Plano Nacional de

[14] Todas as informações sobre a pesquisa se refere à obra que foi publicada no ano de 2012, com o resultado do trabalho de investigação denominado: "Práticas pedagógicas de trabalho com relações-étnico raciais na escola na perspectiva da Lei n.º 10.639/03, sob a organização de Nilma Lino Gomes.
[15] A professora Maria Lucia Rodrigues Mülher foi uma das pesquisadoras responsáveis pela Regional Centro-Oeste.

Implementação da Lei 10.630/03 [...]" (MÜLLER, 2013, p.49). A pesquisa foi norteada com as seguintes indagações sobre a Lei:

> Passados sete anos de sua sanção, a Lei 10639/03 tem sido implementada pelos sistemas de ensino e tem sido objeto de práticas pedagógicas nas escolas?
> Como tem se dado a implementação da referida Lei nas diferentes regiões do País? A desigualdade regional, que marca historicamente a configuração dos entes federados no Brasil, também se reproduz nesse processo?
> As iniciativas do MEC e da SECADI e o conjunto de dispositivos legais em prol da implementação da Lei n.º 10.639/03 têm fundamento e apoiado as políticas e as práticas educacionais regionais, estaduais e municipais? (GOMES, 2012, p.8).

Na busca pela resposta a essas questões, o estudo de Nilma Lino Gomes foi realizado com o objetivo de obter informações "sobre o grau de enraizamento da Lei nos sistemas de ensino e das condições de sua implementação, bem como uma análise *in loco* de práticas pedagógicas realizadas por um conjunto de 36 escolas públicas estaduais e municipais do País" (GOMES, 2012, p.8).

A pesquisa foi organizada com base em três eixos. O primeiro relacionado com o grau de institucionalização da lei nos sistemas de ensino, tendo como foco as ações das secretarias de educação[16] (estaduais e municipais), considerando como sujeito-chave os secretários de educação que também foram importantes na indicação das escolas que realizam trabalhos na perspectiva da legislação. Nessa etapa, houve a participação de 39 secretários, respondendo um questionário encaminhado e respondido de forma virtual.

O segundo eixo teve como consideração a variedade de atores envolvidos no processo de implementação da lei 10.639/03. "Tal consideração advém do reconhecimento da importância da Lei no processo de luta política e negociações entre o Movimento Negro, as universidades, o MEC e as demais esferas do estado" (GOMES, 2012, p.10). Os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) e os núcleos correlatos das universidades, em virtude do trabalho que realizam, também foram considerados para a indicação das escolas que seriam analisadas.

O terceiro eixo foi concentrado na capacidade de sustentabilidade das experiências mapeadas por meio da análise das práticas pedagógicas, de acordo com as diretrizes da Lei 10.639/03 desenvolvidas pelas escolas públicas do País.

---

[16] No âmbito de 5.107 Secretarias Municipais de Educação do País, foram selecionadas 171, acrescidas de 26 Secretarias Estaduais de Educação. Essa seleção foi realizada conforme pontuação que estas instituições obtiveram na dimensão de formação continuada de professores para o cumprimento da lei 10.639/03 do relatório do PAR 2008.

Essas informações foram colhidas com os gestores de sistemas de ensino, representantes dos NEABs e resultados do Prêmio CEERT[17]. Foram indicadas 890[18] escolas e destas foram selecionadas 36 escolas, sendo seis em cada região geográfica brasileira e seis em cada região do Nordeste.

De acordo com o texto da apresentação da pesquisa, os dados que foram obtidos contribuíram "para compreender o difícil e complexo processo configurado pela passagem da implantação para a implementação da lei 10.639/03, na esfera nacional" (GOMES, 2012, p.15). Pondera-se ainda que, pela especificidade da temática tratada na lei 10.639/03 e as formas de regulamentação, cabe ao MEC a responsabilidade de induzir a implementação de uma educação para as relações étnico-raciais.

Em decorrência da regulamentação da legislação, dois conceitos foram assumidos e estiveram presentes ao longo das análises realizadas: "a implantação" e a "implementação". Esses conceitos foram apresentados como dois momentos importantes na construção de políticas. O início de uma política pública atravessa uma etapa de apresentação de uma perspectiva que se abre à sociedade. Essa etapa denomina-se implantação. Nessa fase, de modo geral, "a regulamentação do que está proposto pela política ou pela legislação dela decorrente ainda se encontra em debate e dependente da análise das condições que dificultam ou facilitam essa fundação" (GOMES, 2012, p.26). Como decorrência dessa fase inicial vem a capacidade de implementação da política, da execução de um plano, programa ou projeto que leve à sua prática por meio de providências concretas.

A efetivação de uma política pública de ação afirmativa na área educacional e em qualquer outra perpassa necessariamente pelos processos de implantação e implementação. Nesse sentido, o papel exercido pelos órgãos gestores, professores e comunidade escolar, possibilitará ou não a sua concretização.

---

[17] Prêmio Educar para a Igualdade Racial, faz parte do programa de educação do CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade, em parceria com o MEC.

[18] A autora esclarece que o total das escolas indicadas não significa em definitivo uma amostra representativa de todas as escolas que desenvolvem trabalhos na perspectiva da lei no território nacional, nem tampouco as que desenvolvem os melhores trabalhos nessa área. Este número é o total das escolas brasileiras que, na visão dos informantes e do banco de dados do Prêmio CEERT, realizam trabalhos voltados para a educação das relações étnico-raciais e que, nesse contexto, foram lembradas. Assim, outras instituições de ensino que não foram lembradas e citadas podem também ser consideradas em outras investigações semelhantes.

Os dados levantados pelos trinta e nove questionários enviados e respondidos virtualmente pelos Secretários de Educação possibilitaram aos pesquisadores as seguintes considerações:

- A indicação de que nacionalmente ainda é baixo o grau de institucionalização alcançado pela lei 10.639/03;
- A proporção de medidas adotadas pelas Secretarias é pequena e ainda há a inexistência de regulamentação da lei e a promoção de Diretrizes;
- A alegação de falta de informação, de investimento orçamentário e a insistência em revelar dificuldades podem figurar como justificativas para a ausência do empenho das Secretarias, que viram no instrumento de pesquisa uma forma de avaliação da gestão;
- O nível de alcance das medidas adotadas e as dificuldades relatadas pelas Secretarias indicaram que, nacionalmente, a lei 10.639/03 tem se configurado mais por ações de implantação e ainda está distante da sua implementação.

Os pesquisadores que participaram da realização da pesquisa apontam algumas considerações gerais sobre as práticas pedagógicas das escolas na perspectiva das relações étnico-raciais. Descrevem que se defrontaram com experiências e práticas bastante diversas. Algumas refletiam o grau de comprometimento do coletivo de professores e gestores e também a existência da participação da comunidade e da gestão municipal ou estadual de educação. No entanto, outras experiências explicitam o lugar marginal com que a temática é tratada no interior das escolas e, por vezes, pela própria gestão educacional do município ou do estado.

Constatou-se pela pesquisa que, mesmo considerando algumas práticas realizadas distantes da perspectiva das DCNERER, não seria possível dizer que a temática étnico-racial fosse totalmente desconhecida pelo conjunto de profissionais entrevistados nas escolas, mas também não poderia ser dito que não tenham sido encontrados educadores com profundo desconhecimento da Lei. Um fato que chamou a atenção dos pesquisadores responsáveis pela Regional Sudeste[19] nesse ponto foi que “o grau de ignorância dos professores em relação à temática racial está relacionado não apenas às lacunas da formação inicial e continuada dos

[19] Os pesquisadores responsáveis pela Regional Sudeste foram: Elânia de Oliveira, José Eustáquio de Brito e Natalino Neves da Silva.

docentes – embora este fator pese consideravelmente –, mas, principalmente, à postura pessoal e à política dos profissionais das escolas" (OLIVEIRA ET AL., 2012, p.343).

Na perspectiva dos pesquisadores, o trabalho de campo realizado nas escolas apontou um crescimento do envolvimento dos professores nas práticas pedagógicas nas escolas com foco para a diversidade étnico-racial. E ainda que os professores que estão sendo expostos a novas práticas de abordagem pedagógica das relações raciais, aparentemente, demonstram ainda um conhecimento muito superficial sobre a África, expondo uma realidade escolar carente de uma formação continuada mais intensa para o trabalho pedagógico nessa área em questão.

O trabalho realizado na pesquisa intitulada *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03* evidenciou que as áreas disciplinares que demonstraram um grau maior de inserção da temática africana e afro-brasileira nas 36 escolas são história, artes e literatura, em outras disciplinas como português, filosofia, geografia, ensino religioso, biologia, matemática, língua espanhola, química, dança, teatro e estudos amazônicos em proporções diferenciadas, fato que explicita o que é proposto na lei 10.639/03. Em outros casos, constatou-se que foi criada uma disciplina específica para se trabalhar com a temática.

Nenhuma das trinta e seis escolas pesquisadas realizou essa mudança política e epistemológica proposta pela legislação na sua totalidade. Conforme os pesquisadores, "a complexidade da questão racial no Brasil, no que diz respeito à educação escolar, tal mudança ainda não é possível de se verificar nos currículos e nas práticas pedagógicas existentes na educação básica atual" (OLIVEIRA, ET AL., 2012, p.350).

Observou-se ainda que, do ponto de vista dos estudantes, os trabalhos realizados com a temática das relações étnico-raciais que estão mais próximos das Diretrizes (BRASIL, 2004) ocorrem mais em direção a uma formação ética (não discriminar, não colocar apelidos pejorativos, tratar com igualdade) do que uma formação conceitual com conhecimentos históricos, geográficos, políticos, literários, artísticos sobre a realidade afro-brasileira e africana, diferença conceitual sobre racismo, preconceito, discriminação, entre outros. Dessa forma, a pesquisa constatou certo avanço no trabalho realizado pelas escolas, apesar de ser

constatada a necessidade de uma formação docente mais densa para a prática pedagógica voltada para a educação das relações étnico-raciais.

Por fim, retomando as perguntas iniciais do trabalho, os pesquisadores concluíram que “passados sete anos de sua sanção, a lei nº 10.639/03 tem sido implantada pelos sistemas de ensino e tem sido objeto de práticas pedagógicas nas escolas, porém de forma irregular, com graus diferenciados de intensidade, enraizamento e sustentabilidade” (OLIVEIRA ET AL., 2012, p.360). Os pesquisadores consideram que as mudanças propostas na legislação e dispositivos legais

> estão intrinsecamente ligados às questões estruturais da sociedade de maneira geral e da educação em específico, tais como: a existência do racismo ambíguo; a persistência do mito da democracia racial no imaginário social e pedagógico; a imbricação entre desigualdade racial, social e regional; as condições de trabalho nas escolas; a infraestrutura da escola; a rigidez dos currículos, da estrutura e da organização escolar; as distintas nuances de gestão democrática; a formação inicial, continuada e em serviço dos(as) educadores (as); os limites e os avanços das políticas educacionais destinadas aos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino; os dilemas enfrentados pelas escolas no contexto urbano e rural; os desafios da educação quilombola (OLIVEIRA ET AL., 2012, p.360).

Os resultados da pesquisa realizada sob a coordenação da professora Nilma Lino Gomes sobre o processo de implementação da Lei 10.639/03 na Educação Básica demonstram que essa legislação e seus dispositivos legais não foram efetivamente “enraizados” no contexto escolar da educação básica.

Sobre os trabalhos realizados nessa pesquisa que nos referimos no parágrafo anterior, Maria Lúcia Rodrigues Müller explica que a investigação realizada nas escolas da Regional Centro-Oeste e das outras regiões foi constituída por duas fases. Na primeira fase, ocorria uma consulta telefônica às escolas que haviam sido selecionadas anteriormente pela Coordenação Nacional, buscando verificar “em que medida as escolas realizavam atividades pedagógicas na perspectiva da Lei 10.639/03 que contemplassem a educação para as relações étnico-raciais.” A segunda fase da pesquisa consistia na visita às escolas que haviam sido selecionadas, conforme descrição das atividades realizadas. Nessa fase, as pesquisadoras permaneciam nas escolas selecionadas por um período mínimo de cinco dias, “observando o dia a dia escolar; entrevistando a equipe gestora e docentes, conversando com funcionários e alunos” (MÜLLER, 2013, p.50).

Nossa autora explica que, na Regional Centro-Oeste, região que foi uma das responsáveis pela pesquisa, nas escolas pesquisadas no estado de Mato Grosso, houve momentos em que ocorreram desencontros entre as informações que eram passadas pelo telefone com a realidade encontrada na escola. E que esses desencontros de informações demonstraram que seria possível a existência “de um maior número de escolas na região Centro-Oeste realizando práticas pedagógicas na perspectiva da lei e que não foram detectadas, talvez porque seus gestores não tenham sabido prestar informações sobre a realidade de suas escolas” (MÜLLER, 2013, p.51). A pesquisadora considera que seria [...] “necessário um prazo maior para o desenvolvimento deste tipo de pesquisa, devido à complexidade que encerra o trabalho pedagógico sobre a temática, e talvez se deva considerar a utilização de mais outras fontes [...]” (MÜLLER, 2013, p.51). No entanto, ela considera que foi realizado o melhor trabalho possível, com as condições de recursos e tempo que tiveram. E que seria [...] “inexequível, do ponto de vista financeiro e do tempo a ser despendido, acrescentar outros recursos metodológicos” (MÜLLER, 2013, p.51).

Em entrevista concedida para a Revista Teias, realizada por Maria Alice Rezende Gonçalves e Elielma Ayres Machado, no mês de novembro de 2013, a professora Iolanda de Oliveira comenta que a pesquisa, coordenada por Nilma Lino Gomes, “deve ser lida” e merece considerável respeito. No entanto, ainda não temos uma avaliação nacional sobre as medidas e ações que vêm sendo realizadas no âmbito da lei 10.639/03. Temos, sim, notícias de ações positivas que estão sendo realizadas e que estão, sobretudo, no senso comum.

Nesse contexto, a aprovação da Lei 10.639/03 foi o primeiro passo num longo e complexo caminho para a sua efetiva concreção. A garantia do cumprimento das diretrizes propostas por uma legislação oriunda de uma demanda social, que foi conquistada por uma longa luta de um segmento da sociedade que busca por condições de igualdade, atravessa processos de negociação, administração de conflitos e iniciativas do poder público, no sentido de promover ações que viabilizem condições para a sua efetiva implementação. Assim, concordamos com Amilcar Araújo Pereira quando ele diz que o maior legado da implementação da Lei 10.639/03 é

> [...] a valorização das diferenças, elemento fundamental para combatermos as hierarquizações racial e cultural alimentadas por "pré-conceitos"[20] e ignorância, e ainda tão presentes em nossas escolas. É preciso muito trabalho para uma reeducação das relações étnocorraciais em nosso país. Não devemos cair em essencialismos. As identidades individuais e coletivas devem ser vistas como construções culturais, por isso históricas e relacionais (PEREIRA, 2010, p.79-80).

Consideramos que, além de ser um grande trabalho, ele é sobretudo complexo, depende das ações da sociedade, dos vários setores do sistema educacional, dos profissionais que estão envolvidos diretamente com as ações pedagógicas nas escolas, das relações que são estabelecidas no contexto social e escolar. É um processo que representa o desafio de transformar as históricas desigualdades sociais, culturais e educacionais vivenciadas pela população negra em nosso país, como pontuado por nosso autor acima:

> Conhecer e ensinar as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, com qualidade e sem abrir mão dos conteúdos curriculares, combater o racismo e promover a igualdade por meio da educação, sem perder de vista as relações étnico-raciais nas escolas do nosso país, ao mesmo tempo tão plural e tão desigual, constituem alguns dos maiores desafios com os quais nos deparamos atualmente, como educadores e como cidadãos (PEREIRA, 2014, p.07).

No imaginário ideológico social, esses conteúdos nunca foram considerados como importantes ou significativos para o currículo escolar, em detrimento a outros conteúdos considerados mais importantes, que ocupam todo ou quase todo o espaço da estrutura curricular em todos os níveis educacionais. Fato que também se encontra presente na formação dos professores, em que tais conteúdos nem sempre são considerados.

Nessa mesma direção, Neusa Maria Mendes de Gusmão chama a atenção para o fato de que as dificuldades enfrentadas no processo de implementação da lei 10.639/03 "demonstra existirem, não apenas limites institucionais, legais e ideológicos, mas, também, limites na formação de professores" (GUSMÃO, 2013, p.50). Dessa forma, algumas indagações ocupam lugar de destaque nesse cenário:

- Como a Lei foi recebida pela escola e pelos professores?
- Como a questão da educação para as relações étnico-raciais se apresenta nos cursos de formação docente?

[20] Grifos do autor.

- Como as Instituições de Ensino Superior estão lidando com essa questão?

Para Neusa Maria Mendes Gusmão, a reforma do sistema educacional proposta pela lei 10.639/03 trouxe um desafio para o campo da educação, em função das diversas formas como a Lei foi recebida. Para “alguns, e em particular, pelos movimentos negros brasileiros” representa “uma conquista que confere visibilidade a um segmento e a uma cultura formadora do povo brasileiro. Uma cultura negada e inferiorizada nos processos escolares” (GUSMÃO, 2013, p.50). Para outros, “a Lei é vista como uma contradição que, ao particularizar a história e a cultura de um grupo em detrimento de outros, igualmente significativos na sociedade brasileira, estaria contradizendo ou negando o caráter democrático de uma nação miscigenada e mestiça” (GUSMÃO, 2013, p.50). Para esses grupos, o mito da democracia racial ainda persiste, acreditam na convivência harmônica numa sociedade democrática onde não existe o preconceito racial. De acordo com a autora em questão, esses imaginários estão presentes no senso comum, influenciando a maneira como as pessoas dentro e fora da escola lidam com as exigências da lei em relação ao ensino da história da África e as diversas manifestações culturais da população afro-brasileira, despertando tensões e conflitos de sentimentos que afetam a todos, professores, alunos, pais de alunos, gestores escolares e outros atores sociais.

“A cultura afro-brasileira”, de acordo com Gusmão (2013, p.52), de forma geral, é tida “como coisa de negro”, de menor importância numa sociedade que privilegia uma cultura hegemônica e eurocêntrica, além de ser pouco conhecida.

A professora Regina de Fatima de Jesus, professora da Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP/UERJ) e membro do GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais da ANPED –, também realizou uma pesquisa no período de 2008/2010 nas escolas públicas do município de São Gonçalo-RJ, que tinha como objetivo buscar, junto aos professores, narrativas de “práticas pedagógicas de caráter antirracista desenvolvidas no cotidiano escolar” inicialmente, “sem a preocupação com a obrigatoriedade da lei 10.639/03”, mas pelo próprio comprometimento dos professores em relação ao trabalho com essa temática.

As narrativas das professoras colhidas na pesquisa da professora Regina:

> [...] Denunciaram as lacunas históricas na formação inicial e a falta de formação contínua em função da legislação. [...] Os dados investigativos têm revelado que muito pouco tem sido feito para seguir as diretrizes curriculares. Há desconhecimento, desinteresse e/ou dificuldades para o desenvolvimento do trabalho, bem como utilização de materiais didáticos inadequados. Ou seja, há uma lacuna na informação e na formação docente [...] (JESUS, 2013, p.63).

Percebe-se que o conhecimento da História da África, de uma nova versão da trajetória dos negros e negras na história do nosso país e o contato com as diversas manifestações culturais, torna-se princípio básico no processo de formação de professores para que as práticas pedagógicas possam ser ressignificadas com um currículo que realmente contemple as DCNERER. Nesse sentido, Amilcar Araújo Pereira e Maria Claudia Cardoso Ferreira enfatizam a necessidade da

> construção de um currículo que apresente as histórias e culturas de todas as matrizes formadoras de nossa sociedade, considerando-as todas importantes e complementares, sem o "tradicional"[21] viés eurocêntrico historicamente adotado, é algo fundamental para a formação de cidadãos com "identidades individuais e sociais" diversas e que aprendam a respeitar as diferenças e possam lidar de maneira positiva com a pluralidade cultural, para que seja possível a construção de uma "autêntica democracia racial (PEREIRA; FERREIRA, 2014, p.189).

Nossos autores constataram essa urgência em experiências realizadas no período de 2010 e 2011, no curso de Licenciatura em História da Faculdade de Educação da UFRJ e no ensino fundamental II do Colégio de Aplicação (CAP-UFRJ), sendo esses dois espaços de formação da UFRJ. Amilcar e Maria Claudia relatam que o curso de História da UFRJ tem "apresentando aos licenciandos, de diversas maneiras, a necessidade de realização de um ensino de História que possibilite aos alunos da educação básica enxergar as culturas como construções, frutos dos processos históricos, compreendendo e valorizando as diferenças existentes em nossa sociedade" (PEREIRA; FERREIRA, 2014, p.189). Consideram que uma prática de ensino de história com essa perspectiva é conquistada com muitos estudos e debates, que possam possibilitar uma problematização da formação de professores que temos – ainda marcada pelo caráter eurocêntrico.

Amilcar e Maria Claudia relatam, ainda, que "um dos conteúdos discutidos com os licenciandos no curso de Didática e História e Prática de Ensino de História tinha como objetivo situar o caráter eurocêntrico do ensino de História no Brasil e a

[21] Grifos do autor.

partir dessa constatação propor abordagens que contribuíssem para mudar essa realidade" (PEREIRA; FERREIRA, 2014, p.194). Trabalho esse que era planejado pelos licenciandos e executados no Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação de UFRJ. Segundo os autores, o Colégio de Aplicação da UFRJ, por receber alunos da licenciatura todos os anos com ideias e vivências diversas, possui uma prática que possibilita experimentações singulares. Os licenciandos são motivados a "opinar sobre os temas e conteúdos propostos para o ano letivo, assim como propõem abordagens diferenciadas e inovadoras, sob a mediação do professor responsável pela disciplina" (PEREIRA; FERREIRA, 2014, p.189).

No entanto é descrito pelos autores que mesmo num ambiente tão aberto ao diálogo e às práticas inovadoras e criativas, ainda se percebe a necessidade de investimentos no ensino e na pesquisa para que de fato as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras (BRASIL, 2004) sejam plenamente implementadas no cotidiano das escolas brasileiras. Acrescentam que talvez o principal problema enfrentado nesse sentido seja a existência de um currículo universitário ainda carregado de um caráter eurocêntrico.

No município de Montes Claros, catalogamos com alguns dados do processo de implementação da Lei 10.639/93 nas escolas da Educação Básica,[22]processo analisado por meio de dois estudos realizados nos Trabalhos de Conclusão de Curso do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). No ano de 2009, a licencianda Rosilene Alves da Silva Pereira do curso de Pedagogia da Unimontes, sob a orientação da professora Mônica Maria Teixeira Amorim, analisou o processo de implementação da Lei em três escolas, sendo duas públicas – uma estadual e uma municipal – e a terceira pertencente à rede particular de ensino.

A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas com as supervisoras e pela análise dos Projetos Político Pedagógicos das referidas escolas. As três supervisoras entrevistadas demonstraram conhecimento sobre o conteúdo da Lei e a consideram importante, no sentido de proporcionar aos alunos o conhecimento da cultura afro-brasileira, de dar possibilidades de se apresentar uma nova visão do

[22] Entendemos que análise aqui apresentada foi realizada parcialmente, uma vez que pela natureza do trabalho realizado não seria possível descrever a realidade de todas as escolas do município de Montes Claros.

papel do negro na sociedade e na história do Brasil, e por ser um tema que faz parte da própria constituição do povo brasileiro. Ao serem questionadas sobre quais seriam suas atribuições mais importantes para que a Lei fosse implementada, responderam que seria o trabalho de conscientização com alunos e professores no sentido de "acabar com o preconceito racial" e também o acompanhamento no sentido de verificar o cumprimento da lei. Sobre o trabalho nessas escolas em relação à implementação da referida lei, foi descrito pelas supervisoras que o estudo da temática acontece no terceiro trimestre, no mês de novembro, por meio de atividades diversas, com palestras, exposições e projetos com temas que envolvem a questão afro.

Quando questionadas sobre como avaliavam o processo de implementação da Lei 10.639/03, a supervisora da escola particular relatou que no colégio em que trabalha a questão foi bem aceita pelos pais e alunos, mas que em outros colégios que ela já trabalhou a Lei não está sendo implementada, não está havendo muito apoio da comunidade escolar. A supervisora da escola municipal acha que a Lei foi imposta sem uma preparação e não houve suporte do governo para essa mudança. Ela considera que a Lei "veio meio que atropelando; como sempre, as coisas são impostas". Mas acredita que a Lei foi sendo aos poucos incorporada no dia a dia da escola e, no momento da pesquisa, as coisas já estavam mais bem resolvidas. Já a Supervisora da escola estadual apontou que a Lei 10.639/03 foi uma das leis da educação que foi trabalhada desde o início e que todo professor de história que conhece procura trabalhar. Relatou ainda que percebe a preocupação do professor de história em estar trabalhando a questão, principalmente no período que foi instituído como Dia da Consciência Negra, período em que são realizados muitos trabalhos interessantes, que são produzidos pelos alunos e expostos nas escolas, havendo também trabalhos que representam as datas e comidas típicas.

A análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), realizada pela licencianda Rosilene Alves da Silva Pereira, constatou que na escola particular e na escola estadual esses documentos "apresentam em seus registros a inclusão da temática proposta pela Lei, revelando coerência com a fala das supervisoras que atestam que a escola contempla a discussão proposta pela Lei" (PEREIRA, 2009, p.35). No PPP da escola particular, foi possível constatar que, ao apresentar o estudo dos Temas Transversais, em Pluralidade Cultural, a temática História e Cultura afro-brasileira está contemplada. Na escola estadual, o PPP "apresenta

projetos que contemplam a temática, projetos esses voltados para valorização da diversidade cultural e o respeito às diferenças" (PEREIRA, 2009, p.35). Os PPPs da escola particular e da escola estadual apresentam "proposição de trabalhos visando ao respeito da diversidade, a superação de qualquer forma de discriminação, a valorização da trajetória de cada grupo, a valorização do negro e o respeito às diferenças" (PEREIRA, 2009, p.35). Somente o PPP da escola municipal "não contempla a temática racial em seus registros – indicando incoerência com a fala da entrevistada dessa escola [...]" (PEREIRA, 2009, p.35).

O estudo demonstrou que já houve um grande avanço em relação à implementação da Lei 10.639/03 nas escolas analisadas, pelo fato de a temática ter sido incluída oficialmente nos PPPs de duas escolas, no esforço das supervisoras e professoras em realizar atividades e projetos relativos à cultura afro-brasileira. No entanto, pelas falas das supervisoras, foi possível observar que a lei vem sendo implementada de forma periférica, sendo priorizada em datas específicas, não sendo vista/trabalhada como temática que foi inserida no currículo escolar como preconiza as DCNERER (Brasil, 2004), apesar de ter sido incluída nos PPPs das duas escolas.

A segunda pesquisa foi realizada pela licencianda do curso de Pedagogia Mariana Clarissa Manzoca Pena, também sob a orientação da professora Mônica Maria Teixeira Amorim, no ano de 2014. A pesquisa foi realizada numa escola estadual do município de Montes Claros, apresentando como foco principal a "análise das percepções dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre a implementação da Educação das Relações Raciais (Lei Federal nº 10.639/03) na escola básica" (PENA, 2014, p.13).

Os dados da pesquisa foram colhidos por meio de aplicação de questionários numa reunião pedagógica da escola. Estavam presentes treze professoras que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Do total de treze questionários aplicados, obteve-se o retorno de doze, em função de uma professora ter se recusado a participar da pesquisa. Os dados colhidos mostraram que onze professoras participantes da pesquisa têm em média 20,4 anos de tempo na profissão, somente uma professora tem 03 anos de profissão. Oito professoras (66,6%) responderam que conhecem a lei 10.639/03 e quatro professoras (33,4%) responderam que não conhecem essa lei.

No grupo das oito professoras que afirmaram conhecer a Lei 10.639/03, três informaram que tiveram conhecimento por meio de capacitação em serviço, duas

disseram que conheceram a lei pela internet, outra informou ter tido contato com a lei por meio da mídia, a sétima professora explica ter tido acesso a lei por meio de uma capacitação da Secretaria Estadual de Educação (SEE), e a oitava relatou que teve conhecimento da lei por meio do projeto Uniafro[23], ofertado pela Unimontes.

Observa-se, nessas informações, que das oito professoras que disseram conhecer a Lei 10639/03, seis informaram que foi por iniciativa dos órgãos gestores da educação (capacitação em serviço, capacitação da SEE e projeto Uniafro ofertado pela Unimontes). Consideramos esse fator uma indicação positiva sobre o processo de implementação da Lei 10.639/03 e das DCNERER (BRASIL, 2004).

A análise dos dados possibilitou constatar que 58,3% das professoras investigadas responderam que conhecem as DCNERER (BRASIL, 2004), documento que norteia a implementação da Lei 10.639/03 e 41,7% não conhecem, demonstrando que mesmo entre os professores que conhecem a Lei, ainda persiste um conhecimento fragmentado dessa legislação. Entre as professoras que responderam conhecer as Diretrizes, uma professora mencionou que teve contato com essa legislação por meio dos PCN's, sugerindo assim que talvez não conheça realmente as Diretrizes, uma vez que estava fazendo confusão com os PCN's, que foram aprovados em 1998.

Os dados da pesquisa demonstram que entre as professoras que participaram da pesquisa um número considerável ainda não conhece a Lei 10.639/03 e seus dispositivos legais. Foi possível observar também que a abordagem sobre o conteúdo dessa legislação e seus dispositivos legais, ao que parece, vem acontecendo de forma ainda muito pontual. Quando foi perguntado às professoras se elas "desenvolvem alguma atividade referente à educação das relações raciais dentro da sala de aula" (PENA, 2014, p.33), todas as doze professoras responderam que sim. Sobre o tipo de atividades desenvolvidas, foram apresentadas no questionário as seguintes opções:

- Projeto de comemoração em datas como 13 de maio e 20 de novembro.
- Projeto de estudo sobre cultura afro-brasileira.
- Aula sobre história dos quilombos.
- Aula sobre história da África numa perspectiva positiva.

[23] O Projeto Uniafro foi desenvolvido pela Unimontes em parceria com o Ministério da Educação com o propósito de promover capacitação dos professores da educação básica do município de Montes Claros na perspectiva das diretrizes da Lei 10639/03.

- Pesquisa sobre líderes negros.
- Outra (s). Especificar" (PENA, 2014, p.33).

As respostas que prevaleceram foi a opção: projeto de comemoração em datas como 13 de maio e 20 de novembro. Segundo a pesquisadora, essa informação pode indicar que as professoras têm trabalhado com o tema, geralmente, em datas "comemorativas".[24]

Os autores Maria Alice Rezende Gonçalves e Vinicius de Oliveira Pereira chamam a atenção para a necessidade do "diálogo entre a escola e as diferentes manifestações culturais que expressam a pluralidade da nossa sociedade, constituindo, assim, uma circularidade que permite uma rica troca de saberes" (GONÇALVES; PEREIRA, 2013, p.42). Nossos autores destacam a importância de que essa troca não ocorra de forma esporádica, somente em datas simbólicas, "pois este posicionamento pode colaborar para folclorização dos signos culturais de alguns grupos" (GONÇALVES; PEREIRA, 2013, p.42). Consideram necessário "que a escola, de um modo geral, e os profissionais da educação, de modo específico, tenham consciência de que esta relação deve ocorrer de forma plena, a fim de que as manifestações, histórias e patrimônios dos diferentes grupos étnicos possam de fato constituir o que é conhecido como cultura escolar"(GONÇALVES; PEREIRA, 2013, p.42).

Sobre a relevância da Lei 10.639/03, duas professoras responderam que não a consideram importante e não justificaram a resposta. As outras dez professoras responderam que a consideram importante e, entre elas, nove "justificaram suas respostas indicando que o conteúdo da lei é relevante porque é importante conhecer nossa história, valorizar nossa cultura, trabalhar as diferenças e combater preconceitos" (PENA, 2014, p.32).

A realidade apresentada na opinião das duas professoras que não consideraram essa legislação importante, na opinião de Maria Alice Rezende Gonçalves e Vinicius de Oliveira Pereira consiste no fato de que "apesar da visível necessidade do debate sobre a diversidade cultural na escola e das relações étnico-raciais" apontados nas diretrizes da lei, os posicionamentos contrários a essa legislação podem estar alicerçados na crença da democracia racial, ou na "premissa de que a escola deve abordar prioritariamente aspectos de uma cultura universal".

[24] Grifos da autora da pesquisa.

Tal postura pode levar a um referencial eurocêntrico, evidenciando uma “abordagem de aspectos específicos de um determinado grupo como se tivessem o mesmo significado para todos os grupos étnico-raciais” (GONÇALVES; PEREIRA, 2013, p.40).

As outras nove professoras expressaram um entendimento da legislação que, segundo os autores acima citados, evidencia que as diretrizes da lei “[...] visa[m] ao melhor entendimento sobre a história do país, apontando a colaboração dos diferentes grupos para constituição da nação” (GONÇALVES; PEREIRA, 2013, p.40). Os nossos autores consideram ainda que a lei é uma conquista daqueles que lutam por uma educação antirracista, “mas a opção pedagógica, que nos dizeres do mestre Paulo Freire, consiste em uma opção política, cabe a cada profissional” (GONÇALVES; PEREIRA, 2013, p.42).

Os dados da pesquisa apontam para a necessidade de um acompanhamento mais ostensivo e eficaz por parte dos órgãos gestores do ensino; 50% das professoras entrevistadas consideram que esses órgãos vêm “[...] promovendo e/ou apoiando o desenvolvimento de atividades para implementação da Lei”. 33,3% acham que esse trabalho não vem acontecendo e “16,6% afirmaram que desconhecem o assunto” (PENA, 2014, p.34).

A pesquisadora relata que apesar de maior parte das professoras afirmar conhecer a lei 10.639/03 e as DCNERER e que participaram de capacitações que versaram sobre essa legislação, “ainda apresentam uma visão que o país vive uma democracia racial” (PENA, 2014, p.34), indicando que ainda permanece uma carência de conhecimento mais consolidado sobre a educação para as relações étnico-raciais. Situação que foi demonstrada na questão que perguntava se “o Brasil é um país onde negros e brancos possuem iguais oportunidades de ascensão social?”. Metade das professoras respondeu que sim, “acreditam que, no Brasil, negros e brancos possuem iguais oportunidades de ascensão social” (PENA, 2014, p.34).

Essa pretensa igualdade deixa invisíveis as diferenças e naturaliza as desigualdades. Nesse sentido, Maria Alice Rezende Gonçalves e Vinicius Oliveira Pereira acreditam que a

> atuação e pressão dos setores organizados da sociedade civil, com destaque para o movimento negro, são fundamentais para a interpretação do panorama das desigualdades no Brasil, que evidencia a situação de

> vulnerabilidade social da população afro-brasileira e expressa a sub-representação desse grupo étnico-racial em diferentes setores de prestígio social (GONÇALVES; PEREIRA, 2013, p.38).

As DCNERER apresentam-se como um importante instrumento para que a escola possa encontrar mecanismos para mudança dessa realidade social. Pelos dados levantados nas pesquisas aqui apresentadas, constatamos que a lei 10.639/03 e as DCNERER, apesar de mais de dez anos de sua aprovação, vem sendo trabalhadas pelas escolas de ensino básico de forma ainda muito pontual, em eventos e/ou datas específicas, como treze de maio e vinte de novembro. Observa-se, ainda, uma falta de conhecimento dos professores sobre as manifestações culturais afro-brasileiras e o papel dos negros e negras no contexto histórico da história do nosso país e, principalmente, pela crença dos professores no mito da democracia racial, em função da sua própria formação inicial e pela falta de investimentos do próprio Ministério da Educação e dos órgãos gestores do ensino no processo de formação de professores para se trabalhar com essa temática, para o cumprimento dos dispositivos determinados pela Lei 10.639/03 e seus dispositivos legais.

Nesse sentido, um dos grandes desafios que se evidenciam é a formação inicial de professores, na perspectiva da dimensão conflituosa das relações étnico-raciais presentes no contexto escolar, fundamentando-se numa visão complexa e sistêmica da realidade da diversidade étnico-cultural da população brasileira.

2.2 **O desafio da formação docente na perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**

Nas pesquisas e trabalhos realizados sobre educação e a população negra vem sendo amplamente discutida a ausência, nos currículos escolares, de conteúdos escolares relacionados com a cultura afro-brasileira e com a história dos povos africanos e a constante presença de conteúdos eurocêntricos. Várias tentativas vêm sendo realizadas no sentido de inclusão dessa temática no currículo escolar, que acaba por enfrentar um grande problema para sua concretização, que é falta de formação dos professores para trabalhar com essa questão.

A obrigatoriedade da inserção do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira no currículo do Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica, determinada pela Lei 10.639/03, representa a necessidade da construção de uma nova postura política no âmbito educacional. Conforme orientações da relatora do texto do parecer 03/2004, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, as políticas de ações afirmativas, além de estabelecerem como “meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional” [...] (BRASIL, 2004, p.04), buscam também “o direito dos negros, assim como de todos os cidadãos brasileiros cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos” [...] (BRASIL, 2004, p.05). A relatora chama a atenção para a necessária formação desse professorado, que precisa estar preparado 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 descendestes de africanos, de europeus, de asiáticos e povos indígenas” (BRASIL, 2004, p.05), condições essenciais, a seu juízo, para uma educação de qualidade para todos.

A prática pedagógica da escola em relação ao currículo escolar e ao uso do material didático depende de ações que busquem o combate ao racismo, ao preconceito e às discriminações étnicas. Espera-se que os professores não se omitam ou silenciem como educadores, assegurando o cumprimento constitucional do combate ao racismo e de toda forma de discriminação racial, contribuindo para o cumprimento da legislação educacional em relação ao trabalho com um currículo que atenda às diversidades étnicas-culturais presentes no contexto escolar. Esses educadores precisam estar preparados pra lidar com essas questões, situação essa que apresenta extrema complexidade, mas que está presente cotidianamente no ambiente escolar. Eliane Cavalleiro aponta que tais situações podem estar “provocando distorções do conteúdo curricular e veiculando estereótipos étnicos e de gênero, entre outros, por intermédio dos meios de comunicação e dos livros didáticos e paradidáticos” (CAVALLEIRO, 2012, p.35).

É com essa preocupação que Rosana Monteiro Leite reitera que “[...] é preciso refletir acerca do espaço de formação destes (as) professores (as), ou seja, avaliar se as IES vêm se organizando para a inclusão das temáticas relativas às relações étnico-raciais, assim como o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na

Educação Básica" (MONTEIRO, 2006, p.127). A necessária organização das Instituições de Ensino Superior está claramente expressa nas DCNERER. Os cursos de formação inicial de professores/profissionais da educação representam um espaço de extrema importância para que as questões étnico-raciais sejam abordadas e refletidas com o objetivo de se alcançar aos estudantes da educação básica.

A contextualização das tensões e conflitos que estão presentes na questão racial e nas práticas racistas nem sempre estão presentes nas discussões dos espaços de formação acadêmica. Nesse sentido, Rosana Monteiro Leite adverte:

> A abordagem das questões étnico raciais na Educação Básica depende muito da formação inicial de profissionais da educação. Eles precisam avançar para além dos discursos, ou seja, se por um lado, as pesquisas acadêmicas em torno da pesquisa racial e educação são necessárias, por outro lado precisam chegar à escola e sala de aula, alterando antes os espaços de formação docente (LEITE, 2006, p.126).

A formação dos professores, nessa perspectiva, torna-se fundamental para que estes tenham conhecimentos necessários e condições essenciais para assegurar que os conteúdos referentes à História e a Cultura Afro-Brasileira sejam contemplados no âmbito de todo o currículo escolar, conforme as determinações das DCNERER, construindo assim uma prática docente antirracista. Segundo Maria Alice Rezende Gonçalves e Vinicius Oliveira Pereira, "Não há como falar em mudança da prática pedagógica e da instituição escolar sem que haja uma transformação do trabalho desenvolvido por professoras e professores" (GONÇALVES; PEREIRA, 2013, p.42). Essa transformação será viabilizada pela conscientização do professorado da necessidade de se quebrar o silêncio e a indiferença sobre as diferenças étnico-culturais presentes no ambiente escolar. Na perspectiva de Claudia Miranda *et al*:

> Essa nova abordagem associa a ideia de nação democrática com o reconhecimento da diferença racial e tenta estabelecer uma perspectiva de relações interculturais nos processos educacionais, na medida em que declara que a educação das relações étnicorraciais impõe aprendizagens entre brancos e negros como trocas de conhecimentos para a construção de uma sociedade justa, igual e equânime. Os sujeitos para esta tarefa, segundo a legislação e os agentes do Estado são os docentes. Estes devem incorporar uma perspectiva de reconhecimento das diferenças e das desigualdades raciais presentes na história brasileira, adotando práticas de valorização da luta antirracista e desconstruindo o mito da "democracia racial" (MIRANDA ET AL., 2012, p.14-15).

O cotidiano da prática pedagógica é determinado principalmente pela ação dos docentes. São eles que estão diretamente envolvidos com a realidade da sala de aula, é nesse espaço que as relações interpessoais acontecem, as diferenças se manifestam com mais intensidade. As diferenças étnico-raciais em muitas situações são marcadas pelo racismo, que se expressa nos tratamentos preconceituosos para com o aluno negro por parte dos colegas e até mesmo pelos professores, em função do seu despreparo para lidar com situações de discriminação em sala de aula. Nesse sentido, segundo as DCNERER, é que sustenta-se a necessidade de "professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas" (BRASIL, 2004, p.12). As DCNERER também destacam que, além da importância de uma sólida formação na área específica de atuação, estes professores precisam de uma formação "que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las" (BRASIL, 2004, p.12-13).

Para além da atuação dos docentes, mudanças nas práticas escolares são necessárias para o sucesso de mudanças mais amplas no contexto social, e não só nos ambientes escolares. Dependem do "trabalho conjunto, entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola" (BRASIL, 2004, p.08). O Estado, por meio do sistema de ensino e das instituições de ensino nos diversos níveis, precisa assegurar o cumprimento de medidas e ações que visem também ao reconhecimento e à valorização da história e da cultura dos descendentes de africanos, bem como a participação destes no contexto histórico-cultural brasileiro, conforme preceitos da LDB 9.394/96 no artigo 26A e 79B. As DCNERER definem o papel do Estado em relação ao acompanhamento do cumprimento dessa legislação, ao determinar no artigo primeiro, inciso 2º, que "o cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento" (BRASIL, 2004). No caso do Ensino Superior,

esse acompanhamento e avaliação ficam sob a responsabilidade do Conselho Estadual de Educação (CEE) e do Conselho Nacional de Educação, que avaliam os cursos ofertados pelas IES, cabendo também ao Estado assegurar o cumprimento das DCNERER.

A relatora do parecer 03/2004 explica que “é preciso ter clareza que o artigo 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas” (BRASIL, 2004, p.13). A diferença entre negros e brancos na sociedade brasileira é reproduzida no ambiente escolar, como nos adverte Eliane Cavalleiro: “o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola” (CAVALLEIRO, 2012, p.98).

Nesse contexto, os autores Eurismar Brito Lopes e Maria Ribamar Sales dos Santos questionam: “num ‘ambiente extremamente desigual’[25], como educar cidadãos para uma sociedade justa, por meio das relações étnico-raciais” (LOPES; SANTOS, 2011, p.16). Então o que fazer? Os autores respondem, considerando que “A escola deve repensar as hierarquias entre culturas que é uma prática arraigada no contexto escolar; olhar o educando como sujeito sociocultural; trabalhar a questão racial como um conteúdo inter e multidisciplinar, estabelecendo um diálogo duradouro entre o tema étnico-racial e os demais conteúdos escolares” (LOPES; SANTOS, 2011, p.16).

Sabemos que existem práticas pedagógicas exitosas no trato das questões étnico-raciais, no entanto, ainda encontramos muitas realidades que estão distantes de contemplar essa diversidade. Desafio presente no processo de formação de nossos professores a quem se atribui grande responsabilidade em indicar caminhos para transformar a realidade que vimos nas pesquisas apresentadas no tópico anterior que apontam para uma prática docente que desconhece e, portanto, desconsideram os preceitos legais da Constituição Federal e da legislação educacional no trato pedagógico das relações étnico-raciais no espaço escolar. As pesquisas apresentadas anteriormente demonstraram ainda uma prática docente permeada por dificuldades em se trabalhar o currículo e os conteúdos escolares com

[25] Grifos dos autores.

a abordagem da diversidade étnico-cultural presente na vida escolar. O processo de formação dos professores precisa incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática cotidiana. Não basta o conhecimento dos preceitos legais e formais da legislação educacional desencadeada a partir da lei 10.639/03, como argumenta a professora Nilma Lino Gomes:

> Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não. E a realidade social e educacional sobre a qual uma lei pretende agir (por mais justo que o preceito legal possa nos parecer) é sempre complexa, conflituosa, contraditória e marcada pela falta de equidade social e racial (GOMES, 2001, p.89).

Nesse sentido, o fazer pedagógico dos cursos de licenciatura precisam estar alicerçados numa visão de educação como direito social. E colocar a educação no âmbito dos direitos significa “garantir espaço para a diferença e enfrentar o desafio de implementar políticas públicas e práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais” (GOMES, 2001, p.84). Esse é o princípio fundamental no processo de formação docente na perspectiva das DCNERER. Um desafio que está longe de ser trivial. Educar para diversidade cultural e racial está associado a perspectivas docentes que envolvem comportamentos, mentalidades, orientações de conduta que afetam aos estudantes, mas, muito particularmente, os próprios docentes responsáveis pela condução de todo o processo. De que maneira conduzem tais orientações? Como procedem para cumprimento da lei? Há correspondência entre as diretrizes recomendadas e a prática docente? Que dificuldades enfrentam? Que êxitos alcançaram? Como percebem em suas práticas docentes o cumprimento de tais recomendações? São questões que orientaram o roteiro das entrevistas realizadas nesta pesquisa e que serão objeto dos próximos capítulos.

3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E OS FAZERES DA GESTÃO

Nesse capítulo tratamos das ações que vêm sendo implementadas no âmbito da Unimontes em atendimento as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER (BRASIL, 2004) demanda decorrente da alteração realizada pela Lei 10.639/03 à Lei 9394/96, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. A nossa pretensão, inicialmente, seria um recorte temporal do período de 2003 a 2014, mas, na nossa imersão em campo, deparamos com vários fatores importantes que ocorreram no ano de 2015. Sendo assim, ampliamos o nosso espaço temporal para 2003 a 2015. Nossa intenção com esse capítulo versa sobre as ações que vêm sendo desenvolvidas nas Unidades Administrativas da Unimontes no sentido de atender as Diretrizes Curriculares. No capítulo 4, discutiremos essa implementação no âmbito dos cursos analisados. Estamos tratando como Unidades Administrativas as Pró-Reitorias consideradas pelo Regimento Geral da Unimontes como Unidades Administrativas de Planejamento, Coordenação e Execução, sendo elas:

- Pró-Reitoria de Planejamento, Administração e Finanças;
- Pró-Reitoria de Pós-Graduação;
- Pró-Reitoria de Ensino;
- Pró-Reitoria de Extensão;
- Pró-Reitoria de Pesquisa.

Tomamos como objeto de análise as três últimas Pró-Reitorias pela natureza do trabalho que realizam junto aos cursos de graduação. Iniciaremos contextualizando as informações sobre essa IES, com o propósito de situar o nosso universo de estudos.

A Unimontes fica localizada no município de Montes Claros, situado no Norte de Minas Gerais, distando cerca de 40 Km da capital mineira. Conta com uma

população estimada em torno de 390.212 habitantes (IBGE 2014)[26], apresenta IDH médio de 0,770 (PNUD, 2010) e PIB per capita de R$ 14.410,63 (IBGE 2012). Segundo o Censo Demográfico de 2010, a autodeclaração de raça/cor da população montes-clarense apresenta as seguintes características: amarela 0,9%, indígena, 0,6%, branca 26,5%, preta 8,4% e parda 63,6%.

Entre as manifestações culturais de Montes Claros, destacam-se as festas de agosto, que, em 2015, celebraram a sua 37ª edição oficial. Essa festa constitui-se num marco de visibilidade das manifestações culturais da população afro-brasileira. Representa, ainda, a fé cristã de caráter catolicista. Trata-se de uma festa de louvor popular em homenagem a São Benedito e a Nossa Senhora do Rosário. Em entrevista[27] realizada durante a 37ª edição dessa festa popular, o pesquisador e professor da Unimontes, João Batista Almeida Costa, explica que as festas de agosto surgiram como manifestação cultural dos escravos como forma de resistência, sendo o seu primeiro registro oficial datado de 1839. O professor acrescenta ainda que, a partir do século XX, observou-se uma crescente participação da sociedade montes-clarense. Dessa forma, as festas deixaram de ser apenas uma manifestação dos negros, passando a ser um evento da sociedade local. Essa atividade é realizada pela Associação dos Grupos de Catopês, Marujos e Caboclinhos de Montes Claros em parceria com a Secretaria Municipal de Cultura, e é uma manifestação cultural que acontece há mais de cento e cinquenta anos. As manifestações religiosas de matriz africana em Montes Claros estão presentes num razoável número de terreiros, tendas e templos de Umbanda e candomblé, abertos ao público. Entre eles, destacamos a Associação Espiritualista Umbandistas dos Cultos Afro-Brasileiros do Norte de Minas Gerais.

O município de Montes Claros é considerado um polo estudantil da região do Norte das Minas Gerais, conta com duas universidades públicas, a Unimontes e um campus da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que oferece os cursos de Agronomia, Medicina Veterinária e Zootecnia, e dezessete instituições privadas que oferecem cursos superiores em diversas áreas.

No âmbito da Educação Básica, conforme os dados do Censo Educacional 2012 do INEP[28] para o Ensino Fundamental, o município conta com cento e

---

[26] Dados disponíveis em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 16 out. 2015.
[27] Disponível em: <www.em.com.br>. Acesso em: 18 out. 2015.
[28]Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em:

sessenta e três escolas, sendo cinquenta privadas, cinquenta e duas estaduais e sessenta e duas municipais. Para a oferta do Ensino Médio, existem cinquenta escolas, dez da rede privada, trinta e nove estaduais e uma federal (IFNMG). O Ensino Infantil possui um número de cento e dezessete escolas, cinquenta e cinco da rede privada e sessenta e duas municipais.

A Unimontes encontra-se situada nesse contexto social, originária da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM)[29], que durante sua existência abriu cinco faculdades em diferentes áreas do conhecimento. Sendo elas:

1) Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – FAFIL (1963);
2) Faculdade de Direito – FADIR (1965);
3) Faculdade de Medicina – FAMED (1969);
4) Faculdade de Administração e Finanças – FADEC (1972);
5) Faculdade de Educação Artística – FACEART (1986)

Essas cinco faculdades foram reunidas na criação da atual instituição de ensino superior, promulgada na Constituição do Estado de Minas Gerais, em 1989, que determinou expressamente a transformação da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior em autarquia estadual, com denominação de Universidade Estadual de Montes Claros. Situação regulamentada oficialmente em 1994, por meio do Decreto Estadual n.º 30.971, apresentando o reconhecimento do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais e do então Ministério da Educação e do Desporto (UNIMONTES, 2010). Apesar da recente criação jurídica, a Unimontes vem apresentar uma realidade como IES no ano de elaboração do referido documento, com cinquenta e dois anos de existência como instituição de ensino superior.

Atualmente, a Unimontes abrange uma área geográfica que representa 196 km² do Estado de Minas Gerais, contando com onze *campi* localizados nos municípios de Almenara, Bocaiuva, Brasília de Minas, Espinosa, Janaúba, Januária, Paracatu, Pirapora, Salinas, São Francisco e Unaí (UNIMONTES, 2010).

A área de atuação dessa instituição compreende o Norte de Minas Gerais, os Vales do Jequitinhonha e do Mucuri, Urucuia e o Noroeste de Minas Gerais, representando 44,3% da superfície do Estado, abarcando 16% da população mineira, em torno de 3,01 milhões de habitantes. A Unimontes atende ainda um

<www.cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 18 out. 2015.

[29] Conforme descrito no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) correspondente ao período de 2010 a 2014.

significativo número de alunos oriundos da Bahia, transformando Montes Claros em um polo estudantil de importância regional e interestadual (UNIMONTES, 2010).

A Unimontes conta atualmente com trinta e cinco cursos de graduação, nove mestrados e um curso de doutorado. Os cursos de graduação ofertados por ela estão agrupados em seis centros acadêmicos, conforme área de conhecimento, sendo eles: 1) Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS): Ciências Biológicas – Bacharelado e Licenciatura Plena; Enfermagem; Educação Física – Bacharelado e Licenciatura Plena, Medicina; Tecnologia em Sistemas Biomédicos e Odontologia. 2) Centro de Ciências Exatas Tecnológicas (CCET): Agronomia; Engenharia Civil; Engenharia de Sistemas;Física; Matemática; Sistemas de Informação; Química e Zootecnia. 3) Centro de Ciências Humanas (CCH): Artes/Música; Artes/Teatro; Artes/Visuais; Ciências da Religião; Filosofia; Geografia; Letras Espanhol; Letras Inglês; Letras Portuguesa e Pedagogia Licenciatura Plena. 4) Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA): Administração; Ciências Contábeis; Ciências Econômicas; Direito; Ciências Sociais e Serviço Social. 5) Centro de Educação Profissional e Tecnológica (CEPT): Tecnologia em Agronegócios e Tecnologia em Gestão Pública. 6) Centro de Educação a Distância (CEAD): oferece cursos de graduação e formação continuada por meio do Ensino a Distância. Atualmente são ofertados nove cursos de licenciatura (UNIMONTES, 2010).

Os cursos de mestrado e doutorado estão distribuídos nesses centros, conforme área de conhecimento e disponibilidade de espaço físico. Essa IES conta com cerca de 1.430 professores e 1.411 servidores técnico-administrativos que trabalham nas áreas de gestão, ensino, pesquisa e extensão (UNIMONTES, 2010).

Uma das primeiras ações afirmativas para a população afrodescendente adotada pela Unimontes ocorreu em decorrência de uma determinação do governo estadual de Minas Gerais que instituiu por meio da Lei Estadual nº 15.259, de 27/07/2004, o sistema de reserva de vagas para grupos específicos de candidatos para ingresso na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), instituições regidas pelo Estado de Minas Gerais.

3.1 As ações Afirmativas: o começo

O sistema de reservas de vagas foi implantado na Unimontes a partir do processo Seletivo 1/2005, especificamente na resolução n.º 104-CEPEX/2004 que "Regulamenta o sistema de reserva de vagas em Cursos de Graduação, de Curso Técnico, de nível médio, estabelece critérios e condições para participação e dá outras providências". O artigo I dessa resolução define a porcentagem para o sistema de vagas para as categorias, estabelecidas de acordo com a Lei Estadual n.º 15.259, de 27/07/2004, da seguinte forma:

Tabela 1 - Categorias e porcentagens do sistema de reserva de vagas

Categoria/ grupos de candidatos	**Percentual de vagas (%)**
Afrodescendente (carente)	20
Egresso da escola pública (carente)	20
Portador de deficiência e Indígenas	05
TOTAL	**45**

Fonte: Lei Estadual nº 15.259, 27/07/2004.

Como é possível observar, 45% das vagas ofertadas pela Unimontes são destinadas para o sistema de reserva de vagas, conforme determinado pelo Estado de Minas Gerais. As condições para participação no processo seletivo pelo sistema de reservas de vagas são definidas na resolução n.º 104-CEPEX/2004/Unimontes da seguinte forma:

- Afrodescendente será considerado aquele que assim se declarar e comprovar condição de carente;
- Egresso de escola pública deverá apresentar documentação comprobatória de ter cursado todo o Ensino Médio em escola pública e comprovar condição de carente;
- Indígena será considerado aquele que assim se declarar e entregar carteira de identidade indígena ou declaração expedida pela FUNAI;
- Portador de deficiência será considerado conforme legislação estadual específica e apresentação de laudo médico com descrição da deficiência.

A categoria afrodescendente, para ter o direito ao sistema de reserva de vagas, precisa comprovar que é carente com uma renda mensal familiar per capita de até um salário-mínimo vigente na data de início das inscrições do processo seletivo. Como outras universidades públicas, a Unimontes associa outros critérios para as cotas, como origem escolar e renda. Nos estudos de Antônio Sergio Guimarães, encontramos várias formas de outras universidades públicas se organizarem em relação ao sistema de cotas. Assim descreve o autor:

> [...] a Universidade Federal da Bahia reserva 40% das suas vagas para alunos oriundos de escolas que se declararem negros, apenas em cursos com percentual de negros menor que 40%. A Unicamp acrescenta 30 pontos para os candidatos que cursaram a escola pública e adiciona outros 10 pontos para os que se declararem negros; a UFRN (Universidade do Rio Grande do Norte) atribui bônus segundo os três critérios: ser oriundo de escola pública, ter baixa renda e cor preta ou parda. A Universidade de Brasília destina 20% de suas vagas apenas para alunos negros.
> [...] A UnB [Universidade de Brasília], a UFPR [Universidade Federal do Paraná] e a UEMS (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul) tiram fotos dos aspirantes que se declaram negros e as submete à análise de uma comissão de verificação, que pode entrevistá-los para certificar-se da justeza da declaração [...] (GUIMARÃES, 2008, p.122).

Essas diferentes formas de organização das universidades federais em relação ao sistema de cotas foram padronizadas pela Lei de Cotas, Lei 12.711 de 29/08/2012 ao determinar a reserva de 50% das vagas nessas instituições para os estudantes que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas, oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimo per capita. A referida Lei determina ainda que essa porcentagem de vagas seja preenchida por “autodeclarados pretos, pardos e indígenas” numa proporção equiparada com as estatísticas do IBGE para pretos, pardos e indígenas da população do Estado onde a instituição encontra-se instalada. No sistema estadual a organização das ações afirmativas de cotas ainda não foi padronizada, algumas instituições seguem regimentação interna e em outras o Estado promulgou leis que regularizam o sistema de costas.

Apesar da implantação do sistema de cotas na Unimontes, o acesso ao ensino superior dos estudantes afrodescendentes continua sendo um desafio. Os dados que apresentamos na tabela abaixo expõem tal realidade:

Tabela 2 - Dados do sistema de cotas na Unimontes - 2005/2014

Aluno/Forma de Ingresso						
Semestre/ Ano	**PAES**	**Sist. Universal**	**Deficiente/ Indígena**	**Egresso Esc. Púb. Carente**	**Afro-Descendent e-Carente**	**Total**
1/2005	400	910	02	64	125	1501
2/2005	213	635	00	55	52	955
1/2006	515	793	08	38	182	1536
2/2006	246	580	09	148	108	1091
1/2007	522	640	11	200	184	1557
2/2007	248	496	09	102	89	944
1/2008	347	687	10	261	203	1508
2/2008	247	707	07	166	134	1261
1/2009	473	698	13	239	185	1608
2/2009	265	383	07	183	167	1005
1/2010	434	563	09	243	210	1459
2/2010	261	514	13	178	174	1140
1/2011	407	721	13	249	238	1628
2/2011	264	357	12	184	168	985
1/2012	442	623	10	229	181	1485
2/2012	254	337	05	156	111	863
1/2013	401	773	13	224	191	1602
2/2013	265	634	13	116	103	1131
1/2014	366	932	16	203	140	1657
2/2014	211	569	10	116	109	1015
TOTAL	**6781**	**12552**	**190**	**3354**	**3054**	**25931**

Fonte: Elaboração própria, conforme dados disponibilizados pela Secretaria Geral da Unimontes em 23/12/2015.

Durante os dez anos em que a Unimontes adotou o sistema de cotas, os estudantes afrodescendentes contemplados somaram um total 3054, aproximadamente 15% dos ingressantes pelo Programa de Avaliação Seriada para Acesso ao Ensino Superior – PAES e pelo Sistema Tradicional. Podemos observar ainda que o número de alunos cotistas pela categoria afrodescendente-carente representou em dez semestres pouco mais do que 10% do total de ingressantes e, nos outros dez semestres nem chega a atingir esses 10%. A análise desses dados,

no contexto da população nacional e regional, demonstra como essa ação afirmativa ainda atende a um número ínfimo de estudantes afrodescendentes.

De acordo com os dados do PNAD 2014[30], a população residente, por cor ou raça, no Brasil, se classificou como 45,5% branca, 45% parda, 8,6% preta e em outras categorias 0,9%. Ao ponderarmos que pesquisadores como Carlos Hasenbalg, Nelson Vale Silva e outros autores como Ricardo Henriques (2002) e Nilma Lino Gomes (2010) consideram pretos e pardos como uma única categoria, em função da similaridade dos termos indicadores entre elas, temos um percentual de 53,6%, mais da metade da população brasileira, considerada como afrodescendente. Nas regiões de abrangência da Unimontes, como Nordeste (Bahia), a situação não é diferente: 72,4%. E na região Sudeste, 46,1% são afrodescendentes e o sistema de cotas para essa categoria nessa IES abarca pouco mais de 10% da população atendida.

No sistema de cotas, temos ainda outra situação problemática que merece atenção, como nos alerta o professor José Paulo Gomes professor da Unimontes. Se, a presença dos jovens negros no ensino superior de certa forma foi facilitada por essa ação afirmativa “a manutenção dos estudantes provenientes do sistema de reservas de vagas constitui-se ainda um grande desafio para a universidade, devido às precárias condições socioeconômicas da maioria deles” (GOMES, 2008, p.15). O professor considera importante e necessária implantação de ações afirmativas de apoio para esses estudantes que ingressaram pelas cotas na Unimontes.

3.2 **Os fazeres da Extensão**

A assistência e apoio aos estudantes são realizados nessa IES por meio da Pró-Reitoria de Extensão[31], por apresentar em sua estrutura organizacional uma Coordenadoria de Apoio ao Estudante que tem como objetivo principal prestar assistência aos acadêmicos dos diversos cursos da Unimontes, além de acolher o calouro no âmbito da instituição. É também considerada como uma unidade

[30] Cf. Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios - Síntese de Indicadores 2014. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 23 nov. 2015.
[31] Informações disponíveis em: <www.unimontes.br>. Acesso em: 10 nov. 2015.

administrativa que tem como objetivo articular e garantir o vínculo entre as atividades de ensino e pesquisa da Universidade, bem como as demandas sociais, especialmente aquelas provenientes dos segmentos mais vulneráveis da sociedade, atendendo assim as demandas da comunidade. Na Pró-Reitoria de Extensão são desenvolvidos programas e projetos institucionais organizados e articulados por áreas temáticas, sendo elas: comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e trabalho.

Na entrevista que realizamos com a Pró-Reitora de Extensão, foi afirmado pela entrevistada que essa Pró-Reitoria vem ao longo dos anos desenvolvendo projetos que tratam da temática das relações étnico-raciais, colocando o projeto Afroatitude como um dos primeiros projetos abrangendo essa temática, desenvolvido no âmbito desse setor por meio de parceria com o governo federal e a UNESCO.

No mesmo ano (2005) em que a Unimontes implantou o sistemas de reservas de vagas para afrodescendentes, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em parceria com o Ministério da Saúde – Programa Nacional de DST/AIDS, com o Ministério da Educação – Secretaria de Ensino Superior (SESU) e a Secretaria Especial de Direitos Humanos, com recursos da UNESCO[32] abriu edital em nível nacional para universidades públicas para o Programa Brasil Afroatitude (Programa Integrado de Ações Afirmativas para Afrodescendentes).

O referido programa tinha como propósito beneficiar alunos afrodescendentes cotistas por meio de oferta de bolsas de iniciação científica para participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados para temáticas específicas para esse segmento da população, contribuindo com a permanência em seus cursos. A Unimontes participou do processo seletivo por meio da Pró-Reitoria de Extensão. Foram selecionadas em todo Brasil dez instituições de ensino superior e a Unimontes foi uma dessas instituições beneficiadas com o programa. O objetivo do processo de implantação do programa Brasil Afroatitude na Unimontes, segundo o professor José Paulo Guimarães, coordenador do referido programa à época, foi no sentido de contribuir para a formação de uma "postura que esses futuros profissionais adotarão, com uma formação consciente do seu compromisso em

[32] Cf. relatório de atividades do projeto Unimontes Afroatitude, 2007.

combater, sistematicamente, o racismo e as diversas formas de discriminação dele advindas" (GOMES, 2008, p.15).

As atividades acima descritas foram desenvolvidas por cinquenta e quatro acadêmicos, num universo de cento e cinquenta cotistas, envolvendo vinte e seis professores orientadores, durante um período de treze meses, com bolsas para projetos de pesquisa e de extensão que contemplaram diversos temas envolvendo a população negra com discussões na área da educação, no trabalho, nas condições sociais e questões de violência. As ações do Projeto Brasil Afroatitude iniciaram-se no ano de 2006, desencadeando uma série de eventos, proporcionando aos participantes oportunidades de desenvolverem e participarem de atividades interinstitucionais, municipais, regional e nacional, possibilitando a integração e troca de experiências dos acadêmicos afrodescendentes cotistas de vários Estados[33].

Conforme dados do relatório final das atividades do projeto, as atividades desenvolvidas durante o programa despertaram nos estudantes cotistas o desejo de aprofundamento nas temáticas trabalhadas, surgindo, assim, a realização de diversos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC (monografias), e projetos de mestrado. O coordenador do programa organizou um livro intitulado *Brasil Afroatitude: negros sim, por que não?* Com vários artigos originários das atividades realizadas pelos acadêmicos e professores orientadores, publicado pela editora Unimontes no ano de 2008.

O organizador da referida obra, professor José Paulo Guimarães, considera que o projeto contribuiu para o aumento do número de ingressantes afrodescendentes cotistas na Unimontes. Em 2005, quando o sistema de reservas de vagas foi adotado, considerando os dois semestres, o número de afrodescendentes contemplados era pouco mais do que cento e cinquenta. No ano de início das atividades, houve um aumento considerável de cotistas, sendo que "no 2º semestre do ano de 2007, este número era de oitocentos estudantes cotistas" (GOMES, 2008, p.15). Segundo o professor, ocorreu um significativo aumento dos ingressantes pelo sistema de cotas num período de dois anos, período também de realização do programa Brasil Afroatitude.

As atividades do projeto Afroatitude na Unimontes foram encerradas em dezembro de 2007. A execução desse projeto foi viabilizada com recursos do

[33] Cf. relatório de atividades do projeto Unimontes Afroatitude, 2007.

governo federal, disponibilizado por meio de edital, tendo um período determinado para sua realização. Findo esse prazo, não foi possível a permanência das atividades do projeto por falta de recursos financeiros para esse fim. No ano de 2015, período de finalização dos nossos estudos, não foi observado a execução de outros programas ou projetos destinados ao acompanhamento e manutenção dos alunos cotistas na instituição nessa Pró-Reitoria.

As orientações expressas no Parecer 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana acentuam a necessidade de "articulação entre os sistemas de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidades e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial" (BRASIL, 2004, p.21). Essas orientações são explicitadas no artigo 4º das Diretrizes que determinam:

> 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 Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiência para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino (BRASIL, 2004).

Em nossa entrevista, apresentamos esses pontos da legislação para a Pró-Reitora de Extensão. Perguntamos se havia algum trabalho desenvolvido ou sendo desenvolvido nesse sentido, se essa Pró-Reitoria já realizou ou realiza alguma parceria com grupos do movimento negro ou algum órgão do município, do Estado ou do Governo Federal para realização de trabalhos ou cursos de Extensão voltados para a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Foi descrito pela entrevistada a realização de Cursos de Extensão voltados para a temática da diversidade cultural[34], em parceria com o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação para a Diversidade e Inclusão (SECADI).

Esses projetos foram viabilizados pelo governo federal por meio de edital voltado para a formação continuada de professores da Educação Básica. Para estabelecimento de tal parceira, no início do ano de 2008, professores da área da Educação, com vínculo à Pró-Reitoria de Extensão, elaboraram projetos para participação no edital nº 1 da SECAD/MEC, de 16 de abril de 2008, Secretaria de

[34] Todas as informações aqui apresentadas foram coletadas nos arquivos dos projetos que foram desenvolvidos.

Alfabetização e Diversidade[35] do Ministério da Educação se constituiu em uma chamada pública para seleção de instituições de ensino superior para implementação da Rede de Educação para a Diversidade no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O objetivo dessa Rede consistia em ofertar cursos de formação continuada para professores da Educação Básica, abrangendo temas da diversidade.

A Universidade Aberta do Brasil[36] foi estruturada no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e tem como meta o desenvolvimento da Educação a Distância, com prioridade para os cursos de formação inicial e continuada de professores. É uma ação política do MEC, por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED), com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A Unimontes iniciou a sua participação nesse sistema por meio de submissão de projetos em edital específico para cursos de licenciatura, sendo aprovada com publicação no Diário oficial da União em maio de 2008, para oferta de nove cursos de licenciatura divididos em doze municípios da região (UNIMONTES, 2008).

A SECADI/MEC, ao abrir o edital para oferta de cursos de formação continuada para professores, especificou quais cursos seriam ofertados e também colocou como critério para aprovação, a elaboração do projeto pedagógico dos cursos de acordo com um projeto básico, com uma estrutura previamente determinada, constando carga horária, duração do curso, organização curricular e demanda de cursista a ser atingida. A Universidade apresentou propostas de projetos para todos os cursos que foram disponibilizados, sendo todas elas aprovadas. Os cursos a serem ofertados eram de aperfeiçoamento e de pós-graduação *lato sensu*. Os cursos de aperfeiçoamento constantes no edital eram: Educação na Diversidade e Cidadania, Educação Integral Integrada, Educação de Jovens e Adultos, Gênero e Diversidade na Escola e Educação para as Relações Étnico-Raciais. Havia somente um curso de pós-graduação *lato sensu,* denominado Educação do Campo.

---

[35] No ano de 2011, essa Secretaria passou a se chamar Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

[36] Esse sistema foi instituído pelo Decreto Federal 5800, de 08 de junho de 2006.

A Unimontes firmou convênio com o MEC por meio da SEED, da CAPES e da SECADI, do Ministério de Educação em 2008, sendo o objeto do referido documento:

> A contratação de Instituição de Ensino Superior para Formação Continuada de Professores da Educação Básica, ofertada na modalidade semipresencial, por meio da Universidade Aberta do Brasil, visando formar professores e profissionais da educação, capazes de compreender os temas da diversidade e introduzi-los transversalmente na prática pedagógica escolar (UNIMONTES, 2008, p.09).

A oferta dos cursos na modalidade semipresencial foi planejada numa metodologia que previa a realização dos cursos com uma carga horária total de 180 horas, sendo 40 horas presenciais e 140 horas na modalidade da Educação a Distância, com realização de estudos e atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), implementado para a execução dos cursos de graduação que já eram ofertados nessa IES. As horas de estudos presenciais foram planejadas para serem realizadas em dois encontros presenciais, que aconteciam nos polos da UAB, distribuídos nos diversos municípios do Norte de Minas Gerais, que apresentaram demanda para a oferta dos cursos, solicitada previamente por meio de ofício da Pró-Reitoria de Extensão às Secretarias de Educação dos diversos municípios que eram polos para oferta de cursos a distância da UAB. Os cursos foram ofertados nos municípios conforme a demanda apresentada.

Para além de proporcionar aos professores a compreensão dos temas da diversidade e a sua inserção em sala de aula, os cursos ofertados de formação continuada da Rede de Educação para a Diversidade visavam à promoção do “debate sobre a educação como um direito fundamental que precisa ser garantido a todos e todas sem qualquer distinção, promovendo a cidadania, a igualdade de direitos e o respeito à diversidade sociocultural, étnico-racial, geracional, de gênero e orientação afetivo sexual” (UNIMONTES, 2008, p.09).

Essas temáticas foram discutidas e refletidas nos seis cursos de formação continuada, para professores da Educação Básica da Rede de Educação, para a Diversidade da SECADI, em duas edições, sendo a primeira realizada no período de agosto de 2009 a fevereiro de 2010, e a segunda oferta, no período de junho de 2010 a dezembro de 2010. Foram possíveis duas edições dos cursos em função de ter sobrado recursos financeiros na primeira oferta, fato que levou a equipe da Pró-

Reitoria de Extensão a solicitar prorrogação do convênio e a ofertar os cursos em outros municípios que ainda não haviam sido contemplados.

Para divulgação dos cursos, a Unimontes, por meio da Pró-Reitoria de Extensão, buscou parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação que ficaram encarregadas de divulgar os cursos nas escolas e incentivar a participação dos professores. Entre os seis cursos ofertados, três apresentavam, na estrutura curricular, a temática da educação para as relações étnico-raciais que apresentaremos aqui por considerarmos uma importante ação realizada pela Unimontes no sentido de inserir a temática da Educação para as Relações Étnico Raciais em cursos de formação continuada de professores. Os dados dos cursos foram coletados por meio de questionário aplicado aos cursistas e tabulados pelas coordenações dos cursos.

1 **Curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE**

Objetivo: "promover reflexão profunda sobre o tema e o melhoramento na formação dos professores e profissionais da educação básica, atualizando-os sobre as discussões político-sociais relacionadas ao Gênero e Diversidade na Escola e a ressignificação da prática docente como elemento potencializador da transformação do ambiente escolar"[37] (UNIMONTES, 2011:2). O curso GDE foi organizado em cinco módulos, que versavam sobre as seguintes temáticas:

Quadro 1 - Estrutura curricular do curso GDE

Módulo	Descrição
Módulo I	Introdução ao Curso
Módulo II	Introdução Conceitual para Educação na Diversidade e Cidadania
Módulo III	Sexualidade e Orientação Sexual
Módulo IV	Relações Étnico-Raciais
Módulo V	Avaliação

Fonte: Relatório de atividades do curso GDE. (UNIMONTES, 2011, p.2).

[37] Cf. Relatório de atividades do curso GDE, que foi elaborado conforme padrão específico estipulado pela SECADI.

De acordo com o projeto pedagógico, o curso Gênero e Diversidade na Escola “foi desenvolvido de modo a permitir o debate transversal sobre as temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais” (UNIMONTES, 2008, p.15). Sobre a temática da educação para as relações étnico-raciais, no módulo um, entre outros temas foi estudado e discutido o “etnocentrismo, estereótipos e o preconceito”. O módulo dois contava com a discussão de temas como “discriminação de gênero e étnico-racial no contexto da desigualdade social”, “a importância dos movimentos sociais e étnico-racial”. Já o módulo três foi totalmente voltado para o estudo dos temas “noções de raça, racismo e etnicidade”, “desigualdade racial” e “igualdade étnico-racial também se aprende na escola”. Os módulos quatro e cinco traziam a discussão sobre gênero.

A primeira edição desse curso ocorreu no período de agosto de 2009 a fevereiro de 2010, contemplou nove municípios da região, sendo abertas 60 vagas para cada um. Os municípios participantes do projeto foram Almenara, Buritizeiro, Carlos Chagas, Francisco Sá, Janaúba, Januária, Mantena, Pompéu e Urucuia. A segunda edição foi realizada no período de junho a dezembro de 2010, contemplou o município de Pedra Azul, com 60 vagas. A determinação da SECADI foi para a formação de turma com 50 cursistas. Foram abertas 60 vagas com o propósito de que, se houvessem desistências, as turmas ficariam ainda com um número de cursistas próximo ao número estipulado. O público beneficiário do projeto foi em grande parte de professores da rede pública da Educação Básica, conforme podemos conferir na tabela abaixo.

Tabela 3 - Público beneficiário do curso GDE

Público Alvo	**Número atingido**
Professores da Rede Pública	
Na Educação Infantil	77
No Ensino Fundamental	114
No Ensino Médio	26
Professores da Rede Particular	08
Dirigentes Estaduais e/ou Municipais	21
Secretário de Escola	10
Membros da Sociedade Civil	56
Membros da Rede de Proteção Social	04
Outros Profissionais da Educação	56
TOTAL	**372**

Fonte: Elaboração própria conforme dados do Relatório de Atividades do curso.

As informações da tabela 3 foram obtidas por meio de questionário, que foi aplicado no primeiro encontro presencial da primeira e segunda oferta do curso. Inicialmente, houve a matrícula de 540 cursistas, nas duas ofertas, e 243 responderam ao questionário, sendo que entre os respondentes alguns exerciam duas funções. Os cursistas apresentados como membros da sociedade civil, são pessoas que quiseram fazer o curso, mas que não são profissionais da educação e nem do serviço de proteção social.

O relatório de atividades elaborado pela coordenação à época apresenta os resultados atingidos pela Universidade com a oferta do curso conforme os dados apresentados no quadro 2.

Quadro 2 - Resultados alcançados pela Universidade com o curso GDE

Ações	**Sim**	**Não**	**N/A**
a. Aumento do número de pesquisadores/as vinculados ao Projeto e/ou ao Núcleo/grupo de estudos	X		
b. Promoção de eventos sobre a temática na IES	X		
c. Fortalecimento ou criação de Núcleos de Estudos e Pesquisas vinculados a Educação em Direitos Humanos	X		
d. Participação efetiva da comunidade acadêmica na IES no desenvolvimento das ações do projeto			X
e. Ampliação da produção e difusão de conhecimentos nas temáticas do projeto	X		
f. Inserção em caráter permanente do tema do projeto na estrutura curricular de graduação.			X
g. Ampliação dos financiamentos para ações no campo temático junto às agências de fomento		X	
h. Estruturação de diretrizes curriculares na graduação		X	
i. Outra ação. Informar.			

Fonte: Relatório de Atividades do curso Gênero e Diversidade na Escola (UNIMONTES, 2011a, p.6-7)

Nos resultados tabulados pela coordenação do curso, embora não tenha sido anotado que a participação acadêmica foi relevante, algumas ações no meio acadêmico puderam ser percebidas. O aumento do número de pesquisadores em núcleos de estudos sobre a questão, bem como os fortalecimentos de tais núcleos são indicadores a serem mencionados como sensibilização, embora sem um registro mais efetivo de incorporação na rotina acadêmica dos propósitos que motivaram a oferta dos cursos. À época de realização do curso já existia o Núcleo de Estudos sobre Homocultura (NEHOM) e Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), que já

buscavam promover a discussão da temática do curso no âmbito da Unimontes. A promoção de eventos registrada no gráfico consistiu na organização de mesa-redonda para alunos e professores em evento realizado em novembro de 2009 e maio de 2010. Conforme observamos no quadro, não houve a inserção da temática do curso nas diretrizes curriculares da graduação e aponta uma incerteza sobre a inserção da temática na estrutura curricular da graduação.

Quanto à inserção da temática em caráter permanente na estrutura curricular da graduação, apresentada na letra "f" do quadro acima, o coordenador do curso considera "N/A". Analisando os outros resultados elencados como na letra "h", ficamos nos perguntando se essa resposta não seria "Não" em vez de "N/A".

Os resultados alcançados pelas escolas das redes de ensino dos municípios atendidos pelo projeto não foi muito satisfatório, conforme os dados apresentados no quadro abaixo:

Quadro 3 - Resultados alcançados pelas escolas dos municípios pelo curso GDE

Ações	**Sim**	**Não**	**N/A**
a. Fortalecimento de processos didático-pedagógicos.			X
b. Aprimoramento da gestão dos temas de EDH nas escolas da rede básica de educação.			X
c. Inserção da temática de EDH nos currículos das escolas.			X
d. Uso de materiais didáticos ou paradidáticos produzidos no âmbito do projeto em sala de aula.	X		
e. Apoio da Secretaria Estadual de Educação.	X		
f. Outra ação. Informar.			

Fonte: Relatório de Atividades do curso Gênero e Diversidade na Escola (UNIMONTES, 2011a, p.7-8)

O aspecto positivo alcançado pelas escolas participantes do curso foi o uso de materiais didáticos ou paradidáticos em sala de aula, produzidos ao longo do curso pelo professor cursista. Esse material consistia na elaboração de um projeto de intervenção e, no último módulo, deveria ser executado em sala de aula do professor cursista. Os projetos de intervenção elaborados como atividade final do curso versavam sobre os temas: preconceito racial, orientação sexual, orientação para a diversidade sexual na escola, identificação sexual e identidade de gênero. Ações de caráter mais permanente não foram alcançadas, como a inserção da temática no currículo das escolas.

Como resultados qualitativos alcançados pelo curso foram destacados:

- Promoção da discussão de conceitos como homofobia, xenofobia, orientação sexual, preconceito racial que até então não haviam sido considerados ou eram desconhecidos para muitos professores cursistas, como foi constatado nas respostas ao questionário de entrada que foi aplicado no primeiro encontro presencial do curso.
- Discussão e reflexão sobre a diversidade e a orientação sexual para profissionais da educação que antes de participarem do curso ainda não tinham tido oportunidade;
- Inserção do tema do curso nas salas de aulas por meio da elaboração e execução do projeto de intervenção.

2 Curso Educação para as Relações Étnico-Raciais - ERER

Voltado exclusivamente para a discussão das relações étnico-raciais, o curso teve como objetivo "realizar formação continuada à distância para capacitação de professores e gestores em educação da rede de educação básica brasileira, para atendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira" (UNIMONTES, 2011b, p.2). Os objetivos específicos do curso apresentavam como meta:

> • Introduzir e aprofundar a discussão da temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER);
> • Capacitar gestores e professores nos conteúdos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira;
> • Qualificar gestores para incluir a temática das relações étnico-raciais (cultura afro-brasileira e indígena) nos programas de formação da educação estadual;
> • Qualificar gestores e professores para inclusão da temática nos projetos político pedagógicos das escolas [...] (UNIMONTES, 2011b, p.2).

Conforme o projeto pedagógico, o curso foi estruturado em cinco módulos, assim divididos:

Quadro 4 - Estrutura curricular do curso ERER

Módulo	Descrição	Conteúdo	Carga Horária	C/H Total
Módulo I	**Conceitual EAD e Ferramenta Moodle**	Abertura com seminário presencial		20 horas
		Presencial (Moodle)	8 h/a Presencial	
		(EAD + ERER-A Lei 10.639 e a diversidade na escola brasileira)	8 h/a Presencial	
		(EAD + ERER-A Lei 10.639 e a diversidade na escola brasileira)	4 h/a Distância	
Módulo II	**Introdução Conceitual para a ERER**	A LDB, Lei 10.639/03, a Lei N. 9.394/1996, o Parecer 03/2004 e a Resolução 01/2004 do CNE Discriminação, preconceito racial e comportamento social	16 h/a	48 horas
		Histórico do Movimento Negro no Brasil; a declaração de Durban até a Lei 10.639/03;	16 h/a	
		Relações Raciais na Escola: Currículo e responsabilidades; Fiscalizando a TV, o livro didático e escola: a mensagem oculta do racismo	16 h/a	
Módulo III	**O Ensino da História da África em debate**	A África como berço da humanidade	12 h/a	48 horas
		A Geografia Africana: diversidades regionais e correntes migratórias	12 h/a	
		A presença mulçumana e europeia no continente: aspectos gerais	12 h/a	
		(Avaliação Formativa) História e Cultura Afro-brasileira	12 h/a Presencial	
Módulo IV	**Seminário Presencial**	A escravidão brasileira e a resistência negra: os quilombos e a regionalidade	16 h/a	48 horas
		A participação africana e indígena na formação cultural brasileira	16 h/a	
		O papel dos africanos e indígenas na construção socioeconômica do Brasil	16 h/a	
Módulo V	**Avaliação (Presencial)**	Seminários presenciais realizados nos pólos regionais		16 horas
TOTAL		40 horas presenciais e 140 horas à distância		180 horas

Fonte: (UNIMONTES, 2011b, p.2)

As atividades da primeira oferta do curso iniciaram-se em setembro de 2009 e encerram-se em maio de 2010, e a segunda oferta em junho de 2010, finalizando em dezembro de 2010. Na primeira oferta, o curso foi realizado em cinco municípios do Norte de Minas, sendo eles: Buritizeiro, Francisco Sá, Janaúba, Pompéu e São

João da Ponte. A segunda oferta foi realizada em Almenara, Cristália e Pedra Azul. Assim como no curso GDE, foram abertas 60 vagas, com o propósito de que, se ocorressem desistências, as turmas ficariam ainda com um número de cursistas próximo ao número estipulado pela SECADI[38].

De acordo com questionário de entrada, aplicado no primeiro encontro presencial das duas ofertas do curso, o público beneficiado foi em sua maior parte professores da Educação Básica da rede pública, conforme tabela abaixo:

Tabela 4 - Público beneficiado nas duas ofertas do curso ERER

Público Alvo	**Número atingido**
Professores da Rede Pública	
Na Educação Infantil	90
No Ensino Fundamental	162
No Ensino Médio	53
Professores da Rede Particular	20
Outros Profissionais da Educação	46
Dirigentes Estaduais e/ou Municipais	11
Membros da Rede de Proteção Social	21
Membros da Sociedade Civil	127
Secretário de Escola	08
Total	**507**

Fonte: Elaboração própria conforme dados do Relatório de Atividades do curso.

Nas duas ofertas foram registradas inicialmente 480 matrículas e 375 responderam ao questionário de entrada, uma vez que o seu preenchimento não era obrigatório, sendo que alguns desses respondentes exerciam duas funções.

Conforme revelam dados coletados e tabulados pela coordenação sobre os profissionais da educação básica que se interessaram em fazer o curso, a maior parte do público atendido pelo curso é de profissionais entre a faixa etária de 25 a 34 anos em quatro municípios (Buritizeiro, Francisco Sá, São João da Ponte e Janaúba), característica que mudou somente em Pompéu, onde a maioria disse ter entre 35 a 44 anos.

Majoritariamente, são mulheres que se declararam pretas e pardas, considerando as opções do IBGE de cor ou raça. A maioria dos entrevistados, em

[38] Na educação à distância, a margem de desistência costuma ser em torno de 20% no início dos cursos.

todos os municípios (Buritizeiro - 85%, Francisco Sá – 87%, São João da Ponte - 100%, Janaúba 78% e Pompéu -70%) considera que o Brasil não é um país livre de discriminação sociocultural. Mais de 90% dos profissionais da educação em todos os municípios acreditam que o desrespeito à diversidade humana é um problema para a educação. Em todos os municípios, grande parte ou quase todos os entrevistados (Buritizeiro – 97%, Francisco Sá – 100%, São João da Ponte – 97%, Janaúba 96% e Pompéu 72%) consideram que as várias formas de discriminação e violência causam impacto na escola. Os cursistas, majoritariamente, declararam que já sofreram ou ainda sofrem de discriminações em ambientes como o trabalho, em ocasiões sociais, em locais de estudo, na família e em outras situações não apresentadas no questionário.

Conforme podemos verificar os profissionais da educação que se interessaram em fazer o curso majoritariamente são negros e já sofreram algum tipo de discriminação. Consideram que o Brasil ainda apresenta um quadro de discriminação sociocultural. Observamos ainda nas respostas de grande parte dos profissionais da educação que a falta de respeito à diversidade humana, as várias formas de discriminação ainda são problemas no contexto educacional. Dados que demonstram como o preconceito racial ainda se encontra enraizado em nossa sociedade.

O relatório de atividades do curso seguiu um padrão fixo estipulado pela SECADI/MEC. Nesse documento, foram solicitados os resultados obtidos, julgamos importante apresentar aqui as informações, apresentadas pelo coordenador à época.

Quadro 5 - Resultados alcançados pela Unimontes com a oferta do curso ERER

Ações	**Sim**	**Não**	**N/A**
a. Aumento do número de pesquisadores/as vinculados ao Projeto e/ou ao Núcleo/grupo de estudos	X		
b. Promoção de eventos sobre a temática na IES	X		
c. Fortalecimento ou criação de Núcleos de Estudos e Pesquisas vinculados a Educação em Direitos Humanos	X		
d. Participação efetiva da comunidade acadêmica na IES no desenvolvimento das ações do projeto	X		
e. Ampliação da produção e difusão de conhecimentos nas temáticas do projeto	X		
f. Inserção em caráter permanente do tema do projeto na estrutura curricular de graduação.		X	

g.	Ampliação dos financiamentos para ações no campo temático junto às agências de fomento	X
h.	Estruturação de diretrizes curriculares na graduação	X
i.	Outra ação. Informar.	X

Fonte: Relatório de Atividades do curso Educação para as Relações Étnico-Raciais (UNIMONTES, 2011b, p.5)

A realização do curso demandou um significativo conjunto de ações no âmbito da Unimontes, para a promoção de reflexões e debates com a comunidade acadêmica sobre essa temática. No entanto, a inserção das Diretrizes, como podemos observar nas letras “e” e “f”, no quadro 5 não foi possível ser realizada. Por termos participado da execução do projeto à época[39], o que ficou em nossa memória foi a opinião de que tais ações não foram efetivamente alcançadas em função de o curso ter sido articulado e executado com pouca ou quase nenhuma participação dos departamentos e coordenações dos cursos de graduação. Os professores e coordenadores dos diversos cursos tiveram pouca ou quase nenhuma oportunidade para se envolverem com a realização do curso.

Por ser um curso voltado totalmente para o objeto dos nossos estudos, procuramos buscar a visão que os coordenadores do curso Educação para as Relações Étnico-Raciais tiveram do trabalho realizado. Em entrevista com o Coordenador da primeira oferta, em relação ao atendimento do objetivo do curso, que era a formação continuada dos professores da Educação Básica para o atendimento das DCNERER, foi apresentado o seguinte relato:

> Eu acho que atendeu a expectativa mais da política do MEC do que das escolas. Qual era a política do MEC naquela época que nós fomos lá? Era uma transição do governo Lula, eles investiram dinheiro adoidado, agora nós estamos nessa crise fiscal aí, você lembra que era dinheiro adoidado, tudo que você quisesse tinha dinheiro, eles queriam números, nosso trabalho foi legal, a Universidade fez, nós fizemos o curso, mas tinha que ter um elo em mantê-los, [...] falta continuidade, faltou a continuidade, Janaúba tinha feito uns projetos legal, Pompéu teve um trabalho muito legal de intervenção, tinha uma equipe boa em Pompéu, entusiasmada e tal, mas aí tipo assim eu sigo até aqui, aí depois desacelera. [...] acabou, acabou, sabe como é. [...] (Entrevista concedida à autora pelo Coordenador do curso Educação para as Relações Étnico-Raciais, 08/11/2015).

[39] Como professora da área da educação, com atividades na Pró-Reitoria de Extensão à época, participei do processo de elaboração dos projetos, da implementação e execução dos cursos como coordenadora da Rede de Educação para a Diversidade na Unimontes.

O período citado pelo Coordenador do Curso foi no final do ano de 2010, quando houve um Seminário Nacional da Rede de Educação para a Diversidade, promovido pela SECADI em Brasília-DF, todos os coordenadores dos diversos cursos ofertados pela SECADI, em todas as universidades públicas, em várias regiões, foram convidados para participarem dessa atividade. Foi um evento muito grandioso, com muitos participantes, com tudo financiado pela SECADI. Na verdade, foram vários seminários para estruturação, implementação e acompanhamento dos cursos, todos eles nesse mesmo formato[40]. Todas as despesas do curso eram financiadas pelo MEC, incluindo material de boa qualidade para o cursista. A partir do ano de 2014, essa realidade começou a ser alterada, os recursos para os cursos que são ofertados pela Unimontes, em parceria com o Governo Federal, começaram a ser cortados. A Universidade tem vários projetos aprovados de cursos de Formação Continuada e de Pós-Graduação *Lato Sensu* na temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais, da diversidade e em outros campos da educação, mas não consegue liberação dos recursos para execução dos cursos. No segundo semestre do ano de 2015, período de finalização desse trabalho, o corte de recursos intensificou-se mais ainda, realidade vivenciada pelos cursos de graduação ofertados pela EAD em todas as universidades públicas.

Após 2012, período de finalização da segunda oferta dos cursos, não houve liberação de recursos para novos cursos de formação continuada em atendimento às Diretrizes Curriculares, e em nenhuma outra temática, por parte do Governo Federal, para a Unimontes. Por sua vez, essa IES não pôde dar continuidade a esse trabalho iniciado.

Em relação aos resultados alcançados pelas escolas dos municípios atendidos pelo curso ERER, em função da participação de seus professores e outros profissionais, foram apurados os seguintes resultados:

[40] Falo apoiada em minhas lembranças como participante destes seminários.

Quadro 6 - Resultados alcançados pelas escolas dos municípios atendidos pelo curso ERER

Ações	Sim	Não	N/A
a. Fortalecimento de processos didático-pedagógicos	X		
b. Aprimoramento da gestão dos temas de ERER[41] nas escolas da rede básica de educação	X		
c. Inserção da temática de ERER nos currículos das escolas		X	
d. Uso de materiais didáticos ou paradidáticos produzidos no âmbito do projeto em sala de aula	X		
e. Apoio da Secretaria Estadual de Educação	X		
f. Outra ação. Informar.		X	

Fonte: Relatório de Atividades do curso Educação para as Relações Étnico-Raciais. (UNIMONTES, 2011b, p.5-6).

Os resultados alcançados nas escolas da educação básica, alvo principal na oferta do curso de Educação para as Relações Étnico-Raciais, apresentam-se como ações pontuais, que aconteceram no momento de participação dos seus professores no curso. Algumas ações necessárias de cunho permanente, como apontado na letra (c) do quadro acima, não foram alcançadas.

3 **Curso Educação na Diversidade e Cidadania - EDC**

O projeto pedagógico apresenta como objetivo principal desse curso:

> Promover reflexão profunda sobre os temas da educação na diversidade e cidadania e contribuir para o processo de formação continuada dos professores e profissionais da educação básica, atualizando-os sobre as discussões político-sociais relacionadas aos temas da diversidade e a ressignificação da prática docente enquanto elemento potencializador da transformação do ambiente escolar (UNIMONTES, 2008, p.15).

Assim como os outros, esse curso teve também duas edições. A primeira ocorreu no período de setembro de 2009 a maio de 2010, sendo desenvolvido em nove municípios que foram: Almenara, Buritizeiro, Cristália, Francisco Sá, Itamarandiba, Janaúba, Pedra Azul, Pompéu e Urucuia. A segunda edição ocorreu

[41] Educação para as Relações Étnico-Raciais.

entre o período de junho a dezembro de 2010, atendendo dessa vez dois municípios, Francisco Sá e Pedra Azul. Foram abertas 60 vagas em cada município, nas duas edições. Assim como os outros, o curso EDC foi estruturado em cinco módulos assim distribuídos:

Quadro 7 - Estrutura curricular do curso EDC

Módulo	Descrição
Módulo I	Conceitual EAD e Ferramenta Moodlle
Módulo II	Introdução Conceitual Para e Educação na Diversidade e Cidadania
Módulo III	Educação para Populações Específicas
Módulo IV	Educação de Temas Específicos
Módulo V	Avaliação

Fonte: (UNIMONTES, 2008, p.15)

Conforme projeto básico[42] dos cursos, a temática do módulo quatro do curso EDC foi dividida em quatro unidades, ficando a unidade três destinada a tratar da educação das relações étnico-raciais: os afrodescendentes, os indígenas e os ciganos. Esse módulo continha uma carga horária de 48 horas, sendo destinadas 10 horas para estudos e abordagens dos seguintes temas:

> - Discriminação racial e comportamento social;
> - Histórico das questões do movimento negro e dos quilombolas no Brasil;
> - Histórico da educação indígena;
> - Outros grupos étnicos;
> - A migração dos grupos hispânicos e a inclusão nos sistemas educacionais brasileiros;
> - Relações raciais na escola: currículo e responsabilidades; fiscalizando a TV, o livro didático e escola: a mensagem oculta do racismo (UNIMONTES, 2008, p.25).

Observamos a importância dos temas, a necessidade da discussão e reflexão junto aos professores da Educação Básica. No entanto, ficamos pensando: como um conteúdo amplo e complexo como esse foi trabalhado num período tão curto? Essa seria uma boa análise pra se fazer, uma vez que todas as discussões realizadas durante o curso ficaram registradas no AVA. Como esse não era o foco do nosso trabalho e não havia tempo hábil para realização de tal atividade, fica aqui um questionamento para futuros estudos.

[42]Todos cursos ofertados apresentavam uma proposta de projeto pedagógico básico a ser seguido, disponibilizado pela SECADI.

Nos resultados alcançados pela Universidade com a oferta do curso EDC, foram apresentados os seguintes dados:

Quadro 8 - Resultados alcançados pela Unimontes com a oferta do curso EDC

Ações	Sim	Não	N/A
a. Aumento do número de pesquisadores/as vinculados ao Projeto e/ou ao Núcleo/grupo de estudos			X
b. Promoção de eventos sobre a temática na IES	X Enc. UAB/FEPEG		
c. Fortalecimento ou criação de Núcleos de Estudos e Pesquisas vinculados a Educação em Direitos Humanos			X
d. Participação efetiva da comunidade acadêmica na IES no desenvolvimento das ações do projeto			X
e. Ampliação da produção e difusão de conhecimentos nas temáticas do projeto	X		
f. Inserção em caráter permanente do tema do projeto na estrutura curricular de graduação.			X
g. Ampliação dos financiamentos para ações no campo temático junto às agências de fomento			X
h. Estruturação de diretrizes curriculares na graduação			X
i. Outra ação. Informar.		X	

Fonte: Relatório de Atividades do Curso Educação para a Diversidade e Cidadania (UNIMONTES, 2011c, p.5-6).

Com a realização do curso, a Universidade conseguiu promover eventos, ampliação e difusão da temática do curso no ambiente acadêmico, resultados considerados pontuais. Não foi possível, conforme os resultados apresentados, a estruturação e inserção, em caráter permanente, da temática no contexto acadêmico, não houve a inserção da temática na estrutura curricular e na estruturação das diretrizes curriculares da graduação.

O resultado alcançado pelas escolas dos municípios atendidos pelo projeto foi considerado bem mais positivo, conforme podemos verificar no quadro abaixo:

Quadro 9 - Resultado alcançado pelas escolas dos municípios atendidos pelo EDC

Ações	Sim	Não	N/A
a. Fortalecimento de processos didático-pedagógicos	X		
b. Aprimoramento da gestão dos temas de EDH nas escolas da rede básica de educação	X		
c. Inserção da temática de EDH nos currículos das escolas	X		
d. Uso de materiais didáticos ou paradidáticos produzidos no âmbito do projeto em sala de aula	X		
e. Apoio da Secretaria Estadual de Educação			X
f. Outra ação. Informar.		X	

Fonte: Relatório de Atividades do Curso Educação para a Diversidade e Cidadania (UNIMONTES, 2011c, p.06).

Os resultados alcançados pelas escolas aparecem como ações de caráter mais permanente, uma vez que podemos observar o registro do alcance de várias metas estipuladas, principalmente a inserção da temática do curso nos currículos das escolas.

Durante o período de organização e oferta dos cursos acima citados, a SECADI, por meio da SEED, lança, no primeiro semestre do ano de 2010, novo edital de ofertas de cursos destinados à formação continuada de professores e profissionais da Educação Básica, com a proposta para oferta de outros cursos de aperfeiçoamento com 180 horas, sendo eles: Educação e Saúde, Produção de Material Didático para a Diversidade, Formação de Professores na Temática Culturas e História dos Povos Indígenas e Formação de Gestores para Programas de Educação Indígena. A Unimontes participou do processo seletivo, sendo aprovada para a oferta dos quatro cursos especificados no edital. Os projetos pedagógicos, assim como os cursos do primeiro edital da SECADI, foram elaborados conforme organização e estrutura curricular previamente prevista no projeto básico dos cursos disponibilizados por essa Secretaria.

Houve dificuldade para liberação dos recursos para a oferta dos cursos, dessa forma, ao longo do ano de 2010 e 2011, ocorreram várias ações da Pró-Reitoria de Extensão para a efetiva realização dos cursos, como articulação junto a SECADI para conseguir o repasse dos recursos, organização de equipes de trabalho

para escrita e produção gráfica do material a ser utilizado. Os cursos só iniciaram em 2012 no período de julho a dezembro[43].

Os cursos Formação de Professores na Temática Culturas e História dos Povos Indígenas e Formação de Gestores para Programas de Educação Indígena foram estruturados com vistas ao atendimento da Lei 11.645/08 que alterou a Lei 10.639/03. Como em nossos estudos estamos tratando especificamente da proposta da Lei 10.639/03, antes de sua alteração, não especificamos com maiores detalhes os dados desses cursos.

Ainda sobre as ações realizadas pela Pró-Reitoria de Extensão, foi destacada, na fala da Pró-Reitora, a criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB). No primeiro semestre do ano de 2008, inicia-se na Unimontes o movimento para criação do referido núcleo, com um período de reuniões e articulações para elaboração do projeto. Núcleo esse existente e atuante na maioria das universidades públicas brasileiras com o objetivo de incentivar e acompanhar as políticas públicas de ação afirmativa para a população negra. O NEAB[44] da Unimontes começou suas atividades no mês de agosto de 2008 com o objetivo de ser o espaço acadêmico de referência para articulação e desenvolvimento de atividades para criação e disseminação de práticas e/ou ações afirmativas que dizem respeito à população negra na área de abrangência da Unimontes[45].

De acordo com os autores Ahyas Siss, Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto e Otair Fernandes de Oliveira,[46]a origem dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros se deu com:

> As iniciativas de professores negros, qualificados nos cursos de pós-graduação nas décadas de 1980 e 1990, na sua maioria oriundos do Movimento Negro, que passaram a integrar o corpo docente em universidades por todo país e a formar grupos, núcleos, laboratórios ou centros de estudos e pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (SISS *et all,* 2013, p.08).

A criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB), na Unimontes, a exemplo de outras universidades públicas do país, foi um passo importante para

---

[43] Cf. informações dos relatórios de finalização dos cursos.
[44]Instituído pela Resolução nº 239 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Unimontes (CEPEX), em 28 de agosto de 2008.
[45] Participei do processo criação e implementação do NEAB Unimontes como professora pesquisadora, na área de educação, até o ano de 2011.
[46] A professora Maria Aparecida Barreto era integrante do NEB da Universidade Federal do Espírito Santo, e os professores Ahyas e Otair fazem parte do grupo de pesquisadores do NEAB da UFRRJ.

consolidar e ampliar o debate sobre as questões referentes aos afrodescendentes, sobre a cultura africana e afro-brasileira, dando um enfoque especial à realidade do Norte/Noroeste de Minas, Vales do Jequitinhonha, do Mucuri e Urucuia.

Nas universidades onde os NEABs foram instituídos, estes vêm desempenhando importante papel, no sentido da afirmação da identidade negra quanto na formulação de políticas de inclusão para os afro-brasileiros, sendo aglutinador de trabalhos em conjunto com outros movimentos negros. Segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009), os NEABs representam um braço importante de pesquisa e elaboração de material e de formatação de cursos dentro das temáticas abordadas pelo documento.

O NEAB/Unimontes é um órgão suplementar, vinculado diretamente a Pró-Reitoria de Extensão, voltado para estudos, pesquisas e ações comunitárias nas áreas sobre a temática da comunidade negra, de ações afirmativas em prol das populações afrodescendentes e estudos das civilizações e religiosidades africanas.

Nessa perspectiva, o NEAB/Unimontes, apesar das dificuldades financeiras por não ter fonte de recursos próprios para realização dos projetos e trabalhos, vem desenvolvendo várias ações em busca da realização dos objetivos para os quais foi criado. De acordo com o relatório de atividades do NEAB/Unimontes[47], foram realizadas várias ações com o propósito de promover a discussão sobre a questão dos afrodescendentes e da Educação para as Relações Étnio-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No mês de novembro de 2008, esse núcleo organizou o I Seminário do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros com o tema: A universidade e a questão afrodescendente. O evento foi realizado em parceria com o departamento de História, o departamento de Comunicação e Letras e a Prefeitura Municipal de Montes Claros, por meio da Secretaria de Educação e da Secretaria de Cultura.

Nos meses de fevereiro e março de 2009, os professores integrantes do NEAB participaram de um edital proposto pelo MEC que propunha a oferta do curso de formação continuada para professores da Educação Básica sobre as relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira (UNIAFRO). Esse projeto

[47] Relatório elaborado pelos professores participantes do NEAB, referente ao período de 2008 a 2010.

foi idealizado em parceria com a prefeitura municipal de Montes Claros, através da Coordenadoria de Igualdade Racial, tendo como público-alvo professores da rede municipal e/ou estadual, sendo ofertadas 1400 vagas.

Essa Coordenadoria foi criada por meio de parceria da Prefeitura de Montes Claros com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em março de 2007. As ações dessa Coordenadoria resultaram em diversas iniciativas como a instituição do dia 20 de novembro como feriado municipal, a partir do ano de 2008, a criação do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial (COPIR), em maio de 2008, a criação do Festival de Cultura e Arte Negra (FECAN), que realizou sua 9ª Edição em maio de 2014, e a organização e realização da 1ª e 2ª Conferência de Promoção da Igualdade Racial. Todas essas ações foram desenvolvidas em parceria com o movimento social negro, que no município está representado por diversas organizações não governamentais, tais como: Grupo de Consciência Negra Tambores dos Montes, Centro de Referência dos Cultos Afro-Brasileiros do Norte de Minas (CERCAN), Grupo de Consciência Negra (GRUCON).

O projeto proposto pelo NEAB foi aprovado com a classificação de 2º lugar em nível nacional, sendo o primeiro lugar alcançado pelo projeto proposto pela UFMG. Apesar de ter sido aprovado no ano de 2009, devido a uma grande dificuldade de repasse de recursos, o projeto só foi efetivamente implementado no ano de 2012. Mais adiante detalharemos a execução do referido projeto.

Em novembro de 2009, o NEAB/Unimontes, em parceria com o departamento de Serviço Social, promoveu o II Seminário do Núcleo, com a realização de palestras, mesa-redonda e minicursos com o objetivo de promover um diálogo com a comunidade acadêmica sobre as questões raciais na sociedade. O evento foi realizado nos dias 18, 19 e 20 de novembro e contou com a participação do professor Henrique Cunha Júnior[48] e da professora Denise Pini Rosalem da Fonseca, da PUC-RJ.

Em ação conjunta com a Prefeitura Municipal, por meio da Coordenadoria da Igualdade Racial, da Secretaria de Educação o do Festival de Cultura e Arte Negra, o NEAB/Unimontes, no mês de maio de 2010, promoveu debates em torno do dia 13

[48] Professor titular da Universidade Federal do Ceará e do Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira. Membro fundador da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e do Instituto de Pesquisa da Afrodescendência (IPAD).

de maio. O evento foi realizado nos dias 12 e 13 de maio, com a realização de mesa-redonda, palestras, exposições de *banners* que versavam sobre o tema: Relações Étnico-Raciais em Montes Claros: perspectivas e contextos.

Nos dias dez e onze de agosto de 2010, o NEAB/Unimontes, juntamente com o Centro de Atendimento e Apoio a Comunidade (CEAAC), do curso de Serviço Social da Unimontes e o Grupo de Pesquisa de Atenção Primária e Saúde Materno-Infantil em Comunidades Quilombolas no Norte de Minas Gerais, realizaram o II Seminário Internacional de Antropologia da Saúde e I Seminário da Saúde da População Negra e Quilombola do Norte de Minas Gerais. O evento contou com a participação da professora Jurema Pinto Werneck[49], do Secretário de Saúde do município, à época o professor José Geraldo de Freitas Drumond, da representante do Ministério da Saúde, Jacinta de Fátima Senna da Silva[50], do subsecretário de Ações Afirmativas da SEPPIR, Martvs Antônio Alves das chagas[51], e representando o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) - Secretaria Nacional de Assistência Social, o Sr. Wagner Antônio Alves Gomes.

Ainda em 2010, no mês de novembro, por ocasião do “Dia Nacional da Consciência Negra”, o NEAB/Unimontes promoveu mesa-redonda com o tema: “O papel da universidade na desconstrução do racismo estrutural”, com a participação dos professores Anelito de Oliveira e Antônio Avilmar, professores da Unimontes e pesquisadores da temática racial.

Não encontramos registros das ações realizadas pelo NEAB, no ano de 2011, observamos o registro de um plano de ações para o ano de 2011. Nesse plano havia a proposta de instituição de um grupo de estudos sobre a Lei 10.639/03, para implantação nos cursos de graduação da Unimontes, a implantação de um projeto voltado para o acompanhamento da implementação da Lei 10.639/03 nas unidades de ensino públicas e privadas e ainda a consolidação do grupo de pesquisa do NEAB, mas não foi possível observar se tais ações foram realizadas.

Nesse ano de 2011, o NEAB/Unimontes passou por um processo de desestruturação, em função da morte do Coordenador do núcleo[52], situação que

---

[49] Professora da Universidade do Texas (USA), fundadora e coordenadora da organização não governamental Criola que milita em prol da defesa e promoção dos direitos das mulheres negras.
[50] Coordenadora da Comissão Intersetorial de Saúde da População Negra (CISPN), do Ministério da Saúde e Conselho Nacional da Saúde, naquela ocasião.
[51] Diretor do Departamento de Fomento e Promoção da Cultura Afro-Brasileira da Fundação Cultural Palmares à época.
[52] Professor Waway Kimbanda, era natural da República Democrática do Congo. Um africano que

acabou por enfraquecer o grupo. Houve também o afastamento de quatro professoras integrantes do NEAB para o processo de doutoramento. Com uma equipe reduzida, o ano de 2012 foi dedicado à preparação e organização para oferta do UNIAFRO, que se iniciou no ano de 2013, sendo executado no âmbito do NEAB, por meio da Pró-Reitoria de Extensão.

O projeto Uniafro foi implementado na Unimontes por meio de uma proposta financiada pelo governo federal, com o objetivo de capacitação de professores da Educação Básica na temática da educação para as relações étnico-raciais, de acordo com as diretrizes da Lei 10.639/03.

Conforme o relatório final de cumprimento de objeto do UNIAFRO[53], o referido projeto foi executado com o objetivo de atender a Lei 10.639/03, promovendo a formação continuada de 1.400 professores da Educação Básica, por meio do desenvolvimento de ações que pudessem contribuir para a:

> Superação gradual dos preconceitos e atitudes discriminatórias do racismo; preparar e habilitar professores para trabalhar aspectos inerentes a História da África e da Cultura Afro-Brasileira, além da promoção e a execução de práticas pedagógicas envolvendo esses temas nas escolas da Educação Básica através de projetos de intervenção propostos pelos professores cursistas (UNIMONTES, 2014, p.7).

Os projetos de intervenção consistiram na construção de uma proposta pedagógica sobre a temática do curso, elaborada pelos professores participantes, chamados de professores cursistas, sendo executado em sua própria sala de aula.

O UNIAFRO foi realizado em duas edições com o objetivo de atender ao número de professores cursistas especificado no convênio firmado. Assim, o projeto atendeu ao município de Montes Claros e mais a um conjunto de 14 municípios da região. A primeira edição foi realizada no ano de 2013, e a segunda, em 2014. Os municípios/polos que foram atendidos pelo projeto foram escolhidos em função de estarem situados próximos às comunidades Quilombolas, sendo eles: Bocaiuva, Bonito de Minas, Brasília de Minas, Coração de Jesus, Francisco Sá, Jaíba, Janaúba, Januária, Montes Claros, Pirapora, Porteirinha, São Francisco, São João

tinha um conhecimento notável sobre a diversidade cultural e religiosa, era professor do departamento de Filosofia.

[53] Relatório elaborado pela Coordenação UNIAFRO para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECADI/MEC), órgãos que foram responsáveis pelo fomento destinado à realização do projeto.

da Ponte e Varzelândia. No município de Januária está concentrado o maior número de comunidades quilombolas da região do Norte de Minas Gerais, sendo 15 ao todo. O projeto atendeu professores dessas comunidades e de municípios vizinhos (UNIMONTES, 2014).

A primeira edição do UNIAFRO atendeu um total de 781 professores cursistas, e a segunda, 664, somando, assim, um total de 1445 professores da Educação Básica em efetivo exercício que tiveram a oportunidade de refletir sobre a valorização da identidade, cultura e história dos negros na execução do currículo escolar e a construção de ações para a educação na diversidade étnico-cultural. O curso de formação continuada para professores da Educação Básica sobre as Relações Étnico-Racial e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (UNIAFRO) foi elaborado como um curso semipresencial, com uma carga horária de 180 horas, sendo 80 presenciais e 100 à distância.

Os encontros presenciais foram realizados em espaços cedidos pela prefeitura, nos campi da Unimontes ou em escolas públicas. Nos encontros presenciais eram realizadas aulas teóricas e atividades previstas na proposta curricular do curso, atividades avaliativas, além de palestras acerca do tema, com o objetivo de preparar os cursistas para abordagem da temática em sala de aula com vistas à superação do racismo e da discriminação racial. Pela plataforma da Universidade Aberta do Brasil (UAB/Unimontes), por meio da metodologia da educação a distância, a proposta curricular teve como objetivo proporcionar aos professores cursistas momentos de reflexão de sua prática. “Dessa forma, foi possível contribuir para que os mesmos repensassem sua metodologia de trabalho de forma concreta, identificando conteúdos e situações inerentes às relações étnico-raciais no seu espaço profissional [...]” (UNIMONTES, 2014, p.10).

O Acompanhamento e a avaliação dos professores cursistas no Ambiente Virtual de Aprendizagem foi realizado pelos professores formadores e tutores do curso, os conteúdos e discussões iniciadas nos momentos presenciais tinham continuidade por meio virtual. A estrutura curricular do curso organizou-se da seguinte maneira:

Quadro 10 - Estrutura curricular do curso UNIAFRO

Módulo	Descrição	Conteúdo	C/H Presencial	C/H Virtual
Módulo I	**Trajetória sociocultural dos negros e indígenas**	A Escravidão na História da Humanidade. - Resistência Negra e Escravidão. - Quilombo como espaço de resistência; Histórico do Movimento Negro no Brasil; Declaração de Durban.	20 h/a	20h/a
		A participação africana e indígena na formação cultural brasileira. O papel dos africanos e indígenas na construção socioeconômica do Brasil.		
Módulo II	**A Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial**	Legislação Educacional Brasileira, Lei 9.394/96, Lei 10.639/03, Parecer 03/2004 e a Resolução 01/2004 do CNE; Lei 11.645/08.	20h/a	20h/a
		Discriminação, raça, preconceito racial e racismo.		
Módulo III	**Relações étnico-raciais na escola e didática de elaboração de projetos de intervenção**	Educação das Relações Étnico-Raciais, Relações Raciais na Escola. - Currículo escolar - Materiais didáticos	20 h/a	20 h/a
		Didática de Elaboração de Projetos de Intervenção Pedagógica.		
Módulo IV	**Seminário de Avaliação – Construção de propostas para a inclusão da temática no currículo escolar**	Elaboração de projetos de intervenção pedagógica. (O que é um projeto de intervenção, relevância, relação do projeto com a metodologia do Uniafro, orientações para elaboração do projeto, modelo de projeto).	40 h/a Não-presenciais	
Módulo V	**Apresentação, avaliação e premiação dos projetos de intervenção pedagógica**	Avaliação dos projetos de intervenção pedagógica.	20 h/a Presencial	

Fonte: Relatório final de cumprimento de objeto - Relatório UNIAFRO (UNIMONTES, 2014, p.11-12).

O material didático utilizado em todos os módulos do curso foi elaborado por professores aprovados em processo seletivo específico, seguindo a estrutura

curricular do curso. Estatisticamente, o projeto atendeu aproximadamente 1600 professores da Educação Básica da rede pública de ensino, e 1445 professores cumpriram e concluíram todas as exigências avaliativas para certificação (UNIMONTES, 2014).

Em sua fala sobre o projeto, a Pró-Reitora de Extensão descreve que "[...] o UNIAFRO é um projeto em parceria com o governo federal no atendimento da Lei 10.639. O UNIAFRO terminou em 2014, foi uma proposta altamente positiva, gostaríamos até que desse continuidade [...]" (Entrevista concedida à autora pela Pró-Reitora de Extensão, 03/11/2015). Considera ainda que poderia haver nova oferta do UNIAFRO para atendimento aos municípios que não puderam ser atendidos e aponta como fator de impedimento para realização de nova oferta a não existência de novos editais do governo federal para tal fim.

Sobre o NEAB, a Pró-Reitora de Extensão esclarece que

> "[...] ele está sendo reestruturado com cursos, inicialmente, com cursos para professores da Educação Básica a respeito da Lei 10.639. Inicialmente, nas redes municipais de Januária, Janaúba e Pirapora e de Montes Claros. As discussões em Pirapora, elas já têm avançado, Januária e Janaúba têm avançado e... com os professores da rede municipal de Montes Claros nós estamos iniciando" (Entrevista concedida à autora pela Pró-Reitora de Extensão).

A Pró-Reitora de Extensão esclarece que esses cursos estão sendo estruturados por meio de uma "[...] modalidade híbrida, tem parte presencial e parte a distância, que é justamente o professor tomar conhecimento dessa legislação e do como trabalhar em sala de aula... [...]" (Entrevista concedida à autora pela Pró-Reitora de Extensão, 03/11/2015).

Durante a realização dos nossos estudos no processo de doutoramento, todas as atividades do NEAB estavam voltadas para o UNIAFRO. Somente na finalização de nossa pesquisa é que começa essa reestruturação do NEAB, com atividades para oferta dos cursos acima relatados, que iniciaram por volta do mês de agosto de 2015. Os cursos fazem parte das ações da campanha "*Afroconsciência: com isso a escola tem a ver*", lançada pela Secretaria de Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), com o objetivo de promover a articulação e a mobilização dos professores das escolas públicas para fortalecer a implementação e a efetividade da Lei Federal 10.639/03. Por meio de parceria da Unimontes com a SEE/MG, as atividades da campanha no âmbito do Norte de Minas Gerais serão

desenvolvidas pelo NEAB, as Superintendências Regionais de Ensino (SREs) de Montes Claros, Janaúba, Januária e Pirapora são parceiras nessas ações[54].

A organização e execução dos cursos serão realizadas pelos integrantes do NEAB, que são professores da Unimontes, com carga horária destinada ao núcleo. A equipe do NEAB atualmente se resume ao Coordenador, a um professor e um estagiário. O Coordenador e o professor são militantes negros e pesquisadores da temática das Relações Étnico-Raciais.

Sobre a atuação do NEAB no âmbito da Unimontes, se havia alguma ação realizada por esse núcleo para assessoria e/ou acompanhamento da inserção da temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de graduação, foi relatado que esse núcleo ainda estava se reestruturando e "[...] as primeiras providências que foram tomadas justamente dizem respeito a essas reuniões com superintendentes e com os professores da Educação Básica. Eh... na parte mais interna, no atendimento aos cursos internos... Para os acadêmicos, para os professores..." (Entrevista concedida à autora pela Pró-Reitora de Extensão 03/11/2015).

Ao longo de sua existência, o NEAB/Unimontes vem desenvolvendo importantes ações que se caracterizam como extensionistas, atendendo mais a demandas externas da universidade. Foram poucas as ações que foram desenvolvidas com o objetivo de promover a discussão da questão dos afrodescendentes e das diretrizes curriculares no âmbito da comunidade acadêmica. As ações desenvolvidas não são de caráter permanente, são ações pontuais, como palestra e mesa-redonda que foram realizadas em eventos em datas específicas, como treze de maio e vinte de novembro.

Com o propósito de apresentarmos mais detalhes sobre o NEAB/Unimontes, núcleo que, conforme as Diretrizes Curriculares é de grande importância nas IES para a pesquisa, a produção de material e formatação de cursos visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial, entrevistamos o Coordenador do NEAB. Sobre o processo de reestruturação desse núcleo foi citado que houve

[54] Cf. informações sobre o evento de lançamento da campanha "Afroconsciência", na área de atuação da 22ª SER/Montes Claros, publicada na página principal da Unimontes no dia 01/09/2015. As atividades do evento foram coordenadas pelo Superintendente de Montes Claros, contou com a participação de 165 professores como representantes de 50 escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio do município de Montes Claros. Disponível em: <www.unimontes.br>. Acesso em: 04 set. 2015.

muitas dificuldades, “[...] eu peguei o NEAB sem informação nenhuma, tudo, desculpa a expressão, mas tudo espalhado, ninguém me deu informação nenhuma, eu não sabia de nada, sobre o que, e como que era, de senha, do que existe, de projeto do NEAB nada [...] (Entrevista concedida à autora pelo Coordenador do NEAB, 08/11/2015)”.

O Coordenador relata as dificuldades que encontrou e ainda está tendo para reestruturar o núcleo, que foi desestruturado em função dos problemas vivenciados pela equipe de trabalho, conforme já mencionamos anteriormente. Outro fator que contribuiu muito para essa situação foi a ampliação do UNIAFRO, que acabou tomando uma dimensão maior do que o NEAB, conforme descrito pelo nosso Coordenador:

> [...] “o UNIAFRO ficou maior que o NEAB, deram muito tom no Uniafro e não no NEAB, então nós agora estamos tentando inverter isso, como surgiu a possibilidade de estar a frente a um público muito grande e formador de opinião que são os professores do Estado, no encontro geral nosso do lançamento do Afroconsciência nós conseguimos atingir 450 professores do Estado. Então nós estamos batendo na tecla é o NEAB, Núcleo de Estudo Afro, que oferece curso, porque todo mundo conhecia o Uniafro e o NEAB não”[...] (Entrevista concedida à autora pelo Coordenador do NEAB, 08/11/2015).

Como o NEAB já vinha passando por problemas de desestruturação da equipe, o UNIAFRO, sendo um projeto de ampla magnitude, com um alto valor de financiamento[55], acabou assumindo o lugar do núcleo. Como consequência ao término do projeto, o NEAB acabou ficando sem forças e sem espaço, como observa o Coordenador ao se referir ao início das suas atividades: “Nem sala o NEAB tinha, [...] tinha que ficar sentado numa cadeirinha ali, com a estrutura que o NEAB terminou aqui, oh, uma bagunça...” (Entrevista concedida à autora pelo Coordenador do NEAB, 08/11/2015). Prossegue dizendo que foi convidado para assumir o NEAB por volta do mês de abril de 2015 e uns quatro meses depois é que foi disponibilizada uma sala para o funcionamento do núcleo. Finaliza a sua fala acrescentando: [...] Como quer dar um caráter de núcleo, se não tem nem onde sentar aqui? Tem que ter as condições estruturais e materiais, pelo menos agora tem essa sala aqui[56], que já está bom [...]” (Entrevista concedida à autora pelo Coordenador do NEAB, 08/11/2015). Acrescenta que todas as atividades que são

[55] O convênio firmado entre a Unimontes e a SECADI foi no valor de R$ 1.185.000,00.
[56] A entrevista foi realizada nas novas instalações do NEAB.

realizadas fora da Unimontes, exigem que ele se desloque em seu carro, custeando gasolina e quando vai aos outros municípios onde os cursos estão sendo realizados vai dirigindo, trabalha e às vezes volta à noite cansado e dirigindo.

A professora Nilma Lino Gomes, em palestra realizada num evento realizado pelo MEC e UNESCO em Belo Horizonte no ano de 2012 para o lançamento da Coleção História Geral da África, descreve essa situação como um tratamento que é dado no interior das instituições para uma temática subalterna. Ela pontua que os estudos que vem realizando juntamente com Kabengele Munanga demonstram como a Educação para as Relações Étnico-Raciais vem sendo tratada como uma temática subalterna, não tem importância e nem espaço no universo acadêmico.

O Coordenador do NEAB relatou que a parceria estabelecida com Secretaria de Educação foi uma excelente oportunidade para retomar as atividades do núcleo e deu “um tom pro NEAB”. Descreveu várias atividades realizadas para organização e execução do curso e sinalizou que os dados sobre cor e raça dos professores levantados nas inscrições do curso revelam que em torno de 30% são brancos. Não houve autodeclaração de amarelo e nem de índio, então em torno de 70% dos professores inscritos são negros. Majoritariamente negros. Ele afirma “[...] eu tenho esses dados assim e majoritariamente negros, o público é um público negro” [...] e dentre os dados levantados foi destacado que 86,7% dos inscritos nos curso, sendo estes professores da rede Estadual de Montes Claros, Pirapora, Janaúba e Januária, “nunca fizeram um curso sobre as relações étnico-raciais” (Entrevista concedida à autora pelo Coordenador do NEAB, 08/11/2015).

As instituições públicas apresentam grandes dificuldades de orçamento, de recursos para investimentos em estrutura física mínima para funcionamento dos projetos. As iniciativas acadêmicas acabam ficando comprometidas em função da falta de condições para realização das atividades necessárias. Podemos encontrar boa vontade dos profissionais em fazer as coisas acontecerem, mas as dificuldades de toda ordem estão ali, juntamente com o desejo de se realizar um bom trabalho.

Outra ação atual da Pró-Reitoria de Extensão citada foi o projeto Bioeducar “que é uma proposta, é um termo de cooperação técnica entre a FAPEMIG[57], a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Ensino Superior e a Unimontes. Nós temos levado também a discussão dessa Lei 10.639 aos municípios de

[57]Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais.

Pompéu, Jaíba e Pedra Azul" (Entrevista Pró-Reitora de Extensão, 03/11/2015). O Bioeducar é um Projeto Interdisciplinar de Ampliação dos Saberes, faz parte das ações de extensão da universidade que têm como objetivo intervir na realidade social das comunidades para o desenvolvimento educacional, cultural, ambiental, social e econômico dos municípios da região. O Bioeducar está no âmbito da educação e entrará com os serviços voltados para a formação continuada, para professores da Educação Básica sobre as relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, com palestras e oficinas seguindo os mesmos princípios do Projeto UNIAFRO. As atividades estão sendo realizadas pela equipe que trabalhou no UNIAFRO. São professores da Unimontes têm parte de sua carga horária de trabalho alocada para desenvolvimento de atividades na Pró-Reitoria de Extensão.

Apesar de a Pró-Reitoria de Extensão não ter conseguido prosseguir com o UNIAFRO por falta de recursos, observa-se a intenção de continuar as ações iniciadas por esse projeto, que foi bem avaliado. Segundo a Pró-Reitora de Extensão, o Bioeducar "já aconteceu em Pompéu, acontecerá em Joaíma, possivelmente esse ano de 2015 ainda, e Pedra Azul em 2016". (Entrevista concedida à autora pela Pró-Reitora de Extensão, 03/11/2015).

A Pró-Reitoria de Extensão da Unimontes promove ações importantes no sentido de promover a formação continuada de professores da Educação Básica sobre a questão da Educação para as Relações Étnico-Raciais em atendimento às DCNERER (BRASIL, 2004), com projetos financiados pelo Governo Federal e Estadual, com data de início e término. Com a finalização dos projetos, as ações não continuam por falta de recursos e pelo fato das temáticas trabalhadas nos cursos não terem sido inseridas na estrutura curricular dos cursos da graduação e nem nas diretrizes curriculares da graduação da instituição, objetivo principal das Diretrizes Curriculares, elaboradas com o propósito de atendimento à Lei 10.639/03.

3.3 Os fazeres da Pesquisa

Segundo determinações das DCNERER constantes no artigo 1º parágrafo 1º:

> A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes

> de interagir e de negociar objetivos comuns, que garantam a todos respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004).

A unidade administrativa responsável por cuidar dos assuntos relativos à pesquisa científica e fomentar e estimular atividades de pesquisa é a Pró-Reitoria de Pesquisa. Nessa Pró-Reitoria desenvolve-se um trabalho no âmbito das ações afirmativas voltadas para o estudante afrodescendente cotista por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), nas "Ações Afirmativas".

O PIBIC nas "Ações Afirmativas" é um programa do Governo Federal destinado às universidades públicas contempladas com bolsas do PIBIC e que adotam programas de ações afirmativas. O propósito do programa é complementar as ações afirmativas já existentes e possibilitar aos alunos beneficiários dessa política a possibilidade de participar de trabalhos de iniciação científica[58]. Parceria realizada entre a Unimontes e o Governo Federal, por meio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Conforme o Pró-Reitor de Pesquisa, "[...] só podem candidatar à iniciação científica, só podem receber, melhor dizendo, só podem receber essa bolsa[59] de iniciação científica os alunos que ingressaram na universidade pelo sistema de cotas" (Entrevista concedida à autora pelo Pró-Reitor de Pesquisa, 02/11/2015).

Esse programa começou a vigorar na Unimontes no ano de 2009 e vem atendendo aos alunos dos diversos cursos de licenciatura e do bacharelado. Ao longo desse período, foram concedidas 82 bolsas, conforme descrevemos na tabela:

Tabela 5 - Bolsas do PIBIC na Unimontes

Ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	**Total**
Quantidade	10	12	12	12	12	12	12	**82**

Fonte: Relatório Número de Bolsas PIBIC – AF/CNPQ.

Ao compararmos o número de bolsas concedidas anualmente com o número de alunos afrodescendentes cotistas que ingressam nos dois semestres do ano, conforme vimos na tabela dois na página 75 desse texto, temos em torno de 3% de estudantes atendidos por essa ação afirmativa. No universo dos oitenta e dois bolsistas afrodescendentes cotistas, observamos que foram desenvolvidos cinco

[58] Cf. informações disponíveis em: <www.cnpq.br>. Acesso em: 09 jan. 2016.
[59] A bolsa é concedida por um período de 12 meses, sendo no valor de 400,00.

projetos com temas voltados para esse segmento da população brasileira. Sendo eles:

Quadro 11 - Projetos desenvolvidos no PIBIC que contemplam a diversidade étnico-racial

Projeto	Curso	Ano
Negros do Norte de Minas: concepções e práticas políticas na Comunidade Negra Rural de Vereda Viana.	Ciências Sociais	2010
Política pública educacional em área de remanescentes de quilombo: caso do município de São João da Ponte.	Pedagogia	2010
Atenção primária e saúde materno-infantil em comunidades quilombolas no norte de minas gerais.	Medicina	2012
Mulheres negras na docência do Ensino Superior: discriminação e resistência.	Pedagogia	2013
Saúde reprodutiva de mulheres quilombolas no Norte de Minas Gerais.	Medicina	2014

Fonte: Relatório PIBIC - Af 2009 a 2015.

Essa Pró-Reitoria apresenta, além dos projetos desenvolvidos pelo PIBIC, Ações Afirmativas que são voltadas especificamente para atendimento aos alunos cotistas, alguns grupos de pesquisa que trabalham com temáticas que envolvem a população negra, as comunidades tradicionais e a diversidade cultural. Nessa direção nosso Pró-Reitor de Pesquisa esclarece "[...] eu destacaria alguns grupos de pesquisa que tem se dedicado a essa temática no âmbito das Ciências Humanas e Sociais[60] [...]" (Entrevista concedida à autora pelo Pró-Reitor de Pesquisa, 02/11/2015). Os grupos de pesquisa destacados são: Grupo de Estudos e Pesquisas em Cultura, Processos Sociais - Sertão, Projeto de pesquisa Negros do Norte de Minas, Grupo de Pesquisa Ô Pará e o Núcleo Interdisciplinar de Investigação Socioambiental.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Cultura, Processos Sociais – Sertão tem como propósito o estudo da história, tradições, religiosidade, origens e costumes relacionados à cultura sertaneja do Norte de Minas Gerais, paralelamente são também realizados estudos sobre comunidades tradicionais e quilombolas[61]. Vários professores da Unimontes e de outras IES participam do projeto, entre eles destacamos a participação do professor Carlos Rodrigues Brandão. O projeto

[60] Cf. Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) vigente, existe o registro de 33 grupos de pesquisa consolidados na Unimontes e certificado pelo CNPQ.
[61] Cf. informações disponíveis em: <grupoecpss.blogspot.com.br>. Acesso em: 11 jan. 2016.

Negros do Norte de Minas: Cultura, Identidade e Educação Ética em uma Comunidade Quilombola foi objeto de um artigo[62] sobre uma pesquisa em educação realizada no âmbito desse projeto. As professoras Andréa Cardoso Silva, Maria Helena de Souza e Mônica Maria Teixeira, descrevem:

> O projeto "Negros do Norte de Minas: Identidade, Cultura e Educação Étnica em uma comunidade Quilombola", estrutura-se como trabalho de pesquisa e extensão que objetiva produzir conhecimentos sobre comunidades negras rurais do Norte de Minas. Constitui-se de grupo interdisciplinar composto por professores e acadêmicos das áreas de antropologia, sociologia, política, arte e educação. Orientado por uma abordagem majoritariamente qualitativa o grupo desenvolveu estudos na comunidade quilombola do Agreste – localizada no município de São João da Ponte, Norte de Minas Gerais (SILVA, *ett all,* s/d, p.01).

As pesquisas desenvolvidas no âmbito desse projeto de pesquisa no campo da educação apresentaram como propósito a análise da Educação das Relações Étnico-Raciais no Quilombo Agreste, universo de pesquisa do referido projeto. As atividades desenvolvidas

> direcionaram-se para a leitura da realidade da escola e adotaram como procedimentos técnicos a revisão teórica, a análise documental, a aplicação de questionários e entrevistas com a comunidade escolar. Tais estudos adentraram pela análise do projeto político pedagógico da escola, do currículo e da formação de professores para a educação das relações raciais. Os resultados revelam que o projeto pedagógico e o currículo não contemplam as especificidades étnicas e raciais da comunidade, e que os docentes enfrentam dificuldades para realizar um trabalho de valorização da cultura e identidade negra (SILVA *ett all,* s/d, p.01).

Essa realidade levantada com o trabalho de pesquisa na área da educação no âmbito do Projeto Negros do Norte de Minas foi constatada em uma escola situada numa comunidade quilombola, cuja população é majoritariamente negra. Esse grupo de pesquisa desenvolveu outras pesquisas e ações de extensão na comunidade de Agreste, com vistas a contribuir para a mudança dessa realidade escolar[63], que apresentaremos no quarto capítulo, na análise das entrevistas realizadas com os professores.

Outro grupo de pesquisa citado pelo Pró-Reitor foi o projeto OPARÁ que se constitui em um Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Comunidades Ribeirinhas do

---

[62] Disponível em: <www.afirse.com>. Acesso em: 11 jan. 2016.

[63] Para maiores informações consultar Revista *Intercâmbio*, da Pró-Reitoria de Extensão, e a Revista *Educação, Escola e Sociedade*, ambas editadas pela Unimontes.

Rio São Francisco. A Universidade Federal de Uberlândia é parceira no desenvolvimento desse trabalho que conta com financiamento da FAPEMIG e do CNPQ. Projeto disponibilizou algumas publicações com resultados sobre os estudos realizados[64]. Conta com participação de vários professores da Unimontes, tendo como um dos coordenadores o professor Carlos Rodrigues Brandão.

E o último grupo de pesquisa mencionado foi o Núcleo Interdisciplinar de Investigação Socioambiental (NISA). O trabalho desenvolvido nesse núcleo tem como objetivo problematizar o tema dos processos socioambientais, utilizando metodologias que visam à articulação do ensino, pesquisa e extensão[65]. O NISA apresenta uma linha de pesquisa denominada Processos Socioambientais, Movimentos sociais e Povos e Comunidades Tradicionais, cujo objetivo consiste em "estudar as dinâmicas sociais, políticas e econômicas que incidem sobre o ambiente e os diferentes grupos étnicos"[66]. No âmbito dessa linha de pesquisa, foram desenvolvidos alguns materiais sobre os estudos realizados, entre eles um livro sobre a temática das matas secas e os povos tradicionais do Norte de Minas: *De gente bichos e plantas: diversidade e conservação nas matas secas do Norte de Minas Gerais*, destinado aos estudantes do Ensino Médio das escolas públicas. Foi desenvolvido também um vídeo com informações sobre o livro e sobre a temática.

O objetivo do NISA com a publicação dessa obra consiste em divulgar a flora e a fauna da mata seca e a sua importância para a sobrevivência dos grupos sociais que nela vivem, bem como dar visibilidade a estes povos que se constroem identitariamente nas relações com seus territórios. Grupos considerados pelo NISA como principais atores que lutam pela preservação de sua cultura e modo de vida e pela preservação do ambiente do qual dependem. O Pró-Reitor de Pesquisa, participante do NISA e um dos autores do livro, relatou que o material estava sendo utilizado no Curso de Ciências Sociais à Distância ofertado pela Unimontes. Verificamos o Ambiente Virtual de Aprendizagem[67] do curso e encontramos o referido material sendo utilizado na disciplina Estágio Supervisionado, para

---

[64] Algumas publicações: "Comunidade São Bento: município de Buritizeiro, MG; "Viva e Reviva: dançando o São Gonçalo na Barra do Pacuí - MG; "Vozes do Rio".

[65] Cf. dados do Núcleo registrados na pag. do Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil. Disponível em: <dgp.cnpq.br>. Acesso em: 11 jan. 2016.

[66] Cf. dados das linhas de pesquisa do Núcleo. Disponível em: <dgp.cnpq.br>. Acesso em: 11 jan. 2016.

[67] O vídeo sobre a temática de estudos do NISA e as informações sobre o livro estão disponíveis no AVA do curso de Ciências Sociais, alocado no site <www.ead.unimontes.br>. Acesso em: 11 jan. 2016.

orientação dos futuros professores em relação aos trabalhos a serem desenvolvidos no período de estágio nas escolas, com alunos do Ensino Médio. Ao ser indagado se a Pró-Reitoria de Pesquisa tinha conhecimento de alguma outra ação nesse sentido, nosso Pró-Reitor relata: “Não. O que eu poderia dizer pra você é que eu... eu vi algumas iniciativas, mas iniciativas que não têm uma ação... uma articulação centralizada” (Entrevista concedida à autora pelo Pró-Reitor de Pesquisa 02/11/2015).

Ao que parece, falta uma ação mais articulada com outras unidades administrativas e setores acadêmicos da Unimontes, no sentido de divulgar e trabalhar os conhecimentos produzidos sobre a população negra, no âmbito da pesquisa, com vistas ao atendimento das diretrizes curriculares. O acompanhamento da Pró-Reitoria de Pesquisa no que se refere à produção e divulgação de conhecimentos na temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais é realizado da seguinte forma:

> Eu destacaria duas, duas iniciativas. Uma iniciativa ela é mais de... de apoio, que é fazer com que, criar condições pra que determinados grupos de pesquisa que tenha essa temática como linha, eles possam desenvolver esses conteúdos. Eu destacaria uma experiência que já vem se consolidando há algum tempo eh... de um grupo de pesquisa que... chamado “Negros do Norte de Minas” [...] então no âmbito dessa iniciativa “Negros do Norte de Minas” foi produzido eh... materiais importantes e que eu penso que são, que podem servir de subsídios inclusive para geração de material didático no âmbito das nossas licenciaturas (Entrevista concedida à autora pelo Pró-Reitor de Pesquisa 02/11/2015).

Observa-se o reconhecimento da existência e da qualidade dos trabalhos desenvolvidos no âmbito da pesquisa, não sendo mencionada uma linha de ação institucional concreta de articulação, para que os conhecimentos que são produzidos sobre a população negra nos amplos estudos dos grupos de pesquisas possam chegar até a licenciatura. A segunda iniciativa relatada:

> Diz respeito, não diretamente à questão do conteúdo nos processos de ensino-aprendizagem nos cursos de licenciatura, mas à estruturação de linha de pesquisa sobre comunidades afrodescendentes, comunidades quilombolas, ou que não seja comunidades quilombolas, comunidades tradicionais [...]” (Entrevista concedida à autora pelo Pró-Reitor de Pesquisa 02/11/2015).

Esse trabalho está sendo desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa OPARÁ, em comunidades tradicionais em São Francisco, pequeno município do Norte de Minas,

localizado às margens do Rio São Francisco.

Ao nos debruçarmos sobre as ações da Pró-Reitoria de Pesquisa, observamos que o trabalho desenvolvido por essa unidade administrativa está voltado mais para o apoio aos grupos de pesquisa da instituição e de iniciação científica dos acadêmicos. Existe um consistente trabalho de pesquisa desenvolvido pelos professores nos grupos de pesquisa da universidade relacionados à população negra, como estudos sobre comunidades tradicionais, quilombolas, bem como estudos sobre a diversidade cultural presentes na região norte-mineira. São estudos e trabalhos no âmbito da pesquisa que envolvem professores e acadêmicos nos diversos cursos, produzindo materiais, artigos e realizando ações no sentido de dar visibilidade a esse segmento da população. Ao que parece, falta ainda a estruturação institucional de ações e articulações mais concretas para que os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos nesses grupos de pesquisa possam ser interligados, ou com a Pró-Reitoria de Ensino, ou com a coordenação e professores dos cursos de licenciatura, ou outras ações diretamente com as licenciaturas, no sentido de fazer com que esses conhecimentos produzidos cheguem até lá com maior frequência e maior intensidade.

3.4 Os fazeres do Ensino

A Pró-Reitoria de Ensino é a unidade administrativa responsável pelas propostas, pelo acompanhamento das diretrizes e das políticas específicas que objetivam ao desenvolvimento das atividades relativas ao ensino no âmbito da Universidade. É de responsabilidade dessa Pró-Reitoria assegurar a realização das atividades necessárias ao desenvolvimento do Ensino Superior, bem como coordenar as ações dos cursos de graduação, observando as orientações do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) e dos Projetos Políticos Pedagógicos de cada curso de graduação[68].

O Projeto de Desenvolvimento Institucional da Unimontes (PDI) constitui-se num documento cuja responsabilidade está vinculada às Pró-Reitorias de Ensino, Pesquisa, Pós-Graduação e Ensino. Para sua elaboração, é nomeada, por portaria

[68] Cf. informações disponíveis em: <www.unimontes.br/index.php/ensino/a-pro-reitoria-de-ensino>. Acesso em: 13 jan. 2016.

do Reitor, uma comissão que fica responsável por esse processo no âmbito da Unimontes[69]. O PDI (2010-2014) vigente no período da pesquisa apresenta que as ações do ensino são fundamentadas, entre outros princípios, no "comprometimento com a construção de uma sociedade mais consciente de sua responsabilidade ambiental, que respeita o próximo na sua diversidade, livre de qualquer forma de discriminação de classe, gênero e etnia" (UNIMOTES, 2010, p.19). Nesse sentido, os desafios que se apresentam à Pró-Reitoria de Ensino são direcionados para ações que busquem o cumprimento dos princípios estabelecidos, entre elas a "consolidação de políticas institucionais que visem à redução das desigualdades sociais e regionais, qualquer forma de opressão e discriminação" (UNIMONTES, 2010, p.19). O referido documento apresenta ainda a necessidade dessa Pró-Reitoria buscar maior articulação entre a teoria e a prática, entre o ensino e a pesquisa, possibilitando uma maior aproximação dos acadêmicos com a realidade, bem como a compreensão de seu papel com essa realidade.

Por sua vez o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) é um documento institucional sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Ensino. O PPPI (2011) vigente no período de realização da pesquisa foi elaborado tomando como referência o PDI (2010-2014), documento que direciona as ações da universidade.

O PDI e o PPPI preveem políticas de Educação Inclusiva (PNE – Portadores de Necessidades Especiais), descrevendo que a universidade vem buscando de forma sistematizada "uma política de educação inclusiva que envolva as Pró-Reitorias com projetos de educação que inclua a discussão desta temática nos vários cursos e nas licenciaturas em particular; [...]" (UNIMONTES, 2010, p.107). Apresenta a criação do Núcleo de Sociedade Inclusiva (NUSI), no âmbito da Unimontes:

> Com o objetivo de desenvolver ações que garantam a educação superior includente e compromissada, a partir da democratização do acesso, aperfeiçoamento qualitativo e quantitativo dos processos de produção, transmissão e aplicação do conhecimento na Universidade, ações fundamentais para receber novos alunos e garantir a permanência dos demais ingressos pelo sistema de cotas (UNIMONTES, 2010, p.107).

[69] No segundo semestre de 2015, finalzinho dos trabalhos da nossa pesquisa, participamos do processo de elaboração do novo PDI, uma vez que o vigente destinava-se ao período de 2010-2014. Todos os setores acadêmicos foram mobilizados para realização dessa tarefa. Foram realizadas várias reuniões com professores, coordenadores de curso para atualização das metas e proposição de novos rumos para a instituição.

O sistema de cotas é um programa das ações afirmativas, definidas no Parecer 03/2004 que aprovou as DCNERER, da seguinte forma:

> Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de **ações afirmativas**[70], isto é, conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001 (BRASIL, 2004, p.07).

Nesse sentido, as políticas de ações afirmativas para a população negra estão voltadas para o reconhecimento da discriminação pautada pelas desigualdades raciais, implicam garantir a igualdade de direitos sociais, culturais e econômicos, assim como a valorização da diversidade étnico-cultural, que distingue os negros dos outros segmentos da população brasileira. Não se trata de inclusão. O sistema de cotas é uma sólida e consistente ação afirmativa que vem sendo desenvolvida pela Unimontes desde o ano de 2005, e já atendeu mais de três mil alunos afrodescendentes. Sabemos que o sistema de cotas abrange, além dos afrodescendentes carentes, os egressos carentes de escola pública e o portador de deficiências e indígenas, que são categorias diferentes e merecem tratamentos diferenciados.

A alteração da LDB 9.394/96 pela Lei 10.639/03, à época em que passou a vigorar os referidos documentos, completava sete anos, e a temática orientada pelo artigo 26 A da LDB e as DCNERER (BRASIL, 2004), que interfere diretamente na estrutura dos cursos de graduação não se apresenta com ações claras e objetivas a serem observadas nos documentos institucionais, como o PDI e o PPPI.

As DCNERER, no parágrafo 1º e inciso 4º, determinam que as IES deverão incluir “conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004”. Os termos a serem tomados como referência são explicitados com clareza, orientando para:

---

[70] Grifo da relatora do Parecer, a professora Petronilha Beatriz.

> - Inclusão da discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para a Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior (BRASIL, 2004, p.21-22).
> - Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplina e em atividades curriculares dos cursos que ministram, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra (BRASIL, 2004, p.22).
> - Inclusão em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino – de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileiras e africanas (BRASIL, 2004, p.22).

Sobre o conteúdo a ser trabalhado nos currículos dos diversos cursos, o PPPI da Unimontes determina:

> O que se espera da Universidade de fato é que o conteúdo nela produzido e veiculado deva ser tratado de forma a se reverter em benefício para a humanidade; que sua aplicação tenha como objetivo elevar a condição de existência do ser humano a patamares que possibilitem a ele ter acesso de forma democrática, irrestrita e justa aos bens econômicos, culturais e científicos já incorporados ao patrimônio da produção humana e a contribuir para a melhoria, preservação, recuperação e valorização dos espaços socioambientais, étnicos e culturais (UNIMONTES, 2011, p.50).

Com o propósito de viabilizar um planejamento curricular com vistas a atender os princípios acima estabelecidos, o PPPI deixa claro que algumas ações precisam ser estabelecidas e, em alguns casos, ampliadas e fortalecidas. Quais sejam:

> - integração do ensino, da pesquisa e da extensão, visando ao aperfeiçoamento cultural e profissional, que contribua para o desenvolvimento tecnológico, científico do pensamento crítico e reflexivo;
> - implementação de novos cursos de graduação que atendam às novas perspectivas profissionais;
> - prestação de serviços especializados à comunidade;
> - divulgação para toda a comunidade local e regional, dos resultados das conquistas científicas, tecnológicas e culturais originadas na instituição;
> - valorização das várias formas de conhecimento e expressões, técnicas, científicas, artísticas e culturais;
> - consolidação de políticas institucionais que visem a redução das desigualdades sociais e regionais e ainda, qualquer forma de opressão e discriminação;
> - fortalecimento dos colegiados dos cursos de graduação;
> - ampliação da oferta de cursos e atividades na modalidade “Ensino a Distância” (PPPI, 2011, p.50-51).

Não se observa menção de ações que possam direcionar a inserção nos

currículos da graduação à História e à Cultura Afro-Brasileira e a Educação das Relações Étnico-Raciais, conforme previsto nas DCNERER. Não consta uma ação objetiva e concreta no PPPI, direcionada para esse fim.

Por outro lado, o PPPI deixa clara a autonomia dos cursos na construção de um currículo que possa atender aos conhecimentos necessários para a formação dos profissionais nas diversas áreas, orientando para que os conteúdos propostos estejam em sintonia com os objetivos, com o perfil profissional pretendido e com os pressupostos norteadores de cada curso. Assim como orienta a comunidade acadêmica para organização de ações estratégicas para o alcance do ideal desejado no cumprimento das ações metodológicas, que são:

> • definição de conteúdos básicos, estruturantes, gerais e específicos de cada disciplina ou área, a partir do(s) qual(is) qualquer outro conhecimento possa ser mais facilmente desvendado;
> • desenvolvimento da autonomia intelectual de forma a poder se posicionar criticamente perante diferentes ideias, concepções, correntes e modelos teóricos;
> • elaboração e execução de eventos pedagógicos (seminários, fóruns, palestras, cursos, conferência, etc.) que possam subsidiar a discussão, a reflexão e a reformulação das respectivas propostas metodológicas adotadas pelas diversas disciplinas;
> • adoção de metodologia inovadoras de desenvolvimento de ensino/aprendizagem centradas no aluno e na produção do conhecimento;
> • criação de espaços e estratégias de forma a permitir que problemas concretos possam ser analisados à luz de diferentes abordagens teóricas numa perspectiva multidisciplinar;
> • valorização da responsabilidade da academia para com a produção do conhecimento necessário para amenizar as carências sociais (UNIMONTES, 2011, p.52).

Nesse sentido, as ações da comunidade acadêmica apresentam-se como imprescindíveis para o desenvolvimento não só do currículo, mas das ações pedagógicas relativas ao ensino nos diversos cursos de graduação. As ações administrativas e pedagógicas dos cursos passam pela deliberação de diversas instâncias acadêmicas, como Coordenação de Curso, os Departamentos, Colegiados de Curso, Conselhos Departamentais, Pró-Reitoria de Ensino, e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX). A elaboração/reestruturação das diretrizes curriculares da graduação, da estrutura curricular dos cursos, a reformulação do projeto político pedagógico, a definição dos conhecimentos necessários a serem trabalhados no rol de disciplinas que compõem o ementário do curso perpassa pela análise e aprovação nessas diversas instâncias.

Dessa forma, buscamos informações junto a Pró-Reitoria de Ensino,

considerada pelo regimento interno da Unimontes como responsável por assegurar a execução das atividades necessárias ao ensino, incluindo aí as DCNERER. O relato emblemático desse processo, apesar de extenso, apresentamos na íntegra:

> Na verdade, a Unimontes assume a posição atendendo a legislação! Eu sou um crítico em relação a isso, porque, eh... como que a própria Universidade dependesse de um fator externo pra discutir algo que é... sobretudo da Educação! Porque há a necessidade de uma lei para eu poder fazer?! E segundo, esta lei não é atendida de imediato e muito menos de pronto com satisfação. Ela é atendida como uma obrigação! E não há reflexão sobre a necessidade ou não da lei, ou se há justiça ou não há justiça na perspectiva da introdução dessa disciplina, então a primeira crítica que eu vejo é essa. Falta na Universidade uma reflexão crítica para assumir uma posição, uma postura anterior à própria lei, mesmo a lei existindo ainda há resistência em aplicar! Ainda há resistência em aplicá-la. E ela só é feita porque há uma cobrança do Conselho Estadual de Educação! Porque se não houvesse o reconhecimento do curso de tempo em tempo nem a lei seria aplicada. Além da necessidade da lei que já é uma crítica, há ainda a necessidade de um acompanhamento que ela é feita pelo Conselho Estadual de Educação e a inclusão é feita, por que senão o reconhecimento do curso fica comprometido. Então isso é uma crítica que é feita não somente em relação a essa política afirmativa em relação aos chamados afrodescendentes, em relação a outros direitos e a outras desigualdades como a inclusão de políticas para as pessoas com necessidades especiais. Então a crítica é essa... a lentidão da Universidade dos colegiados dos cursos e dos colegiados da Universidade em refletir os direitos dos cidadãos, esse é um ponto. E já diretamente na questão como está sendo aplicada, ela está sendo aplicada na medida em que os cursos estão sendo reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação, todas as vezes que o curso vai ser reconhecido corre-se para ajustar os projetos pedagógicos e atender a legislação! Aí se aplica o que a legislação manda. E, muitas vezes, aplica-se muito mais para as turmas dos que vão ingressar, de forma que a turma completa vai ter dentro do... primeiro período até o oitavo período somente talvez, dois, três ou até quatro anos depois de aprovado o projeto pedagógico dependendo do momento que eles colocam, esse é um ponto.
> E outro ponto que a gente vê assim com certa crítica também é o pensamento da discussão em cima de disciplina, como se a disciplina fosse assegurar a discussão! Não há a discussão entre as demais disciplinas não há o entendimento do direito que justificou a lei simplesmente o aspecto legalista de cumprir a lei, mas qual foi a motivação da lei? Porque que essa lei foi... sancionada! Há um direito perdido, há a necessidade de você assegurar o direito ou garantir aquelas pessoas condições mais favoráveis. Mas isso não é levado em consideração... e nas outras disciplinas, nos outros conteúdos não é feita essa reflexão mesmo havendo a discussão do tema em certos segmentos do curso a maioria absoluta do curso ignora o que está acontecendo porque está seguindo a legislação, está atendendo o projeto pedagógico, está tudo lindo e maravilhoso, mas na prática pouca coisa muda. Mas estão sendo feitos na medida em que os projetos pedagógicos são reconhecidos e isso varia de acordo com o reconhecimento do curso que acontece de 3 a 5 anos, de forma que talvez nos próximos 2, 3 anos todos os cursos nossos já tenham incorporados a legislação" (Entrevista concedida à autora pelo Pró-Reitor de Ensino, 03/11/2015).

A realidade descrita aponta os conflitos que geram a aplicação de uma

política de ação afirmativa, que é determinada por força de lei. Na visão do nosso entrevistado, as DCNERER estão sendo inseridas nos PPPs dos cursos por causa da cobrança do Conselho Estadual de Educação. Ao que parece, está sendo uma medida para se fazer cumprir uma determinação legal. Sabemos que uma lei por si só não transforma uma realidade, as DCNERER, como dissemos na introdução desse texto, na visão de Martha Abreu e Hebe Mattos, serão o que as escolas e seus profissionais fizerem com elas.

A inserção da Educação para as Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana demanda uma reorganização do contexto acadêmico, do currículo, das práticas pedagógicas e das relações sociais que ali são estabelecidas. Na visão do Pró-Reitor de Ensino, a ressignificação desse contexto não está ocorrendo. É preciso o entendimento que o contexto acadêmico é um espaço decisivo para a formação e socialização humana, da reeducação das relações entre negros e brancos. Além de ser um lócus privilegiado de formação de professores imbuídos de uma consciência política para superação do racismo e dos preconceitos, e da importância dos negros na construção da história do nosso país. Essa é uma questão da educação, como ponderado pelo nosso entrevistado.

Sobre a questão da inserção da temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais como disciplina, pelo que foi relatado, parece que está ocorrendo uma falta de compreensão das determinações legais para realização desse processo. O Parecer 03/2004 orienta:

> Cabem às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o art. 26 A acrescido à Lei 9.394/96 provoca bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para a aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004, p.13).

A crítica apresentada pelo Pró-Reitor de Ensino está na linha de orientação das determinações legais. Seguindo a nossa entrevista, o Pró-Reitor de Ensino explica: “Você entende? Então essa questão eh... que eu percebo que há a necessidade de mudanças na forma de organização, estruturação dos projetos pedagógicos pra que sejam incorporadas a... a Lei, como se a Lei viesse para punir!

E, nesse caso, ela vem pra beneficiar e ela está vindo e sendo aplicada como uma punição...” (Entrevista concedida à autora pelo Pró-Reitor de Ensino, 03/11/2015). Cabe aqui uma questão instigante. No nosso entendimento, a referência à punição está relacionada com as cobranças do Conselho Estadual de Educação no que tange à inserção da temática nos PPPs dos cursos, sendo um dos quesitos para o reconhecimento do curso.

Há o entendimento dos preceitos legais, da forma como o processo precisa ser desenvolvido, então por que não está acontecendo? Esta é uma questão da qual nos aproximaremos no próximo capítulo com a análise das entrevistas com professores e coordenadores de curso.

No que tange às ações que vêm sendo realizadas para a inserção das DCNERER ou outra política de ação afirmativa para a população negra na Unimontes, o Pró-Reitor esclarece:

> É... nós temos além das disciplinas que são... colocadas nos projetos pedagógicos... também projetos de extensão em parceria com atividades de ensino ou até mesmo pesquisa que dão esse... vamos dizer assim um novo olhar! Então nós temos projetos de extensão e projetos de pesquisa. Existem inclusive linhas de financiamento de fomento para pesquisa nessa população, sobretudo as comunidades quilombolas e nós sabemos que nós temos grupos significativos dentro da Universidade que tem esse tipo de trabalho, desde trabalhos de pesquisa isoladamente ou grupos de pesquisa ou até mesmo linhas de pesquisas vinculadas aos programas de Pós-graduações *Stricto Sensu* da Universidade... eh... então de uma maneira ou de outra existem, sim, ações além da própria lei de acessibilidade que é a de cotas, que já privilegiam também a entrada de estudantes afrodescendentes. Então dentro do acesso nós já temos, dentro do curso nós já temos dentro das disciplinas, dentro das atividades de pesquisa e de extensão também nós já temos e tem eventos específicos voltados para as comunidades afrodescendentes. Então existe sim... esse trabalho mas ele... acaba sendo um trabalho de um grupo minoritário dentro da Instituição. Não é algo sistematizado ou que haja um consenso da igualdade dos direitos... Ainda é um grupo pequeno, minoritário que ainda luta por direitos” (Entrevista concedida à autora pelo Pró-Reitor de Ensino, 03/11/2015).

Observa-se, no relato, a descrição das ações das Pró-Reitorias de Pesquisa e Extensão descritas anteriormente, as ações dos cursos ofertados pela Pró-Reitoria de Extensão, o trabalho realizado pelos grupos de pesquisa e a descrição da inserção de disciplina sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais nos PPPs dos cursos. O que chama a nossa atenção é a consideração realista do Pró-Reitor de Ensino de que as ações são realizadas por pequenos grupos, não existe ainda uma sistematização ou articulação institucionalizada dessas ações. Mesma consideração levantada pelo Pró-Reitor de Pesquisa.

As ações da Pró-Reitoria de Ensino, em observância às Diretrizes Curriculares, são realizadas pelo trabalho dos assessores que orientam e acompanham todos os cursos nesse sentido. É realizado um trabalho de assessoria para a inserção das exigências dessa legislação nos PPPs e a cobrança para a realização de tal procedimento. O trabalho dos assessores da Pró-Reitoria de Ensino é realizado por meio do Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos de graduação, que foi regulamentado no mês de abril de 2015[71], composto por parte dos professores do colegiado do curso, tendo como presidente o coordenador do referido curso. Na entrevista realizada com um dos assessores, foi relatado que "[...] dentro desses Núcleos Docentes, nós colocamos a necessidade da reestruturação dos projetos [...]" "[...] a partir desse núcleo a gente foi fazendo essa inserção dentro dos PPPs. [...]" (Entrevista concedida à autora pela Assessora da Pró-Reitoria de Ensino, 03/11/2015).

Segundo a assessora entrevistada, o curso de História fez a inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no PPP do curso no ano de 2014. Foi criada uma disciplina específica para esse fim: "História da África e Cultura Afro-Brasileira". Os cursos de Letras, Artes e Pedagogia realizaram esse processo no segundo semestre de 2015. No curso de Letras Português, essa temática "entrou na disciplina Literaturas Africanas e Culturas de Língua Portuguesa" (Entrevista concedida à autora pela Assessora da Pró-Reitoria de Ensino, 03/11/2015).

Após mais de dez anos de existência da Lei 10.639/03 e seus dispositivos legais, começam a ser inseridos nos cursos de formação inicial de professores da Unimontes. E as mesmas evidências que foram apresentadas pelo Pró-Reitor de Ensino, sobre esse processo ter acontecido em função das exigências do CEE/MG, também se destacam no relato da assessora. No período em que estávamos em campo, a universidade estava recebendo a visita do CEE/MG para o reconhecimento e avaliação de diversos cursos, entre eles o de História do Campus de São Francisco, Letras e Artes do Campus de Montes Claros, e Pedagogia no Campus de Pirapora. Nessa visita, não houve questionamento sobre a inserção dessa temática, o Conselho não fez nenhuma restrição nesse sentido. A assessora esclarece que essa situação se deu em função de ter ocorrido a recomendação para

[71] O NDE foi regulamentado por meio da Resolução 034 - CEPEX/2015.

inserção da Lei 10.639/03, bem como as Diretrizes nos cursos de graduação na última visita do Conselho. Ela relata:

> [...] a última visita deles foi em 2011. Em 2011 quando eles estiveram aqui eles orientaram a inclusão da disciplina ... e nos apresentaram aqui, aquilo que nós já conhecíamos, a obrigatoriedade ... dos cursos de licenciaturas voltados para a formação de professores estar trabalhando com essa temática ... você sabe que ocorre uma resistência muito grande de inserção de novas disciplinas, de contemplação de mudanças de ementário então... assim, existe uma resistência muito grande. Ela só foi realmente firmada agora com a instituição do NDE, onde a gente teve esse trabalho com o NDE, mostrando a importância e mostrando também a obrigatoriedade. Então só a partir daí que eles sentiram que o curso poderia ser penalizado! Porque foi uma recomendação, então ela tinha de ser cumprida! Já deveria ter sido cumprida sem recomendação, com a recomendação eles iriam... o conselho iria fazer... porque ele olha o... o relatório, ele deixa o relatório com a recomendação! Aí quando ele chega com a nova visita, mesmo que seja outros representantes do conselho, ele olha o relatório anterior, o quê que foi recomendado de alteração, entendeu?! Então diante disso ele vai nesses pontos pra ver se foram cumpridos. Então diante disso houve essa reestruturação, essa inserção dessa disciplina e dessa temática dentro do curso, dentro dos cursos (Entrevista concedida à autora pela Assessora da Pró-Reitoria de Ensino, 03/11/2015).

Conforme a assessoria da Pró-Reitoria de Ensino, a inserção de forma institucional das DCNERER nos cursos de graduação começa a ocorrer a partir do ano de 2014, mas essa assessoria tem conhecimento que esse processo já vem acontecendo há mais tempo de forma pontual pelo trabalho de alguns professores:

> [...] eu sei assim, que anteriormente ao conselho eu sei de alguns professores que abordavam a temática! Professores que já estavam, que tinham uma ligação, que já tinham uma bandeira nessa... nessa trajetória, mas era algo assim que não estava... determinado dentro de uma... um ementário, não era uma... não seria cumprido por um... por um outro professor! Então o professor ele cumpre o que está determinado dentro do ementário né? (Entrevista concedida à autora pela Assessora da Pró-Reitoria de Ensino, 03/11/2015).

Como o trabalho de alguns professores com a temática ocorria em função de uma opção pessoal, não haveria condições de se ter uma sequência, porque não havia a oficialização dessa temática no currículo do curso, ela não era contemplada no ementário das disciplinas. Consequentemente, um professor, por opção pessoal, por opção política, por compreender a necessidade de se trabalhar com essa temática na formação inicial de professores, por ser pesquisador na área, enfim por diversos outros motivos, realiza essa discussão em qualquer disciplina que estiver trabalhando, e pode ocorrer também de outro professor só trabalhar e discutir com os alunos o que está previsto no ementário da disciplina.

Nesse capítulo, apresentamos como as DCNERER vêm sendo inseridas nos cursos de Artes, História, Letras e Pedagogia da Unimontes na perspectiva das unidades administrativas diretamente ligadas com a graduação, e como esses setores vêm contribuindo com esse processo. No próximo capítulo trataremos desse processo na perspectiva dos coordenadores e professores dos referidos cursos.

4 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTUA AFRICANA: A MATERIALIDADE NOS CURSOS

A Lei 10.639/03 (posteriormente 11.645/08), como vimos no segundo capítulo alterou a legislação nacional que norteia a educação brasileira, a LDB 9.394/96, tornando obrigatório, no artigo 26A, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio oficiais e particulares. Evidentemente que tais mudanças têm implicações na Educação Superior, nos cursos que formam professores/profissionais na educação como uma consequência. Já os dispositivos legais desencadeados para a regulamentação de tal alteração, como o Parecer 03/2004, que aprovou a Resolução CNE/CP 01/2004, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER, bem como seu Plano de Implementação aprovado em 2008, incidem sobre toda a Educação Básica e Superior, atingindo todos os níveis e etapas da educação.

Nesse sentido, a análise dos cursos de Artes, História, Letras e Pedagogia da Unimontes pautou-se pela observância da inserção da Educação para as Relações Étnico-Raciais de acordo com as DCNERER, levando em consideração o Parecer de aprovação, bem como o Plano para sua Implementação.

No terceiro capítulo, discorremos sobre como as unidades administrativas diretamente ligadas ao ensino, nos cursos de graduação da Unimontes, vêm desenvolvendo ações ainda muito tímidas no sentido de atender as disposições das DCNERER, bem como o fato de os documentos oficiais da instituição, o PDI e o PPPI, não contemplarem ações ou metas a serem cumpridas nesse sentido. Nesse capítulo, apresentaremos as análises realizadas nos PPPs dos cursos, assim como as entrevistas realizadas com os Coordenadores Didáticos de curso e alguns professores sobre o processo de implementação da DCNERER nos cursos analisados. Optamos por apresentar as análises por cursos em função de termos observados diferenças no nível de inserção das DCNERER, bem como no trabalho desenvolvido pelos professores atuantes nos cursos.

4.1 A materialidade das DCNERER no curso de História: a percepção da Coordenação Didática

O Curso de História da Unimontes iniciou suas atividades em 1967, na antiga Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FAFIL), sendo reconhecido em 1971, com a finalidade de licenciar professores de 1º e 2º graus. Com a criação da antiga Fundação Norte-Mineira de Ensino Superior (FUNM), que à época teve como objetivo agregar as cinco faculdades existentes em Montes Claros, como já dissemos no início do capítulo 3, a FAFIL passou a fazer parte dessa estrutura. Em 1993, a estadualização da FUNM proporcionou a estruturação da Unimontes e a FAFIL, que abrigava outros cursos da área de humanas, como Artes, Filosofia, Geografia, Letras e Pedagogia passou a ser o Centro de Ciências Humanas, ocasionando a estruturação dos Departamentos, Colegiados de Coordenação Didática dos diferentes cursos. Nessa nova realidade institucional, as coordenações desses Colegiados receberam a incumbência, por meio da Resolução 008/94, de reformular os currículos dos cursos. O curso de História organizou-se para tal empreendimento, mas também entendeu que seria necessária a elaboração de um Projeto Político Pedagógico que atendesse a essa nova realidade acadêmica. No ano de 2000, aprovou-se o novo Projeto Político Pedagógico e a Reformulação Curricular do curso de História, após amplas discussões das comissões do corpo docente e discente, criadas para esse fim.

Como vimos no terceiro capítulo, as mudanças nos PPPs dos cursos, visando à observância aos preceitos legais das DCNERER, estavam em andamento ou eram bem recentes, e em alguns casos ainda não haviam sido colocadas em prática. No curso de História, fizemos entrevista com dois coordenadores que respondiam pelo curso no período específico em que ocorreram mudanças nos PPPs. Essas mudanças ocorreram num processo mais longo e envolveu três gestões da Coordenação Didática do Curso. Foi possível fazer entrevistas com dois Coordenadores, pois um Coordenador estava de licença no período das entrevistas. Aguardamos o seu retorno, mas mesmo assim obtivemos vários cancelamentos, não sendo possível a realização da entrevista. Fato que não prejudicou nosso trabalho, pelo grande envolvimento e conhecimento de todo o processo dos outros dois Coordenadores que gentilmente colaboraram. Nesse sentido, fizemos entrevista

com dois coordenadores que cunharemos como Coordenador 1[72] do curso de História (C1H) e Coordenador 2 do curso de História (C2H). O quadro abaixo demonstra o perfil dos Coordenadores do curso de História:

Quadro 12 - Perfil dos Coordenadores do curso de História

Coordenador	**Tempo de Instituição**	**Formação**	**Período de Coordenação**	**Tempo de Coordenação**
C1H	20 anos	Doutora	2007-2008 e 2014-atual	04 anos
C2H	13 anos	Mestre	2010/2012	02 anos

Fonte: Entrevistas com coordenadores do curso de História.

A coordenação didática dos cursos de graduação na Unimontes tem uma vigência de dois anos e ocorre por um processo de eleição entre os pares. Podem se candidatar os integrantes do quadro permanente de professores.

O PPP do curso de História, depois da sanção da Lei 10.639, passou por duas reformulações, uma no ano de 2004, que reformulou o PPP de 2000, e outra em 2013, que reformulou o PPP de 2004. O PPP de 2000 foi aprovado nesse mesmo ano, passando a vigorar no ano de 2001. No ano de 2003, o curso foi avaliado pelo Conselho Estadual de Educação, ocasião em que “foi constatado que a sua realidade já havia sido superada em muitos aspectos as propostas do Projeto Político Pedagógico, principalmente no que diz respeito a Estrutura Curricular, necessitando de nova adequação” (UNIMONTES, 2004, p.49).

Após essa visita do Conselho, o curso organizou-se para reformular o projeto com as adequações propostas pelos conselheiros que avaliaram o curso, para o seu reconhecimento. A reformulação do projeto foi o resultado das discussões entre discentes e docentes, provocando mudanças na concepção do curso de História, principalmente com a inserção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), possibilitando uma participação mais sistemática dos alunos nas discussões sobre a necessária vinculação da docência com a pesquisa. A reformulação do PPP de 2000 resultou no PPP de 2004, assim descrito: “[...] o presente documento mantém as concepções que orientam o Projeto Político Pedagógico de 2000 e altera a estrutura curricular e o ementário, com a finalidade de adequá-lo às novas exigências do

[72] Optamos por ocultar o nome de todos os profissionais entrevistados, com o objetivo de não causar nenhum tipo de exposição para as pessoas que gentilmente contribuíram para a realização desse trabalho.

curso, e torná-lo ainda mais flexível e voltado para a docência" (UNIMONTES, 2004, p.43).

Talvez pelo fato de a discussão ser ainda muito recente, na reformulação do PPP de 2004, foi acrescentado uma disciplina de caráter optativo e/ou eletivo denominada " História da África". As disciplinas optativas entram na estrutura curricular no 6º, 7º e 8º períodos do curso. Sobre a inserção de conteúdos, disciplinas e atividades relacionados à temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais no curso, o C1H relata:

> Olha, essa disciplina, ela não tem... não tinha na estrutura curricular do Projeto Político Pedagógico de 2004, ela aparecia sempre como disciplina ou optativa ou eletiva, mas ela... desde de 2004 que ela vem sendo ministrada no curso ou como disciplina eletiva, ou como disciplina optativa. Ela sempre... os meninos sempre escolheram... em função da lei que eles precisam dela para trabalhar na educação básica, então em função disso eles sempre elegeram (Entrevista concedida à autora pela C1H, 30/08/2015).

As disciplinas optativas e/ou eletivas podem ser oferecidas pelos professores do departamento de História ou de áreas afins, aprovadas pelo colegiado. As disciplinas são apresentadas aos alunos, por meio do coordenador, ao final do semestre anterior àquele em que a disciplina poderá ser ofertada, sendo eleita conforme interesse dos alunos. Na opinião do C2H, a oferta da disciplina optativa não assegura que a temática vá ser contemplada, ele argumenta "como ela é optativa... depende muito da aprovação, dos alunos para que essa disciplina ocorra no semestre [...]" (Entrevista concedida à autora pelo C2H, 01/09/2015). Esse Coordenador acrescenta que considera que a partir do ano de 2010 a oferta da disciplina como optativa vem acontecendo de forma mais regular no curso.

A disciplina História da África, aparece no PPP de 2004, como optativa, não tendo, portanto, uma ementa oficializada no currículo do curso. O conteúdo da disciplina optativa é organizado pelo professor que se dispõe a ofertá-la. Tivemos acesso a dois planos de ensino dessa disciplina referente ao 1º semestre de 2014 e 1º semestre de 2015. No plano de ensino de 2014 constava uma carga horária de 45 horas, com a seguinte ementa:

> O continente Africano antes dos Europeus: As grandes navegações e a expansão do poderio europeu; A descoberta da África como fonte de riqueza; A exploração do africano: a resistência africana; a importância do africano para consolidação das Américas.

> O Continente africano no século XX: As novas alternativas econômicas, política e sociedade. A recolonização da África pelos Europeus. Os países africanos: a indústria; a política; a sociedade e a cultura africana até a atualidade (UNIMONTES, Departamento de História. Plano de Ensino Disciplina História da África. Curso de História, 1/2014).

Por sua vez o Plano de Ensino da disciplina optativa para o 1º semestre de 2015, também apresentava a mesma carga horária, mas divergia na proposta dos estudos a serem realizados, conforme podemos observar na ementa da disciplina:

> Abordagens históricas das sociedades africanas. Cultura e resistência negra no Brasil. Identidade nacional e identidade negra. Educação e cidadania afro-brasileira. Historiografia Pós-colonial e História afro-brasileira (UNIMONTES, Departamento de História. Plano de Ensino Disciplina Optativa I História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Curso de História, 1/2015).

Os conteúdos e nome da disciplina optativa divergem conforme podemos observar nos dois planos de ensino. No plano de ensino referente ao primeiro semestre de 2014 o professor apresenta estudos com mais ênfase para a África, sua história, realidades, conhecimentos, que apontam uma história da África em perspectiva positiva, desmistificando o entendimento de um continente só de misérias e discriminações. Como um dos objetivos específicos da disciplina foi apresentado:

> Considerar que a História do Continente Africano não seja somente a história do negro [dos negros] ou de uma região de animais exóticos, mas [é a história] de um povo responsável pela construção, povoamento e domínio de um espaço ainda fechado para a historiografia (UNIMONTES, Departamento de História. Plano de Ensino Disciplina História da África. Curso de História, 1/2014).

O Parecer 03/2004 considera que os estudos sobre a história e cultura africana serão articulados com a história e cultura dos afrodescendentes no Brasil. Pelos conteúdos apresentados no Plano de Ensino do ano de 2014, a diáspora para outros continentes foi apresentada num tópico na unidade II da disciplina, ao que parece acarretou pouco espaço para discussão sobre o “reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros”, conforme disposto no parecer 03/2004.

No segundo plano de ensino relativo ao primeiro semestre de 2015, a mesma disciplina optativa ministrada por outro professor, apresenta um caráter mais voltado

para os aspectos culturais da população negra que estão diretamente relacionados com as várias regiões da África. O objetivo principal da disciplina ofertada em 2015 foi: “Criar um espaço de debate, que seja capaz de sensibilizar os acadêmicos, para a necessidade do estudo da cultura e da construção da identidade Afro-Brasileira”. A disciplina foi dividida em três unidades onde se procurou evidenciar a historia e diversidade cultural da África e influência na cultura afro-brasileira, a diáspora e sua ressignificação no mundo afro-brasileiro e o estudo da Lei 10.639/03 e 11.645/08. A disciplina optativa não apresenta uma ementa oficial, dessa forma pode apresentar objetivo e aspectos diferenciados, conforme a visão e entendimento do professor.

Ao analisar outros Planos de Ensino de disciplinas existentes no PPP de 2004, observamos que, a despeito da temática não ser contemplada na ementa, ainda assim alguns professores, ao trabalhar com disciplinas afins, incluíam a discussão no Plano de Ensino, como foi o caso observado nas disciplinas História da América II e Antropologia. A disciplina América II apresenta-se com a ementa: “A crise do sistema colonial; o processo de independência na América espanhola e inglesa; a estrutura dos Estados Nacionais; o impacto das ideias liberais nas elites econômicas e intelectuais das nações latino-americanas; a independência das 13 colônias inglesas na América do Norte” (UNIMONTES. Departamento de História. Plano de Ensino Disciplina História do Brasil Colônia II. Curso de História, 1/2014).

O conteúdo programático previsto no Plano de Ensino dessa disciplina apresentava, na primeira unidade, uma descrição dos temas referentes à ementa da disciplina, entre eles um tópico de estudos sobre a geografia da África e outro destinado aos estudos da diversidade cultural africana. A segunda e terceira unidades apresentavam-se da seguinte maneira:

> Unidade II – O lugar da África na história
> 2. África e Áfricas:
> 2.1- História e Metodologia do Estudo da África e da Cultura Afro-Brasileira;
> 2.2 - A historiografia e a história da África e da Cultura Afro
> 2.3- Cultura Afro-Brasileira e Afrodescendente;
> 2.4- Interpretações do Mundo Africano e Afrodescendente;
> 2.5- Diásporas e Ressignificação no Mundo Afro-Brasileiro (questões conceituais)
> Unidade III – Perspectivas para Interpretação do Mundo Afro-Brasileiro
> 3. Diáspora e Identidade Afro-Brasileira:
> 3.1- História Africana e Afrodescendente para Educadores;
> 3.2- Cidadania Afro-Brasileira;
> 3.3- As Leis 10.639/2003 e 11.645 e os paradigmas da Educação no Brasil;
> 3.4- A Historiografia Pós-colonial e a historiografia brasileira (Idem).

A disciplina América II, de acordo com a estrutura curricular do PPP do curso de História, é ofertada no 4° período. Como podemos observar no conteúdo apresentado no Plano de Ensino, possui uma proposta que segue muito em direção às orientações previstas no Parecer 03/2004 e com as determinações das DCNERER conforme vimos mais acima.

Por sua vez, na disciplina Antropologia, ministrada no 1º período do curso de História, consta, como ementa:

> A especificidade, teoria e método da Antropologia. Diversidade cultural, etnocentrismo e relativismo. O conceito antropológico de cultura. Relações da Antropologia com a História. As origens da antropologia no Brasil: as obras de viajantes e missionários. Transposição do conteúdo teórico para a dimensão prática de formação. (UNIMONTES. Departamento de Política e Ciências Sociais. Plano de Ensino Disciplina Antropologia. Curso de História, 1/2014).

Apesar de não ser do departamento de História, essa disciplina apresentou uma discussão, ainda que de forma panorâmica, uma vez que, num tópico na unidade I, traz a previsão de estudos da “emergência da antropologia como ciência no século XIX: Diversidade cultural, etnocentrismo e relativismo”, e a unidade III prevê dois tópicos com estudos sobre: “Mitos e dilemas revisitados: desigualdades e (in)visibilidades; Multiculturalismo, globalização, etnicidade e lutas por reconhecimento: os subalternos entram na história” (UNIMONTES. Departamento de Política e Ciências Sociais. Plano de Ensino Disciplina Antropologia. Curso de História, 1/2014).

No período de 2003 a 2013, as determinações das DCNERER não estavam presentes no currículo oficial do curso de História. Nesse caso, nas ementas das diversas disciplinas que compõem o curso, observamos a presença, ainda de forma muito pontual, da temática no currículo formal (Plano de Ensino), que foi planejado pelo professor pra ser trabalhado em sala de aula. Sabemos que o currículo não é constituído somente pelos conteúdos que estão ali previstos, mas por todas as atividades e ações que são realizadas em sala de aula e fora dela. Portanto, a temática proposta pelas DCNERER pode ter sido objeto das discussões que foram realizadas em salas de aulas, em outras disciplinas, no entanto, ela não esteve presente de forma oficial no curso de História, conforme previsto pela legislação, até o ano de 2013.

As discussões e ações para a reformulação do PPP de 2004 do curso começaram por volta do ano de 2008, conforme descreve o C2H:

> [...] o projeto, esse antigo é de 2004 que já está se encerrando, então mais uns três períodos ele se encerra 2004. E aí havia uma discussão já desde 2008 para a implantação de um novo Projeto Político Pedagógico, essas discussões foram amadurecendo e quando eu assumi a gestão do curso como coordenador eu reassumi as discussões de uma reestruturação desse Projeto Político... e nós fizemos dois anos de intensa discussão. Inclusive... defendendo muito a inclusão da disciplina História da África e da Cultura Africana e Afro-brasileira ...e também defendendo uma possibilidade de discussão das questões indígenas... nesse projeto. Ah! A temática indígena, ela não foi aprovada ... nas discussões que tivemos, a disciplina História da África e da Cultura Africana e Afro-Brasileira...ela foi aprovada, mesmo porque ela já vinha acontecendo... já vinha sendo ofertada no curso, já defendia muito que essa disciplina tivesse uma carga horária maior ... tivesse mais uma opção...aprovou-se a disciplina, o projeto foi concluído em 2013. Então eu já havia saído... deixado a coordenação, mas as coisas já estavam bem encaminhadas... faltava finalizar algumas ementas definir alguns critérios que foram definidos em 2013, o projeto já está com dois semestre de funcionamento (Entrevista concedida à autora pelo C2H, 01/09/2015).

Como dissemos na introdução deste trabalho, a Lei 10.639/03 foi alterada em 2008 pela Lei 11.645/08, incluindo o estudo e cultura dos povos indígenas no currículo escolar, no artigo 26A, da LDB 9.394/96. Apesar dessa discussão não ser objeto de interesse em nossos estudos, conforme o relato do nosso coordenador, uma temática foi contemplada no currículo oficial do curso e a outra continuou ainda invisibilizada no currículo, ela foi acrescentada como disciplina eletiva. Situação que podemos encontrar explicação em Gimeno Sacristan (2000), ao considerar a construção do currículo como área de poder e interesses, ele pondera que “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000:17) A explicação do C2H sobre o processo confirma esse entendimento:

> [...] o Colegiado reúne e discute quais as disciplinas serão transformadas... como ficará a carga horária. E obviamente de acordo com a trajetória de trabalho de pesquisa de cada professor, ele visualiza também essa questão mais, mais pessoal do seu trabalho. Então algumas disciplinas não... não foram contempladas também em função disso. Então essa disciplina da cultura indígena também que há uma proposição da lei pra que seja instituída, ela também não passou nem no projeto da graduação regular, nem no projeto ofertado pela Universidade Aberta do Brasil (Entrevista concedida à autora pelo C2H, 01/09/2015).

O PPP de 2004 ainda estará em vigor por mais três períodos[73]. As turmas que entraram na vigência desse projeto precisam encerrar com a estrutura curricular prevista nesse documento. O atual PPP do curso de História foi aprovado em 2013 e passou a vigorar em 2014. Seus elaboradores consideram que o documento

> foi reestruturado tendo como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares para os Cursos de História e demais legislações vigentes, bem como as orientações advindas da Pró-Reitoria de Ensino da Unimontes, que fundamentam uma proposta de educação do indivíduo, valorizado sua formação artística, humanista, cultural, social e ética (UNIMONTES, 2013, p.13).

Nessa reestruturação, a disciplina que era optativa passou a ser obrigatória, integrando a estrutura curricular regular do curso com o nome de "História da África e da Cultura Afro-Brasileira", com carga horária de 72 horas, a ser ofertada no 8º e último período do curso, com a seguinte ementa:

> Analisar os principais aspectos da história da África. A África Pré-colonial. O processo de colonização. A diáspora. O processo de independência. Identificar e comparar os aspectos culturais relevantes da cultura afro-brasileira. Analisar a Lei 10.639/03 e sua implementação. Comunidades negras no Brasil. Transposição do conteúdo teórico para a dimensão prática. (UNIMONTES, 2013, p.72).

Os parâmetros legais para a implementação da Lei 10.639/03, como as DCNERER e o Plano de Implementação, explicitam com ampla clareza o trabalho a ser realizado pelas instituições de ensino em todos os níveis, professores, coordenadores, órgãos estaduais e municipais gestores da educação etc. Além de esclarecer e apresentar sugestões de conteúdos a serem trabalhados nos diferentes níveis da educação, esses documentos não foram citados na ementa da disciplina. Não foi possível a análise do Plano de Ensino da disciplina, porque ela será ofertada somente no segundo semestre de 2017, uma vez que a turma ingressante no PPP reformulado ocorreu no primeiro semestre de 2014. Nesse período, as turmas que entraram com a vigência do PPP de 2004 continuarão sem ter a disciplina, porque ela é ofertada como optativa, ou seja, o PPP foi reformulado, mas só vai efetivamente ser concretizado no ano de 2017.

---

[73] Considerando que as entrevistas e análise dos documentos foram realizadas no 2º semestre de 2015.

A estrutura curricular do curso é composta por 42 disciplinas obrigatórias e quatro eletivas (uma no 6º período, duas no 7º e uma no 8°). A temática das DCNERER foi contemplada na ementa da disciplina “História da África e da Cultura Afro-Brasileira”. Com a reformulação do PPP, a lista de disciplinas eletivas foi ampliada. De um conjunto de 39 disciplinas listadas no PPP anterior, houve a ampliação para 67. Dentre elas, destacamos 04 que estão relacionadas com a temática das DCNERER, sendo:

- Culturas Africanas
- História da África e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena
- História e Práticas Religiosas Africanas
- África e Afro-América: história e cultura – séculos XV-XIX.

Como a estrutura curricular do curso prevê a oferta de quatro disciplinas eletivas, podemos considerar essas possibilidades para estudo da temática.

Os dois Coordenadores relataram que, durante o período em que respondiam pela coordenação do curso, não houve orientações dos órgãos gestores em nível Federal, Estadual e nem da gestão da Unimontes, sobre a necessidade da inserção da Educação para as Relações Étnico-Raciais, no curso, em cumprimento às orientações expressas pela DCNERER. Mesmo a instituição contando com o funcionamento do NEAB, tal orientação não ocorreu. Também não ocorreu nenhum tipo de avaliação dos cursos nessa direção, nem por parte da gestão da Unimontes, nem dos órgãos Estaduais ou Federais responsáveis pelas avaliações dos cursos no Ensino Superior. Nesse sentido, o C2H relata:

> Então... não tinha nenhuma discussão sobre isso, a Universidade... principalmente sempre foi muito resistente com essas discussões... nunca os cursos... nunca quiseram discutir isso e havia uma determinação, essa determinação ela veio assim de forma muito branda tanto que até os... os diversos cursos até hoje não implantaram isso de forma adequada. A gente já estava fazendo e acredito que em 2011, 2012, é... foi solicitado da Universidade alguns dados trabalhados no curso, algumas explicações pra saber se realmente a disciplina era trabalhada nos cursos, de fato não era. [...] Foi um documento único solicitando a todos os cursos, eles estavam fazendo uma explicação sobre o que eles estavam fazendo, como eles estavam preparando para colocar essa disciplina nas discussões do curso. E... e como a gente já vinha trabalhando essa disciplina de forma optativa, foi o que a gente pode explicar, que a gente já estava trabalhando, embora a matriz curricular do curso não a contemplasse como uma disciplina obrigatória, a gente estava trabalhando ela de forma optativa, ofertando semestralmente e estava trabalhando na inclusão dessa disciplina na nova matriz curricular. Aí todos os cursos... fizemos uma discussão com vários cursos, dessas necessidades, mas depois eu não sei como é que ficaram os outros cursos eu acredito que não... ainda não implantaram, porque

> essas discussões a gente não percebe nos cursos da Unimontes (Entrevista concedida à autora pelo C2H, 01/09/2015).

Esse documento citado pelo Coordenador foi encaminhado pela gestão da Universidade para colher informações das ações que estavam sendo realizadas pelos cursos, no sentido de promover a inserção da temática para a Educação para as Relações Étnico-Raciais[74]. Sobre orientações para a implementação da temática por parte de órgãos fiscalizadores dos cursos no Ensino Superior, o C2H, que é estudioso na área e ex-integrante do NEAB/Unimontes, pondera:

> Nunca houve uma cobrança sistemática sobre essas questões, nunca houve. Tanto que outros cursos ainda não implantaram isso. Recentemente, no primeiro semestre de 2015, eu fui procurado pelo curso, pela coordenação do curso de Matemática, em função da necessidade da implantação da disciplina. Porque a questão deles é, como é que nós vamos implantar aqui... essa lei, como é que vamos trabalhar a temática... no curso de Matemática... Olha, tem a Matemática Africana que é possível adaptar, sim, ao curso de Matemática... Então, assim a... o problema é o desconhecimento, que é histórico, sobre essas questões. Então fizemos... mostrei uma pesquisa rápida, levantando alguns conhecimentos da matemática, inclusive trabalhos de pesquisa sobre a Matemática Africana. E montei junto com a coordenação uma ementa básica e estruturamos uma referência básica mesmo, para, a partir daí, eles se organizarem, para poder implantar a disciplina no curso de Matemática. Mas assim mostrei que era viável, não era um problema. É possível trabalhar matemática a partir de uma matemática africana, porque já tem trabalhos específicos sobre... tem trabalhos específicos sobre a matemática africana!! O que há é um desconhecimento sobre as questões culturais de matriz... tanto Africana quanto de matriz Africana no Brasil... Aí precisa de uma leitura, precisa de olhar o discurso, precisa se organizar para isso e se informar sobre a lei... da necessidade e ter a preocupação é... com a necessidade... da consciência da necessidade dessas discussões no curso (Entrevista concedida à autora pelo C2H, 01/09/2015)!

Esse relato aponta questões fundamentais que dificultam a implementação da Lei 10.639/03 e seus dispositivos legais: o trabalho dos órgãos gestores da educação, no sentido de cobrar essa aplicabilidade, e a falta de orientações e conhecimentos dos professores e da própria gestão educacional, para realização desse trabalho.

As visitas do Conselho Estadual de Educação para reconhecimento dos cursos acontecem geralmente de quatro em quatro anos. No relatório da última visita

---

[74] Recorro a minha memória como integrante do NEAB, à época. Também recebemos esse documento com essa solicitação. Encaminhamos um relatório com todas as atividades realizadas pelo NEAB. Essa solicitação da gestão da Unimontes ocorreu em função de uma cobrança do Ministério da Educação sobre as ações da Universidade nesse sentido. Mas na época e nem durante a realização da pesquisa de campo tivemos acesso a essa documentação recebida e respondida pela Universidade.

de reconhecimento do curso de História, realizado no ano de 2011, foi considerado que a Estrutura Curricular e o ementário do curso estavam satisfatórios. Os Conselheiros descreveram:

> O Projeto Político Pedagógico é o mesmo desde a última Comissão Avaliadora, por isso, necessita de reformulação, o que já está ocorrendo de acordo com as informações do Coordenador Didático do Curso, estando inclusive registrado em Ata do Colegiado. Entretanto, cabe ressaltar que o Projeto Político Pedagógico, tem atendido as demandas necessárias para o desenvolvimento do curso. A estrutura Curricular, as Ementas, a Bibliografia Básica e Complementar estão de acordo com o exigido para o Curso de História (MINAS GERAIS, 2011, p.68).

Não houve nenhuma referência à inexistência da temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais no currículo oficial do curso de História, como previsto nas DCNERER. Houve a análise das disciplinas, das ementas e, ao que parece, não havia a compreensão da necessidade da inserção das orientações expressas nas DCNERER para o Ensino Superior, especificamente o curso de História, que é tido como área privilegiada pela legislação para discussão da temática. Essa questão não foi mencionada e nem considerada na avaliação do curso.

No âmbito do curso de História e da Universidade, existem poucos eventos relacionados com a Educação para as Relações Étnico-Raciais. No entendimento do C2H:

> Há uma dificuldade de incluir essas discussões no cotidiano da escola, no cotidiano da Universidade, mudar alguns parâmetros... do currículo... dos cursos, enfim, professores incluírem novas discussões, abordarem novos temas, trabalharem novos conceitos, novas identidades, novos problemas, ainda há muitas limitações, em relação a isso (Entrevista concedida à autora pelo C2H, 01/09/2015).

Não ocorre um acompanhamento da Coordenação Didática do Curso sobre a inserção das DCNERER, porque ainda não há uma discussão mais intensa e efetiva sobre a emergência dessa temática no curso. Ainda há certo desconhecimento sobre as orientações legais para a aplicabilidade das DCNERER e, segundo o C2H, prevalece uma prática pedagógica voltada para o pensamento europeu, etnocêntrico, deixando de fora as questões de matriz afro. Ele considera:

> [...] há um desconhecimento, mas também não há uma vontade de discutir a lei e a aplicabilidade da lei, por outro lado não há um interesse da Universidade, não houve ainda um interesse da Universidade, nem do seu

> corpo docente em discutir amplamente essas questões no sentido de incluí-las ... nas suas respectivas matrizes curriculares pra trazer essa discussão para os acadêmicos ... Enfim, para enriquecer mais as discussões do curso, então falta muito para que isso aconteça (Entrevista concedia à autora pelo C2H, 01/09/2015).

Os Coordenadores do curso de História consideram que as DCNERER foram inseridas de forma institucional no curso. Apesar de considerar que houve essa inserção, o C2H relata que esse processo vem ocorrendo a passos lentos:

> Porque mesmo em nível de curso... a gente não conseguiu ainda fazer uma discussão mais profunda sobre essa temática, embora a gente esteja discutindo isso já... A gente tenha discutido... vindo discutido isso há algum tempo, mas não conseguimos ainda fazer uma discussão mais sistematizada, sobre essa temática, seja com... os professores, seja com os ...acadêmicos (Entrevista concedia à autora pelo C2H, 01/09/2015).

Segundo a C1H, no curso de História, os acadêmicos acham positivo o fato de haver uma disciplina para estudar as questões do ensino da cultura e história da África e dos afrodescendentes. Eles consideram que é um conhecimento importante para sua formação. Sobre o processo de formação dos acadêmicos do curso de História, o C2H relata que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID)[75] tem sido um importante aliado no processo de formação nessa temática. No âmbito desse programa, o C2H e outra professora desenvolvem projetos voltados para a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Básica. As atividades do projeto são desenvolvidas diretamente nas escolas, juntamente com os alunos que são bolsistas no programa. Sobre esse processo, o C2H descreve:

> Temos o projeto do PIBID que trabalha com essa temática, havia me esquecido disso, eu sou sub-coordenador do projeto do PIBID do curso de História e a gente trabalha justamente a temática africana e afro-brasileira, e os alunos vem fazendo trabalhos nas escolas com essa temática... Fazendo levantamentos diversos, algumas pesquisas, levantamento de dados e discutindo nas escolas... Elaborando alguns projetos de intervenção, ah... Isso tem dado muito certo, tem sido muito é... muito produtivo né... Agora nesse momento eles estão preparando, por exemplo, as discussões do mês de novembro... dia da consciência negra... a gente discute o conceito de consciência é problemático, mas é o que se tem né, pra discutir nas escolas, mas já estão preparando a programação é... para o mês de novembro... E a grande dificuldade, por exemplo... por exemplo, um dos elementos é assim...na discussão é... quem é que... como é que nós... que selecionamos uma pessoa pra ir trabalhar ou fazer uma palestra que seja

[75] Programa instituído pelo Ministério da Educação no âmbito da CAPES, visando à melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura por meio de fomento às atividades de iniciação à docência.

> na educação, na escola básica e que fale a linguagem dos alunos, porque na universidade é difícil encontrar alguém que trabalhe esse tema e encontre lá na educação básica e... a receptividade a sua linguagem, então esse é o elemento dificultador (Entrevista concedida à autora pelo C2H, 01/09/2015).

O PIBID tem se revelado um aliado no processo de formação inicial no curso de História no âmbito da Unimontes, a questão é que são poucos os participantes do projeto, em torno de 20 alunos. Esse processo se revela como uma ação pontual, uma vez que é um programa financiado pelos órgãos federais e tem data de início e término, sem garantias de continuidade. No período de realização das entrevistas, os professores participantes desse programa foram informados que, em função dos cortes nos recursos financeiros do Governo Federal, os projetos do PIBID seriam reduzidos em torno de 90%. Os professores e alunos não sabiam se os seus projetos teriam continuidade no ano de 2016.

4.1.1 A materialidade das DCNERER no curso de História: a percepção dos professores

O propósito inicial para o trabalho com os professores dos cursos analisados nesta pesquisa seria selecionar quatro professores que trabalhavam com disciplinas relacionadas com a temática. Isso não foi possível em função dos trâmites para inserção das DCNERER ser bem recente, não havendo assim, oficialmente, disciplina destinada a esse fim. Escolhemos outra opção possível: durante as entrevistas com a Coordenação Didática, solicitamos indicação de professores que, possivelmente, poderiam abordar a temática em suas aulas. Pela Coordenação, obtivemos indicação de dois professores para nossa entrevista e esses conheciam outros estudiosos da temática que realizavam ações nesse sentido e com a indicação deles completamos nosso grupo de professores Optamos por analisar o trabalho dos professores que, possivelmente, trabalham com a temática em suas aulas, e, portanto, acreditamos que entendem a necessidade da presença dessa discussão na formação inicial de professores. Não foi difícil encontrar esses professores. Tivemos a indicação de cinco, e destes, fizemos entrevista com quatro, que chamaremos como P1H, P2H, P3H e P4H, cujo perfil apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 13 - Perfil dos professores do curso de História

Professor	Tempo na Instituição	Formação
P1H	13 anos	Mestre
P2H	22 anos	Mestre
P3H	13 anos	Doutora
P4H	11 anos	Doutor

Fonte: Entrevistas com os professores do curso de História.

Dos professores entrevistados no curso de História, três já trabalhavam na instituição à época de aprovação da Lei 10.639/03, e também já estavam trabalhando no curso no período das duas reformulações do PPP. Dos quatro professores entrevistados, três (P1H, P2H e P4H) responderam que já trabalharam no curso com disciplinas específicas (optativas) que tratam da temática. O P3H respondeu que não trabalha com disciplinas específicas da temática e não aborda o assunto em suas aulas porque já têm os professores que discutem essa temática no curso.

O P1H mencionou trabalhar também com essa discussão em outras disciplinas que apresentam ementas que não contemplam a temática. Assim, ele descreve:

> Então eu... eu incluo isso por exemplo, trabalha-se no curso que tem História do Brasil Colônia...ou História do Brasil Império, História da América em três momentos, América I, II e III.... Eu tenho trabalhado bastante História da América... e não consigo deixar de fora essa temática porque ela está lá no livro! Ela só é negada no momento de trabalhar a disciplina ... Então a mesma forma... A abordagem que se dá ao estudo da América Colonial muitas vezes não é contemplada essa temática afrodescendente! Ainda não é contemplada, embora a historiografia que dá essa possibilidade já... tem uma produção muito boa... a respeito dessa temática. Mas quando eu estou trabalhando... essa disciplina... incluo essa temática porque não tem como separar isso, eu não sei como que os professores separam isso! Na verdade, eles negam essa discussão, eu não consigo negar, eu incluo seja na História da América I, seja na História da América II, que trabalha basicamente o contato Europeu na América, seja na segunda parte da disciplina que trabalha as Independências, eles têm o contexto de fim da escravidão que tem... sugerem outras relações também né... cidadania, enfim, outros contextos e elas se ampliam a outros momentos aí do... século XX e XIX, mas isso de certa forma é negado... é negado pelos professores... Então... essa temática...não faz parte da proposta dos planos de trabalho desses professores. Quando eu proponho qualquer outra disciplina optativa que vai nessa um pouco nessa direção... eu também acabo incluindo até mesmo trabalho de campo as vezes pra lidar com essa temática que ela é emergente, não tem como trabalhar as expressões culturais, trabalhar as relações coloniais e não tratar dessa temática" (Entrevista concedida à autora pelo P1H, 01/09/2015).

O P1H, quando não está trabalhando com disciplina específica sobre a temática (optativa), desenvolve seu trabalho na direção do que está previsto nas DCNERER, ou seja, incluir nos conteúdos das disciplinas e atividades curriculares a Educação das Relações Étnico-Raciais. Importante salientar que esse professor é estudioso da temática e entende como Paulo Freire, a docência como um ato político. O P2H relata que, ao trabalhar com a disciplina optativa História da África, ele se preocupa muito em proporcionar um conhecimento sobre esse continente, que é totalmente desconhecido pelo aluno, ele descreve: "Os alunos não sabem o que é a África... [...] A África hoje ela é composta por 54 países!" Ele salienta que os alunos falam pra ele que não sabiam que a África tinha vários países, não sabiam que a África tinha uma população branca, que era dividida em duas. O P2H continua seu relato dizendo:

> Nós temos a África Subsaariana, que é a população predominantemente negra, mas eu tenho no Norte da África que é a África branca, que é a África Islâmica, toda ela é branca! E, às vezes, o próprio aluno não tem noção disso. Então você fala assim: Egito! Por exemplo, todos os nossos alunos na escola estudam sobre o Egito, lá na quinta série, quando estuda história antiga pra começar o berço da civilização, começa com o Egito, mas a professora que dá aula pra ele, não fala pra ele que o Egito está localizado na África! (Entrevista concedida à autora pelo P2H, 05/11/2015).

P2H cita a importância do estudo sobre a história da África, levando em consideração que mesmo sendo numa graduação grande parte dos alunos desconhecem esse continente, seu relato está relacionado ao trabalho desenvolvido na disciplina optativa "História da África", prevista no PPP de 2004.

P3H relata que ainda não teve a oportunidade de ministrar uma disciplina optativa em si, mas trabalha com a temática por meio de projetos que desenvolve na instituição:

> [...] sempre atuei em projetos, né, ligado ao ensino, pesquisa e extensão direcionados para esse tema! Então o próprio Núcleo de História[76] que vai tá fazendo 10 anos, ele vem já nos primeiros minicursos... feitos é... em 2006 até 2010 ele fez uma série de minicursos colocando já essa questão é... com vários professores do curso de Montes Claros, colocando já esse debate em sala de aula! E aí outros projetos que participei como o projeto Afroatitude, como coordenadora. A gente analisou currículo, preconceito racial nas escolas, com bolsista, tivemos... eu tive mais ou menos 10 bolsistas... do curso de História específicos...[...] Cotistas, a prioridade eram

[76] O nome do núcleo é Núcleo de História e Cultura Regional, é um projeto de Extensão multidisciplinar, abrangendo o Ensino, Pesquisa e Extensão, tem 09 anos de funcionamento e a P3H é a coordenadora do núcleo.

> pessoas que entraram pelas cotas. Depois a gente teve também... eu fiz o projeto... eu acho que foi um dos primeiros projetos do PIBID em São Francisco[77] direcionado para esse tema. A gente começou a fazer uma série de oficinas numa das maiores escolas de São Francisco que é a Escola Estadual Sagrada Família, com temas e projetos de intervenção direcionados pra esse tema! Fizemos também palestras com professores, daqui como o Professor Denílson Meireles e Professor Antônio Alvimar que foram lá fazer esse tipo de trabalho com os professores de lá. (Entrevista concedia à autora pela P3H, 17/11/2015).

As orientações expressas nas DCNERER esclarecem que a Educação para as Relações Étnico-Raciais deverão ser incluídas em conteúdos das disciplinas, mas também em atividades acadêmicas da instituição. O trabalho desenvolvido por P3H, relacionado à temática assumiu o direcionamento para as atividades acadêmicas de Pesquisa e Extensão. As atividades são desenvolvidas numa escola da Educação Básica, no curso de História do campus da Unimontes no município de São Francisco. P3H relata que desenvolve também o trabalho no PIBID, no curso de História, no campus de Montes Claros:

> Atualmente eu trabalho com essa temática pelo PIBID também, desde 2014, em Montes Claros, atuamos em duas escolas que é a Escola Estadual Antônio Figueira e a Escola Normal. Fazemos um levantamento, um diagnóstico do conhecimento prévio dos alunos sobre a temática... e trabalhamos com os alunos. Agora mesmo, nessa semana, a gente tá nas atividades intensas dentro das escolas. Então a disciplina na graduação nunca trabalhei! Mas de outras maneiras eu sempre tem... a gente sempre tem atuado... e sempre na linha de pesquisa, que eu coordeno da Capes o Grupo de Pesquisa Fronteiras dos Sertões[78], a gente tem uma linha que puxa um pouquinho pra essa discussão da cultura e aí, obviamente, a gente pega a cultura Brasileira e Afro-Brasileira (Entrevista concedida á autora pela P3H, 17/11/2015).

O trabalho desenvolvido por P3H é fazer com que a discussão chegue às escolas da Educação Básica, e ao mesmo tempo oportunizar aos seus alunos da graduação o aprendizado na prática, nas escolas, futuro local de trabalho, promovendo dessa forma, um conhecimento valoroso para o acadêmico, que é a possibilidade de vivenciar em seu processo de formação como que essas questões são tratadas na escola e como lidar com elas. No que se refere ao seu trabalho, efetivamente, no curso de História, descreve que trabalha com a temática: “Com pesquisas e minhas orientações de monografia acaba que pega essa questão da cultura afro-brasileira, mas a lei mesmo eu trabalho só no PIBID! Com as oficinas, e

---

[77] A Unimontes oferece o curso de História no campus do município de São Francisco.

[78] O Grupo de Pesquisa tem interface com a Extensão para produção da revista “Fronteiras do Sertão”, que tem como objetivo divulgar as produções científicas do Núcleo de História.

levo essa discussão para as escolas e para os professores” (Entrevista concedida à autora pela P3H, 17/11/2015).

Por sua vez, P4H relata que trabalhou com a disciplina optativa por volta dos anos de 2010 e 2012. Sua abordagem na disciplina estava voltada também, inicialmente, para o conhecimento sobre a África: “Eu ia à África... eu tentava trabalhar com autores mais clássicos sobre a África mesmo, nada ligado ao Brasil ainda... Eu propunha pra eles [os alunos] a gente começar na África, atravessar o Atlântico e encostar em algumas metrópoles brasileiras pra entender o processo!” Esse professor considera que, ao se trabalhar com a disciplina História da África, corre-se o risco de cometer enganos com o conteúdo a ser trabalhado:

> [...] o erro que se pode cometer é ficar em duas coisas: O haitianismo, que é a discussão sobre o haitianismo, o medo negro... né? Os caras ficam muito na história do Haiti eu fico impressionado, viaja demais! Ou falar da escravidão no Brasil! Porque escravidão no Brasil é Colônia ou Império! O curso de História já prevê Colônia e Império pra você fazer isso! Não, é um curso de África! África ou cultura afro-brasileira você tem que trabalhar a África. [...] Eu trabalhava muito África, cotidiano africano, mesmo pra tentar entender como funcionava escravidão lá, como eram as relações sociais, como as relações de poder... pra entender como que isso transportou para o Brasil, de que forma isso mexeu, e aí entra o conceito de mestiçagem... de que forma isso movimentou ou isso veio muito pronto, algumas características então era uma espécie de África, uma discussão de Atlântico, porque tem uma tese que Alen Castro tem no livro *O trato com os viventes* em que ele fala que muita coisa era construída na transição! Então, naquela transição de uma costa pra outra, dava-se o Brasil ali.... Ele ainda tem a tese que o Brasil foi construído no Atlântico! O livro chama *O trato com os viventes*, é um clássico... E aí a ideia era compreender como algumas coisas mexiam... E aí eu chegava até um pouco no Norte de Minas... pra mostrar o quanto era diferente! Talvez esse processo vinha e sofria muita adaptação aqui mesmo. Na verdade o que eu queria colocar para os meninos era isso mesmo, porque aí eu chegava na parte que eu estudo. E aí realmente o modelo como as relações dos africanos aconteciam, por exemplo, aqui no Norte de Minas era completamente diferente que São Paulo! Ou completamente diferente do que Salvador... significa dizer que se em alguns lugares chegava algumas coisas dessa cultura africana mais fortemente, em outras praticamente impossível notar. No Norte de Minas, por exemplo, praticamente impossível. De cada mil escravos, você tinha 2...3 africanos, um número muito pequeno, a maioria de negros nascidos aqui mesmo, cativos da região formação de famílias escravas, o negro nascia aqui mesmo. Então esse número de africanos... então a ideia que talvez esse impacto da cultura africana teve mais força em algumas regiões do que em regiões mais sertanejas interioranas. Talvez não, certeza! Esse impacto era menor. A gente pode até ter essas versões da cultura africana no dia a dia e tal! Mais o impacto do que veio da África pra cá [o Norte de Minas] não é a mesma coisa (Entrevista concedida á autora pelo P4H, 26/11/2015).

Pelo depoimento do professor, observa-se que seu trabalho vem sendo desenvolvido com o propósito de proporcionar aos alunos um conhecimento sobre a

África e a influência da cultura desse continente na cultura brasileira. Ficamos surpresos pelo fato de o professor confessar “eu não chegava na lei! Em nenhum momento eu encostava nela, nunca me senti apto, uma discussão prática tem que passar por um paradigma, uma formação diferente da minha.... acho que você vai pra educação e tal.” (Entrevista P4H, 26/11/2015).

Com todo o conhecimento sobre a História da África, o professor não se sente qualificado e considera que não tem perfil para discutir as DCNERER com seus alunos. Consideramos que o professor norteia o seu trabalho com base em alguns preceitos previstos na legislação, no entanto, não quis ou não teve ainda o interesse em se dedicar a conhecer realmente a legislação sobre inserção da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Básica e Ensino Superior. O professor considera que essa é uma área de atuação da educação, a pedagogia.

Os relatos dos coordenadores e professores do curso de História apontam para uma questão que se apresenta como uma grande dificuldade para a implementação da Lei 10639/03 e seus dispositivos legais, qual seja: o que será ensinado aos alunos? Qual conhecimento será trabalhado? Como vimos os Planos de Ensino e a ênfase dos professores para com a abordagem da temática apresentam divergências e objetivos diferenciados, em algumas situações voltadas somente para o estudo do continente africano. Para essa questão estudiosos da área como Verena Alberti e Amilcar Araújo Pereira consideram que num país como o Brasil

> [...] com quase metade de sua população composta de “pretos e pardos”, conforme classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), deveria conhecer a história do continente africano, de onde veio um enome contigente populacional que deu origem a grande parte dos brasileiros. Com efeito, como o conhecimento da história é fundamental para a constituição de identidades, conhecer a história africana, e não apenas a europeia, pode se tornar referência importante não só para alunos e alunas negros, mas também para os “brancos, que podem repensar suas identidades ao ampliar seu conhecimento sobre as realidades africanas e afro-brasileiras (ALBERTI; ARAÚJO, 2007, p.25-26).

Nessa perspectiva os estudos sobre os conhecimentos sobre a História da África e dos africanos e da história e da cultura afro-brasileira, assumem uma dimensão de um conhecimento a ser trabalhado, não somente pelo conhecimento em si, mas para a construção de novos parâmetros para as práticas educativas, que possam possibilitar os estudos das culturas produzidas pelos grupos afro-brasileiros

bem como a relevante participação desses grupos na construção da história do nosso país. Concordantes com essa visão outros autores como Maria Alice Rezende Gonçalves e Vinicius Oliveira Pereira argumentam que esses novos parâmetros podem "contar novas narrativas, construir outros símbolos e reproduzir patrimônios pertencentes aos diferentes grupos étnicos da sociedade brasileira" (GONÇALVES; PEREIRA, 2013, p.39). De acordo com os autores essas novas narrativas poderão oferecer subsídios para a valorização do pertencimento étnico de estudantes afro-brasileiros, podendo também possibilitar a construção de novos sentidos sobre a população afro-brasileira para outros grupos étnicos.

Os professores consideram que as DCNERER foram inseridas no curso de História, mas ainda não estão, parafraseando Nilma Lino Gomes, "enraizadas", não houve ainda mudanças significativas no curso, nesse sentido. A Educação para as Relações Étnico-Raciais ainda se apresenta como uma temática, usando também uma expressão dessa autora, "subalterna", existem diversos outros conhecimentos específicos da área de formação de História que são considerados mais prioritários.

P1H e P2H consideram que não ocorre uma discussão dos professores sobre essa questão no curso, ela é trabalhada de forma isolada. P3H considera que houve uma reforma no PPP para inserção dessa temática, mas ela ocorreu de forma incipiente:

> Nós temos hoje no curso de História dois PPPs, o antigo, ele não tem essa disciplina! É um PPP de 2004, ele nem aborda esse tema. Então a única maneira que os alunos têm de fazer uma discussão sobre isso é quando se oferece as disciplinas optativas... que o aluno pode, o aluno escolhe a disciplina...ela não está dentro da estrutura curricular! No PPP aprovado recentemente, aí já tem a disciplina... Essa disciplina que é recente... o professor trabalha específico, mas eu vejo com uma carga horária muito inferior, uma carga horária... Acho que insuficiente pra necessidade da temática que a gente coloca! Então, uma coisa que a gente percebe é a falta, dentro dos cursos de licenciatura, do debate dentro da Universidade no âmbito da Universidade sobre essa questão... que se coloca também... porque a lei hoje em dia obriga a se ter essa disciplina... Aí você coloca uma carga horária também muito pequena... Você vê pouquíssimos seminários, pouquíssimos... Poucos trabalhos ainda academicamente são feitos com relação a isso, poucas intervenções direcionados pra isso! Então, pra mim, a implantação na graduação ainda é muito incipiente, eu não, não sei... Não sei falar dos outros cursos, mas, de uma maneira geral, eu não vejo esse debate acontecendo no curso de licenciatura de História, que é um curso que teria que ter que a própria lei fala, História, Arte, Letras, né? Teria que tá mais, mais presente ainda. Eu vejo um debate muito pouco... E o que a gente tem realmente trabalhado é dessa maneira, vamos dizer assim, com pesquisas, com ensino, mas não uma disciplina bem discutida, o que é etc... Então os alunos de hoje tem a opção de ter essa disciplina... somente através de optativa. No PPP, que ainda não chegou na época, quando tiver

> é que ele tem! Então é super recente a implantação da disciplina que discute isso (Entrevista concedida à autora pela P3H, 17/11/2015).

Em seu relato, P3H aponta os problemas que já comentamos anteriormente e descreve como a temática se faz presente, timidamente, nas atividades acadêmicas. O trabalho com essa temática, segundo P3H, é realizado por professores que têm interesse no tema, essa questão ainda não foi efetivamente institucionaliza, não é um debate que acontece, as ações são realizadas ainda de forma pontual. As discussões acontecem muito em função de uma decisão política do professor. P3H pontua que observa que os alunos têm conhecimento sobre a Lei: “Eles sabem da implantação da Lei, mas... eu acho que ainda falta é mostrar a importância, eu acho que eles ainda não sabem da importância da disciplina, do discurso que se tem que colocar, sabe? Eu não vejo isso ainda muito forte dentro do curso de História” (Entrevista concedida à autora pela P3H, 17/11/2015).

P4H considera que as DCNERER estão inseridas, mas pondera: “Está inserido, mas está mal! [...] Não atende quase nada! Uma discussão que já tem 3, 4 anos, com 13 vagas no departamento para concurso, e sequer tem uma vaga pra isso!” (Entrevista concedida à autora pelo P4H, 26/11/2015). Esse professor considera que um grande problema nesse processo de inserção é não ter profissional específico, qualificado para o trabalho com a disciplina. No ano de 2014, foi aberto concurso para professores na Unimontes, em todas as áreas e em todos os departamentos. Foi um processo bem grandioso, foram disponibilizadas mais de 600 vagas para professores do Ensino Superior em diversas áreas e subáreas. E a subárea para a disciplina recentemente acrescentada na Estrutura Curricular para se trabalhar especificamente com essa temática não foi colocada no concurso, sendo que a disciplina foi inserida na Estrutura Curricular do curso.

A historiadora Maria Claudia Cardoso Ferreira apontou na sua pesquisa de doutorado uma reflexão nessa questão de abertura de concursos na área. Em várias universidades públicas do país vem sendo abertos editais para concursos com vagas para professores especificamente para a disciplina História da África, exigindo formação nessa área e somente a Federal de Goiás que em 2009 abriu concurso para a disciplina “Didática e Prática de Ensino de História da África, a Federal do Maranhão que em 2008, selecionou professor para a área de estudos afro-americanos e a Federal de Sergipe que abriu concurso, no mesmo ano, para ensinar história da África e a da cultura afro-brasileira” (FERREIRA, 2013, p.170).

Demonstrando que nas IES ocorre um entendimento parcial da Lei, priorizando a formação sobre a história da África, em detrimento a luta dos negros no Brasil, a cultura e história dos negros na formação da história do país, a diversidade étnico cultural da população brasileira, ou seja, os conhecimentos necessários para a Educação para as Relações Étnico-Raciais, fato que também observamos no curso de História da Unimontes, conforme apresentamos nos relatos de alguns professores.

Os professores do curso de História não encontram dificuldades para selecionar material para trabalhar com a Educação para as Relações Étnico-Raciais, eles se baseiam em suas pesquisas, utilizam materiais confeccionados nos projetos que desenvolvem e consideram que já existe uma ampla bibliografia que podem subsidiar o trabalho nessa área.

Entre as pesquisas desenvolvidas no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no curso de História, no período de 2003 a 2013, encontramos vários estudos que foram desenvolvidos na direção das questões que envolvem os afrodescendentes e um relacionado com a Lei 10.639/03 conforme relacionamos no quadro abaixo:

Quadro 14 - Monografias Curso de História sobre as Relações Étnico-Raciais

Ano	Tema	Orientador
2003	Escravidão negra e justiça: quando o escravo é “gente”	Prof. A
2006	A questão da História Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio a partir da promulgação da Lei Federal 10.639/03.	Prof. B
2007	A escravidão e Historiografia: as novas análises da escravidão nos livros didáticos de História	P4H
2007	História e Cultura: o Brasil pensado por Gilberto Freyre e Sergio Buarque de Holanda	Prof. C
2008	Abolição: e agora?	Prof. D
2008	O cotidiano escravista das litografias de Jean Baptiste Debret: o Brasil no século XIX	Prof. E
2008	Histórias comparadas: apontamentos sobre o funcionamento e manutenção dos regimes escravistas no Brasil e na África	P4H
2008	Na pele a marca da submissão; a construção da ideologia do branqueamento e a desvalorização das heranças histórica e cultural do povo negro em obras científicas literárias brasileiras (1902-1937)	Prof. D
2008	Senhores e escravos no Norte de Minas: uma análise dos conflitos e das redes de sociabilidades (1870-1888)	Prof. D
2009	O regime de cotas para afrodescendentes: um estudo da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) no ano de 2008	Prof. C
2009	A construção da identidade brasileira em Gilberto Freyre, em Sergio	Prof. D

	Buarque de Holanda e no samba urbano: suas contradições, impactos, interseções e convergências no período de 1920 a 1945	
2009	A representação do negro na iconografia do livro didático de História	P2H
2009	A campanha abolicionista no Norte de Minas Gerais de 1884-1885	Prof. E
2011	Abolida a escravidão: e agora negro?	P2H
2013	Arte afro-brasileira, tradições e artes plásticas no Norte de Minas Gerais	Prof. F

Fonte: Departamento de História. Acervo de monografias do curso de História.

As pesquisas realizadas por meio do TCC, nos anos de 2014 e 2015, não estavam registradas no departamento de História, não sendo possível a verificação dos estudos relacionados com a temática. Durante dez anos, foram realizadas quinze pesquisas sobre a questão dos afrodescendentes. Entre elas, 04 foram orientadas pelos professores que fizeram parte das nossas entrevistas e as outras estavam concentradas em seis professores do departamento e também de outros que, certamente, apresentam alguma relação com essa temática. Notamos a presença somente de uma pesquisa relacionada especificamente com a Lei 10.639/03, indicando a possibilidade de haver pouca discussão no curso sobre essa legislação e seus dispositivos legais.

4.2 A materialidade das DCNERER no curso de Pedagogia: a percepção dos Coordenadores

O dia 13 de abril de 1964 marcou o início do funcionamento do curso de Pedagogia no município de Montes Claros, sendo ofertado pela primeira entidade privada de Ensino Superior do Norte de Minas Gerais, a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FAFIL). As atividades do curso foram inicialmente desenvolvidas nas instalações do Colégio Imaculada Conceição, posteriormente, em 1966, o curso de Pedagogia foi transferido para o antigo casarão da Rua Coronel Celestino, onde já havia funcionado o primeiro Grupo Escolar e a Primeira Escola Normal da cidade de Montes Claros. Atualmente, o antigo casarão funciona como o Museu Regional do Norte de Minas Gerais. Com a estadualização da antiga FUNM, nos anos de 1990, incorporando a FAFIL em sua estrutura, o curso de Pedagogia passa a ser ofertado no Centro de Ciências Humanas, da Universidade Estadual de Montes Claros. Fato que ocasionou a estruturação de Departamentos, Colegiados e Coordenação Didática dos diferentes cursos que funcionavam na antiga FAFIL.

Em função do andamento do processo de implementação das DCNERER, nosso trabalho no curso de Pedagogia foi realizado junto à atual Coordenação Didática e por outra Coordenação que respondia pelo curso, no ano de 2013, período em que houve importante reestruturação do PPP do curso. No quadro abaixo apresentamos o perfil das Coordenadoras do curso de Pedagogia.

Quadro 15 - Perfil das Coordenadoras do curso de Pedagogia

Coordenador	**Tempo de Instituição**	**Formação**	**Período de Coordenação**	**Tempo de Coordenação**
C1P	23 anos	Doutora	2013-2015	02 anos
C2P	20 anos	Doutora	2015/atual	06 meses

Fonte: Entrevistas com coordenadores do curso de Pedagogia

Conforme o PPP de 2013, que está em vigência, o curso de Pedagogia vem passando por diversas reformulações na sua Estrutura Curricular com o propósito de atender às necessidades e expectativas da sociedade e da legislação em vigor. Ao longo desse período, o curso de Pedagogia vem se adequando às exigências legais para a formação de profissionais para atuarem na educação. Atualmente, objetiva formar o profissional capaz de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos de formação que exijam conhecimentos pedagógicos.

O PPP do curso de Pedagogia foi elaborado de forma coletiva, em discussões acadêmicas realizadas pelos professores, com base na LDB 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Licenciatura em Pedagogia do Ministério da Educação e nas demandas educacionais e sociais da região do Norte de Minas. A organização curricular do curso foi definida conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais publicadas por meio da Resolução CNE/CP 01, de 15 de maio de 2006. Essa legislação apresenta, no artigo 4º, parágrafo único, várias ações que fazem parte das atividades no exercício da docência, objetivo do curso. Entre elas, salientamos duas ações relacionadas com a educação voltada para a diversidade:

> IX – identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais religiosas, políticas e outras;

> X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas, classes sociais, religiões, políticas e outras (BRASIL, 2006).

Espera-se que nas ações no exercício da docência seja considerada a diversidade presente no contexto escolar. Entre essa diversidade, orienta-se para a identificação de problemas que possam contribuir para a superação da exclusão étnico-racial e apresentar conhecimento e consciência da diversidade, respeitando as diferenças étnico-raciais. Nesse sentido, um ensino pautado nas DCNERER torna-se um importante aliado para o desenvolvimento de habilidades educacionais que possam possibilitar a construção de ações no exercício da docência com os propósitos especificados no artigo 4º dessa Resolução.

Em 2013, houve reformulação do PPP vigente do curso de Pedagogia, foi um processo tumultuado em função de o curso ter sido colocado em diligência no processo de avaliação para reconhecimento realizado pelo Conselho Estadual de Educação, ocorrida no início do primeiro semestre de 2013. O Parecer do CEE justifica que “foi baixada em diligência para que a Instituição comprovasse a adequação do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia às Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas em 2006 pelo CNE e, consequentemente, a adequação das disciplinas ofertadas, suas respectivas ementas e o perfil dos egressos” (MINAS GERAIS, 2013, p.01).

Essa avaliação, que colocou o curso em diligência, foi realizada no ano de 2013, na época o PPP vigente era de 2007. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia foram aprovadas em 2006, e o PPP não havia se ajustado a essas novas orientações para a formação do profissional egresso do curso de Pedagogia, que deveria ser voltado para a docência. No PPP do curso de Pedagogia, versão 2007, a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais não era contemplada, não se fazia nenhuma menção à formação do profissional com vistas ao atendimento das DCNERER aprovadas pelo CNE em 2004. A avaliação do Conselho que colocou o curso em diligência não menciona a inexistência das orientações dessa legislação no PPP do curso. Sobre a presença dessa discussão no curso, a C1P observa que, até o ano de 2013:

> Não! Não tinha. A gente não tinha nenhuma disciplina. A única disciplina que a gente tinha aqui, há muito tempo, antes, inclusive, disso, era “Educação Inclusiva”, mas a ementa da educação inclusiva aqui da

> Universidade, ela entende a Educação Inclusiva na questão dos alunos portadores de necessidades especiais, essa visão mais ampla de inclusão, que também inclui todas as diversidades que a gente tem na condição humana. Então nós não tínhamos nenhuma disciplina que contemplasse não! A gente tinha aquilo que eu acho que a maior parte das Universidades faz, umas coisas esporádicas, um minicurso, um evento, uma palestra que discute uma coisinha aqui, um professor que vai fazer um Mestrado, um Doutorado nessa área e volta e traz a discussão, mas aquilo que é importante mas que é pontual (Entrevista concedida à autora pela C1P, 17/09/2015).

Do período de aprovação da Lei 10.639/03 e das DCNERER até o ano de 2013, no curso de Pedagogia, aconteceram algumas ações pontuais para inserção das orientações expressas nessa legislação que foram trabalhadas por iniciativas dos professores do curso. A C1P considera que nunca houve uma ação em conjunto da Universidade no sentido de promover a inserção das orientações expressas nas DCNERER. Apesar da existência de núcleos voltados para estudos da temática da diversidade como Núcleo de Estudos sobre Homocultura (NEHOM) e NEAB e dos cursos de formação continuada na temática proporcionados pela Pró-Reitoria de Extensão, essas ações não eram realizadas em articulação com o curso de Pedagogia. Sobre a inserção das DCNERER no curso, a C1P observa que, no período em que estava na gestão, não houve nenhuma orientação dos órgãos gestores da educação em nível federal ou estadual, nem da gestão da Universidade para esse processo. Essa Coordenadora faz o seguinte relato:

> Olha, o curso de Pedagogia, principalmente nesses dois anos da minha gestão como coordenadora, muita coisa aconteceu no curso. Uma das coisas que aconteceu foi uma diligência que o curso passou, por outras questões. A gente estava fornecendo aquela habilitação de supervisão e orientação, e não podia e, então, nós entramos numa diligencia em 2013. E como entramos numa diligência, fomos obrigados a modificar a matriz curricular do curso, apenas porque fomos obrigados a reformular... pela obrigatoriedade que o Conselho colocou... É que nessa reformulação, nós acabamos acrescentando uma disciplina, que tem apenas 36h, chamada "Educação na Diversidade", e essa disciplina pretende discutir essas duas partes, principalmente nos eixos mais importantes da diversidade no Brasil que, até no próprio documento do MEC, fala que normalmente a maior parte de intolerância e preconceito que nós temos, tem a ver com relação racial, questão sexual, de orientação sexual e com a questão de gênero. Então, a nossa ementa do curso, ela pressupõe trabalhar tudo isso, primeiro fazer uma discussão geral sobre o que é diversidade e sobre o que é diferença, em todos os conceitos que essa temática envolve, e ainda trabalhar pelo menos com essas quatro marcas identitárias, que são a de gênero, sexualidade, orientação sexual e étnico-racial. E, é claro, que isso é absolutamente insuficiente, mas pelo menos a gente, de 2013 pra cá, nós já introduzimos. As outras disciplinas da nossa ementa não contemplam... Eu costumo dizer que os professores de Didática e os professores de Currículo, quando eles são sensíveis à temática, eles acabam introduzindo muitos

> textos sobre Currículo, muitos textos sobre Didática já abordam essas questões! E, graças a Deus, nós já temos na Universidade muitos professores sensíveis a essa temática. Então, muitos professores nas suas próprias discussões de formação de professores, da Didática da Prática docente, da profissão docente, da carreira docente, tanto Currículo quanto..., mas especificamente, em Didática acabam introduzindo. Mas, aí você conta com a opção ou a boa intenção ou com o comprometimento do docente. Porque na ementa da Didática não tem (Entrevista concedida à autora pela C1P, 17/09/2015).

A decisão de colocar a disciplina

> "Educação na Diversidade, foi do grupo que estava ali, correndo, porque foi um projeto que foi mexido muito rapidamente, porque a gente precisava sair da diligência e todo mundo falava: gente, é obrigatório, vamos discutir isso aqui, vamos colocar! Como o currículo já estava inchado, a gente conseguiu ali, com muito esforço 36h a mais..." (Entrevista C1P, 17/09/2015).

Dessa forma, à disciplina "Educação na Diversidade", foi acrescentada à Estrutura Curricular no terceiro período das turmas ingressantes, a partir do primeiro semestre de 2013, com uma carga horária de 36h, constituída pela seguinte ementa:

> A diversidade como constituinte da condição humana. Conceitos de identidade e diferença. Diversidade e questão de gênero. A cultura como universo simbólico que caracteriza os diversos grupos humanos. A diversidade étnico-racial na legislação educacional, com ênfase nas histórias dos povos indígenas e africanos. A diversidade social e as desigualdades econômicas" (UNIMONTES, 2013, p.114).

Como o próprio nome já indica, trata-se de uma disciplina com o propósito de promover uma discussão sobre a diversidade de forma mais ampla e não especificamente voltada para as orientações específicas das DCNERER. Apresenta um conteúdo extenso e complexo para ser trabalhado com uma carga horária tão pequena. Mas foi o que o grupo, naquele momento, com muito esforço e consciência, conforme vimos no relato da coordenadora, conseguiu fazer. A Estrutura Curricular do curso apresenta outras disciplinas que poderiam contemplar as orientações expressas nas DCNERER, como Didática, Currículo, Políticas Educacionais Brasileiras, Metodologia para o Ensino de História nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Estágio. Conforme o ementário do PPP vigente, a temática é discutida somente na disciplina Educação na Diversidade.

No PPP vigente do curso, há a previsão para a oferta de duas disciplinas eletivas que serão ofertadas no 8º período do curso, não havendo uma lista de disciplinas previstas para esse fim. O Departamento de Educação e o Departamento

de Métodos e Técnicas são responsáveis por apresentar as disciplinas que poderão ser ofertadas, para serem escolhidas pelos alunos. Há a orientação que, para a disciplina ser ofertada, deverão ter, no mínimo, 10 alunos matriculados, não podendo ser ofertada duas disciplinas do mesmo departamento. Sendo assim, a segunda mais votada deverá ser do departamento diferente da primeira. A disciplina eletiva se apresenta como uma possibilidade para se estudar a temática, caso algum professor do curso se disponibilize a oferecer.

No 1º artigo das DCNERER, foi estabelecido que o cumprimento das orientações que se encontram expressas nesse documento serão consideradas na avaliação das condições de funcionamento das instituições. O Conselho Estadual de Educação colocou o curso em diligência pelo não cumprimento das Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia do CNE, mas não houve nenhuma observação para o descumprimento das DCNERER também aprovadas pelo CNE. A C1P descreve:

> E o conselho baixou mesmo uma diligência, ou nós tirávamos [a formação para supervisão e orientação] ou a gente não seria permitido... nem abrir o vestibular! Então, na verdade, não foi nem pela falta dessas discussões, isso o Conselho nunca... Inclusive, quando o Conselho voltou de novo e a gente já tinha mexido no projeto, eles deram várias sugestões de mudança de nome, de aumento da carga horária da alfabetização diante da dificuldade de alfabetização que as crianças têm, mas em momento nenhum, nenhuma conselheira, ninguém que veio aqui no período em que eu estava na coordenação. E nesse período nós tivemos sete visitas do Conselho Estadual de Educação, sete! Nesse período de dois anos, porque só falta agora Pirapora, que vai ser agora em outubro, mas na minha gestão foram sete visitas[79] e em momento nenhum, nenhum, foi ventilado essa questão de que faltava no nosso curso, ou que era pouco a discussão sobre a diversidade. Falaram da alfabetização, falaram de Fundamentos da Metodologia da História que era pouco... E depois a gente colocou ainda só com 36h e não foi também discutido, porque eles podiam... "Gente, 36h pra discutir uma ementa tão grande, num curso tão..." Mas não foi, nunca foi um objeto de discussão, não! Eu lembro que eles falaram muito da necessidade da gente ampliar a carga horária de alfabetização e olha que a gente tem "Princípios e Métodos de Alfabetização", "Fundamentos e Metodologias da Língua Portuguesa na Educação Infantil", "Fundamentos da Língua Portuguesa na Educação nas séries iniciais", não estou dizendo que isso é suficiente, porque a gente tem 3 disciplinas de 72h que discute alfabetização e eles ainda achavam que a gente precisava intensificar mais essas questões, mas em momento nenhum foi ventilado a necessidade que a gente tivesse uma matriz curricular que fizesse uma discussão, não só em relação a lei, mas em relação à diversidade de uma forma geral, e a lei nunca foi nem citada (Entrevista concedida à autora pela C1P, 17/09/2015).

[79] O curso de Pedagogia é ofertado em nove campus da Unimontes. Apesar do curso, em todos os campi, seguir o mesmo PPP, o reconhecimento do curso é realizado em processos separados em cada campus.

Ao que parece, falta uma articulação dos órgãos educacionais, dentro da própria esfera governamental, na esfera estadual e federal no trabalho de acompanhamento e fiscalização do cumprimento das legislações educacionais. Porque, ao avaliar o curso, com problemas no cumprimento de duas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação, de igual importância para a formação do docente, atenta-se para o descumprimento de uma e a outra não é lembrada. E outra questão também precisa ser considerada, as Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, objeto da diligência do curso, chama atenção para o exercício da docência pautada na diversidade étnico-racial, identificando e resolvendo problemas de exclusão social e demonstrando consciência e respeito por essa diversidade. Habilidades que poderão ser desenvolvidas com os estudos realizados no curso. Uma única disciplina destinada a esse fim, com uma carga horária tão pequena, não foi objeto de questionamento do Conselho, no ano de 2013. E também não foi em novembro de 2015, quando esse órgão realizou a avaliação do curso de Pedagogia do campus de Pirapora, que foi avaliado com o projeto de 2013. Também não houve nenhuma consideração nesse sentido no relatório da visita do Conselho Estadual de Educação.

No ponto de vista da C1P, as DCNERER não foram efetivamente inseridas no curso de Pedagogia, a inserção de uma disciplina com a proposta de estudos sobre a diversidade não traz a garantia que o professor vai discutir a Lei. Alguns alunos conhecem a Lei, outros não, mas não existe uma discussão profunda sobre ela. De forma muito esporádica, os professores que são pesquisadores ou têm interesse na temática promovem alguns eventos acadêmicos, são ações muito pontuais:

> [...] Tem muito mais a ver com a busca individual do professor que vai pro Mestrado, que vai pro Doutorado, que acaba trazendo... Quando você terminar seu doutorado[80], você vai trazer essa discussão pra cá, você já está trazendo essa discussão pra cá, mas não é uma ação da instituição, então eu acho que, em momento nenhum, a instituição colocou isso como uma das suas obrigações sociais, uma das suas obrigações curriculares, nem uma das suas obrigações de formação de professor! Não vejo assim. Eu vejo pessoas comprometidas, profissionais comprometidos que se preocupam com isso e acabam trazendo essa discussão pra cá! Mas da universidade em si, não! (Entrevista concedida à autora pela C1P, 17/09/2015).

[80] Fala direcionadora para o meu trabalho como pesquisadora.

As ações na Universidade em direção à inserção das DCNERER ainda se demonstram de forma desarticulada, os diversos setores acadêmicos não foram imbuídos do mesmo objetivo, ainda não houve um momento para discussão da Lei, sobre a obrigatoriedade da sua inserção no curso de Pedagogia. Quando essas discussões ocorrem, são de forma individual, de forma isolada ou por professores em ações pontuais.

A meta 13.4 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) apresenta como estratégia para elevar a qualidade do ensino superior, a aplicação de instrumentos de avaliações próprios desse nível de ensino nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, como forma de assegurar uma formação com qualificações específicas da área de conhecimento, assim como a educação para as relações étnico-raciais e para a diversidade. Não houve ainda uma demanda institucional com o propósito de planejar ações acadêmicas em busca de alcançar tal finalidade. Situação que observamos ocorrer de forma diferente em relação a outros temas, como a meta 23, do Plano Nacional de Educação (2001-2010), e meta 12.7, do novo Plano Nacional de Educação (2011-2020), que indica a reserva mínima de 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no país, para a atuação dos estudantes em atividades de extensão. No segundo semestre de 2015, estavam ocorrendo reuniões com vários setores acadêmicos ligados aos cursos de graduação para essa finalidade. Nesse aspecto, a C1P relata que poderia também ter acontecido ou acontecer reuniões para se discutir a implementação das DCNERER nos cursos de graduação:

> [...] Igual a gente está tendo um intenso movimento na Universidade, sobre a obrigatoriedade de colocar 10% da carga horária da Extensão... a gente está tendo um grupo que reúne, que discute como é que vamos fazer, como é que não vai fazer... E vem os Conselhos Departamentais pra discutir como é que vão introduzir esses 10% da Extensão... Isso nunca aconteceu em relação à legislação! Tão importante quanto! Tão obrigatório quanto. A questão agora é que tem que colocar os 10% que é obrigatório? Ótimo! Mas e a obrigatoriedade da Lei? Que tem 11 anos, 12 anos. E aí? (Entrevista concedida à autora pela C1P, 17/09/2015).

Nesse contexto, a aprovação da Lei 10.639/03 foi o primeiro passo num longo e complexo caminho para a sua efetiva concreção. O cumprimento dos dispositivos legais que foram desencadeados para atender e regulamentar as alterações que essa lei proporcionou na LDB 9394/96, como as DCNERER e seu Plano Nacional de Implementação, continua sendo um desafio. Esse desafio perpassa por processos

de negociação, administração de conflitos, de interesses, de iniciativas dos órgãos gestores das instituições de ensino e dos professores, no sentido de promover ações que viabilizem condições para a sua efetiva implementação.

O desafio também está presente no entendimento que o professor tem sobre o trabalho a ser realizado com essa temática. As DCNERER expressam com clareza que a Educação para as Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana deverão ser incluídos em conteúdos de disciplinas que compõem o currículo, não é uma discussão que precisa necessariamente ser realizada separada dos outros conteúdos do currículo escolar. A opinião da C1P exemplifica essa situação:

> [...] Professor da educação básica entende que se ele parar, porque ele acha que tem que parar, ele não consegue entender que isso faz parte do conteúdo que ele tem que trabalhar, ele acha que ele vai parar para discutir essas questões, o professor aqui também acha! Então, tem professor aqui que pensa: “Mas gente, pelo amor de Deus, a gente não está conseguindo ensinar os nossos alunos aqui a saírem daqui e serem professores que alfabetizem os alunos, não dá tempo pra mexer com isso não! Nós temos que ampliar essas disciplinas. Nosso aluno está saindo daqui sem saber escrever, nosso aluno está saindo daqui sem saber ler e interpretar, aluno sai daqui não sabe alfabetizar”. Claro que isso é grave! Um aluno de Pedagogia que sai sem saber ler e escrever corretamente, sem saber interpretar... sem saber ... é claro que isso é grave! Mas existe um mito aqui de...que se você...trouxer essa temática da diversidade em todas as suas... pelo menos nessas marcas identitárias [relações étnico-raciais, orientação sexual e de gênero] que mais afligem a população brasileira...a ideia é essa, se você traz isso pra cá... você está retirando a possibilidade do professor ou do aluno de licenciatura de aprender a ser professor! Como se isso fosse à parte (Entrevista concedida à autora pela C1P, 17/09/2015)!

O poder emanado do currículo oficial é muito forte. Os órgãos encarregados das avaliações sistêmicas no processo educacional se baseiam nesse currículo oficial, os vestibulares, concursos públicos se baseiam no conteúdo que foi ali estipulado, essa discussão precisa ser cobrada com mais intensidade por esse caminho. Se o aluno da Pedagogia precisa desenvolver em sua docência uma postura que saiba lidar com a diversidade étnico-racial, esse conhecimento precisa ser cobrado no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), por exemplo. Na Educação Básica começamos a observar, mesmo que ainda timidamente, esse tipo de cobrança no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O exame passou a trazer questões relacionadas aos temas da diversidade, como o de 2015, que trouxe como tema da redação a questão da permanência da violência contra a mulher.

Quando os conhecimentos sobre o continente africano e sua cultura, sobre a cultura afro-brasileira e as questões étnico-raciais começarem a se fazer presentes nessas avaliações sistêmicas com mais intensidade, as instituições de ensino provavelmente se mobilizarão com mais interesse na inserção efetiva dessa temática nos currículo escolar. O próprio MEC, que também é um órgão gestor, precisa agir mais efetivamente no cumprimento das DCNERER. A C1P considera:

> A partir do momento que esse conteúdo, não digo só da questão étnico-racial, mas o conteúdo da diversidade, mas a partir do momento que ele tiver o mesmo peso e a mesma importância que qualquer outro conteúdo que a gente tradicionalmente trabalha tem, ele passará a fazer parte da vida nossa! Mas enquanto ele for essa coisa apática, vai acontecer aqui esporádico, num evento aqui, num evento ali, com o professor aqui, com o professor ali. Aquela coisa muito, muito pontual da escola também, no 13 de maio, 20 de novembro! Vão ser nesses momentos pontuais! Eu acho que, que a Educação Básica é um reflexo do papel que essa temática ainda ocupa no MEC, nas Secretarias Estaduais de Educação, nas Secretarias Municipais e na própria Universidade... (Entrevista concedida á autora pela C1P, 17/09/2015).

Na perspectiva da Coordenação do curso de Pedagogia, a temática das DCNERER não é uma discussão que atinge o aluno de forma geral, ela vem acontecendo ainda em passos lentos. O aluno ouve algum tipo de discussão, já participou de algum evento que abordou a temática, não existe um total desconhecimento da questão étnico-racial, mas essa discussão ainda é “muito incipiente”. Alguns professores abordam e discutem a temática em suas aulas, como alguns professores de Didática e Currículo.

No final do segundo semestre de 2015, o PPP do curso versão 2013 estava passando por novo processo de reestruturação, estavam ocorrendo várias reuniões com o corpo docente do curso com essa finalidade. A C2P está na Coordenação Didática do curso há apenas seis meses, dessa forma, sua fala foi direcionada para as ações relacionadas ao segundo semestre de 2015. Nesse novo processo de reestruturação do curso, a temática da DCNERER voltou a ser discutida, havia um debate sobre a necessidade de se criar uma disciplina específica para tratar das questões étnico-raciais. Sobre essas reuniões, a C2P relata que havia um grupo pequeno de professores preocupados com a discussão da temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais no curso, reivindicando a necessidade de uma disciplina específica para a discussão dessa temática e outro grupo maior, em torno

de 80%, dos professores contrários, argumentando que a temática já era contemplada em outras disciplinas.

A Coordenadora C2P relatou que as discussões seriam finalizadas ainda em 2015, mas, conforme os encaminhamentos da última reunião, ela acreditava que seria criada uma disciplina específica para discutir a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Finalizamos o nosso trabalho de campo a ainda não havia sido concluído o processo de reestruturação do PPP do curso de Pedagogia.

4.2.1 A materialidade das DCNERER no curso de Pedagogia: a percepção dos Professores

No curso de Pedagogia, obtivemos, pela Coordenação Didática do curso, a indicação de quatro professores que, possivelmente, poderiam trabalhar com as orientações das DCNERER em suas aulas. Desses quatro, uma professora, ao ser procurada, afirmou não abordar essas discussões em suas aulas. Os outros três gentilmente contribuíram com nosso trabalho. Entre eles, havia duas professoras de Didática e um professor de Currículo. Sendo assim, optamos por buscar outro professor de Currículo para compor o grupo de professores do curso de Pedagogia, uma vez que não havia a indicação de mais outro professor.

Apesar da disciplina Educação na Diversidade ter sido mencionada como uma alternativa que foi acrescentada à Estrutura Curricular do curso como uma possibilidade para se abordar a temática, não foi possível colher dados junto aos professores que ministraram essa disciplina. Ela começou a ser ofertada no primeiro semestre de 2014 e a professora que ministrou a disciplina nos dois semestres desse ano estava de licença no período de realização do nosso trabalho e no arquivo do curso não constava os Planos de Ensino da disciplina nesse período. No primeiro semestre de 2015 também não havia Plano de Ensino da disciplina, obtivemos acesso a um plano de ensino da disciplina ofertada por uma segunda professora no segundo semestre de 2015 onde a diversidade era tratada de forma geral, conforme previsto na ementa.

Nesse documento havia um tópico sobre os aspectos legais da diversidade na educação escolar brasileira, sem entrar no mérito da Lei 10.639/03 ou das DCNERER e outro tópico para discussão sobre o preconceito e relações étnico-raciais. Não foi possível realizar entrevista com esta professora também.

Consideramos que o fato de não termos entrevistado estas duas professoras que trabalharam com a disciplina Educação na Diversidade no ano de 2014 e 2015 não prejudicou nossa análise, uma vez que essas duas professoras não foram apontadas pela coordenação e nem pelos seus pares como referência para o nosso trabalho, como os outros professores foram. No quadro abaixo apresentamos o perfil dos professores do curso de Pedagogia.

Quadro 16 - Perfil dos professores do curso de Pedagogia

Professor	**Tempo na Instituição**	**Formação**
P1P	20 anos	Doutora
P2P	20 anos	Doutor
P3P	18 anos	Doutora
P4P	21 anos	Doutora

Fonte: Entrevistas com os professores do curso de Pedagogia.

No curso de Pedagogia, há alguns professores que são estudiosos e pesquisadores das questões étnico-raciais. No grupo de professores entrevistados, três incluem-se nesse caso. P2P, além de pesquisador, é coordenador do NEAB/Unimontes, P3P[81] e P4P são pesquisadoras e participam de projetos de pesquisa sobre a temática envolvendo os acadêmicos do curso e desenvolveram um projeto de pesquisa e extensão em uma comunidade quilombola do Norte de Minas Gerais, no período de 2005 a 2009. Os professores do curso de Pedagogia apontam que não existe uma disciplina específica para que a temática das DCNERER seja trabalhada no curso. Nas disciplinas em que trabalham, costumam abordar a temática, assim P1P e P2P relataram:

> Específica nós não temos. O que nós temos é no corpo das teorias curriculares, nós tratamos de uma das teorias. Das pós-modernas[82], que trata da questão étnica-racial. Agora não se trata especificamente da questão do afro... Ela fala de maneira generalizada! Então, não existe, no curso não! Não poderia dizer que o assunto não é tratado, mas não como uma disciplina de tantas horas não existe, é no corpo da disciplina (Entrevista concedida à autora pela P1P, 04/11/2015).

[81] As pesquisas monográficas realizadas pelos alunos apresentadas no capítulo 2 foram orientadas por essa professora.
[82] Essa professora está se referindo aos estudos das teorias do currículo na perspectiva de Tomaz Tadeu da Silva.

> Não tem uma disciplina no curso de Pedagogia, que é obrigatória pela Lei, eu não ministro, o que faço é dentro da minha questão ideológica, já orientei monografia, como eu trabalho Currículo, eu trago textos sobre a questão étnico-racial, Gestão, eu falo sobre a questão étnico-racial (Entrevista concedida à autora pelo P2P, 08/11/2015).

No PPP do curso de Pedagogia, as ementas das disciplinas citadas não apresentam nenhuma menção sobre a Lei 10639/03 ou as DCNERER. Por questões ideológicas ou por aprofundamento de estudos na disciplina que ministram, os professores encontram formas de abordar e discutir a temática. Mas como a temática não está proposta nas ementas das disciplinas, pode ser que outro professor que não tenha o mesmo entendimento sobre a educação e o papel do professor nesse processo, que não tenha uma visão política das questões das desigualdades sociais que são causadas em muitas situações em função do preconceito racial, trate dessa temática em suas aulas.

A professora P3P descreve que “A partir do primeiro semestre de 2013, o curso de Pedagogia passou a contar com a disciplina chamada Educação na Diversidade, com uma carga horária de 36 horas, e na ementa dela existe uma referência específica, tem a discussão de gênero e tal, mas não é específica da questão racial” (Entrevista concedida à autora pela P3P, 10/11/2015).

A professora P3P e P4P relatam como abordam a temática em suas aulas:

> [...] No curso de Pedagogia, eu tenho trabalhado com Metodologia do Ensino da História, então dentro de Metodologia do Ensino da História, na terceira unidade, nós trabalhamos com as propostas curriculares oficiais, para o ensino da História, eu trabalho os PCNs, eu discuto com eles as propostas, de ensino, e aí eu trabalho a Lei 10.639, do ensino da história e cultura afro-brasileira, dentro da Metodologia do Ensino da História para as series iniciais, então eu abordo isso lá. Isso quando fala de programa oficial e tal, eu já contemplo ali, porque numa disciplina de 36 horas pra discutir diversidade é muita coisa (Entrevista concedida à autora pela P3P, 10/11/2015).

> [...] Como é um tema que eu já pesquiso há muitos anos, e que é do meu interesse, pois eu tenho publicação, orientações, tanto de monografia, quanto de dissertação de mestrado, então eu, dentro da minha disciplina, Didática, quando eu trato da questão pluralidade cultural dentro dos temas transversais dos PCNs, eu dou o enfoque bem, digamos especial, a questão da educação dos negros no Brasil. Aí eu abordo isso de forma bem, digamos enfática, mas é um conteúdo, ele não está, de certa forma, previsto pra ter essa abordagem, eu que entendo que é um tema importante. Dentro dessa disciplina de Didática, eu abordo essa temática e nós ficamos assim, uma unidade só discutindo isso, ficamos aí quatro cinco sessões de quatro horas semanais discutindo essa questão, pelo menos (Entrevista concedida à autora pela P4P, 16/11/2015).

O relato das professoras está em sintonia com as orientações expressas nas DCNERER, para que a temática seja incluída nos conteúdos das diversas disciplinas que compõem a Estrutura Curricular dos cursos, não só de formação de professores, mas em todos os cursos da graduação. A situação é a mesma no caso de P1P e P2P. Talvez, se a disciplina for ministrada por outro professor, o trabalho não caminhe nessa direção. Salientamos uma questão importante, esses professores conhecem a legislação pertinente a essa temática, então um ponto importante no desenvolvimento de um trabalho dessa natureza é o conhecimento sobre a temática. Daí a importância de investimentos também na formação continuada, não só dos professores da Educação Básica, mas também dos professores que estão no Ensino Superior.

Os professores do curso de Pedagogia trabalharam em suas disciplinas conteúdos que favoreciam a conscientização sobre a importância da questão étnico-racial. P1P discutiu sobre a miscigenação do povo brasileiro e buscou refletir sobre a marginalização dos afrodescendentes. P2P descreveu que costuma trabalhar a questão da Lei, do movimento negro, a Declaração de Durban e alguns conceitos sobre racismo e diversidade. P3P discutiu sobre a conscientização da importância das ações afirmativas para a população negra, mostrou dados de pesquisas que apontavam questões como a diferença no acesso à educação entre as crianças negras e as crianças brancas. P4P descreveu que, em suas aulas:

> Eu abordo com elas a lei, eu discuto a questão da lei, os temas que discutem ações afirmativas, as cotas nas Universidades, eu discuto os PCNs, pluralidade cultural, aquele livro o número dez, o amarelinho, aquele é um documento que nós estudamos em sala de aula, eu trago dados de pesquisas em relação aos negros no Brasil, indicadores sociais, eu trabalho com aulas expositivas pra dar certa contextualização da situação com os indicadores sociais e aí nós entramos nas questões educacionais, mas o norteador é esse caderno dez dos PCNs. [...] Discutimos as questões realmente afetas. Sobretudo em relação aos indicadores da educação pra essa população negra. Discutimos também discriminação, esse conceito de discriminação, do preconceito, discuto a questão do mito da democracia racial [...] (Entrevista concedida à autora pela P4P, 16/11/2015).

Esses conteúdos nem sempre são tratados nas aulas do curso de Pedagogia. Como dissemos anteriormente, não estão previstos nos currículos (ementas) das disciplinas ministradas por esses professores. No imaginário ideológico social, esses conteúdos não são considerados importantes ou significativos para o currículo acadêmico, em detrimento a outros conteúdos considerados mais importantes, que

ocupam todo ou quase todo o espaço da estrutura curricular dos cursos de formação de professores.

Na perspectiva dos professores, as DCNERER não foram ainda inseridas institucionalmente, de forma efetiva, no PPP do curso de Pedagogia, elas vêm sendo trabalhadas em ações pontuais pelos professores do curso. Nesse sentido, obtivemos os seguintes relatos: "[...] Eu acho que tem vários professores, várias disciplinas que vão convergir para essa temática. Não despreza a temática! Tem grupo de pesquisa aqui que trata dessa temática... Com linhas de pesquisa bem profundas em relação a isso [...]" (Entrevista concedida à autora pela P1P, 04/11/2015). P2P considera que as DCNERER "não é uma questão que está no curso", é uma temática que vem sendo trabalhada por uns três professores[83] mais engajados nessa discussão. P3P apresenta o mesmo ponto de vista de P2P ao ponderar que: "eu acho que ela, para o curso, ela ainda é pontual, ela não é efetiva, [...] ela é efetiva do ponto de vista das práticas isoladas de alguns professores[84] que se preocupam efetivamente em incluir" (Entrevista concedida à autora pela P3P, 10/11/2015).

A professora P4P destaca que a temática se apresenta no curso de forma "pontual, pra quem tem sensibilidade com a questão, [...] é uma questão de professor pra professor, não há uma diretriz clara pra essa discussão, então se não for um professor que tem uma trajetória de investigação ou uma trajetória de abordagem nessa questão, ele não trabalha" (Entrevista concedida à autora pela P4P, 16/11/2015). No nosso trabalho investigativo sobre os professores que possivelmente poderiam discutir a temática no curso, constatamos quatro professores[85], mas podemos ter outros professores que também discutem o assunto em sala de aula no curso de Pedagogia e que não chegamos até eles.

A maior parte dos professores entrevistados considera que os futuros professores da Pedagogia não estão saindo do curso preparados para trabalhar com a questão da Educação para as Relações Étnico-Raciais em sala de aula. P2P relata que, no trabalho que vem realizando com professores da Educação Básica pelo NEAB, ele constatou que grande parte não havia estudado a temática no curso,

---

[83] Os professores que P2P cita que trabalham com a temática no curso, dois deles são P3P e P4P que participaram dessa pesquisa. O terceiro é ele mesmo, é dele que está falando.
[84] A professora P3P está citando aqui os mesmos professores citados por P2P.
[85] Nesse caso, estamos colocando aqui a Coordenadora do Curso P1P e os professores P2P, P3P e P4P.

não viram a discussão no curso. P3P considera que os conteúdos trabalhados no curso de Pedagogia sobre a temática ainda não está proporcionando uma formação para que os futuros professores possam trabalhar com a Educação para as Relações Étnico-Raciais:

> A parte teórica, o tempo, ele tem dado uma fundamentação, na verdade ele tem provocado apontado caminho para o aluno continuar, porque na maior parte das capacitações que a gente fez com minicursos ou da abordagem que a gente faz nas disciplinas, a gente acaba concentrando muito nessa dimensão mais de fundamentação dos sujeitos, nas discussões da lei, nos conceitos de racismo, de discriminação racial, do branqueamento, de dados e tal. Nós apontamos algumas possibilidades de trabalho, a partir das orientações das Diretrizes, como implementar isso lá na escola, trabalhar com a história do negro a partir de uma perspectiva positiva, trabalhar lideres negros, mas assim o tempo é insuficientes para essa parte mais prática (Entrevista concedida à autora pela P3P, 10/11/2015).

A professora P3P trabalha com um projeto do ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pelo PIBID, com os alunos do curso de Pedagogia, numa escola da Educação Básica, então ela considera que na universidade falta tempo para um trabalho mais prático, igual o que é realizado lá com os professores da Educação Básica nesse projeto. Ela relata:

> [...] Nós fizemos uma capacitação na escola, melhor dizendo uma formação continuada, que teve uma base no primeiro dia, mais de fundamentação, discussão e tal. No segundo dia, como que aqueles conteúdos podem ser visualizados no cotidiano na forma de projeto, na forma de conteúdo de disciplina, na forma de trabalho, e não apenas naquelas datas esporádicas e tal, então a gente conseguiu fazer isso lá na escola, dando uma direção para os professores. Mas aqui eu acho que o que a gente tem conseguido fazer é provocar, sensibilizar os alunos de que a educação racial é importante, isso a gente tem conseguido, sim. Sensibilizar para a importância da temática, eu creio que a gente tem provocado, mais precisava de mais tempo pra gente desenvolver um trabalho mais sistemático (Entrevista concedida à autora pela P3P, 10/11/2015).

A professora P4P considera que se trabalha ainda muito pouco, são poucos os professores que discutem a temática no curso, precisa de mais ênfase nessa discussão para uma formação mais sólida, que possa realmente formar o professor com condições de lidar com as questões étnico-raciais e com o Ensino de História e Cultura da África e dos Afro-Brasileiros. Essa formação é uma orientação que está expressa nas DCNERER e no seu Plano de Implementação, sendo uma ação a ser cumprida pelas Instituições de Ensino Superior.

Sobre a opinião dos alunos da Pedagogia em relação ao fato de se ter uma exigência legal sobre a inserção da temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais no curso, P2P foi emblemático em ponderar que os alunos desconhecem essa questão:

> Eu creio que eles não sabem. O que eu vou colocar é o seguinte, o Paulo Freire, no livro *Medo e Ousadia*, junto com Ira Shor, ele vai falar do segundo senso comum, então o que seria o primeiro senso comum? Aquele do homem falar hoje vai chover, meu calo doeu, mas o segundo senso comum, Paulo Freire vai falar que eu vou ouvindo um pouquinho, ah existe uma lei, então eu começo a dizer que existe uma lei, você sabe que tem uma lei? Sobre o que é a lei? É sobre a questão dos negros, e que existe o dia 20 de novembro. Então a meu ver os professores, e digo isso na Universidade, eles sabem que existe a Lei, o nome da Lei, mas não sabem o conteúdo da Lei. Então pra eles, é um segundo senso comum, segundo Paulo Freire, entendeu? Então, eles divagam, entendeu? Eles dizem a Lei 10.000, mas da Lei 10.000 vem a resolução que vai regulamentar, o que tem que ser feito, como que deve ser feito, então isso aí eles não sabem, eles não colocam no plano do discurso deles. Passa pela questão ideológica também, quem é que tem o interesse de fazer essa discussão ou não, por várias outras questões, às vezes alguns, porque as intenções são as mais variadas possíveis, pra ter legitimidade, crédito junto aos meus pares, então eu pego esse tema, porque esse tema pode me dar projeção, tem uma série de coisas e tem a questão ideológica, mas o fato é que são poucos é que sabem pra colocar isso pros alunos. Então, se não for alguém envolvido com essa questão, por quaisquer motivos que seja, então eles não sabem não. Não sabem mesmo, e isso está repercutindo pelo menos no Estado, no Estado, que eu achei um absurdo, foi quase 80, é 90% num universo de 183 inscritos pro curso, aí o que a gente vai fazer? Não conhecem a Lei 10.639 (Entrevista concedida à autora pelo P2P, 08/11/2015).

A questão apontada por P2P também transparece na Estrutura Curricular do curso de Pedagogia, porque a disciplina, que foi inserida no PPP de 2013, que aborda a questão étnico-racial, não é específica para a discussão dessa temática. Essa disciplina vai tratar da diversidade de uma maneira ampla, abordando não as principais marcas identitárias que podem levar à exclusão, discriminação e preconceito, como as questões étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual. Outra questão apontada pelo professor sobre os dispositivos legais que foram aprovados para a implementação da Lei 10.639/03, a Resolução que instituiu as DCNERER, o Parecer 03/2004 e o Plano de Implementação das DCNERER, são desconhecidos. Esses documentos trazem ricas orientações sobre o processo de inserção da temática no currículo escolar em todos os níveis, apontando os possíveis caminhos a serem tomados.

A implementação das DCNERER não se trata somente de promover a inserção de uma disciplina no curso, esse pode ser um dos passos, mas a dinâmica

pedagógica precisa ser repensada, para que a história e cultura africana e afro-brasileira possa se fazer presente no cotidiano da sala de aula, assim como a história e cultura dos asiáticos, dos europeus, dos indígenas, ou seja, buscar a construção de um currículo escolar multiculturalista, na perspectiva crítica defendida por Tomaz Tadeu da Silva. Essa perspectiva crítica do currículo defende que não se "trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las" (SILVA, 2005, p.102). Esse questionamento seria no direcionamento do entendimento de algumas questões como, por exemplo: "Como a construção da identidade e da diferença está vinculada a relações de poder? Como a identidade dominante tornou-se a referência invisível através da qual se constroem as outras identidades como subordinadas"? (SILVA, 2005, p.102)

A opinião de P4P, em relação ao conhecimento dos alunos sobre a exigência da legislação em relação às DCNERER, é num direcionamento oposto ao de P2P. A professora P4P pondera:

> Acolheram, de uma forma bastante positiva, elas entendem que é uma discussão que é importante, é um tema que suscita muito interesse, eu percebo que elas têm o interesse em discutir, elas gostam da temática. Sabe por quê? Porque na verdade, apesar de que ainda é um tema muito pouco trabalhado, mas a questão da situação dos negros, num país como o nosso, o preconceito e a discriminação, quando você começa a introduzir esse assunto, as pessoas começam a olhar e despertar coisas que não viam. Aí começam assim um tanto de exemplos: olha, verdade, já aconteceu isso comigo, eu sou uma pessoa negra. Aconteceu com meu marido, olha, eu casei com um negro. Meu filho sofreu este tipo de problema. Aí começa a levantar e elas começam a perceber essa questão do mito, esse mito da questão da democracia ele é muito forte. E isso faz com que a percepção dos nossos problemas de discriminação e preconceito, que tem, sim. Mas a gente minimiza muito isso, quando os alunos percebem que tem uma abertura, que podemos falar sobre isso, é como se você rompesse uma certa barreira, uma certa inibição de tocar nisso, e a coisa começa! É muito interessante, parece que nós temos uma dificuldade em tratar essa questão (Entrevista concedida à autora pela P4P, 16/11/2015).

Diferentemente de P2P, que relata o desconhecimento dos alunos, considerando que poucos professores conhecem a legislação pertinente, a Lei 10.639/03, P4P fala das suas alunas do curso de Pedagogia, considerando as suas aulas, ponderando o que as alunas pensam ao saber da legislação e discutir sobre o porquê dessa exigência legal, analisando os preconceitos e a discriminação que estão ali cotidianamente na vida de muitas pessoas negras. Essa professora continua seu relato descrevendo que busca fazer um trabalho de conscientização e

sensibilização para essas questões, tanto em sala de aulas como em outros eventos acadêmicos que costuma realizar:

> [...] Nós recebemos, nesses minicursos, às vezes, até professores que interessam pela temática e vem, uma das perguntas que a gente faz é a seguinte, se vem professor. Você lida com situação de preconceito em sala de aula como é que você faz? Ou então, nossos alunos que estavam no estágio, eles falam assim: professora eu estava no estágio, eu deparei com a situação. Eu perguntei o que o professor fez? O professor não sabe o que fazer. Os alunos falam a gente não sabe o que fazer. Tem um certo medo de abordar a questão, olha já começa com o próprio nome que se dá aos negros, acha que discriminar é falar aquele negro, aí fica assim, é moreninho, é roxinho, aliás eu percebo que em sala de aula, eu falo gente é negro, aí elas olham assim, assusta um pouco, quando eu falo negro, num é roxinho, moreninho não. O povo negro que teve sua história, que tem a sua dignidade, que tem o seu valor, que tem todo seu processo, sua trajetória, que ajudou a construir esse país, nós não podemos ter medo de falar isso! Você percebe que há certo, parece que existe um medo de abordar e ser considerado preconceito abordar, sabe? E aí tem uma dificuldade e quando acontece uma situação de discriminação na escola, me parece, e a gente teria que aprofundar nisso, eu estou falando isso a partir de relatos de um e outro. Mas eu particularmente não tenho uma pesquisa e dados empíricos pra falar, mas o que parece, que há um certo constrangimento, em abordar isso, e que os professores de certa forma... Autores já pesquisaram isso, mas eu acho que precisava de uma pesquisa com mais é... com dados mais amplos a respeito disso, como que a escola tem lidado com isso? Parece-me que há um certo desconforto, não saber como lidar, como é que eu lido com isso, como que eu trato aquela criança que foi maltratada? Eu falo com os colegas, olha, ele é uma criança negra, ou eu falo olha gente ele é moreninho? E esse professor que está lá ele precisa ser preparado aqui. Inclusive pra distensionar esse tratamento entre as próprias crianças na escola, não gente, olha gente é negro, não tem problema de falar isso! Nós temos, a gente tem que tirar esse incômodo, é como se a gente ficasse pisando em ovos, e fazemos coisas muito pior (Entrevista concedida à autora pela P4P, 16/11/2015).

O relato da professora P4P aponta para um dos principais problemas a serem enfrentados nas instituições de ensino: lidar com o diferente. Como vimos no primeiro capítulo, o silêncio do currículo escolar sobre a cultura e a história da África, sobre a história do africano e do afrodescendente, que foram escravizados, que se organizaram e lutaram pela conquista da liberdade, e estiveram presentes em diversos aspectos na formação do Brasil, reforça os preconceitos raciais e a não identificação do negro com a educação escolar brasileira. Boa parte dos comportamentos racistas e preconceituosos se fundamenta no desconhecimento da história e cultura dos africanos e afrodescendentes.

As professoras P3P e P4P, além de abordar a temática em suas aulas, trabalham com projetos de pesquisa e extensão com seus alunos e acreditam que essa também é uma forma de inserir as DCNERER no currículo, porque os alunos,

ao participarem desses projetos, entram em contato e estudam a temática. P3P já orientou diversos TCC que abordam a temática dos afrodescendentes e da Lei 10.639, desenvolve trabalhos em escolas da Educação Básica, pelo PIBID, relacionado com esses temas. A professora P4P já levou suas alunas para conhecerem duas comunidades Quilombolas do Norte de Minas, com o propósito de conhecer a história, a origem daquelas comunidades, e também pra conhecerem as escolas dessas comunidades, como trabalham. A professora relata que se surpreendeu ao descobrir que algumas alunas não sabiam que existiam Quilombos aqui no Norte de Minas, uma vez que são muitos, mas que são, muitas vezes, invisibilizados, as pessoas não conhecem a história dos Quilombos.

A professora P4P, juntamente com P3P, desenvolveu um projeto de pesquisa e extensão numa dessas comunidades Quilombolas, que havia levado as suas alunas. O projeto denominado “Negros do Norte de Minas” foi desenvolvido com outros professores de diversas áreas. Na área da educação, essas duas professoras realizaram pesquisas e ações de intervenção, no período de 2007 a 2011. Realizaram pesquisas na escola da comunidade Quilombola Agreste, situada na área rural, próxima ao município de São João da Ponte, e constataram que nessa escola, numa comunidade negra, o PPP não contemplava a questão étnico-racial, não atendia a especificidade da sua comunidade. Verificaram que a escola era uma escola municipal que pertencia à Secretaria Municipal de São João da Ponte, e que todas as escolas municipais seguiam um mesmo PPP.

Por meio do projeto com participação de alunos bolsistas, a professora P4P relata que conseguiram capacitar os professores dessa escola, trabalharam com questões sobre educação quilombola e aos poucos a realidade da escola foi mudando. A escola tornou-se referência no município sobre Educação Quilombola.

Os alunos da Pedagogia realizaram algumas pesquisas apresentadas no quadro abaixo sobre a questão da realidade educacional dos negros e sobre a Lei 10.639/06 em suas pesquisas de TCC, com grande participação dos professores que fizeram parte do nosso trabalho.

Quadro 17 - Monografias Curso Pedagogia sobre o contexto educacional dos negros

Ano	Tema	Orientador
2006	Livro didático: um instrumento de disseminação da discriminação e do preconceito racial em relação aos afrodescendentes	P4P
2006	A formação de professores e a gestão do racismo em sala de aula	P3P
2007	O sistema de cotas nas universidades brasileiras	Prof. A
2007	O negro na instituição escolar	P4P
2007	A valorização da identidade negra pela escola	P3P
2008	Escola, relações étnico-raciais e ações afirmativas	Prof. B
2008	A discriminação racial na trajetória escolar de graduandos negros	P3P
2008	O negro no âmbito escolar: discriminação racial na trajetória estudantil de alunos negros	P3P
2009	A discriminação racial nas escolas da educação infantil	P3P
2009	A inclusão dos afrodescendentes no Ensino Superior	P4P
2009	A implementação da Lei 10.639/03 nas escolas regulares do ensino fundamental	P3P
2014	A implementação da Educação das Relações Raciais (Lei Federal nº 10.639/2003) na escola básica: uma análise das percepções de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental	P3P
2014	A implementação da Lei 10.639/2003 em cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Montes Claros	P3P

Fonte: Departamento de Métodos e Técnicas. Acervo de monografias do curso de Pedagogia.

Encontramos registrados, nos arquivos dos trabalhos de TCC do curso de Pedagogia, dez pesquisas que abordam a situação do negro no contexto educacional e três que discutem a Lei 10.639/03. Dessas treze pesquisas, somente duas não foram orientadas pelas professoras P3P e P4P do curso de Pedagogia, fato que nos leva a considerar que essas professoras são consideradas referências nessa área.

Os professores da Pedagogia conhecem as DCNERER, três deles são pesquisadores da temática e não têm dificuldades em encontrar material para trabalharem, consideram que já existe uma extensa bibliografia na área, P3P observa que no seu doutorado fez uma disciplina com a Nilma Lino Gomes e utiliza bastante o material trabalhado nessa disciplina.

4.3 A materialidade das DCNERER no curso de Letras: a percepção da Coordenação Didática

A Unimontes oferece a graduação em Letras com habilitação específica nas três áreas de conhecimentos: Português, Inglês e Espanhol. Na nossa pesquisa, optamos por analisar o curso de Letras Português em função das especificidades desse curso na área da literatura brasileira, por possibilitar uma maior aproximação com as orientações da Lei 10.639/03 em relação ao currículo escolar.

O curso de Letras Português iniciou-se em 1964 e seguiu a mesma trajetória e trâmites institucionais que o curso de Pedagogia. O objetivo precípuo do curso é "formar professores do Ensino Fundamental e Médio que sejam pesquisadores, com capacidade de reflexão crítica sobre temas relativos aos conhecimentos linguísticos, literários e culturais" (UNIMONITES, 2010:13). Esse curso de graduação é ofertado no campus sede em Montes Claros e mais em quatro campi da Unimontes, localizados nos municípios de Januária, Espinosa, Almenara e Unaí. Nosso trabalho foi realizado somente com uma Coordenadora Didática, pelo fato das mudanças em relação às DCNERER ocorreram no período da sua gestão. Perfil da Coordenação do Curso Letras/Português – CL:

Quadro 18 - Perfil da Coordenação do Curso Letras/Português - CL

Coordenador	Tempo de Instituição	Formação	Período de Coordenação	Tempo de Coordenação
CL	15 anos	Mestre	2009-2013 e 2015/Atual	06 anos

Fonte: Entrevista com a Coordenação Didática do Curso de Letras/Português.

A última reformulação do PPP do curso de Letras/Português ocorreu no ano de 2010, atualizando o PPP de 2007. Analisamos o documento de 2007 e observamos que a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais não era contemplada. A Coordenadora do curso relata que, nesse ano de 2010, o curso recebeu a visita do Conselho Estadual de Educação para avaliação e reconhecimento. Nessa visita, tiveram conhecimento da necessidade da inserção na Estrutura Curricular da temática concernente a Lei 10.639/03, aos indígenas e também a questão da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Nessa reformulação, buscaram atender às orientações do Conselho, acrescentaram uma disciplina para Libras e outra disciplina denominada “Literatura Africana de Expressão Portuguesa”, com o objetivo de atender a Lei 10.639/03. Sobre o processo da criação da disciplina Literatura Africana de Expressão Portuguesa, a coordenadora descreve que: “[...] naquela ocasião, construímos uma ementa que a gente acreditava que estivesse respeitando essa exigência da Lei, então a gente achou que estava cumprindo” (Entrevista concedida à autora pela CL, 01/09/2015). A disciplina foi criada para ser ofertada no 8º período do curso, com uma carga horária de 72 horas, com a seguinte ementa: “Estudo das Literaturas africanas de expressão portuguesa colonial e pós-colonial. Literatura, história e memória cultural de Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Angola” (UNIMONITES, 2010, p.44). Desde então, essa disciplina vem sendo ofertada com essa ementa, com o propósito para o qual foi criado.

Analisamos o relatório do Conselho Estadual de Educação sobre uma visita ao curso no ano de 2011, constamos nas observações sobre o PPP do curso, que os Conselheiros relataram as alterações realizadas no referido documento. Entre as alterações, é descrito que foi incluída a Língua Brasileira de Sinais como disciplina em atendimento à legislação específica. Não há menção a presença ou ausência de disciplinas em atendimento às DCNERER.

No segundo semestre de 2015, o curso estava se organizando para mais uma visita de avaliação do Conselho Estadual de Educação e, nesse processo de organização, entre reuniões da Pró-Reitoria de Ensino com os coordenadores dos cursos que seriam avaliados, a Coordenadora de Letras relata que, ao fazer uma revisão de todo o projeto, percebeu-se que a disciplina Literatura Africana de Expressão Portuguesa não atendia aos objetivos para os quais foi criada:

> Na ementa, nós não tratamos da Lei, então a lei em si, ela foi deixada de lado. Eu chamei o Colegiado, nós já conversamos e já existe a necessidade de rever isso aqui. Então nós já pensamos a nossa disciplina, ela já mudou de nome, mudou entre aspas, mudou no projeto, mas ainda está tramitando, com certeza pra começar a vigorar no primeiro semestre de 2016. Agora, sim! A gente já tem a preocupação de falar não só dessa cultura afro-brasileira, que até então a gente já estava contemplando na nossa ementa, mas também pra falar da questão da lei em si, discutir essa lei com os alunos. Isso é importante, pois, às vezes, o aluno tem essa disciplina e não entende exatamente o porquê, justamente por essa questão cultural e que é tão preconceituosa que deixa tudo que é relativo ao africanismo, e essa origem que nós temos, fica meio que deixada de lado... (Entrevista concedida à autora pela CL, 01/09/2015).

A ementa da disciplina citada pela Coordenadora não atende as DCNERER e nem a cultura afro-brasileira. Conforme o Parecer 03/2004, faz-se necessário a inserção nos cursos de formação de professores:

> A análise de relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de matérias e de textos didáticos na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-Brasileiros e dos Africanos (BRASIL, 2004, p.21).

A impressão que temos é que ocorre um desconhecimento dos dispositivos legais que foram aprovados com o objetivo de promover a implementação da Lei 10.639/03. Existe uma intenção de se fazer cumprir a legislação, há um interesse na temática, mas ainda percebe-se algumas dificuldades no processo de inserção dessa temática no curso, falta um direcionamento ou assessoria de profissionais que entendem da temática, que conheçam a legislação, orientações mais específicas, direcionamento na escolha dos conteúdos que serão contemplados. Como foi observado nos cursos de História e Pedagogia, também no curso de Letras, encontramos o desafio na compreensão de qual conhecimento deverá ser trabalhado no processo de implementação da Lei 10.639/03 e seus dispositivos legais. Nesse sentido, a Coordenadora do curso faz um humilde e sincero desabafo: “Naquele momento, nós demos conta de fazer aquilo que colocamos lá e não contemplava a Lei.” (Entrevista concedida à autora pela C1L, 01/09/2015). Essa Coordenadora relata que, durante a sua gestão, nunca recebeu nenhuma orientação do NEAB, nenhuma informação como “[...] existe em tal lugar, funciona assim. A gente pode auxiliar nisso, naquilo, naquilo outro. Nada... eu desconheço” (Entrevista concedida à autora pela CL, 01/09/2015)!

Essa Coordenadora é negra e considera que “a questão do preconceito, não adianta falar que é velado, que quase não existe, é mentira! Não é tão velado assim é escancarado, esse preconceito existe, sim, e a gente percebe” (Entrevista concedida à autora pela CL, 01/09/2015). O filho dessa Coordenadora já sofreu preconceito na escola em função do cabelo, ela descreve que ele não estava mais querendo ir para a escola e que foi necessário conversar muito para superar tal situação. Ela buscou fazer com que o filho aceitasse e sentisse orgulho do seu cabelo. Considera importante trabalhar essas questões nos cursos de licenciatura

para que o professor esteja preparado para lidar com esse tipo de situação no cotidiano escolar.

As instituições públicas de Ensino Superior apresentam dificuldades na articulação das ações acadêmicas desenvolvidas, as ações costumam ser realizadas de forma pontual, em grupos fechados. Os cursos não se relacionam entre si, o diálogo é fechado, como se houvesse ilhas de conhecimento. Em relação à Educação para as Relações Étnico-Raciais, esse isolamento parece ser maior ainda, os cursos estão cada um caminhando por caminhos diferentes para chegar ao um mesmo lugar. A orientação das DCNERER é a mesma para todos os cursos de graduação.

Segundo a Coordenadora do curso de Letras, ela recebeu orientações do Conselho Estadual de Educação, em visita de avaliação do curso. A representante desse órgão "[...] falou da Lei, falou da importância que isso tinha para os cursos de licenciaturas especificamente e tudo mais [...]" (Entrevista concedida à autora pela CL, 01/09/2015). Relata também que houve uma reunião da Pró-Reitoria de Ensino, no segundo semestre de 2015, falando da visita do Conselho para avaliação dos cursos com orientações sobre a importância de se contemplar a Lei. Essa Coordenadora descreveu que, no processo de reformulação da disciplina que já existia no curso, houve elaboração de nova ementa e foi encaminhada para a Pró-Reitoria de Ensino que analisou, fez alguns apontamentos e devolveu para ser reformulada.

Antes da visita do Conselho Estadual de Educação, a disciplina "Literatura Africana de Expressão Portuguesa" foi reformulada, passando a se chamar "Literaturas Africanas e Culturas de Língua Portuguesa", com nova ementa: "Lei 10.639/03. Contexto de origem, cultura e desenvolvimento das literaturas afro-brasileira. Visão geral das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. Análise de textos de autores mais significativos. Ecos e reflexos das Literaturas Africanas na Literatura Brasileira" (UNIMONTES, 2010, p.47).

Na visita do Conselho Estadual de Educação, que ocorreu no final de novembro de 2015, foi emitido relatório que, entre outras observações sobre o curso, havia a seguinte observação sobre o currículo:

> [...] Com relação às disciplinas obrigatórias, bem como as sugeridas por legislação vigente, ainda precisam ser melhores alocadas na matriz Curricular do curso. No caso da exigência da LEI nº 10639, DE 09 DE

> JANEIRO DE 2003[86], por intermédio da coordenadora do curso, tivemos acesso ao PPC[87] que vigorará a partir do primeiro semestre de 2016, e trará a disciplina Literaturas Africanas e Culturas de Língua Portuguesa" (MINAS GERAIS, 2015, p.24).

No referido relatório do CEE/MG, constava um espaço para serem anotadas as ações acadêmicas/administrativas que foram previstas ou implantadas pela Instituição em decorrência de parecer anterior (se tiver ocorrido) do CEE/MG. Nesse espaço do relatório, havia o seguinte comentário: "A instituição está em processo de estruturação do Projeto Político Pedagógico do Curso em função da última avaliação. A alteração é basicamente no que se refere à troca de uma disciplina em atendimento à Lei 10.639/03" (MINAS GERAIS, 2015, p.103). Na avaliação do CEE/MG do curso de Letras/Português, houve a observação para o cumprimento da Lei 10.639/03, diferentemente do curso de História e Pedagogia e Artes como veremos mais adiante. Um fato chama a nossa atenção, a menção é feita em relação à Lei 10.639/03, não houve comentários sobre as DCNERER que, efetivamente, tratam da inserção dessa temática no Ensino Superior. A Lei 10.639/03 trata da alteração na Educação Básica, que se reflete Ensino Superior como consequência. Fazemos a mesma observação em relação à nova ementa da disciplina.

Segundo a Coordenação no curso de Letras, não ocorre eventos especificamente voltados para a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais. Existem os eventos que são realizados pelo curso e, nesses eventos, quando surgem trabalhos sobre a temática, eles são apresentados e discutidos. Mas considera que as DCNERER foram inseridas de forma institucional no PPP do curso:

> Só o fato de a gente ter feito essa inserção em 2010 e agora está tentando retomar, melhorar... Não é raro a gente ouvir um colega ou outro falando: a gente tem que excluir isso, a gente tem que eliminar aquilo. Mas no caso do departamento de Letras no que diz respeito à cultura afro-brasileira e afrodescendente, eu acho que ela tem tido uma força muito grande, nós temos essa preocupação. Talvez justamente por estarmos lidando com a língua, com a literatura não sei, mas a gente tem essa preocupação e o desejo de manter e fortalecer isso no curso (Entrevista concedida à autora pela CL, 01/09/2015).

No curso de Letras/Português, a Coordenação Didática descreve que acompanha não só o trabalho em relação à inserção das DCNERER na disciplina

[86] Grifos dos autores do relatório (representantes do Conselho).
[87] Projeto Pedagógico do Curso.

que foi proposta, mas que acompanha o trabalho de todos os professores para verificar se estão realmente contemplando o currículo do curso, pela avaliação do Plano de Ensino entregue pelo professor. Os alunos do curso de Letras/Português, na percepção da Coordenação Didática, têm uma receptividade muito grande quanto ao tema das questões étnico-raciais, e existe um número grande de alunos afrodescendentes no curso.

4.3.1 A materialidade das DCNERER no curso de Letras/Português: a percepção dos **professores**

A Coordenação Didática do curso de Letras/Português fez indicação de cinco professores do curso que, possivelmente, poderiam trabalhar com as questões étnico-raciais em suas aulas em direção às orientações das DCNERER. Desses cinco professores indicados, dois disseram não trabalhar com esse tema e um deles indicou outra professora que trabalhava, compondo, assim, o grupo de quatro professores para o nosso trabalho. Apresentamos no quadro a seguir o perfil desses professores:

Quadro 19 - Perfil dos professores do curso Letras/Português

Professor	**Tempo na Instituição**	**Formação**
PL1	10 anos	Doutora
PL2	11 anos	Doutor
PL3	18 anos	Doutora
PL4	10 anos	Doutora

Fonte: Entrevistas com os professores do Curso de Letras/Português.

Os professores PL1 e PL2 já ministraram a disciplina Literatura Africana de Expressão Portuguesa, criada especificamente para atender as DCNERER e que começou a ser ofertada a partir do primeiro semestre de 2011. Esses professores relataram que já trabalharam com a disciplina duas vezes e que o seu processo de inserção na Estrutura Curricular do curso foi realizado pelo Departamento no ano de 2010. PL2 descreve que esse processo “aconteceu em função da Lei 10.639, que é de 2003. Tivemos um acréscimo curricular de forma a contemplar essa questão, que

é prevista em lei, que é a história da África, os conteúdos africanos" (Entrevista concedida à autora pelo PL2, 04/11/2015).

A perspectiva que norteia o trabalho de PL1 com essa disciplina está baseada na importância em evidenciar

> essas relações entre as literaturas brasileiras e africanas, no sentido de apontar para o aluno que existe uma ancestralidade africana na literatura brasileira, que é negada ao longo da história da nossa literatura, pelos críticos, pelos historiadores da literatura mais conservadores que não percebem, por exemplo, como a tradição oral que aparece em elementos da literatura brasileira, em livros da literatura brasileira. Essa oralidade é uma oralidade herdada da tradição oral africana! Como, por exemplo, os contadores de história que aparecem na literatura de José Lins do Rêgo, em Menino de Engenho, Guimarães Rosa, como numa História de Amor e em tantas outras literaturas, então isso é uma herança da cultura africana... o falar da nossa cultura! Principalmente em Minas Gerais em que nós tendemos a... suprimir a parte da sílaba final das palavras. Por exemplo, ao invés de dizer: "Eu estou pensando", eu digo: "Estou pensano"; Estou cantando, eu digo: "cantano". Essa é uma herança das línguas africanas, porque, assim se fala em determinadas línguas africanas, fala-se suprimindo esse final, então nós herdamos esses elementos [...] (Entrevista concedida à autora pela P1L, 03/11/2015).

No caso do professor PL2, o seu trabalho com essa disciplina sustenta-se no pressuposto de que é importante ser considerado que, no curso de Letras/Português

> há toda uma tradição que é etnocêntrica, eurocêntrica, uma tradição que acaba excluindo África e realidades congêneres, também exclui a Ásia, exclui tudo aquilo que se considera, digamos, inadequado, há uma formação ainda marcada pela ideologia do estético. Ideologia do estético que acaba por deixar a África de fora, então é um esforço da nossa parte em fazer algo que possa contribuir para o reconhecimento e valorização, no caso da área de letras, das literaturas que são produzidas na África e que tem uma relação muito forte com a questão colonialista, dão uma contribuição altamente significativa, especialmente a partir dos anos 1940, quando se inicia o processo de independência dos países africanos de língua portuguesa, um processo que sabemos que vai até os anos de 1970, então a partir daí nós temos toda uma contribuição muito significativa da literatura no sentido de superar a condição colonial e é isso que temos trazidos aqui nas discussões na graduação (Entrevista concedida à autora pelo PL2, 04/11/2015).

Apesar de a disciplina, em sua ementa, não contemplar as especificidades das orientações expressas nas DCNERER, os professores que ministram a disciplina entendem a importância que ela tem em relação ao estudo da história e cultura da África e buscam com o trabalho que realizam fazer uma relação dessa história com o contexto brasileiro pelo viés da literatura africana e brasileira. E, por

esse trabalho, quebrar a tradição eurocêntrica que permeia o currículo escolar que, historicamente, vem silenciando os índios, asiáticos e, sobretudo, os africanos.

As professoras PL3 e PL4 não trabalham com disciplinas específicas que tratam da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Em suas aulas, costumam sempre abordar o assunto. A professora PL3 é formada em Direito e Letras, e escolheu Letras por paixão, seus estudos no doutorado são na área de literatura de Portugal, de África e do Brasil. Seu trabalho no curso de Letras/Português é norteado pela literatura, ela apresenta um depoimento que demonstra a paixão que tem pelo seu trabalho e pela literatura, que colocamos aqui, na íntegra, por considerarmos uma fala importante para nortear o trabalho no processo de formação de professores:

> Todas as disciplinas que eu ministro, especificamente, eu trabalho com literatura, todas as disciplinas que eu ministro eu trabalho com essa linha, eu parto do princípio que eu trabalho num curso de licenciatura, e os cursos de licenciatura, especificamente, eles têm uma proximidade muito grande com os conflitos sociais, porque o professor é um profissional que trabalha com classes heterogêneas, então todas as pluralidades sociais estão na convivência diária de sala de aula, em todo momento o professor tem convivência com o negro, com o homossexual, qualquer tipo de marginalidade ou preconceitos. Então, independentemente da disciplina que ele trabalhe, ele tem que estar preparado para saber lidar com essas questões. Então, eu busco proporcionar essa preparação do aluno pela literatura que, especificamente, é minha área de trabalho. Como é que eu faço isso? Toda e qualquer obra é reflexiva, obra de literatura é como se fosse uma aula ficcionizada de história. A diferença é que a história pega os grandes marcos, as datas, digamos assim, os personagens importantes, os gestores da história, a literatura não, ela pega o homem comum, é o personagem sem identidade estabelecida, um personagem que se apresenta como um José que representa todos os homens, uma Maria que representa todas as mulheres. Então, ela coloca em cena, todas essas tensões sociais que são muito fortes. E como a literatura tem esse caráter questionador, porque é arte, e de quebra de paradigmas, toda arte tem isso. Então quando você trabalha com uma obra que aponta o dedo nas feridas das mazelas sociais, ou das questões de marginalidade, ela está justamente chamando atenção pro leitor, que isso faz parte do nosso tecido social, e que todas essas vozes têm que ser ouvidas e têm que contribuir pra construção de uma nova realidade. Vou dar um exemplo muito característico, que foi muito discutido no ano passado, e sobre o qual pesa algum questionamento. Quiseram tirar Monteiro Lobato das obras lidas, porque dizem que ele era preconceituoso, então Monteiro Lobato era preconceituoso no sentido que ele representava uma dada época e uma dada classe social. Então, ele reproduzia ali, na sua literatura, a visão que a sociedade do Brasil daquela época tinha sobre o negro. Mas eu acho que o papel do professor não é censurar, nem excluir, é o contrário, incluir e fazer refletir. Então, ao trabalhar com Monteiro Lobato, a expressão do preconceito ali naquela obra, ela nos faz ver de uma forma maior, como essas situações ainda acontecem no nosso meio, às vezes, disfarçada, mascarada, mas acontece. Por exemplo, a Emília, a boneca Emília, chama a Anastácia de negra beiçuda, e aí o pessoal não aceita, ora esse negro é beiçudo, aparece mascarado hoje nas relações, então ao colocar essa

> negra beiçuda para o aluno ler, é como se a gente desse um tapa na cara de quem lê, do sujeito que fala eu não tenho preconceito, quais são as práticas de exclusão que a gente adota hoje? E a gente adota muitas, o simples fato de achar que toda mulata tem a obrigação de ser sensual é preconceituoso, você já ouviu alguém falar que a mulata é intelectual? Então isso é um estereótipo, isso é excludente, é preconceituoso. Então o professor de literatura habilidoso mostra também que a negra beiçuda foi quem fez a boneca Emilia, e fez o sabugo falante, ou seja, se por um lado, pela palavra, evidencia-se o preconceito, pela história, pelo enredo, mostra a mão laborativa do negro, na construção da história social do país. Tá vendo, o professor tem que saber ler, ele tem que ser habilidoso. Então, em todo o momento, na minha prática em sala de aula, desde o primeiro dia que eu entrei aqui, eu não perdi de vista a ideia de que eu estou formando professores e formar professores significa preparar pessoas pra conviver com pessoas, e com os conflitos que estão lá em sala de aula e a gente não pode deixar os alunos fugir, temos que ensiná-los a enfrentar. Como é que você, de uma forma digna, consciente e corajosa vai enfrentar isso? Então levar pra discutir e não tirar de circulação. Então você sabe que a todo o momento você vai ser cobrado por essas posturas, por isso que eu falo que é importante, a única forma de fato da gente combater o preconceito é combatendo a ignorância. E como é que você combate a ignorância? Formando pessoas mais habilitadas, com uma formação sólida, o aluno tem que ler muito, ler literatura, e ler a história da época pra saber onde é que estavam inseridos esses valores e esses conceitos, ele lê literatura e lê o panorama econômico da época (Entrevista concedida à autora pela PL3, 12/11/2015).

O direcionamento adotado pela professora PL3 em sua prática pedagógica pretendeu valorizar e compreender o diferente sem, contudo, desqualificá-lo, permitindo que as diferenças sejam reconhecidas e valorizadas. Pretendia que o estudante negro valorizasse o seu pertencimento étnico-racial, dando condições para que todos os estudantes pudessem construir uma nova visão da população negra. Estas são as diretrizes para o trabalho a ser realizado com o currículo escolar, conforme o ponto de vista de Maria Alice Rezende Gonçalves e Vinicius de Oliveira Pereira, que apresentamos no primeiro capítulo desta tese, ao orientar que o trabalho com o currículo escolar seja realizado de tal forma que possibilite condições para que os sujeitos, todos eles, sem distinção, reconheçam suas diferenças nas atividades pedagógicas e se sintam parte da cultura escolar. A fala da professora também nos alerta sobre a importância da área da literatura, como apontado na Lei 10.639/03, para o trabalho com a história e cultura afro-brasileira, previsto nas DCNERER.

Com relação às questões étnico-raciais, PL4 descreve:

> Eu não ministro nenhuma disciplina especialmente relacionada à temática, mas, nas minhas disciplinas, principalmente Literatura Infanto-Juvenil, nós sempre discutimos. Porque uma das estratégias utilizadas para o trabalho nessa disciplina é a analise de obras literárias destinadas para crianças e

> adolescentes. A partir da leitura e da análise dessas obras aquelas que, de alguma forma, contemplam a temática da afrodescendência, nós temos discutido, nesse viés, qual a perspectiva do autor, e quais são as leituras que a obra pode possibilitar do lugar do negro na sociedade. Então, nosso trabalho assim praticamente se restringe a isso, no que diz respeito à temática. E quando há alguma situação na sala de aula, também, que envolva a prática do aluno da graduação em Letras no estágio, na sala de aula, as próprias experiências, quando isso ocorre, nós discutimos também, assim simultâneo à discussão sobre outras temáticas, não há aulas específicas sobre isso, não há (Entrevista concedida à autora pela PL4, 13/11/2015).

O Parecer 03/2004 e as DCNERER chamam a atenção para a inclusão da questão racial nos conteúdos das disciplinas e nas diversas atividades acadêmicas que perpassam o currículo dos cursos do Ensino Superior. Isso não significa, necessariamente, a criação de uma disciplina específica para que o assunto possa ser discutido. O trabalho das professoras PL3 e PL4 encontram-se nessa linha de direcionamento. Observamos que, na Estrutura Curricular do PPP de Letras, só existe uma disciplina que apresenta um direcionamento para as questões dos afrodescendentes. Assim, a ementa ou as ementas das disciplinas que são trabalhadas por essas professoras não abordam a temática, no entanto, essas profissionais encontram estratégias para a abordagem do assunto. Observamos que essas duas professoras desenvolvem um trabalho na área de literatura, no curso de Letras/Português, com a mesma perspectiva. Ainda Sobre o trabalho de PL4 com a disciplina Literatura Infanto-Juvenil, ela observa:

> Como os alunos precisam ler obras literárias ou obras da literatura clássica, da literatura brasileira ou da literatura estrangeira universal ou as obras contemporâneas diversas destinadas a crianças e adolescentes, então essas obras trazem muitos temas, por exemplo, uma obra com a qual nós sempre trabalhamos na disciplina, Capitães de Areia, de Jorge Amado, que, entre outras coisas, o autor fala das personagens negras legadas à marginalidade da cidade baiana da década de 1930. A obra é de 1937. Então, assim, quando surgem obras, quando há obras em que o negro se apresenta como personagem, então nós analisamos o lugar dessa personagem, na literatura infantil e juvenil, e, por conseguinte, a forma como também essa obra pode ser pensada na Educação Básica, no Ensino Médio e Fundamental, que é exatamente nessa perspectiva de refletir sobre a participação do negro na construção da história, mas que é uma participação ainda muito marginalizada também. Inclusive o que nós temos notado nas obras de literatura, estou dizendo aqui da literatura infanto-juvenil, apesar de que outras obras destinadas aos adultos também seguem essa direção de que as obras literárias clássicas, quase todas elas circunscrevem o lugar do negro na cozinha, a passar muito rapidamente pela sala onde ficam as outras personagens, a ser o empregado, o lacaio, o motorista, o cuidador da cavalariça, então assim quase sempre as personagens negras aparecem na literatura infantil juvenil clássicas. As obras contemporâneas, principalmente pensando que se discute muito a

> participação das minorias, a importância das minorias, a importância da flexibilização, inclusive do conceito de raça e isso, evidentemente, marca também a produção dos autores contemporâneos. Então, dessa forma, o que a gente vê é que, na literatura infantil e juvenil contemporânea, nós encontramos, sim, negros que têm uma participação ativa, uma participação diferente, por exemplo, já atuam em lugares de sucesso, como personagem de destaque, é o que tem ocorrido. Agora se a gente pensar, por exemplo, uma obra, a obra ou um autor muito trabalhado nessa disciplina que é o Monteiro Lobato, considerado o pai da literatura infantil brasileira, que a gente viu quatro anos atrás uma grande polêmica em relação à postura que o autor tem para com os negros em sua obra. Nós trabalhamos essa obra o que a gente pensa: toda obra de literatura, toda obra de arte ela vai evidenciar ou de forma velada ou não, o lugar do discurso do seu autor, do seu escritor, o produtor dessa obra de arte. Isso significa o quê? Que Monteiro Lobato como um homem daquele tempo, em que não se pensava, por exemplo, a afrodescendência, o lugar do negro, não se pensava, inclusive o conceito de raça, era extremamente diferente do que se pensa hoje apoiado nas ideias, nas ciências do final do século XIX. Então aquele autor, como sujeito daquele seu tempo, a opção encontrada pra representação do negro em sua obra era aquela, por exemplo, da tia Anastácia, a obra Negrinha muito estudada por nós e outras obras dele. O que não justifica a exclusão dessas obras das nossas estantes, muito pelo contrário! Porque as obras do nosso tempo, elas também têm, elas também são marcadas das nossas ideologias do nosso tempo e que daqui a algumas décadas outras pessoas irão questionar. Então o fato de uma obra conter ideologias evidentes, claras ou não, isso não faz com que, ou justifica o fato de que essas obras sejam queimadas, muito pelo contrario, elas têm que ser trabalhadas de forma que nos permitam conhecer como que uma obra de literatura é um objeto, um produto social de um tempo circunscrito naquela contemporaneidade e assim é completamente marcada pelos paradigmas, que é o caso de Lobato (Entrevista concedida à autora pela PL4, 13/11/2015).

Apesar de o curso de Letras/Português não ter proporcionado a inserção das DCNERER de forma efetiva, o trabalho que vem sendo realizado pelos professores vem buscando esse objetivo. Como o conteúdo não está previsto na disciplina que foi criada para atender aos objetivos da legislação e nem em outras atividades ou disciplinas, por diversos motivos, outro professor que por ventura vier trabalhar com a referida disciplina, poderá não fazer a mesma abordagem que os professores PL1, PL2, PL3 e PL4 descreveram que fazem em suas aulas. Acaba ficando a critério do professor a inclusão ou não da temática nas disciplinas que ministram.

Os conteúdos elencados na ementa da disciplina Literatura Africana de Expressão Portuguesa, segundo a professora PL1, não vai dar conta de proporcionar condições para que o aluno, futuro professor que está sendo formado, possa trabalhar com as relações étnico-raciais, com o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Ela faz as seguintes ponderações:

> Eu tenho que trabalhar dividindo a disciplina em cinco unidades pra tentar contemplar a literatura da Guiné Bissau, a literatura de São Tomé de Príncipe, de Cabo Verde, de Angola e Moçambique... Então, eu tenho que trabalhar as condições históricas de constituição da literatura nacional nesse país e trabalhar a literatura pós-colonial, porque não dá tempo de trabalhar a literatura colonial, porque tem uma literatura produzida pelos colonos ou na perspectiva do colono que seria interessante pra você fazer o contraponto de como ocorre a mudança de visão, mas infelizmente nós não temos tempo pra isso! Então a disciplina ela é... a gente tenta apresentar então um pouco da história de cada país e um pouco dessa literatura. **Eu creio que esse já é um pontapé inicial importante no processo de construção dessa consciência, quer dizer, essa disciplina não vai dar conta de formar uma consciência, mas ela dá conta de problematizar a desconstrução de uma consciência que é de certa forma deformada... porque ela não dá conta de pensar o negro na formação da cultura brasileira!** Então, eu, como professora da disciplina, eu tento que trabalhar as literaturas de cada país, mais o diálogo dessas literaturas com a literatura brasileira! [...] Então o movimento que eu tento fazer na disciplina é mostrar que a literatura brasileira já dialogava com a literatura africana, existindo, portanto, uma ancestralidade africana, porque muito dos nossos costumes estão representados na literatura e esses costumes não necessariamente foram apresentados pelo colonizador, mas também pelo sujeito escravizado. Então, o fato de os negros cuidarem da casa, do espaço doméstico, cuidarem das crianças, eles vão ensinando elementos da língua, eles vão ensinando cultura, eles vão ensinando orações, cantigas, modo de falar e isso ajuda no processo de construção dessa cultura brasileira que é, de alguma forma, suprimida numa parte da sua formação (Entrevista concedida à autora pela PL1, 03/11/2015).

A professora PL1 aponta os problemas relacionados ao conteúdo da disciplina, fazendo com que ela não atenda aos pressupostos das DCNERER, mas demonstra que a disciplina abre um caminho, é o início do processo. O que observamos é que a forma como a disciplina é trabalhada e o entendimento que o professor tem sobre o propósito da Educação para as Relações Étnico-Raciais é que vai ser o direcionador para esse caminho. E esse é o problema, pois não são todos os professores que têm a formação e o conhecimento sobre o assunto, como demonstrado por PL1, que continua seu relato expondo sua opinião sobre a Lei 10639/03:

> [...] Eu penso que trabalhar essa disciplina nessa perspectiva ajuda bastante a gente a começar a enxergar a partir de outro ponto de vista: qual o lugar do negro na formação da cultura brasileira! Então, a literatura é um caminho interessante pra abrir essas possibilidades reflexivas. Nesse sentido, o que determina a Lei 10.639 só vem favorecer esse trabalho de construção dessa consciência a respeito das heranças afro, africanas na formação da identidade nacional brasileira (Entrevista concedida á autora pela PL1, 03/11/2015).

Ao que parece, a nova ementa da disciplina, que passará a ser trabalhada a partir do primeiro semestre de 2016, poderá direcionar a discussão das questões

étnico-raciais a partir dos pressupostos da Lei 10.639/03, como ponderado pela professora. A nova ementa apresenta a Lei 10.639 logo de início, como primeiro tópico da disciplina. Então, se o professor da disciplina começar seu trabalho direcionado por essa legislação e pelos seus dispositivos legais (Parecer 03/2004, DCNERER e seu Plano de Implementação), que foram aprovadas para sua implementação, possivelmente o aluno terá em sua formação subsídios para o trabalho com a Educação para as Relações Étnico-Raciais e ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em busca de proporcionar para o aluno essa formação, PL2 argumenta que o seu trabalho na graduação objetiva proporcionar elementos para que a história da África em suas múltiplas manifestações possa ser trabalhada de modo adequado, porque considera que se trata de um desafio. Ele pondera:

> Nós sabemos que parte desse desafio consiste em vencer os estereótipos, que estão naturalizados no nosso dia a dia e na nossa prática em sala de aula, então é difícil perceber esses estereótipos. A presença desses estereótipos etnocêntricos um tanto mais agudos, são racistas, é difícil perceber a presença deles na nossa prática. Então, da minha parte, eu tenho preocupado, por exemplo, em levar os alunos a uma compreensão de que a África não é um problema. Só é dos negros, aliás, essa ideia de que na África só há negros, de que só há pobreza, de que os cinquenta e quatro países africanos são todos pobres, então há essa ideia homogênea, estereotipada de África. E há, por outro lado, o estereótipo de que a questão racial é uma questão que consiste apenas em cor de pele, então isso é muito forte em países como o Brasil, e aí também tem um reducionismo muito grave de falar que o racismo é uma questão que diz respeito aos negros, então não é da sociedade como um todo.... Para lidar com a questão racial é preciso ser negro, enfim, esse tipo de reducionismo que nós precisamos superar, não é? Visando assim, por exemplo, digamos erradicar o racismo, por outra via que não seja também racista (Entrevista concedida á autora pelo PL2, 04/11/2015).

Os professores de Letras/Português consideram que as DCNERER vêm sendo inseridas no curso por ações pontuais de alguns professores. A criação da disciplina aponta para um caminho para se ampliar essa discussão sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais, mas ainda é uma iniciativa tímida no curso, ela ainda não se encontra materializada. As opiniões dos professores são bem parecidas ao expor essa questão:

> Bem, eu penso que não há claramente uma discussão, por exemplo, no departamento, mas existe, por parte dos professores, um movimento no sentido de irem incluindo em suas disciplinas discussões dessa natureza. Então, há alguns professores preocupados com essa questão e que a trabalham pontualmente nas suas disciplinas, mas já tem algo garantido no

> projeto politico pedagógico, porque já existe a disciplina (Entrevista concedida à autora pela PL1, 03/11/2015).
>
> Eu penso que ela é trabalhada mais como ações pontuais por alguns professores, que percebem sua tarefa como uma tarefa política, que percebem a educação como tarefa política, que é o meu caso, que querem sair da leitura da palavra para a leitura do mundo, como fala Paulo Freire (Entrevista concedida à autora pelo PL2, 04/11/2015).

O professor PL2 considera, ainda, que a literatura africana e afro-brasileira merece um espaço maior no currículo de Letras, mas que tal situação é um desafio em função do curso ter ainda um currículo muito tradicional, vinculado com o esteticismo do século XIX, mas que precisa ser reformado. Lembra que as questões relacionadas às DCNERER e às literaturas afro-brasileiras e africanas poderiam ser trabalhadas também em eventos, seminários e minicursos, mas assim como em outras universidades, na Unimontes ainda são poucos os espaços para essas ações. As professoras PL3 e PL4, evidenciam a necessidade de ocorrer efetivamente à institucionalização das DCNERER para que esse trabalho não seja realizado de forma pontual, só por alguns professores. PL3 observa:

> [...] Há professores que trabalham que enfatizam outro tipo de informação, eu levo muito pra minha prática de docente [experiência na Educação Básica], a minha intuição de pessoa, nem todos fazem isso, fazem diferente e pode ser até melhor. Mas não está lá escrito no nosso ementário e eu acho que poderia estar (Entrevista concedida à autora pela PL3, 12/11/2015).

A professora PL4 apresenta opinião nessa mesma direção: “Eu acho que é necessário que haja uma institucionalização dessa Lei de forma que, estando na ementa das nossas disciplinas, pra todos nós, independentemente do professor que venha ministrar a disciplina, que possa ter a oportunidade de discutir isso” (Entrevista concedida à autora pela PL4, 13/11/2015).

Conforme os professores PL1 e PL2, os alunos recebem de forma positiva a informação que existe uma disciplina específica para tratar das questões relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais. Alguns alunos até mencionam não saber que existia uma literatura “tão bacana” que pudesse discutir essas questões, e outros manifestam pesar pelo fato de a disciplina ser ofertada no 8º período, quando já estão com o TCC quase pronto e são despertados pelo desejo de fazer o trabalho final do curso sobre essa temática. A professora PL1 comentou

que houve uma aluna que desistiu do tema que já estava trabalhando, atrasou a apresentação do trabalho para fazer uma pesquisa relacionada com a temática.

No curso de Letras/Português, na perspectiva dos professores, o trabalho que vem sendo realizado tem proporcionado condições para que os alunos possam lidar com a temática das questões étnico-raciais na Educação Básica. Nesse sentido, PL4 acredita que essa preparação vem ocorrendo em função do trabalho que vem sendo realizado com ênfase no aspecto em que a literatura é fundamental para a formação do homem. Essa professora é apaixonada pela literatura e descreve como esse trabalho pode preparar o aluno para lidar com as questões étnico-raciais:

> A literatura tem uma função fundamental, ela nos representa e ela representa os outros, outras realidades, mundo marginais, ela nos faz pensar na nossa própria história [...]. Nós, como professores, quer seja de língua portuguesa só, ou de português no Ensino Fundamental, ou de literatura, que nós não temos o direito de negar ao nosso aluno esse acesso à literatura. Não apenas ao que se produz hoje, mas principalmente aos clássicos, principalmente pensando que se a escola não oferecer a esse nosso aluno que vem para a escola a oportunidade de conhecer isso, muito provavelmente ele não vai ter essa oportunidade fora da escola, ele não vai ter. Então o que nós pensamos, a literatura, ela representa as minorias, ela representa pessoas de opções diferentes, religiões diferentes, culturas diferentes, origens diferentes, o árabe, por exemplo, o indígena, o negro, então se nós lidarmos com literatura como esse objeto que representa como nenhum outro, essas realidades todas, e se nós conseguirmos nos ver nela, como participantes de uma realidade muito maior daquilo que a gente percebe. Então, se a gente perceber isso em um texto, ainda que seja em um texto, além evidentemente do que é fundamental na literatura que são as questões estéticas, como artes, então qualquer outro texto que nos chegar depois, nós vamos ter adquirido essa competência, então nós não vamos ter essa dificuldade de, por exemplo, pensar a questão do negro na literatura. [...] Então, se a Universidade consegue fazer com que o aluno em formação, ou o professor com formação na área de letras, se aqueles objetos aos quais ele tem acesso aqui na graduação permitem que ele pense nisso, numa dimensão humanística e histórica, assim, eu tenho certeza que outros textos que ele encontrar depois ele vai ter essa competência. Porque ele aprendeu a olhar para o texto como um objeto específico, distante daquilo que é algo virtual, é um texto que é uma produção social, uma produção histórica que faz parte de um processo todo. Se ele tem essa competência de olhar pra esse texto dessa forma, lá também ele vai consegui olhar para os textos assim e trabalhar com seus alunos dessa maneira, respeitando não só o negro, mas as diferenças, respeitando o homem na sua limitação, na sua integridade, que eu acho que é o mais importante que a literatura pode fazer (Entrevista concedida à autora pela PL4, 13/11/2015).

Os professores falaram da preparação dos alunos a partir do trabalho que realizam, mas, como vimos, as ações com as DCNERER no curso são realizadas de forma ainda pontual, com ações tímidas. A disciplina específica foi reformulada e vai ser ofertada no primeiro semestre de 2016, e as disciplinas ministradas por esses

professores, também foram ministradas por outros professores e pode ter acontecido de não ter tido a mesma abordagem dada por eles. Então pode ser o caso de alguns alunos terem uma boa formação e preparação para lidar com a temática e outros não terem essa mesma preparação. No curso de Letras não tivemos acesso às pesquisas realizadas pelos alunos nos trabalhos de conclusão de curso.

4.4 O curso de Artes na Unimontes

Os cursos de Artes/Teatro, Artes/Visuais e Artes/Música da Unimontes originaram-se do curso de Educação Artística ofertado pela Faculdade de Educação Artística – FACEART, fundada em 1986. As atividades da FACEART iniciaram-se em 1987, ocasião em que se tornou uma unidade da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior – FUNM, ofertando o curso de Licenciatura de Educação Artística (Licenciatura Curta/1º grau e Licenciatura Plena/2º grau).

Em 1989 a FUNM torna-se uma autarquia, sendo reconhecida como Universidade Estadual de Montes Claros em 1990. A partir da nova estrutura universitária, o curso de Educação Artística, incorpora-se ao Centro de Ciências Humanas, sendo criado nessa unidade de ensino o Departamento de Artes. No ano de 1999, o curso de Educação Artística de 1º grau da Unimontes, passa a ser denominado Curso de Artes com ênfase em Artes Plásticas, Música e Teatro – Licenciatura Plena por meio da Resolução 99 CEPEX de 28/12/1999. A Uma reivindicação que já vinha sendo pleiteada e muito debatida desde os anos 1980 pelo movimento Arte e Educação, justificando que o acadêmico aprendia um pouquinho de pintura, de música e de teatro, ou seja, um pouquinho de cada linguagem, sem o aprofundamento de estudos em nenhuma delas. Reivindicação que vem se tornar premente com a LDB 9394/1996 que distingue a formação artística como área distinta.

A partir de 2001, o curso de Artes da Unimontes passa a ter disciplinas comuns para as três áreas no primeiro ano e a partir do segundo ano, o aluno se dirige para o curso escolhido. Em 2002 o curso de Artes Plásticas passa por reformulação na nomenclatura passando para Artes Visuais. Somente no ano de 2005 é que houve efetivamente a separação dos cursos, com a elaboração do PPP

para cada curso, passando a ofertar separadamente a licenciatura nas três áreas específicas.

A LDB 9394/96 determina no parágrafo 2º que “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Este foi um dos principais motivos que fez com que essa área fosse considerada pelos legisladores da Lei 10.639 como privilegiada para o ensino, o reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira e africana. Esse artigo foi alterado pela Lei 12.287 de 2010 passando a vigorar desde então com a seguinte redação: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, fortalecendo ainda mais o intuito da Lei 10.639/03.

Assim o ensino de artes em suas várias linguagens tem como objetivo precípuo o desenvolvimento cultural do aluno em suas várias manifestações, motivo que nos levou a analisar as três áreas da Licenciatura em Artes da Unimontes.

4.4.1 A Materialidade das DCNERER no curso de Artes/Teatro: a percepção da Coordenação Didática

O perfil desejado do formando dessa licenciatura compreende a aptidão para a construção de novas formas de expressão e linguagem corporal e de propostas estéticas como formas de valorização do ser humano e da sua autoestima, visando à integração desse ator social na sociedade, tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais. Esta foi uma das principais considerações dos legisladores da Lei 10.639 como uma das áreas privilegiadas para o ensino, reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira e africana. A Licenciatura em Artes/Teatro visa à formação dos profissionais

> que sejam capazes de investigar, pensar, compreender e recriar a realidade que se encontra em profundas transformações, para assim, valorizar a discussão dialética, entre o sentir e o simbolizar, dando ênfase à importância de incorporar ao currículo as experiências concretamente advindas das realidades regional e social de cada aluno, como dado relevante para o processo de aprendizado (UNIMONTES, 2005, p.56).

Em função do processo de inserção das DCNERER no curso de Artes/Teatro ser recente e ainda em andamento, fizemos entrevista somente com a Coordenação Didática que estava no cargo no momento de realização da parte empírica da nossa pesquisa. No quadro abaixo apresentamos o perfil da Coordenação Didática do curso, que chamaremos de Coordenadora do Curso de Artes Teatro (CAT):

Quadro 20 - Perfil da Coordenação do curso Artes Teatro (CAT)

Coordenador	**Tempo de Instituição**	**Formação**	**Período de Coordenação**	**Tempo de Coordenação**
CAT	24 anos	Mestre	2012/ Atual	04 anos

Fonte: Entrevista com a Coordenação Didática do curso de Artes/Teatro.

A atual Coordenadora Didática do curso de Artes/Teatro entrou na Unimontes como estagiária, por aprovação em concurso. Foi aprovada, inicialmente, para servidora técnica-administrativa e, posteriormente, como professora, acumulando assim todos esses anos na instituição. Como professora do curso de Artes/Teatro são 13 anos.

O PPP vigente do curso é do ano de 2005 e, segundo a Coordenação Didática, ele não contempla as orientações expressas nas DCNERER. Na ocasião da entrevista (segundo semestre de 2015), o PPP do curso estava passando por reformulação e, segundo a Coordenação do curso, esse processo consistia numa “readequação”, conforme foi solicitado na última visita do CEE/MG no ano de 2012. Não havia tempo para maiores reformulações em função de todos os trâmites que envolvem esse processo e não haveria tempo hábil por razão de nova visita do Conselho que aconteceria no final do semestre.

Nessa visita do Conselho, houve solicitação de algumas readequações na Estrutura Curricular do curso, não foi realizada nenhuma observação sobre a ausência das orientações expressas nas DCNERER sobre a inserção da Educação para as Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Não houve também nenhuma orientação para a realização de tal processo. Sobre essa visita a Coordenadora revela:

> Não tem nada! Ela [a representante do conselho] não fez nenhuma... tanto que a gente não... posso até fazer agora... como eu estou reescrevendo. Então, eu vou fazer uma... menção, só que trabalhando como eu percebo que é trabalhado, de forma transversal, com temas em algumas disciplinas,

> não com carga horária específica pra ela (Entrevista concedida à autora pela CAT, 02/09/2015).

Ao analisar o relatório de avaliação do curso Artes/Teatro, elaborado na visita do Conselho no ano de 2012, constatamos a fala da Coordenadora. Na parte de avaliação do PPP do curso, o ementário das disciplinas, a carga horária e a adequação ao perfil do profissional foram considerados como “satisfatórios”. Não havia nenhuma restrição ou observação sobre a ausência na formação do profissional do curso de conteúdos voltados para Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em relação à Estrutura Curricular do curso no referido relatório, constava a seguinte observação: “[...] foi sugerida a reelaboração do quadro da Grade Curricular, dispondo de maneira independente os cinco componentes curriculares: Disciplinas (entendendo-as como conjunto das dimensões teórico-prática), Estágio, Prática de Formação, AACC e TCC” (MINAS GERAIS, 2012, p.62).

Eram essas as observações do Conselho e outros ajustes de atualização de informações da instituição que estavam sendo realizados pela coordenação, para posterior aprovação do Colegiado Didático do Curso. O PPP estava sendo reformulado, discutido pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso, mas, como a visita do Conselho seria no final do semestre e a reformulação não havia sido concluída, houve orientação da Pró-Reitoria de Ensino, em função do tempo hábil que não havia, para fazer somente a readequação solicitada pelo Conselho no ano de 2012, não havendo orientações para a inserção das orientações expressas nas DCNERER para os cursos do Ensino Superior. O curso também não recebeu do NEAB nenhuma informação ou orientação sobre o assunto.

A visita de avaliação do curso pelo CEE/MG aconteceu na segunda semana do mês de novembro de 2015. A comissão do Conselho que realizou a avaliação até o mês de dezembro de 2015, ocasião de encerramento do semestre letivo, não havia disponibilizado o relatório da visita. O curso não tinha informações sobre a avaliação do curso.

As DCNERER ainda não foram institucionalizadas no curso de Artes/Teatro. O PPP do curso não contempla a temática proposta nessa legislação. Nesse sentido, a Coordenação Didática do curso revela: “Não tem indicação nenhuma nele, podemos até colocar nessa readequação depois dessa conversa eu acho que vou reescrever [...]” (Entrevista concedida à autora pela CAT, 02/09/2015). Na citada

readequação, também não estava prevista a implementação da temática das DCNERER.

Sobre a questão de que, no curso de Artes/Teatro ainda não ter sido promovida a implementação das DCNERER, a CAT atribui esse fator ao "desconhecimento, acho que falta de interesse... talvez nosso mesmo, ou da universidade de divulgar mais, porque eu sei que tem esse núcleo, porque eles pedem a sala emprestada no sábado. Também falta comunicação interna da própria universidade [...]" (Entrevista concedida à autora pela CAT, 02/09/2015). Esse problema citado pela coordenadora é um dos grandes desafios nas IES, à superação dos "guetos" de trabalhos e estudos. As ações ficam quase sempre restritas a pequenos grupos. O que mais nos chamou a atenção no depoimento da professora ao empréstimo das salas nos sábados para o NEAB para realização das atividades do projeto UNIAFRO, tratado no terceiro capítulo desta tese. O objetivo citado era a capacitação de professores da Educação Básica para o atendimento às orientações expressas na Lei 10.639/03[88]. Outra situação igualmente observada foi a constatação da condição de subalternidade da Educação para as Relações Étnico-Raciais, situação que também encontramos em outras IES.

Conforme a coordenação de Artes/Teatro, as DCNERER vêm sendo implementada no curso por ações pontuais de alguns professores, descrevendo alguns trabalhos que ela mesma vem desenvolvendo com seus alunos nas disciplinas que ministra. Sendo assim, entrevistamos também a coordenadora como professora do curso.

4.4.2 A Materialidade das DCNERER no curso de Artes/Teatro: a percepção dos professores

A coordenação Didática do curso Artes/Teatro indicou quatro professores que em sua percepção, realizavam um trabalho contemplando as questões étnico-raciais. Desses quatro professores, fizemos entrevista com dois, sendo que os outros dois, ao serem abordados para a entrevista, afirmaram não realizar o seu trabalho nessa perspectiva. Durante uma entrevista, obtivemos a indicação do

[88] Acompanhei de perto as atividades desse projeto. No cronograma de atividades desse projeto que analisamos no levantamento de informações para esta pesquisa constava a realização dos encontros presenciais das turmas de Montes Claros, aos sábados, nas dependências da Unimontes.

quarto professor. No quadro a seguir apresentamos o perfil dos professores do curso Artes/Teatro - PAT.

Quadro 21 - Perfil dos professores do curso Artes/Teatro

Professor	**Tempo na Instituição**	**Formação**
P1AT	13 anos	Mestre
P2AT	06 anos	Mestre
P3AT	15 anos	Mestre
P4AT	08 anos	Mestre

Fonte: Entrevistas com os professores do curso de Artes/Teatro.

Como as DCNERER ainda não foram implementadas no PPP do curso, os professores entrevistados abordam a temática das questões étnico-raciais nas discussões que são realizadas em sala de aula. A P1AT descreve que, ao trabalhar com a disciplina Teatro Brasileiro II[89], ofertada no 6º período do curso, costuma abordar a temática inspirada em Abdias do Nascimento no seu trabalho com o Teatro Experimental do Negro:

> Eu trabalho a partir da própria biografia do Abdias do Nascimento e, nesse momento, a gente discute essa presença do negro como artista, espectador, a questão social mesmo, porque acaba sendo uma questão política social, que o próprio Abdias apresenta. Tanto que ele mesmo fala que a primeira questão que ele teve que tratar foi de alfabetizar os negros porque eles não sabiam ler. Então, como representar sem saber ler? Como promover o ensino do teatro, interpretação da história do teatro se eles eram analfabetos? Trazendo esse ranço desde 1888, desde a tal libertação que, na verdade, foi uma grande mentira (Entrevista concedida à autora pela P1AT, 02/09/2015).

A professora P1AT defende que a literatura e o teatro são inseparáveis e, nos estudos das peças nas aulas de Teatro Brasileiro I e Teatro Brasileiro II, costuma sempre analisar os textos, discutindo o contexto social no qual o texto foi elaborado e o lugar do negro nesses textos. Mostrando também “o negro como protagonista, como Machado de Assis, considerado como um dos maiores intelectuais do Brasil e o 5º mais lido da Europa”. A professora continua seu relato: “Outra pessoa que me

[89] Ementa da disciplina Teatro Brasileiro I: O teatro e a cultura indígena no Brasil. O teatro jesuítico. Teatro dos Séculos XVII, XVIII e XIX (UNIMONTES, 2005, p.100). Carga horária 36h.
Ementa da disciplina Teatro Brasileiro II: Os precursores do teatro e a era do Teatro Nacional. O Teatro brasileiro contemporâneo. O Teatro Universitário. Os principais “atores” do Teatro Nacional: encenadores, atores e grupos. O Teatro mineiro (UNIMONTES, 2005, p.100). Carga horária 36h.

ajuda muito nessa discussão é Chiquinha Gonzaga. Chiquinha Gonzaga era mulata, a mãe dela era negra, ela foi a primeira mulher a trabalhar no teatro brasileiro como compositora e eu apresento a história dela de uma forma transgressora" (Entrevista concedida à autora pela P1AT, 02/09/2015).

O trabalho que a professora descreve consiste em desenvolver a criticidade do aluno ao estudar uma peça, analisando essa peça como uma obra literária que apresenta o contexto social e político de uma dada sociedade. Sobre a questão da implementação das DCNERER, essa professora faz uma interessante observação:

> Eu não sei como vão se resolver essas questões da legislação, Foucault tem a ideia de que a lei é algo imposto, que as relações de poder e as leis, na verdade, são construídas muito mais a partir do discurso do que ela escrita no papel. Ela pode estar escrita no papel lá, mas se não houver um discurso que a faça funcionar ela vai continuar escrita no papel lá.... Então, às vezes, o discurso, essa constituição do conhecimento a partir do discurso mesmo, desse cara a cara com os alunos e dessa visão talvez mais crítica-analítica, mais qualitativa do que quantitativa vai fazer essa legislação fazer mais sentido do que só a lei escrita no papel, porque aí ela não chega até mim, mas eu estou trabalhando e agora eu que vou tomar conhecimento dela ao pé da letra talvez ela faça muito mais sentido. Porque essa defesa eu já faço, porque eu já faço a defesa do teatro brasileiro e tudo que está dentro, por exemplo, eu coloquei um aluno pra ler o livro todo sobre o teatro experimental do negro, e no momento que ele for falar pra mim e pra turma eu vou fazer as minhas interferências também. E eu custo a acreditar que tenha literatura que trata peças teatrais, que tratam, especificamente, só a temática, exaltando a cultura indígena ou a africana, eu duvido que tenha isso, não existe, porque o país ainda é muito hipócrita, que finge que todo mundo é igual, é uma mentira. Isso é no discurso que a gente vai... Eu concordo completamente... Eu concordo piamente com Foucault é no discurso que a gente vai desconstruindo esses pré-conceitos, e a legislação está aí, talvez porque precisa até, né? Como o Abdias precisou criar o teatro experimental do negro pra tirá-lo da invisibilidade e colocar... inseri-lo num fazer artístico, que é uma vergonha também, que isso aí já foi nos anos praticamente nos anos 50 do século XX (Entrevista concedida à autora pela P1AT, 02/09/2015).

A fala da professora nos faz refletir sobre questões instigadoras. A Lei 10.639/03, que ocasionou a aprovação das DCNERER, é uma antiga luta do movimento negro. Foi uma Lei aprovada em função de uma luta social, de uma reivindicação para o reconhecimento e valorização do negro, sua história e cultura na construção do contexto social brasileiro há 12 anos, que mudou a Lei maior da educação. A despeito do tempo em que foi instituída, observa-se o desconhecimento da sua existência entre os profissionais, mesmo aqueles que já são defensores do que está disposto nessa Lei. Outra questão ponderada pela professora: a Lei só vai sair do papel se ela se fizer presente no discurso dos profissionais da educação.

Constatação também presente nos estudos de Martha Abreu e Hebe Matos ao ponderarem que as DCNERER serão o que os profissionais fizerem com ela, como sinalizamos no primeiro capítulo.

A professora P2AT descreve também que no PPP do curso não existe disciplina específica para trabalhar as questões étnico-raciais, "existem possibilidades de inserção, dentro das disciplinas já estabelecidas" (Entrevista concedida à autora pela P2AT, 11/11/2015). Ela costuma abordar a temática ao trabalhar com a disciplina Pesquisa em Cultura Popular[90]. Assim, ela relata:

> [...] A própria disciplina dá essa possibilidade de você trabalhar o conteúdo, porque a gente vai trabalhar as manifestações espetaculares, com o enfoque nas manifestações populares brasileiras e, em geral, elas são de matrizes africanas ou de matrizes indígenas e aí quando você volta o olhar para essas manifestações, você acaba entrando e fazendo esse percurso, da origem dessa matriz, como da mestiçagem, como da miscigenação que ela passa, mas é especificamente o trabalho, ele foi feito nessa oportunidade que eu tive em trabalhar com cultura popular (Entrevista concedida à autora pela P2AT, 11/11/2015).

A ementa da disciplina prevê pesquisas e levantamento de dados sobre a cultura popular. A professora P2AT pondera que os alunos, ao realizarem essa pesquisa, acabam voltando o olhar

> para as manifestações da cidade e da região, que também tem matrizes africanas e matrizes indígenas, como os catopés, os caboclinhos, nas festas de agosto, e o bom é que a disciplina acontece no segundo semestre[91], e eles acabam acompanhando a festa muito de perto e com um outro olhar, porque eles vão com um olhar de pesquisador, e não só de plateia na festa. Em outras disciplinas do curso, eu acho que ainda não há essa conexão, porque nós ainda não estamos em sintonia com a necessidade, já que formamos professores para Educação Básica (Entrevista concedida á autora pela P2AT, 11/11/2015).

Mais uma vez, as questões étnico-raciais apresentam-se como uma transversalidade subalterna, são discutidas nas aulas do curso de Artes/Teatro por uma decisão política do professor, sua concepção de mundo, como percebe o papel do professor. Assim P2AT coloca como as DCNERER são trabalhadas no curso "por ações pontuais do professor, dependendo da postura e das escolhas que ele faz da

---

[90] Ementa da disciplina: Delimitação do universo a ser pesquisado. Consulta a documentos e fontes de informações já existentes. Pesquisa e frequência às fontes de estudo. Elaboração de registros para sistematização das experiências observadas e documentação consultada. Levantamento e confronto de dados. Relatório final" (UNIMONTES, 2005, p.78). Carga horária da disciplina 36h.

[91] Essa festa, conforme descrevemos no início do terceiro capítulo, acontece todos os anos no início do mês de agosto.

condução de suas aulas". É em função de situações como essa que a Nilma Lino Gomes considera que não basta transversalisar as questões étnico-raciais, é preciso "enraizar" no PPP, no currículo e no material didático. Essa discussão não pode ficar sujeita a uma escolha do professor, o não cumprimento da LDB nega um direito constitucional do cidadão. Por acreditar na importância em se trabalhar as questões étnico-raciais, a professora P2AT descreve ainda que aproveita as disciplinas, os momentos pra discutir isso, essa questão dos conflitos raciais:

> Agora mesmo, eu estou com uma disciplina chamada Laboratório de Montagem, em que a gente escolhe uma montagem para ser trabalhada. Os meninos, no final do curso de Artes teatro, apresentam um espetáculo de teatro, e aí a gente escolhe qual será, como será essa montagem. Então eu trouxe, como eles não querem trabalhar dramaturgia preconcebida, eles querem o que hoje é muito usual na cena contemporânea, é você trabalhar contos literários, trabalhar outras formas textuais que não são dramaturgia para o teatro. Aí, eles fizeram essa opção de trabalhar alguns contos. Então, eu trouxe contos de Mia Couto, como Mia Couto, e aí acaba de qualquer forma a gente tratando dessas questões de uma forma sutil, isso não está na ementa, isso não está proposto na disciplina, mas não tem jeito já que eles optaram por contos, eu apresentei pra eles esse autor africano, e ele acaba abordando, nos seus contos, a condição do negro, a condição da África, a condição do oprimido, e aí não tem jeito de não enveredar por esses assuntos, acaba sendo assim (Entrevista concedida à autora pela P2AT, 11/11/2015).

Como a disciplina não apresenta essa discussão em sua ementa, outro professor pode trabalhar de forma diferenciada e se não for sensível à temática, não tomará um caminho parecido com este seguido pela professora P2AT. Observamos a importância do "enraizamento" da temática no currículo dos cursos de graduação. A P2AT considera que a formação dos alunos não está dando condições para que estes possam lidar com os conflitos étnico-raciais que estão presentes na sociedade e, consequentemente, acabam por desembocar na sala de aula:

> Eu acho que a gente faz algumas tentativas, mas eu acho que isso reverbera, muito pouco, porque se houver uma inserção maior, por exemplo, uma disciplina que trate disso, as ementas de algumas disciplinas em que permite inserir a questão étnico-racial, a questão de gênero, se elas permitirem isso, a gente traz uma discussão, porque, às vezes, o que a gente faz, a gente faz essa inserção em conversas informais dentro das aulas. Acaba que é impossível a gente não ter essa conversa porque é uma questão política, de posicionamento político, não político partidário, mas de posicionamento político do professor, aí a gente acaba fazendo isso, eu acabo fazendo isso, porque eu estou no mundo, aí eu acabo falando: vocês viram isso? Nossa, como que vocês pensam acerca disso? Acaba gerando alguns momentos de discussão mesmo fora da ementa, mesmo fora da pauta da aula do dia, a gente acaba fazendo isso. Se a ementa permite isso, você vai dar uma vazão maior, uma atenção maior, eu acho que pode

> aprofundar mais e talvez contribuir com essa formação pra que eles saiam daqui mais conscientes desse posicionamento e do que eles podem intervir nisso, mas não é feito, eu acho que não é feito. Assim, é sutil ainda, a inserção é muito pequena, assim muito aquém do que ela deveria ser, e aí vai de cada um (Entrevista concedida à autora pela P2AT, 11/11/2015).

A professora P3AT trabalha nessa mesma direção, com a disciplina Processos Pedagógicos do Ensino do Teatro. A ementa da disciplina não apresenta abordagens para o estudo das questões étnico-raciais, seu trabalho se baseia em muitos aspectos com as orientações dos PCNs de Artes, buscando trabalhar com a diversidade cultural, apresentando para os alunos “todas as formas de manifestação artística e cultural”. Essa professora relata que não trabalha na perspectiva de falar para seus alunos:

> [...] Vamos montar um teatro da cultura negra, não, esses elementos vem naturalmente, na improvisação num tema a ser escolhido, num tema de mitologia afro, de mitologia indígena. Isso vem naturalmente, às vezes uma peça que é bem contemporânea que está falando da atualidade, mas que se faz uma canção com elementos e características da cultura dos negros, elementos indígenas, o importante é o aluno identificar onde que está o elemento ali. Na história do teatro, qual foi a influência do negro no teatro, na música NE? Pra quem é estudante de música, no teatro, trabalhamos com todas essas outras linguagens. O teatro une a música, as artes visuais, o teatro une essas linguagens, e você acaba tendo que conhecer o que cada etnia do Brasil trouxe pra gente como matriz cultural (Entrevista concedida á autora pela P3AT, 11/11/2015).

Em suas aulas, essa professora descreve que busca construir as peças teatrais com os alunos conforme a vivência, as experiências que os alunos trazem de suas vidas, valorizando a cultura de cada um e discutindo os elementos dessa cultura, mostrando a diversidade cultural, o multiculturalismo que temos no Brasil, trazendo esses elementos para o contexto da sala de aula e discutindo, não negando essa diferença que está ali presente. Trabalha também com diversos tipos de peças, discutindo com os alunos de onde vem aquela peça, qual cultura está representada, de onde vem à música presente na peça.

Essa professora considera importante que as orientações expressas nas DCNERER sejam inseridas no currículo dos cursos de formação de professores

> [...] porque a Educação Básica não está cumprindo essa função de trabalhar com as questões étnicos-raciais, então os alunos estão chegando ao Ensino Superior pra ser professores e a coisa está virando um círculo de repetição. Então, a gente tem que se preocupar com isso mesmo, mas não existe uma disciplina específica pra discutir isso não, isso tem entrado como temas transversais, mas eu ainda acho que é muito pouco. Nós estamos mexendo

> agora no Projeto Político Pedagógico, o que a gente quer é colocar isso como um tema eixo realmente, obrigatório, que seja colocado como um tema eixo, naquele período, e que fique tantas disciplinas responsáveis de parar e fazer aquilo realmente, porque quando põe como tema transversal, fica solto. Se aparecer a situação... (Entrevista concedida à autora pela P3AT, 11/11/2015).

Os relatos do quarto professor entrevistado no curso de Artes/Teatro também estão direcionados para as ações pontuais que vem sendo realizadas. Como ministra as disciplinas de Estágio e Prática de Formação, grande parte do seu trabalho está voltada para a orientação das ações que serão realizadas em sala de aula, como colocar em prática os conteúdos estudados nas diversas disciplinas do curso. Dessa forma, em suas aulas, ele busca trabalhar a conscientização dos alunos no sentido de abordar as questões étnico-raciais nas atividades de prática de formação e do estágio:

> Porque são questões que eles precisam estar preparados, porque vão defrontar no decorrer de suas atividades como professor, com a discriminação e com o preconceito que ainda são muito fortes em nosso país. E, quando chega nessa discussão, a gente aborda a Lei, mostrando a sua importância (Entrevista concedida à autora pelo P4AT, 16/12/2015).

As DCNERER não foram implementadas de forma institucionalizada no curso de Artes/Teatro, elas não estão presentes na Estrutura Curricular do curso e nem no PPP para ser trabalhada de forma transversal, ela é trabalhada pontualmente, a mercê da sensibilidade ou da formação do professor, que está formando esse futuro professor. Nesse curso encontramos uma pesquisa monográfica realizada no TCC do curso defendida no final do segundo semestre do ano de 2015 que versava sobre o tema das Relações Étnico-Raciais, apresentando a personagem negra como protagonista de uma peça de José de Alencar:

Quadro 22 - Monografias do curso Artes/Teatro com temas que envolvem a temática da pesquisa

Ano	Tema	Orientador
2015	Rainha ou Escrava: reflexões sobre as transgressões da personagem Joana de José de Alencar	P1AT

Fonte: Acervo de monografias do curso de Artes/Teatro

4.5 A Materialidade das DCNERER no curso de Artes/Visuais: a percepção da Coordenação Didática

O curso de Artes/Visuais destina-se à formação de professores com condições de elaborar organizar conteúdos e práticas de ensino e aprendizagem em Artes Visuais para a educação básica e modalidades de educação formal e não formal, “explorando criticamente a produção artística nas inter-relações entre arte, cultura e educação” (UNIMONTES, 2011, p.21). Nesse curso também foi necessário entrevistar somente uma Coordenação cujo perfil apresentamos no quadro abaixo, em função do tempo de gestão da atual Coordenadora e pelo fato da implementação das DCNERER ainda estar em fase de planejamento.

Quadro 23 - Perfil da Coordenação do Curso Artes Visuais - CAV

Coordenador	Tempo de Instituição	Formação	Período de Coordenação	Tempo de Coordenação
CAV	20 anos	Mestre	2012/ Atual	04 anos

Fonte: Entrevista com a Coordenação Didática do curso Artes/Visuais.

A última reformulação do PPP do curso de Artes/Visuais ocorreu no ano de 2011, segundo a Coordenadora do referido curso, o projeto anterior que era do ano de 2003 não contemplava a temática o que também se repetiu no que foi reformulado em 2011. Dessa forma o atual PPP do curso ainda não contempla as DCNERER. Na opinião da Coordenadora o PPP precisa ser reformulado em função de algumas observações da última visita do CEE/MG que ocorreu em 2012. Houve orientações da Pró-Reitoria de Extensão para ser feita essa reformulação, mas o Colegiado do Curso, não aceitou fazer, enquanto as turmas que ainda estavam na Estrutura do curso com o PPP de 2003 não completassem o curso, situação prevista para o final de 2015. Dessa forma estava sendo elaborados relatórios apresentando as adequações sugeridas pelo Conselho na ocasião da última visita, em função de nova avaliação desse órgão que seria realizada no final do segundo semestre de 2015.

Ao analisar o relatório da visita de avaliação do CEE/MG realizada no ano de 2012 observamos que não havia nenhuma observação sobre a ausência do estudo da Educação para as Relações Étnico-Raciais, conforme determinações das

DCNERER. No referido relatório a avaliação do PPP do curso, e ementário foram avaliados como satisfatórios. Sobre as orientações realizadas pelo Conselho em 2012, a Coordenadora descreve: “não tem nada com relação a nenhuma implementação de lei, nada... nada... é mais em questão de estrutura mesmo do curso” (Entrevista concedida à autora pela CAV, 03/09/2015). Também foi descrito que não houve orientações dos órgãos gestores e nem do NEAB da Unimontes nesse sentido.

Há uma indicação de como o curso vai proceder para promover a inserção das DCNERER, embora não haja ainda uma proposta definida conforme relata a coordenadora do curso:

> “[...] quanto a essa Lei, nós ainda não trabalhamos...nós só temos uma proposta. E a nossa proposta é trabalhar em forma de projeto, uma vez que a nossa grade curricular não comporta mais uma disciplina nova. Então seria um elo que a gente pensa ...trabalhar em forma de projeto a partir do sétimo período, então seria o sétimo e o oitavo, mas tudo ainda está em discussão” (Entrevista concedida à autora pela CAV,03/09/2015).

O Curso estava também se preparando para apresentar uma proposta de inserção de disciplina, caso o CEE/MG, não aceitasse a proposta de se trabalhar a temática por meio de projetos. A visita de avaliação do curso pelo CEE/MG aconteceu na segunda semana do mês de novembro de 2015. A comissão do Conselho que realizou a avaliação até o mês de dezembro de 2015, ocasião de encerramento do semestre letivo, não havia disponibilizado o relatório da visita. O curso não tinha informações sobre a avaliação do curso.

4.5.1 A Materialidade das DCNERER no curso de Artes/Visuais: a percepção dos Professores

A Coordenação Didática do Curso de Artes/Visuais fez a indicação de cinco professores que possivelmente trabalhavam com as questões étnico-raciais em suas aulas, apesar de não ser contemplada nas ementas das disciplinas do curso. Desses, dois disseram que não trabalham com essa discussão, outro não conseguimos contato. Conseguimos fazer a entrevista com dois professores do curso, cujo perfil apresentamos no quadro abaixo.

Quadro 24 - Perfil dos Professores do Curso Artes/Visuais - PAV

Professor	Tempo na Instituição	Formação
P1AV	11 anos	Mestre
P2AV	13 anos	Mestre

Fonte: Entrevistas com professores do curso de Artes/Visuais.

Segundo a professora P1AV as questões étnico-raciais são trabalhadas pelos professores em suas aulas, ela descreve que "utiliza um pouco de tudo, do negro, da cultura negra, da cultura afro dos alunos de várias formas, tanto na pintura como no desenho e na escultura" (Entrevista concedida à autora pela P1AV, 10/11/2015). Relata o trabalho que costuma realizar com a disciplina Desenho 6[92]:

> dentro desse universo todo de desenho, pra não ficar só aquela mesmice de trabalhar sempre manequins brancos...aquela coisa assim padronizada, separando o branco, do preto, do índio... não existe isso pra mim! Eu gosto de misturar um pouco de tudo. Eu trabalho então com os modelos brancos, com os modelos negros, com os modelos mulatos... exatamente pra poder criar (Entrevista[93] concedida à autora pela P1AV, 10/11/2015)!

A professora relata ainda que em suas aulas também estuda os pintores famosos que retrataram em suas obras o negro como "o Debret que veio com a missão francesa para o Brasil, ele era escultor, paisagista, professor, pintor! Um artista completo! E quando ele chega ao Brasil ele se apaixonou exatamente pelos negros! A cor negra chamou a atenção dele, tanto que nos seus quadros o negro não aparece na parte de sofrimento, aparecem também em casamentos, vendendo doces na rua. Assim como Heitor dos Prazeres[94], Rubem Valentim[95] e muitos outros" (Entrevista concedida à autora pela P1AV, 10/11/2015).

Sobre a inserção da temática das DCNERER no curso o Professor P2AV considera

> "que são discussões ainda muito pontuais de poucos professores, eu vejo que alguns professores trabalham com a temática, mas de forma muito pontual, ou às vezes muito pensando assim... porque existe uma lei eu

[92] Ementa da disciplina: "Expressão da figura humana através da estilização de croquis; execução de projetos individuais em desenho" (UNIMONTES, 2011, p.113)

[93] Realizei essa entrevista na sala de aula da professora, todos os trabalhos que estavam sendo realizados pelos alunos eram de figuras negras, havia uma aluna negra, que tinha pintado o seu próprio desenho. O quadro estava muito bonito e a aluna estava radiante! Feliz com a sua tela! Estavam finalizando as telas para serem colocados em exposição na semana seguinte.

[94] Cantor, compositor e pintor. Suas obras retratam a vida simples das favelas, sempre com destaque para o negro.

[95] Suas obras retratam a cultura e religiosidade afro-brasileira.

> tenho que trabalhar e não porque isso deve ser trabalhado independente da lei e independente de qualquer outra obrigatoriedade. Então eu vejo que dentro do nosso curso ainda são ações muito pontuais! Depende do professor que vai trabalhar com aquela disciplina pra ele colocar a temática" (Entrevista concedida à autora pelo P2AV, 04/12/2015).

As DCNERER não foram ainda implementadas de forma institucional no curso de Artes/Visuais. Essas Diretrizes vem sendo timidamente trabalhadas por ações pontuais de alguns professores. O professor P2AV descreve que é uma situação em que a inserção das DCNERER "fica a mercê da boa vontade do professor, é uma consciência política e muitos professores não têm essa consciência, mas se fosse uma disciplina, independente do professor ele teria que trabalhar" (Entrevista concedida à autora pelo P2AV, 04/12/2015). Conforme o P2AV, outro problema existente no curso é que em muitas ocasiões o professor trabalha com um artista africano, ou com um artista brasileiro que é negro, mas não fala da influência da cultura africana ou afro-brasileira no trabalho daquele artista. Trabalha-se com o artista muitas vezes pela imagem, pela obra e não entra nessas discussões e muitas vezes a discussão tá lá no artista!

O professor P2AV relata que costuma abordar a temática nas disciplinas Processos Pedagógicos no Ensino das Artes Visuais I, II e III[96] ofertadas no 5º, 6º e 7º período respectivamente. Assim ele descreve:

> Eu gosto de sempre buscar com eles como é que essa temática tá tão presente e muitas vezes ela é negada, mesmo dentro da sala de aula a partir dos nossos próprios alunos. Eu falo pra eles: Vocês vão olhar pra dentro da sala de aula e vão ver a diversidade e porque só existe uma versão da História, uma versão da Arte, uma versão dos conteúdos dentro da escola, e aí eu vou mostrando pra eles como é que essa diversidade não só étnico-racial, mas até a diversidade de opiniões a diversidade de cor, de forma, de tamanho, de pessoas está presente dentro da sala de aula eu começo a mostrar pra eles primeiro isso! Primeiro esse aspecto que é mais óbvio e depois eu passo pra um aspecto mais político que aí eu vou mostrar pra eles qual a necessidade de uma visão mais política sobre essa temática. E a partir disso, depois de todo esse caminho é que eu vou chegar na arte! Aí eu vou utilizar a arte pra mostrar pra eles como que a influência afro tá presente na arte brasileira e aí a partir da arte é que a gente vai fazer todo o processo de educação para as relações étnico-raciais para o respeito a diversidade na sala de aula. E aí eu gosto de trazer essa temática como uma educação... uma arte educação como eu chamo dentro das minhas aulas. Uma arte educação pra descolonização do nosso pensamento em relação a... primeiro a arte e depois em relação à todo o complexo da sociedade e também numa perspectiva de pensar essas relações a partir da política, pensar que nós precisamos trabalhar isso na sala de aula a partir do direito que todos têm à educação, do direito ao reconhecimento dessa

[96] Em nenhuma dessas disciplinas a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais, a Lei 10639/03 e as DCNERER são mencionadas nas ementas que constam no PPP do curso.

> influência afro em todos os aspectos da sociedade brasileira, da cultura, da arte, da comida, do vestir, do beber, do viver, do dançar, da música... de tudo! Aí eles começam a enxergar que essa influência é mais presente do que a gente imagina (Entrevista concedida à autora pelo P2AV, 04/12/2015).

Esse professor fez um curso de formação continuada para a implementação da Lei 10.639/03 ofertado pelo Ministério da Educação no ano de 2005. Esse curso foi desenvolvido pela modalidade da Educação a Distância e teve uma duração de mais de um ano. O professor P2AV relata que esse curso foi essencial para sua ação docente. Ele se vale bastante do material do curso como subsídios em suas aulas. Considera que é um material muito rico que foi escrito por autores conceituados na área como a Nilma Lino Gomes.

Nas discussões em suas aulas o P2AV descreve que costuma abordar a Lei 10.639/03 considerando o aspecto político social que a envolve salientando aspectos como: “Porque a obrigatoriedade de uma lei? E aí eu começo a discutir com eles porque a gente precisou ter uma lei pra aprovar o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e africana na escola se isso está tão presente... se é tão claro no nosso cotidiano na nossa vida e na própria arte” (Entrevista concedida à autora pelo P2AV, 04/12/2015).

No curso de Artes/Visuais as DCNERER ainda não foram implementadas de forma institucional no curso, ela vem sendo timidamente trabalhada por ações pontuais de poucos professores, haja vista a dificuldade que tivemos em encontrar quatro professores que trabalham na perspectiva das orientações previstas nessa legislação. No curso de Artes/Visuais não foi possível analisar se havia algum TCC apresentado pelos alunos com temas que envolviam o tema pesquisado.

4.6 A Materialidade das DCNERER no curso de Artes/Música: a percepção da Coordenação Didática

O curso de Artes com ênfase em Música tem como objetivo a formação de professores habilitados para o ensino da Música em escolas regulares da Educação Básica, em escolas específicas da área e demais contextos que se fizerem necessário o ensino e aprendizagem da música. Como nos outros cursos de Artes, no curso de Música o processo de implementação das DCNERER está em

andamento sendo necessário o trabalho de pesquisa somente com a atual Coordenação do curso, cujo perfil apresentamos no quadro abaixo.

Quadro 25 - Perfil da Coordenação do Curso de Artes/Música - CAM

Coordenador	Tempo de Instituição	Formação	Período de Coordenação	Tempo de Coordenação
CAM	13 anos	Mestre	2012/ Atual	04 anos

Fonte: Entrevista com a Coordenação Didática do curso de Artes/Música.

O PPP vigente do curso é de 2005, elaborado na ocasião de desmembramento do projeto que atendia às três ênfases, não contempla a Educação para as Relações Étnico-Raciais conforme as determinações das DCNERER. O PPP do curso estava passando por um processo de atualização, "começamos a atualizar os textos que já estavam ultrapassados e semana que vem vamos começar essa discussão de libras e dessas relações étnico-raciais. A gente tá atualizando por conta da visita do Conselho que está vindo aí, mas estamos também elaborando um novo PPP" (Entrevista concedida à autora pelo CAM, 11/09/2015).

Conforme o Coordenador algumas disciplinas do curso possibilitam ao professor a abordagem da temática das relações étnico-raciais como, Cultura Popular[97] Evolução da Música Popular Brasileira[98] e Pesquisa em Cultura Popular Brasileira[99], embora as ementas dessas disciplinas não especifiquem o estudo da temática. O Coordenador continua relatando que nas discussões de atualização estão pensando em acrescentar as Relações Étnico-Raciais de forma transversal e que a Pró-Reitoria de Ensino vem auxiliando nesse processo.

O curso de Música foi avaliado pelo CEE/MG no ano de 2012 e conforme o relatório emitido por ocasião dessa avaliação o ementário das disciplinas e carga horária estavam adequados ao perfil do profissional do curso, não havia menção à ausência das orientações expressas pelas DCNERER. Sobre essa questão o

[97] Ementa da disciplina: "Identificação da cultura popular, suas características e abrangência. A música folclórica em suas diversas manifestações" (UNIMONTES, 2005, p.128).
[98] Ementa da disciplina: "A música no período colonial, aspectos sociológicos da vida musical popular brasileira, movimento nacionalista, correntes contemporâneas e indústria cultural. Apreciação musical" (UNIMONTES, 2005a, p.116).
[99] Ementa da disciplina: "Pesquisa e frequência à fontes de estudos. Elaboração de registros para sistematização das experiências observadas e documentação consultada. Levantamento e confronto de dados. Relatório final (UNIMONTES, 2005a, p.137).

Coordenador do curso descreve que: “eles fizeram ressalvas de outras disciplinas acharam o curso muito engessado por conta da questão do TCC e Estágio que era tido como disciplinas... eles criticaram mais isso aí. E a questão da própria estrutura nossa aqui, estrutura física... Mas assim...quanto a isso não” (Entrevista concedida à autora pelo CAM, 11/09/2015).

O CEE/MG realizou nova visita de avaliação do curso na segunda semana do mês de novembro de 2015. Nessa visita os representantes do Conselho não fizeram o relatório *in loco* como habitualmente fazem. Até o mês de dezembro de 2015, ocasião de encerramento do semestre letivo, não havia sido disponibilizado o relatório da visita. O curso não tinha informações sobre a avaliação do curso.

4.6.1 A Materialidade das DCNERER no curso de Artes/Música: a percepção dos professores

A Coordenação Didática do curso de Artes/Música indicou quatro professores que possivelmente poderiam trabalhar com as questões étnico-raciais em suas aulas, além dele que trabalha com a disciplina Evolução da Música Popular Brasileira. Dessas quatro indicações dois professores ao serem abordados disseram não trabalham nessa direção. Dessa forma nossa pesquisa empírica foi realizada com três professores. No quadro abaixo apresentamos o perfil destes professores:

Quadro 26 - Perfil dos Professores do Curso Artes/Música – PAM

Professor	Tempo na Instituição	Formação
P1AM	13 anos	Mestre
P2AM	12 anos	Mestre
P3AM	01 ano	Mestre

Fonte: Entrevista com os professores do curso de Artes/Música.

Em suas aulas o professor P1AM que trabalha com a disciplina Evolução da Música Popular Brasileira com carga horária de 36 horas ofertada no quinto período do curso, descreve que relações étnico-raciais e a história e cultura dos africanos e dos afro-brasileiros são trabalhadas no decorrer da disciplina:

> De certa maneira a gente mostra essa influência dos africanos na música brasileira, desde a chegada deles. Os primeiros batuques, desses batuques

> apareceram alguns gêneros, o primeiro deles o Lundu, que é uma dança que depois se tornou canção e aí a gente vai mostrando toda essa trajetória dessa influência de vários gêneros. Por exemplo, no final do século XIX quando aparece, que a gente chama dos principais gêneros da nossa música que é o choro, o samba, o frevo, o maxixe e assim por diante. Falamos também de certo preconceito desses gêneros, que não eram aceitos pela cultura branca, vamos dizer assim, alguns eram marginais, principalmente o samba, o samba não era muito aceito. A gente fala também das primeiras escolas de samba que eram também uma maneira dos afro-brasileiros mostrarem sua cultura também. Depois o samba passa a ser aceito a gente mostra isso, no governo de Getúlio Vargas que o samba passa a ser um símbolo nacional... a gente vai mostrando toda essa influência no decorrer da disciplina (Entrevista concedida à autora pelo P1AM, 11/09/2015).

Apesar da proposta das DCNERER não estar presente na ementa da disciplina, conforme o relato do professor ao trabalhar com o conteúdo da disciplina, é discutida em suas aulas a influência tanto da cultura africana, quanto dos afro-brasileiros na música e cultura brasileira.

O professor P2AM trabalha com as disciplinas Cultura Popular e Pesquisa em Cultura Popular e relata que nessas disciplinas “nós mostramos a influência da cultura afro brasileira na formação da cultura e identidade do povo brasileiro isso nós trabalhamos” (Entrevista concedida à autora pelo P2AM, 09/11/2015). Essa influência da cultura africana e afro-brasileira é discutida nas aulas dessas disciplinas da seguinte maneira:

> Nós falamos sobre as artes plásticas de influência afro, nós falamos sobre a música afro, sobre a utilização de tambores, mas não só a música, então a gente fala sobre a culinária, a influência da culinária afro brasileira também na nossa alimentação e tal. Mas eu acho que um ponto mais forte são as festas, as tradições, as festas tradicionais afro brasileiras e o sincretismo religioso. Esses são os pontos que eu acho que é muito difícil ser falado de festas tradicionais afro brasileiras sem falar de religiosidade sendo que quase cem por cento das festas vem do contexto, estão diretamente relacionadas a aspectos religiosos, então uma coisa chama muito a outra, então você falar de cultura afro brasileira sem falar de religiosidade brasileira praticamente, pelo menos na minha forma de entender é muito difícil, uma praticamente não se separa da outra (Entrevista concedida à autora pelo P2AM, 09/11/2015).

Na visão do professor ao abordar a cultura africana e afro-brasileira em suas aulas a única questão que às vezes não é aceita de forma positiva pelos alunos é a religiosidade,

> em sala de aula eu vejo um problema com os alunos de outras religiões, eles têm problemas sérios em fazer trabalhos sobre a cultura afro-brasileira, quando a gente faz um trabalho, nós vamos falar sobre as festas afro-

> brasileiras, por exemplo, ou religiosidade afro-brasileira, muitas religiões, candomblé, os alunos de outras religiões evangélicas têm uma resistência enorme em fazer esse tipo de trabalho, a maioria deles não quer, eles querem optar por outro tema. Então eu acho esse é um problema que a universidade vai ter que enfrentar, vai ter que dialogar mais seriamente, nós somos um Estado laico, se tem um lugar pra discutir essas questões é a universidade. Então eu tento mostrar que eles como professores têm essa responsabilidade de repassar para o aluno que nós somos um Estado laico, que é importante que se discuta religião, mas todas as religiões inclusive as afro, isso é muito importante. Então eu vejo muitos alunos, nós vamos fazer um trabalho sobre as práticas religiosas afro-brasileiras já tem muita resistência, acha que está relacionado à bruxaria, acha que está relacionado à magia negra (Entrevista concedida à autora pelo P2AM, 09/11/2015).

Esse professor considera que as DCNERER ainda não foram inseridas da forma como deveria ser, ele participa das reuniões do Colegiado Didático do curso e praticamente não vê essa discussão. Essa questão vem sendo trabalhada de forma pontual por poucos professores.

A professora P3AM é egressa do curso e trabalha com a disciplina Estágio Supervisionado, na ementa dessa disciplina o tema não é contemplado, mas em suas aulas costuma abordar com seus alunos a importância da valorização e reconhecimento da diversidade étnico cultural presente nas salas de aula em que irão atuar. Essa professora participou do projeto UNIAFRO da Unimontes. Como vimos no terceiro capítulo, esse projeto foi ofertado pela Pró-Reitoria de Extensão por meio do NEAB, visando à capacitação dos professores da Educação Básica para implementação da Lei 10.639/03. Dessa forma ela procura trazer a discussão proposta pelo UNIAFRO em suas aulas e também quando se faz necessário, trabalha com o material didático do projeto com seus alunos.

As DCNERER não foram institucionalmente implementadas no curso de Artes/Música, algumas de suas orientações vêm sendo contempladas timidamente por alguns professores, ficando susceptível à visão e entendimento que o professor tem sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Nesse curso também não foi possível observar se havia produção acadêmica no TCC sobre o tema que envolve a nossa pesquisa.

Neste capítulo vimos que a implementação das DCNERER ainda não se apresenta como uma ação consolidada nos cursos de licenciatura em Artes/Música, Artes/Teatro, Artes/Visuais, História, Letras Português e Pedagogia. Constatamos que esse processo encontra-se em níveis diferenciados conforme a especificidade de cada curso e dos profissionais que neles atuam. Situação esta que também

aparece no capítulo 2, quando apresentamos as dificuldades no percurso para implementação da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos legais na Educação Básica. Vimos que as discussões sobre o processo de implementação da Lei 10.639/03 apontam que as mudanças curriculares e pedagógicas demandadas por essa legislação, apesar de várias práticas pedagógicas exitosas ainda terão um longo caminho a ser percorrido até chegar efetivamente às salas de aula.

No período em que estávamos imersos na pesquisa de campo, o Ministério da Educação por meio da Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação/CP, instituiu novas Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores. Essas Novas Diretrizes apresentam novos parâmetros para a organização curricular dos cursos de licenciatura, especialmente no que diz respeito à carga horária, aumentando de 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural para 2200 (duas mil e duzentas) horas aulas. Assim os cursos de licenciatura passaram de o mínimo de 2800 (duas mil e oitocentas) horas aulas, com integralização prevista em 03 anos, para o mínimo de 3200 (três mil e duzentas) horas aulas, com duração prevista para 04 anos. Apesar das IES contarem com dois anos para realização das mudanças previstas na nova legislação, observamos uma grande discussão dos coordenadores dos cursos aqui analisados, demonstrando uma grande preocupação em como iriam fazer para efetuar tais mudanças, uma vez que a realização de alterações no Projeto Pedagógico do Curso - PPC era considerada como uma ação complexa, com grande morosidade em sua efetiva realização. Essa situação nos levou a ponderar que as dificuldades para as mudanças nos Projetos Pedagógicos dos cursos, não estavam relacionados somente com a questão da implementação das DCNERER.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações afirmativas vêm se caracterizando no Brasil como uma importante política de promoção da equidade social. A Lei 10.639/03 representa uma das principais ações afirmativas para a população negra, no âmbito educacional, propondo o diálogo com a diversidade étnico-cultural no contexto escolar tendo como objetivo a valorização da cultura africana, da importância do conhecimento de seu legado na constituição da nação brasileira. Entre a aprovação de uma lei e a sua efetiva aplicação existe um longo caminho. Dessa forma, a implementação de uma legislação configura-se pelo conjunto de desdobramentos legais que induzem ou proporcionam condições para se colocar em prática as diretrizes traçadas.

A pesquisa discutiu o contexto da necessidade de políticas públicas de ações afirmativas para a população negra, historicamente marcada por práticas racistas, destituída de oportunidades iguais, num contexto histórico social com prevalência da utópica democracia racial. Discussão que se estendeu para a organização social brasileira, que foi se estruturando conforme os padrões sociais e culturais europeus, marcada por um caráter eurocêntrico. As alterações na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 pela Lei 10.639/03 apresentaram-se como importante caminho para que a diversidade étnico-cultural se fizesse presente no contexto escolar.

O estudo apresentou os dados de outras pesquisas já realizadas, apontando dificuldades no processo de implementação da Lei 10/639/03 e seus dispositivos legais no âmbito da Educação Básica, situação que não poderia ser diferente ao constatarmos como esse processo vem ocorrendo nos cursos de formação de professores. As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER não foram ainda institucionalizadas na Estrutura Curricular dos cursos de licenciatura analisados. Esse processo ainda se encontra em fase de implementação. Os dados da pesquisa apontaram que, passados onze anos, nos seis cursos de licenciatura analisados, o processo de implementação das DCNERER ainda é muito tímido. De forma semelhante, e como consequência, também na Educação Básica não houve ainda um “enraizamento” da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos currículos dos cursos de licenciatura analisados.

Vimos que o nível de implementação das DCNERER nos cursos de licenciatura analisados se encontra em graus variados e que esse processo vem ocorrendo em função do trabalho realizado pelos professores. A percepção política que o professor concebe para o processo de escolarização, o entendimento do papel do professor e da educação, sobretudo o conhecimento sobre a temática da Educação para as Relações Étnico-Culturais e da legislação pertinente são fatores essenciais que norteiam e induzem as ações docentes para a abordagem dessas questões em suas aulas.

Os dados da pesquisa indicam os problemas com uma inclusão normativa que depende de muitos e muitos passos para que seja bem sucedida, sobretudo a politização que envolve os conhecimentos que serão privilegiados no currículo escolar. No caso analisado, a inclusão de uma nova temática no currículo escolar, ainda considerada como um conhecimento secundário, não ocupando, assim, um espaço relevante no currículo acadêmico, envolve uma dinâmica delicada que implica em abrir brechas para inserção regular na grade curricular de um novo conhecimento imposto por uma normativa legal, processo que apresenta outro aspecto que contribui para que a implementação das DCNERER não esteja a contento: Ensinar o quê? Qual conhecimento será considerado no currículo escolar? Os dados da pesquisa apontaram que ainda não há uma clareza sobre o conhecimento a ser trabalhado no currículo escolar, indicando um desconhecimento dessa legislação e principalmente dos seus objetivos que buscam proporcionar a inserção dos estudos sobre a História da África e dos africanos e da história e cultura afro-brasileira. A aposta é de que tais conhecimentos poderão proporcionar a construção de novos parâmetros para as práticas educativas, que possam possibilitar os estudos das culturas produzidas pelos grupos afro-brasileiros bem como a relevante participação desses grupos na construção da história do nosso país. A crença consiste em que os estudantes negros e negras valorizem o seu pertencimento étnico-racial, dando condições para que todos os estudantes possam construir uma nova visão da população negra.

O estudo revelou que os documentos oficiais (PDI e PPPI da Unimontes e os PPPs dos cursos analisados) ainda não apresentam com clareza a inserção ou a previsão de ações ou metas a serem desenvolvidas para o processo de implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Consideramos que, se os documentos oficiais da instituição que norteiam o ensino na graduação (PDI e

PPPI) estivessem sendo organizados com a previsão dessas ações, os PPPs dos cursos, consequentemente, também as contemplariam, uma vez que esses documentos são referências no processo de elaboração e atualização dos PPPs dos cursos de graduação. Para além da atuação docente, considerada estratégica para que as questões étnico-raciais cheguem às salas de aula, os órgãos gestores e a comunidade acadêmica desempenham papel fundamental no sentido de promover ações que viabilizem condições para que os espaços de formação docente se organizem para inclusão das temáticas relativas às relações étnico-raciais, bem como o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no processo de formação de seus profissionais.

A pesquisa procurou acompanhar a gestão que a Unimontes vem desenvolvendo em parceria com o Governo Federal para o desenvolvimento de ações afirmativas para a população negra, especialmente em algumas unidades administrativas, como a Pró-Reitoria de Extensão e Pró-Reitoria de Pesquisa. A Extensão já promoveu assistência para os acadêmicos cotistas e também já ofertou cursos de formação continuada para professores da Educação Básica, na perspectiva da Lei 10.639/03 e seus dispositivos legais. A Pró Reitoria de Pesquisa vem incentivando os acadêmicos ingressantes pelo sistema de cotas, por meio de bolsas, para participação em projetos de pesquisa, contribuindo para a permanência destes na universidade. São ações financiadas com apoio do Governo Federal, desenvolvidas por meio de Edital, com previsão de início e término. Sabemos das dificuldades relacionadas às dotações orçamentárias que envolvem as instituições públicas. Tais descontinuidades interferem decisivamente para que projetos ou programas sofram interrupções e não cheguem ao seu término. Estas são condições importantes para o sucesso da implementação das DCNERER. No entanto, acabam se tornando incentivos pontuais, esparsos, dependentes mais da boa vontade ou do estímulo de alguns do que de procedimentos regulares que progressivamente se transformam em ações “enraizadas” no contexto da instituição. Esta talvez seja uma das causas do relativo fracasso na obtenção de maiores e melhores resultados.

Assim como em outras IES, foi criado o NEAB/Unimontes, no âmbito da Pró-Reitoria de Extensão, com o propósito de vir a ser o espaço de articulação e desenvolvimento de atividades para criação e disseminação de práticas e/ou ações afirmativas para os negros na área de abrangência da Unimontes. A despeito da realização de várias ações relativas às questões étnico-raciais, por problemas

institucionais, não houve um fortalecimento do Núcleo e as ações desenvolvidas não contribuíram para que as DCNERER chegassem até os cursos de graduação. As iniciativas propostas para esse fim foram ínfimas. Os Coordenadores de Curso e os Professores disseram que nunca houve uma orientação ou direcionamento desse Núcleo no que diz respeito às mudanças no currículo dos cursos para a inserção da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

As DCNERER preveem que os órgãos responsáveis pelo processo de avaliação dos cursos considerem a inserção da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de graduação nesse processo avaliativo. A pesquisa evidenciou que, até o ano de 2013, período da última visita do Conselho, essa exigência não havia sido ainda objeto de avaliação do referido órgão. Talvez o ano de 2015 tenha sido distinto pelo fato de os cursos estarem mobilizados para promover a inserção da temática das DCNERER no currículo em função da visita do Conselho que seria realizada no final do segundo semestre. Conforme o Pró-Reitor de Ensino enfatizou, esse processo está ocorrendo em função das exigências do Conselho, o que pudemos constatar ao observarmos que todos os cursos analisados estavam se organizando para a avaliação do CEE/MG e buscando algumas adequações para a inserção das DCNERER.

O que a pesquisa revelou foi a intensidade com que emergem os mais variados tipos de reação quando o que está em pauta é a aplicação de uma política pública, neste caso, uma política pública de ação afirmativa determinada por força de uma lei. Sabemos que uma lei por si só não transforma uma realidade. A implementação das DCNERER demanda uma reorganização do contexto acadêmico, do currículo, das práticas pedagógicas e das relações sociais que ali são estabelecidas, e, particularmente, neste caso, da incorporação de um conhecimento específico para o qual nossa tradição de ensino e de formação de professores tem pouco a oferecer. Para além da atuação dos docentes, que sem dúvida são atores fundamentais nesse cenário, mudanças nas práticas escolares e nos órgãos governamentais são necessárias para o sucesso na aplicação das DCNERER.

O Estado, por meio dos seus órgãos normativos, tem a função de assegurar o cumprimento de medidas e ações que visem ao reconhecimento e à valorização da história e da cultura dos descendentes de africanos, bem como a participação destes no contexto histórico-cultural brasileiro, conforme os preceitos estabelecidos no artigo 26A da LDB e nas DCNERER. Os estudos demonstraram que, até o ano

de 2013, essas ações ainda não se faziam presentes nas avaliações do CEE/MG, mostrando que não só as instituições de ensino, mas também o próprio Estado ainda não se organizaram efetivamente para cumprir com o seu papel no processo de implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais, conforme previsto nas DCNERER. A cobrança, pelo Estado, da inclusão do tema das relações étnico-raciais reforçaria o estabelecimento mais continuado de ações concretas dos professores e de todo o sistema educacional.

No tocante às ações na área da pesquisa, considerada pelas DCNERER como aliada nas IES no processo de implementação das suas orientações, os dados demonstraram que vários grupos de estudos vêm se desenvolvendo com esse objetivo tomando como foco as comunidades tradicionais e quilombolas da região do Norte de Minas. No trabalho realizado pelos grupos de pesquisa, observou-se uma produção acadêmica e, sobretudo, contribuições significativas no âmbito educacional nessas comunidades. Mas, como em outras IES, os estudos e ações realizados no interior dos grupos de estudos e de pesquisas, por falta de uma maior articulação entre a pesquisa e o ensino, chegam como muita dificuldade às salas de aula da graduação. Quando os estudos e ações da pesquisa chegam às salas de aula, são por iniciativa dos próprios professores envolvidos com a pesquisa, não sendo uma linha de ação institucional concreta de articulação para que os conhecimentos que são produzidos sobre a população negra, nos amplos estudos dos grupos de pesquisa, possam chegar a todos os cursos de graduação, especialmente a licenciatura.

A pesquisa apontou que os currículos dos cursos de licenciatura de Artes/Música, Artes/Teatro e Artes/Visuais, História, Letras e Pedagogia ainda são constituídos por uma tradição eurocêntrica, marcada pela predominância dos conhecimentos específicos da área de formação, relacionados com o currículo nacional comum em detrimento de outros saberes, como o continente africano e suas diversas manifestações culturais, a cultura afro-brasileira, as questões étnico-raciais, a diáspora e outros mais previstos pelas DCNERER. Ainda assim, não seria possível dizer que as DCNERER não foram consideradas. Os estudos realizados constataram um crescente envolvimento dos professores nas suas práticas pedagógicas para a inserção das questões étnico-raciais em sala de aula e nas atividades acadêmicas, no contexto da instituição e no contexto social, como escolas da Educação Básica e em comunidades tradicionais. Nos cursos analisados, ocorre

um nível de inserção das DCNERER em graus variados, em função do trabalho que vem sendo desenvolvido pelos professores.

No curso de História, no período de 2003 a 2013, as determinações das DCNERER não estavam presentes no currículo oficial (Ementas das disciplinas). Estas se faziam presentes de forma muito pontual no currículo formal (Plano de Ensino), que foi planejado por alguns professores para ser trabalhado em sala de aula, e também por meio da oferta de uma disciplina optativa, que vem sendo trabalhada, esporadicamente, sem uma proposta oficial de um conteúdo específico, sendo este elaborado pelo professor ao ofertar a disciplina, ocasionando, possivelmente, uma abordagem da temática conforme o conhecimento e entendimento do professor sobre as orientações das DCNERER. Em 2013, a disciplina optativa passou a ser obrigatória, foi inserida no currículo oficial, no 8º período do curso, para as novas turmas ingressantes. Como as novas turmas entraram no segundo semestre de 2013, a disciplina será ofertada, portanto, no ano de 2017. Nesse intervalo, a discussão das DCNERER continuará acontecendo para as turmas que ingressaram até o primeiro semestre de 2013, caso a disciplina optativa seja eleita pelos alunos, e nas aulas de alguns poucos professores mais envolvidos com a discussão, que buscam relacionar os conteúdos das disciplinas com a temática das DCNERER.

A pesquisa constatou que, o curso de Pedagogia, até o final do segundo semestre de 2015, não havia promovido a inserção das DCNERER no currículo do curso. Não havia ainda uma disciplina específica e/ou optativa destinada ao estudo das questões étnico-raciais. Tal processo estava em andamento no final do segundo semestre de 2015. Como no curso de História, no curso de Pedagogia, o conteúdo proposto pelas DCNERER se faz presente nas aulas e atividades acadêmicas de um grupo muito pequeno de professores mais engajados com as questões étnico-raciais.

Constatou-se, também, que o curso de Letras foi o único a receber orientações do CEE/MG para a necessidade de implementação da Lei 10.639/03 e seus dispositivos legais. A partir das orientações feitas pelo CCE/MG por ocasião da visita ao curso de Letras, um desdobramento pôde ser vislumbrado com a organização dos outros cursos (Artes, História, e Pedagogia) na direção de contemplar em seus currículos a orientação do novo conjunto de diretrizes. A expectativa era atender a exigências que seriam cobradas em uma nova avaliação

desse órgão em 2015. As mudanças no PPP do curso para a implementação das orientações da referida legislação ocorreu no ano de 2010. No período anterior a esse ano, não havia nenhuma discussão sobre as questões étnico-raciais na Estrutura Curricular do curso. Na reformulação do PPP, ocorrida no ano de 2010, foi inserida uma disciplina optativa destinada a tratar essa temática, sendo que a disciplina só seria ofertada se fosse escolhida pelos alunos. No ano de 2015, o curso de Letras seria novamente avaliado pelo CEE/MG e, no processo de organização para essa avaliação, descobriu-se que a disciplina não atendia aos objetivos para os quais foi criada. No período de realização do nosso trabalho de campo, segundo semestre de 2015, essa disciplina havia sido reformulada e estava em processo de tramitação para aprovação. No relatório da visita do CEE/MG, ocorrida no final do segundo semestre de 2015, foi relatado que o curso havia se organizado para a inserção da Lei 10.639/03, passando a vigorar a partir do primeiro semestre de 2016.

Acredita-se que existe uma intenção de se fazer cumprir a legislação, mas ainda percebem-se algumas dificuldades no processo de inserção dessa temática nos cursos do Ensino Superior. Falta um direcionamento e/ou assessoria para o processo de implementação da Lei 10.639/03 e seus dispositivos legais, bem como mais orientações específicas no direcionamento e na escolha dos conteúdos necessários para a implementação das DCNERER no currículo dos cursos de graduação.

No curso de Letras, os professores que trabalharam com a disciplina optativa e os professores da área de literatura, por entenderem a necessidade de se abordar as questões étnico-raciais nos cursos de formação de professores estão promovendo de forma muito pontual a implementação das orientações expressas nas DCNERER.

A pesquisa revelou que os cursos de Artes/Música, Teatro e Visuais também não institucionalizaram as DCNERER nos PPPs, um processo que se encontra em andamento. A temática vem sendo trabalhada, timidamente, por poucos professores, em função de um entendimento da necessidade da presença da discussão da diversidade cultural e étnico-racial no contexto de formação dos professores da área de Artes nas três áreas.

Os dados da pesquisa demonstraram que, oficialmente, as DCNERER não foram implementadas oficialmente nos PPPs dos cursos de Artes/Música,

Artes/Teatro, Artes/Visuais. Nos cursos de História, Letras e Pedagogia, as orientações das DCNERER encontram-se timidamente representadas por disciplinas optativas ou por disciplina que discute a diversidade na educação de forma mais ampla, abrangendo assim a diversidade étnico-cultural.

No entanto, os dados da pesquisa revelaram que a temática expressa nas DCNERER e seus dispositivos legais vêm sendo implementadas pelas ações docentes. São ações pontuais, desenvolvidas pelos professores, nas disciplinas em que trabalharam, por opção pessoal, por opção política, por compreender a necessidade de se trabalhar com essa temática na formação inicial de professores, por ser pesquisador na área, enfim por diversos outros motivos. São ações esparsas, individualizadas, que convivem com situações de outros professores que, mesmo trabalhando com a mesma disciplina, só ter abordado e discutido com os alunos o que estava previsto no ementário da disciplina, em função de não ter ocorrido ainda de forma oficial a inserção da temática das DCNERER na Estrutura Curricular dos cursos. Como ponderado por Nilma Lino Gomes, a temática das DCNERER ainda não foi “enraizada” no contexto dos cursos de formação de formação docente.

Os estudos demonstraram que havia uma previsão de transformação dessa realidade a partir do ano de 2016, em função das mudanças que já haviam sido realizadas ou estavam ocorrendo nos PPPs dos cursos no final do segundo semestre de 2015. São processos demorados, e dificilmente o estabelecimento de uma data dissolve a dimensão irregular, assimétrica e conflitiva que políticas públicas provocam nos ambientes onde são implantadas.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araújo. **Movimento negro e "democracia racial" no Brasil:** entrevistas com lideranças do movimento negro. Rio de Janeiro: CPDOC, 2005.

_____. **Qual África? Significados da África para o movimento negro no Brasil**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n. 39, jan./jun., 2007, p. 25-56.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. **Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana":** uma conversa com historiadores. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, jan./jun., 2008, p. 5-20.

ABREU, Martha. "Diversidade cultural, reparação e direitos". In: **Cadernos PENESB** - Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira - FEUFF. n. 12, 2010, Rio de Janeiro/Niterói, p. 161-167. Disponível em: <www.uff.br/penesb>.

BRASIL. Lei 10.558/2002, de 13 de novembro de 2002. D.O.U, de 14/11/2002.

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. D.O.U, de 10/01/2003.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. D.O.U, de 11/03/2008.

BRASIL. Lei nº 9.394. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U, de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. 11. ed. Brasília, Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Série Legislação, n. 159. Disponível em: <www.camara.leg.br/editora>. Acesso em: 21 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** CNE/CP 01/2004, 17 de junho de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer** CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução** CNE/CP 01/2006, de 10 de março de 2006.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <www.camara.gov.br>. Acesso em: 21 out. 2015.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014 Disponível em: <www.camara.gov.br>. Acesso em: 21 out. 2015.

BRASIL. Lei n. 12.287, de 13 de julho de 2010. Altera a Lei n. 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional no tocante ao ensino da arte. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jul. 2010. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28 nov. 2015.

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

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio da escola**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CNE/CP. Resolução 1/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 de junho de 2004.

FERREIRA, Maria Claudia Cardoso. **Formação para as relações Étnico-Raciais e a profissionalização em história**: saberes e práticas docentes no contexto da educação a distância. Programa de pós-graduação em história, política e bens culturais. CPDOC. Tese de doutorado. Rio de Janeiro, 2013.

GOES, José Roberto Pinto. Negros uma história reparada. In: **Insight Inteligência**. n. 34. Jul./ago./set., 2006. Disponível em: <www.insightintelegencia.com.br>. Acesso em: 25 set. 2015.

GOMES, José Paulo (Org.). **Brasil Afroatitude**: negros sim, por que não? Montes Claros: Unimontes, 2008.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10639/03**. MEC, Brasília: Unesco, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliana (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras:** educação e relações sociais. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende (Org.). **Educação, Cultura e Literatura Afro-Brasileira**: contribuições para a discussão racial na escola. Rio de Janeiro: Quartet / NEAB-UERJ, 2007.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende (Org.). Sistema de reserva de vagas na Universidade do Rio de Janeiro e as ações do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da

UERJ. In: Ahyas Siss (Org.). **Diversidade Étnico-Racial e Educação Superior Brasileira:** experiências de intervenção. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende; MACHADO, Elielma Ayres. Entrevista com a professora Iolanda de Oliveira. In: **Revista Teias**, v. 13, n.34, 191-196, 2013: os 10 anos da Lei 10.639/03 e a Educação.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende; PEREIRA, Vinicius Oliveira. O contexto histórico das políticas racializadas e a emergência de novas etnicidades e a emergência do discurso "racializado" no sistema de ensino: as possibilidades e desafios da Lei 10.639/03. In: **Revista Teias**, v. 13, n.34, 191-196, 2013: os 10 anos da Lei 10639/03 e a Educação.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Preconceito racial:** modos, temas e tempos. São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, José Paulo (Org.). **Brasil Afroatitude:** negros sim, por que não? Montes Claros, MG: Unimontes, 2008.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. A Lei 10.639/03 e a formação docente: desafios e conquistas. In: JESUS, Regina de Fátima; ARAÚJO, Mairce da Silva; JÚNIOR, Henrique Cunha (Org.). **Dez anos da Lei nº 10639/03:** memórias e perspectivas. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil:** evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero nos sistemas de ensino.** Os limites das políticas universalistas de educação. Brasília: UNESCO, 2002.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mário et al. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil:** 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.

JESUS, Regina de Fatima. Experiências compartilhadas por professores/as Gonçalenses: caminhos para a Lei 10.639/03. In: JESUS, Regina de Fátima; ARAÚJO, Mairce da Silva; JÚNIOR, Henrique Cunha (Org.). **Dez anos da Lei nº 10639/03:** memórias e perspectivas. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

JÚNIOR, Henrique Cunha. Diversidade etnocultural e africanidades. In: JESUS, Regina de Fátima; ARAÚJO, Mairce da Silva; JÚNIOR, Henrique Cunha (Org.). **Dez anos da Lei nº 10639/03:** memórias e perspectivas. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

LOPES, Eurismar Brito; SANTOS, Maria Ribamar Sales dos. O preconceito no ambiente escolar. In: LOPES, Maria Aparecida de Oliveira (Org.). **Entre o costume e a lei:** superando o "silêncio" e descortinando a história afro-brasileira. São José: Premier, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de história:** conceitos, temáticas e metodologia. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

MINAS GERAIS. Lei nº 15.259, de 27 de julho de 2004.

_____. Conselho Estadual de Educação. Relatório de Visita *In Loco* – Unimontes, Curso de História. 2011.

_____. Conselho Estadual de Educação. Relatório de Visita *In Loco* – Unimontes, Curso de Pedagogia. 2013.

_____. Conselho Estadual de Educação. Relatório de Visita *In Loco* – Unimontes, Curso de Pedagogia. 2015.

_____. Conselho Estadual de Educação. Relatório de Visita *In Loco* – Unimontes, Curso de Letras/Português. 2011.

_____. Conselho Estadual de Educação. Relatório de Visita *In Loco* – Unimontes, Curso de Letras/Português. 2015.

_____. Conselho Estadual de Educação. Relatório de Visita *In Loco* – Unimontes, Curso de Artes/Teatro. 2012.

_____. Conselho Estadual de Educação. Relatório de Visita *In Loco* – Unimontes, Curso de Artes/Visuais. 2012.

_____. Conselho Estadual de Educação. Relatório de Visita *In Loco* – Unimontes, Curso de Artes/Música. 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Pluralidade Cultural: Orientação Sexual: Temas Transversais. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

MONTEIRO, Rosana Batista. In: Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006. p. 121-136.

MÜLHER, Maria Lúcia Rodrigues. **A cor da escola:** imagens da Primeira República. Cuiabá, MT: Entrelinhas - UFMT, 2008.

MÜLHER, Maria Lúcia Rodrigues. Lei 10639/03 em escolas da Região Centro-Oeste: elementos que facilitam e que dificultam sua implantação. In: **Revista Teias**, v. 13, n. 34, p.191-196, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. In: **Cadernos Penesb.** Rio de Janeiro, Niterói: Alternativa - UFF n. 12, p.169-203, 2010.

OLIVEIRA, Elânia et al. Regional Sudeste. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10639/03.** MEC, Brasília: Unesco, 2012.

OLIVEIRA, Iolanda. Educação e Relações Raciais: discutindo o percurso da igualdade formal para a igualdade substantiva na educação brasileira. In: Iolanda de Oliveira (Org.). **Relações Raciais no Contexto Social, na Educação e na Saúde -** Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul. Rio de Janeiro: Quartet / Niterói: UFF, 2012.

OLIVEIRA, Iolanda. Prefácio. In: MÜLHER, Maria Lúcia Rodrigues. **A cor da escola:** imagens da Primeira República. Cuiabá, MT: Entrelinhas - UFMT, 2008.

OLIVEIRA, Luis Fernandes. In: MIRANDA, Claudia et al. (Org.). **Relações Etnocorraciais na escola**: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei n. 10.639. Rio de Janeiro: Quartet - FAPERJ, 2012.

PENA, Mariana Clarissa Manzoca. **A implementação da educação das relações raciais (Lei Federal 10639/03) na escola básica:** uma análise das percepções de professores das séries iniciais do ensino fundamental. Monografia (Graduação em Pedagogia). Montes Claros, MG, 2014.

PEREIRA, Rosilene Alves da Silva. **A implementação da Lei 10639/03 nas escolas regulares do ensino fundamental.** Monografia (Graduação em Pedagogia). Montes Claros, MG, 2009.

PEREIRA, Amilcar Araújo. **O mundo negro:** relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas - FAPERJ, 2013.

_____. A Lei 10639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela "reavaliação do papel do negro na história do Brasil. In: **Cadernos de História**, v. 12, n. 17, p.25-45, maio, 2012. Disponível em: <periodicos.pucminas.br>. Acesso em: 18 jul. 2015.

_____. "Por uma autêntica democracia racial": os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. In: **Revista Historia Hoje**, v. 1 n. 1, p.111-128, 2012. Disponível em: <rhhj.anpuh.org>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. A pesquisa e o ensino de História da África a partir da Lei 10639/03. In: LAIA, Maria Aparecida de; SILVEIRA, Maria Lucia da. (Org.). **A universidade e a formação para o ensino de história e cultura africana e indígena**. São Paulo: Coordenadoria dos Assuntos da População Negra - Prefeitura de São Paulo, 2010, v.1, p. 78-85.

_____. FERREIRA, Maria Claudia Cardoso. Currículo na História: experiências e reflexões sobre a Lei 10.639/03 na UFRJ. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MORAES, Luciene Maciel Stumbo (Org.). **Currículo e conhecimento:** diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas. 1. ed. Petrópolis: Petrus - FAPERJ, 2014.

REIS, Dyane Brito. Acesso e Permanência de Negros(as) no Ensino Superior: o caso da UFBA. In: LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lúcia de Santana (Org.). **Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Unesco, 2007.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Angela Maria. Vozes e silêncio no cotidiano escolar: as relações raciais entre alunos negros e não-negr**os**. In: MÜLHER, Maria Lúcia Rodrigues; COSTA, Candida Soares (Org.). **Coletânea Educação e Relações Raciais 4**. Cuiabá: UFMT, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco muito pelo contrário:** cor e raça na sociabilidade brasileira. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Andrea Cardoso ett all. **Pesquisa em educação no projeto Negros do Norte de Minas:** mapeando a realidade da educação escolar em uma comunidade rural Quilombola. Disponível em: <www.docplayer.com.br>. Acesso em: 11 jan. 2016.

SILVA, Adriana Maria da Silva. Reiventando um passado: diversidade étnica e social dos alunos das aulas públicas de primeiras letras no corte na primeira metade do século XIX. In: IOLANDA, de Oliveira. **Cadernos Penesb** - Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira - FEUFF. n. 8, dezembro, 2006. Rio de Janeiro: Quartet / Niterói: UFF, 2006.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Coleção HGA:** possibilidades para metodologias emancipatórias. Palestra proferida na cerimônia de lançamento da coleção HGA realizada em São Paulo, em 06 de abril de 2011. Disponível em: <www.unesco.org>. Acesso em: 14 set. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SISS, Ahyas ett all. Processos formativos e as contribuições dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros da UFRRJ. In: **Revista Teias.** v. 14, n. 34 (2013) Os 10 anos da Lei 10639/03 e a Educação.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas:** uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez. 2006, p. 20-45.

THEODORO, Mário. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: THEODORO, Mário et al (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil:** 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.

UNIMONTES. CEPEX. **Resolução n. 104** - Montes Claros, MG, 28 de setembro de 2004.

_____. CEPEX. **Resolução nº 034** - Montes Claros, 28 de setembro de 2015.

_____. CEPEX. **Resolução nº 99** - Montes Claros, 28 de dezembro de 1999.

_____. Departamento de Artes. **Projeto Político Pedagógico Curso de Artes/Teatro.** Montes Claros, 2005.

_____. Departamento de Artes. **Projeto Político Pedagógico Curso de Artes/Visuais.** Montes Claros, 2011.

_____. Departamento de Artes. **Projeto Político Pedagógico Curso de Artes/Música.** Montes Claros, 2005a.

_____. Departamento de História. **Projeto Político Pedagógico Curso de História**. Montes Claros, 2004.

_____. Departamento de História. **Projeto Político Pedagógico Curso de História**. Montes Claros, 2013.

_____. Departamento de História. **Plano de Ensino disciplina História da África.** Curso de História, 1/2014.

_____. Departamento de História. **Plano de Ensino disciplina História da África.** Curso de História, 1/2015.

_____. Departamento de História. **Plano de Ensino disciplina História do Brasil Colônia II.** Curso de História, 1/2014.

_____. Departamento de História. **Acervo de monografias do curso de História.** Montes Claros.

_____. Departamento de Artes. **Acervo de monografias do curso de Artes/Teatro.** Montes Claros.

_____. Departamento de Letras. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras/Português**. Montes Claros, 2007.

_____. Departamento de Letras. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras/Português**. Montes Claros, 2010.

_____. Departamento de Métodos e Técnicas. **Acervo de monografias do curso de Pedagogia.** Montes Claros.

_____. Departamento de Política e Ciências sociais. **Plano de Ensino disciplina Antropologia.** Curso de História, 1/2014.

_____. **Projeto Político Pedagógico Curso de Pedagogia.** Montes Claros, 2013.

_____. **Projeto Político Pedagógico Curso de Pedagogia.** Montes Claros, 2007.

_____. Pró-Reitoria de Extensão. **Relatório final de cumprimento do objeto - Relatório UNIAFRO.** Montes Claros, novembro, 2014.

_____. Pró-Reitoria de Extensão. **Projeto Básico de cursos de Formação Continuada na Modalidade de Educação a Distância.** Montes Claros, abril, 2008.

_____. Pró-Reitoria de Extensão. **Relatório de atividades do curso Gênero de Diversidade na Escola.** Montes Claros, novembro de 2011a.

_____. Pró-Reitoria de Extensão. **Relatório de atividades do curso Educação para as Relações Étnico Raciais.** Montes Claros, novembro de 2011b.

_____. Pró-Reitoria de Extensão. **Relatório de atividades do curso Educação para a Diversidade e Cidadania.** Montes Claros, novembro de 2011c.

_____. Pró-Reitoria de Extensão. **Tabulação dos dados do curso Educação para as Relações Étnico Raciais.** Montes Claros, outubro de 2010a.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2010-2014.** Montes Claros, 2010.

_____. Pró-Reitoria de Extensão. **Relatório de atividades projeto Unimontes Afroatitude.** Montes Claros, 2007.

_____. Pró-Reitoria de Ensino**. Projeto Político Pedagógico Institucional.** Montes Claros, 2011.

XAVIER, Solange Procópio. **Relações sociais e políticas de ação afirmativa para a população negra no Brasil**. 2006. 115 f. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros, 2006.

ANEXOS

ENTREVISTAS

Entrevistado (a)	**Data da entrevista**	**Duração da entrevista**
Coordenador do curso de formação de professores Educação para as Relações Étnico Raciais.	08/10/2015	13:25
Coordenador do NEAB/Unimontes	08/10/2015	35:00
Pró-Reitor de Pesquisa	02/10/2015	35:10
Pró-Reitor de Ensino	03/10/2015	19:25
Assessora da Pró-Reitoria de Ensino	03/11/2015	18:44
Pró-Reitora de Extensão	03/10/2015	14:46
Coordenadora Um do Curso de História	30/08/2015	56:26
Coordenador Dois do Curso de História	01/09/2015	01:03:17
Professor Um do Curso de História	01/09/2015	27:19
Professor Dois do Curso de História	05/11/2015	41:56
Professora Três do Curso de História	17/11/2015	16:44
Professor Quatro do Curso de História	26/11/2015	29:61
Coordenadora Um do Curso de Pedagogia	17/09/2015	47:48
Coordenadora Dois do Curso de Pedagogia	27/10/2015	19:29
Professora Um do Curso de Pedagogia	04/11/2015	10:48
Professora Dois do Curso de Pedagogia	08/11/2015	19:00
Professora Três do Curso de Pedagogia	10/11/2015	01:09:22
Professora Quatro do Curso de Pedagogia	16/11/2015	52:12
Coordenadora do Curso de Letras/Português	01/09/2015	51:43
Professora Um do Curso de Letras/Português	03/11/2015	23:32
Professor Dois do Curso de Letras/Português	04/11/2015	41:40
Professora Três do Curso de Letras/português	12/11/2015	25:19
Professora Quatro do Curso de Letras/Português	13/11/2015	47:44
Coordenadora do Curso de Artes/Teatro	02/11/2015	55:45
Professora Um do Curso de Artes/Teatro	02/09/2015	42:15
Professora Dois do Curso de Artes/Teatro	11/11/2015	42:50
Professora Três do Curso de Artes/Teatro	11/11/2015	43:53
Professor Quatro do Curso de Artes/Teatro	16/12/2015	51:24
Coordenadora do Curso de Artes/Visuais	03/09/2015	23:37
Professora Um do Curso de artes/Visuais	10/11/2015	27:67
Professor Dois do Curso de Artes/Visuais	04/12/2015	37:03
Coordenador do Curso de Artes/Música	11/09/2015	21:03
Professor Um do Curso de Artes/Música	11/09/2015	15:02

Professor Dois do Curso de Artes/Música	09/11/2015	26:16
Professora Três do Curso de Artes/Música	10/10/2015	16:03

DINTER EM CIÊNCIAS SOCIAIS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS/
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Formação Docente: um estudo de caso da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos legais

Roteiro de Entrevista

Pró-Reitoria de Ensino

O artigo 1º da Resolução n. 01 de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana determina que essas Diretrizes devam ser observadas pelas instituições de ensino, especialmente as instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. Essa resolução determina no parágrafo 1º do artigo 1º que: “As instituições de ensino superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes”.

1) Como a Unimontes vem promovendo a implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnicorraciais , nos seus cursos de graduação?
2) Se ainda não foi possível promover a inserção das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnicorraciais, quais são ou foram os problemas enfrentados para realização desse trabalho?
3) Se ocorre essa inserção, são em todos os cursos de graduação ou somente nos cursos de licenciatura?
4) Essa Pró-Reitoria tem alguma informação ou conhecimento de ações que vem sendo realizadas para a inserção das Diretrizes Curriculares para a Educação para

as Relações Étnico-Raciais ou outra política de ação afirmativa para a população negra?

5) O segundo parágrafo do artigo 1º das Diretrizes Curriculares, estabelece “que o cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento”. Os órgãos responsáveis por esse tipo de avaliação, já fizeram alguma avaliação da Unimontes, observando esses princípios? Já houve algum tipo de cobrança dos órgãos do Governo Estadual ou Federal nesse sentido?

6) Quais são ou foram as atividades realizadas por essa Pró Reitoria para promover o cumprimento das Diretrizes Curriculares, no sentido de promover a inserção da temática da Educação para as Relações Étnicorraciais na Unimontes?

DINTER EM CIÊNCIAS SOCIAIS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS/
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Formação Docente: um estudo de caso da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos legais

Roteiro de Entrevista

Pró-Reitoria de Pesquisa

O artigo 1º da Resolução n. 01 de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana determina que essas Diretrizes devam ser observadas pelas instituições de ensino, especialmente as instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

O parágrafo 1º do artigo 2º das Diretrizes Curriculares especifica que " A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas, e valores que eduquem cidadãos quanto a pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira".

1) Em relação à produção de conhecimentos sobre a temática da Educação para as Relações Étnicorraciais, como vem ocorrendo esse processo na Unimontes?

2) Vocês tem algum registro sobre as pesquisas que foram ou vem sendo realizadas pelos professores da Unimontes, nessa área?

3) Essa Pró-Reitoria tem algum trabalho de incentivo para a produção e divulgação de pesquisas nessa área?

DINTER EM CIÊNCIAS SOCIAIS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS/
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Formação Docente: um estudo de caso da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos legais

Roteiro de Entrevista

Pró-Reitoria de Extensão

O artigo 1º da Resolução n. 01 de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana determina que essas Diretrizes devam ser observadas pelas instituições de ensino, especialmente as instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.
As Diretrizes Curriculares especifica no 4º artigo que "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 experiência para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino".

1) Essa Pró-Reitoria realiza ou já realizou alguma ação ou trabalho nesse sentido? Foi criado algum órgão específico para esse trabalho?
2) Essa Pró-Reitoria realiza alguma parceria com grupos do movimento negro ou algum órgão do Município, do Estado ou do Governo Federal para realização de trabalhos ou cursos de extensão voltados para a temática da Educação para as Relações Étnico Raciais? Se existe como esse trabalho vem sendo realizado?

3) O que mais foi possível ser realizado por essa Pró-Reitoria em relação ao trabalho voltado para a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais?

DINTER EM CIÊNCIAS SOCIAIS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS/
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Formação Docente: um estudo de caso da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos legais

Roteiro de Entrevista

Coordenadores de curso:

A) Tem quanto tempo você trabalha nessa Instituição?
B) Tem quanto tempo você responde por essa Coordenação?
C) Já foi Coordenador (a) em outro período? Qual?
D) Você esteve como Coordenador (a) do curso em qual período?
E) Qual a sua formação?

O artigo 1º da Resolução n. 01 de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana determina que essas Diretrizes devam ser observadas pelas instituições de ensino, especialmente as instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. Essa resolução determina no parágrafo 1º do artigo 1º que: “As instituições de ensino superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes”.

1) Como esse processo vem ocorrendo no curso sob sua coordenação?

2) Ocorreram mudanças no PP do curso nesse sentido? Como ocorreu esse processo de mudança do PP? Foi criada alguma disciplina específica para essa temática?

3) Houve orientações ou determinações dos órgãos Federais e ou Estaduais ou da gestão da Unimontes para a inserção das Diretrizes Curriculares Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, instituídas pela Lei 10639/03 e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no curso sob sua coordenação?

4) Se ainda não foi possível promover a inserção das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnicorraciais, no curso sob sua coordenação, quais são ou foram os problemas enfrentados para realização desse trabalho?

5) No segundo parágrafo do artigo 1º das Diretrizes Curriculares, estabelece "que o cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento". Os órgãos responsáveis por esse tipo de avaliação, já fizeram alguma avaliação da Unimontes, especificamente do curso sob sua coordenação, observando esses princípios? Já houve algum tipo de cobrança da gestão da Unimontes ou dos órgãos do Governo Estadual ou Federal nesse sentido?

6) Os professores ou Coordenação do curso promovem atividades voltadas para a temática da Educação para as Relações Étnico Raciais? Se promovem, como essas atividades são planejadas e realizadas?

7) Você considera que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foi ou vem sendo inserida institucionalmente no curso (PP), ou vem sendo trabalhada com ações pontuais pelos professores e coordenador de curso.

8) Ocorre algum tipo de acompanhamento da Coordenação para saber se as ações ou propostas para a inserção das Diretrizes Curriculares são efetivamente estabelecidas/cumpridas?

9) Você tem alguma informação (s) sobre como os acadêmicos recebem a informação sobre a inserção de uma disciplina específica para se tratar da história da Educação para as Relações Étnico Raciais no currículo do curso?

DINTER EM CIÊNCIAS SOCIAIS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS/
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Formação Docente: um estudo de caso da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos legais

Roteiro de Entrevista

Professores

A) Tem quanto tempo você trabalha nessa Instituição e no curso?
B) Qual a sua formação?

O artigo 1º da Resolução n. 01 de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana determina que essas Diretrizes devam ser observadas pelas instituições de ensino, especialmente as instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. Essa resolução determina no parágrafo 1º do artigo 1º que: “As instituições de ensino superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes”.

1) Você ministra alguma disciplina específica ou trabalha com conteúdos em sala de aula relacionados com a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais?
2) Se ministra uma disciplina específica, como ocorreu o processo de inserção dessa disciplina no PP do curso?
3) Quais os conteúdos que são abordados nessa disciplina? Você considera que esses conteúdos proporcionarão condições para o futuro professor trabalhar com a questão da Educação para as Relações Étnicorraciais?

4) Se não tem disciplinas específicas, essa temática é trabalhada em suas aulas? Como ocorre esse processo?

5) Você considera que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foi ou vem sendo inserida institucionalmente no curso (PP), ou vem sendo trabalhada com ações pontuais pelos professores e coordenador de curso.

6) Como os acadêmicos recebem a informação sobre a criação de uma disciplina específica para se tratar da história da Educação para as Relações Étnico Raciais no currículo do curso?

7) Como você seleciona o material para se apoiar no trabalho com essa temática?