Universidade Federal de Ouro Preto
Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas
Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais

Beatriz Fernandes Gomes

Relações Étnico-Raciais no Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Ouro Preto

Ouro Preto -MG
2026

Beatriz Fernandes Gomes

Relações Étnico-Raciais no Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Ouro Preto

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais: História Afro-brasileira e Indígena, do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) como requisito parcial obtenção do título de especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Orientador: Prof. Dr. Adilson Pereira dos Santos

Ouro Preto- MG
2026

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

G633r Gomes, Beatriz Fernandes.
Relações étnico-raciais no curso de licenciatura em geografia do Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Ouro Preto. [manuscrito] / Beatriz Fernandes Gomes. - 2026.
63 f.

Orientador: Prof. Dr. Adilson Pereira dos Santos.
Produção Científica (Especialização). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação e Tecnologia.

1. Currículos. 2. Educação - Antirracismo. 3. Relações étnicas. 4. Relações raciais. 5. Professores - Formação. 6. Geografia - Estudo e ensino. I. Pereira dos Santos, Adilson. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 378:323.14

Bibliotecário(a) Responsável: Eliane Apolinário Vieira Avelar - CRB6/3044

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIENCIAS HUMANAS E SOCIAIS

FOLHA DE APROVAÇÃO

Beatriz Fernandes Gomes

Análise do Currículo e do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Literatura em Geografia do Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Ouro Preto na Promoção de Professores Polivalentes: a Discussão do Ensino das Relações Étnico-Raciais, Cultura Afro-Brasileira e Indígena

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Programa de Especialização em Educação para as Relações Étnico Raciais: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais

Aprovada em 12 de Janeiro de 2026

Membros da banca

Professor Doutor - Adilson do Santos Pereira - Orientador (Universidade Federal de Ouro Preto)
Professora Doutora - Denise Conceição das Graças Ziviani - (Instituto Federal de Minas Gerais)
Professor Doutor. - Clézio Roberto Gonçalves - (Universidade Federal de Ouro Preto)

Professor Doutor Adilson dos Santos Pereira, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 11/03/2026

Documento assinado eletronicamente por **Adilson Pereira dos Santos**, **PEDAGOGO-AREA**, em 12/03/2026, às 13:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 , informando o código verificador **1073463** e o código CRC **6A7648BD**.

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35402-163
Telefone: 3135579400 - www.ufop.br

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso analisa como as relações étnico-raciais, a cultura afro-brasileira e a cultura indígena são contempladas no currículo e no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Ouro Preto. Fundamentado em uma abordagem qualitativa e na análise documental, o estudo examina o PPC, a matriz curricular e os planos de ensino à luz das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. A pesquisa articula referenciais teóricos críticos sobre currículo, formação docente e educação antirracista, evidenciando tensões entre o currículo prescrito e o vivido. Os resultados apontam avanços na inserção de componentes específicos voltados para a temática, mas também revelam lacunas na transversalidade, na integração formativa e na consolidação de práticas pedagógicas orientadas pela equidade racial. Conclui-se que o curso apresenta potencial para fortalecer a formação inicial antirracista, desde que sejam ampliadas ações institucionais, práticas de ensino e iniciativas de formação docente que dialoguem de forma efetiva com a diversidade cultural brasileira.

Palavras-chave: currículo; educação antirracista; relações étnico-raciais; formação de professores; Geografia; IFMG.

ABSTRACT

This Final Course Paper analyzes how ethnic-racial relations, Afro-Brazilian culture and Indigenous culture are incorporated into the curriculum and the Pedagogical Course Project (PPC) of the Geography Teacher Education Program at the Federal Institute of Minas Gerais – Ouro Preto Campus. Based on a qualitative approach and documentary analysis, the study examines the PPC, the curriculum structure and course syllabi in light of Laws 10.639/2003 and 11.645/2008, as well as the National Curriculum Guidelines for Ethnic-Racial Education. The research draws on critical theoretical perspectives on curriculum, teacher education and anti-racist education, revealing tensions between the prescribed curriculum and its lived implementation. The findings indicate advances in the inclusion of specific components addressing ethnic-racial issues, but also highlight gaps regarding transversal integration, formative coherence and the consolidation of pedagogical practices grounded in racial equity. The study concludes that, although the program demonstrates potential to strengthen anti-racist teacher education, further institutional actions, pedagogical strategies and training initiatives are required to ensure meaningful engagement with Brazil's cultural diversity.

Keywords: curriculum; anti-racist education; ethnic-racial relations; teacher education; Geography; Federal Institute of Minas Gerais.

SUMÁRIO

1 – CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

1.1 Currículo: Conceitos e Perspectivas Críticas

1.2 Educação Antirracista: Conceitos e Fundamentos

1.3 Relações Étnico-Raciais na Educação

1.4 Marcos Legais: Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008

1.5 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

2 – O IFMG E O CURSO DE LICENCIATRUA EM GEOGRAFIA

2.1 Contextualização Histórica do IFMG

2.2 O Curso de Licenciatura em Geografia do IFMG – Campus Ouro Preto

3. ESTRUTURA CURRICULAR E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

3.1 O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia do IFMG – Campus Ouro Preto

3.2 Estrutura Formativa e Princípios do Projeto Político-Pedagógico

3.3 Relações Étnico-Raciais, Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Exame Nacional do Estudantes (ENADE) e o PPC do Curso de Geografia do IFMG campus Ouro Preto

3.3.1 As Relações Étnico-Raciais, a Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia do IFMG – Campus Ouro Preto

3.3.2 A formação do Licenciado em Geografia à luz do ENADE

4 . CURRÍCULO DO CURSO GEOGRAFIA DO IFMG: TENSÕES E AVANÇOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

4.1 A materialidade curricular: entre o prescrito e o vivido

4.2 Formação docente e identidade profissional: resultados e limites

5 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Introdução

A educação brasileira tem enfrentado desafios significativos no que diz respeito à inclusão e à valorização das culturas afro-brasileira e indígena no currículo escolar. A promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, e, posteriormente, da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que ampliou essa obrigatoriedade para a História e Cultura Indígena, representou um marco histórico no campo educacional. Essas legislações resultaram de longas lutas de movimentos sociais, especialmente do movimento negro e indígena, em defesa do reconhecimento e da valorização da diversidade cultural brasileira (MUNANGA, 2005; GOMES, 2012).

Apesar desses avanços legais, a implementação efetiva das referidas leis ao longo das suas mais de duas décadas, ainda hoje se configura como um processo em construção, marcado por desafios relacionados à formação docente, à produção de materiais didáticos adequados e à resistência de setores conservadores da sociedade. Apesar dos investimentos e ações empreendidas neste período. Conforme argumenta Gomes (2017), a escola é um espaço estratégico para a construção de práticas pedagógicas antirracistas, e a ausência de uma abordagem consistente dessas temáticas no processo formativo compromete a construção de uma educação democrática e inclusiva.

Nesse contexto, os cursos de licenciatura assumem papel fundamental na preparação de professores capazes de promover a valorização da diversidade cultural e o combate ao racismo estrutural. O curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – Campus Ouro Preto insere-se nesse cenário como um espaço privilegiado para a articulação entre teoria, prática e compromisso social, uma vez que forma profissionais aptos a compreender e atuar sobre a complexidade das relações socioespaciais, integrando saberes históricos, culturais e ambientais.

A Geografia, por sua natureza interdisciplinar, possibilita uma análise crítica da formação histórica e cultural do território brasileiro, fornecendo subsídios para a compreensão das desigualdades raciais e sociais. Dessa forma, analisar como as relações étnico-raciais, a cultura afro-brasileira e a indígena estão inseridas na estrutura curricular e no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso torna-se essencial para avaliar os avanços e desafios enfrentados na formação docente em uma perspectiva antirracista.

Neste sentido, este trabalho propõe-se a analisar o currículo e o PPP do curso de Licenciatura em Geografia do IFMG – Campus Ouro Preto, buscando compreender de que forma esses documentos abordam a formação de professores voltada para o ensino das relações étnico-raciais e para a valorização das culturas afro-brasileira e indígena, considerando os marcos legais e os referenciais teóricos que orientam essa temática.

A partir do contexto apresentado, emerge a seguinte questão de pesquisa, que norteia este

estudo: Como o currículo e o Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia do IFMG – Campus Ouro Preto contribuem para a formação de professores no que se refere ao ensino das relações étnico-raciais, com ênfase na cultura afro-brasileira e indígena?

Abordagem metodológica na presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, tendo como objetivo analisar como as relações étnico-raciais, a cultura afro-brasileira e a cultura indígena são contempladas no Projeto Político-Pedagógico (PPC) e na estrutura curricular do curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Ouro Preto. A abordagem qualitativa mostra-se adequada por possibilitar a compreensão aprofundada dos significados, concepções e intencionalidades expressas nos documentos institucionais, permitindo a interpretação crítica das políticas curriculares e formativas relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais. Conforme destaca Minayo (2012), a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos sociais a partir de seus contextos e das relações que os constituem, o que se alinha aos objetivos deste estudo.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a pesquisa recorre à pesquisa bibliográfica, fundamentada em obras, artigos científicos, dissertações, teses e produções acadêmicas de autores que discutem currículo, formação docente, educação antirracista e relações étnico-raciais. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, sendo essencial para a construção do referencial teórico e para a contextualização do problema investigado.

Paralelamente, adota-se a análise documental, centrada no exame crítico de documentos institucionais e normativos, tais como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a matriz curricular, os planos de ensino, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFMG, bem como a legislação educacional pertinente, com destaque para as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Para Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa documental caracteriza-se pela utilização de documentos como fonte primária de dados, permitindo analisar políticas, discursos e práticas institucionais.

A análise dos documentos foi realizada de forma sistemática e interpretativa, buscando identificar a presença, a forma de abordagem e o grau de integração das temáticas étnico-raciais no currículo do curso. Esse procedimento envolveu a leitura minuciosa dos textos, o cotejamento entre os documentos institucionais e a bibliografia especializada, bem como a comparação entre o currículo prescrito e os marcos legais que orientam a educação antirracista no Brasil. Nesse sentido, a análise documental é compreendida como um método relevante para pesquisas de cunho qualitativo, uma vez que possibilita acessar informações produzidas independentemente da intervenção direta do pesquisador. Yin (2015) destaca que os documentos constituem importantes fontes de evidências em pesquisas qualitativas, especialmente quando o objetivo é compreender processos institucionais, políticas educacionais e práticas formativas.

Assim, a pesquisa baseia-se predominantemente em fontes secundárias, isto é, dados e

informações já produzidos e sistematizados por outros autores e por instituições oficiais. A articulação entre pesquisa bibliográfica e análise documental permitiu construir uma interpretação crítica sobre os avanços, limites e desafios da formação docente em Geografia no que se refere à efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais, contribuindo para a compreensão do papel do currículo e do PPC na promoção de uma educação antirracista.

Essa problemática busca compreender não apenas a presença formal das temáticas nos documentos institucionais, mas também sua efetividade na preparação de licenciandos para a atuação crítica e emancipatória no contexto da Educação Básica.

O objetivo geral é analisar como as relações étnico-raciais, a cultura afro-brasileira e a indígena estão expressas no Projeto Político-Pedagógico e na estrutura curricular do curso de Licenciatura em Geografia do IFMG – Campus Ouro Preto.

Sendo os objetivos específicos:

- Identificar a presença das temáticas relacionadas às relações étnico-raciais, à cultura afro-brasileira e à indígena nos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Geografia do IFMG – Campus Ouro Preto.
- Verificar como o Projeto Político-Pedagógico do curso promove a formação de professores preparados para o ensino crítico dessas temáticas na Educação Básica.
- Analisar a abordagem das relações étnico-raciais nas avaliações externas da formação docente, com destaque para as edições do ENADE.

A análise das relações étnico-raciais no contexto educacional é imprescindível para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Embora as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representem avanços significativos, a efetiva implementação dessas diretrizes ainda encontra obstáculos relacionados à formação inicial e continuada de professores, à ausência de práticas pedagógicas coerentes e à falta de materiais que contemplem a diversidade cultural brasileira.

No caso específico deste estudo, a escolha pelo curso de Licenciatura em Geografia do IFMG – Campus Ouro Preto está diretamente relacionada à experiência acadêmica da pesquisadora, que se formou na referida instituição. Tal vínculo possibilita uma análise mais aprofundada, uma vez que a vivência enquanto estudante permite compreender de forma mais precisa os processos formativos, os desafios enfrentados e as potencialidades existentes. Além disso, esse trabalho representa uma oportunidade de contribuição pessoal e profissional para o fortalecimento do curso, visando ao aprimoramento da formação dos futuros licenciados.

Assim, esta pesquisa justifica-se pela relevância social e acadêmica de avaliar como o currículo e o PPP dialogam com os marcos legais e com as demandas da educação antirracista. Os resultados poderão subsidiar reflexões e propor ações que fortaleçam a inserção das culturas afro-brasileira e indígena na formação docente, ampliando o impacto social do curso e promovendo uma prática educacional comprometida com a equidade e a diversidade.

1 – CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Neste capítulo, apresentam-se os conceitos centrais relacionados ao currículo, à educação antirracista e às relações étnico-raciais, bem como a discussão teórica sobre a formação docente em uma perspectiva crítica e inclusiva. Também são abordados os marcos legais que sustentam a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, com destaque para as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, além das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que regulamentam essas normativas.

1.1 Currículo: Conceitos e Perspectivas Críticas

O currículo é entendido como um conjunto de práticas pedagógicas e sociais que orientam os processos educativos em diferentes contextos. Mais do que uma lista de conteúdos a serem ensinados, ele reflete escolhas políticas, culturais e ideológicas que definem quais conhecimentos são valorizados e quais são silenciados. Conforme afirma Gamboa (2001), o currículo expressa a identidade de uma instituição, traduzindo suas intencionalidades formativas e seus compromissos sociais.

Nesse sentido, o currículo não é neutro, mas sim um campo de disputa entre diferentes projetos de sociedade. Para Sacristán (2000), ele pode ser compreendido como uma construção social, na qual interagem forças políticas, econômicas e culturais. Essa perspectiva crítica permite entender que a inclusão de conteúdos relacionados às relações étnico-raciais, por exemplo, não se trata apenas de uma exigência legal, mas de uma transformação epistemológica que questiona a hegemonia do conhecimento eurocêntrico historicamente dominante na educação brasileira.

No contexto da formação docente, o currículo desempenha um papel estratégico, pois define os saberes necessários à atuação profissional. Tardif (2014) destaca que o saber docente é uma construção coletiva, formada por saberes acadêmicos, pedagógicos e experienciais. Portanto, um currículo que pretende formar professores críticos e comprometidos com a diversidade cultural precisa articular esses diferentes saberes, promovendo uma formação integral.

A ausência ou a fragilidade da abordagem das questões étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura resulta na perpetuação de práticas excludentes, que não reconhecem a pluralidade cultural do Brasil. Nesse sentido, a análise do currículo do curso de Licenciatura em Geografia do IFMG – Campus Ouro Preto busca compreender se ele cumpre o papel de instrumento de transformação social, conforme proposto por autores como Freire (1996) e Libâneo (2012).

1.2 Educação Antirracista: Conceitos e Fundamentos

A educação antirracista tem como objetivo central promover a equidade racial, combatendo práticas discriminatórias e valorizando a diversidade cultural. Segundo Munanga (2005), ela deve ir além da mera inclusão de conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena, sendo necessária uma reestruturação profunda das práticas pedagógicas e das relações escolares. Trata-se de uma proposta que questiona as bases estruturais do racismo, visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Gomes (2012) ressalta que a educação antirracista não se restringe ao ambiente escolar, mas deve envolver toda a comunidade, articulando políticas públicas, formação docente e participação social. Para a autora, a escola tem papel estratégico como espaço de resistência e de transformação, sendo responsável por promover a valorização das identidades culturais historicamente marginalizadas.

Paulo Freire (1996), ao discutir a educação como prática da liberdade, defende que o processo educativo deve ser crítico e emancipatório. A pedagogia freireana fundamenta a educação antirracista ao propor o diálogo como elemento central na construção do conhecimento, reconhecendo os educandos como sujeitos históricos capazes de intervir na realidade. Nesse sentido, a educação antirracista assume um caráter político, pois busca desconstruir narrativas que sustentam as desigualdades raciais.

Além disso, Libâneo (2012) argumenta que a prática pedagógica deve articular teoria e prática, possibilitando ao educador compreender as contradições sociais e atuar na sua transformação. Essa perspectiva reforça a importância de que os cursos de licenciatura incluam, em seus currículos, disciplinas e práticas voltadas à formação de professores capazes de enfrentar o racismo em suas múltiplas dimensões.

No campo da Geografia, a educação antirracista ganha relevância por possibilitar a compreensão das dinâmicas espaciais relacionadas às desigualdades raciais. A análise do território, enquanto produto das relações sociais, permite identificar como o racismo estrutural se materializa no espaço geográfico, evidenciando a exclusão de comunidades negras, indígenas e quilombolas (CARLOS, 2011).

1.3 Relações Étnico-Raciais na Educação

As relações étnico-raciais referem-se às interações entre diferentes grupos étnicos e raciais, sendo permeadas por processos históricos de dominação, resistência e valorização cultural. No Brasil, essas relações são marcadas pela herança do colonialismo, que impôs uma visão eurocêntrica do mundo e marginalizou saberes africanos e indígenas. Como afirma Gomes

(2017), a escola brasileira historicamente reproduziu estereótipos e preconceitos, contribuindo para a manutenção das desigualdades raciais.

Nesse sentido, a educação das relações étnico-raciais deve promover a desconstrução dessas práticas excludentes, valorizando as contribuições dos povos africanos e indígenas na formação da sociedade brasileira. Munanga (2005) defende que a inserção dessa temática no currículo escolar representa não apenas uma reparação histórica, mas também uma estratégia de transformação social.

A Geografia, enquanto ciência que analisa a relação entre sociedade e natureza, tem grande potencial para trabalhar as relações étnico-raciais de forma crítica. Ao abordar temas como territorialidade, mobilidade populacional, segregação urbana e políticas públicas, o ensino de Geografia pode contribuir para a compreensão das desigualdades raciais no espaço geográfico e para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Tardif (2014) destaca que a identidade profissional docente é construída a partir da articulação entre saberes disciplinares e pedagógicos. Assim, a formação de professores deve contemplar não apenas o domínio de conteúdos geográficos, mas também a capacidade de problematizar as questões sociais, incluindo o racismo e suas manifestações no espaço escolar e na sociedade.

1.4 Marcos Legais: Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou um marco histórico na educação brasileira, ao tornar obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos da Educação Básica. Essa lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), inserindo os artigos 26-A e 79-B, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino desses conteúdos em todas as escolas públicas e privadas do país (BRASIL, 2003).

Cinco anos depois, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa obrigatoriedade, incluindo também o ensino da História e Cultura Indígena. Essa legislação reconhece a importância da valorização das culturas originárias e busca combater a invisibilização histórica dessas populações no currículo escolar (BRASIL, 2008).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP nº 03/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004), detalham os princípios e objetivos dessas leis, orientando as instituições de ensino na sua implementação. Segundo essas diretrizes, a educação das relações étnico-raciais deve ser entendida como política de Estado, envolvendo formação inicial e continuada de professores, produção de materiais didáticos e reformulação curricular.

Esses marcos legais representam conquistas resultantes da mobilização social, em especial dos movimentos negro e indígena. No entanto, como ressalta Gomes (2017), sua efetivação depende da articulação entre políticas públicas, formação docente e participação social. No caso dos cursos de licenciatura, isso significa garantir que os futuros professores recebam uma formação sólida, capaz de promover práticas pedagógicas antirracistas.

1.5 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

A consolidação de uma educação antirracista e de valorização da diversidade cultural no Brasil encontra no 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 (MEC/SECADI, 2013) um marco político-pedagógico essencial. Esse documento operacionaliza as orientações legais contidas nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, oferecendo às instituições educacionais um conjunto de diretrizes, estratégias e metas voltadas à promoção da igualdade racial no âmbito escolar.

Segundo o Plano, o enfrentamento ao racismo na educação deve se dar por meio de ações sistemáticas nos campos da gestão educacional, formação docente, currículo, materiais didáticos e avaliação (BRASIL, 2013). Trata-se, portanto, de um instrumento normativo e político que articula as políticas públicas à prática pedagógica cotidiana, orientando as redes de ensino e as instituições formadoras de professores, como o IFMG – Campus Ouro Preto. O Plano Nacional de Implementação representa o desdobramento prático das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Parecer CNE/CP nº 03/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004). Ele propõe que os sistemas de ensino incorporem nos seus projetos político-pedagógicos (PPP) e currículos a valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena, reconhecendo a contribuição desses povos para a formação social do país.

Como enfatiza o documento, a efetivação das leis exige a “revisão dos currículos e práticas pedagógicas de modo a promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial e combata o racismo em todas as suas formas” (BRASIL, 2013, p. 10). De acordo com Nilma Lino Gomes (2017, p. 42), o plano é um marco de transição entre o reconhecimento legal e a ação pedagógica concreta. Para a autora, “a legislação, por si só, não transforma a realidade escolar, sendo imprescindível que os professores compreendam as dimensões políticas, epistemológicas e culturais da educação das relações étnico-raciais”.

Assim, o Plano atua como um guia operacional, orientando a construção de currículos

descolonizados, a formação continuada de professores e a elaboração de materiais didáticos plurais. Ele reconhece que o racismo não se manifesta apenas em atitudes individuais, mas também nas estruturas institucionais e nas epistemologias excludentes que moldaram o pensamento educacional brasileiro (BRASIL, 2013). O debate curricular é central no Plano, pois ele compreende o currículo como espaço de poder, de produção e de silenciamento de saberes. Conforme Libâneo (2004), o currículo expressa "as intenções educativas de uma sociedade, refletindo seus valores e contradições" (LIBÂNEO, 2004, p. 63). Essa perspectiva converge com o Plano, que propõe uma reestruturação curricular voltada à inclusão epistemológica, incorporando as vozes e saberes afro-brasileiros e indígenas no processo de ensino e aprendizagem.

Munanga (2005) reforça essa necessidade ao afirmar que o conhecimento escolar historicamente se baseou em uma narrativa eurocêntrica, que nega a contribuição africana para a formação nacional. Para ele, a educação antirracista demanda "uma profunda revisão epistemológica capaz de reposicionar os sujeitos negros como produtores de conhecimento" (MUNANGA, 2005, p. 21). O Plano de Implementação (2013) retoma esse compromisso, afirmando que a educação das relações étnico-raciais deve permear todas as áreas do currículo, e não se restringir a disciplinas isoladas. Isso implica, segundo o documento, "transformar o currículo em espaço de diálogo intercultural, de valorização das identidades e de reconstrução das narrativas históricas" (BRASIL, 2013, p. 18).

A formação docente é apontada pelo Plano como um eixo estruturante para a efetivação das Diretrizes. Ele propõe que os cursos de licenciatura e os programas de formação continuada incorporem temáticas étnico-raciais em seus currículos e práticas pedagógicas. Essa proposta encontra respaldo em Paulo Freire (1996), para quem a educação libertadora se constrói no diálogo e na conscientização crítica. O educador enfatiza que "ensinar exige o reconhecimento e o respeito à identidade cultural dos educandos" (FREIRE, 1996, p. 23). Nesse sentido, formar professores para a diversidade não é apenas um ato técnico, mas político e ético. Saviani (2007) complementa ao afirmar que a pedagogia histórico-crítica deve oferecer ao educando o domínio do conhecimento sistematizado, mas articulado à leitura crítica da realidade. Para o autor, "a escola é o espaço privilegiado de apropriação e ressignificação dos saberes historicamente produzidos, com vistas à transformação social" (SAVIANI, 2007, p. 91).

No âmbito do IFMG – Campus Ouro Preto, essa discussão se concretiza na necessidade de revisar o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia, de modo a alinhar sua matriz curricular ao compromisso com a educação das relações étnico-raciais, conforme o Plano de 2013. Isso inclui tanto a oferta de disciplinas específicas quanto a transversalização da temática em todas as áreas formativas, sobretudo nas práticas de estágio e nos componentes de geografia humana, cultural e ambiental. O Plano Nacional de Implementação reforça que a

educação antirracista deve se traduzir em práticas pedagógicas que promovam o reconhecimento das diferentes matrizes civilizatórias. Nessa perspectiva, Gomes (2017) e Candau (2016) defendem que o currículo deve favorecer a construção de uma consciência histórica crítica, capaz de romper com o mito da democracia racial e com as estruturas de exclusão.

Para Candau (2016, p. 30), a educação intercultural crítica "visa transformar a escola em um espaço de convivência na diferença, de negociação de sentidos e de superação das hierarquias culturais". Essa proposta vai ao encontro do Plano, que incentiva o uso de metodologias participativas, de recursos culturais diversos e da valorização da ancestralidade afro-brasileira e indígena no cotidiano escolar. Os Institutos Federais, criados pela Lei nº 11.892/2008, têm entre suas finalidades a oferta de cursos de licenciatura e a promoção de pesquisas voltadas ao desenvolvimento local e social. O Plano Nacional de Implementação (2013) atribui a essas instituições papel central na consolidação da educação antirracista, pois elas articulam ensino, pesquisa e extensão, favorecendo a formação crítica e cidadã.

No caso do IFMG – Campus Ouro Preto, essa missão ganha contornos específicos, dada a importância histórica e cultural da região. O curso de Licenciatura em Geografia, ao integrar os princípios do Plano às suas práticas pedagógicas, pode atuar como vetor de transformação, promovendo uma formação docente comprometida com a diversidade, a equidade e a justiça social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores estabelecem princípios que visam assegurar a qualidade e a relevância social dos cursos de licenciatura. No que se refere à educação das relações étnico-raciais, as DCNs enfatizam a necessidade de transversalidade, ou seja, de integrar essas temáticas em todas as disciplinas e práticas formativas, evitando que sejam tratadas de forma isolada ou superficial (BRASIL, 2004).

Além disso, as DCNs destacam a importância da articulação entre teoria e prática, incentivando o desenvolvimento de estágios supervisionados, projetos de extensão e atividades de pesquisa que dialoguem com a realidade das comunidades escolares. Essa perspectiva reforça o papel social da universidade e dos institutos federais na promoção da equidade racial e da inclusão social.

Saviani (2008) argumenta que a função social da escola é garantir o acesso ao conhecimento sistematizado, condição essencial para a emancipação humana. Assim, a formação docente deve assegurar que os futuros professores sejam capazes de compreender criticamente os processos históricos que sustentam as desigualdades raciais, atuando de forma ética e transformadora.

A fundamentação teórica apresentada evidencia que a formação docente, especialmente no

campo da Geografia, deve estar comprometida com a construção de uma educação antirracista e inclusiva. O currículo, enquanto expressão de escolhas políticas e culturais, precisa contemplar as relações étnico-raciais como eixo estruturante, superando a lógica eurocêntrica e valorizando os saberes afro-brasileiros e indígenas.

Os marcos legais analisados, em especial as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, representam avanços significativos, mas sua efetivação depende da integração entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas coerentes. Nesse sentido, a análise do Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia do IFMG – Campus Ouro Preto torna-se fundamental para compreender como essas diretrizes se materializam na formação inicial de professores.

2 – O IFMG E O CURSO DE LICENCIATRUA EM GEOGRAFIA

2.1 Contextualização Histórica do IFMG

A trajetória histórica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) — particularmente de sua unidade em Ouro Preto — está profundamente enraizada na evolução da educação profissional e tecnológica brasileira, que se constitui como um dos pilares das políticas públicas voltadas à formação técnica e científica da classe trabalhadora desde o início do século XX. A gênese dessa história remonta à criação das Escolas de Aprendizes Artífices, instituídas pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, durante o governo de Nilo Peçanha. Essas escolas tinham como finalidade a formação de jovens das camadas populares, buscando integrar o desenvolvimento industrial e urbano ao projeto de modernização do Estado brasileiro. Em Minas Gerais, a Escola de Aprendizes Artífices de Belo Horizonte foi o embrião do que, décadas depois, se tornaria o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

Durante o século XX, o modelo educacional das escolas técnicas passou por reformulações significativas. Nos anos de 1940, com o fortalecimento do Estado Novo e a criação da Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/1942), essas instituições ganharam status de Escolas Técnicas Federais, consolidando-se como espaços de ensino voltados à formação técnica e à difusão de saberes aplicados à indústria nacional. A expansão do ensino técnico refletia a política de centralização e de industrialização conduzida por Getúlio Vargas, que via a educação profissional como ferramenta estratégica para o desenvolvimento econômico.

Nos anos de 1950, no contexto do projeto desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, novas unidades e seções agrícolas foram criadas em Minas Gerais, a exemplo da Seção de Fomento Agrícola de Bambuí, instituída em 1956. Essa iniciativa simbolizou a ampliação do foco do ensino técnico, até então restrito aos centros urbanos, para o meio rural, atendendo às demandas da modernização agrícola e interiorização do desenvolvimento. A medida também expressava o ideário do programa “50 anos em 5”, que buscava acelerar a industrialização e diversificar a economia brasileira. Posteriormente, com o avanço das políticas de valorização da educação rural, o Ginásio Agrícola de Bambuí foi transformado em Escola Agrotécnica Federal, em 1979, no governo de João Figueiredo. Essa transformação institucional representou o reconhecimento do papel estratégico das escolas agrícolas na promoção da educação profissional rural e na fixação do trabalhador no campo, em um contexto de intensas transformações demográficas e sociais. Como destaca Saviani (2007, p. 92), “a educação profissional, em seus diferentes níveis, deve estar articulada às necessidades concretas do desenvolvimento social e produtivo, sem perder de vista sua função emancipadora”.

Durante o processo de redemocratização do país, a década de 1990 foi marcada por um movimento de reestruturação e autonomia das instituições federais de ensino técnico. Em 1993, as unidades de Bambuí e São João Evangelista conquistaram autonomia administrativa e pedagógica, o que representou um avanço significativo na gestão democrática e na consolidação da educação profissional no interior de Minas Gerais. Essa autonomia possibilitou maior flexibilidade na elaboração dos currículos, na criação de cursos e na gestão dos recursos, preparando o terreno para a futura transformação em Institutos Federais. A partir dos anos 2000, com a política de expansão e interiorização da educação profissional implementada pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva, a rede de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) foi ampliada e diversificada. Nesse contexto, a cidade de Ouro Preto, reconhecida por sua importância histórica e cultural e por abrigar a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), foi escolhida para sediar uma nova unidade do CEFET-MG, inaugurada oficialmente em 2001.

A criação da Unidade de Ouro Preto integrou-se ao movimento nacional de democratização do acesso à educação técnica e tecnológica, buscando atender às demandas regionais de formação profissional nas áreas de mineração, meio ambiente, informática e gestão. O campus rapidamente se consolidou como um polo de desenvolvimento educacional na região dos Inconfidentes, contribuindo para a interiorização da educação pública e para o fortalecimento da economia local. Com a promulgação da Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o CEFET-MG – Unidade Ouro Preto optou por integrar-se à nova estrutura institucional, passando a compor o IFMG. Essa transição marcou o início de uma nova fase, caracterizada pela ampliação de sua atuação, que passou a abranger o ensino superior, a pesquisa e a extensão, além da continuidade da oferta de cursos técnicos. A partir desse marco, o IFMG consolidou sua missão institucional de promover a formação integral do cidadão, articulando trabalho, ciência, cultura e tecnologia, conforme definido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2009–2013). Essa política favoreceu a criação de novos cursos de graduação e pós-graduação, ampliando o escopo da educação pública federal na região.

Entre os cursos superiores implantados, destaca-se a Licenciatura em Geografia, que representa um avanço qualitativo na oferta de formação docente no interior de Minas Gerais. A criação desse curso atende às demandas históricas por professores qualificados na educação básica e está alinhada à política nacional de valorização do magistério e de formação para a diversidade, expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2015). A Licenciatura em Geografia do IFMG – Campus Ouro Preto reflete o compromisso institucional com uma educação crítica, cidadã e inclusiva, integrando os princípios da educação das relações étnico-raciais (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008) e da educação ambiental em sua matriz curricular. O curso articula o ensino da ciência geográfica às dimensões culturais, históricas e políticas do espaço, promovendo uma

formação comprometida com a sustentabilidade, a equidade e a justiça social.

A evolução institucional do IFMG, portanto, revela uma trajetória marcada por processos de expansão, reconfiguração e democratização da educação profissional e tecnológica. Desde as primeiras escolas de aprendizes artífices até a consolidação da Licenciatura em Geografia, observa-se a busca constante por integração entre ensino, trabalho e cidadania, pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

A estrutura organizacional do IFMG é constituída pelos seus órgãos colegiados (Conselho Superior e Colégio de Dirigentes); Reitoria (Gabinete, Pró-Reitorias, Diretorias Sistêmicas, Auditoria Interna, Ouvidoria-Geral, Procuradoria Federal, Assessoria de Relações Internacionais) e Diretorias dos Câmpus. Por ser uma instituição multicâmpus e descentralizada, a administração dos câmpus é feita por diretores-gerais nomeados de acordo com o que determina o art. 13 da Lei nº 11.892/2008, tendo seu funcionamento e estrutura organizacional, de acordo com suas particularidades, definidos em Regimento Interno aprovado pelo Conselho Superior e publicado no Diário Oficial da União.

Sua evolução institucional reflete mudanças no cenário político nacional, como os programas de expansão da Rede Federal no governo Lula, as políticas de austeridade fiscal posteriores e, mais recentemente, os esforços de retomada do investimento em educação no governo atual. A trajetória da unidade de Ouro Preto também revela uma busca constante por integração com a comunidade local, inovação curricular e inclusão social por meio de políticas de permanência estudantil.

Esta linha do tempo apresenta os principais marcos históricos relacionados à trajetória da educação profissional em Minas Gerais, com foco na evolução institucional do CEFET-MG – Unidade Ouro Preto. A organização segue uma perspectiva cronológica e contextualizada, relacionando eventos institucionais aos cenários políticos e educacionais nacionais e estaduais. Os dados aqui reunidos também servem como subsídio para futuras pesquisas acadêmicas no campo da História da Educação Técnica e Tecnológica.

Quadro 1 Linha do tempo do IFMG - Ouro Preto

Ano	Evento	Presidente do Brasil	Ministro da Educação	Governador de MG	Eixo Político-Econômico e Educacional
1942	Início do curso de Mineração e Metalurgia em Ouro Preto	Getúlio Vargas	Gustavo Capanema	Benedito Valadares	Estado Novo: centralização, nacionalismo e expansão do ensino técnico
1956	Criação da Seção de Fomento Agrícola (Bambuí)	Juscelino Kubitschek	Clóvis Salgado	Bias Fortes	“50 anos em 5”: industrialização e interiorização

1959	ETFOP torna-se Autarquia Federal com autonomia	Juscelino Kubitschek	Clóvis Salgado	Bias Fortes	Expansão da infraestrutura educacional
1964	ETFOP ganha sede própria	Castelo Branco	Suplicy de Lacerda	Magalhães Pinto	Reforma universitária; tecnicismo e autoritarismo no ensino técnico
1979	Ginásio Agrícola de Bambuí transforma-se em Escola Agrotécnica	João Figueiredo	Ney Braga	Francelino Pereira	Início da transição democrática; valorização da educação rural
1993	Autonomia administrativa às unidades de Bambuí e São João Evangelista	Itamar Franco	Murílio de Avellar Hingel	Hélio Garcia	Redemocratização e valorização da educação técnica
2001	Criação da Unidade de Ouro Preto do CEFET-MG	Fernando Henrique Cardoso	Paulo Renato Souza	Itamar Franco	Interiorização da educação profissional
2005	Criação do curso de graduação em Silvicultura (SJE)	Luiz Inácio Lula da Silva	Tarso Genro / Fernando Haddad	Aécio Neves	Expansão e consolidação da Rede Federal e da EPT
2008	Lei de Criação do IFMG: A Lei nº 11.892/2008 é o ato legal que criou o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) pela incorporação do CEFET Ouro Preto e outras instituições, dando-lhe a autonomia para criar e ofertar cursos, incluindo a Licenciatura em Geografia.	Luiz Inácio Lula da Silva	Fernando Haddad	Aécio Neves	Criação da Rede Federal de EPT
2020	Adaptação ao ensino remoto e crise institucional	Jair Bolsonaro	Weintraub / Milton Ribeiro	Romeu Zema	Crise sanitária, contingenciamento de verbas, instabilidade política
2023	Fortalecimento da pesquisa e extensão	Luiz Inácio Lula da Silva	Camilo Santana	Romeu Zema	Retomada do investimento em educação pública
2025	Expansão de programas de permanência e integração regional	Luiz Inácio Lula da Silva	Camilo Santana	Romeu Zema	Inclusão, inovação pedagógica e equidade territorial

Fonte: Autora

A história do CEFET-MG – Unidade Ouro Preto evidencia a relação estreita entre a evolução da educação profissional e as transformações do Estado brasileiro. A análise histórica

dessa trajetória revela os desafios da interiorização, da gestão democrática e da inclusão social, elementos centrais no debate educacional contemporâneo. A construção de uma memória institucional crítica, com base em documentos e narrativas orais, é fundamental para fortalecer a identidade da escola e orientar suas ações futuras.

2.2 O Curso de Licenciatura em Geografia do IFMG – Campus Ouro Preto

A formação de professores no Brasil, especialmente nas áreas de Ciências Humanas, tem ocupado papel de destaque nas últimas décadas, principalmente após a expansão da rede federal de educação tecnológica e profissional. No campo da Geografia, a licenciatura assume a tarefa de formar docentes críticos e reflexivos, capazes de compreender a complexidade das relações socioespaciais e de intervir pedagogicamente em diferentes contextos educativos. O curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Campus Ouro Preto, integra essa política educacional voltada para a interiorização e democratização do ensino superior público e gratuito. Criado a partir da Portaria CEFET-OP nº 127, de 26 de maio de 2008, e com funcionamento autorizado pela Portaria IFMG nº 1385, de 4 de novembro de 2019, o curso responde a demandas regionais e nacionais relacionadas à necessidade de professores habilitados para atuar na Educação Básica, ao mesmo tempo em que contribui para o fortalecimento da pesquisa e da extensão na área (IFMG, 2024).

Dessa forma, esta seção objetiva apresentar e analisar os principais aspectos do curso, tais como sua caracterização, objetivos, perfil profissional, competências previstas e desafios enfrentados, destacando sua importância no contexto educacional brasileiro. O curso de Licenciatura em Geografia do IFMG – Campus Ouro Preto é ofertado no período noturno, com duração média de quatro anos, totalizando uma carga horária de 3.200 horas (IFMG, 2024). São disponibilizadas 40 vagas anuais, preenchidas por meio de processo seletivo próprio do Instituto Federal, além de possibilidades de ingresso por transferência e obtenção de novo título.

A coordenação do curso encontra-se sob a responsabilidade do professor Igor Rafael Torres dos Santos, e sua organização curricular busca articular teoria e prática, proporcionando ao estudante uma formação sólida tanto nos conteúdos específicos da Geografia quanto nas metodologias de ensino, necessárias para a docência na Educação Básica. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a matriz curricular é composta por disciplinas teóricas, práticas laboratoriais, atividades de campo, estágios supervisionados, além de atividades de extensão e de pesquisa. Essa estrutura garante não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a vivência de situações formativas que dialogam diretamente com os contextos locais e regionais de atuação.

O objetivo central do curso é formar licenciados em Geografia capazes de atuar de

maneira crítica e ética nos níveis de Ensino Fundamental e Médio. Busca-se um perfil profissional que vá além da reprodução de conteúdo, incentivando o desenvolvimento da autonomia intelectual, da reflexão pedagógica e da compreensão das realidades socioespaciais (IFMG, 2024).

De acordo com o PPC, o egresso deve possuir:

- Ética, criticidade e autonomia no exercício da profissão docente;
- Domínio dos fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia, compreendendo as interações entre sociedade e natureza;
- Capacidade investigativa, voltada à produção e à aplicação de conhecimentos geográficos;
- Competência didático-pedagógica, articulada à prática de ensino e à pesquisa em sala de aula;
- Formação humanística, que valorize a pluralidade cultural e a diversidade territorial brasileira.

Tais diretrizes dialogam com autores que refletem sobre a formação docente, como Tardif (2014), que ressalta a importância do saber profissional como construção social e coletiva, e Nóvoa (2017), que enfatiza a necessidade de práticas de formação que integrem teoria, prática e compromisso ético-político.

O PPC do curso elenca um conjunto de competências que o licenciado deve desenvolver ao longo da formação. Dentre elas, destacam-se:

- Identificação e explicação da dimensão espacial presente em fenômenos sociais e naturais;
- Reconhecimento de diferentes escalas de análise e suas articulações;
- Planejamento e execução de atividades de campo como ferramenta investigativa;
- Utilização de geotecnologias e recursos tecnológicos aplicados ao ensino e à pesquisa;
- Capacidade de propor e desenvolver projetos de intervenção educativa, social e ambiental.

Essas competências conferem ao egresso a possibilidade de atuar não apenas como professor da Educação Básica, mas também em projetos de educação ambiental, planejamento urbano e rural, turismo, geoprocessamento e gestão territorial. No entanto, como assinala Libâneo (2012), o compromisso fundamental da licenciatura deve permanecer voltado para a qualidade da educação escolar, visto que a docência é a essência da formação oferecida.

Como todo curso de licenciatura, o de Geografia do IFMG – Campus Ouro Preto apresenta potencialidades e desafios. Entre as potencialidades, destaca-se a inserção territorial privilegiada, já que Ouro Preto é uma cidade histórica com riquíssimo patrimônio cultural e

ambiental, o que oferece oportunidades para práticas de campo e extensão universitária. Além disso, o vínculo com o Instituto Federal garante infraestrutura, corpo docente qualificado e integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Por outro lado, alguns desafios se apresentam, como a necessidade de atualização constante das geotecnologias utilizadas no ensino da Geografia, a valorização da carreira docente e as condições de trabalho enfrentadas pelos licenciados no mercado educacional. Como afirmam Gatti e Barreto (2009), a formação inicial de professores no Brasil precisa superar as lacunas entre teoria e prática, promovendo experiências que efetivamente preparem o futuro docente para os contextos reais da sala de aula.

O curso de Licenciatura em Geografia do IFMG – Campus Ouro Preto constitui-se como uma experiência significativa de formação docente, comprometida com a qualidade da Educação Básica e com a valorização do conhecimento geográfico. Sua estrutura curricular e seus objetivos demonstram alinhamento às demandas contemporâneas da educação, sobretudo em relação à interdisciplinaridade, ao uso de tecnologias e à articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Apesar dos desafios inerentes às licenciaturas, o curso apresenta potencialidades que o consolidam como referência regional. Sua contribuição ultrapassa a formação de professores, alcançando o desenvolvimento social, cultural e ambiental da região de Ouro Preto e de Minas Gerais.

A consolidação dos cursos de graduação nas instituições públicas federais brasileiras está intimamente relacionada à atuação de instâncias colegiadas e pedagógicas responsáveis pela gestão acadêmica, curricular e formativa. Dentre essas instâncias, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) constitui-se como um elemento essencial para a garantia da coerência pedagógica, da qualidade acadêmica e da identidade institucional dos cursos de licenciatura. No caso da Licenciatura em Geografia do IFMG – Campus Ouro Preto, o NDE tem assumido um papel estratégico na articulação entre projeto pedagógico, formação docente e políticas de educação antirracista e inclusiva, conforme definido no Projeto Pedagógico de Curso (PPC, 2023) e nas diretrizes do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2009–2013).

A criação e regulamentação do NDE no âmbito da educação superior brasileira decorrem da Portaria MEC nº 147, de 2 de fevereiro de 2007, e foram posteriormente reafirmadas pela Resolução CONAES nº 1, de 17 de junho de 2010, que estabelece suas atribuições e composição. Essas normativas configuram o NDE como “instância de natureza acadêmica responsável pela formulação, implementação e consolidação do projeto pedagógico do curso” (BRASIL, 2010). No contexto do IFMG, o NDE representa a intersecção entre a dimensão pedagógica e a dimensão política da formação docente, contribuindo para a materialização dos princípios institucionais de qualidade, diversidade e inclusão social (IFMG, 2009; IFMG, 2023).

De acordo com a Resolução CONAES nº 1/2010, o NDE deve ser constituído por um

grupo de professores efetivos do curso, preferencialmente com titulação de mestrado ou doutorado, e que exerçam liderança acadêmica. Suas principais atribuições envolvem:

- a formulação, atualização e acompanhamento do Projeto Pedagógico de Curso (PPC);
- a integração curricular entre as diferentes áreas e componentes do curso;
- a articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- o planejamento e avaliação do desenvolvimento acadêmico e das práticas pedagógicas.

No PPC da Licenciatura em Geografia (IFMG, 2023, p. 212–213), o NDE é apresentado como um órgão de suporte técnico e pedagógico, vinculado ao Colegiado de Curso, e responsável por "propor e acompanhar as ações necessárias à manutenção da coerência, consistência e atualização do projeto pedagógico da licenciatura". A composição do NDE do curso de Geografia é definida por portaria específica, conforme registro no Anexo III do PPC (2023), que formaliza sua criação e atribuições. Essa estrutura garante a institucionalização das decisões pedagógicas e assegura a participação ativa de docentes com experiência em educação geográfica, ensino de ciências humanas e formação de professores.

A atuação do NDE é central na construção e revisão da matriz curricular da Licenciatura em Geografia. Conforme os documentos analisados (planos de curso de 2017, 2018, 2019 e 2020), observa-se que as alterações curriculares ao longo dos anos resultam de um processo contínuo de reflexão pedagógica, conduzido pelo NDE em conjunto com o colegiado. O NDE atua no sentido de garantir a articulação entre os fundamentos teóricos da Geografia e as práticas pedagógicas de formação docente, buscando assegurar que a matriz curricular contemple:

1. Bases epistemológicas sólidas da ciência geográfica;
2. Dimensões didático-pedagógicas que atendam às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2015);
3. A transversalidade de temas como educação ambiental, diversidade cultural e relações étnico-raciais;
4. A integração entre ensino, pesquisa e extensão, conforme o modelo pedagógico do IFMG.

Segundo Libâneo (2012), a função social do currículo é mediar a relação entre o conhecimento científico e a prática educativa, permitindo que o professor em formação compreenda a escola como um espaço de construção crítica da cidadania. Nesse sentido, o NDE desempenha papel mediador, orientando a organização curricular em consonância com os princípios da pedagogia crítica e emancipatória, defendida por Paulo Freire (2011) e Saviani (2007). O PPC (IFMG, 2023) evidencia que as revisões curriculares de 2017 a 2020 ampliaram

a carga horária das disciplinas voltadas à prática docente, à educação inclusiva e às metodologias de ensino, atendendo às exigências legais e pedagógicas da formação de professores de Geografia.

A qualidade da formação docente na Licenciatura em Geografia depende diretamente da atuação do NDE no acompanhamento das práticas pedagógicas, na promoção de formação continuada dos docentes e na articulação entre teoria e prática nos estágios supervisionados e nas práticas de ensino. O NDE, ao atuar como órgão consultivo e propositivo, contribui para que o curso mantenha coerência entre o perfil do egresso e as demandas sociais e educacionais da contemporaneidade. Essa coerência é alcançada pela integração de três dimensões fundamentais:

1. a formação científica e crítica do futuro professor;
2. a construção da identidade docente;
3. a inserção social e política da Geografia como campo de conhecimento.

Como defendem Gatti e Barreto (2009), a formação docente deve ser pensada como um processo de reflexão crítica sobre a prática, articulado com o contexto histórico, social e cultural. Essa perspectiva é assumida pelo NDE da Licenciatura em Geografia do IFMG, que busca alinhar os objetivos do curso às políticas de educação das relações étnico-raciais (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008) e à promoção de uma educação antirracista, inclusiva e plural. Embora o NDE tenha papel estruturante e consolidado, enfrenta desafios inerentes à dinâmica da educação superior pública. Dentre eles, destacam-se:

- a necessidade de formação continuada dos próprios membros do NDE;
- a atualização constante do PPC frente às mudanças das Diretrizes Curriculares Nacionais;
- o fortalecimento da integração entre os eixos teórico-metodológicos e as práticas pedagógicas;
- a ampliação da representatividade docente e discente nas decisões colegiadas.

Esses desafios demandam uma atuação crítica e propositiva do NDE, em consonância com o pensamento de Contreras (2002), que enfatiza a importância da autonomia profissional docente como condição para a construção de práticas pedagógicas transformadoras. Assim, o NDE não se restringe à gestão burocrática do curso, mas constitui um espaço de reflexão epistemológica, política e social, onde se constrói uma concepção de formação que reconhece o professor como intelectual crítico e agente de transformação (GIROUX, 1997).

A análise dos documentos institucionais e normativos evidencia que o Núcleo Docente Estruturante do Curso de Licenciatura em Geografia do IFMG – Campus Ouro Preto desempenha papel central na garantia da qualidade pedagógica, na coerência curricular e na consolidação da identidade institucional do curso. Mais do que um órgão de gestão acadêmica, o NDE se configura como um espaço coletivo de construção de saberes pedagógicos e

científicos, orientado pelos princípios da educação crítica, democrática e inclusiva. Sua atuação tem contribuído para a consolidação de uma proposta curricular comprometida com a formação de professores capazes de compreender o espaço geográfico em suas múltiplas dimensões — natural, social, cultural e política — e de atuar de forma ética e transformadora na educação básica.

3. ESTRUTURA CURRICULAR E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Neste capítulo, desenvolve-se uma análise crítica sobre a presença da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na formação inicial de professores, tomando como referência específica o Curso de Licenciatura em Geografia do IFMG – Campus Ouro Preto e sua relação com as exigências legais decorrentes da Lei nº 10.639/2003. Para isso, discute-se inicialmente como a temática aparece nas avaliações externas, com destaque para o ENADE, examinando a questão da edição de 2011 referente ao papel da escola na reparação histórica e cultural das populações negras. Em seguida, articula-se essa análise com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), identificando avanços, lacunas e contradições entre o que é previsto nas políticas públicas nacionais e o que é efetivamente proposto na formação ofertada pela instituição. O capítulo busca evidenciar em que medida o currículo atende às Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER e quais desafios permanecem para a consolidação de uma formação docente antirracista, crítica e socialmente comprometida.

3.1 O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia do IFMG – Campus Ouro Preto

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um instrumento normativo, mas, sobretudo, orientador da identidade formativa de um curso. Mais do que um simples regulamento, ele constitui um documento político, por expressar intencionalidades educacionais e compromissos sociais, e pedagógico, por organizar as práticas de ensino, pesquisa e extensão (SAVIANI, 2008).

A criação do curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) – Campus Ouro Preto deve ser compreendida à luz das transformações que marcaram a política educacional brasileira nas primeiras décadas do século XXI. Sua gênese está associada ao processo de expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, formalmente instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais e lhes conferiu a natureza jurídica de instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi (BRASIL, 2008).

Conforme expresso no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2009–2013), o IFMG assumiu a missão de "promover a formação integral do cidadão, o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural e a valorização do trabalho como princípio educativo" (IFMG,

2009, p. 21). Nesse contexto, a implantação do curso de Licenciatura em Geografia no campus de Ouro Preto se configurou como resposta às demandas regionais por formação docente nas áreas das ciências humanas e ambientais, especialmente voltadas à educação básica.

O PDI estabelece que a formação de professores é um dos eixos estruturantes da atuação institucional, considerando "a necessidade de suprir carências históricas da educação básica, sobretudo em regiões interioranas e de baixa oferta de cursos de licenciatura" (IFMG, 2009, p. 33). Essa diretriz fundamenta-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015[1], que definem a formação docente como um processo que integra conhecimentos científicos, pedagógicos, culturais e éticos. Em consonância com essas orientações, a criação do curso de Geografia no IFMG – Campus Ouro Preto foi norteada por um projeto pedagógico comprometido com a formação humana integral, com a educação crítica e com a valorização da diversidade cultural e territorial. Trata-se, portanto, de um curso que não apenas atende a uma necessidade social e profissional, mas que também expressa o compromisso político-pedagógico do IFMG com a construção de uma sociedade democrática, justa e plural.

Do ponto de vista teórico, a concepção do curso dialoga com a perspectiva freiriana de educação emancipadora. Paulo Freire (2011) ressalta que ensinar é um ato político e que "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, pois ambos se encontram no processo permanente de construção do saber" (FREIRE, 2011, p. 32). Essa compreensão foi incorporada ao projeto pedagógico da Licenciatura em Geografia, que busca articular ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável, promovendo o desenvolvimento crítico e reflexivo dos licenciandos.

Ademais, o contexto geográfico e histórico de Ouro Preto — cidade símbolo da formação cultural brasileira e patrimônio mundial reconhecido pela UNESCO — confere ao curso um papel singular. O ensino de Geografia, ao se desenvolver nesse território de riqueza histórica e diversidade cultural, oferece oportunidades ímpares para articular educação, cultura e identidade, permitindo que os futuros professores compreendam e valorizem as múltiplas dimensões do espaço geográfico e social.

Segundo Gamboa (2001), o currículo e o projeto político-pedagógico de um curso superior expressam "as opções epistemológicas e ideológicas da instituição, sendo instrumentos de formação humana e política" (GAMBOA, 2001, p. 59). Assim, o Projeto

[1] Em 29 de maio de 2024 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), às quais o Curos de Geografia do IFMG deverá se adequar.

Pedagógico do Curso (PPC) de Geografia do IFMG – Ouro Preto, atualizado em 2023, consolida um compromisso com a formação de professores críticos, éticos e comprometidos com a transformação social. O documento enfatiza que a licenciatura busca formar profissionais capazes de compreender "a complexidade das relações socioespaciais e ambientais, e de atuar pedagogicamente na construção de uma educação geográfica libertadora" (IFMG, 2023, p. 11).

A criação do curso também atende aos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), especialmente em seu artigo 43, que define como finalidade do ensino superior "estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo". Em conformidade com esses dispositivos, o curso de Geografia assume a tarefa de articular o conhecimento científico e o saber popular, promovendo uma educação geográfica contextualizada e socialmente referenciada. Ao analisar o processo de implantação da licenciatura, é possível perceber que o IFMG se alinha a um movimento nacional de ampliação do acesso à educação pública de qualidade, especialmente por meio dos Institutos Federais, que se tornaram referência em políticas de inclusão e inovação pedagógica. A criação do curso, portanto, representa uma resposta institucional às demandas históricas por democratização da educação superior e por formação de professores aptos a enfrentar as desigualdades regionais e culturais.

Como afirma Nilma Lino Gomes (2017, p. 22), "a formação docente comprometida com a diversidade cultural e racial é condição indispensável para a construção de uma escola democrática e inclusiva". Nesse sentido, a Licenciatura em Geografia do IFMG – Ouro Preto traduz a missão institucional de formar educadores conscientes do seu papel social, capazes de compreender a relação entre território, identidade e poder, e de contribuir para uma educação que promova justiça social, cidadania e respeito às diferenças.

No caso da Licenciatura em Geografia do IFMG – Campus Ouro Preto, o PPP, aprovado em 2023, foi elaborado coletivamente e democraticamente, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFMG. Assim, este capítulo apresenta uma análise crítica do PPP da Licenciatura em Geografia, destacando suas bases teóricas, seus objetivos, perfil profissional do egresso, organização curricular e princípios institucionais, em diálogo com autores que problematizam a função social da escola e da formação docente.

O PPP do IFMG-OP é concebido como síntese das escolhas teóricas, metodológicas e políticas que norteiam o curso. Paulo Freire (1996) ressalta que todo projeto pedagógico implica uma opção ética e política: formar sujeitos autônomos, críticos e comprometidos com a

transformação social. O documento, ao enfatizar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, incorpora essa concepção ao propor uma formação integral e cidadã. Segundo Libâneo (2012), o projeto pedagógico de um curso deve articular três dimensões: a científica (conhecimento rigoroso), a pedagógica (mediação didática) e a política (finalidade social). No caso do curso de Geografia, essas dimensões são integradas no esforço de preparar professores aptos a interpretar criticamente as relações entre sociedade e natureza, utilizando a ciência geográfica como instrumento de leitura e transformação do mundo. O caráter político do documento aparece também na ênfase dada ao compromisso com a inclusão e a diversidade, princípios expressos no PPI do IFMG (2019-2023). Trata-se de alinhar a formação docente às demandas de uma sociedade plural, promovendo equidade e enfrentando desigualdades históricas.

O curso estabelece como objetivo geral a formação de professores de Geografia para atuar na Educação Básica, pautados em princípios éticos, críticos e humanistas (IFMG, 2023). Esse objetivo se desdobra em objetivos específicos, como o incentivo à pesquisa, a integração entre teoria e prática, a valorização da consciência ambiental e a preparação para a liderança pedagógica. Esses objetivos dialogam com a concepção de Saviani (2007), para quem a educação escolar deve assegurar o acesso aos conhecimentos sistematizados, condição essencial para a emancipação humana. O PPC da Geografia assume essa perspectiva ao propor uma formação que articule saber científico, tecnológico e cultural. Além disso, ao enfatizar a necessidade de suprir a carência de professores habilitados na Região dos Inconfidentes, o projeto pedagógico cumpre também uma função social estratégica: responder a demandas locais e regionais, reafirmando o papel do IFMG como instituição voltada para o desenvolvimento regional.

A matriz curricular do curso foi organizada para contemplar componentes obrigatórios, optativos, estágios supervisionados, atividades complementares e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Essa estrutura busca assegurar o desenvolvimento das competências pedagógicas, científicas e tecnológicas necessárias ao exercício da docência em Geografia. O currículo é orientado pelo princípio da simetria invertida (PIMENTA, 2012), segundo o qual a formação docente deve proporcionar ao licenciando experiências pedagógicas semelhantes àquelas que ele deverá implementar em sua futura prática profissional.

Nesse sentido, as metodologias de ensino propostas priorizam práticas inovadoras, interdisciplinares e participativas, coerentes com a noção de aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003). O curso também valoriza o uso das geotecnologias (cartografia digital, SIG, sensoriamento remoto), reconhecendo seu papel na renovação da ciência geográfica e na atualização da prática docente. Contreras (2002) acrescenta que a formação docente não pode restringir-se a competências técnicas, mas deve incluir a capacidade de reflexão crítica sobre a

prática. O PPC contempla essa preocupação ao integrar disciplinas de fundamentos teóricos e metodológicos à realização de estágios e projetos de pesquisa, assegurando a articulação entre teoria e prática.

O PPP descreve o egresso como um profissional apto a atuar na Educação Básica, com competência para integrar ensino, pesquisa e extensão, desenvolver projetos interdisciplinares e utilizar recursos tecnológicos de análise espacial.

O documento organiza as competências em três eixos principais:

1. Competências gerais: capacidade de articular teoria e prática, trabalhar em equipe e elaborar projetos de pesquisa.

2. Competências pedagógicas: domínio dos conteúdos de Geografia, seleção de metodologias adequadas, gestão de sala de aula e avaliação diagnóstica.

3. Competências docentes específicas: conduzir o processo de ensino-aprendizagem da Geografia de forma crítica, interdisciplinar e significativa.

Esse perfil dialoga com as diretrizes da UNESCO (DELORS, 1999) para a educação do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Além disso, aproxima-se da reflexão de Tardif (2014), para quem a identidade docente é construída na articulação entre saberes profissionais, disciplinares e experienciais.

O PPC é alinhado às políticas institucionais do IFMG, que se orientam por valores como ética, inclusão, diversidade, sustentabilidade e valorização das pessoas (IFMG, 2019-2023). Essas diretrizes refletem uma concepção de educação que vai além da transmissão de conteúdo, buscando formar profissionais cidadãos, críticos e socialmente engajados. Libâneo (2012) lembra que a escola é espaço de socialização do saber e de construção da cidadania, e o PPP reafirma esse papel ao propor práticas pedagógicas que promovam a equidade social e cultural. Ao mesmo tempo, responde à função estratégica dos Institutos Federais de articular ensino, pesquisa e extensão em benefício do desenvolvimento local e regional (BRASIL, 2008). Outro aspecto central é o estímulo à pesquisa aplicada e à extensão universitária. A participação dos licenciandos em programas como PIBID e Residência Pedagógica, em grupos de pesquisa e projetos de extensão, constitui um diferencial formativo, aproximando-os da realidade escolar e comunitária e fortalecendo sua identidade profissional.

De tal maneira, o Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura em Geografia do IFMG – Campus Ouro Preto expressa um compromisso institucional com a formação de professores críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação social. Mais do que um documento

burocrático, trata-se de uma carta de intenções educativas, que articula saber científico e compromisso político. Ao enfatizar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, valorizar a inclusão e a diversidade, promover o uso das geotecnologias e integrar teoria e prática, o PPP concretiza uma proposta formativa alinhada aos desafios da contemporaneidade.

Dialogando com as concepções de Freire, Libâneo, Saviani, Contreras, Pimenta, Nóvoa e Tardif, é possível afirmar que o documento contribui para consolidar a ideia de que formar professores é formar sujeitos históricos, capazes de interpretar criticamente o mundo e intervir em sua transformação. Assim, o PPP da Geografia do IFMG-OP não apenas organiza a vida acadêmica do curso, mas projeta um horizonte de educação emancipadora, fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e humanizada.

3.2 Estrutura Formativa e Princípios do Projeto Político-Pedagógico

A estrutura curricular e o Projeto Político-Pedagógico (PPC) são elementos fundamentais na organização de um curso de graduação, pois definem as diretrizes formativas, os princípios pedagógicos e os objetivos a serem alcançados. Segundo Gamboa (2020), o currículo representa não apenas a seleção e organização dos conteúdos, mas também uma expressão das intencionalidades educacionais da instituição, refletindo seus valores, compromissos e concepções de ensino e aprendizagem.

No caso do curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – Campus Ouro Preto, a estrutura curricular foi concebida de forma a integrar conteúdo específicos da Geografia, fundamentos pedagógicos e práticas docentes, alinhando-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN, 2019) e às legislações voltadas para a promoção da diversidade cultural e das relações étnico-raciais, como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008.

Esta seção apresenta uma análise detalhada da estrutura curricular e do PPC, discutindo as competências previstas, a organização das disciplinas, a articulação entre teoria e prática e a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

A matriz curricular do curso de Licenciatura em Geografia do IFMG – Campus Ouro Preto possui uma carga horária total de 3.320 horas, distribuídas entre disciplinas obrigatórias, optativas, estágios supervisionados e atividades acadêmico-científico-culturais (AACC). Essa organização visa proporcionar uma formação integral, contemplando os diferentes aspectos que compõem o perfil do egresso. A estrutura curricular está organizada em oito períodos e segue a progressão lógica do desenvolvimento das competências necessárias à formação do professor.

Cada período articula disciplinas específicas da Geografia, conteúdos pedagógicos e práticas de ensino, conforme demonstrado a seguir.

As disciplinas obrigatórias estão distribuídas ao longo do curso, contemplando diferentes eixos formativos. No primeiro período, encontram-se disciplinas introdutórias, como Filosofia da Educação, História do Pensamento Geográfico, Geologia Geral e Redação Técnico-Científica, que fornecem a base conceitual para os estudos posteriores. Nos períodos intermediários, surgem disciplinas mais específicas, como Geografia Urbana, Geografia Agrária, Climatologia, Geomorfologia I e II, além de componentes voltados à formação docente, como Didática e Psicologia da Educação.

Nos sexto e sétimo períodos, observa-se maior ênfase na prática pedagógica e na preparação para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com disciplinas como Prática de Ensino em Geografia, Currículo, Diversidade, Gênero e Raça e Metodologias de Ensino em Geografia. Essa estrutura demonstra o compromisso do curso com a formação de professores preparados para lidar com a diversidade cultural e com os desafios contemporâneos da educação. Além das disciplinas teóricas, o curso conta com quatro estágios supervisionados, que ocorrem de forma progressiva a partir do quinto período, totalizando 520 horas. Os estágios possibilitam a vivência prática em escolas de Educação Básica, articulando os conhecimentos teóricos com a realidade educacional.

O curso oferece uma variedade de disciplinas optativas, permitindo ao estudante aprofundar seus conhecimentos em áreas específicas de interesse. Entre as opções, destacam-se:

- Educação para as Relações Étnico-Raciais;
- Ensino de Geografia e Novas Tecnologias;
- Educação Ambiental;
- Geotecnologias Aplicadas ao Ensino da Geografia;
- América Latina;
- Gestão Ambiental.
- Geografia Humanista Cultural

Essas disciplinas representam uma oportunidade para a construção de itinerários formativos personalizados, estimulando a autonomia acadêmica e o desenvolvimento de competências complementares à formação básica.

Cabe destacar, ainda, que a obrigatoriedade da disciplina Geografia Humanista Cultural constitui uma alteração recente, decorrente exclusivamente do processo de reformulação da matriz curricular prevista para 2025, uma vez que, até então, o componente era ofertado apenas na condição de disciplina optativa. Essa informação é relevante do ponto de vista analítico, pois evidencia que a institucionalização da temática no currículo não decorre de uma trajetória consolidada, mas de uma adequação posterior às demandas legais e formativas. Assim, embora a inclusão como disciplina obrigatória represente um avanço normativo, ela não garante, por si só, a efetivação de uma formação antirracista transversal**,** contínua e articulada ao longo do curso, sobretudo quando considerada a ausência de outras disciplinas obrigatórias que também abordam, de forma direta, gênero, sexualidade e relações étnico-raciais, como é o caso da Geografia Humanista Cultural.

As AACC somam 200 horas obrigatórias e têm como objetivo promover a integração entre o estudante e diferentes espaços de aprendizagem, incentivando a participação em projetos de pesquisa, extensão, eventos científicos, atividades culturais e ações comunitárias. Essa dimensão é fundamental para consolidar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, pilares que estruturam a educação superior nos Institutos Federais.

O Projeto Pedagógico do Curso define um conjunto de competências que orientam a formação do egresso, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com a missão institucional do IFMG. Essas competências estão relacionadas a três grandes dimensões: científica, pedagógica e sociocultural.

1. Competências Científicas: envolvem o domínio dos conceitos, teorias e métodos da ciência geográfica, bem como a capacidade de interpretar os fenômenos naturais e sociais de forma crítica e integrada.

2. Competências Pedagógicas: referem-se à capacidade de planejar, implementar e avaliar processos de ensino-aprendizagem, utilizando estratégias inovadoras e recursos tecnológicos.

3. Competências Socioculturais: dizem respeito ao compromisso ético e político do professor, incluindo a promoção da diversidade cultural, o combate ao racismo e a valorização das culturas afro-brasileira e indígena.

Essa última dimensão ganha destaque no PPC, especialmente após a revisão curricular de 2017, quando foram incluídas disciplinas e conteúdos específicos voltados para as relações étnico-raciais, atendendo às determinações legais e às demandas sociais contemporâneas, tal cenário reforça a compreensão de que a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais no currículo não pode se limitar à criação pontual de componentes obrigatórios, exigindo uma

política curricular integrada, contínua e epistemologicamente comprometida com a superação do racismo estrutural na formação docente.

A organização curricular segue uma lógica de complexidade crescente, permitindo que o estudante construa seu conhecimento de forma gradual e integrada. O quadro 2 apresenta a distribuição resumida das disciplinas por período, conforme a matriz vigente em 2020.

Quadro 2 Estrutura curricular por período

Período	Foco Principal	Exemplos de Disciplinas
1º	Formação básica e introdutória	Filosofia da Educação, Geologia Geral, História do Pensamento Geográfico
2º	Fundamentos da Geografia	Climatologia, Cartografia Sistemática, Geografia da População
3º	Geografia Física e Humana	Geografia Agrária, Geomorfologia I, Psicologia da Educação
4º	Formação territorial e urbana	Geografia Urbana, Geomorfologia II, Política e Gestão da Educação
5º	Início da prática docente	Didática, Estágio Supervisionado I, Sensoramento Remoto
6º	Intensificação da prática pedagógica	Prática de Ensino, Estágio Supervisionado II, Sistemas de Informação Geográfica
7º	Diversidade e metodologias	Currículo, Diversidade, Gênero e Raça, Metodologias de Ensino em Geografia
8º	Síntese e conclusão	Estágio Supervisionado IV, Geografia Regional, TCC III

Fonte: Autora

Essa organização permite ao estudante desenvolver competências acadêmicas e profissionais de forma progressiva, articulando teoria e prática ao longo de todo o curso.

A articulação entre teoria e prática é um princípio estruturante do curso, que busca superar a dicotomia entre o conhecimento teórico e a experiência prática no ambiente escolar. De acordo com Pimenta (2012), a prática deve ser entendida como espaço de produção de conhecimento, e não apenas como aplicação de teorias prontas. No PPC do curso de Geografia, essa relação é garantida por meio de diferentes estratégias:

- Estágios supervisionados, que permitem a imersão gradual na realidade escolar, promovendo a reflexão crítica sobre os desafios da docência.
- Práticas de ensino integradas, presentes em disciplinas como Didática e Metodologias de Ensino em Geografia.
- Projetos de extensão, que aproximam a instituição das comunidades locais, favorecendo o diálogo entre saberes acadêmicos e populares.
- Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que incentiva a pesquisa aplicada e a produção científica voltada para a realidade educacional.

Essa abordagem contribui para a formação de professores reflexivos, capazes de compreender os contextos socioculturais nos quais atuam e de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e comprometidas com a transformação social. A integração entre ensino, pesquisa e extensão constitui um princípio fundamental da educação superior nos Institutos Federais. No curso de Licenciatura em Geografia, essa integração se manifesta por meio de:

- Projetos de pesquisa, que envolvem estudantes em investigações sobre temas como educação ambiental, planejamento urbano, geotecnologias e relações étnico-raciais.
- Atividades de extensão, como oficinas, cursos e eventos voltados para a comunidade externa, fortalecendo o papel social da instituição.
- Participação em eventos científicos, incentivando a produção e divulgação do conhecimento.

Segundo Severino (2007), a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é essencial para a formação integral do professor, pois possibilita a construção de saberes que dialogam com a prática social e com os desafios contemporâneos da educação.

A análise da estrutura curricular e do Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia do IFMG – Campus Ouro Preto evidencia o compromisso da instituição com uma formação docente crítica, reflexiva e socialmente engajada. A organização curricular contempla os conhecimentos específicos da Geografia, os fundamentos pedagógicos e as práticas docentes, articulando teoria e prática de forma integrada. O PPC demonstra alinhamento às legislações nacionais e às Diretrizes Curriculares, incorporando conteúdos voltados para a valorização da diversidade cultural e para a promoção das relações étnico-raciais. A presença de disciplinas como Currículo, Diversidade, Gênero e Raça e Educação para as Relações Étnico-Raciais reflete a preocupação com a formação de professores capazes de atuar na construção de uma educação antirracista e inclusiva.

Nos capítulos seguintes, será realizada a análise dos resultados da pesquisa documental, discutindo como essas diretrizes se concretizam na prática formativa do curso e quais são os desafios a serem enfrentados para o fortalecimento de uma educação comprometida com a equidade e a justiça social.

3.3 Relações Étnico-Raciais, Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Exame Nacional do Estudantes (ENADE) e o PPC do Curso de Geografia do IFMG campus Ouro Preto

Nesta seção, desenvolve-se uma análise crítica sobre a presença da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no PPC do Curso de Licenciatura em Geografia do IFMG – Campus Ouro Preto, e sua relação com as exigências legais decorrentes da Lei nº 10.639/2003.

Discute-se ainda a sua eficácia frente à abordagem que as temáticas têm nas avaliações externas, com destaque para o Exame Nacional do Estudantes (ENADE), realizado pelo Ministério da Educação. Foram analisadas as avaliações teóricas do ENADE compreendidas entre o ano de 2011, primeira vez que o curso participou, e 2024.

3.3.1 As Relações Étnico-Raciais, a Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia do IFMG – Campus Ouro Preto

A construção de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) é, por definição, um processo político, pedagógico e social. Conforme destaca Veiga (2001), o PPP é o espaço em que a instituição explicita sua identidade, princípios e compromissos diante da sociedade. No caso da formação docente, esse documento assume um caráter ainda mais estratégico, pois determina quais concepções de ensino, aprendizagem e cidadania serão incorporadas à prática pedagógica dos futuros professores.

A análise do PPC da Licenciatura em Geografia do IFMG – Campus Ouro Preto (2023) deve considerar, portanto, sua articulação com os marcos legais que estruturam a educação brasileira, em especial as políticas de educação das relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Nesse aspecto, a promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (CNE/CP 03/2004), marcaram uma inflexão histórica na educação brasileira, ao reconhecer oficialmente que o currículo escolar não poderia mais ignorar a centralidade das contribuições africanas e indígenas na formação do Brasil.

Como lembra Nilma Lino Gomes (2012), não se trata apenas de incluir novos conteúdos, mas de promover uma mudança epistemológica no currículo, enfrentando o eurocentrismo e o racismo estrutural que historicamente silenciaram saberes e culturas afrodescendentes e indígenas. É sob essa perspectiva que este capítulo analisa o PPC do curso de Geografia do IFMG-OP, discutindo avanços, limites e possibilidades.

A Lei nº 10.639/2003 determinou a inclusão obrigatória da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica. Cinco anos depois, a Lei nº 11.645/2008 estendeu essa obrigatoriedade para os conteúdos relacionados à História e Cultura Indígena. Juntas, essas leis constituem não apenas normas curriculares, mas verdadeiros instrumentos de justiça social e reparação histórica (MUNANGA, 2005).

O Parecer CNE/CP nº 03/2004 esclarece que a educação das relações étnico-raciais deve ser compreendida como uma política de Estado, com impacto direto na formação docente. Para o Conselho, não basta acrescentar disciplinas pontuais, mas sim promover um processo de reeducação das relações sociais no Brasil, valorizando a diversidade cultural e combatendo o racismo em todas as suas formas. Nesse sentido, Gomes (2007) argumenta que tais normativas devem ser lidas como políticas curriculares emancipatórias, que exigem da universidade o compromisso com a formação de professores preparados para atuar de forma crítica e antirracista. Saviani (2008), em consonância, lembra que o currículo é espaço de disputa ideológica, e que a presença ou ausência de determinados conteúdos traduz projetos de sociedade.

Assim, qualquer PPC de licenciatura que não incorpore de forma consistente esses referenciais legais corre o risco de formar professores incapazes de responder aos desafios contemporâneos da diversidade cultural e do combate ao racismo na escola. O documento do IFMG-OP apresenta dois pontos centrais no que se refere às relações étnico-raciais:

- a disciplina “Currículo, Diversidade, Gênero e Raça”, obrigatória, que problematiza as desigualdades no contexto escolar e discute políticas inclusivas;
- a disciplina optativa “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, que aborda diretamente as Leis 10.639/03 e 11.645/08, incluindo conteúdos sobre racismo, antirracismo, políticas afirmativas e história das populações afro e indígenas.

Além dessas disciplinas, o PPC lista bibliografias de referência (Munanga, Nilma Lino Gomes, SECAD/MEC), indicando uma intenção de fundamentar a formação docente em produções acadêmicas comprometidas com a temática. No entanto, a estrutura apresentada ainda mantém um caráter ambíguo: por um lado, reconhece a relevância da diversidade étnico-racial, mas, por outro, deixa como optativa a disciplina que mais diretamente contempla as exigências legais. Isso pode resultar em egressos sem a formação mínima necessária para lidar pedagogicamente com tais questões.

Aqui cabe lembrar as palavras de Candau (2008), que alerta para o risco de a interculturalidade ser reduzida a um adendo curricular, quando, na verdade, deveria ser concebida como princípio estruturante da formação docente. Paulo Freire (1996) enfatiza que a

prática educativa é sempre política, e que educar significa mediar a leitura crítica do mundo. Nesse sentido, a ausência ou a fragilidade da abordagem das questões étnico-raciais nos currículos da formação docente implica a manutenção de uma pedagogia bancária, que silencia culturas e identidades.

Tardif (2014) contribui ao afirmar que a identidade profissional docente é constituída pela articulação entre saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais. Se o PPC não garante a obrigatoriedade de conteúdos afro e indígenas, compromete a construção de saberes experienciais relacionados à diversidade cultural, enfraquecendo a identidade profissional crítica do futuro professor. Munanga (2005) defende que o ensino da história e cultura afro-brasileira não pode ser relegado ao campo da militância isolada, mas precisa ser institucionalizado como prática obrigatória, justamente para que se torne parte integrante da política curricular nacional.

Nilma Lino Gomes (2012) amplia essa discussão ao propor a noção de "professor como sujeito político", capaz de assumir práticas pedagógicas antirracistas e de valorizar epistemologias plurais. Essa concepção implica que a universidade forme docentes aptos não apenas a transmitir conteúdos, mas também a intervir criticamente nas relações de poder e exclusão reproduzidas na escola. Por outro lado, Saviani (2007) lembra que a centralidade do conhecimento sistematizado é indispensável. A educação das relações étnico-raciais não pode se restringir a vivências superficiais, mas precisa garantir rigor científico e historicidade, de modo a legitimar o conhecimento afro e indígena como parte do patrimônio cultural da humanidade.

Ao comparar o PPC do IFMG-OP com outros cursos de Geografia de universidades federais, observam-se diferentes estratégias:

- UFMG: prevê disciplina obrigatória sobre diversidade cultural e assegura projetos de extensão em comunidades quilombolas e indígenas, fortalecendo a articulação teoria-prática.
- UFPR: a disciplina "Educação e Relações Étnico-Raciais" é obrigatória e vinculada ao estágio supervisionado, garantindo que a formação docente seja acompanhada de práticas pedagógicas contextualizadas.
- UFRJ: adota abordagem transversal, inserindo conteúdos afro-brasileiros e indígenas em disciplinas como Geografia do Brasil, Didática e Práticas de Ensino.

Comparativamente, o IFMG-OP apresenta avanços, mas também limitações. O fato de manter a disciplina específica como optativa o coloca em situação menos avançada do que PPCs que institucionalizaram a obrigatoriedade do ensino das relações étnico-raciais. Esse

dado revela que, embora o IFMG reconheça a importância da temática, sua efetivação plena ainda depende da vontade do estudante em cursar determinada disciplina. Como lembra Nóvoa (1995), a formação docente não pode ser fragmentada ou depender de escolhas individuais: deve ser um processo coletivo e obrigatório, que assegure a todos uma base mínima comum. Destacam-se como avanços:

- Inserção explícita das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no PPC.
- Disciplina obrigatória sobre diversidade no currículo.
- Bibliografias de referência com autores fundamentais.
- Incentivo à pesquisa e extensão, que podem ser espaços de vivência intercultural.

Dentre as limitações destacam-se:

- O fato de a disciplina central ser apenas optativa.
- Haver pouca transversalização dos conteúdos nas disciplinas obrigatórias de Geografia.
- Falta de indicadores para monitoramento da implementação da política curricular.
- Ausência de estratégias explícitas para incluir a temática nos estágios supervisionados.

Com isso, recomenda-se:

- Tornar obrigatória a disciplina “Educação para as Relações Étnico-Raciais”.
- Estabelecer transversalidade curricular, incluindo unidades específicas em disciplinas obrigatórias de Geografia Humana, do Brasil e de Didática.
- Articular os estágios supervisionados com escolas que desenvolvam projetos sobre diversidade étnico-racial, quilombos e comunidades indígenas da região.
- Criar indicadores de acompanhamento (ex.: número de TCCs sobre o tema, projetos de extensão e publicações estudantis).
- Promover formação continuada para os docentes do curso, assegurando

atualização pedagógica antirracista.

O PPC da Licenciatura em Geografia do IFMG – Campus Ouro Preto demonstra sensibilidade institucional ao contemplar, em seu currículo, disciplinas voltadas à diversidade e às relações étnico-raciais. Contudo, sua efetividade ainda encontra limites estruturais, sobretudo no caráter optativo da disciplina que mais diretamente atende às normativas legais. Como argumentam Freire (1996), Gomes (2012) e Munanga (2005), a inclusão de conteúdos afro-brasileiros e indígenas não é apenas uma exigência legal, mas uma questão de justiça histórica, política curricular e ética educacional. A formação docente que marginaliza essas temáticas reproduz exclusão; a que as assume de forma obrigatória e transversal promove emancipação.

Portanto, cabe ao IFMG avançar no sentido de transformar seu PPC em um verdadeiro instrumento de educação intercultural e antirracista, assegurando que todos os egressos estejam preparados para contribuir com uma escola democrática, plural e comprometida com a construção de uma sociedade justa e igualitária.

3.3.2 A formação do Licenciado em Geografia à luz do ENADE

O ENADE é um dos instrumentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861/2004, com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

Segundo Dias Sobrinho (2008), o ENADE não deve ser compreendido apenas como um mecanismo de controle estatal, mas como um dispositivo de regulação simbólica que reflete concepções de qualidade, eficiência e pertinência social do ensino superior. Nesse sentido, "a avaliação deve ser vista como processo formativo e ético, comprometido com a melhoria da qualidade e com a democratização do conhecimento, e não apenas como instrumento técnico de mensuração". (DIAS SOBRINHO, 2008, p. s/p.).

Entretanto, ao longo de sua trajetória, o ENADE passou a refletir uma tensão entre duas concepções de avaliação: uma formativa e emancipatória, voltada à reflexão crítica e à transformação social, e outra tecnocrática e gerencialista, centrada em indicadores de desempenho e produtividade (AFONSO, 2009). Para Afonso, as políticas avaliativas têm sido fortemente orientadas pela lógica da responsabilização ("*accountability*"), o que transforma a avaliação em um mecanismo de controle e competição entre instituições.

No caso dos cursos de Licenciatura em Geografia, o ENADE busca compreender em que medida o licenciando desenvolve competências didático-pedagógicas, domínio teórico e consciência crítica sobre o papel social da Geografia na formação cidadã (MEC, 2011).

No campo da formação de professores, especialmente em cursos de Licenciatura em Geografia, essa tensão revela uma contradição: de um lado, o discurso sobre a formação cidadã e crítica; de outro, um modelo avaliativo que privilegia resultados quantificáveis e mensurações padronizadas (DEMO, 2011). Assim, a avaliação deixa de ser instrumento de emancipação e passa a servir como dispositivo de regulação, configurando um paradigma positivista da avaliação educacional.

O currículo, entendido como construção social e histórica (SILVA, 2011), é o espaço em que se materializam disputas simbólicas e epistemológicas. A análise das matrizes do ENADE revela que a avaliação tende a enfatizar saberes técnicos e cognitivos, em detrimento das dimensões socioculturais e ético-políticas da docência.

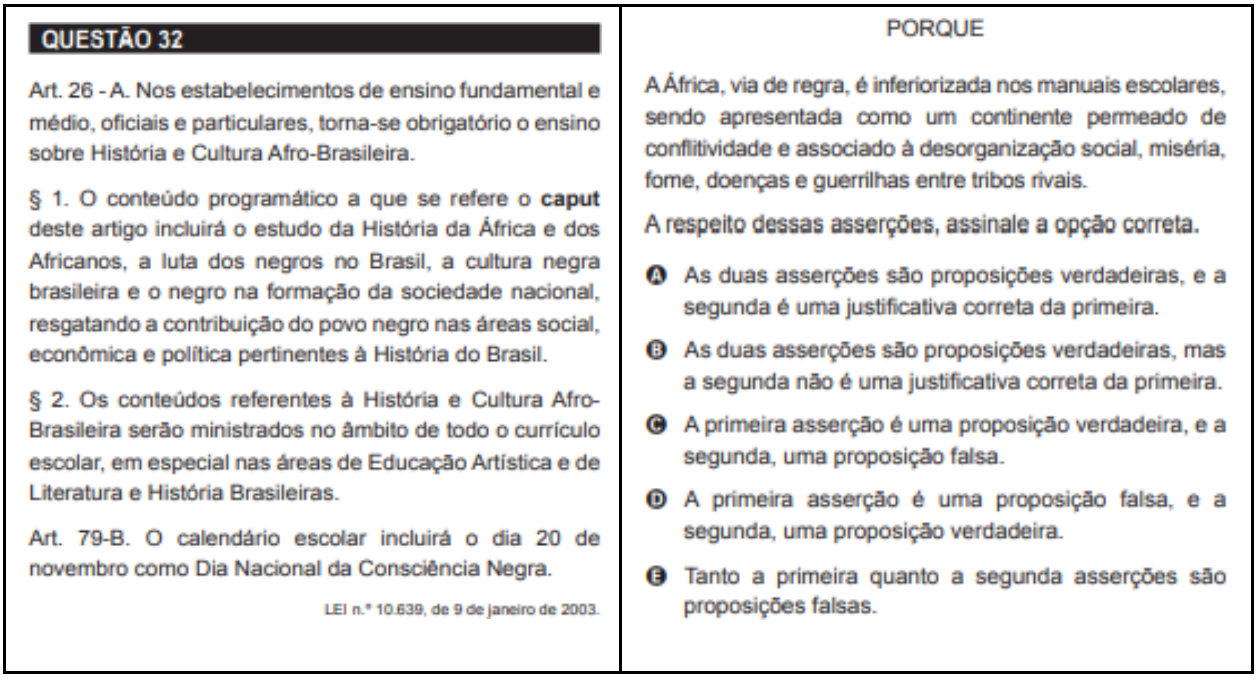
Para Arroyo (2012), o desafio da formação docente está em articular conhecimento científico e compromisso social, rompendo com a lógica avaliativa que reduz o ensino a indicadores de desempenho, "o conhecimento não pode ser dissociado dos sujeitos concretos, de suas histórias, de suas identidades e lutas. Formar professores é formar sujeitos políticos, e não apenas técnicos do ensino" (ARROYO, 2012, p. 89).

A partir dessa perspectiva, ao investigar temas relativos à educação das relações étnico-raciais nas edições do ENADE após 2011 revela um descompasso entre as diretrizes curriculares da formação docente e o próprio instrumento de avaliação nacional. Apesar de a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) estabelecerem a obrigatoriedade da inclusão dessas temáticas, elas não têm sido efetivamente contempladas na estrutura avaliativa. Essa crítica torna-se essencial quando se observa que o ENADE, em sua configuração, privilegia a aferição de competências cognitivas e conteudistas, em detrimento da avaliação das dimensões ético-políticas da docência.

De modo semelhante, Sacristán (2013) defende que o currículo deve ser compreendido como um projeto cultural, e não apenas um plano técnico. Assim, as avaliações que desconsideram as dimensões históricas, identitárias e culturais do processo educativo acabam reforçando paradigmas eurocêntricos e monoculturais. Essa crítica é particularmente relevante para o ensino de Geografia, cujo objeto envolve as relações entre sociedade, espaço e cultura, e que exige um olhar plural e inclusivo.

A primeira edição do ENADE na qual o curso de Licenciatura em Geografia do IFMG participou foi o de 2011. Isso porque quem faz as provas são os estudantes concluintes, com mais de 80% da carga-horária integralizada, ou em condições de colar grau no ano seguinte. Naquela edição a questão 32 focou a Lei nº 10.639/2003, da seguinte maneira:

Figura 1 Questão da Edição 2011 do ENADE sobre a Lei nº 10.639/2003



QUESTÃO 32

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

§ 1. 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.

§ 2. 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.

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

LEI n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

PORQUE

A África, via de regra, é inferiorizada nos manuais escolares, sendo apresentada como um continente permeado de conflitividade e associado à desorganização social, miséria, fome, doenças e guerrilhas entre tribos rivais.

A respeito dessas asserções, assinale a opção correta.

A) As duas asserções são proposições verdadeiras, e a segunda é uma justificativa correta da primeira.

B) As duas asserções são proposições verdadeiras, mas a segunda não é uma justificativa correta da primeira.

C) A primeira asserção é uma proposição verdadeira, e a segunda, uma proposição falsa.

D) A primeira asserção é uma proposição falsa, e a segunda, uma proposição verdadeira.

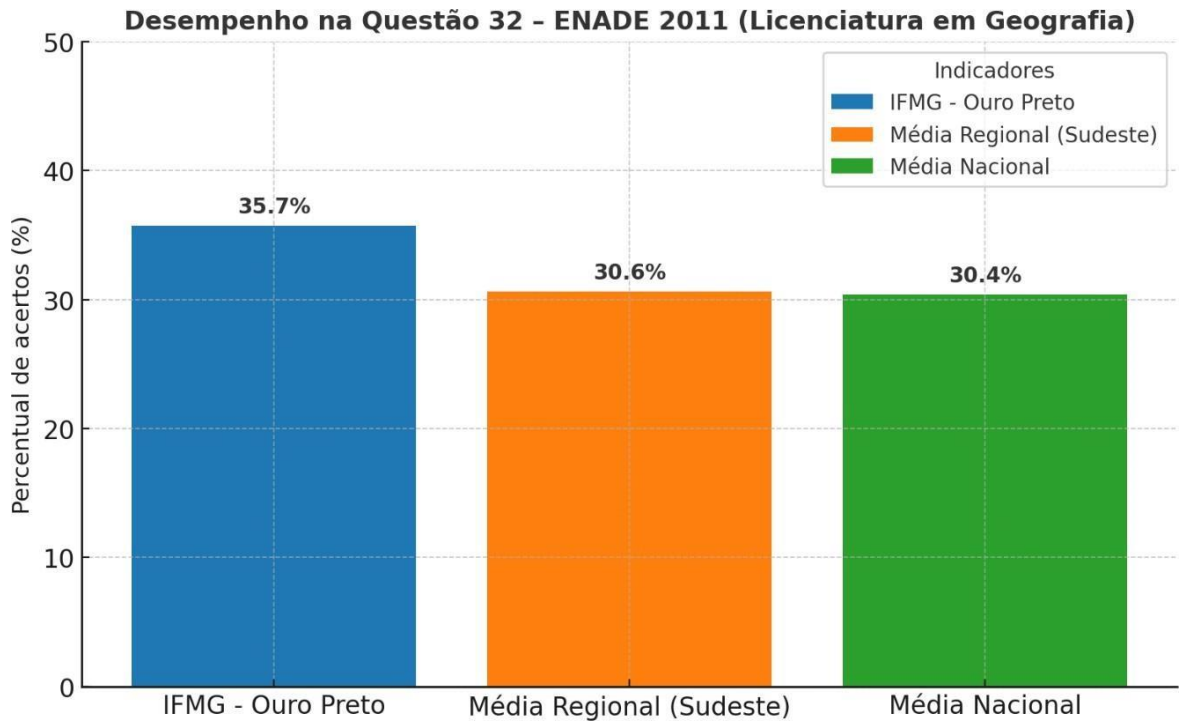
E) Tanto a primeira quanto a segunda asserções são proposições falsas.

Fonte: INEP/MEC

Como se observa, a questão ressalta que a inclusão deve ocorrer em todo o currículo, e não apenas nas disciplinas de História ou Artes, promovendo uma educação antirracista e plural. Ainda critica a forma como o continente africano é tradicionalmente representado na educação, denunciando estereótipos e visões eurocêntricas.

Analisando o desempenho de quem fez a prova nesta questão, verificou-se uma baixa média nacional de acertos, o que sugere que, em 2011, a formação inicial do docente de Geografia não contemplava suficientemente as diretrizes das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Em nível nacional a taxa média de acertos foi de 30,4% e a da região sudeste de 30,6%. O IFMG, por sua vez, registrou desempenho acima destes valores, 35,7%, conforme ilustra o gráfico 1. O destaque do IFMG, no cenário nacional e regional, é alvissareiro, demonstra uma sútil vantagem da Instituição.

Gráfico 1 Comparativo de desempenho na questão 32 do Enade 2011



Fonte: INEP/MEC

Entretanto, a despeito da posição de vantagem do IFMG, este resultado em nível geral acende um alerta e reforça a necessidade de maior investimento na abordagem dessas temáticas nos currículos de licenciatura em Geografia. As médias nacional e regional revelam índice de acertos baixos, indicando poder haver fragilidades na formação para a educação das relações étnico-raciais. Aponta um desafio persistente nas políticas educacionais de formação de professores capazes de promover educação antidiscriminatória e plural.

O desempenho geral em que apenas cerca de 1/3 dos concluintes registraram acertos, indica existir dificuldades generalizadas na compreensão e aplicação pedagógica das políticas de educação das relações étnico-raciais. Assim, o resultado do ENADE 2011 evidencia que o tema, embora reconhecido legalmente, não estava consolidado na prática pedagógica e curricular dos cursos de formação docente.

De acordo com Nascimento (2019), esse dado reflete uma estrutura curricular ainda eurocentrada, que não valoriza suficientemente os saberes afro-brasileiros e indígenas “a escola e a universidade continuam sendo espaços de reprodução de uma epistemologia branca, colonial e excludente, que invisibiliza o negro como sujeito produtor de conhecimento” (NASCIMENTO, 2019, p. 63).

Após o ano de 2011 o curso de Geografia (Licenciatura), participou de mais 4 (quatro) edições do ENADE, nos anos de 2014, 2017, 2021 e 2024. Em nenhuma delas as temáticas da Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008, estiveram presentes.

A ausência do tema nas edições posteriores sugere que a inclusão em 2011, foi episódica, com o ENADE privilegiando as dimensões mais técnicas e conteudistas da formação geográfica. Relegando a segundo plano as temáticas sobre educação das relações étnico-raciais, inclusão e interculturalidade, que são essenciais à formação cidadã e ao cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004).

Essa ausência indica uma negação por parte da avaliação oficial sobre as políticas de educação das relações étnico-raciais, no curso de licenciatura em Geografia, o qual deveria contemplar a formação de professores capazes de promoverem uma educação antirracista e plural

Segundo Gomes (2012), esse apagamento representa um retrocesso político-pedagógico, pois enfraquece o papel do ENADE como instrumento de avaliação:

> "O silenciamento das questões étnico-raciais nas avaliações nacionais expressa uma negação da diversidade e um distanciamento das lutas históricas do movimento negro por reconhecimento e reparação" (GOMES, 2012, p. 118).

Portanto, a análise longitudinal das provas evidencia que o único momento em que o ENADE incluiu item visando mensurar a competência e o debate sobre a educação das relações étnico-raciais foi em 2011, e que, a partir de então, o tema foi progressivamente excluído dessa avaliação nacional

Embora o desempenho do IFMG – Ouro Preto tenha superado levemente as médias nacional e regional, o índice geral de acertos foi baixo, revelando fragilidades na formação docente voltada para a educação das relações étnico-raciais. Essa limitação reflete, conforme Nascimento (2019), uma persistente hegemonia epistemológica branca nos currículos escolares e universitários:

> "A escola e a universidade continuam sendo espaços de reprodução de uma epistemologia branca, colonial e excludente, que invisibiliza o negro como sujeito produtor de conhecimento" (NASCIMENTO, 2019, p. 63).

Desse modo, o resultado do ENADE 2011 evidencia não apenas lacunas de conteúdo, mas também a ausência de uma abordagem decolonial e antirracista na formação de professores de Geografia.

Concluindo o exame de 2011 demonstra o potencial do ENADE como instrumento de avaliação crítica e formativa, capaz de promover debates relevantes sobre a função social da educação e o papel do professor na luta contra o racismo. No entanto, a ausência contínua dessas temáticas em edições posteriores indica uma crise de sentido na avaliação da formação docente.

Reafirmando Freire (1996): "Ensinar exige compromisso com a transformação do mundo. Nenhuma prática educativa neutra pode formar sujeitos críticos" (FREIRE, 1996, p. 25). É

urgente, portanto, que as políticas de avaliação e de formação docente reincorporem a dimensão ético-política da educação, reconhecendo a importância de uma pedagogia antirracista, plural e humanizadora.

Saliente-se que na edição do ENADE 2024 – Geografia (Licenciatura), que também não houve questão tratando diretamente das temáticas das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, tiveram algumas questões relacionadas à diversidade social e cultural. A questão 5, discorreu sobre o hip-hop e as territorialidades urbanas, que dialoga indiretamente com questões de identidade e expressão cultural das periferias, a questão 8, tratou da violência contra a população LGBTI+, que aborda direitos humanos e desigualdades sociais; e a questão 9 abordou migração e inclusão escolar de refugiados, tratando de diversidade cultural e acolhimento.

Figura 2 Questão 5 da Edição 2024 do ENADE Dialoga indiretamente com identidade cultural, periferias urbanas e expressões socioculturais, mas não menciona explicitamente as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

enade 2024

QUESTÃO 5

Mais de 40 anos após seu surgimento, o *hip-hop* passou a ter mais projeções e está nas residências das pessoas que não são das periferias, virou um objeto de consumo da indústria fonográfica e popularizou-se entre os jovens das mais diversas classes sociais. Mesmo tendo passado por certa massificação, ainda se caracteriza como um movimento cultural urbano juvenil que tem como uma de suas principais características a luta pelos direitos sociais de jovens das periferias das cidades. O movimento *hip-hop* não só indica uma multiterritorialidade, mas também nos mostra que existem múltiplas territorialidades, porque um mesmo local apropriado e territorializado como pertencente a um determinado segmento social pode também nos denotar outras territorialidades desenvolvidas por outros atores sociais pela discussão das relações de poder em diversas escalas, variando entre as simbólicas até as econômicas e políticas.

SOUZA, T. O. de; BERNARDES, A. "O RAP É COMPROMISSO": a territorialidade das batalhas de MC's na Região Norte Fluminense-RJ. **Revista Formação** (On-line), v. 25, n. 44, p. 149-177, jan./abr. 2018. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/. Acesso em: 6 jul. 2024 (adaptado).

Com o intuito de elaborar um plano de aula para o Ensino Médio que relacione o movimento *hip-hop* com as territorialidades da cidade, um professor trabalhará com o fragmento do texto apresentado para explorar a relação entre os movimentos sociais e as dinâmicas espaciais.

A partir dessa abordagem, espera-se que os alunos compreendam que as territorialidades do *hip-hop*

A são singulares, revelam-se por intermédio da dimensão econômica e estão relacionadas ao modo como as pessoas vivenciam o lugar.

B são apresentadas a partir das distintas formas que coletivos e sujeitos se apropriam dos espaços das cidades, transformam-nos e os atribui novos sentidos.

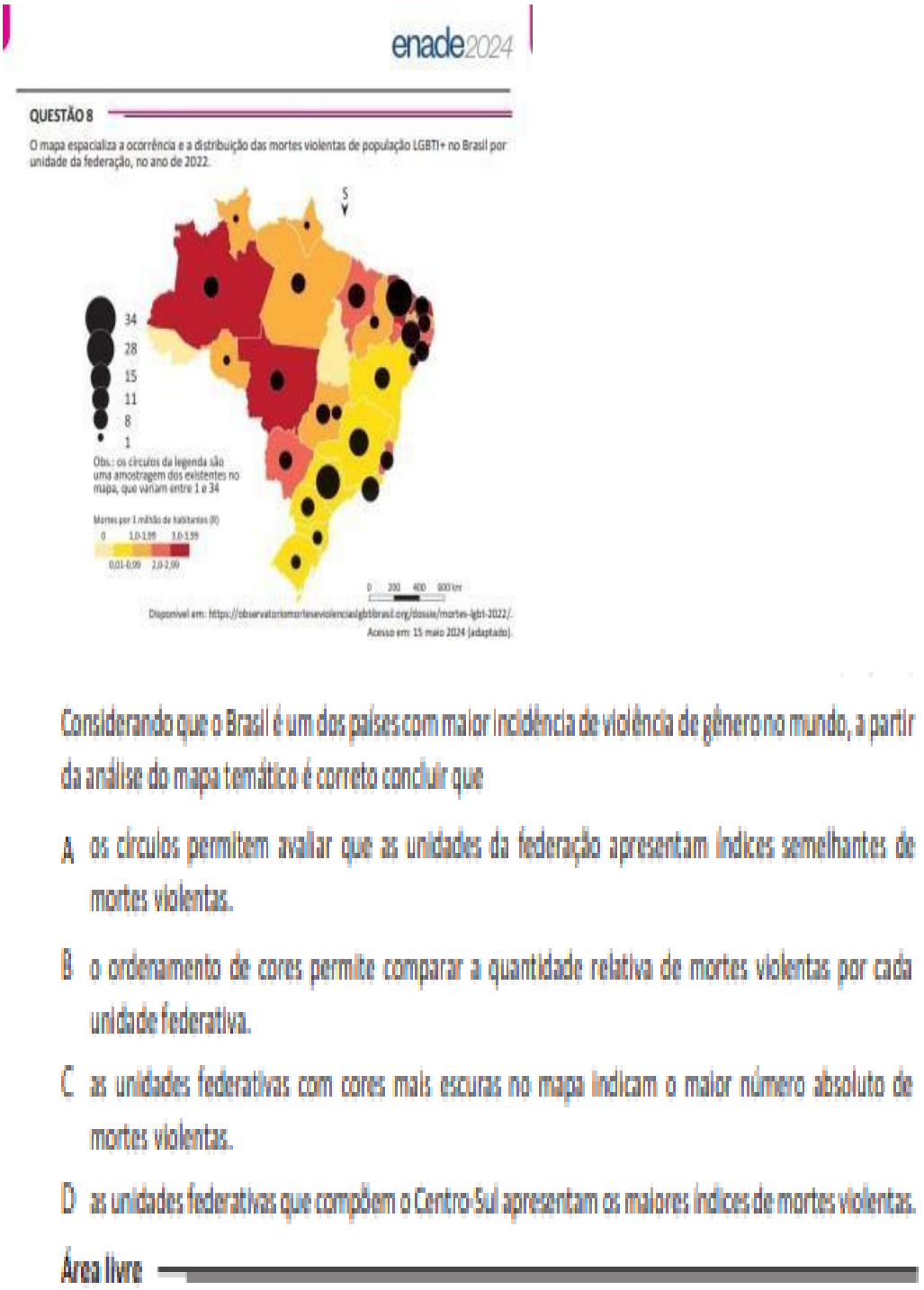
C são constituídas por meio das relações ocorridas nas redes sociais, mediadas eletronicamente e resultam na apropriação simbólica do espaço geográfico.

D são segregadas de outros atores sociais, uma vez que possuem significações reconhecidas de maneiras distintas nas periferias e nos centros urbanos.

Área livre

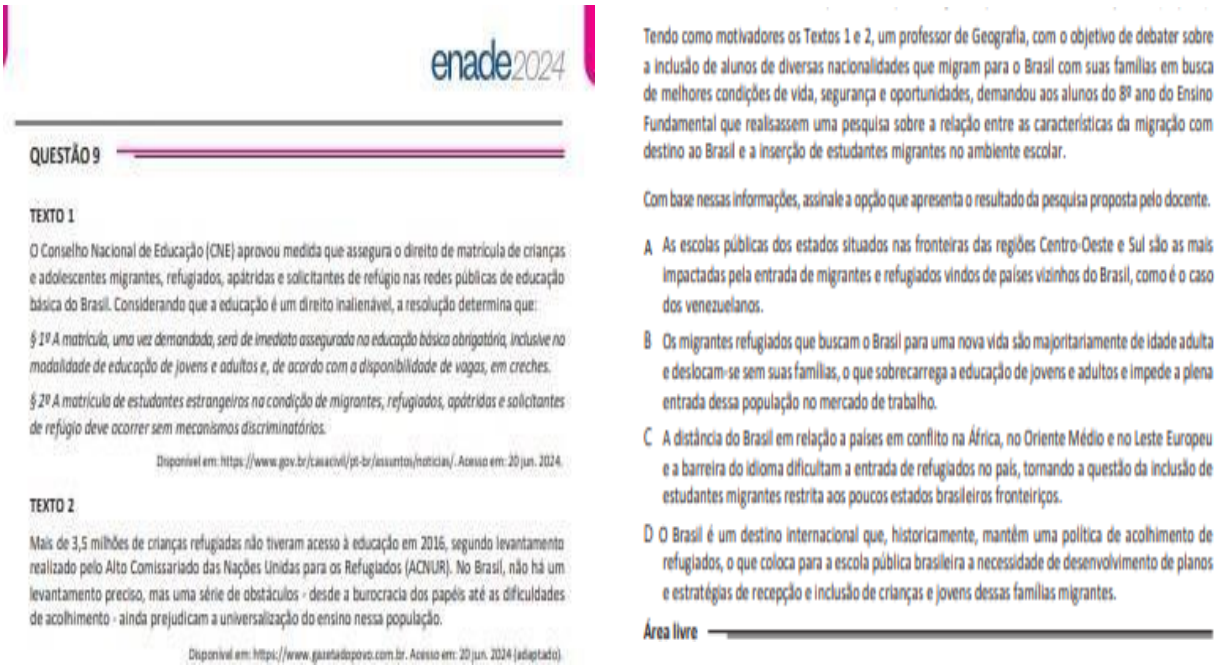
Fonte: INEP/MEC

Figura 3 Questão 8 da Edição 2024 do ENADE Aborda direitos humanos, desigualdades sociais e violência de gênero, articulados ao raciocínio geográfico. Não trata diretamente das relações étnico-raciais nem das legislações 10.639/2003 e 11.645/2008.



Fonte: INEP/MEC

Figura 4 Questão 9 da Edição 2024 do ENADE Trata de diversidade cultural, mobilidade populacional e políticas educacionais inclusivas.Não aborda explicitamente a educação das relações étnico-raciais nem as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.



enade2024

QUESTÃO 9

TEXTO 1

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou medida que assegura o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação básica do Brasil. Considerando que a educação é um direito inalienável, a resolução determina que:

§ 1º A matrícula, uma vez demandada, será de imediato assegurada na educação básica obrigatória, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos e, de acordo com a disponibilidade de vagas, em creches.

§ 2º A matrícula de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio deve ocorrer sem mecanismos discriminatórios.

Disponível em: https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/. Acesso em: 20 jun. 2024.

TEXTO 2

Mais de 3,5 milhões de crianças refugiadas não tiveram acesso à educação em 2016, segundo levantamento realizado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR). No Brasil, não há um levantamento preciso, mas uma série de obstáculos - desde a burocracia dos papéis até as dificuldades de acolhimento - ainda prejudicam a universalização do ensino nessa população.

Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br. Acesso em: 20 jun. 2024 (adaptado).

Tendo como motivadores os Textos 1 e 2, um professor de Geografia, com o objetivo de debater sobre a inclusão de alunos de diversas nacionalidades que migram para o Brasil com suas famílias em busca de melhores condições de vida, segurança e oportunidades, demandou aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental que realizassem uma pesquisa sobre a relação entre as características da migração com destino ao Brasil e a inserção de estudantes migrantes no ambiente escolar.

Com base nessas informações, assinale a opção que apresenta o resultado da pesquisa proposta pelo docente.

A As escolas públicas dos estados situados nas fronteiras das regiões Centro-Oeste e Sul são as mais impactadas pela entrada de migrantes e refugiados vindos de países vizinhos do Brasil, como é o caso dos venezuelanos.

B Os migrantes refugiados que buscam o Brasil para uma nova vida são majoritariamente de idade adulta e deslocam-se sem suas famílias, o que sobrecarrega a educação de jovens e adultos e impede a plena entrada dessa população no mercado de trabalho.

C A distância do Brasil em relação a países em conflito na África, no Oriente Médio e no Leste Europeu e a barreira do idioma dificultam a entrada de refugiados no país, tornando a questão da inclusão de estudantes migrantes restrita aos poucos estados brasileiros fronteiriços.

D O Brasil é um destino internacional que, historicamente, mantém uma política de acolhimento de refugiados, o que coloca para a escola pública brasileira a necessidade de desenvolvimento de planos e estratégias de recepção e inclusão de crianças e jovens dessas famílias migrantes.

Área livre

Fonte: INEP/MEC

Saliente-se que, na edição do ENADE 2024 – Geografia (Licenciatura), não foram identificadas questões que tratassem diretamente das temáticas previstas nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, tanto no que se refere ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana quanto à História e Cultura dos Povos Indígenas. Contudo, observa-se que algumas questões da avaliação abordaram, de forma indireta, temáticas relacionadas à diversidade social e cultural, todas elas inseridas exclusivamente na prova específica de Geografia (Licenciatura), e não no componente de Formação Geral.

Nesse sentido, destaca-se a questão 5 da prova específica, que discorre sobre o movimento hip-hop e as territorialidades urbanas, mobilizando conceitos geográficos como território, multiterritorialidade e relações de poder no espaço urbano. Embora não faça referência direta às legislações supracitadas, a questão dialoga indiretamente com debates sobre identidade cultural, juventudes periféricas e expressões socioterritoriais, aspectos relevantes para a compreensão das dinâmicas sociais contemporâneas no ensino de Geografia.

Da mesma forma, a questão 8, também pertencente exclusivamente à prova específica de Geografia, aborda a violência contra a população LGBTI+, a partir da leitura e interpretação de um mapa temático que espacializa as mortes violentas dessa população no território brasileiro. A questão articula o raciocínio geográfico à discussão sobre direitos humanos e desigualdades sociais, ainda que não estabeleça relação direta com a educação das relações étnico-raciais.

Por fim, a questão 9 da prova específica de Geografia (Licenciatura) trata da migração internacional e da inclusão escolar de crianças e jovens migrantes e refugiados no Brasil, mobilizando legislações educacionais e dados internacionais. A questão enfatiza a necessidade

de acolhimento, inclusão e desenvolvimento de estratégias pedagógicas no âmbito da escola pública frente à diversidade cultural, sem, contudo, mencionar explicitamente as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Dessa forma, a análise do ENADE 2024 evidencia que, embora a prova específica de Geografia (Licenciatura) incorpore temáticas transversais relacionadas à diversidade, aos direitos humanos e às desigualdades sociais, a abordagem direta da educação das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena permanece ausente, o que reforça os limites da avaliação nacional no que se refere à efetivação dessas legislações no âmbito da formação inicial de professores de Geografia.

A leitura dos resultados permite identificar três paradigmas fundamentais que se entrecruzam na avaliação e na formação docente:

1. Paradigma tecnicista/positivista – predominante nas políticas avaliativas e curriculares, enfatiza o desempenho mensurável, a eficiência e a padronização. Representa uma herança do modelo de modernização conservadora da educação (SANTOS, 2006).

2. Paradigma humanista/crítico – defendido por Freire (1996), propõe uma avaliação libertadora, orientada pela ética, pela reflexão e pela práxis transformadora. Para o autor, “ensinar exige compromisso com a transformação do mundo” (FREIRE, 1996, p. 25).

3. Paradigma decolonial/antirracista – emergente no contexto latino-americano, busca descolonizar o conhecimento e reconhecer epistemologias afro-brasileiras e indígenas (QUIJANO, 2005; GOMES, 2012). Munanga (2010) reforça que a efetividade da Lei nº 10.639/2003 depende de uma mudança de paradigma epistemológico que ultrapasse a mera inserção de conteúdos e transforme o modo de compreender a identidade nacional.

O ENADE, ao considerar dimensões conteudistas e técnicas, mantém-se ancorado no paradigma tecnicista, distanciando-se de perspectivas críticas e decoloniais. Assim, a ausência de temas relacionados à diversidade racial nas edições posteriores (2014, 2017, 2021 e 2024) revela uma recolonização da avaliação educacional, em que a pluralidade é substituída pela homogeneização de saberes.

Para Gomes (2012, p. 118), esse apagamento representa “um retrocesso político-pedagógico, pois enfraquece o papel do ENADE como instrumento indutor de políticas curriculares inclusivas”. Do ponto de vista teórico, tal movimento expressa o retorno a um

paradigma instrumental da avaliação, que subordina a educação a métricas de desempenho, esvaziando-a de sentido social e ético.

Essa tendência compromete o potencial transformador da Geografia como disciplina formadora da consciência espacial e social, reduzindo o ensino à neutralidade científica e à reprodução do olhar eurocêntrico (SANTOS, 2006; CASTROGIOVANNI, 2013). O caso do ENADE 2011 demonstra que é possível articular avaliação e compromisso social, promovendo o diálogo entre o conhecimento científico e a luta por justiça racial. No entanto, a análise histórica evidencia que essa possibilidade foi abandonada em edições posteriores, refletindo a hegemonia de uma racionalidade avaliativa tecnocrática.

Retomar a dimensão humanizadora e crítica da avaliação requer reconhecer, como defende Freire (1996), que "nenhuma prática educativa neutra pode formar sujeitos críticos" (p. 25). É preciso, portanto, reconstruir o ENADE como instrumento formativo, reflexivo e ético, comprometido com uma pedagogia da diversidade e da equidade racial. Em suma, uma formação docente em Geografia que se pretenda emancipatória deve superar o paradigma avaliativo tecnicista e assumir a avaliação como ato político e epistemológico, orientado por valores decoloniais, pluralistas e democráticos. A retomada de questões como a da Lei nº 10.639/2003 é, nesse sentido, condição necessária para uma educação geográfica verdadeiramente crítica, inclusiva e antirracista.

4 . CURRÍCULO DO CURSO GEOGRAFIA DO IFMG: TENSÕES E AVANÇOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Este capítulo sintetiza, interpreta e discute os resultados obtidos a partir da análise aprofundada dos documentos institucionais do IFMG — Campus Ouro Preto, especialmente o PDI (2009–2013), os Planos de Curso (2017–2020), o PPC da Licenciatura em Geografia (2023) e o conjunto de normativas internas que regulam o funcionamento do NDE e do colegiado. A discussão é realizada à luz dos referenciais teóricos apresentados anteriormente, articulando aspectos epistemológicos, pedagógicos e políticos da formação de professores no campo da Geografia.

4.1 A materialidade curricular: entre o prescrito e o vivido

Ao examinar a documentação, verifica-se que o currículo da Licenciatura em Geografia apresenta coerência interna e progressão formativa compatível com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). No entanto, como alertam **Sacristán (2000)** e **Goodson (2007)**, o currículo não é apenas um texto prescrito, mas um campo de disputas simbólicas, políticas e epistemológicas.

O PPC (2023) se propõe a integrar:

- fundamentos epistemológicos da ciência geográfica;
- formação pedagógica crítica;
- práticas formativas distribuídas ao longo de todo o curso;
- compromisso com a diversidade e a justiça social.

Porém, a efetivação desses princípios depende de correlações de força institucionais, condições de trabalho docente, políticas de formação e participação ativa do NDE. A análise comparativa entre as versões curriculares (2017–2020 e 2023) mostra avanços, mas também expressa tensões:

- disciplinas críticas foram inseridas, mas com carga horária limitada;
- a transversalidade da educação antirracista aparece formalmente, mas ainda frágil na prática;
- há dependência da iniciativa individual dos docentes para garantir o diálogo entre diversidade, território e ensino de Geografia.

Como afirma Apple (2006), currículos expressam relações de poder: o que entra, o que permanece e o que é silenciado revela as prioridades institucionais e políticas educacionais mais amplas.

4.2 Formação docente e identidade profissional: resultados e limites

A leitura dos relatórios institucionais evidencia que o curso contribui para a construção de uma identidade docente crítica, articulando:

- fundamentos teóricos da Geografia;
- compreensão do papel social da escola;
- práticas pedagógicas reflexivas;
- atuação comunitária por meio de extensão.

Essa formação dialoga com Tardif (2013), para quem o professor é resultado de um processo contínuo de apropriação e ressignificação de saberes, não apenas eruditos, mas também experienciais, organizacionais, profissionais e culturais.

Entretanto, também emergem limites estruturais:

1. Fragmentação entre teoria e prática – Em alguns períodos, a análise documental mostra distanciamento entre fundamentos epistemológicos e experiências de estágio devido à precarização de algumas escolas parceiras.
2. Sobrecarga dos docentes do curso – As atas revelam que a falta de profissionais efetivos impactou a oferta regular de disciplinas centrais, dificultando a continuidade formativa.
3. Demandas crescentes e baixa infraestrutura – A expansão da extensão e da pesquisa não foi acompanhada pela ampliação proporcional de recursos materiais, físicos e de bolsas.

Esses limites confirmam o que Gatti (2019) já apontava: cursos de licenciatura, especialmente em instituições interiorizadas, enfrentam desafios estruturantes para assegurar todas as etapas formativas em sua plenitude.

A análise documental mostra que o curso reconhece a importância da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, mas sua materialização curricular ainda é insuficiente.

Avanços observados:

- presença de conteúdos de diversidade no PPC;
- disciplinas específicas abordam cultura afro-brasileira e educação indígena;
- atividades de extensão com escolas quilombolas;
- debates sobre território e identidades presentes em disciplinas de Geografia Cultural e Agrária.

Lacunas identificadas:

- ausência de uma disciplina obrigatória dedicada exclusivamente às relações étnico-raciais;
- fragilidade da transversalidade no curso;
- projetos interdisciplinares ainda dependem da motivação individual dos docentes.

Em sintonia com Gomes (2017) e Munanga (2005), constata-se que a educação antirracista não pode ser eventual. Ela precisa ser estruturante. Munanga alerta que não se combate o racismo apenas com boa vontade, mas com políticas institucionais permanentes.

O PPC do curso assume esse compromisso, mas sua implementação ainda está em construção.

O NDE aparece, nos documentos, como um elemento central para:

- coordenação curricular;
- revisão das ementas;
- avaliação contínua da formação;
- integração entre teoria e prática;
- alinhamento às DCNs.

Porém, a ampliação desta análise revela aspectos fundamentais:

Potencialidades identificadas:

- forte protagonismo na construção da identidade pedagógica do curso;
- análises regulares das demandas regionais;
- proposição de reformas curriculares consistentes.

Desafios identificados:

- rotatividade dos membros;
- dificuldades de continuidade das ações planejadas;
- sobrecarga docente que limita reuniões e estudos;
- necessidade de maior aproximação com o colegiado e com os estudantes.

À luz de Contreras (2002), a autonomia docente precisa ser construída coletivamente, mas depende de condições estruturais. Quando o NDE atua em condições adversas, sua capacidade de liderar processos pedagógicos é comprometida.

A Licenciatura em Geografia cumpre papel estratégico para a região dos Inconfidentes. Os resultados evidenciam:

- formação de professores para municípios com déficit histórico de profissionais licenciados;
- atuação territorial e social do curso em escolas públicas;
- presença marcante de estudantes de origem popular, reforçando a interiorização da educação pública.

Isso dialoga com Freire (2011) e sua defesa da educação como prática de liberdade e da escola como espaço de transformação social.

A análise ampliada demonstra que:

- o curso tem fundamentos sólidos e coerentes;
- o NDE atua como peça estratégica na consolidação da identidade formativa;
- a educação antirracista e a diversidade cultural avançam, mas ainda requerem maior institucionalização;
- condições materiais e políticas nacionais impactam a implementação plena do projeto pedagógico.

Assim, o curso possui potencial transformador, mas depende de políticas estruturantes para atingir maturidade formativa plena.

5 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar de que forma as relações étnico-raciais, a cultura afro-brasileira e a cultura indígena estão expressas no Projeto Político-Pedagógico (PPC) e na estrutura curricular do curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Ouro Preto, à luz dos marcos legais, das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos referenciais teóricos da educação antirracista e da formação docente crítica. Ao longo do trabalho, buscou-se compreender não apenas a presença formal dessas temáticas nos documentos institucionais, mas, sobretudo, os sentidos políticos, pedagógicos e epistemológicos que atravessam o currículo prescrito, suas intencionalidades formativas e suas implicações para a formação inicial de professores.

A análise empreendida evidenciou que a inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no currículo da Licenciatura em Geografia do IFMG – Campus Ouro Preto ocorre em um contexto marcado por avanços legais significativos, especialmente a partir das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER. Esses dispositivos normativos consolidam o reconhecimento da diversidade étnico-racial como dimensão estruturante da educação brasileira e atribuem aos cursos de licenciatura um papel estratégico na formação de professores comprometidos com a superação do racismo estrutural e com a valorização das culturas afro-brasileira e indígena.

Do ponto de vista teórico, o trabalho dialogou com concepções críticas de currículo e formação docente, fundamentadas em autores como Freire, Saviani, Libâneo, Tardif, Nóvoa, Munanga, Gomes e Candau, que compreendem a educação como prática social, política e cultural. Essa perspectiva permitiu compreender o currículo como um campo de disputas simbólicas e epistemológicas, no qual se definem quais saberes são legitimados e quais são historicamente silenciados. Nesse sentido, a análise do PPC revelou que a presença das temáticas étnico-raciais não pode ser avaliada apenas pela existência de disciplinas específicas, mas deve ser compreendida em sua articulação com a proposta formativa global do curso e com a transversalidade curricular.

A investigação documental indicou que o curso de Licenciatura em Geografia do IFMG – Campus Ouro Preto apresenta avanços importantes no que se refere ao reconhecimento institucional da educação antirracista. Esses avanços se materializam na inclusão de componentes curriculares voltados à diversidade, à educação ambiental, às relações étnico-raciais e às questões culturais, bem como na explicitação, no PPC, de princípios formativos alinhados à valorização da pluralidade cultural e ao compromisso social da docência. A própria natureza da Geografia, enquanto ciência que analisa as relações entre sociedade, natureza, território e poder, oferece condições favoráveis para o desenvolvimento de

uma abordagem crítica das desigualdades raciais e sociais.

Entretanto, a análise também revelou limites e tensões que atravessam o currículo e a formação docente. Um dos principais desafios identificados refere-se à fragilidade da transversalidade da ERER ao longo do curso. Embora existam disciplinas que abordem explicitamente a temática, sua integração efetiva aos demais componentes curriculares ainda se apresenta de forma pontual e, em alguns casos, dependente da iniciativa individual de docentes. Tal constatação reforça o argumento de que a educação das relações étnico-raciais não pode ser tratada como conteúdo isolado ou complementar, mas deve constituir um eixo estruturante da formação docente, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Outro aspecto relevante diz respeito à distância entre o currículo prescrito e o currículo vivido. A análise do PPC e da matriz curricular indica intencionalidades formativas alinhadas à educação antirracista; contudo, a efetivação dessas propostas no cotidiano formativo depende de condições institucionais, de formação continuada dos docentes e de práticas pedagógicas coerentes com os princípios anunciados. Nesse sentido, o trabalho evidenciou que a consolidação de uma formação docente antirracista exige não apenas mudanças curriculares formais, mas também investimentos em políticas institucionais de formação, acompanhamento pedagógico e fortalecimento do Núcleo Docente Estruturante (NDE) como instância de reflexão crítica e de articulação curricular.

A análise das avaliações externas, com destaque para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), contribuiu para ampliar a compreensão sobre o lugar da ERER na formação docente em Geografia. A presença de questões relacionadas à Lei nº 10.639/2003 no exame evidencia o reconhecimento, em nível nacional, da responsabilidade dos cursos de licenciatura na promoção de uma educação comprometida com a reparação histórica e com a valorização das populações negras e indígenas. Ao cotejar essa avaliação externa com o PPC do curso, o estudo evidenciou que, embora haja consonância formal com as exigências legais, ainda há necessidade de aprofundar a articulação entre políticas de avaliação, currículo e práticas formativas.

Do ponto de vista institucional, o papel do Núcleo Docente Estruturante mostrou-se central para a consolidação da identidade do curso e para a atualização permanente do PPC. A atuação do NDE, conforme analisado, tem potencial para fortalecer a integração curricular, promover a transversalidade da ERER e assegurar maior coerência entre os objetivos formativos e as práticas pedagógicas. No entanto, esse potencial depende de uma atuação coletiva, sistemática e comprometida com a dimensão política da formação docente, reconhecendo o enfrentamento ao racismo como responsabilidade institucional e não apenas individual.

A partir dos resultados obtidos, é possível afirmar que o curso de Licenciatura em Geografia do IFMG – Campus Ouro Preto apresenta condições objetivas e institucionais para o fortalecimento de uma formação docente antirracista, mas ainda enfrenta desafios relacionados à consolidação dessa perspectiva como eixo estruturante do currículo. Superar tais desafios implica repensar a organização curricular, ampliar a formação continuada dos docentes, fortalecer práticas interdisciplinares e promover maior integração entre ensino, pesquisa e extensão no campo da educação das relações étnico-raciais.

Como proposições, o estudo aponta a necessidade de: (i) ampliar a transversalização da ERER em todos os componentes curriculares do curso; (ii) fortalecer ações formativas voltadas à educação antirracista no âmbito institucional; (iii) incentivar projetos de pesquisa e extensão que dialoguem com as comunidades negras, indígenas e quilombolas da região; e (iv) promover a revisão periódica do PPC à luz das diretrizes legais e das demandas sociais contemporâneas. Essas ações podem contribuir para a consolidação de uma formação docente comprometida com a justiça social, a equidade racial e a valorização da diversidade cultural brasileira.

Por fim, conclui-se que a análise do currículo e do Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia do IFMG – Campus Ouro Preto evidencia tanto avanços quanto limites na efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais. O trabalho reafirma a importância de compreender o currículo como instrumento político-pedagógico e a formação docente como processo histórico, crítico e situado. Ao problematizar as tensões entre o prescrito e o vivido, esta pesquisa contribui para o debate acadêmico sobre educação antirracista e formação de professores, ao mesmo tempo em que oferece subsídios para o aprimoramento institucional do curso e para futuras investigações no campo da educação e das relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria as Escolas de Aprendizes Artífices. ***Diário Oficial da União***, Brasília, 1909.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Institui a Lei Orgânica do Ensino Industrial. ***Diário Oficial da União***, Brasília, 1942.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. ***Diário Oficial da União***, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira. ***Diário Oficial da União***, Brasília, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. ***Diário Oficial da União***, Brasília, 2008.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais. ***Diário Oficial da União***, Brasília, 30 dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica e cursos de segunda licenciatura). Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. ***Diário Oficial da União***, Brasília, 2 jul. 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. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

BRASIL. Resolução CONAES nº 1, de 17 de junho de 2010. Dispõe sobre a instituição e as atribuições do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Brasília: MEC, 2010.

AFONSO, A. J. ***Avaliação educacional: regulação e emancipação***. São Paulo: Cortez, 2009.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M. G. ***Ofício de mestre: imagens e autoimagens***. Petrópolis: Vozes, 2012.

BAGNO, M. ***Preconceito linguístico: o que é, como se faz***. São Paulo: Loyola, 1999.

CANDÁU, V. M. ***Educação intercultural e cotidiano escolar***. Petrópolis: Vozes, 2016.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do professor de Geografia**. São Paulo: Contexto, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CARLOS, A. F. A.; DAMIANI, A. L. ***A geografia no final do século XX***. São Paulo: Contexto, 1999.

CASTROGIOVANNI, A. C. ***Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo***. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CONTRERAS, J. ***Autonomia de professores***. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, P. ***Educar pela pesquisa***. Campinas: Autores Associados, 2011.

DIAS SOBRINHO, J. ***Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior***. São Paulo: Cortez, 2008.

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

FREIRE, P. ***Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa***. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GAMBOA, S. A. ***Currículo e Projeto Político-Pedagógico***. São Paulo: Cortez, 2001.

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

GIL, Antonio Carlos. ***Como elaborar projetos de pesquisa*.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, H. ***Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem***. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, N. L. ***Educação, identidade negra e formação de professores***. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GOMES, N. L. ***Educação e diversidade étnico-racial: desafios, políticas e práticas pedagógicas***. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2007.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS (IFMG). ***Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009–2013***. Ouro Preto: IFMG, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS (IFMG). ***Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia – Campus Ouro Preto***. Ouro Preto: IFMG, 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. ***Fundamentos de metodologia científica*.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. ***Didática***. São Paulo: Cortez, 2012.

MINAYO, M. C. S. ***O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde***. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MUNANGA, K. ***Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra***. Petrópolis: Vozes, 2005.

MUNANGA, K. ***Superando o racismo na escola***. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MUNANGA, K. ***Rediscutindo a mestiçagem no Brasil***. Petrópolis: Vozes, 2010.

NASCIMENTO, G. ***Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo no Brasil***. São Paulo: Pólen, 2019.

PEREIRA, S. ***Formação do professor de Geografia: questões e perspectivas***. *Revista Brasileira de Educação,* n. 30, p. 33–52, 2005.

QUIJANO, A. ***Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina***. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

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

SACRISTÁN, J. G. ***O currículo: uma reflexão sobre a prática***. Porto Alegre: Artmed, 2013.

SANTOS, M. ***A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção***. São Paulo: Hucitec, 2006.

SAVIANI, D. ***Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações***. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, A. J. ***Metodologia do trabalho científico***. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T. T. ***Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo***. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VESENTINI, José William. **Geografia e ensino: textos críticos**. Campinas: Papirus, 2001.

YIN, Robert K. ***Estudo de caso: planejamento e métodos***. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZEICHNER, K. ***A formação reflexiva de professores: ideias e práticas***. Lisboa: Educa, 1993.