

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Educação

Adriana Gomes Tavares

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA A
DIVERSIDADE:
o PIBID nas experiências de implementação da Lei 10.639/03**

Belo Horizonte

2017

Adriana Gomes Tavares

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA A
DIVERSIDADE:
o PIBID nas experiências de implementação da Lei 10.639/03**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas
Gerais**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lorene dos Santos

**Área de concentração: Educação Escolar e Profissão
Docente**

Belo Horizonte

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

T231f	Tavares, Adriana Gomes Formação de professores e práticas educacionais para a diversidade: o PIBID nas experiências de implementação da Lei 10.639/03 / Adriana Gomes Tavares. Belo Horizonte, 2017. 159 f. : il. Orientadora: Lorene dos Santos Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. 1. Professores - Formação. 2. Prática de ensino. 3. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). 4. Educação - Relações raciais. 5. Discriminação. I. Santos, Lorene dos. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.
-------	--

SIB PUC MINAS

CDU: 37.02

Adriana Gomes Tavares

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA A
DIVERSIDADE:
o PIBID nas experiências de implementação da Lei 10.639/03**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas
Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Educação Escolar e Profissão
Docente**

Prof.^a Dr.^a Lorene dos Santos – (Orientadora) PUC Minas

Prof.^a Dr.^a Maria Jaqueline de Grammont – UFSJ

Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira – PUC Minas

Prof.^a Dr.^a Andrea Silva Gino – UEMG (Suplente)

Prof.^a Dr.^a Vania de Fátima Noronha Alves – PUC Minas (Suplente)

Belo Horizonte, 22 de fevereiro de 2017

A todos os educadores que lutam contra a discriminação.

AGRADECIMENTOS

“A gratidão nada tem a dar além do prazer de ter recebido (...) a gratidão é partilha.”

André Comte-Sponville (Pequeno Tratado das grandes Virtudes)

Considero esse processo de formação muito importante em minha vida; sem dúvida foi um momento de transformação pessoal muito significativo. Várias pessoas me ajudaram nessa caminhada e partilho a minha gratidão.

Ao Marcus por seu amor, companheirismo, ensinamentos e incentivo e à Luisa por fazer minha vida ser mais leve e feliz.

À Prof.^a Lorene dos Santos pela acolhida, por seus ensinamentos e pela ajuda em construir essa pesquisa, sem sua força e amizade seria difícil concluir essa etapa.

Aos meus pais Maria Helena e Osório e aos meus irmãos Juliana, Márcio, Eliana e Maria Cristina pelo incentivo e por nossa história, nela, não me faltou amor.

À Cris e ao Rodrigo Ratton, que por tantas vezes se disponibilizaram em brincar, cuidar e educar a Lulu nos momentos em que eu me dedicava à pesquisa.

Aos professores Cury, Amauri Ferreira, Sandra Tosta, Vânia Noronha (Vaninha) e Stella Marques por partilharem seus conhecimentos.

Aos colegas de mestrado, em especial às “Danis”: Dani Ferreira, Dani Ricieri, Dani Vasconcelos, e à Manu Bezzer, pelos bons momentos no “pianinho”.

Aos bolsistas, Professores Supervisores e Coordenadores do PIBID que participaram desta pesquisa e ajudaram a construí-la.

Às secretárias da Pós- Graduação Valéria e Sirlaine, obrigada por todas as informações e orientações.

Parte desta pesquisa foi realizada na cidade de Mariana, MG. Agradeço a hospitalidade e o apoio da Cidinha (Aparecida Anacleto), Natália Calsini, Helena, Bruna, Kassandra Muniz e Erisvaldo dos Santos.

À CAPES pelo incentivo e financiamento da pesquisa.

À Gigi (amiga desde os bons tempos de graduação na PUC), valeu pelo incentivo e colaboração.

Por fim, quero agradecer ao Lucas Amorim e Albert Drummond pelo incentivo e amizade desde os tempos do PIBID. E a colaboração de Paulo Ricardo Rodrigues, Gabriela Lara, Alice Latife, Sebastião Tavares e Gabriel Tavares Aninger.

Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.

(Boaventura Souza Santos, 1999, p. 61)

RESUMO

A pesquisa investiga os processos de formação de professores no âmbito de três subprojetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, desenvolvidos em três Instituições de Educação Superior (PUC Minas, UEMG e UFOP). Esses subprojetos têm em comum o enfoque nas temáticas africana e afro-brasileira, promovendo práticas educacionais voltadas para o trabalho com a diversidade e com uma educação antirracista. Procuramos mapear e analisar as propostas e atividades pedagógicas, os saberes docentes e escolares que foram construídos, as percepções dos participantes (professores coordenadores das IESs, professores supervisores e bolsistas de iniciação a docência) sobre o seu processo de formação por meio do Programa. Tratou-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho teórico-empírico, em que utilizamos os seguintes instrumentos: aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas, observação de campo, pesquisa bibliográfica e documental. Estudamos diversos autores que tratam sobre o processo histórico de lutas do movimento negro por direitos, sobretudo em prol de uma educação antirracista, abordamos conceitos que se situam na interface da Antropologia com a Educação. Promovemos discussões sobre a formação docente no Brasil, abordando especificamente a formação de professores para o trabalho com a diversidade, os Saberes e Práticas Docentes. Ao analisar os dados produzidos pela pesquisa, percebemos que prevalece, por parte dos sujeitos pesquisados, uma visão positiva sobre a sua formação e sobre o trabalho pedagógico realizado no âmbito do Programa. Muitos participantes da pesquisa, sobretudo bolsistas de iniciação à docência, relataram as dificuldades enfrentadas nas escolas, ao se trabalharem questões relativas à diversidade, principalmente no que diz respeito às diversas formas de preconceito. Por outro lado, reconhecem que as experiências vivenciadas têm contribuído para diversas reflexões e mudanças na prática docente, favorecendo a noção de alteridade, a formação humana e a construção e reconstrução de saberes escolares e docentes. A pesquisa evidenciou que os subprojetos interdisciplinares do PIBID enriquecem as atividades propostas, especialmente nas equipes que possuem licenciaturas ligadas ao campo artístico. A pesquisa pretende contribuir para os estudos sobre diversidade, educação étnico-racial e para o aprimoramento de políticas públicas de formação de professores que se voltam para esse propósito.

Palavras-chave: Formação de professores. PIBID. Educação étnico-racial. Diversidade.

ABSTRACT

This research investigates the processes of formation of teachers under three sub-projects of the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (the Brazilian Institutional Program of Scholarships on Teaching Initiation – PIBID), developed in three institutions of higher education (PUC Minas, UEMG and UFOP). These subprojects have in common the focus on the African and Afro-Brazilian themes, promoting educational practices aimed at dealing with diversity and an anti-racist education. We sought to map and analyze the proposals and educational activities, the teacher and school knowledges that were built, and to know the perceptions of the participants (coordinating teachers of the IESs, supervising teachers and teaching initiation scholars) about the process of training through the Program. It was a research of qualitative and theoretical-empirical nature, in which we used the following instruments: questionnaires, semi-structured interviews, field observation, and bibliographical and documentary research. We studied various authors that deal with the historical process of the Black Movement for rights, especially in favor of an anti-racist education, and we discussed concepts that are at the interface of Anthropology and Education. We also promoted discussions about teacher training in Brazil, addressing specifically the formation of teachers to work with diversity, privileging the categories of Teaching Practices and Knowledges. By analyzing the data generated by the research, we realized that prevails, on the part of the subjects surveyed, a positive view about their training and about the pedagogical work carried out under the Program. Many participants of the survey, particularly the scholars, reported the difficulties faced in the schools when working on issues relating to diversity, especially with regard to various forms of prejudice. On the other hand, they also recognize that the experiences have contributed to several reflections and major changes in the teaching practice, favoring the notion of otherness, the human formation, and the construction and reconstruction of teacher and school knowledges. The research showed that the interdisciplinary subprojects of PIBID enrich the activities proposed, especially in teams that have degrees linked to the artistic field. This research aims to contribute to the study of ethnic-racial diversity and education and to the improvement of public policies that focus to this purpose in the formation of teachers.

Keywords: Teacher education. PIBID. Ethnic-Racial Education. Diversity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério em
FCP – Fundação Cultural Palmares
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNB – Frente Negra Brasileira
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MNU – Movimento Negro Unificado
NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra por Domicílio
PNE – Plano Nacional de Educação
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE-MG – Secretaria de Estado de Educação - Minas Gerais
SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
2 MOVIMENTO NEGRO: PROTAGONISMO E HISTÓRIA	31
2.1 A imagem de África: velhos paradigmas e sua reatualização	33
2.2 Escravidão, cidadania e exclusão social da população negra	35
2.3 Racismo: construção histórica, definições e formas de manifestação	38
2.4 Movimento negro: ação e discurso.....	43
2.5 Direitos Humanos: alguns apontamentos.....	46
2.6 A luta por igualdade, ampliação de direitos e combate ao racismo no plano legal e institucional	47
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM A DIVERSIDADE	55
3.1 A formação docente no Brasil na contemporaneidade.....	55
3.2 O PIBID na formação de professores	60
3.3 Antropologia: breves considerações	63
3.4 Antropologia, Cultura e Educação: interfaces.....	65
3.5 Educação para a Diversidade e Formação Docente	67
3.6 Saberes e práticas Docentes	72
4 PERCURSO METODOLÓGICO	75
4.1 Caracterizando a pesquisa qualitativa	76
4.2 Procedimentos e instrumentos de pesquisa	78
4.3 Análise documental	79
4.4 A observação do campo.....	80
4.5 Questionário	82
4.6 Entrevista	82
4.7 Caracterizando as IESs e seus subprojetos do PIBID.....	84
4.7.1 PUC Minas.....	84
4.7.2 UEMG	86
4.7.3 UFOP	87
4.8 Caracterizando os contextos institucionais: as escolas públicas parceiras do PIBID	89
4.9 Perfil dos Participantes dos Subprojetos PIBID Investigados	93
5 O PIBID E SEUS PROCESSOS FORMATIVOS: PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS, PROPOSTAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO TRABALHO COM A	

DIVERSIDADE	97
5.1 Dimensões da identidade dos bolsistas de iniciação à docência e a relação com o trabalho desenvolvido	98
5.1.1 Identidade negra	98
5.1.2 A participação em movimentos sociais	102
5.1.3 Identidade de gênero e geracional	104
5.1.4 Trajetória escolar e a relação com a escola pública	106
5.1.5 A escolha pela profissão docente	107
5.2 A temática da diversidade e das relações étnico-raciais como eixo da formação de professores: o que dizem os sujeitos pesquisados	109
5.3 O PIBID para além do campo profissional: a formação humana.....	113
5.4 Experiências e enfrentamentos: dificuldades com relação ao tema da religiosidade africana e diversidade	116
5.5 O PIBID e a interdisciplinaridade	121
5.5.1 Interdisciplinaridade e Artes: ampliando as linguagens	124
5.6 Saberes Docentes: novos aprendizados e sua construção	126
5.7 Saberes Escolares: a construção e reconstrução dos saberes	129
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS	137
ANEXO – INSTRUMENTOS DA PESQUISA	149

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se situa no campo dos estudos sobre a formação docente, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Apresentamos os resultados de um estudo que investigou três experiências de formação de professores com enfoque na educação étnico-racial e na diversidade, que foram desenvolvidas em três Instituições de Ensino Superior de Minas Gerais. Buscamos conhecer os contextos de formação e algumas das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas equipes de três subprojetos do PIBID, procurando investigar qual a percepção que esses sujeitos têm sobre seu processo formativo e identificar os desafios e os novos aprendizados que surgem quando se trabalha a temática da diversidade e da educação étnico-racial nas escolas.

O interesse pela temática africana e afro-brasileira iniciou-se ainda na graduação em História (1996-2000), na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Ao final do curso, tínhamos que apresentar um projeto de pesquisa, e como não havia sido oferecida nenhuma disciplina específica sobre a África, achei interessante pesquisar sobre essa temática. Na PUC, encontrei incentivo junto aos professores da Pós-graduação em Literaturas Africanas¹, que me instigaram a estudar a História da África sob o viés literário. Estávamos entre os anos de 1999 e 2000, período em que a guerra civil angolana ainda não havia terminado, e quando conheci as poesias de combate de Agostinho Neto e os romances de Pepetela. Esses escritores angolanos retratam a realidade de seu país, a partir de suas memórias, em textos que intercalam, ao mesmo tempo, ficção e realidade. A partir de então, participei de algumas disciplinas em Programas de Pós-graduação, frequentei seminários, palestras e cursos cujos temas eram África e literaturas africanas em língua portuguesa. Essas experiências motivaram-me a pesquisar mais sobre a cultura e a História do continente africano.

Soma-se a isso a experiência docente adquirida em diversas escolas públicas de educação básica, onde atuo desde 1998, e que me possibilitaram observar a precariedade de recursos materiais, a tensão social, a banalização da violência, o desânimo de professores exaustos com excesso de trabalho, além da ausência de diálogos sobre a temática racial.

Em 2010, comecei a atuar na Escola Estadual Cândido Portinari e, em 2012, tive a oportunidade de ingressar no PIBID, junto à equipe da PUC Minas. A experiência do trabalho como professora supervisora do Programa teve a duração de 18 meses, e nela pude rever e mobilizar meus conhecimentos acadêmicos e experiência profissional, além de reafirmar

¹Professor Marcelo Caetano e Professora Maria Nazareth Soares Fonseca.

minha escolha como docente. Desenvolvemos nessa escola o “*Laboratório de Apoio à Reeducação das Relações Étnico-raciais*” e considero que nesse projeto a equipe conseguiu promover uma implementação mais efetiva das propostas curriculares da Lei nº 10.639/2003 – já havia percebido em minhas experiências docentes anteriores ao PIBID, a ausência do diálogo sobre a temática racial nas escolas. Os debates e a efetivação das propostas dessa lei são fundamentais para impulsionar concepções antirracistas.

As práticas desenvolvidas no PIBID foram essenciais para o meu ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Minas, pois me instigaram a querer mais bem compreender os processos de implementação da Lei nº 10.639/2003 nesse Programa de Formação de Professores. Ali fui orientada pela Prof.^a Dr.^a Lorene dos Santos, que também coordena a área de História do PIBID PUC Minas, desde o período em que atuei como professora supervisora.

Vale mencionar que o fato de pesquisar um Programa do qual eu tenha participado e ter como orientadora do Mestrado a mesma coordenadora de área do PIBID foi uma situação desafiadora, e nós sabíamos desse desafio desde o início da pesquisa. Portanto, estivemos atentas aos comprometimentos que porventura essa escolha poderia nos trazer, e mantivemos atenção para que esse fato não comprometesse o processo de coleta e de análise dos dados pesquisados.

Dessa forma, ao incluir o subprojeto PIBID da PUC Minas como um dos três subprojetos formativos investigados, sabíamos que essa escolha nos exigiria uma atenção especial, no sentido de expormos com a máxima clareza toda a trajetória vivenciada, desde os procedimentos metodológicos até os processos e categorias analíticas que nos permitam chegar aos resultados alcançados. Vale destacar que, ao iniciar a pesquisa, eu já não era integrante da equipe do PIBID PUC e já não lecionava na Escola Estadual Cândido Portinari.

Temos total clareza de que as pesquisas científicas não estão isentas de subjetividade, sobretudo aquelas de natureza qualitativa, mas sabemos que toda pesquisa (tanto na área de Ciências Humanas quanto em outras áreas de conhecimento) necessita ser construída com o devido rigor e garantia de confiabilidade. O envolvimento do pesquisador com o objeto de pesquisa implica alguns riscos e, portanto, não temos dúvidas sobre alguns aspectos que necessitam de ser esclarecidos: sou da área de Ciências Humanas e me considero militante de uma educação antirracista, militância necessária por perceber que os negros ainda vivem à margem desta nossa sociedade. Esta pesquisa tem a ver com essa história da população negra e, assim, não há dúvidas de que esta análise é “contaminada” por essas vivências e que é este o meu lugar de fala. Também tenho clareza de que o lugar que ocupei como professora

supervisora do PIBID é diferente do lugar que ocupo como pesquisadora. O lugar de pesquisadora me auxiliou a reconstruir o lugar de professora. Não é o caso de invalidar ou anular minha experiência, mas considerar que a pesquisa vai numa direção diferente da minha experiência como docente, e nesse sentido, a reflexão de Boaventura Souza Santos é válida para nossas considerações, quando ele afirma que o objeto da ciência:

[...] é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo o conhecimento científico é autoconhecimento. A ciência não descobre, cria, e o acto criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real [...] a explicação científica dos fenômenos é a autojustificação da ciência enquanto fenômeno central na nossa contemporaneidade. A ciência é, assim, autobiográfica. (SANTOS, 2006, p. 83-84).

Dessa forma, Santos afirma que o conhecimento científico é construído socialmente e que, apesar do rigor imposto pela Ciência, este possui limites e, portanto, a objetividade não significa neutralidade do conhecimento.

Quando iniciamos a pesquisa, tinha uma ideia equivocada de que a principal característica deste estudo seria a simples resposta para uma pergunta sem grandes implicações: saber se a Lei nº 10.639/2003 estava ou não sendo implementada nas escolas. Acreditava poder encontrar uma resposta para essa questão que pudesse se resumir em sim ou não. Nesse sentido, a orientação acadêmica foi fundamental, pois essa desconstrução foi sendo entendida gradualmente, com as sugestões de leitura de diversos documentos oficiais e textos teóricos de autores ligados à reeducação das relações étnico-raciais, que foram permitindo compreender a complexidade do processo de implementação dessa Lei, que tem de ser compreendida por seu viés histórico e conjuntural, ou seja, a promulgação da referida Lei é fruto de uma longa trajetória de lutas e da militância dos diversos movimentos sociais, sobretudo os movimentos negros. A Lei altera o artigo 26-A da Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – a Lei Maior na Educação do Brasil – e institui a obrigatoriedade do ensino de História da África e História Afro-brasileira nas escolas de educação básica públicas ou particulares brasileiras, além da instituição do dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra.

Outra consideração importante diz respeito ao fato de que a escola, sendo uma instituição social de longa duração, absorve e reproduz as atitudes discriminatórias difundidas na sociedade, mas também constitui um *locus* privilegiado para que essas práticas discriminatórias sejam analisadas e repensadas.

O enfoque nas questões que tratam sobre o tema da diversidade é central neste texto, pois, com a constatação de que os estudos aqui contemplados alcançam discussões fundamentais sobre os movimentos das chamadas minorias, tornou-se importante ampliar esse leque de discussões, abarcando, além da questão étnico-racial, temáticas que incluem gênero, cultura etc.

O PIBID é uma política pública de formação docente que tem, entre seus propósitos, a melhoria da qualidade da educação nas escolas de educação básica parceiras. Por isso, representa uma possibilidade de inovação, em relação às políticas educacionais de formação docente que estiveram em voga no país, e em relação aos próprios estágios obrigatórios das licenciaturas, que em geral não incluem discussões dessa natureza.

Sobre as políticas educacionais, Ball e Mainardes (2011, p. 14) apontam que o “Estado é um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos”, pois, num sentido simples, a política é “uma decisão sobre como fazer coisas no sentido de ‘ter’ uma política”, decisão que pode também ser puramente simbólica, pois as políticas, antes de serem executadas, passam por uma formulação. Para os autores, a política educacional:

[...] pode estar relacionada à organização das práticas e à relação que elas têm com alguns tipos de princípios. Elas não são, no entanto, fixas e imutáveis e podem ser sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática. As políticas estão sempre em algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais. Esse é, fundamentalmente, o caso atual da educação, que flui ao lado da política (declarações, demandas e expectativas). (BALL; MAINARDES, 2011, p. 14).

Outro autor que reforça essa ideia é Cury (2013), que escreve que o PIBID faz parte de um esforço da União no processo de valorização do magistério desde os primeiros anos desse processo formativo, mas há que se considerar que os resultados positivos ligados à Educação no Brasil se firmaram por serem políticas “de média e longa duração – como é o caso da CAPES – e de outras iniciativas que sejam políticas de Estado”. (CURY, 2013, p. 24). Portanto, para que o PIBID continue sendo uma política de formação docente eficaz, necessita que haja a continuidade desse programa de formação docente e que não seja uma política de governo, mas uma política de Estado.

Nesta pesquisa, dialogamos com diversos autores. No campo que trata sobre o processo histórico de lutas do movimento negro por direitos, destacamos Reis (1989), Pereira (2008), Gonçalves e Silva (2000), Ki-Zerbo (2010) e Moore (2012). Para descrever o processo de escravidão, cidadania e exclusão social dos negros, nos apoiamos teoricamente em José Murilo de Carvalho (2002) e Libby e Paiva (2000). Ao tratarmos sobre o racismo e

suas manifestações sociais, estudamos Damatta (1983), Cashmore (2000), Bobbio (2002) e Guimarães (1999). Com relação aos Direitos Humanos, destacamos Dortier (2010), Sarlet (2005) e Santos (2010).

Em discussões sobre a formação docente no Brasil, nos apoiamos em Saviani (2009), Freitas (2007) e Cury (1998, 2010, 2013, 2014), que também nos ajudou a elucidar questões sobre a educação escolar e o próprio PIBID. Ainda sobre o PIBID, trabalhamos com Gatti (2014) e Silva Júnior (2013). Com relação à formação docente com enfoque nas práticas voltadas à diversidade, consultamos Tosta (2011), Rocha e Tosta (2013), Canen e Xavier (2011), Candau (2003), Moreira e Candau (2007) e Gomes (1996, 2007, 2010, 2011), entre outros. Finalmente, sobre saberes e práticas docentes, utilizamos Borges e Tardif (2001), Tardif (2000 e 2014), Lessard e Tardif (2005), dentre outros autores.

A escolha por trabalhar diversos textos de Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva se justifica por suas contribuições à formação docente com vistas ao trabalho com a diversidade e as relações étnico-raciais. Além disso, a experiência política das autoras e sua militância em favor das questões raciais nos revelam valiosas reflexões sobre a temática. Nilma Lino Gomes afirma a importância de estudos ligados à diversidade e à cultura africana e afro-brasileira, uma vez que possibilitam em seus fundamentos a ideia de aprender e compreender na relação com o outro, respeitando distintas culturas em suas diferenças. Dessa forma, a autora contribuiu para nos ajudar a compreender o discurso dos sujeitos que participaram da pesquisa e relataram suas dificuldades com relação à negação ou à afirmação da identidade negra entre os alunos das escolas e aos problemas advindos do desconhecimento e da intolerância às religiões de matrizes africanas, entre outros.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva também menciona em seus escritos a importância da relação entre educação e diversidade cultural, e descreve o papel do movimento negro em estabelecer alianças progressistas com outros setores da sociedade. A autora fez parte da Comissão que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Com relação aos saberes docentes, nos apoiamos em Tardif, que é referência no tema e contribui para a compreensão sobre os saberes que estão presentes nas práticas docentes. Para Tardif, os saberes docentes são plurais e necessitam ser pensados num sentido amplo, em que se incorporam atitudes dos professores, competências, habilidades e conhecimentos.

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar os processos de formação docente desenvolvidos em 2015 em subprojetos do PIBID da PUC Minas, da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), e que objetivaram a abordagem da temática africana e afro-brasileira em suas atividades nas escolas de educação básica parceiras do Programa.

Procuramos mapear e analisar as propostas e práticas pedagógicas, os materiais produzidos pelas equipes, os saberes construídos e a percepção dos sujeitos que integram as equipes sobre o seu processo de formação.

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

Analisar e compreender as concepções e práticas de formação docente que foram trabalhadas em subprojetos do PIBID em três IES mineiras (PUC Minas, UEMG e UFOP);

Contribuir para os estudos sobre a abordagem da temática africana e afro-brasileira na Educação Básica, após a promulgação da Lei nº 10.639/2003;

Pesquisar os conteúdos que foram privilegiados nos projetos do PIBID das referidas IESs;

Mapear estratégias que foram utilizadas para envolver os alunos das escolas de educação básicas parceiras nas temáticas escolhidas;

Indagar em que aspectos os professores supervisores das escolas que tinham parceria com o PIBID alteraram suas práticas a partir do desenvolvimento dos projetos, como percebem essas mudanças e quais novos conhecimentos foram construídos a partir dessas experiências.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: a *Introdução* apresenta nosso objeto de pesquisa e o que nos motivou a estudá-lo, esclarecendo sobre o processo de escolha do tema e contextos investigados e justificando as razões dessas escolhas.

O segundo capítulo, intitulado *Lutas, Conquistas e o Movimento Negro*, aborda o processo histórico de lutas do movimento negro por direitos. Fazemos uma breve discussão sobre algumas das representações acerca do continente africano, a escravidão e a exclusão dos direitos de cidadania.

Na sequência, apresentamos o capítulo *Formação de Professores para o Trabalho com a Diversidade*, em que apresentamos uma breve trajetória da formação docente no Brasil, a partir do período republicano, e, em especial, a formação docente com enfoque na

diversidade. Discutimos como os estudos de matriz antropológica podem auxiliar o campo educacional, especialmente no que diz respeito ao trato com a diversidade, à multiculturalidade e à alteridade, nas instituições escolares.

Em *Metodologia*, apresentamos o processo metodológico, quais foram os procedimentos utilizados e como realizamos a coleta dos dados. Descrevemos também a dinâmica das equipes pesquisadas e as instituições que fizeram parte da pesquisa (IESs e escolas de educação básicas).

O quinto capítulo apresenta a *Análise dos dados* produzidos a partir das entrevistas realizadas com os Professores Supervisores e Coordenadores de Área do Programa, alguns dos registros coletados durante o período em que estávamos em campo observando as práticas das equipes envolvidas, e alguns dos dados produzidos a partir dos questionários respondidos pelos 63 bolsistas que aceitaram participar da pesquisa. Apresentamos os processos formativos que foram desenvolvidos nos subprojetos pesquisados e referenciamos algumas categorias definidas previamente como saberes e práticas docentes, interdisciplinaridade etc., além de considerar as categorias que surgiram a partir das análises dos dados, como a formação humana, as dificuldades enfrentadas no espaço escolar com relação à religiosidade africana, à identidade negra, etc.

Nas *Considerações finais*, traçamos uma síntese dos resultados obtidos por meio da pesquisa, com algumas indagações a respeito do tema, fazendo referência à importância dos estudos que tratam sobre a formação docente, além de outras inquietações que sugerem novos estudos e abordagens a respeito da temática sobre a formação de professores para o trabalho com a diversidade e a educação das relações étnico-raciais.

2 MOVIMENTO NEGRO: PROTAGONISMO E HISTÓRIA

Neste capítulo, abordaremos o processo histórico de lutas do movimento negro por direitos, faremos uma breve discussão sobre algumas representações acerca do continente africano e a escravidão e a exclusão dos direitos de cidadania. As reivindicações do Movimento, e a consequente exposição pública dos motivos para essas lutas, culminaram no reconhecimento, pelo sistema político legal, dos direitos da população negra. Daremos ênfase à Constituição Federal de 1988 e os Direitos Fundamentais que nela são prescritos, em seu capítulo 5º, e à Lei 10.639/2003, por se tratarem de alguns dos marcos representativos de conquistas que resultam de reivindicações históricas do movimento negro.

Primeiro, iremos contextualizar brevemente o negro em alguns momentos da História, para posteriormente traçar uma breve descrição da trajetória do movimento negro. Analisaremos sob o ponto de vista histórico e sociológico algumas questões que são importantes para o entendimento dos Direitos Humanos e os Princípios da Igualdade e, por fim, iremos contextualizar as instituições brasileiras de combate ao racismo.

Muitos estudos sobre a temática africana, sobretudo aqueles ligados à perspectiva de reeducação das relações étnico-raciais, concordam que a Lei 10.639/2003 é fruto da longa trajetória de lutas e da militância dos diversos movimentos negros existentes no Brasil. A referida lei foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em janeiro de 2003 e constitui uma alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996), que passou a vigorar acrescida dos artigos 26-A, 79-A e 79-B². Essa alteração instituiu a obrigatoriedade do ensino de História da África e História Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares do país, e também instituiu o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra³.

Mas, ao analisarmos o conteúdo da Lei e sua obrigatoriedade nas instituições escolares, nos vêm as seguintes indagações: quais processos históricos justificam a promulgação de uma lei com tal conteúdo? Qual o seu papel na reeducação das relações étnico-raciais no ambiente escolar?

² É necessário mencionar que a Lei obteve dois vetos em dois artigos do texto. Depois de ouvido o Ministério da Educação, o Presidente do Executivo julgou inconstitucional que as disciplinas de História do Brasil e Educação Artística no ensino médio dedicassem 10% de seu conteúdo programático anual ou semestral ao que se refere a Lei (art. 26-A §3º). Outro veto foi o dispositivo que determinava a respeito da capacitação de professores, que deveria contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro e universidades ou outras instituições. (DORNELLES, 2010, p. 131).

³ A data faz menção ao dia da morte do líder negro Zumbi dos Palmares.

A escola, sendo uma instituição social de longa duração, também absorve e reproduz as práticas discriminatórias difundidas na sociedade, ao mesmo tempo em que tem a importante função de observar e combater atitudes discriminatórias em seu cotidiano, exercendo o papel social de esclarecer, explicar, difundir e respeitar a diversidade humana e suas variadas culturas, dentre elas, as culturas africana e afro-brasileira.

A educação escolar também é parte dos sistemas sociais, mas, como nos alerta Cury (2014), “ela não é o todo destes sistemas”. As desigualdades sociais, por exemplo, estão presentes na educação, mas não surgem dela. O autor assinala que não é exclusividade da educação escolar lutar pelo fim da desigualdade social e das discriminações em geral, mas que, dentro dos seus limites, “a escola possibilita um espaço de transmissão de conhecimentos e de convivência social tendentes a assinalar um projeto de sociedade menos desigual [...] auxilia na eliminação das discriminações e, nesta medida, abre espaço para outras modalidades de emancipação.” (CURY, 2014, p. 66-67).

Dessa forma, entendemos que o espaço escolar pode e deve possibilitar um ambiente propício para o combate às discriminações, não somente as de cunho étnico-racial, mas as diversas formas de discriminação:

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (BRASIL, 2005, p. 7).

A Lei 10.639/2003⁴ busca atender demandas dos movimentos sociais⁵, em especial dos diversos movimentos negros que durante décadas lutaram por reparações das consequências dos crimes de escravização de africanos e da exclusão social dos afrodescendentes, no pós-abolição, pelo desprezo dos seus conhecimentos, ignorância de sua história e sua marginalização social. Essas práticas foram perpetuadas ao longo do século XX e permanecem no século XXI, podendo ser entendidas como um conjunto de crenças, hábitos, e valores negativos com relação à população negra. Tais práticas, passadas de geração a geração, levam os indivíduos a perpetuarem práticas e ideias racistas. Implementar a Lei nas

⁴ Vale lembrar que em 2008 foi promulgada a Lei 11.645, que amplia a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, introduzindo a temática indígena.

⁵ Para mais esclarecimentos sobre movimentos sociais ver Brant e Singer (1982). De uma forma geral podemos considerar que os movimentos sociais costumam se promover pelo acordo de pessoas que tomam consciência sobre as contradições existentes na sociedade e iniciam um processo de mobilização (SINGER, 1982, p. 215).

escolas é um importante mecanismo de combate a essa situação, pois a instituição escolar é um espaço complexo em que se intercalam a socialização das crianças e a transmissão do saber, mas também a perpetuação de velhos paradigmas como preconceitos raciais e discriminação, reflexo das condutas sociais preconceituosas que historicamente estão incutidas no imaginário social.

A Lei pode impulsionar discussões a esse respeito e proporcionar mudanças de paradigmas. Esse exercício pode alterar positivamente os valores coletivos e individuais, refletindo sobremaneira nas regras, condutas e comportamentos dos indivíduos, inclusive no sentido de coibir aqueles que reiteram preconceitos, como o racismo, a inferiorização social e o desconhecimento da cultura africana.

2.1 A imagem de África: velhos paradigmas e sua reatualização

Para melhor entendermos o processo de inferiorização dos negros na história do Brasil, traçaremos um breve panorama de algumas ideias e discursos sobre a África e os africanos. Esse exercício nos ajuda a compreender porque, durante muitos séculos, a imagem do continente africano e seus povos foi afetada negativamente.

Os registros pejorativos relacionados à África remetem a tempos longínquos da história. Segundo Carlos Moore (2012), o racismo não se estrutura a partir do conceito biológico de raça e nem a partir da escravização dos africanos, mas pode ser encontrado, desde muito antes, em registros pautados pela desqualificação ou temor ao fenótipo negro. Assim, desde a antiguidade, há escritos que descrevem o povo negro com inferioridade, e segundo o autor, há evidências de que a “hostilidade e o medo da cor especificamente negra é um fenômeno francamente universal que se encontra nos mitos e nas culturas de praticamente todos os povos não negros”. Moore escreve que podemos constatar esse fenômeno pela análise dos mitos arquetípos dos povos euro-semitas da Europa, e do Oriente Médio, além de “temor e repulsa para com os povos de pele negra, na Europa, no Oriente Médio e na Ásia Meridional” nas regiões da Europa, Oriente Médio e da Ásia Meridional (MOORE, 2012, p. 29-30).⁶

⁶ Essa evidência também se constata nos textos mais antigos dos povos euro-semitas da Europa, Oriente Médio e Ásia Meridional, entre estes textos podemos citar a Bíblia (origem judaica), textos védicos (Rig-Veda), textos fundadores do Zoroastrismo persa (Zend-Avesta) e Alcorão. (MOORE, 2012, p. 41).

No século XVIII, com o advento do Iluminismo⁷, a escrita passou a ser valorizada como uma forma indispensável para registrar os acontecimentos do passado. Em razão disso, a maioria das sociedades africanas que possuem uma tradição pautada na oralidade e em modos de vida distintos dos europeus foram consideradas como mais afastadas da civilidade e mais próximas da barbárie:

Ao longo do século XVIII, principalmente na França, onde as ideias do Iluminismo reforçavam a crença de que o homem europeu caminhava em direção ao progresso, os estudiosos que se interessavam pela Ásia e pela África sentiram necessidade de marcar uma diferença brutal entre o Ocidente e o Oriente. A Europa identificava em si mesma valores positivos como civilização, evolução e liberdade, enquanto representava a África e a Ásia como o seu contrário, o lugar do barbarismo, do medo e da servidão. (PARADA, 2013, p. 11).

Também durante o período iluminista, as sociedades humanas foram enquadradas numa escala evolutiva que variava do estágio considerado mais primitivo ao mais civilizado, dependendo do tipo de cultura de seus povos. A designação pejorativa relativa à África e aos negros nesse contexto pode ser bem exemplificada pela obra *Filosofia da História*, de autoria do filósofo alemão Georg Wilhelm Hegel (1770-1831), publicada postumamente, em 1837. Para o autor, a região da África localizada ao norte do deserto do Saara é denominada por ele por “África europeia”, isso devido à cultura egípcia que seria “um grande centro de cultura independente”. O restante do continente, que seria a África subsaariana, “ficou fechada para o resto do mundo; é a terra do ouro, voltada para si mesma, a terra-criança que fica além da luz da história autoconsciente, encoberta pelo negro manto da noite.” (HEGEL, 1999, p. 82-83).

Hegel ainda declarou que a região ao sul do deserto do Saara “não faz parte da história mundial; não tem nenhum movimento ou desenvolvimento para mostrar (...) é algo fechado sem história, que ainda está envolto no espírito natural” (HEGEL, 1999, p. 88). Essas considerações reforçavam a ideia de que a África que possuía história estava situada nas regiões ao norte, sob influência do Império Romano, do Mediterrâneo e da expansão muçulmana.

O Egito era considerado civilizado, “a terra das maravilhas” (HEGEL, 1999, p. 168), pois fazia parte de uma sociedade em que havia registros escritos, urbanização, castas, reis,

⁷ O Iluminismo significou mais que um movimento filosófico, pois teve uma dimensão literária, política e artística. Ocorreu principalmente na França, Alemanha e Inglaterra e também ficou conhecido por Século das Luzes, Ilustração, Esclarecimento. Caracterizou-se pela “defesa da ciência e da racionalidade crítica, contra a fé, a superstição e o dogma religioso.” (JAPIASSU e MARCONDES, 2006, p. 142). O Iluminismo “indica um movimento de ideias, é uma filosofia militante de crítica da tradição cultural e institucional; seu programa é a difusão do uso da razão para dirigir o progresso da vida em todos os aspectos.” O movimento também pretendia contribuir para o progresso social, intelectual e moral. (BINETTI, 1995, p. 605, In: BOBBIO, 1995)

enfim, uma “sociedade organizada”, aos olhos dos europeus. Dessa forma, era reconhecida como portadora de história e parte integrante da história universal. Os povos situados ao sul do deserto do Saara eram desprovidos de cultura e civilidade, pois eram povos ágrafos com tradição oral. Essas características influenciaram pensamentos que afastavam a África da cultura e a aproximavam da natureza, considerando os africanos criaturas “exóticas”.⁸

Passados quase duzentos anos dos escritos de Hegel, exemplos ocorridos recentemente demonstram a permanência de ideias racistas entre representantes políticos e até mesmo juristas, que enxergam a África sob a ótica do preconceito e da discriminação⁹. Percebe-se que a história da África ainda permanece desconhecida por muitos em nossa sociedade, perpetuando-se a velha opinião de que os africanos são desprovidos de História e cultura. Sobre esse aspecto o historiador burquinense Joseph Ki-Zerbo nos alerta que “a história da África deve ser reescrita” e explica que:

Até o presente momento, ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada. Pela “força das circunstâncias”, ou seja, pela ignorância e pelo interesse. Abatido por vários séculos de opressão, esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de procônsules, de sábios de todo tipo, que acabaram por fixar sua imagem no cenário da miséria, da barbárie, da irresponsabilidade e do caos. Essa imagem foi projetada e extrapolada ao infinito ao longo do tempo, passando a justificar tanto o presente quanto o futuro. (KI-ZERBO, 2010, p. 31)

2.2 Escravidão, cidadania e exclusão social da população negra

Durante a escravidão, o Brasil teve a maior população¹⁰ escrava entre todas as regiões que adotaram esse tipo de trabalho compulsório. Outra característica particular da história da escravidão no Brasil está no extenso período que perdurou, nada menos de que 357 anos:

⁸ Muitas vezes usado para designar os negros e os povos autóctones, o termo *exótico* significa aquele que é esquisito, excêntrico, extravagante; a etimologia da palavra é grega: *eksotikós*, que significa “de fora, exterior”. (HOUAISS, 2001, p. 1287)

⁹ Entre inúmeros exemplos presentes em nosso cotidiano, podemos citar a declaração do deputado federal de São Paulo Marco Feliciano, do Partido Social Cristão - PSC, que em 2011 declarou sua opinião sobre a África em uma rede social: “Sobre o continente africano repousa a maldição do paganismo, ocultismo, misérias, doenças oriundas de lá: ebola, AIDS, fome etc.” (Fonte: O Estado de São Paulo, 31/03/2011; disponível em: <http://www.territorioeldorado.limao.com.br/noticias/not109509.shtm>, Acesso em 15/03/2016. Outro exemplo mais recente é do juiz Eugênio Rocha de Araújo, que em abril de 2014 afirmou que a umbanda e o candomblé não poderiam ser considerados religiões, por “não conter traços necessários de uma religião [...] um texto base (corão, bíblia etc.), ausência de uma estrutura hierárquica e ausência de um Deus a ser venerado”. (Fonte: Carta Capital, 21/03/2014, disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/ha-ofensa-e-fundamentalismo-na-decisao-contraria-a-umbanda-e-ao-candomble-7480.html> Acesso em 15/03/2016.

¹⁰ O número exato de escravos jamais será conhecido, estima-se que o Brasil tenha recebido cerca de 100 mil africanos no séc. XVI, quatro milhões nos séculos XVII e XVIII, e mais de um milhão e meio na primeira metade do séc. XIX. Esse número exclui os mortos nos navios negreiros. (VAINFAS, 2008, p. 237).

[...] muito diferente de outros países, visto que foi única nação em que este sistema de produção foi realizado por tão longo período de tempo e em tão ampla extensão geográfica. No Brasil, tudo que dissesse respeito a trabalho foi realizado por escravos e seus descendentes, desde 1531, com o início da colonização, até 1888, com a abolição do sistema de produção escravista. (CUNHA JUNIOR, 2013, p. 41).

Pensando sobre a condição social dos escravos, devemos nos lembrar que não eram considerados cidadãos. A ideia de cidadania implica exercer direitos civis, políticos e sociais, e aos cativos eram negados tais direitos básicos.

Em *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, José Murilo de Carvalho discute os diversos momentos e significados acerca do que foi a cidadania e quem gozava dessa condição, desde o Brasil Colônia. Para o autor, o fenômeno da cidadania é complexo e historicamente definido. Carvalho lembra que o cidadão pleno é titular de três direitos: civis, sociais e políticos, e dessa forma conclui que os escravos não eram considerados cidadãos, pois:

Não tinham os direitos civis básicos à integridade física (podiam ser espancados), à liberdade e, em casos extremos, à própria vida, já que a lei os considerava propriedade do senhor, equiparando-os a animais. Entre escravos e senhores, existia uma população legalmente livre, mas a que faltavam quase todas as condições para o exercício dos direitos civis, sobretudo a educação. (CARVALHO, 2002, p. 21).

Ainda segundo Carvalho (2002, p. 20), a escravidão “penetrava em todas as classes” no Brasil. Foi algo tão arraigado na cultura que muitas pessoas de várias classes sociais adquiriam escravos, inclusive os próprios negros libertos. A ideia de ascensão do status social trazida pela posse de escravos está claramente presente nesse fenômeno.

O convívio e as relações sociais não são questões simples de serem analisadas. Nesse aspecto, João José Reis (1989) destaca que o sistema escravista não era um sistema totalmente coerente e único, nem tampouco devemos pensar que os escravos formavam um grupo homogêneo. Reis define o escravo “enquanto parte ativa da sociedade”. Para o autor, o negro não foi apenas a vítima ou o herói rebelde, e as negociações políticas por reconhecimento social e autonomia poderiam ocorrer em vários aspectos, como por exemplo, na conservação de antigos costumes. Exemplo disso seriam as festas de padroeiras organizadas pelas irmandades de cor, a brecha camponesa¹¹ e a permissão para os cativos frequentarem cultos religiosos, que foram uma espécie de freio para possíveis revoltas, fazendo com que os

¹¹ A brecha camponesa se caracteriza como “um mecanismo de controle”. Era concedido a alguns negros “um pedaço de terra em usufruto e a folga semanal para trabalhá-la”, e isso resultava num aumento de gêneros alimentícios para alimentar o escravo e ao mesmo tempo “uma válvula de escape para as pressões resultantes da escravidão”. (REIS, 1989, p. 28).

mecanismos de controle se tornassem eficazes para a manutenção da ordem. De acordo com o autor, “os proprietários e a sociedade [...] foram obrigados a reconhecer certo espaço de autonomia entre os cativos”. (REIS, 1989, p. 16-21).

É necessário frisar que mesmo com algumas concessões dadas aos negros durante a escravidão, as formas de exploração desenvolvidas no âmbito desse sistema tornaram-se arraigadas nos costumes e nas relações sociais do Brasil mesmo após a abolição, em 1888, impregnando as relações de mando e de trabalho no Brasil até os dias atuais. Ainda podemos perceber, em nossa sociedade, a permanência de representações pautadas no pressuposto de que os negros e mestiços brasileiros são menos inteligentes, menos capazes e menos importantes que os brancos, denotando a perpetuação de ideias racistas que se configuraram ainda no período da escravidão. Embora não exclusivamente, são os descendentes dos antigos escravos que ainda possuem uma situação social mais desfavorável na contemporaneidade. (LIBBY; PAIVA, 2000).

Um bom exemplo para ilustrar essa afirmação são os dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2009, a qual traz um panorama da evolução da educação no Brasil e um quadro detalhado da situação da escolarização da população brasileira. De acordo com alguns desses dados, os negros têm menos 1,7 anos de estudo em média que os brancos; a população negra tem mais analfabetos (13,4%) que a população branca (5,9%); no acesso ao ensino superior entre brancos e negros, 21,3% dos jovens brancos frequentam as instituições de ensino superior, enquanto a taxa para a população negra é de 8,3%.¹² Portanto, percebemos que há uma grande disparidade de nível de escolaridade entre a população branca e a negra.

Nota-se que boa parte da sociedade brasileira ainda não reconhece a importância e a contribuição dos negros africanos na construção do desenvolvimento econômico e da cultura brasileira. É necessário frisar que a desigualdade social brasileira tem cor, nossa pobreza é formada, sobretudo, por negros:

conforme evidenciam as diversas análises de natureza sociológica e antropológica, bem como os indicadores sociais produzidos por pesquisas realizadas pelas diversas instituições que têm se debruçado sobre o problema, entre outras: o IPEA, o IBGE e o PNUD (ONU) que apontam a grande marginalização desse grupo social na educação, no mercado de trabalho, na expectativa de vida, etc., demonstrando o

¹² IPEA, 2010.

abismo quanto à qualidade de vida e poder econômico que separam a população branca da negra. (SILVA, 2009, p. 01)

Pelas razões aqui explicitadas, consideramos que a inserção de estudos que tratam da temática africana na educação básica é um importante instrumento para que haja mudanças nas formas de ver e perceber os descendentes de africanos na sociedade. No início do século XX, Durkheim já ressaltava o papel transformador que o processo educativo exerce na vida social dos indivíduos, ao dizer que a educação “cria no homem um ser novo”.¹³ Enquanto instituição que socializa, forma e transforma os sujeitos, a escola e a educação escolar são *locus* privilegiados de construção de valores sociais, sendo um importante meio, na sociedade contemporânea, para se combater a ignorância e os lugares comuns e estereótipos sobre a população negra.

2.3 Racismo: construção histórica, definições e formas de manifestação

Neste tópico, iremos dialogar com alguns autores que apresentam diferentes definições e interpretações acerca do racismo.

Para Zubaida (1996), o racismo se caracteriza como um “conjunto de crenças que classifique a humanidade em coletividades distintas, definidas em função de atributos naturais e/ou culturais” e estes são classificáveis numa “hierarquia de superioridade ou inferioridade”. Essas crenças são associadas a diversas práticas e instituições discriminatórias que “favorecem uma coletividade em detrimento da outra, de acordo com a suposta diferença e superioridade”. (ZUBAIDA, 1996, p. 643).

As práticas racistas podem ser entendidas como representações coletivas, que são exteriores às consciências individuais, dessa forma, os indivíduos não nascem racistas, pois tais práticas não derivam individualmente, mas através do convívio social entre outros.

O escritor cubano Carlos Moore¹⁴ (2012) descreve que o discurso e as práticas racistas se inserem nas diversas estruturas sociais e orientam os estereótipos que posteriormente serão veiculados pelas indústrias midiáticas de massa audiovisual pelas quais alimentarão o imaginário e a linguagem popular.

¹³ Sobre o aspecto social das instituições escolares na sociedade, ver Émile Durkheim *Educação e Sociologia*, (1978).

¹⁴ O escritor Carlos Moore nasceu em Cuba em 1942 é ativista político, professor, pesquisador e cientista social. É filho de imigrantes jamaicanos e reside no Brasil desde 2000.

Segundo o autor, a produção acadêmica que estuda e interpreta o racismo se expandiu e teve maior influência o século XX, devido a “dois grandes desastres na história da humanidade”: o holocausto judeu – que encontrou grande repulsa internacional – e a escravidão negra africana – que só passou a ser examinada com mais cautela após as mazelas da Segunda Guerra Mundial.

A definição de racismo foi fundamentalmente pautada no conceito de raça, etimologicamente derivado do italiano *razza* (datado do século XV) o qual era definido por um “conjunto de indivíduos de uma espécie animal ou vegetal com características constantes e transmitidas aos descendentes.” (HOUAISS, 2001, p. 2372). A palavra *razza* provém do latim *ratio* e significa categoria e espécie.¹⁵

O antropólogo Roberto Damatta (1983) nos diz que as ideias que fundamentam o racismo brasileiro tiveram origem na Europa, no século XVIII, durante a crise da Revolução Francesa. Essas ideias só vieram a influenciar os intelectuais europeus no século XIX, pois foram as bases das teorias evolucionistas. No século XIX, o racismo emergiu como um aparelho do imperialismo, procurando representar uma forma “natural” para a superioridade dos povos da Europa Ocidental em relação ao restante do mundo. Segundo Damatta, foi esse tipo de racismo que a “elite intelectual brasileira bebeu sofregamente, tomando-a como doutrina explicativa acabada para a realidade que existia no país”. (DAMATTA, 1983, p. 70).

Para o autor, as diversas teorias racistas foram pensadas a partir de pressupostos simples como, por exemplo, a ideia de que cada raça ocupa um lugar determinado na história da humanidade, e dessa forma o homem branco, superior, estaria no topo dessa escala. Outro pressuposto seria o determinismo, que nas palavras do autor “significa que diferenciações biológicas são vistas como tipos acabados e que cada tipo está determinado em seu comportamento e mentalidade pelos fatores intrínsecos ao seu componente biológico.” (DAMATTA, 1983, p. 71).

Outra forma de racismo presente no meio social se configura no chamado racismo institucional, que seria um tipo de racismo mais sutil, mascarado, presente em diversas esferas institucionais. Segundo o sociólogo Ellis Cashmore (2000), o racismo pode ser descrito como uma crença ou ideias de indivíduos. Já o racismo institucional¹⁶ “se refere às relações anônimas de discriminação em organizações, profissões, ou até mesmo sociedades inteiras” Para o autor, esses atos são anônimos à medida que os indivíduos podem negar a acusação de

¹⁵ Este termo foi utilizado pelos naturalistas do século XVIII; o sueco Carl Von Linné (1707-1778), por exemplo, classificou as plantas em 24 classes ou raças.

¹⁶ O termo foi definido em 1967 pelos ativistas negros Stokely Carmichael e Charles V. Hamilton em *Black Power: The Politics of Liberation in America*. (CASHMORE, 2000)

racismo e se abster da sua responsabilidade pelo ato. Os ativistas que criaram o termo, Carmichael e Hamilton, descreveram um tipo de racismo “onipresente” e que “permeia toda a sociedade tanto no nível individual quanto no institucional, aberta e subliminarmente.” (CASHMORE, 2000, p. 469-470).

De acordo com Cashmore (2000), o racismo institucional é “camuflado”, porque suas “causas específicas não são detectáveis”, muito embora os efeitos e resultados sejam visíveis. Para o autor, “o racismo é mascarado nos procedimentos das indústrias, dos partidos políticos, das escolas etc.”. O autor ainda descreve que o termo, mesmo adquirindo uma flexibilidade conceitual, torna-se “central no vocabulário contemporâneo das relações raciais e étnicas” sendo “útil para a análise do modo como as instituições operaram [...] em linhas racistas sem admiti-lo ou mesmo reconhecê-lo” persistindo “mesmo em face das políticas oficiais geradas para a remoção da discriminação”. (CASHMORE, 2010, p. 473).

Em 1983, Norberto Bobbio, ao proferir as palestras que posteriormente seriam publicadas no livro *Elogio da Serenidade e outros escritos morais*, dizia que o racismo era um dos grandes problemas enfrentados naquele tempo e que também seria nos próximos anos. Depois de mais de trinta anos de sua afirmação, vivemos num período em que o racismo ainda é um tema presente em nosso cotidiano.

Praticamente todos os dias, temos informações sobre atos de racismo em várias partes do mundo. Várias pessoas de diversos níveis socioeconômicos sofrem com violência racial, injúria racial, piadas racistas, racismo institucional etc. Iremos abordar algumas considerações feitas pelo pensador Norberto Bobbio a respeito das diversas formas de racismo existentes e como elas são difundidas na sociedade.

Bobbio (2002, p. 121) considera o preconceito de origem étnica um dos mais perigosos “porque é difícil de ser extirpado” e define o preconceito da seguinte maneira:

[...] uma opinião ou um conjunto de opiniões [...] até mesmo uma doutrina completa que é acolhida acriticamente e passivamente pela tradição, pelo costume ou por uma autoridade de quem aceitamos as ordens sem discussão: “acriticamente” e “passivamente”, na medida em que a aceitamos sem verificá-la, por inércia, respeito ou temor, e a aceitamos com tanta força que resiste a qualquer refutação [...] feita com base em argumentos racionais [...] o preconceito pertence à esfera do não racional. (BOBBIO, 2002, p. 103).

Para o autor, os preconceitos podem ser individuais ou coletivos. Interessa-nos tratar dos “preconceitos coletivos”, aqueles que, advindos da sociedade, se definem no compartilhamento de um grupo social e são dirigidos a outro grupo social. Bobbio observa que a periculosidade dos preconceitos coletivos provém do “modo distorcido com que um

grupo social julga o outro, gerando incompreensão, rivalidade, inimizade, desprezo ou escárnio”, e esse juízo distorcido é recíproco. Por um processo de “identificação-contraposição” se institui o preconceito, que se caracteriza pelo “juízo negativo que os membros de um grupo fazem das características de um grupo rival”. (BOBBIO, 2002, p. 105).

O autor descreve que a principal consequência do preconceito de grupo é a discriminação. Mas, o que é a discriminação? Segundo o autor, a palavra é recente¹⁷ e foi introduzida e difundida nas campanhas raciais, primeiramente na nazista, e no fascismo contra os judeus, considerados um grupo “discriminado” com relação ao grupo dominante. Segundo Bobbio, entende-se por discriminação “qualquer coisa a mais do que diferença ou distinção, pois é sempre usada com uma conotação pejorativa”. Também pode ser caracterizada por ser injusta e ilegítima, pois “vai contra o princípio fundamental da justiça” denominado pelos filósofos de “regra de justiça”. Segundo essa regra, “devem ser tratados de modo igual aqueles que são iguais”; desse modo, observa-se a discriminação quando aqueles que deveriam ser tratados de modo igual são tratados de maneira desigual. (BOBBIO, 2002, p. 107).

Bobbio esclarece que a discriminação é mais bem compreendida distinguindo as fases em que ela se desenvolve: num primeiro momento, se funda num “juízo de fato”, constatando a diversidade “entre homem e homem” e “grupo e grupo”, não sendo reprovável, pois realmente os homens são diferentes entre si. O “juízo discriminante” seria o segundo momento, subsequente ao juízo de fato, portanto, um juízo de valor e, dessa forma, necessita que em dois grupos diversos, “um seja considerado bom e outro grupo mau”, ou então que um grupo “seja considerado civilizado e o outro bárbaro, um superior e outro inferior”. (BOBBIO, 2002, p. 108). Ainda segundo Bobbio, na discriminação racial, “que é uma das discriminações mais odiosas”, o intercâmbio entre o juízo de fato e o juízo de valor ocorre habitualmente. É fato que os negros são diversos dos brancos, isso é um juízo de fato, isso é visível e não há como ser negado.

A discriminação apareceria “quando as pessoas não se limitam mais a constatar que são diferentes e acrescentam que os brancos são superiores aos negros”, ou seja, tratam-nos como uma “raça inferior”. Mas o autor questiona: “inferior com relação a quê?”, pois para dizer que um grupo é superior a outro deve haver algum critério de valor, e esse critério é inserido acriticamente por certo grupo que se apoia seja numa tradição, seja numa autoridade reconhecida.

¹⁷ É interessante frisar que a etimologia da palavra discriminação deriva do latim *discriminatio*, que quer dizer separação, separar, distinguir. (HOUAISS, 2008, p. 1053).

Além disso, Bobbio descreve uma terceira fase: para que uma discriminação libere suas consequências negativas, não basta que um grupo com seu juízo de valor se afirme superior a outro grupo. Podemos pensar num indivíduo que se julgue superior a outro, porém, isso não deve ser motivo para exploração, escravização ou eliminação de outros indivíduos. O autor considera que:

A relação de diversidade, e mesmo a de superioridade, não implica as consequências da discriminação racial. Que não se restringe à consideração da superioridade de uma raça sobre outra, mas dá um outro passo decisivo (...) da relação superior-inferior podem derivar tanto a concepção de que o superior tem o dever de ajudar o inferior a alcançar um nível mais alto de bem-estar e civilização, quanto a concepção de que o superior tem o direito de suprimir o inferior” (BOBBIO, 2002, p. 109).

As práticas racistas podem ser entendidas como representações coletivas, que são exteriores às consciências individuais; nesse convívio, a parte mais vulnerável e mais sujeita a influências são as crianças e os adolescentes. Para ensiná-los a olhar o mundo sem preconceitos, dando-lhes instrumentos libertadores de suas capacidades é necessário despir o ensino tradicional dos preconceitos sociais que estão em suas raízes. Dessa forma, concordamos que:

[...] o desafio mais crítico para aqueles que lutam contra o racismo no Brasil está justamente em convencer a opinião pública do caráter sistemático e não casual dessas desigualdades; mostrar a sua reprodução cotidiana através de empresas públicas e privadas, através de instituições da ordem pública (como a polícia e os sistemas judiciários e correccionais); através de instituições educacionais e de saúde pública. Só assim pode-se esperar levantar o véu centenário que encobre as dicotomias elite/povo, branco/negro na sociedade brasileira. (GUIMARÃES, 1995, p. 43).

Como visto, o racismo pode ser compreendido sob diferentes perspectivas, de acordo com o contexto histórico em que é analisado. Percebe-se que o conceito pode ou não sofrer transformações ao longo dos anos. De uma forma geral, entende-se que o racismo hierarquiza os humanos entre os que são considerados superiores e inferiores numa operação em que a diferença é transformada em desigualdade.

As práticas racistas podem ser compreendidas como representações coletivas e são aprendidas pelo convívio social, na contemporaneidade, o racismo adquire outros aspectos, como o racismo de base institucional, que possui uma conotação mascarada e sutil nas diversas esferas institucionais.

Os velhos paradigmas em torno do racismo precisam ser transformados. Há sinais de mudanças que podem ser constatados pela criminalização do racismo (1988) e a

implementação da Lei 10.639/2003. Essas medidas podem causar impacto nas gerações futuras, modificando a realidade atual.

2.4 Movimento negro: ação e discurso

São diversos os grupos que compõem o movimento negro, que pode ser considerado um dos movimentos sociais mais atuantes do Brasil. A militância desses grupos e sua atuação em diversos âmbitos sociais, como o artístico e o religioso, podem ser percebidos pelo “dinamismo, elaboração e reelaboração, em cada conjuntura histórica, de diversas estratégias de luta a favor da integração do negro e erradicação do racismo na sociedade brasileira” (DOMINGUES, 2007, p. 122). Além de se constituírem em diversos grupos ao longo da história, essas entidades têm em comum a reivindicação por melhores condições de vida para a população negra. (ALBERTI; PEREIRA, 2006).

Amauri Mendes Pereira situa o movimento negro a partir de três contextos históricos diferentes: o primeiro, que possibilitou a articulação, ocorreu com a atuação da Frente Negra Brasileira (FNB) na década de 1930; o segundo, na década de 1940, no Rio de Janeiro e em São Paulo, e as “táticas” então utilizadas possibilitaram mais “visão de poder”; o terceiro ocorreu entre as décadas de 1970 até o fim de 1980, período em que surge o Movimento Negro Unificado (MNU), o que possibilitou redefinir novos caminhos de luta para o movimento. (PEREIRA, 2008, p. 26).

Segundo Pereira (2008), foram as entidades e grupos de negros que surgiram na década de 1970 que tornaram comum o uso da expressão “Movimento Negro”. Ela era usada para se referir à totalidade do conjunto de ideias e atividades de tais agrupamentos. Para este autor, anteriormente a esse período, há vários documentos de entidades e declarações de militantes do passado que já haviam utilizado essa expressão, mas ela não havia adquirido a força de expressão que alcança a partir dos anos 1970. Geralmente eram “Grupos, Entidades e Militantes negros que buscam a valorização do negro e da Cultura Negra e se colocam diretamente contra o racismo, buscando, através desse combate, o respeito da sociedade e a melhoria das condições de vida para a população afro-brasileira”. (PEREIRA, 2008, p. 26).

No que se refere à educação, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000) escrevem que o legado do passado escravista interfere profundamente na população negra, principalmente no início do século XX, logo após a abolição da escravatura. Os sujeitos mais afetados nessa realidade eram as crianças negras,

pois elas se afastavam dos bancos escolares para praticarem atividades remuneradas auxiliando no sustento de suas famílias.

Segundo estes autores, muitas mulheres negras eram encaminhadas aos orfanatos, onde recebiam orientação adequada para trabalharem como empregadas domésticas ou costureiras. Era comum que famílias abastadas adotassem adolescentes como “filhas de criação”, o que na realidade significava o emprego de domésticas sem remuneração. Esse fato estigmatizou o lugar da mulher negra no mercado de trabalho.

A necessidade de trabalho afastou tanto homens como mulheres negras da escola, por isso, diversas entidades negras combatiam o analfabetismo incentivando os negros a estudarem, pois tinham a convicção da educação como um instrumento de ascensão social. Nas palavras de Gonçalves e Silva (2000, p. 140) “foram as entidades negras que passaram a oferecer escolas visando a alfabetizar os adultos e promover uma formação mais completa para as crianças negras”. Outra fonte de incentivo para que os negros se escolarizassem foram feitas pela imprensa negra desse período. Esses jornais também informavam a existência de escolas mantidas pelas entidades negras, sem o auxílio do Estado.

Para Gonçalves e Silva (2000), na metade do século XX percebe-se que o movimento negro adquire características mais nacionais do que regionais, e isso foi um passo decisivo para estabelecer alianças progressistas com outros setores da sociedade como, por exemplo, com alguns intelectuais brasileiros e estrangeiros; entre eles, Abdias do Nascimento, que fará da educação uma das principais reivindicações dos negros. E entidades, como o Teatro Experimental do Negro (TEN)¹⁸, por exemplo, propunham a possibilidade de combate ao racismo por meios culturais e educativos, restaurando a imagem do negro na sociedade. Era proposta do TEN alfabetizar seus participantes:

O TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos [...] oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a ver, enxergar o espaço que ocupava o grupo afro-brasileiro no contexto nacional. (NASCIMENTO, 2004, p. 211).

Em 1950, no Primeiro Congresso do Negro Brasileiro, organizado pelo TEN, já havia a proposta de dar visibilidade à história e à cultura da população negra nos currículos oficiais.

¹⁸ Nei Lopes (2011, p. 666-667) considera que o Teatro Experimental do Negro foi uma das entidades do movimento negro. Fundado no Rio de Janeiro em 1944 e liderado por Abdias do Nascimento, procurava estabelecer, dentre outras reivindicações, a “conquista da identidade étnica do negro, [...] o papel do negro no teatro como herói”, e “agente de sua própria condição”.

A busca pela educação leva ao entendimento dos mecanismos de exclusão social e seu combate. No final da década de 1970, percebe-se um aumento de militantes negros com qualificação em nível médio e superior. Nesse período, surgem os primeiros estudos sobre a temática africana e o preconceito racial, tanto nas escolas quanto nos programas de pós-graduação.

A década de 1990 foi marcada por novas posturas e proposições, mais numerosas e qualificadas, dos agentes do movimento negro. O Seminário Internacional sobre Estratégias e Políticas de Combate a práticas Discriminatórias, realizado na USP em 1995, sob a direção do Prof. Kabengele Munanga, ocorreu de maneira que as mesas de conferências eram partilhadas por acadêmicos brancos e negros e militantes negros. Os participantes forneceram pistas para a elaboração e implementação de políticas públicas que iniciassem uma reversão dos prejuízos raciais decorrentes do racismo em diversos setores sociais (saúde, educação, meios de comunicação etc.) levando à prática de ações afirmativas. (PEREIRA, 2008).

As iniciativas e práticas de ações afirmativas é uma forma de correção das desigualdades que incidem sobre a população negra no Brasil, a Lei 10.639//03 é um dos veículos de Ação Afirmativa, que podem ser entendidas como uma providência pública ou privada, de caráter obrigatório ou voluntário, para a promoção da cidadania e inclusão social, servindo, portanto, para efetivar o Estado Democrático de Direito e o princípio da igualdade, visto este como igualdade de oportunidades, consideração, respeito e participação nos debates políticos. Seu objetivo principal é a eliminação das desigualdades sociais, como as de raça, gênero, orientação sexual etc., que excluam ou inferiorizam determinados grupos sociais, considerados minorias. (DORNELLES, 2010, p. 29). Já para Nilma Lino Gomes, as ações afirmativas podem ser entendidas como o conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, pensadas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticadas no passado, objetivando a concretização do ideal da efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (GOMES, 2007, p. 55).

Por fim, vale ressaltar que a lei também deve ser pensada a partir do surgimento dos “direitos novos”, através de reivindicações da sociedade diante das novas condições de vida e das crescentes prioridades impostas socialmente. Essas exigências são parte do processo de

mudanças na sociedade, na qual os diversos grupos sociais se mobilizam exigindo mudanças nos direitos sociais.¹⁹

2.5 Direitos Humanos: alguns apontamentos

Os assuntos que envolvem os direitos humanos são temas dos mais relevantes das sociedades contemporâneas e, sendo negados ou afirmados, fazem parte da sociedade, seja no âmbito individual, no comunitário ou no coletivo.

Após a Segunda Guerra Mundial, a Declaração Universal dos Direitos do Homem é votada pela Assembleia-Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. A seguir, veio a Convenção Europeia dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais, que data de 1953, e a criação de um Tribunal Penal Internacional, que ocorreu em 1998.

Para Dortier (2010), o conceito de Direitos do Homem abrange problemáticas bastante diversas. Segundo o autor, podemos falar de primeira e segunda geração de Direitos do Homem.

A primeira geração englobaria os direitos civis e políticos, que podem ser configurados no “direito de associação, direito do voto, direito de expressar livremente a opinião”. Constituem direitos ativos, considerados essenciais ao ser humano. A Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, redigida sob o impacto das barbáries ocorridas na Segunda Guerra Mundial, traz na maioria de seus artigos relação com as liberdades civis e políticas. O reconhecimento desses direitos é fruto de diversas lutas ocorridas em vários períodos da história, quando se reivindicaram o direito à liberdade e a autonomia do indivíduo diante de uma força de opressão que, na maioria das vezes, é configurada pelo próprio Estado.

Para Dortier, a segunda geração dos Direitos do Homem engloba os direitos econômicos, sociais e culturais. (DORTIER, 2010, p. 142). Duas importantes organizações internacionais atuam de forma a promover a aplicação desses direitos: a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Para que esses direitos sejam garantidos é necessário que os Estados estejam em concordância com as metas estabelecidas entre os Estados Membros dessas organizações. Santos (2010) lembra que desde que foi estabelecida a Declaração

¹⁹ A conceituação de “novos” direitos pode ser compreendida como a materialização pontual de necessidades individuais, coletivas e metaindividuais que emergem informalmente da ação social, advindas de práticas conflituosas ou cooperativas, estando ou não previstas ou contidas na legislação, mas que acabam se instituindo formalmente. (WOLKMER; LEITE, 2012, p. 35).

Universal dos Direitos Humanos, a ONU atua a favor desses direitos na construção de um sistema internacional de proteção aos mesmos, mas nos alerta que:

[...] a trajetória de luta e conquista de direitos não se limita ao âmbito desse organismo, envolvendo grupos sociais diversos em diferentes partes do mundo, configurando um movimento multifacetado e polissêmico. Entre as várias questões que emergem nesse cenário composto por realidades diversas, destaca-se a demanda pelo reconhecimento e garantia do direito à diferença e pela valorização da diversidade cultural, compreendidos como direitos sociais fundamentais dos seres humanos, condição para a diminuição das desigualdades sociais que persistem em nossas sociedades. (SANTOS, 2010, p. 66).

Pensar a Educação e, sobretudo, uma educação voltada para o combate ao racismo e às desigualdades de todo tipo, enquanto um “direito humano”, é de extrema relevância, primeiro porque o Brasil é signatário de tratados internacionais²⁰ que passaram por todo o processo interno de legalização e legitimação, mas também, porque eles nos remetem a questões ligadas a justiça, desigualdades e democratização de oportunidades e equidade de diversos grupos culturais presentes em nossa sociedade.

2.6 A luta por igualdade, ampliação de direitos e combate ao racismo no plano legal e institucional

A década de 1980 se configura num período de abertura política no Brasil, após um período de ditadura militar que permaneceu por 21 anos. A política econômica implementada pelos militares desfavoreceu as camadas populares, maior parte da população brasileira. Foi durante esse período que houve um enorme crescimento populacional nos centros urbanos do Brasil, resultando em precária aglomeração de habitantes nas cidades. Os problemas sociais gerados pela crise econômica desse período resultaram em tensões sociais e aumento da violência urbana. O grande endividamento externo e déficits crescentes no orçamento público tiveram como consequência um alto índice inflacionário, que em dezembro de 1980 chegou a 110,2% ao ano. (FAUSTO, 1996, p. 503).

Assim, em meio à grande insatisfação gerada pela crise econômica e pelo arrocho salarial, mudanças referentes à garantia dos direitos sociais e individuais são clamadas pelos diversos movimentos sociais no chamado “período de redemocratização do país” (fins dos anos 1970 e início da década de 1980). De acordo com Carvalho (2002), o esforço na

²⁰ Um tratado se configura como “Acordo de Direito Internacional, celebrado entre Estados em forma escrita que conste de instrumento único ou de dois ou mais instrumentos conexos, sem importar sua denominação específica.” (GUIMARÃES, 2009, p. 574).

construção da democracia no Brasil ganhou força após o período ditatorial, e uma das características desse esforço foi a ênfase que se deu à palavra cidadania. Vários segmentos sociais adotaram esse termo e, “no auge do entusiasmo cívico”²¹, a Constituição de 1988 ficou conhecida como Constituição Cidadã.

Segundo Cury (2014), uma Constituição Nacional aponta o conjunto mais elevado de princípios, prescrições e dispositivos para autonomia e soberania da nação. Por ela busca-se um ordenamento jurídico que não admite, na vida social, o caos ou a anomia. A Constituição impõe regras fundantes na existência social e, por isso, essas regras instituem os direitos e os deveres da cidadania e a organização econômica, social, cultural e política.

A Constituição de 1988 refletiu os anseios da população brasileira naquele momento, especialmente no que diz respeito à ampliação dos direitos sociais e políticos dos cidadãos e das chamadas minorias.²² Com relação à educação, a Constituição de 1988 reconhece esse direito como o primeiro dos direitos sociais (art. 6º), bem como um direito do cidadão e dever do Estado, como inscrito no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

Por este motivo, estabeleceram-se princípios, diretrizes, regras, planos e recursos vinculados, de modo que tal direito seja efetivado. Cury afirma que para fazer da educação um direito de todos era indispensável que “houvesse algo de *comum* ou universal como expressão da educação *básica*. O *status quo* da escola existente até então não atendia à exigência de elevação quantitativa e qualitativa de novos padrões de uma educação escolar pela qual se cooperasse de modo organizado [...], na criação de uma ‘vontade geral democrática’ até então inexistente no país”. (CURY, 2014.p. 49).

Segundo esse autor, o conceito de educação básica “foi um conceito novo expresso em uma declaração de *direito* de todos realizado em uma educação escolar que contivesse elementos comuns”. Esse conceito também acresce na legislação a “diferença enquanto direito”. Nas palavras de Cury:

²¹José Murilo de Carvalho (2002) escreve que esse entusiasmo do período pós-ditadura fez com que o termo cidadania caísse “na boca do povo”. Para ele, a palavra cidadania “substituiu o próprio povo na retórica política”. (CARVALHO, 2002, p. 7)

²²Historicamente, o termo “minorias” foi utilizado durante longa data para designar um povo identificado por etnia, língua ou religião) inserido num Estado que comporta uma nação dominante. Como exemplo de reconhecimento de direitos de minorias sociais no Brasil, podemos citar o Capítulo VIII, Art. 231 da Constituição, que reconhece aos índios “sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”.

O reconhecimento da diferença na escolaridade supõe a igualdade e é factível com ela. A igualdade cruza com a equidade, toma a si a formalização legal da abertura e da consideração de determinados grupos sociais como as pessoas deficientes, os jovens e adultos que não tiveram oportunidade de se escolarizar na idade própria, os descendentes de escravos e os povos indígenas. Muitas vezes vítimas de estereótipos, preconceitos e discriminações, cabe à instituição escolar desconstruí-los tanto pelo seu papel socializador quanto pelo seu papel de transmissão de conhecimentos científicos, verazes e significativos para todos. (CURY, 2014. p. 49, 50).

A questão da igualdade é um dos mais importantes temas da nossa Constituição. O direito geral de igualdade e o princípio da isonomia²³ estão inteiramente ancorados na dignidade da pessoa humana, já estabelecidos desde a Declaração Universal do Direitos Humanos, que define que todos os seres humanos são iguais em dignidade e direitos. De acordo com Sarlet (2015):

[...] onde não houver respeito pela vida e pela integridade física e moral do ser humano, onde as condições mínimas para uma existência digna não forem asseguradas, onde não houver limitação do poder, enfim, onde a liberdade e a autonomia, a igualdade (em direitos e dignidade) e os direitos fundamentais não forem reconhecidos e minimamente assegurados, não haverá espaço para a dignidade da pessoa humana, e esta (a pessoa), por sua vez, poderá não passar de mero objeto de arbítrio e injustiças. (SARLET, 2005, p. 69).

O inciso XLII do Artigo 5º da Constituição Federal define a prática do racismo como “crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão.”²⁴ Essa determinação constitui um avanço no que diz respeito aos atos de discriminação motivados pelo racismo, sobretudo quando consideramos a Lei Afonso Arinos, de 1951, sancionada pelo então presidente Getúlio Vargas, que classifica a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor apenas como contravenção penal, e não como crime.

O contexto de elaboração de uma nova Constituição pautada pela ampliação de direitos é caracterizado por inúmeras conquistas dos movimentos sociais organizados, no plano legal e institucional. Assim, em agosto de 1988, ano da comemoração do centenário da abolição, o então presidente da República José Sarney cria a Fundação Cultural Palmares

²³A isonomia se refere à igualdade de todos perante a lei. É o princípio que expressa não a igualdade moral ou intelectual, mas o tratamento perante a lei, sem distinção de grau, classe ou poder econômico. (GUIMARÃES, 2009, p. 402).

²⁴Outro artigo na Constituição Federal de 1988 que constitui um marco significativo de conquistas e visibilidade para o povo negro é o Art. 68, que determina o reconhecimento de propriedade: “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. (BRASIL, 1988).

(FCP)²⁵, primeira instituição pública voltada para a preservação e conservação da arte e da cultura afro-brasileiras. O órgão é vinculado ao Ministério da Cultura e, nos seus 27 anos de atuação, conta com algumas conquistas importantes para a população negra como, por exemplo, a emissão de certificações para comunidades quilombolas e a promoção, apoio e difusão da Lei 10.639/2003, e iniciativas como a distribuição de publicações que incentivam e discutem a cultura afro-brasileira.

Em novembro de 1995, na comemoração de trezentos anos da morte de Zumbi dos Palmares, é criado o Grupo de Trabalho Interministerial para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Valorização da População Negra, com o intuito de desenvolver políticas para a valorização da população negra além de outras providências, e contando com membros do movimento negro.

Ainda na década de 1990, iniciou-se publicamente no Brasil o processo de discussão das relações raciais. Pressionado pelo movimento negro, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, admitiu a existência de discriminação racial contra os negros do Brasil, durante o *Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos*, que foi organizado pelo Ministério da Justiça em 1996.

Nesse mesmo ano foi promulgada a Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) –, num momento em que a sociedade civil estava mobilizada e o movimento negro intensificava o combate às desigualdades raciais. (SANTOS, 2010). O Artigo 26 da LDBEN trata dos currículos dos ensinos fundamental e médio e estabelece que estes devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, economia e dos educandos. O parágrafo 4º diz que: “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e europeia”.

Nesse contexto, emergiram novos documentos que servem como modelo para os currículos das escolas públicas de Educação Básica do Brasil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram publicados em 1997 com o intuito de “respeitar diversidades regionais, culturais e políticas”, e também contemplam a ideia da valorização da diversidade cultural. Seus temas transversais contam com uma parte destinada à Pluralidade Cultural, que

²⁵ É importante destacar que o contexto em que a Fundação foi criada suscitou críticas por parte do movimento negro, pois os integrantes desse movimento queriam “desmitificar a ideia da abolição como dádiva da Princesa Isabel”. (SANTOS, 2010, p. 72).

busca “explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira [...]. A afirmação da diversidade é traço fundamental na construção de uma identidade nacional.” (BRASIL, 1998, p. 121).

Em atendimento à Resolução 2000/14, da Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas²⁶, o governo federal, por meio do Decreto de 8 de setembro de 2000, criou o Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na *III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, que ocorreu entre os dias 30 de agosto e 7 de setembro de 2001, em Durban, na África do Sul. Essa Conferência discutiu ações práticas na luta contra o racismo e a intolerância. Desse encontro resultaram uma declaração e um programa de ações que incluem medidas para a prevenção, educação e reparações que visassem à melhoria dos mecanismos de luta contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância. O Estado Brasileiro, sendo signatário do plano de ação de Durban, se comprometeu a desenvolver políticas de ações afirmativas para a sua população negra.

Os acordos firmados pelo Brasil durante a Conferência de Durban tornaram-se importante referência na conquista de novos direitos para a comunidade negra. Sobre este aspecto, Santos (2010) esclarece que “constituem um contexto favorável ao surgimento de um novo conjunto de legislações e normatizações, acompanhadas de políticas públicas e outras iniciativas visando o enfrentamento das desigualdades sociais”. (SANTOS, 2010, p. 78).

Dentre as normatizações, podemos citar o Decreto nº 3.551/2000, que institui o registro dos bens culturais de natureza imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro e cria o Programa Nacional do Patrimônio, além do Decreto nº 4.228/2002, que institui o Programa Nacional de Ações Afirmativas, sob a coordenação da Secretaria dos Direitos Humanos.

Em 2003, é criada, por meio da Lei nº 10.678/03, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que “nasce do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro”.²⁷ A finalidade dessa secretaria – que possui status de ministério – é formular, coordenar e articular políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial, além de planejar, coordenar, avaliar e executar o Programa Nacional de Ações Afirmativas.

²⁶ Essa Resolução solicitava aos participantes da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata que identificassem as tendências, prioridades e obstáculos que estavam encontrando em seus países e formassem recomendações concretas para as atividades que iriam desenvolver futuramente na luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.

²⁷ Informações obtidas no site <http://www.seppir.gov.br/sobre-a-seppir/a-secretaria>. Acesso em 03/05/16.

Em 2004, é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), ligada ao Ministério da Educação. A princípio, essa secretaria tinha como meta a valorização da diversidade da população brasileira, garantindo a formulação de políticas públicas, instrumentos essenciais à cidadania. Na reforma do Ministério da Educação ocorrida em 2011, os programas de educação inclusiva foram incorporados a essa secretaria, que passa a receber a denominação de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

A partir da promulgação da lei 10.639/2003, foram propostas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Reeducação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (2004). Esse parecer busca apresentar:

[...] uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros [...], propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial. (BRASIL, 2004).

Assim, a legislação atual determina que as instituições de ensino ampliem o foco do currículo escolar para a diversidade racial e que os professores possam desenvolver, com relação à cultura africana e afro-brasileira, propostas pedagógicas capazes de ressaltar sua contribuição para a formação da identidade brasileira, com intuito de desnaturalizar a imagem estigmatizada do negro.

Pode-se dizer que a realidade educacional vem sendo modificada de forma gradativa após a promulgação da Lei 10.639/03, e a História da África e dos afrodescendentes vem ganhando espaço institucional formal, mas nem sempre ocupa o tempo e o esforço da comunidade escolar necessários à sua efetiva implementação:

Ao mesmo tempo em que a legislação específica sobre a inclusão da história da África nas escolas brasileiras pode ser considerada um avanço no campo da prescrição, o debate com nossos africanistas sinaliza para a evidente constatação de que mesmo com as iniciativas vivenciadas nos últimos anos, muito ainda há por ser feito. A formação de especialistas na área, a publicação de mais textos e a realização de mais investigações sobre o tema [...], a perspectiva de mudanças só poderá se concretizar com a contínua e crescente atenção dedicada ao tema, seja nos programas de pós-graduação, nas associações de docentes e pesquisadores, nas ações governamentais e nos bancos escolares. (OLIVA, 2009, p. 168).

Frente a essa realidade seria relevante indagar: como os professores estão sendo formados para trabalhar a temática africana e a diversidade no cotidiano escolar? O que de fato acontece quando essas temáticas se tornam o foco de programas de formação docente, como é o caso do PIBID? Quais características desse Programa potencializam um trabalho de formação docente centrado na temática africana, afro-brasileira e no trato à diversidade? Essas são algumas das questões a serem abordadas ao longo deste trabalho.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM A DIVERSIDADE

Neste capítulo, abordaremos brevemente a trajetória da formação de professores no Brasil a partir do período republicano e, especialmente, a formação docente com enfoque nas práticas voltadas à diversidade. Iniciaremos o capítulo discutindo como a Antropologia contribui no campo educacional, principalmente quando tratamos de temas ligados à diversidade, à multiculturalidade, e à alteridade nas instituições escolares.

Ao pensar em Educação para a diversidade, torna-se necessário refletir sobre a formação inicial e continuada dos professores. Muitas indagações podem ser descritas a este respeito, afinal, como os profissionais – experientes ou não - estão lidando com os aspectos ligados à diversidade? A formação de professores tem contemplado projetos cujo enfoque é a diversidade? As escolas estão atentas aos diversos sujeitos que a compõem? Antes porém, torna-se necessário a compreensão de conceitos como diversidade, multiculturalidade. A discussão sobre a formação de professores e o trabalho com a diversidade constituem a base desta pesquisa, que buscou dentre vários outros aspectos, mapear as práticas, saberes e propostas de trabalhos do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência, o PIBID, um dos programas de formação docente mais expressivos existentes no Brasil.

3.1 A formação docente no Brasil na contemporaneidade

No Brasil, a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, ocorrida em 1890, remodelou a organização e o funcionamento das Escolas Normais²⁸. Segundo Saviani (2009), a principal inovação dessa reforma foi o enriquecimento dos conteúdos curriculares e os exercícios práticos feitos na escola-modelo, localizada junto à Escola Normal. Esse modelo foi referência para as cidades do interior de São Paulo e outros estados do país, mas não ocorreram avanços significativos na formação docente.

No período da República Velha, ocorreram debates em torno do papel da União em diversos setores sociais, dentre eles a escolaridade no ensino primário e a atuação dos docentes.

No Decreto 3.810 de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira propunha avanços no processo de formação docente e, desse modo, transformou a “Escola Normal em Escola de Professores”, que passou a incluir no currículo novas disciplinas e novos métodos de

²⁸As Escolas Normais eram destinadas à formação de professores do curso primário e alfabetização.

formação. Os Institutos de Educação, segundo Saviani, “foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico”. (SAVIANI, 2009, p. 146).

O Instituto de Educação do Distrito Federal foi implementado por Anísio Teixeira juntamente com Lourenço Filho e o de São Paulo por Fernando Azevedo. De inspiração nos ideários da Escola Nova²⁹, esses institutos seriam, anos mais tarde, elevados ao nível universitário, formando a base dos estudos superiores de educação.

Em 1932, a importância do magistério primário foi destaque no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no qual foi descrito que “todos os professores [...] devem formar seu espírito pedagógico, conjuntamente nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. Os docentes formados nestas escolas teriam uma educação geral comum”. (CURY, 2013 p. 15).

Vale mencionar que os Institutos de Educação consolidaram o modelo pedagógico-didático de formação docente no Brasil.

A Constituição de 1934 não altera a tradição de os Estados se responsabilizarem pela formação docente em Escolas Normais (nível secundário) e a Lei nº 452 de 5 julho de 1937 organiza a Universidade do Brasil. Nessa Lei são criados vários estabelecimentos de ensino, dentre eles a Faculdade Nacional de Educação, com o intuito de preparar os candidatos ao magistério do ensino secundário e normal, os trabalhadores intelectuais, e a realização de pesquisas.

Em 1946 a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei nº 8.530), dispõe sobre os cursos de formação de professores, suas finalidades, os ciclos e a estrutura do ensino. Embora a formação de professores no Brasil tenha sido alvo de regulamentações e investimentos políticos, desde o período do Império e nas primeiras décadas republicanas, é na década de 1960 que surgem algumas alterações mais expressivas sobre a formação de professores.³⁰

Marco importante se dá com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, a Lei 4.024/1961, que é seguida por uma série de pareceres que regulamentam a formação de professores, especialmente nos cursos de licenciatura, em nível nacional. Dez anos depois, a Lei 5.692/1971 trouxe novos parâmetros para a formação docente, abrindo espaço para o surgimento de licenciaturas curtas e provocando um esvaziamento da formação docente,

²⁹ A Escola Nova, cujas bases filosóficas foram formuladas pelo filósofo norte-americano John Dewey, foi o movimento de renovação da educação e das práticas pedagógicas.

³⁰ Essas alterações são inscritas sob a forma de lei como, por exemplo, a Lei 4.024 de 1961, que dispunha sobre medidas de caráter geral que deveriam ser normatizadas pelo Conselho Federal de Educação, que elaborou vários pareceres sobre a formação de professores para os cursos de licenciatura. (CURY, 2009).

sobretudo nas áreas de História e Geografia, fundidas em Estudos Sociais. A proliferação das licenciaturas curtas em Estudos Sociais foi um dos resultados da expansão do ensino superior privado e pago, favorecido pela nova legislação. (FENELON, 1985.p. 16).

A partir do final da década de 1970 e ao longo da década de 1980, houve muitas discussões, encontros e congressos, momento em que a educação e a formação de professores ganharam destaque nas reivindicações dos movimentos sociais e na produção acadêmica. Nesse período é criada a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)³¹, uma importante entidade que objetiva pesquisas, estudos e debates sobre a formação docente.

Com a pressão dos movimentos sociais, algumas propostas foram apresentadas como a criação de Centros Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)³², pelo Governo Federal em 1983, para apoiar a melhoria da chamada habilitação de magistério. Esses Centros “nasceram como resposta às críticas feitas aos cursos de habilitação para o magistério na vigência da lei nº 5.692/71 e à queda de matrícula nesses cursos”. (CURY, 2013, p. 17)

Com o processo de redemocratização do país e dos direitos estabelecidos na Constituição de 1988, percebe-se a necessidade de uma legislação educacional que busca tratar de questões relativas à diversidade sociocultural nos currículos escolares. Essa legislação atende às solicitações de diversos movimentos sociais organizados, que lutam pelo reconhecimento e valorização de sua cultura, sua história e sua identidade, essa legislação também reflete a necessidade e a garantia de novos direitos no setor educacional.

A Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação– conhecida por “Lei Darcy Ribeiro”³³ é uma das leis que regem a educação no país. Trouxe mudanças consideráveis em relação à formação docente: entre elas podemos citar a redefinição da formação de professores (de todos os níveis), que passou a ser realizada por meio de curso superior. Outra mudança foi com relação à temática étnico-racial, constante do artigo 26,

³¹A ANFOPE é uma entidade de caráter político-acadêmico, sua origem remonta aos movimentos dos educadores da década de 1970. É uma associação de referência no que diz respeito aos estudos, pesquisas e debates sobre formação e valorização dos professores. Em sua longa trajetória, a entidade objetivou a articulação das atividades de professores e alunos, tendo em vista a reformulação dos cursos de formação docente no Brasil. (Cunha, 2009, p. 49).

³²Os CEFAMs foram elaborados pelo MEC e visavam apoiar tecnicamente e economicamente os Estados que quisessem fortalecer esses cursos de maneira qualitativa. Os cursos de aperfeiçoamento eram ministrados em período integral, durante quatro anos. Os candidatos deveriam passar por um processo seletivo. Os Centros foram desaparecendo devido às discontinuidades administrativas dos sucessivos governos federais e à medida que a coordenação passou para as secretarias estaduais. (CURY, 2013, p. 17).

³³O relator da lei foi o senador Darcy Ribeiro. A elaboração da lei não foi algo simples: houve muitos debates em várias esferas da sociedade civil, com diferentes visões e sugestões. Só na Câmara dos Deputados, onde o projeto tramitou por cinco anos, foram sugeridas 1300 emendas.

parágrafo 4º (texto original), o qual considera que “o ensino de História levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente indígena, africana e européia”. (BRASIL, 1996)

Alguns autores consideram que a LDB trouxe mais avanços do que retrocessos. Demo (2006) afirma que a lei trouxe “grandes avanços” no que se refere à formação dos profissionais da educação, pois “trata o professor como o eixo central da qualidade da educação”. Silva (2007) já defende que as novas diretrizes da educação foram positivas e traz a possibilidade de construção de um currículo mais flexível que contemple uma sociedade pluriétnica e multirracial. A autora ressalta que, apesar de a LDB “não ser um modelo que contemple a educação ideal para a população brasileira, tendo em vista a diversidade existente no meio escolar” [...] certamente avançamos no diálogo, pois “sob pressão popular, abre-se espaço para o atendimento de reivindicações de movimentos sociais e colocam-se na pauta questões relativas à diversidade cultural e à pluralidade étnica”. (SILVA, 2007, p. 37)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004, também possui algumas normatizações quanto à formação de professores para o trabalho com a questão racial e a diversidade. Trata-se de um documento oficial que se insere no processo de institucionalização da Lei 10.639/2003. Tal documento define que as diretrizes têm a função de “dimensões normativas, reguladoras de caminhos [...] não visam a desencadear ações uniformes [...] objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário”. (BRASIL, 2004, p. 26).

Dentre as várias determinações que as Diretrizes Curriculares³⁴ possuem, algumas se articulam com a Lei 9.394/1996, como a instalação de grupos de trabalho em diferentes sistemas de ensino para “discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores”, atendendo assim, ao disposto no próprio parecer e no art. 26 e 26 A da referida LDB.

Para Freitas (2007), a mudança no processo de formação de professores no Brasil na atualidade se relaciona com as reformas do Estado e está subordinada às recomendações de organismos internacionais, como as do Banco Mundial, que procuram atender à demanda com custos reduzidos. Durante a década de 1990, a formação de professores está associada ao modelo de expansão do ensino superior ocorrido no Brasil. A rápida expansão dos Cursos Normais Superiores e de Pedagogia, além das licenciaturas, ocorreu, segundo a autora, em

³⁴Sobre as interfaces entre o campo historiográfico sobre África, a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares e o ensino de História, ver Santos (2011).

instituições privadas não compromissadas com a formação desses profissionais. Os cursos oferecidos à distância (EAD) partem do trabalho de professores que enfatizam a dimensão prática; isso, segundo Freitas, leva a uma redução da “mediação pedagógica necessária ao processo de ensino, e não se sustenta quando confrontado com as condições de produção da vida material e da organização da escola e da educação, que demandam outras habilidades, capacidades e competências” dos educadores. (FREITAS, 2007, p. 1209).

Dessa forma, percebe-se a necessidade do caráter regulador do estado, que “adquire caráter central no campo da educação e da formação de professores. É este caráter de estado, regulador, que orienta as diferentes políticas e suas medidas de implementação”. (FREITAS, 2007, p. 1215). Nessa nova perspectiva de atuação – como agência reguladora da formação inicial e continuada de professores, a CAPES terá como objetivo “induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais do magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas.” (BRASIL, 2007)

A CAPES, em conjunto com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), financiando as ações, e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), avaliando a educação básica, formam o tripé das agências reguladoras no campo educacional. Nesse contexto de mudanças de estruturação do papel da CAPES é que iremos aprofundar as informações sobre o PIBID.

Ao abordar as políticas de formação docente, não podemos deixar de mencionar a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). O Plano determina as diretrizes, estratégias e metas para a política educacional durante os próximos dez anos. Dentre as diretrizes do PNE podemos citar a erradicação do analfabetismo, superação das desigualdades educacionais, promoção humanística, científica, cultural e tecnológica, valorização dos profissionais da educação, promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental, dentre outros. A referida Lei contém um anexo que apresenta vinte metas e suas respectivas estratégias, que deverão ser cumpridas em uma década. As metas 15 e 16 dizem respeito à formação de professores.

O Plano estabelece na meta 15 a política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os docentes da educação básica possuam formação específica em nível superior. É interessante destacar que essa meta possui como uma de suas estratégias (a 15.3) “ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes

matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica”. (BRASIL, 2014).

Podemos concluir que essa estratégia se relaciona diretamente com os princípios propostos pelo PIBID, já que se trata de um programa de formação de professores que atuam nas instituições de educação básica. Já a meta 16 trata sobre a formação continuada dos professores da educação básica, que deverão formar-se em nível de pós-graduação (pelo menos 50% desses docentes).

Por fim, vale ressaltar o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016³⁵, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. O recente documento possui a finalidade de “fixar os princípios e objetivos, e de organizar os programas e ações” dessa Política Nacional. Entre seus princípios constam: a articulação entre teoria e prática no processo de formação, a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e continuada. (BRASIL, 2016).

3.2 O PIBID na formação de professores

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³⁶, que em 2007 teve suas funções ampliadas e suas competências e sua estrutura organizacional modificadas pela Lei nº 11.502/2007, que, por sua vez, teve uma regulamentação mais detalhada pelo Decreto nº 7.219/2010. Dentre outras considerações, o Art. 1º desse Decreto descreve que o PIBID “tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação docente em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira”. (BRASIL, 2010)

Cury define que além de auxiliar a educação básica brasileira, o PIBID “busca dentro das competências da União, em regime de colaboração com os entes federativos, uma via de valorização do magistério no momento em que estudantes da licenciatura e da pedagogia estão tendo sua formação inicial.” (CURY, 2013, p. 14)

³⁵ Este Decreto revoga os Decretos nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009 e o nº 7.415 de 30 de dezembro de 2010.

³⁶ A CAPES foi criada em 1951 pelo Decreto nº 29.741, no segundo governo de Getúlio Vargas. A crescente industrialização e a complexidade da administração pública levaram à necessidade de formação de especialistas e pesquisadores dos mais diversos ramos de atividade. Disponível em <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em 21/07/2016.

Segundo Gatti (2014, p.9), o PIBID possui um diferencial, pois concede bolsas de estudo não somente aos licenciandos, mas para os professores das escolas públicas, que acompanham os bolsistas em suas atividades na escola, atuando como “coformadores no processo de iniciação à docência”. Nesses projetos, os professores supervisores (assim denominados) se articulam com os coordenadores institucionais das IES, desenvolvendo projetos de trabalhos mais qualificados.

O Programa iniciou-se em Instituições Federais de Ensino Superior, nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, e a rápida expansão do programa fez com que aumentasse consideravelmente o número de instituições e de bolsas concedidas aos bolsistas e professores.

A Lei nº 11.502/2007 amplia as funções da CAPES, modificando suas competências e sua estrutura organizacional. Cury (2013, p. 18) escreve que a CAPES foi responsável por um “processo constatável e considerável de consolidação e valorização de pós-graduação nacional, cujo sucesso é inegável, sendo reconhecido no país e no exterior”. O autor propõe a questão: por que não colocar essa experiência, já consolidada, a serviço da graduação no segmento que forma docentes, ou seja, licenciatura e pedagogia? Para o autor, o PIBID é um dos caminhos, entre outros, para se responder a esse desafio.

Segundo a CAPES, o PIBID “é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica”, e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para aprimorar a formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. (CAPES, 2013). O Programa concede bolsas para os acadêmicos dos cursos de licenciatura que se integram ao Programa, para os professores supervisores que atuam nas escolas públicas de educação básica, aos coordenadores de área que são docentes nas IES, que desenvolvem as atividades do Programa em sua área de atuação acadêmica, e para os coordenadores institucionais, que nas IES são os docentes responsáveis perante a CAPES pelo acompanhamento e execução das atividades de iniciação à docência propostas no projeto institucional.

Num estudo avaliativo do Programa em 2014, desenvolvido por vários pesquisadores (dentre eles, GATTI, GIMENES, FERRAGUT, ANDRÉ), por intermédio da Fundação Carlos Chagas, chegou-se à conclusão que o Programa vem contribuindo em diversos aspectos, dentre os quais se destacam: valoriza, fortalece e revitaliza as licenciaturas e a profissão docente; proporciona aos alunos das licenciaturas um contato mais direto com a realidade da escola pública desde o início do curso; colabora com a formação continuada qualificada dos docentes das escolas e gera estímulo para a continuidade dos estudos; favorece a aproximação

dos professores da IES com a realidade e as necessidades da escola básica, propiciando novas visões sobre o ensino e a prática docente; estimula o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas nas escolas, além de melhorar a qualidade do ensino com práticas diferenciadas e interdisciplinares; favorece um diálogo mais efetivo entre as IESs e as escolas públicas de educação básica; contribui para a valorização da profissão de professor.

No que diz respeito às questões críticas assinaladas como problemas do Programa, podem ser citados: alguns projetos das IESs encontram-se formas pouco efetivas e distantes da própria proposta do PIBID; há necessidade de maior envolvimento dos docentes da IES com o programa da escola; existem problemas de adaptação das escolas parceiras com a universidade credenciada pelo programa; há um número excessivo de bolsistas e supervisores por coordenador de área.

Apesar das críticas apontadas, percebe-se nesse estudo avaliativo, que o PIBID vem criando condições para um processo de formação que leve em conta o desenvolvimento profissional dos docentes, além de ser um programa de grande efetividade no que se refere à formação inicial de professores, possibilitando aos licenciandos a vivência das diversidades existentes na escola.

Pensar a formação centrada na escola como estratégia institucional significa colocar em discussão as características necessárias dos locais de formação e reconhecer que – pela sua própria natureza e pelas exigências da atuação profissional, futuras ou concomitantes – a formação circunscrita aos limites de uma universidade é insuficiente para dar conta do trabalho a ser desenvolvido [...] hoje os contextos de trabalho carregam em si um alto potencial formativo, por isso um projeto de formação oriundo de uma universidade deverá conter, necessariamente, espaços de formação a serem desenvolvidos, periódica e continuamente, em escolas de educação básica, uma vez que é nelas que a ação profissional do professor irá se desenvolver – ou já se está desenvolvendo, no caso da formação continuada. (SILVA JUNIOR, 2013, p. 9).

O ambiente escolar é muito importante no processo formativo do professor. Silva Junior (2013) compreende que tanto na formação inicial (aquela em que o aluno da educação superior se dirige à escola, periódica e costumeiramente, para, em colaboração com os professores que já atuam na escola, desenvolver atividades e projetos previstos no seu currículo de formação), quanto na formação continuada (em que o profissional professor desenvolve costumeiramente suas “atividades de membro do corpo docente”), a escola de educação básica é o centro. Para o autor, “os “saberes profissionais” emergem do contexto de trabalho e são construídos na ação reflexiva”; dessa forma, as escolas devem ser pensadas como “lugares de produção de práticas e de produção de conhecimento sobre essas práticas”. (SILVA JUNIOR, 2013, p. 10).

3.3 Antropologia: breves considerações

Durante os séculos XVI a XVIII, os europeus conheceram diversas sociedades humanas, vistas como exóticas, e assim, depararam-se com a necessidade de compreender como e por que essa diversidade existia³⁷. Porém, só com o surgimento e adoção da perspectiva evolucionista durante o século XIX foram lançadas bases coerentes para tal perspectiva compreensiva, pois o evolucionismo criou pressupostos científicos para uma comparação com o padrão europeu, retirando explicitamente os aspectos religiosos e opinativos das análises, ainda que eles se mantivessem implicitamente como pressupostos ideológicos. A evolução foi encarada por muitos pensadores (que sofreram a influência de Darwin) como a leitura científica final da vertente naturalista que defendia a teoria de uma progressiva escalada de mudanças entre os seres vivos, desde os organismos primitivos até os seres humanos. Outras espécies intermediárias representavam casos de desenvolvimento interrompido em uma *scala naturae*.

A ideia de construção de uma *scala naturae* foi desenvolvida originalmente por Platão num de seus diálogos e amplamente aceita por membros da Igreja, filósofos etc. Aristóteles sugeriu a existência de uma escala natural gradual desde os animais inferiores (insetos) até os mais avançados (vivíparos). A partir do século XVIII, com a influência dos iluministas e naturalistas, Deus abandonou o lugar mais elevado da escala, que passa a ser ocupado pelo Homem. Porém, essa classificação, quando estendida ao homem, atribuiu perniciosamente o topo da escala ao europeu e anglo-saxônico, desligando-se dos aspectos anatômicos e trazendo novamente a falta de rigor científico que pretendia extirpar, voltando à reiteração de opiniões preconceituosas de fundo histórico, para manter as ‘cores’ nos ‘devidos lugares sociais’ onde já se encontravam.

³⁷Neste período, os povos autóctones eram vistos como parte da paisagem natural. Um bom exemplo se encontra em Todorov (2003), quando o autor pondera sobre o modo como Colombo escreve em seu diário sobre os homens que vê: “No interior das terras, há muitas minas de metais e inúmeros habitantes [...]. Até então, ia cada vez melhor, naquilo que tinha descoberto, pelas terras como pelas florestas, plantas e frutos, flores e gentes”. (TODOROV, 2003).

Assim, num espírito semelhante à classificação anatômica, as sociedades humanas poderiam ser classificadas numa escalada de progresso, do primitivo ao avançado³⁸. A sociedade europeia (industrial) ficava num patamar mais elevado e as sociedades primitivas eram analisadas como estágios em que os seres humanos e sua sociedade haviam passado ou como exemplo de falta de progresso evolutivo.

Vale ressaltar que apesar desse paradigma evolucionista ter fornecido as bases da antropologia moderna, a contribuição dos antropólogos evolucionistas às ideias do século XX paradoxalmente originaram-se na rejeição e nas críticas a esse ponto de vista. Seja pela busca do exótico, seja pela necessidade de justificar os impérios, que foram usados para criar escalas evolutivas de sociedades, os evolucionistas construíram teorias que se baseavam em uma observação rasa e nas aparências materiais das sociedades, que só poderiam ser criticadas com a observação de aspectos internos ou sutis dessas mesmas sociedades. Segundo Foley (1996), a antropologia do século XIX preparou o caminho para as técnicas de observação direta e para a interação entre os observadores europeus e as sociedades envolvidas³⁹.

A experiência com as observações do funcionamento detalhado das sociedades não europeias mostrou que as mesmas não eram sociedades simples ou atrasadas sob todos os aspectos e não poderiam ser classificadas em termos evolucionistas, que em geral só considerava aspectos tecnológicos mais visíveis, assim como propunha uma escala de costumes que se estruturava previamente em um padrão eurocêntrico alçado previamente ao topo da escala. Ao substituir o conceito evolucionista por conceitos funcionais, ficou claro que as sociedades não europeias não eram tentativas primitivas de organização e estrutura social, mas funcionavam bem como sistemas integrados em formações sociais e ambientes particulares.

Embora muitos dogmas do funcionalismo tenham sido abandonados, a ideia de variedade da organização social e econômica humana deveria ser vista em termos de circunstâncias ecológicas e tradições culturais específicas. Tais ideias conduziram ao abandono das noções de hierarquia evolucionista entre as sociedades humanas. Desde então, passa a existir uma sensibilidade maior para com tradições culturais independentes e estratégias sociais alternativas. Essas ideias irão repercutir também nas opiniões a respeito das artes e da estética. (FOLEY, 1996, p. 24).

³⁸“As primeiras sínteses antropológicas desenvolvidas por E. B. Tylor e L. H. Morgan forneceram esse modelo ao descreverem vários estágios de desenvolvimentos identificados – hordas primitivas, barbarismo, civilização, por exemplo, ou matriarcado e patriarcado, ou através de conceitos econômicos como caçar e lavar a terra.” (FOLEY, 1996).

³⁹Essa interação levou ao desenvolvimento dos métodos de observação participante por antropólogos como Malinowski, Radcliffe-Brown e Evans-Pritchard. (Foley, 1996).

Na base dessas mudanças o conceito antropológico crucial foi o de *Cultura*. Segundo Foley (1996), essa palavra tem mudado de significado no decorrer dos anos. Em primeiro lugar, se refere às características de comportamento que são exclusivas de seres humanos em relação às outras espécies, além da noção de comportamento aprendido e ensinado ao invés de instintivo. Em segundo lugar, cultura seria a capacidade humana para gerar comportamentos específicos, que se caracteriza pela possibilidade da mente humana de gerar uma infinidade de reações através de seu potencial simbólico e linguístico, que os coloca numa categoria à parte dos outros seres e os diferencia entre si. Um desenvolvimento dessa explicação se basearia no ponto de vista de que o comportamento está profundamente enraizado nas relações sociais e outras características da sociedade. Por fim, o resultado de todos esses processos seria o objeto da Antropologia, ou seja, a análise dos fenômenos, empiricamente observáveis das culturas humanas.

3.4 Antropologia, Cultura e Educação: interfaces

O conceito de cultura é central para a antropologia. Refere-se, resumidamente, às características de comportamento que são exclusivas dos seres humanos em relação às outras espécies, ao mesmo tempo em que também transmite a noção de comportamento aprendido, ensinado, em vez de instintivo. Geertz (2008, p. 4) defende que o conceito de cultura “é essencialmente semiótico”. O autor acredita que “o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu” e a cultura seria essas teias e sua análise. Dessa forma, não se trata de uma “ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa, à procura de significado”.

O reconhecimento da diversidade de culturas foi um importante passo conceitual para a antropologia social. (FOLEY, 1996). A ciência antropológica possibilita o aprofundamento de estudos que abordam a cultura como dimensão fundadora da sociedade e do humano além de tomar como objeto o homem e a cultura, captando as dimensões da condição humana. (TOSTA, 2011)

A etimologia da palavra *cultura* remonta ao pensamento greco-latino clássico e seu significado inicial está relacionado à natureza, na medida em que expressa a ideia de cultivo. A palavra aparece em fins do século XIII, antes que o conceito de sociedade – irmã gêmea da cultura – tivesse emergido das ciências sociais. (DAMATTA, 1987 apud TOSTA, 2011).

No início do século XIX, o termo era usado equivalendo ou contrastando com a palavra civilização⁴⁰, referindo-se às realizações materiais de um povo em oposição à barbárie e à selvageria, porém, é neste mesmo século que o conceito chamou a atenção dos antropólogos, com um sentido mais próximo do que conhecemos na contemporaneidade⁴¹. (TOSTA, 2011, p. 241).

Para Rocha e Tosta,

a cultura, num sentido amplo, significa a maneira total de viver de um grupo, uma sociedade, um país ou uma pessoa (...) não se trata de uma defesa da posição segundo o qual cultura é tudo. Mas sim a ideia de que a exemplo de um “fato social total” impõe-se a exigência de buscar a totalidade do fenômeno cultural, seja nas múltiplas relações que se estabelecem com a cultura, economia, política, religião etc. (ROCHA e TOSTA, 2011, p. 83).

Os autores ainda ponderam que o estudo de um fenômeno cultural deve ser observado, anotado, vivido, analisado, mesmo nos aspectos que não estão ligados diretamente ao estudo. A ideia de totalidade representa em relação à cultura uma forte relação com a identidade na medida em que se mostra capaz de abolir as diferenças internas de um grupo, permitindo traduzir melhor as diferenças entre “nós e os outros”; dessa forma, resgatamos nossa humanidade no outro e a do outro em nós mesmos, revelando um bom exercício de alteridade. (ROCHA; TOSTA, 2013, p. 83).

O campo da Antropologia e sua interface com a educação atuam na busca analítica das relações das culturas com a transmissão de conhecimentos e valores. Tais análises se desenvolvem em diversos níveis, desde valores e conhecimentos avaliados como universais até aqueles de natureza local. Em todos esses níveis as análises favorecem a reflexão sobre as diferenças existentes no espaço escolar, “o contexto cultural da aprendizagem, os efeitos sobre a diferença cultural, racial, étnica e de gênero, até os sucessos e insucessos do sistema escolar em face de uma nova ordem social em mudança.” (GUSMÃO, 1997, p. 39). Outros autores também discutem a respeito da contribuição teórica da antropologia à educação, e essa junção se torna importante, especialmente, quando pensamos sobre a variação cultural como

⁴⁰Para Norbert Elias, o conceito de civilização expressa a “consciência que o Ocidente tem de si mesmo [...] a consciência nacional [...] resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas ‘mais primitivas [...] o nível da sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura científica ou visão do mundo’”. (ELIAS, 1994, p. 23)

⁴¹O conceito de cultura foi mapeado por algumas matrizes disciplinares na Antropologia. Em ordem cronológica podemos citar: Evolucionismo Social e Escola Sociológica francesa (séc. XIX), Funcionalismo (1920), Culturalismo norte-americano (1930), Estruturalismo (1940), Antropologia Interpretativa (1960) e Antropologia Pós-moderna ou Crítica (1980). Essa ordem não implica a existência de uma sucessão linear entre estas matrizes e as temáticas: trata-se de processos históricos ora mais ora menos integradores. (TOSTA, 2011, p. 241).

“dimensão presente no cotidiano do mundo escolar e não escolar, incidindo sobre aprendizagens, currículos, avaliações, formação docente, formação de educadores [...] some-se a isso a dimensão da cultura como instituinte do mundo [...] especialmente no tema da “Pluralidade Cultural”. (ROCHA; TOSTA, 2013, p. 17).

O uso crítico das análises que consideram aspectos da antropologia e da educação aprofunda o conhecimento sobre as possibilidades de formação do homem, numa perspectiva de desenvolvimento integral e formativo. A escola é um espaço complexo onde ocorre o encontro das diferenças culturais e das desigualdades sociais. Essas diferenças estão presentes não só no interior da escola, mas em seu exterior. A falta de conhecimento e de formas de abordar o contexto cultural vivido pelos alunos fora da escola interfere negativamente nas relações educativas, na aprendizagem e na socialização dentro e fora das escolas. (TOSTA, 2011, p. 237).

Rocha e Tosta alertam que precisamos com urgência compreender não apenas os educandos, mas saber vê-los e os compreender como pessoas que trazem à escola as marcas identitárias de seus modos de vida e das culturas patrimoniais de suas casas, famílias, parentelas [...] meninos e meninas que “são quem são” ou que “são como são” porque habitam mundos culturais, que o mundo escolar tendeu durante muito tempo a inviabilizar, ou a perceber de longe” (ROCHA; TOSTA, 2013, p. 14)

Essas questões fundamentais que a Antropologia traz à educação permitem enxergar o Homem em sua complexidade, explicando os diversos fenômenos sociais, aumentando as percepções dos pesquisadores e lhes acrescentando instrumentos teóricos para sua observação e análise.

3.5 Educação para a Diversidade e Formação Docente

Considerado um dos campos mais importantes nos estudos sobre a educação, a diversidade não pode ser pensada como um tema secundário para uma escola que pretende ter um espaço que contemple a inclusão, a democracia e a pluralidade. A diversidade cultural é um assunto característico das sociedades modernas, e podemos perceber essa predominância nos:

[...] processos migratórios entre países e regiões e a consequente eclosão de conflitos face à dificuldade de convivência com a pluralidade de culturas, etnias, religiões e visões de mundo, presentes no contexto social contemporâneo. Atitudes xenófobas, discriminações, preconceitos de toda ordem são práticas sociais recorrentes, nas quais a demarcação entre “nós” e “outros” se manifesta pelo não reconhecimento

das diferenças e, muitas vezes, pela visão de inferioridade daqueles que consideram diferentes. Diversos marcadores identitários tais como etnia, classe, gênero, orientação sexual, características físicas e outros são utilizados para promover violências e exclusão. (WILSON, 2011, p. 15).

As questões que envolvem a diversidade cultural brasileira têm sido tema frequente em muitos estudos na última década. Os conceitos de diversidade, diferença, igualdade e justiça social têm sido uma preocupação por parte “daqueles que lutam por uma educação verdadeiramente cidadã”. Articular esses conceitos a currículos de formação de professores, tem se tornado um desafio para a educação e para as instâncias que compreendem esse processo. (CANEN; XAVIER, 2011, p. 641).

A experiência docente relatada por diversos pesquisadores na área da Educação reflete a precariedade e inadequação dos temas e conceitos ligados à diversidade cultural no processo da formação de professores. Diante disso, podemos pensar que:

[...] a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, constitui-se como um *locus* privilegiado [...] para a criação e a implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços, no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar [...] articular os pressupostos de uma proposta multicultural à formação docente coloca-se como um desses profícuos caminhos a ser seguido, para uma escola culturalmente responsiva. (CANEN; XAVIER, 2011, p. 641).

A palavra diversidade é derivada do latim *diversitas*, que quer dizer variedade, diferença. (HOUAISS, 2008, p. 1064). Segundo Nilma Lino Gomes e Petronilha Silva (2011), quanto mais complexas se tornam as relações entre educação; conhecimento e cotidiano escolar; cultura escolar e processos educativos; escola e organização do trabalho docente, mais o campo da Pedagogia é desafiado a compreender e apresentar alternativas para a formação de seus profissionais. Segundo elas, faltam estudos que articulem a formação de professores e outras temáticas tão caras à escola e aos movimentos sociais, entre elas, a diversidade cultural.

Segundo Nilma Lino Gomes, a diversidade tem sido há muito tempo estudada pelas Ciências Sociais, sobretudo pela Antropologia. Dessa forma, a ciência antropológica torna-se primordial e oportuna para as questões ligadas à diversidade e para a abordagem da cultura africana e afro-brasileira, pois possibilita aprender e compreender a relação com o outro, respeitando distintas culturas em suas diferenças.

A introdução desse tema na produção teórica sobre os processos de formação de professores é recente, tendo se iniciado na década de 1990. As autoras descrevem que hoje há

um reconhecimento de que a diversidade cultural na formação de professores é essencial à educação brasileira, principalmente quando se trata de escolas públicas.

A formação de professores constitui-se como um *lócus* privilegiado para refletir sobre essas questões e para a criação e implementação de proposições que tratem sobre a diversidade cultural no contexto escolar, pois permite a “transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, fatores enriquecedores da cidadania”. (CANEN; XAVIER, 2011, p. 642).

Para Candau (2003), o cotidiano da escola é o local de diferentes relações sociais e reflete a diversidade cultural existente na sociedade. Desse modo, as diversas visões de mundo, estilos de vida, costumes, crenças, cores, etnia e os demais aspectos que compõem a cultura estão presentes na sala de aula. A escola representa o microuniverso social, que é composto por diversidade social e cultural, e pode reproduzir padrões de conduta que transcendem as relações fora da escola. Nilma Lino Gomes (1996) escreve sobre essa representação da diversidade em seu aspecto étnico-cultural, e considera que a sociedade brasileira possui um histórico de exploração socioeconômica, pelo sexismo e racismo, e, por isso, não podemos desconsiderar que a escola, que é uma instituição social, carrega essa herança. Dessa forma, a autora considera que devemos “cobrar um posicionamento da instituição escolar diante da realidade de milhares de alunos e professores negros, no sentido não apenas de garantir-lhes o direito à Educação e proporcionar-lhes um ensino de qualidade, mas de eliminar práticas discriminatórias”. (GOMES, 1996, p. 87)

Seguindo outros pressupostos referentes à diversidade, não podemos deixar de mencionar aspectos do preconceito quanto às religiões de matrizes africanas⁴², que frequentemente se pauta no simplismo da tolerância ou intolerância, ou através do silenciamento de alunos e professores que são seguidores dessas religiões. Vale lembrar que a palavra tolerância se origina do latim *toler*, que significa suportar, no sentido físico de suportar um peso, um fardo, sofrer, aturar (HOUAISS, 2001, p. 2730), e, de certa forma, ao tolerarmos exercitamos nosso poder sobre algo. Erisvaldo Pereira dos Santos (2015) mostra como o tratamento dado a esses segmentos religiosos torna-se um desafio no ambiente escolar, pois há também um poder implícito nas religiões, e esse poder também está presente no cotidiano das escolas. O autor considera que a escola possui um *locus* privilegiado de transmissão de conhecimento e, dessa forma, deve “abordar as experiências religiosas dos

⁴² No capítulo referente à análise dos dados, veremos que o preconceito quanto às religiões de matrizes africanas é um dos temas em que os bolsistas mais encontram dificuldade quando trabalham a temática da diversidade nas escolas parceiras do PIBID.

diversos sujeitos socioculturais, visando uma convivência respeitosa, pacífica e solidária”. A formação de professores também se refere a um aspecto considerado importante, pois:

“Não é possível construir atitudes de respeito e valorização do sagrado do outro sem que se conheça a história, os valores e o sentido inerentes à experiência de sagrado presente na religião. O êxito dessa tarefa está relacionado [...] à formação de professores/as com sólidos embasamentos teóricos e comprometimento com os objetivos de uma educação democrática e republicana, fundada em princípios éticos”. (SANTOS, 2015, p. 26).

Candau (2003) aponta que o fracasso escolar foi por muitos anos analisado pelo viés psicológico, sendo visto como uma questão de cunho pessoal, de responsabilidade exclusiva dos alunos. Ela evidencia que em várias partes do mundo foi constatado que crianças que faziam parte de grupos minoritários (crianças social, cultural ou etnicamente marginalizadas) possuem um rendimento escolar inferior à média das crianças que fazem parte do grupo culturalmente dominante na sociedade e, dessa forma, a questão da diversidade cultural parece ser tema central nas questões de fracasso escolar.

A autora relata que a discriminação difundida na escola é parte de práticas racistas e discriminatórias existentes na sociedade. Tais práticas orientam o currículo, a construção do currículo escolar e se tornam um instrumento de propagação de formas estereotipadas de interpretação da sociedade.

Para Gomes e Silva, o campo da educação deve ser compreendido de forma articulada com as lutas sociais, políticas e culturais que ocorrem na sociedade. A educação escolar, entendida como parte constituinte do processo de humanização, socialização e formação, tem de estar associada aos processos culturais. (GOMES E SILVA, 2011, p. 18).

Porém, torna-se necessário ficarmos atentos ao conceito de diversidade, pois pode tornar-se um conceito vago. Segundo Moore (2012), atualmente observa-se uma ênfase exagerada na chamada “diversidade” para “evitar lidar com a verdadeira questão, a única que causa problema na sociedade: a **diferença** e a **relação** com o Outro dissimilar”. Desse modo, se tornaria um mero “*slogan* opaco” que não traria transformações para a sociedade. Em vez de implementar programas e ações transformadoras, estaríamos “inundados por meros “*slogans* bonitos”, desprovidos de conteúdo prático e promovidos por “aquelas pessoas que se negam a lidar com a **diferença** e suas consequências políticas econômicas e sociais reais”. (MOORE, 2012, p. 267-268, grifo do autor).

Para Moore, a diversidade não é um dado social, não é um resultado relacional, pois não está no “plano onde estão definidas as realidades que surgem da interação entre as

diferentes formas de alteridade”. A diversidade, para o autor, não cria relações, já a diferença, sim. “É a relação com o ser diferente – e não a diversidade em si – que constitui um problema na sociedade. Todo o problema está na relação com o Outro”. Para o autor, “não é a diversidade que deve ser enxergada como a questão em torno da qual há que organizar as energias da sociedade, mas a **relação** entre todas as formas de alteridade com que conta a sociedade.” (MOORE, 2012, p. 269, grifo do autor).

Outros autores também abordam a questão da formação de professores para a diversidade. Moreira e Candau (2007) escrevem sobre a importância das relações entre currículo e cultura, reconhecendo que o ensino-aprendizagem pautado na multiculturalidade e na diversidade são elementos de uma escola democrática.

Os autores afirmam que a palavra *currículo*, por ser muito familiar nas escolas, muitas vezes não é pensada sobre seu sentido. O termo currículo passou por diversas modificações e concepções ao longo da história, dependendo de como a educação era concebida. Candau e Moreira entendem o currículo como:

[...] experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Os autores esclarecem a importância do *currículo oculto*⁴³, que envolve, “dominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar”. Para eles, o currículo é “o coração da escola” e os professores – querendo ou não – ocupam um papel fundamental para que os currículos se materializem nas escolas. Defendem que elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma “*nova postura*” por parte da comunidade escolar. Chamam de portador de “daltonismo cultural” aquele que não valoriza o “arco íris de culturas que encontra nas salas de aula [...] aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove”. Portanto, os autores afirmam que a escola precisa enfrentar o desafio de “acolher, criticar e colocar em contato diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas”. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 31-35).

⁴³Os autores descrevem algumas características que fazem parte do currículo oculto: rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos professores e nos livros didáticos. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

3.6 Saberes e práticas Docentes

A origem dos estudos sobre o conhecimento ou o saber dos professores é recente. Na década de 1980, nos Estados Unidos inicia-se um movimento para que os universitários da área de Ciências da Educação construam um acervo de “conhecimentos profissionais para o ensino”. Segundo Borges e Tardif (2001), os integrantes desse movimento consideravam urgente que os professores, em seu cotidiano, pudessem “se apoiar num repertório de conhecimento validado pela pesquisa”, a fim de “garantir a legitimidade e a eficácia de sua ação”. Segundo os autores, é a partir daí que o conhecimento dos professores se desenvolve e as pesquisas se multiplicam. Nos anos 1990, esse fato conduzirá à reestruturação da formação dos professores na América do Norte, na Europa e na América Latina.

Neste aspecto, podemos citar, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que abriu espaço para que outras políticas públicas e programas de avaliação e de formação docente⁴⁴ se desenvolvessem. Essas reformas evidenciam a importância da questão dos saberes e competências na formação de professores.

A formação de professores não comporta um único conceito. Dessa forma, é necessário considerar as diferentes leituras, interpretações e posições teóricas dos diversos autores que tematizam esse campo.

Tardif (1991) considera que o professor é um indivíduo que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros, porém, é preciso especificar a natureza desses saberes e as relações que os professores estabelecem com esses saberes. O autor entende que todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação, e, quanto mais desenvolvido, formalizado e estruturado é um saber, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem.

O autor também procura identificar e definir os diferentes saberes presentes na prática docente e diz que o saber docente se compõe de vários saberes derivados de diferentes fontes. Apesar de o saber docente ocupar uma posição estratégica entre os saberes sociais, o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite.

Na concepção de Tardif, a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos: sua prática integra diferentes saberes em diferentes

⁴⁴Dentre essas políticas podemos citar o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), Programas de Avaliação dos Sistemas de Ensino da Educação Básica e Ensino Superior, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Formação superior dos Profissionais da Educação Básica. (BORGES; TARDIF, 2001, p. 14).

relações. O autor atribui à noção de saber um sentido amplo que incorpora conhecimentos, competências, habilidades e as atitudes dos docentes. (TARDIF, 2000, p. 212)

Para o autor, o saber docente é um saber plural formado por saberes da formação profissional (que podem ser denominados de pedagógicos); saberes disciplinares (que são os saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária – esses saberes integram-se à prática docente por meio da formação dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade); saberes curriculares (que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar) e saberes experienciais ou práticos (baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio).

Percebe-se que o interesse pelos saberes dos professores vem ganhando espaço nos estudos e produções teóricas do campo da educação. Caldeira (2003) destaca que o tema saber docente na formação de professores é recente na educação brasileira: as primeiras publicações surgiram na década de 1990, quando se buscava investigar a prática pedagógica e os saberes docentes a partir de uma concepção de formação mais ampla, abrangendo o desenvolvimento profissional, pessoal e organizacional da profissão docente. Esses estudos centram-se na figura do professor e reconstroem sua biografia, seus ciclos de vida profissional, histórias de vida e relatos narrativos que se desenvolvem no cotidiano da prática docente.

Caldeira (2003) se refere ao saber docente cotidiano como o “conhecimento específico sobre o ensino que os professores, como sujeitos, constroem em um espaço/tempo determinado, durante seu trabalho na escola”. Para a autora, é no trabalho cotidiano na sala de aula e no processo de reflexão sobre esse trabalho que os docentes se apropriam e constroem os saberes que precisam para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. Esse saber não é constituído pelo indivíduo isoladamente, mas através da interação com outros docentes e com os estudantes e suas famílias. Portanto, o saber docente cotidiano é resultado de um processo coletivo de reflexão da prática, ainda que articulado a partir do individual. (CALDEIRA, 2003, p. 222-224). Neste aspecto, Lessard e Tardif (2005) mencionam que o trabalho docente é uma profissão das interações humanas, e por isso é extremamente marcada pela complexidade e multiplicidade de aspectos cujo objeto principal são os seres humanos. Mas estejamos atentos, pois os seres humanos possuem uma particularidade – a de existirem enquanto indivíduos – e sobre esse aspecto, Tardif (2014) afirma:

Mesmo que pertençam a grupos, a coletividades, eles [os seres humanos] existem primeiro por si mesmos como indivíduos. Esse fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho dos professores, pois, embora eles trabalhem com grupos de

alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem. (TARDIF, 2014, p. 267).

O saber docente é constituído por meio de um permanente processo de construção/desconstrução/reconstrução, pois cada lugar e cada tempo demandam redefinições desses saberes. Por isso, esse saber é entendido como um processo e não algo estático e definitivo. Para ser renovado, é necessário que os docentes façam uma reavaliação crítica de suas práticas e, dessa forma, aperfeiçoem seu trabalho.

Tardif (2014, p. 266) considera que os saberes profissionais dos docentes são situados, ou seja, construídos em função dos contextos e de situações de trabalho particular nos quais são exercidos. O autor questiona o modelo “aplicacionista de conhecimento” em que:

[...] os alunos passam um certo número de anos a assistir aulas baseadas em disciplinas e construídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos [...] quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos [...] não se aplicam bem na ação cotidiana. (TARDIF, 2014, p. 270).

Para o autor, esse modelo se mostra com certos problemas, como os de ordem disciplinar. Primeiramente, por ser fragmentado e especializado, pois as disciplinas não têm relação umas com as outras, ficando “fechadas em si mesmas”; segundo, porque a lógica disciplinar é “regida por questões de conhecimento e não por questões de ação”. O autor completa que “na prática, aprender é fazer e conhecer fazendo”.

Desse modo, torna-se necessário articular o processo formativo docente à prática, mantendo os licenciandos mais próximos com seu futuro local de trabalho: a escola.

Os saberes firmados no contexto de trabalho auxiliam na ação reflexiva, tornando a escola ao mesmo tempo, um local de “produção de práticas e de produção de conhecimento sobre essas práticas”. (SILVA JÚNIOR, 2013). Nesse sentido, o PIBID oportuniza essa articulação entre os futuros professores e as escolas de educação básica, interligando os saberes constituídos na universidade e aqueles que serão constituídos no local de trabalho.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo faremos uma exposição do percurso metodológico utilizado nesta pesquisa, lembrando que, nas ciências sociais, a própria palavra “pesquisa”, numa caracterização geral e simplificada, significa realizar estudo para conhecer determinada população. Existem pesquisas de caráter descritivo e outras de caráter explicativo. Em geral, as pesquisas demonstram uma “amostra representativa de uma população, às vezes a uma população em seu conjunto.” (DORTIER, 2010, p. 486).

A palavra método se origina do grego *methodos* que significa “caminho para chegar a um fim”. Metodologia é o estudo do método, o corpo de normas e procedimentos estabelecidos para se realizar uma pesquisa; compreende “o conjunto de conhecimentos precisos e metodicamente ordenados em relação a determinado domínio do saber”. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 11).

Portanto, metodologia é o estudo dos instrumentos e métodos para se fazer ciência. Nesta pesquisa, utilizamos precisamente, o método qualitativo: entrevistas orais, observação de campo, questões abertas do questionário e pontualmente o método quantitativo, pois, no questionário algumas questões tinham esse caráter.

As pesquisas em Educação no Brasil tiveram grandes avanços a partir da década de 1990, pois a produção de trabalhos passou a ter temas mais diversificados tanto com relação às temáticas e quanto às formas de abordagem. (GATTI, 2001, p. 66).

Esta pesquisa procurou contribuir para o conhecimento sobre a formação docente com vistas ao trabalho com o tema da diversidade e das relações étnico-raciais, no âmbito de uma Política Nacional de Formação Docente, o PIBID. Investigamos os processos de formação docente que foram desenvolvidos em 2015 em três subprojetos do PIBID, de três universidades distintas. Esses subprojetos tiveram como objetivo principal a abordagem das temáticas étnico-raciais e práticas educacionais com vistas à diversidade. Procuramos mapear e analisar as propostas e atividades pedagógicas, os materiais produzidos pelas equipes, quais os saberes docentes e escolares que foram construídos, quais as percepções dos participantes (professores coordenadores das IES, professores supervisores e bolsistas) sobre o seu processo de formação por meio desse Programa de formação docente.

A investigação sobre como uma Política Pública de Formação Docente se desdobra em propostas e práticas educativas pode contribuir para o aperfeiçoamento de políticas dessa natureza e para o avanço da educação antirracista e do trabalho com a diversidade cultural, conforme estabelecido na legislação.

4.1 Caracterizando a pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa hoje pode ser pensada como um campo transdisciplinar que envolve as ciências humanas e sociais. O termo qualitativo “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes” que são percebidos através de uma “atenção sensível”. Após a leitura detalhada dos dados, o autor “interpreta e traduz em um texto”, cuidadosamente escrito, com rigor científico, os significados “patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa”. (CHIZZOTTI, 2011, p. 28-29).

Fizemos opção pela metodologia de caráter qualitativo, por buscar fornecer uma compreensão profunda do aspecto subjetivo da ação social. Para Bogdan (1994, p. 16), a metodologia qualitativa decorre da convicção de que a “ação social é fundamental na configuração da estrutura social”, além de se firmar como uma das estratégias mais representativas da investigação em Educação, assumindo diferentes formas, e ser conduzida em múltiplos contextos.

Para Gatti (2001), as alternativas apresentadas pelas análises chamadas qualitativas compõem um universo heterogêneo de métodos e técnicas, que vão desde a análise de conteúdo com toda sua diversidade de propostas, passando pelos estudos de caso, pesquisa participante, estudos etnográficos, antropológicos etc. (GATTI, 2001, p. 73).

Esta pesquisa aborda uma questão importante nas pesquisas em Educação ao apontar como eixo estruturante a formação inicial e continuada de professores por meio de um programa de formação docente. Trata também de uma temática atual quando descreve esse processo formativo atrelado a práticas educacionais que contemplam a diversidade e questões de natureza étnico-racial. Sobre esse aspecto, Nilma Lino Gomes propõe:

No caso específico da educação escolar, será necessário conhecer e analisar as experiências significativas de diversidade étnico-racial no interior das escolas, produzir conhecimento sobre o tema, compreender as demandas dos movimentos sociais e construir práticas pedagógicas de superação do racismo que possam articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento produzido pelos movimentos sociais. (GOMES, 2011, p. 45).

Dessa forma, procuramos investigar os processos de formação docente de três IESs que desenvolveram práticas, materiais pedagógicos e atividades com vistas às questões étnico-raciais e de diversidade desenvolvidas em escolas de educação básica parceiras do PIBID. A pesquisa foi elaborada a partir de várias fontes, dentre as quais a análise de

documentos, a observação direta de algumas das atividades desenvolvidas pelas IESs, aplicação de questionários para os bolsistas integrantes do Programa, e entrevistas semiestruturadas para os professores supervisores e coordenadores de área. A análise dos dados foi sustentada por referenciais teóricos, com a intenção de dar embasamento aos pontos que foram discutidos na pesquisa. Assim, a presente pesquisa se enquadra na tipologia teórico-empírica. Teórica por formular quadros de referência e estudar diferentes conceitos, e empírica, pois procura descrever e interpretar a realidade dos diversos fenômenos sociais.

O empirismo⁴⁵ é uma teoria do conhecimento, diz respeito “à experiência, às sensações e às percepções” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 84). Em outra definição, entende-se o empirismo como:

A fonte [...] do conhecimento é a experiência externa que deriva do contato imediato de um sujeito com o objeto sensível que é exterior a esse sujeito. As sensações ou as percepções que formam a experiência externa compõem os dados empíricos a partir dos quais se estruturam noções mais gerais e complexas. A ideia resulta da universalidade das percepções externas do mundo empírico que repercutem os sentidos e, neles, ficam impressas. (CHIZZOTTI, 2011, p. 39).

As investigações qualitativas são interdisciplinares, podendo abarcar análises de cientistas sociais, lideranças de movimentos sociais, jornalistas, assistentes sociais etc., que usam os resultados dessas pesquisas em discussões públicas para os debates contemporâneos ou sociais⁴⁶.

Conforme mencionamos, esta pesquisa define-se como qualitativa de base teórico-empírica, pois para desenvolvê-la pesquisamos e acompanhamos algumas práticas desenvolvidas por três grupos integrantes de três subprojetos de distintas IESs que fazem parte do PIBID, que têm em comum trabalhos com vistas à diversidade cultural e a abordagem da temática africana e afro-brasileira. Os grupos são constituídos por um total de 63 bolsistas estudantes de diversos cursos de licenciatura das três IESs investigadas, onze professores supervisores⁴⁷ que atuam nas escolas de educação básica parceiras do PIBID e cinco coordenadores⁴⁸ de área que atuam como docentes nas IESs, totalizando 79 sujeitos envolvidos diretamente com o Programa.

⁴⁵ O empirismo como movimento filosófico, desenvolveu-se na Inglaterra com Locke (1632-1704), Berkeley (1685-1753), Hume (1711-1776) e John Stuart Mill (1806-1873). (CHIZZOTTI, 2011, p. 39).

⁴⁶ As informações que constam neste parágrafo foram obtidas durante a aula da Prof.^a Dr.^a Sandra Tosta, quando ministrou a disciplina *Métodos e Técnicas de Pesquisa* em setembro de 2014.

⁴⁷ É importante mencionar que uma professora supervisora pertencente à IES 2 recusou-se a participar da entrevista.

⁴⁸ Na IES2, a coordenadora de área (CA2) entrou no período de licença-maternidade a partir do segundo semestre de 2015. Realizamos a entrevista com a mesma e com sua substituta (CA4).

Analisar os dados obtidos com a aplicação de questionários, entrevistas e observação das práticas foi uma etapa árdua e importante para a pesquisa. Para André (2005), a coleta dos dados é uma tarefa essencial. A autora descreve que o primeiro passo a ser tomado durante a análise é a organização de todo o material coletado (separar em diferentes arquivos, organizá-los numa ordem cronológica), e a leitura e releitura de todo o material para identificar pontos relevantes para posteriormente iniciar o processo das categorias descritivas⁴⁹.

Para André, a categorização não esgota a análise dos dados: é necessário que o pesquisador “vá além da mera descrição”, acrescentando algo que já se sabe sobre o assunto. Portanto, o pesquisador terá de recorrer aos fundamentos teóricos de seu estudo e às pesquisas relacionadas ao tema, estabelecendo conexões e relações que permitam ao pesquisador ampliar o conhecimento sobre o assunto abordado.

Apresentaremos a seguir cada uma das etapas dos procedimentos e os instrumentos utilizados na pesquisa.

4.2 Procedimentos e instrumentos de pesquisa

Os procedimentos metodológicos que utilizamos nesta pesquisa foram: pesquisa bibliográfica, que constou no levantamento de referências teóricas publicadas por meio eletrônico ou escrito, dentre os quais livros, artigos científicos etc.; pesquisa documental, em que fizemos o levantamento e análise de relatórios e dos projetos institucionais⁵⁰ do PIBID da IES1 e da IES2, de documentos oficiais e de dados estatísticos. Além disso, fizemos a observação de campo, entrevistas orais e aplicação de questionários para os bolsistas.

Os procedimentos de coleta e produção de fontes se deram de formas diferentes entre os sujeitos participantes da pesquisa. Os dados dos bolsistas foram coletados através da aplicação de um questionário com o total de 28 questões. Para os Coordenadores de área e professores supervisores, realizamos entrevistas orais individualizadas. Observamos os bolsistas, professores coordenadores de área e professores supervisores em algumas atividades ocorridas nos encontros formativos e nas escolas parceiras, além de observarmos os estudantes da educação básica e demais membros das escolas parceiras, quando as atividades estavam sendo desenvolvidas nesses locais.

⁴⁹ O autor sugere o uso de canetas de diferentes cores ou recursos de computador. Em nossa pesquisa, a impressão das transcrições das entrevistas e o uso de cores de canetas variadas para identificar as categorias nos auxiliaram, mas não foram suficientes, devido ao volume de informações coletadas. Por isso, optamos pelo trabalho em quadros em que sintetizamos as respostas obtidas pelos participantes, para perceber com mais clareza quais as categorias presentes nos materiais coletados.

⁵⁰ Não tivemos acesso ao relatório e ao projeto institucional da IES3.

Para identificar os participantes da pesquisa utilizamos as seguintes siglas: CA para os Professores Coordenadores de Área das IES; PrS para os professores supervisores e BID para os bolsistas de iniciação à docência. Também procuramos identificar as escolas de educação básica com a sigla EB e as Instituições de Educação Superior com IES. Cada uma dessas siglas é posteriormente identificada com um número, para referenciar os sujeitos ou instituições participantes da pesquisa.

4.3 Análise documental

Os documentos citados na pesquisa (leis, pareceres, diretrizes, resoluções etc.) são importantes para compreender as mudanças e permanências ocorridas na sociedade, nas últimas décadas. Jacques Le Goff (1990) define que documento “não é um material bruto, objetivo e inocente, mas exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro: o documento é monumento”, e os documentos abrangem “a palavra, o gesto”. (LE GOFF, 1990, p. 10-11).

Nesse sentido, ao analisar os documentos oficiais pensamos que eles não são imparciais, neutros, mas exprimem a manifestação de determinado grupo social em determinado período histórico.

Ao analisarmos a Constituição Federal de 1988 e a Declaração dos Direitos Humanos, pensamos na conquista de novos direitos para os diversos segmentos sociais, inclusive nos direitos das minorias. A Lei 10.639/2003 constituiu um marco representativo nas reivindicações do movimento negro. Os dados do PNAD/2009, que exprimem o panorama da Educação no Brasil e a situação da escolarização dos brasileiros foram importantes para entender como a população negra e afrodescendente se encontra em desvantagem no cenário educacional do Brasil.

A Lei nº 9.394/1996 definiu que o ensino de História deverá abordar as contribuições das diferentes culturas e etnias (especialmente as de matrizes africanas e indígenas) para a formação da população brasileira. Temos também os PCNs, de 1997, documento que menciona o respeito às diversidades regionais, culturais e políticas; o Decreto nº 4.228/2002, que institui o Programa Nacional de Ações Afirmativas e a Lei nº 10.678/2003, que criou, com status de Ministério, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Todos eles fazem parte das normatizações que visam, juntamente com outras políticas, ao enfrentamento das desigualdades sociais e raciais.

Sobre os documentos oficiais que tratam da formação de professores e nos permitiram entender o contexto em que se deu a criação do PIBID, podemos citar a Lei nº 11.502/2007, que amplia as funções da CAPES e modifica suas competências e estrutura organizacional; o Decreto nº 7.219/2010 que possui uma regulamentação detalhada sobre as finalidades do PIBID; e o Decreto nº 8.752/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Este último propõe a articulação entre teoria e prática no processo de formação, com entendimento de que a formação inicial e continuada são elementos essenciais à profissionalização dos docentes.

Analizamos documentos específicos das IESs com relação ao PIBID, e dentre esses podemos citar os Projetos Institucionais de duas instituições e seus respectivos subprojetos de área, elaborados quando essas instituições participaram dos editais emitidos pela CAPES.

4.4 A observação do campo

A observação é uma técnica utilizada para apreender determinados aspectos da realidade e “consiste em ver, ouvir e examinar os fatos, os fenômenos que se pretende investigar”. A técnica auxilia na investigação à medida que “obriga o investigador a ter um contato mais próximo com o objeto de estudo”. (GERHARDT, 2009, p. 74).

Existem alguns tipos de observação, tais como simples ou sistemática, sistemática não-participante e participante. O tipo que mais se aproxima da observação feita nesta pesquisa é a observação participante, pois nela o pesquisador “participa até certo ponto da comunidade ou população pesquisada [...] a técnica da observação participante ocorre pelo contato direto do pesquisador com o fenômeno observado”, além de o pesquisador obter “informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos”. (GERHARDT, 2009, p. 75).

A observação foi constituída mediante a participação nas reuniões formativas dos bolsistas das IES e nas práticas realizadas pelos bolsistas nas escolas de educação básica parceiras do PIBID. É interessante frisar que cada IES promovia seus encontros em dois dias da semana: um dia era dedicado ao encontro formativo e, no outro, os bolsistas desenvolviam suas atividades nas escolas. Vale mencionar que, durante o ano de 2015, as escolas de educação básica da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais fizeram cerca de onze dias de paralisações das atividades e as escolas de educação básica da Rede Municipal de Belo Horizonte entraram em greve, no segundo semestre de 2015, com a duração de 36 dias, retornando às aulas no dia 09/11/2015. Portanto, vários encontros do PIBID nas três IESs

foram cancelados ou adiados devido à luta dos professores e profissionais da Educação por melhores condições de trabalho e salário.

Na IES1, as reuniões formativas ocorriam uma vez por semana, com duração de quatro horas. A cada semana, os integrantes desse subprojeto interdisciplinar se reuniam, alternando o local dos encontros, sendo uma semana na EB1 e outra semana na IES1. Ao final de cada semestre, todos os bolsistas da instituição se reuniram num Seminário, com duração de dois ou três dias, em que ocorriam palestras formativas e apresentação e socialização das atividades desenvolvidas em todos os subprojetos que integram o PIBID na instituição durante aquele semestre.

Na IES2, as reuniões formativas também ocorriam uma vez na semana, alternando o local: ora os encontros aconteciam na Faculdade de Educação da UEMG, no centro de Belo Horizonte, ora na ESMU, no bairro Padre Eustáquio. Participamos de nove encontros, de abril a dezembro de 2015. Em setembro de 2015, participamos da 4ª Semana UEMG, onde algumas atividades, palestras e apresentações culturais eram relativas ao PIBID.

Na IES3, as atividades ocorreram duas vezes na semana, sendo que os bolsistas tinham que cumprir uma carga horária de dez horas semanais. As reuniões formativas e as atividades propostas pela equipe do PIBID ocorriam com mais frequência na própria escola de educação básica. Nesse subprojeto, os bolsistas participavam de atividades formativas que ocorreram no Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) da UFOP, além das atividades organizadas pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). Participamos de quatro desses encontros, que aconteceram nas escolas parceiras do PIBID. Visitamos a EB8, em um dia em que as atividades ocorreram no período da manhã e da tarde. Participamos da *III Feira Cultural Somos Todos África*, realizada pela equipe do PIBID Afro, visitando a EB7 e a EB9, e do *IV Seminário Pensando Áfricas e suas Diásporas*, realizado no final do mês de outubro de 2015, onde ocorreram várias atividades relacionadas aos trabalhos desenvolvido pelo PIBID Afro. Nesse seminário, algumas professoras supervisoras do PIBID Afro coordenaram grupos de trabalhos com temáticas africanas e indígenas desenvolvidas pelo PIBID, sendo que participaram desse encontro várias IESs do Brasil.

4.5 Questionário

Utilizamos essa técnica de investigação junto a 63 bolsistas das três IESs participantes da pesquisa. O questionário foi composto por 28 questões, que abordavam temas diversos relativos ao perfil socioeconômico e cultural dos bolsistas, formação e trabalho desenvolvido no PIBID. Cinco questões do questionário eram abertas e indagavam sobre as experiências do trabalho interdisciplinar, contribuições do PIBID no processo de formação dos licenciandos, problemas enfrentados ao trabalhar com a diversidade nas escolas, e a receptividade dos sujeitos da escola no desenvolvimento das atividades.

Os questionários dos bolsistas da IES1 foram aplicados na própria instituição, em novembro de 2015. Os dos bolsistas da IES2 também foram aplicados na própria instituição, antes da reunião formativa, em novembro de 2015. Já para os bolsistas da IES3, os questionários⁵¹ foram aplicados na residência da coordenadora, durante um encontro festivo de encerramento do ano, em dezembro de 2015.

Para sistematizar a quantidade de dados gerados pelas respostas do questionário, construímos gráficos com dados das questões fechadas e, para as cinco questões abertas, organizamos quadros de cada uma das IESs, identificamos os bolsistas e sintetizamos as respostas dadas pelos 63 licenciandos, tomando o devido cuidado para que a opinião dos sujeitos fosse mantida nesta ordenação. Dessa forma, as categorias obtidas nas respostas foram sendo percebidas com mais clareza.

4.6 Entrevista

As entrevistas realizadas com os Professores Coordenadores de Área e com os Professores Supervisores do PIBID nas IES investigadas constituíram um meio privilegiado de acesso a várias informações. Conhecer parte das experiências de vida e profissionais desses sujeitos, além das motivações e opiniões sobre as práticas desenvolvidas nas escolas, foi importante, pois tivemos subsídios para entender a realidade social desses atores.

⁵¹ Vale mencionar, que os participantes deste PIBID estavam diretamente envolvidos com o Seminário *Pensando Áfricas e suas Diásporas*, que ocorreu no fim de outubro de 2015, e, por isso, não pudemos aplicar o questionário antes das reuniões formativas ocorridas nesse período. No dia 5 de novembro ocorreu o rompimento da barragem de rejeitos da mineradora Samarco. O fato trouxe inúmeros transtornos e mudou por completo o cotidiano da cidade e, conseqüentemente, o cotidiano da própria equipe. Por isso, encontramos dificuldade no agendamento das entrevistas e aplicação dos questionários. A coordenadora decidiu, então, marcar um dia em sua residência para que pudéssemos realizar a aplicação dos questionários para os bolsistas e as entrevistas da própria coordenadora e de duas professoras supervisoras da equipe.

Dordier (2010, p. 171) escreve que a entrevista serve para coligir fatos junto aos atores implicados num fenômeno, sendo, portanto, mais uma ferramenta de pesquisa, dentre outras. Esse instrumento pode ser combinado com a observação e o levantamento de dados quantitativos e de fontes escritas. Como qualquer outro instrumento metodológico, a entrevista tem suas vantagens e seus limites. Supõe a aplicação de uma metodologia precisa e, ao mesmo tempo, requer tato e experiência. A entrevista supõe uma fase preparatória, em que o entrevistador deve programar seu roteiro a fim de objetivar os dados necessários que pretende coletar. Cruzar as fontes históricas com os dados informados na entrevista também constitui um dos meios para uma boa pesquisa.

As entrevistas foram organizadas no formato semiestruturado, em que as questões partem de um roteiro de perguntas feitas previamente, mas que podem ter adaptações e mudanças durante o processo entre o entrevistador e o entrevistado. Para Gil (2008), a entrevista é uma forma de “interação social” entre investigador e investigado.

As entrevistas⁵² com os cinco coordenadores de área constaram de oito questões e as entrevistas com os onze Professores Supervisores foram compostas de sete questões. Foram realizadas quinze entrevistas presenciais, nos meses de novembro e dezembro de 2015. Uma Coordenadora de Área (CA3) não pode conceder entrevista presencial e aceitou responder as questões por escrito: as questões foram enviadas para seu e-mail e foram posteriormente reenviadas com as respostas escritas.

As entrevistas ocorreram em locais diferentes. Os Professores Supervisores da IES1 concederam a entrevista na própria escola em que trabalham (EB1). A Coordenadora de Área (CA1) participou da entrevista na instituição em que trabalha (IES1).

As entrevistas da IES2 também foram realizadas em diferentes locais: duas Professoras Supervisoras responderam a entrevista em suas residências, e uma delas na escola onde trabalha (EB3), durante o intervalo entre o turno da manhã e o turno da tarde; uma Professora Supervisora dessa instituição se recusou a participar da pesquisa⁵³. Uma Coordenadora de Área (CA2), afastada das atividades em período de licença-maternidade, respondeu a entrevista em sua residência e a Coordenadora de Área que a substituiu (CA4)

⁵² As questões das entrevistas dos Coordenadores de Área e dos Professores Supervisores estão disponíveis no Anexo.

⁵³ A recusa em participar da pesquisa foi aceita com muito respeito: pensamos que o silêncio dessa professora está repleto de sentidos e significados que, mesmo não sendo ditos em palavras, são representados por essa ação.

aceitou fazer a entrevista na escola de educação básica em que atua⁵⁴. A CA3 respondeu as questões por escrito.

Por fim, três entrevistas concedidas por integrantes da IES3 foram feitas na cidade de Mariana, sendo duas com Professoras Supervisoras – a PrS 10, que atua na EB8 e a PrS8, que atua na EB6 – e uma com a Coordenadora de Área, que concederam a entrevista na residência desta Coordenadora, localizada no mesmo município. As outras duas Professoras Supervisoras, PrS9 e PrS11, aceitaram responder a entrevista por telefone.

4.7 Caracterizando as IESs e seus subprojetos do PIBID

Fazem parte desta pesquisa três Instituições de Educação Superior: duas delas são universidades públicas – a UEMG, que é estadual, e a UFOP, federal –, e uma universidade privada, a PUC Minas. Todas oferecem cursos de licenciatura em diversas áreas. Vejamos o contexto de cada uma dessas instituições:

4.7.1 PUC Minas

A PUC Minas foi inaugurada em 1958, por Dom Antônio dos Santos Cabral. Possui atualmente oito *campi* localizados nas cidades de Belo Horizonte, Betim, Contagem, Arcos, Poços de Caldas, Guanhães, Serro e Uberlândia. Em Belo Horizonte, além do Coração Eucarístico, possui as unidades do Barreiro, Praça da Liberdade e São Gabriel. Na graduação, são ofertados 102 cursos⁵⁵, sendo dez licenciaturas. A partir do primeiro semestre de 2005, a universidade aderiu ao Programa Universidade para Todos (PROUNI), sendo uma das pioneiras a implantar esse Programa, que se tornou a principal forma de obtenção de bolsas de estudos pelos alunos. A Universidade concedeu, entre 2005 e 2016, mais de 30 mil bolsas de estudos através desse Programa.

O PIBID PUC Minas teve início em 2010 e participaram do Programa, em 2015, dez cursos de licenciatura: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras Português e Letras Inglês, Matemática, e Pedagogia. Em 2014, houve uma expansão do Programa, que passou a contar com 360 bolsistas, sendo 300 bolsistas de Iniciação à Docência, 40 professores supervisores e 20 coordenadores de área

⁵⁴ A coordenadora de área CA4 atua na IES2 e também é professora da educação básica em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte no bairro Jardim América. A entrevista foi realizada nesse local.

⁵⁵ Disponível em: <http://www.pucminas.br/institucional/Paginas/um-pouco-de-historia.aspx>. Acesso em 05 dez. 2016

e/ou gestão institucional. Dentro do Projeto Institucional são desenvolvidos os subprojetos de área e também projetos interdisciplinares, cada um destes possuindo seu coordenador.

O subprojeto na Área de História, implantado em 2012, tem como foco a temática africana e afro-brasileira e o trabalho com a diversidade, buscando, dentre outros aspectos, temas que valorizem a diversidade cultural e étnico-racial. A coordenação é de responsabilidade de duas professoras, cada uma coordenando parte dos bolsistas da Área e um projeto interdisciplinar em uma escola parceira. Um desses projetos interdisciplinares foi objeto de estudo desta pesquisa, que aplicou o questionário as bolsistas de diferentes áreas atuando na escola Escola Estadual Cândido Portinari e aos bolsistas da área de História, sob a responsabilidade de uma das coordenadoras. A Escola Cândido Portinari é parceira desse projeto desde 2012.

Na PUC, não existe um projeto institucional interdisciplinar, mas dentro do projeto institucional da própria universidade organizavam-se trabalhos interdisciplinares com os bolsistas de uma mesma escola. O trabalho interdisciplinar que foi por nós investigado na Escola Cândido Portinari era centrado na temática diversidade. Participavam desse subprojeto bolsistas de quatro áreas (Geografia, Letras, História e Matemática). É importante frisar que fizemos o acompanhamento desse projeto interdisciplinar, mas decidimos aplicar o questionário também para outros dez bolsistas que atuam somente no PIBID de História⁵⁶ e não fazem parte do projeto interdisciplinar dessa escola. Portanto, nessa instituição trabalhamos e acompanhamos as atividades dos bolsistas que integram o grupo interdisciplinar nas áreas de Matemática, História, Geografia e Letras e ainda aplicamos os questionários para dez bolsistas integrantes do PIBID da Área de História.

Acompanhamos esse subprojeto durante seis meses e participamos de oito encontros. No primeiro encontro, fizemos a apresentação do projeto e foi explicitada aos participantes a razão pela qual aquele subprojeto seria investigado. Em quatro encontros, participamos de reuniões formativas entre bolsistas e a CA1. Nesses encontros, as atividades foram diversas: apresentação de materiais didáticos confeccionados pelos bolsistas, orientação da CA1 nas atividades que seriam desenvolvidas na EB1, e socialização das experiências desenvolvidas na EB1. Participamos de três encontros em que os bolsistas desenvolveram atividades com os alunos da escola, juntamente com os quatro professores supervisores (PrS1, PrS2, PrS3 e PrS4), num exercício de docência compartilhada.

⁵⁶ Os bolsistas que atuam somente no PIBID de História da PUC são coordenados pela professora Júlia Calvo e atuam na Escola Estadual Ordem e Progresso.

Por fim, participamos das atividades desenvolvidas na *Semana da Consciência Negra 2015*, que ocorreu na escola parceira, envolvendo todos os alunos e professores da escola, com grande parte dos trabalhos sendo orientados pelos professores e licenciandos do PIBID. Essa atividade foi desenvolvida nos meses de setembro a novembro, e envolveu 25 bolsistas das áreas de História, Geografia, Letras e Matemática, e seus respectivos professores supervisores. Além disso, participamos do seminário de encerramento das atividades do segundo semestre de 2015, em que todos os integrantes de todas as áreas da IES – bolsistas, professores supervisores e coordenadores de área – se reuniram para compartilhar as práticas e atividades desenvolvidas nas escolas de parceiras do PIBID no decorrer do semestre.

4.7.2 UEMG

A Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) foi criada em 1989. O Campus BH é formado pela Escola Guignard, Escola de Design, Escola de Música (ESMU), Faculdade de Educação (FaE) e Faculdade de Políticas Públicas Tancredo Neves⁵⁷. Desde 2005, a UEMG possui o programa de reserva de vagas para egressos de escola pública, afrodescendentes, indígenas e portadores de deficiência⁵⁸. A UEMG participa do PIBID desde 2012. Das dez unidades que constituem a UEMG, oito participam do PIBID UEMG, por possuírem cursos de licenciatura. As que se encontram no Campus BH são: Escola Guignard (licenciatura em Educação Artística); Escola de Música (licenciatura em Música – habilitação em Educação Musical e habilitação em Instrumento ou Canto); Escola de Design (licenciatura em Artes Visuais) e, por fim, Faculdade de Educação (licenciatura em Pedagogia).

O subprojeto interdisciplinar denominado *Cultura Afro-brasileira* iniciou-se em 2012 e possui duas coordenadoras de área, uma que atua na Faculdade de Educação e outra que atua na Escola de Música. O subprojeto conta com 22 bolsistas de quatro cursos de licenciatura: licenciatura em Música e Habilitação em Educação Musical (ESMU – Campus BH), licenciatura em Educação Artística (Guignard – Campus BH), licenciatura em Artes Visuais (Design – Campus BH) e licenciatura em Pedagogia (FaE – Campus BH); quatro Professoras Supervisoras, cada uma delas atuando em uma das quatro escolas de educação básica parceiras, sendo duas da Rede Estadual e duas da Rede Municipal de ensino (Escola

⁵⁷ A UEMG possui Unidades de Ensino Superior nas cidades de Barbacena, Frutal, João Monlevade, Leopoldina, Ubá e Poços de Caldas.

⁵⁸ Fonte: <http://www.uemg.br/conhecauemg/historia.php>. Acesso em 05 dez. 2016.

Estadual José Bonifácio, Escola Estadual Padre Eustáquio, Escola Municipal Florestan Fernandes e Escola Municipal Fernando Dias Costa).

A dinâmica do subprojeto funciona da seguinte forma: os 22 bolsistas foram divididos em quatro grupos interdisciplinares que, sob a supervisão das Professoras Supervisoras, escolheram um assunto que privilegiasse a cultura afro-brasileira. Foram definidos os seguintes temas: Congado, Jongo, Maracatu e Samba. Cada projeto deveria ser adequado à faixa etária e à realidade social dos alunos das escolas.

Cada grupo foi orientado a desenvolver seus projetos transitando nas quatro escolas de educação básica parceiras do Programa. Os projetos foram desenvolvidos nas escolas uma vez por semana durante quatro a seis semanas (dependendo do calendário escolar).

Os quatro Professores Supervisores recebiam os grupos de bolsistas nas próprias escolas. A equipe atuava no contraturno: trabalhavam no período da manhã e à tarde desenvolviam os projetos do PIBID.

Percebemos que os encontros formativos realizados na ESMU tinham frequência diminuída, tanto de bolsistas como de professores supervisores, devido à localização e à dificuldade de acesso ao local: o acesso à ESMU se dá pelo transporte de ônibus, não há estação do metrô nas proximidades. Essa dificuldade foi mencionada várias vezes pelos bolsistas e Professores Supervisores, e muitos solicitavam que as reuniões ocorressem na FaE, localizada na região central de Belo Horizonte, com facilidade de acesso. Então, quando os encontros aconteciam na ESMU, as discussões eram esvaziadas, chegando a terminar antes do horário previsto. A mesma reclamação de dificuldade de acesso se dava quando as equipes tinham que desenvolver atividades na EB5.

4.7.3 UFOP

A Universidade Federal de Ouro Preto foi criada em agosto de 1969. Em 1981, foi criado o Instituto de Filosofia, Artes e Cultura (Ifac), em Ouro Preto, oferecendo os cursos de Filosofia, Artes Cênicas e Música. Em 1979, na cidade de Mariana, surgiu o Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS). Localizado no prédio onde funcionava o Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte, hoje esse campus abriga os cursos de História, Letras e Pedagogia⁵⁹. A UFOP oferece 42 cursos de graduação, sendo que onze são licenciaturas.

⁵⁹ Informação disponível em: <http://www.ufop.br/historia-da-ufop>. Acesso em 05 dez. 2016

O PIBID foi iniciado na UFOP no ano de 2009, abrangendo quatro licenciaturas e atuando em quatro escolas de educação básica da região, com o total de 72 licenciandos, oito Professores Supervisores, cinco Coordenadores de Área e um Coordenador Institucional. Um dos principais objetivos desse PIBID é constituir-se em um “espaço de troca de saberes e práticas educativas entre os licenciandos, os professores da educação básica e do ensino superior, bem como demais profissionais envolvidos no fazer educacional⁶⁰”.

Em 2014, houve uma expansão do Programa, que passou a envolver todas as licenciaturas, abrangendo 25 escolas da educação básica da Região dos Inconfidentes, 246 licenciandos, 46 Supervisores, 17 Coordenadores de Área, dois Coordenadores de Gestão de Processos Educacionais e um Coordenador Institucional. As licenciaturas que participam do programa são: Biologia, Educação Física, Filosofia, História, Letras Português e Letras Inglês, Matemática, Música, Pedagogia, Química e Teatro.

O PIBID Afro da UFOP é um subprojeto interdisciplinar que se denomina *História, Literatura e Cultura Africana e Afro-brasileira*. Iniciou-se em 2013, com quinze bolsistas licenciandos das áreas de História, Letras, Música e Pedagogia e tem como objetivo principal desenvolver discussões sobre a temática étnico-racial e a implementação da Lei 10.639/2003, mas também trabalha com temáticas no campo de gênero, sexualidade e outras que caracterizam a diversidade.

Em 2015, as áreas de licenciatura envolvidas eram Artes Cênicas, Letras, Música, Pedagogia e História. A equipe era formada por uma Coordenadora de Área formada em Letras, quatro Professoras Supervisoras, sendo duas da área de História, uma formada em Estudos Sociais e uma da área de Letras, e por uma equipe de 20 bolsistas licenciandos. Cada professora supervisora trabalha com uma equipe de cinco bolsistas de áreas diferentes.

Os bolsistas atuam em escolas que recebem alunos do Ensino Fundamental I (1ª ao 5º anos) e Fundamental II (6º ao 9º anos), além de alunos do Ensino Médio e da EJA. Os bolsistas têm de cumprir semanalmente uma carga horária de dez horas, em dois dias. Desenvolvem suas atividades junto aos alunos em duas aulas de cinquenta minutos, e após esse tempo desenvolvem atividades relativas ao projeto, tais como estudos de textos teóricos e discussão do projeto em andamento, juntamente com o professor supervisor responsável pela equipe. No outro dia da semana, também desenvolvem atividades de cunho formativo na escola em que atuam, mas não têm atividades com os alunos.

⁶⁰ Informações obtidas em: <http://www.pibid.ufop.br/institucional.php> . Acesso em 05 dez. 2016.

Os bolsistas são orientados a participar de palestras organizadas pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI) e pelo ICHS.

Nesse subprojeto, pôde-se observar que estudantes de licenciaturas participaram voluntariamente de alguns projetos do PIBID, e também que alguns bolsistas do PIBID participaram de eventos em escolas do município de Antônio Pereira que não são parceiras do Programa.

Os bolsistas desenvolveram atividades diversas, algumas em formato de oficinas, minicursos, apresentações artísticas, exposições, jogos educativos, literatura africana e vídeos educativos. Em 2015, essas atividades ocorreram duas vezes no ano, ao final de cada semestre e, quando as oficinas eram encerradas, os professores que atuam na escola eram convidados a participar de um momento formativo com a temática africana, desenvolvido e ministrado pelos próprios bolsistas. É interessante frisar que, quando estivemos num desses momentos formativos na EB8, todos os professores que estavam na escola no turno da manhã se envolveram na atividade oferecida pela equipe do PIBID. Os docentes participaram ativamente dessa formação⁶¹, fazendo perguntas e relatando fatos sobre a temática.

As Feiras Culturais denominadas *Somos todos África* e oferecidas pela equipe PIBID Afro ocorreram nas quatro escolas parceiras do Programa e envolveram todos da equipe (bolsistas e Professores Supervisores). Essas atividades possibilitaram um trabalho em conjunto com toda a equipe, além de oportunizar aos bolsistas conhecer todas as escolas parceiras do Programa.

4.8 Caracterizando os contextos institucionais: as escolas públicas parceiras do PIBID

Os subprojetos do PIBID das IESs investigadas na pesquisa têm como parceiras nove escolas da rede pública estadual e municipal. O subprojeto do PIBID PUC Minas investigado nesta pesquisa tem como parceira a Escola Estadual Cândido Portinari. O subprojeto do PIBID UEMG tem parceria com as seguintes escolas: Escola Estadual José Bonifácio, Escola Estadual Padre Eustáquio, Escola Municipal Fernando Dias Costa e Escola Municipal Florestan Fernandes. Por fim, o subprojeto do PIBID UFOP mantém parceria com a Escola Estadual Dom Benevides e a Escola Municipal Monsenhor José Cotta, localizadas em Mariana, além da Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade e Escola Municipal

⁶¹ Às 11:30 (fim do turno da manhã), o momento de formação não havia terminado e alguns professores solicitaram aos bolsistas que marcassem um outro dia para que pudessem continuar a atividade promovida pela equipe do PIBID.

Izaura Mendes, localizadas Ouro Preto. Não encontramos informações sobre a origem e história de algumas das escolas parceiras. De outras, encontramos informações disponibilizadas em blogs, páginas em redes sociais e artigos que os próprios bolsistas escreveram, após pesquisar e sistematizar as informações. Faremos uma breve descrição dessas escolas parceiras, a partir dos dados que conseguimos reunir:

A Escola Estadual Cândido Portinari (EB1) localiza-se à Rua Campina Verde, s/n, no bairro Salgado Filho, Região Oeste de Belo Horizonte. Iniciou suas atividades por volta de 1940, quando o bairro era conhecido por Vila Salgado Filho. Nesse período, a Escola possuía apenas duas salas de aula. Em 1953, a Escola passou a funcionar no prédio onde seria construída uma penitenciária feminina e, por isso, foram feitas adaptações no local, e foi criado o Grupo Escolar Getúlio Vargas. Em 1958, houve a adoção do Curso Complementar Industrial Cândido Portinari, que funcionava anexo a esse Grupo Escolar. Em 1973, houve a fusão das duas escolas, e em 1985 a Escola passou a receber alunos do então Ensino de 2º grau⁶². De acordo com Deus et al. (2015), a Escola atende em média 1500 alunos matriculados do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, nos três turnos em que funciona (manhã, tarde, noite). (DEUS et al., 2015). O IDEB da Escola para os alunos do 8º e do 9º anos em 2015 foi igual a 3,4.

A Escola Estadual José Bonifácio (EB2) foi fundada em 1926 e se localiza à Rua Hermílio Alves nº 168, bairro Santa Tereza, Região Leste de Belo Horizonte. Possui 298 alunos matriculados. A Escola é referência para alunos surdos, mas, no ano de 2015, não havia nenhum aluno com essa característica nas turmas em que o PIBID atuou. Cinquenta alunos participavam das atividades do projeto interdisciplinar do PIBID. O IDEB da Escola foi 4,7 para o 8º e o 9º anos e 6,0 para o 4º e o 5º anos em 2015. A PrS 6 recebeu três equipes de bolsistas.

A Escola Estadual Padre Eustáquio (EB3) fica localizada à Rua Cesário Alvim nº 927, bairro Padre Eustáquio, Região Noroeste de Belo Horizonte⁶³. A escola foi inaugurada em 1946 e atualmente funciona em dois turnos (manhã e tarde), atendendo 966 crianças do Ciclo da Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) e do Ciclo Complementar (4º e 5º anos)⁶⁴. O IDEB da

⁶² As informações dessa escola foram obtidas em um artigo publicado pelos bolsistas do PIBID em 2015 no Encontro Nacional das Licenciaturas (Enalic). Disponível em: <http://pibidcandidoportinari.blogspot.com.br/>. Acesso em 05 dez. 2016.

⁶³ Mais informações sobre a escola podem ser obtidas nos seguinte endereço eletrônico: <http://escolapadreeustaquio.blogspot.com.br/>

⁶⁴ Informação disponível em https://www.facebook.com/pg/EscolaPadreEustaquio/about/?ref=page_internal. Acesso em 16 nov. 2016.

Escola em 2015 foi 7,2 (alunos de 4º e 5º anos) ⁶⁵ em 2015. A Escola recebeu três equipes que foram supervisionados pela PrS7.

A Escola Municipal Fernando Dias Costa (EB4) está localizada à Rua Alexandrino Mendonça nº 10, Bairro Taquaril, em Belo Horizonte. Foi criada em janeiro de 1990, com o intuito de atender os alunos da Região Leste de BH. Por não possuir uma sede própria quando foi criada, a Escola ocupava um andar do prédio da antiga FAFICH-UFMG, situado à Rua Carangola, no bairro Santo Antônio, em Belo Horizonte. Nesse período, os alunos eram transportados diariamente do Bairro Taquaril (bairro pertencente à periferia da Zona Leste de Belo Horizonte) para o bairro Santo Antônio (localizada na Região Centro-Sul de Belo Horizonte). A construção da sede se iniciou em abril de 1992 e, em março de 1993, o ano letivo teve início em meio às obras que não haviam terminado. Somente em 1995 a Prefeitura autorizou a ampliação do prédio da Escola, para atender às necessidades da população. Em junho de 1996, a escola foi oficialmente inaugurada⁶⁶. O IDEB da escola em 2015 era 5,4 para os alunos do 4º e 5º anos e 4,5 para os alunos do 8º e 9º anos⁶⁷. Essa escola recebeu três equipes do PIBID interdisciplinar da UEMG. A Professora Supervisora dessa escola se recusou a participar da pesquisa, mas recebeu três equipes do PIBID.

A Escola Municipal Florestan Fernandes (EB5) foi criada em fevereiro de 1997 e se localiza à Rua Pau Ferro nº 360, bairro Solimões, região periférica da Zona Norte de Belo Horizonte. A Escola permanece aberta nos fins de semana e o bairro não possui nenhum espaço cultural. Desde 2010, a Escola investe na formação de professores para lidar com a temática africana, além de privilegiar os conteúdos sobre história da África e cultura afro-brasileira em seu projeto pedagógico⁶⁸. Em 2010, a escola foi premiada com o *Selo da Educação para a Igualdade Racial* ⁶⁹. O Selo premiou as primeiras experiências bem sucedidas de escolas e secretarias de educação que implementaram a Lei 10.639/2003. Esse projeto da SEPPIR objetivou contribuir para a construção em sala de aula de conhecimentos

⁶⁵Fonte: https://www.facebook.com/pg/EscolalPadreEustaquio/about/?ref=page_internal . Acesso em 16 nov. 2016.

⁶⁶As informações sobre a escola forma obtidas no blog da escola, disponível em: <https://emfernandodiascosta.wordpress.com/>. Acesso em 16 nov. 2016.

⁶⁷ Informação disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 16 nov. 2016.

⁶⁸ Dados obtidos através da revista eletrônica Caminhos para a Igualdade. Disponível em <http://www.redebrasilatual.com.br/revistas/79/caminho-para-a-igualdade> escrito por Cida de Oliveira. Acesso em 16 nov. 2016.

⁶⁹O Selo de Educação é uma parceria da SEPPIR com a SECADI, a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Informações disponíveis em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/selo-de-educacao-para-a-igualdade-racial-2010>. Acesso em 17 nov. 2016.

que valorizem o patrimônio histórico e cultural dos povos negros no Brasil e na África⁷⁰.

A Escola Florestan Fernandes também ganhou, em 2013, o prêmio no *Festival Curta Histórias*, promovido pela Fundação Vale⁷¹. O objetivo desse festival foi incentivar os estudantes de escolas da rede pública a elaborarem vídeos sobre a temática étnico-racial. A Escola conta com 466 alunos. As equipes do PIBID UEMG envolveram 150 alunos no projeto. A Escola recebeu três equipes do projeto interdisciplinar PIBID UEMG, que foram supervisionados pela PrS7.

A Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade (EB6) localiza-se à Rua Desidério de Matos, s/n, no bairro Alto da Cruz, em Ouro Preto. Foi criada em 1922 e em 2015, possuía cerca de 1000 alunos. A escola também atende em uma unidade localizada no Presídio de Ouro Preto. Em 2015, o IDEB da escola era 5,9 para os alunos do 4º e do 5º anos e 3,3 para os alunos do 8º e do 9º anos. Os cinco bolsistas foram supervisionados pela PrS11.

A Escola Estadual Dom Benevides (EB7) está localizada à Praça Dom Benevides, nº 23, no centro de Mariana, e foi fundada em 1909. A Escola é considerada um patrimônio histórico da cidade, sendo também fonte de pesquisas para professores e alunos da UFOP. Mesmo sendo localizada no centro, a maioria de seus alunos são oriundos dos bairros mais distantes da cidade⁷². O IDEB da escola em 2013 era 6,5 para os alunos do 4º e 5º anos. Em 2015, a Escola não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado. Para os alunos do 8º e 9º anos, o IDEB em 2015 era de 3,7. A Escola recebeu cinco bolsistas, que foram supervisionados pela PrS8

A Escola Municipal Isaura Mendes (EB8) fica localizada na Praça Nossa Senhora da Piedade, no bairro Piedade, em Ouro Preto. Foi criada em 1986 e naquele período atendia somente a chamada pré-escola e os primeiros anos do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). Em 1996, foram inaugurados outros ambientes e dependências. A Escola recebeu uma equipe com cinco bolsistas, supervisionados pela PrS10.

A Escola Municipal Monsenhor José Cotta (EB9) está situada à Rua Diamantina, 281, bairro Cabanas do Barão, em Mariana. Oferece Ensino Fundamental. O IDEB da escola em 2015 foi 5,5 para os alunos do 4º e do 5º anos. A Escola recebeu cinco bolsistas, que foram supervisionados pela PrS 9

⁷⁰ Informações obtidas no endereço eletrônico:

<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=51708&chPlc=51708>. Acesso em 17 nov. 2016.

⁷¹ Informações obtidas no site: <http://www.vale.com/brasil/pt/aboutvale/news/paginas/jovens-estudantes-sao-premiados-no-festival-curta-historias.aspx>. Acesso em 17 nov. 2016.

⁷² As informações sobre a escola foram obtidas no endereço eletrônico: <http://pedafrodombenevides.blogspot.com.br/2013/04/escola-estadual-dom-benevides.html>. Acesso em 17 nov. 2016.

4.9 Perfil dos Participantes dos Subprojetos PIBID Investigados

Para finalizar este capítulo, apresentaremos quadros com alguns dados básicos de cada um dos sujeitos envolvidos nos subprojetos. No capítulo de análise, esses sujeitos foram referenciados com uma sigla (CA, PrS e LB) e um número.

Quadro 1 – Perfil dos Coordenadores de Área das IES

Identificação	IES	Sexo	Idade	Área de formação	Tempo de docência	Pós-graduação
CA1	PUC	F	53	História	31	Mestrado e Doutorado em Educação
CA2	UEMG	F	35	Pedagogia	15	Mestrado e Doutorado em Educação Matemática
CA3	UEMG	F	44	Psicologia	30	Mestrado em Etnomusicologia e Educação Musical
CA4	UEMG	F	54	Filosofia História	21	Especialização em História do Brasil
CA5	UFOP	F	37	Letras	20	Mestrado e Doutorado em Linguística

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 2 – Perfil dos professores supervisores das três IESs

Identificação	IES	Sexo	Idade	Área de formação	Tempo de docência	Pós-graduação
PrS1	PUC	F	29	Matemática	9	Não Possui
PrS2	PUC	F	43	Geografia	15	Gestão e Manejo Ambiental na Agroindústria
PrS3	PUC	F	48	História	29	Metodologias para História no Processo Educativo
PrS4	PUC	M	51	Letras	17	Não Possui
PrS5	UEMG	F	30	Pedagogia	11	Educação Infantil
PrS6	UEMG	F	48	Historia	15	Gestão de Cultura
PrS7	UEMG	F	53	Pedagogia	24	Educação Inclusiva
PrS8	UFOP	F	38	História	5	Não Possui
PrS9	UFOP	F	45	Ciências Sociais	14	Metodologia do Ensino e da Pesquisa (Geografia e História)
PrS10	UFOP	F	57	História	35	Não Possui
PrS11	UFOP	F	52	Pedagogia	23	Não respondeu

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 3 – Perfil dos licenciandos bolsistas - PUC

Identificação	Sexo	Idade	Curso	Período que estava cursando quando respondeu o questionário
LB01	Feminino	21 Anos	Geografia	1º Período
LB02	Feminino	22 Anos	Geografia	4º Período
LB03	Feminino	54 Anos	Geografia	4º Período
LB04	Feminino	20 Anos	Geografia	4º Período
LB05	Feminino	21 Anos	Geografia	7º Período
LB06	Feminino	46 Anos	História	2º Período
LB07	Masculino	21 Anos	História	2º Período
LB08	Masculino	20 Anos	História	3º Período
LB09	Feminino	19 Anos	História	3º Período
LB10	Feminino	19 Anos	História	4º Período
LB11	Feminino	20 Anos	História	3º Período
LB12	Masculino	23 Anos	História	4º Período
LB13	Masculino	23 Anos	História	4º Período
LB14	Feminino	21 Anos	História	4º Período
LB15	Feminino	21 Anos	História	4º Período
LB16	Masculino	21 Anos	História	4º Período
LB17	Feminino	24 Anos	História	4º Período
LB18	Feminino	20 Anos	História	4º Período
LB19	Feminino	19 Anos	História	4º Período
LB20	Feminino	19 Anos	História	2º período
LB21	Feminino	19 Anos	História	4º Período
LB22	Feminino	20 Anos	Letras	3º Período
LB23	Feminino	21 Anos	Letras	Não informado
LB24	Feminino	22 Anos	Letras	5º Período
LB25	Feminino	28 Anos	Letras	5º Período
LB26	Masculino	20 Anos	Matemática	3º Período
LB27	Masculino	22 Anos	Matemática	4º Período
LB28	Feminino	23 Anos	Matemática	4º Período
LB29	Masculino	19 Anos	Matemática	4º Período
LB30	Masculino	18 Anos	Matemática	4º Período

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 4 – Perfil dos licenciandos bolsistas - UEMG

Identificação	Sexo	Idade	Curso	Período que estava cursando quando respondeu o questionário
LB 31	Feminino	51 Anos	Artes Plásticas	4º Período
LB 32	Feminino	25 Anos	Artes Plásticas	6º Período
LB 33	Feminino	21 Anos	Artes Plásticas	6º Período
LB 34	Masculino	24 Anos	Artes Visuais	4º Período
LB 35	Feminino	24 Anos	Artes Visuais	2º Período
LB 36	Feminino	25 Anos	Artes Visuais	4º Período
LB 37	Masculino	37 Anos	Educação Musical	7º Período
LB 38	Feminino	52 Anos	Educação Musical	6º Período
LB 39	Masculino	40 Anos	Educação Musical	8º Período
LB 40	Masculino	36 Anos	Educação Musical	6º Período
LB 41	Masculino	30 Anos	Educação Musical	2º Período
LB 42	Feminino	22 Anos	Educação Musical	2º Período
LB 43	Masculino	22 Anos	Educação Musical	6º Período
LB 44	Masculino	32 Anos	Musica	2º Período
LB 45	Feminino	40 Anos	Pedagogia	7º Período
LB 46	Feminino	37 Anos	Pedagogia	7º Período
LB 47	Feminino	37 Anos	Pedagogia	4º Período
LB 48	Feminino	31 Anos	Pedagogia	8º Período
LB 49	Feminino	36 Anos	Não respondeu	6º Período

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 5 – Perfil dos licenciandos bolsistas - UFOP

Identificação	Sexo	Idade	Curso	Período que estava cursando quando respondeu o questionário
LB 50	Feminino	21 Anos	Artes Cênicas	6º Período
LB 51	Feminino	26 Anos	História	8º Período
LB 52	Feminino	26 Anos	História	3º Período
LB 53	Feminino	23 Anos	História	7º Período
LB 54	Feminino	22 Anos	História	7º Período
LB 55	Masculino	21 Anos	História	6º Período
LB 56	Feminino	21 Anos	História	4º Período
LB 57	Masculino	20 Anos	História	3º Período
LB 58	Masculino	20 Anos	História	5º Período
LB 59	Feminino	47 Anos	Letras	8º Período
LB 60	Feminino	21 Anos	Letras	3º Período
LB 61	Masculino	21 Anos	Letras	8º Período
LB 62	Masculino	27 Anos	Música	10º Período
LB 63	Feminino	45 Anos	Pedagogia	3º Período

Fonte: Dados da pesquisa.

5 O PIBID E SEUS PROCESSOS FORMATIVOS: PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS, PROPOSTAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO TRABALHO COM A DIVERSIDADE

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos dados produzidos na pesquisa, nos debruçando sobre os três subprojetos do PIBID que desenvolveram trabalhos com vistas a promover o tema da diversidade e a implementação da Lei 10.639/2003. Esses dados aqui analisados foram obtidos por meio de entrevistas com cinco professores coordenadores de subprojetos das IESs⁷³ e com onze professores supervisores das escolas de educação básica parceiras do Programa. Também são analisadas as respostas ao questionário, aplicado junto a 63 bolsistas de iniciação à docência participantes dos três subprojetos. E, por fim, os dados obtidos por meio das observações de campo.

Apostamos na importância do desenvolvimento de pesquisas que abordam as Políticas Públicas de Formação Docente, especialmente aquelas que se voltam ao tema da diversidade e do combate ao racismo, pois estas podem contribuir para o aperfeiçoamento de políticas dessa natureza e para o avanço da educação antirracista e do trabalho com a diversidade cultural, conforme estabelecido na atual legislação educacional.

Procuramos conhecer e compreender os processos formativos que foram desenvolvidos em subprojetos do PIBID, em três IESs mineiras (PUC-Minas, UEMG e UFOP). Para isso, inicialmente trouxemos alguns dados sobre a identidade dos bolsistas de iniciação à docência, procurando relacionar as dimensões da identidade desses sujeitos com alguns dos desafios e dilemas vivenciados por eles no Programa. Mapeamos algumas das propostas e práticas pedagógicas que foram desenvolvidas, os materiais didáticos elaborados, os conteúdos que foram privilegiados e as estratégias utilizadas para envolver os alunos das escolas nas temáticas escolhidas. Indagamos sobre como os professores das escolas parcerias do PIBID e os professores coordenadores das IESs têm alterado suas práticas a partir do desenvolvimento desses projetos, como percebem essas mudanças nos diferentes espaços em que atuam como docentes, quais novos conhecimentos estão sendo construídos e se as representações sobre o racismo e a diversidade cultural estão sendo ressignificados por meio da execução dos referidos projetos.

Procuramos analisar e compreender, assim, as concepções e práticas de formação docente que estão sendo trabalhadas nesses subprojetos do PIBID.

⁷³ Quatro coordenadoras foram entrevistadas pela pesquisadora e uma quinta coordenadora CA3 respondeu por escrito às questões propostas no roteiro da entrevista.

Os dados produzidos, referentes aos diversos sujeitos participantes do Programa – bolsistas de iniciação à docência (BID), coordenadores de área das IESs (CA) e professores supervisores da Educação Básica (PrS) – foram organizados por temas e categorias de análise.

5.1 Dimensões da identidade dos bolsistas de iniciação à docência e a relação com o trabalho desenvolvido

Apresentaremos um breve panorama do perfil dos bolsistas de Iniciação à Docência das IESs pesquisadas e, em alguns momentos, buscaremos estabelecer relações com o trabalho realizado, retomando alguns dos depoimentos que coletamos nesta pesquisa. Consideramos que esses depoimentos são importantes para compreender quem são os futuros docentes, em relação à sua identidade de gênero, faixa etária, pertencimento étnico-racial e religioso, e se provêm de escolas públicas ou privadas. Também procuramos investigar o porquê da escolha da docência e o possível grau de influência de familiares que seguem a carreira docente, além de questões relativas à participação dos bolsistas em movimentos sociais.

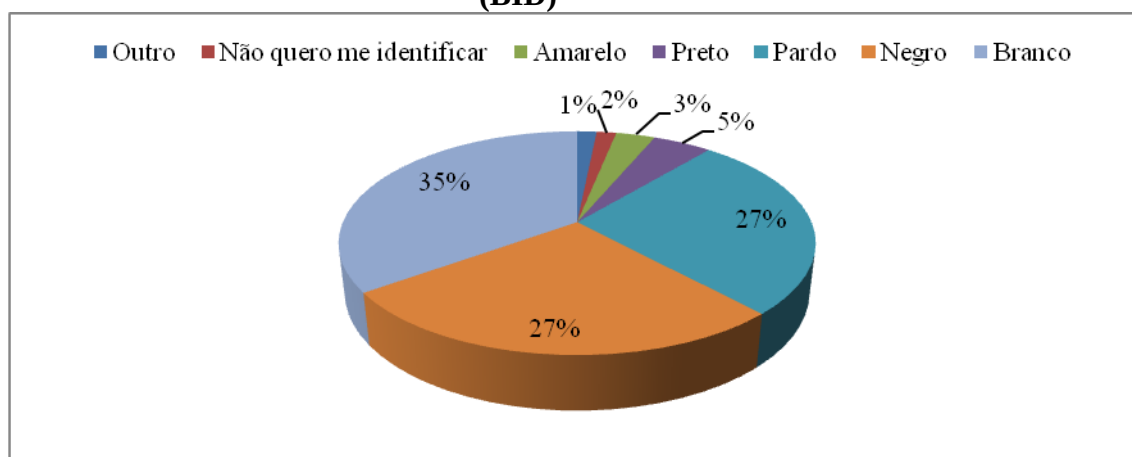
5.1.1 Identidade negra

Tendo em vista que esta pesquisa trata de questões relativas à diversidade, com enfoque para a temática afro-brasileira e africana, consideramos importante levar em consideração o pertencimento étnico dos sujeitos pesquisados. Assim, iremos apresentar dados quantitativos sobre como os bolsistas se identificam do ponto de vista étnico-racial, e também analisar alguns relatos referentes a essa questão, o que inclui as relações que estabelecem entre os projetos desenvolvidos e a identidade negra dos alunos da educação básica.

Considerando a Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial⁷⁴, a população negra é constituída pelo “conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas”. Nas respostas ao questionário, temos um somatório de 59% do total de bolsistas que se definem pertencentes a esse grupo, como mostra o gráfico a seguir:

⁷⁴ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm
Acesso em 18 nov. 2016

Gráfico 1 – Identificação étnico-racial⁷⁵ dos bolsistas de iniciação à docência (BID)



Fonte: Dados da pesquisa.

Para Denys Cuche (2002), a identidade cultural remete, num primeiro momento, à questão mais abrangente de identidade social, da qual ela é um dos componentes. A identidade social para um indivíduo se caracteriza pelo conjunto de suas vinculações no sistema social, que pode ser a vinculação a uma classe sexual, classe de idade, classe social, nação, etc. Para Cuche, a identidade permite que o indivíduo se “localize em um sistema social e seja localizado socialmente”. (CUCHE, 2002, p. 176-177).

A identidade negra é definida por Ney Lopes (2011), em “termos psicossociais, como a convicção que um indivíduo tem de pertencer a um determinado grupo social, convicção essa adquirida graças a afinidades culturais, históricas, linguísticas, etc.”. Para o autor, uma das tarefas mais difíceis do movimento negro tem sido a “busca de uma coesão entre as populações negras para o encaminhamento de suas questões”. Ainda para Ney Lopes, o maior obstáculo está na “definição e no desenho dessa identidade negra” na contemporaneidade. O fato é explicado por uma questão de viés histórico, pois desde os tempos da escravidão os negros “foram forçados a esquecer suas origens, para assumirem a condição subalterna de ‘negros’”. Ney reforça a ideia de que mesmo tendo existido movimentos que buscaram uma “reafricanização”, como o movimento pan-africanista, percebe-se que no Brasil no início do século XXI, “a mobilização coletiva dos negros relativa às suas reivindicações específicas ainda esbarrava na falta de uma definição inquestionável sobre quem é efetivamente “negro” no país”. (LOPES, 2011, p. 342-343).

⁷⁵ Decidimos incluir nesta questão a categoria “negro”, pois acreditamos que a cor ou raça “preta” é um indicativo que se liga mais a cor da pele, já a categoria negro possui uma conotação política. “A identidade negra é também uma construção política [...] ser negro e afirmar-se negro, no Brasil, não se limita à cor da pele”. (GOMES, 2002, p. 2).

Sabemos que a afirmação da identidade negra está muitas vezes relacionada à conscientização sobre o lugar do negro na sociedade, não de uma forma estigmatizada e inferiorizada, mas um lugar de protagonista na história.

Nilma Lino Gomes nos alerta que “ser diverso e portador de uma identidade racial são aspectos constituintes da nossa formação humana e também uma construção social e histórica”. (GOMES, 2001, p. 89). Desse modo, concordamos com a autora, que diz que ser negro, no Brasil, não pode ser pensado apenas como um dado biológico, mas, sobretudo um ato e uma postura política, sendo necessário reconhecer que “a articulação entre Educação, cidadania e raça é mais que uma mudança conceitual ou tratamento teórico. É uma postura política e pedagógica”. (GOMES, 2001, p. 90).

Gomes (2001) ressalta também a estreita relação entre pertencimento étnico-racial e acesso à educação, apontando que no Brasil “alguns estudos têm mostrado que o acesso e a permanência bem-sucedida na escola variam de acordo com a raça/etnia da população”. A autora lembra ainda que na análise das trajetórias escolares de alunos negros se verificam altos índices de reprovação, evidenciando que “o índice de reprovação nas instituições públicas também demonstra que há uma estreita relação entre a educação escolar e as desigualdades raciais na sociedade brasileira”. (GOMES, 2001, p. 85).

Ao analisar as informações contidas nos questionários e nas entrevistas orais dos sujeitos pertencentes às três instituições estudadas verificamos que muitos desses sujeitos reconhecem a estreita relação entre educação escolar e perpetuação das desigualdades raciais. Essa percepção foi verificada entre os sujeitos dos subprojetos, mas algumas particularidades de cada um dos subprojetos nos levam a pensar que existe certa identidade em cada um dos grupos. Assim, por exemplo, um dos aspectos que nos chamaram a atenção foi a questão da afirmação da identidade negra entre os bolsistas do PIBID da UFOP, em que 64,2%⁷⁶ deles se assumiram como negros, considerando o somatório dos que marcaram as opções pardo, preto e negro.

De acordo com o Censo Demográfico 2010 (IBGE), a região de Ouro Preto e Mariana possui uma população afrodescendente considerável⁷⁷. Essa realidade é percebida pelos

⁷⁶ Os 64,8 % representam nove indivíduos, num universo de quatorze indivíduos; quatro se declararam brancos (28,6%) e um bolsista optou por não se identificar (7,1%).

⁷⁷ O último Censo Demográfico do IBGE (2010) indica que a população residente em Mariana é de 54.219 pessoas (amarelos: 1.265; brancos: 16.544; indígenas: 107; pardos: 26.518; pretos: 9.706). Em Ouro Preto a população residente é de 70.281 pessoas (amarelos: 939; brancos: 22.572; indígenas: 261; pardos: 36.147; pretos: 10.363). Mariana: <http://cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/municipio/3140001/pesquisa/23/2010>. Ouro preto: <http://cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/municipio/3146107/pesquisa/23/2010>

participantes do PIBID UFOP, que relatam que nas escolas de educação básica parceiras do Programa a maioria dos alunos são negros:

[O trabalho com o PIBID] é bastante positivo. Numa cidade majoritariamente negra como Mariana, há uma carência da sociedade e dos moradores negros e populares em geral de um estudo honesto de sua história, cultura e contribuição para a sociedade brasileira. (BID 55, questão 28 do questionário).

Puxa vida, não é? Por que é que eu não posso falar da África? Não posso falar de africano? Por que incomoda eu falar da África, falar que eu sou negra, e trazer os costumes da África, os costumes dos africanos os costumes do brasileiro, por que eu não posso falar dos meus descendentes? Por que eu não posso cultivar isso, não posso cultivar, por que eu não posso colocar isso? Por que será que eu não posso falar disso? Não posso falar das belezas e colocar isso para todo mundo ver e para melhorar a autoestima do meu aluno, porque meu aluno é negro! Por que é que a gente não pode fazer isso na escola, por que é que a gente não quer abraçar a mesma causa? Não querem. Incomoda. Por quê? A essa hora, parece que eu não sou negra, meu aluno não é negro. E eu vou ficar falando disso de novo? De novo? Então isso aí é uma coisa que eu percebo na minha escola. (PrS 10 entrevista)

Levando em consideração que esses relatos são oriundos de integrantes do mesmo subprojeto, podemos afirmar que alguns integrantes dessa equipe têm consciência de que nas escolas de educação básica onde atuam os discentes são majoritariamente negros. No entanto, esses mesmos sujeitos afirmam que essa situação não é devidamente percebida pelos membros de algumas escolas da região, ou seja, na visão de alguns respondentes, há certa invisibilidade da população negra que compõem essas escolas.

Alguns relatos expressam a aproximação entre os bolsistas e os estudantes das escolas parceiras a partir da identificação com a negritude ou do reconhecimento de uma herança cultural partilhada:

O mais relevante é apresentar a cultura africana e mostrar que fazemos parte da mesma. (BID 41, questão 24 do Questionário).

Os estudantes num primeiro momento tem uma resistência, mas despertam logo uma curiosidade ao tema, pois somos negros falando para negros. (BID 62, questão 28 do Questionário).

Passamos pelo período da conquista dos alunos, pois a crueldade das escolas faz que eles pensem que somos iguais aos outros da escola. Depois se identificam e abraçam o projeto. Levamos para a escola coisas do cotidiano dos alunos e eles se sentem representados. (BID 52, questão 28 do Questionário).

Um exemplo de receptividade foi o interesse de alguns alunos por material didático ligado às questões raciais. (BID 51, questão 28 do Questionário).

Os depoimentos nos trazem indícios de que os projetos desenvolvidos pelos bolsistas são significativamente atravessados pela dimensão política de afirmação da negritude, muitas

vezes com forte sentimento de identidade com os estudantes da educação básica, “somos negros falando para negros”, relata a bolsista (BID 62) ao responder uma questão do questionário.

Os sujeitos fizeram nos lembrar o movimento *Négritude* iniciado por Aimé Césaire na década de 1930, que “significava “se perceber” na grande coletividade de africanos e afrodescendentes; a consciência da pertença a essa coletividade e a atitude de reivindicar-se como tal”. (LOPES, 2011, p. 488). Césaire, num discurso proferido em 1987, dizia: “a *Négritude* foi tudo isso: busca de nossa identidade, afirmação do nosso direito à diferença [...] reconhecimento desse direito e o respeito à nossa personalidade coletiva”. (CÉSAIRE, 2010, p. 113).

5.1.2 A participação em movimentos sociais

Os processos de afirmação da identidade negra estão muitas vezes associados à participação em movimentos sociais de *negritude*, conforme discutido na seção 2.

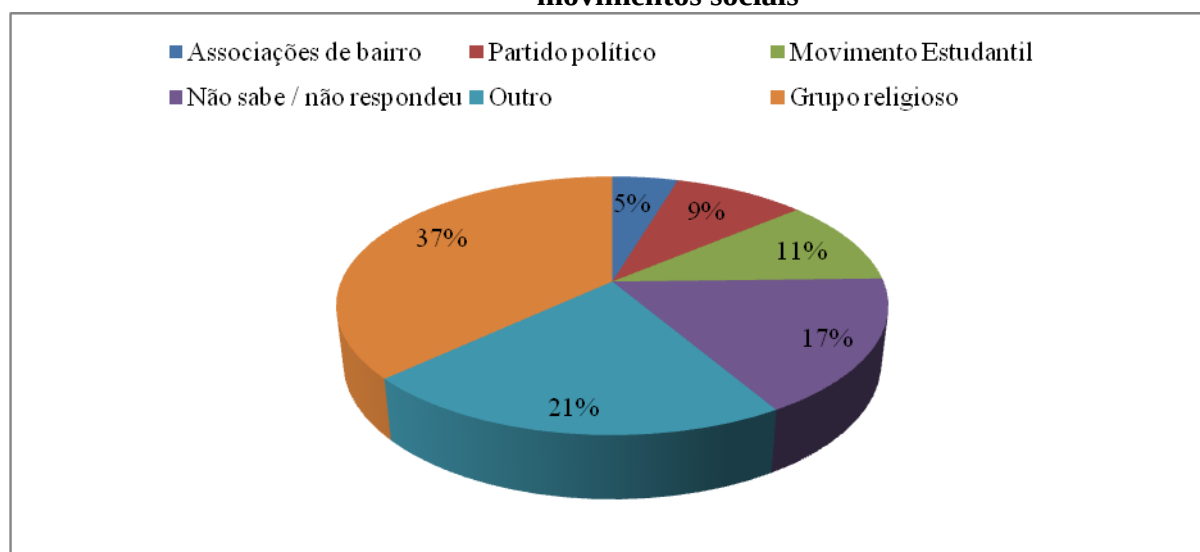
O termo “Participação Política” é usado para designar variadas atividades, como, entre outros, o ato do voto, a militância num partido político, a participação em manifestações, a discussão de acontecimentos políticos e a contribuição para certas agremiações políticas. De acordo com Giácomo Sani (1995) há pelo menos três formas de participação política: a presença, que seria a “forma menos intensa e mais marginal de participação política”; a segunda, denominada ativação, aquela em que o sujeito desenvolve uma série de atividades que lhe foram transmitidas dentro de uma organização política; por fim, o termo, num sentido estrito, poder ser pensado em situações em que o “indivíduo contribui direta ou indiretamente para uma decisão política”. (SANI, 1995, p. 888).

Os movimentos sociais, segundo Singer (1982) geralmente se iniciam

com a tomada de consciência das contradições existentes por parte de um pequeno grupo de pessoas. Por iniciativa deste pequeno grupo se inicia um processo de mobilização, que vai paulatinamente se ampliando, seja entre os membros de um sindicato, os moradores de um bairro, os fiéis de uma paróquia ou pessoas ideologicamente motivadas para se engajar em determinados tipos de luta [...] quando a mobilização conseguiu reunir um número suficiente de interessados, o movimento formula suas reivindicações. (SINGER, 1982, p. 215-216).

Ao interrogar os bolsistas sobre sua participação em movimentos sociais, encontramos os seguintes dados, sistematizados no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Participação dos Bolsistas de Iniciação à Docência (BID) em movimentos sociais



Fonte: Dados da pesquisa.

Não temos elementos para avaliar o tipo e nível de participação desses bolsistas em suas respectivas agremiações, mas podemos dizer que um número significativo de bolsistas possui um sentimento de pertencimento a determinado grupo que possui interesses em comum. Os movimentos sociais citados pelos bolsistas são de diferentes segmentos sociais, ou seja, são diversos interesses envolvidos em cada um dos grupos citados, pois pertencem a segmentos religiosos, culturais, de minorias, etc. Mas podemos levantar algumas hipóteses sobre como a participação de alguns bolsistas em movimentos sociais se relaciona com as atividades por eles desenvolvidas no PIBID, sobretudo aqueles que possuem algum tipo de engajamento nos movimentos negros.

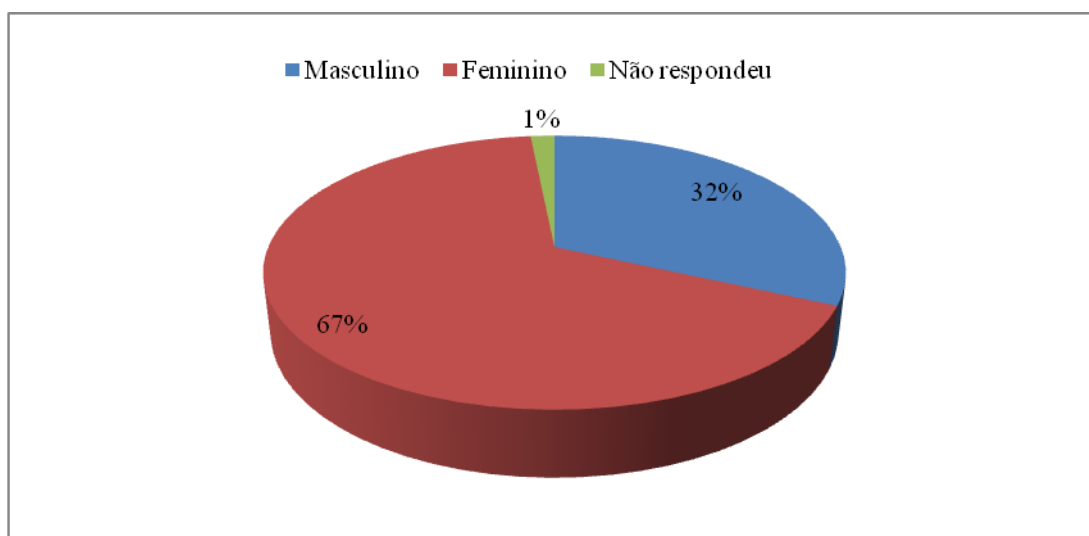
Essa situação apareceu na resposta à opção “Outro”, em que foram citados alguns movimentos sociais como o “Coletivo Negro”, “Movimento Negro”, “Comunidade Cultural Quilombaque” e “Pesquisadores Negros” (que constituem o Copene – Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia). Essa constatação vai ao encontro do que discutimos neste trabalho sobre o movimento negro, pois a militância desses grupos e sua atuação na sociedade é uma importante referência no processo de luta contra o racismo.

Por fim, vale mencionar que 17% dos bolsistas investigados não participam de nenhum tipo de movimento social, enquanto um número expressivo de respondentes (37%) está ligado a algum grupo religioso, o que mereceria um estudo mais cuidadoso sobre a natureza desses grupos e o caráter da participação, aspectos que extrapolam os objetivos desta pesquisa.

5.1.3 Identidade de gênero e geracional

Outra dimensão da identidade dos bolsistas pesquisada diz respeito ao gênero. As informações obtidas mostram que 67% dos bolsistas licenciandos das três IESs eram do sexo feminino, conforme mostra o gráfico abaixo. Essa mesma característica prevalece quando analisamos as três instituições separadamente.

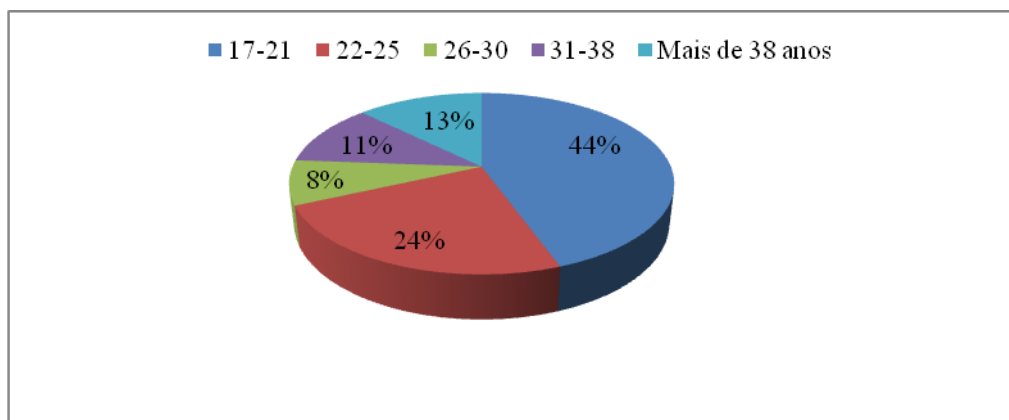
Gráfico 3 – Gênero dos Bolsistas de Iniciação à Docência (BID)



Fonte: Dados da pesquisa.

Esse dado condiz com os dados nacionais sobre o perfil de estudantes das licenciaturas e dos docentes que estão em exercício na educação básica, em que há a predominância de mulheres nos cursos de licenciatura e no magistério. (GATTI, 2014, p. 21).

Quanto à idade dos bolsistas, a maioria tinha entre 17 e 21 anos (44%), seguida pela faixa entre 22 e 25 anos, com 24 % de bolsistas. Percebe-se que os jovens entre 17 a 25 anos somam 68 % do total de bolsistas, configurando um número significativo de bolsistas jovens, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 4 – Idade dos Bolsistas de Iniciação à Docência (BID)

Fonte: Dados da pesquisa.

Esse perfil geracional parece influenciar o modo com que os alunos da educação básica percebem os bolsistas nas escolas. Nas respostas abertas dos questionários, alguns bolsistas relataram que o fato de serem jovens ajuda no contato e na motivação dos estudantes das escolas de educação básica.

Por sermos jovens conseguimos nos aproximar mais dos alunos, muitos professores não conseguem. (BID 13; questão 28 do Questionário).

A percepção do estudante é corroborada por uma professora supervisora, que embora pertença a outra instituição, também ressalta a aproximação entre jovens licenciandos e os estudantes da Educação Básica, trazendo indícios de que este é um elemento que pode ser verificado em distintos contextos:

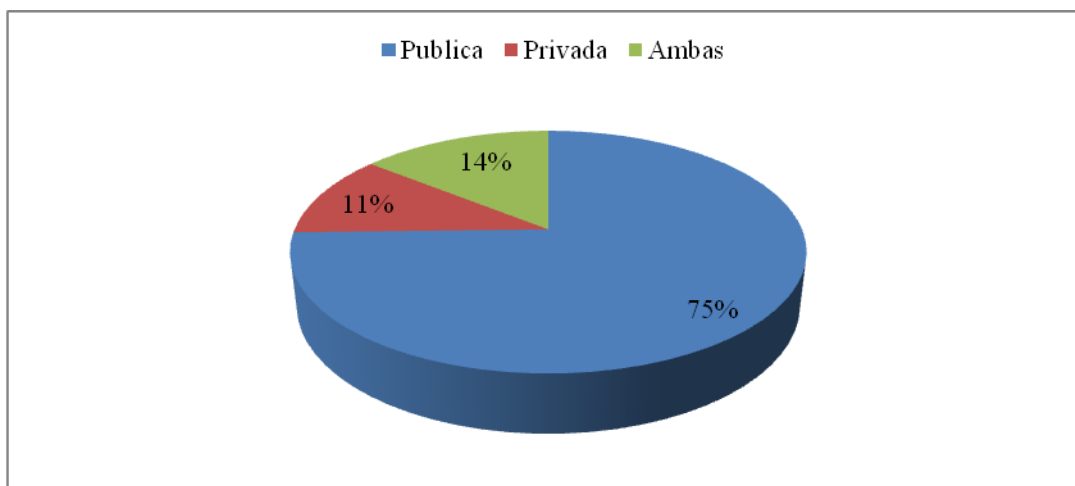
A partir do momento que você lida com essa moçada que é nova, que também entra dentro de sala de aula, que é a moçada do Pibid, que vai executar um planejamento ali junto com os meninos e tal, e que você percebe como eles observam, como eles entram na questão do aluno, você observa, você se assiste, você se cria ali, entendeu? (PrS 06, entrevista).

O depoimento da professora evidencia que essas interações têm possibilitado que professores experientes sejam provocados a repensar sua prática, sendo este mais um dos ganhos ocasionados pelo Pibid.

5.1.4 Trajetória escolar e a relação com a escola pública

Quando interrogados sobre sua trajetória escolar, 75% dos respondentes disseram que estudaram em escola pública e 14 % em escola privada e pública. Apenas 11% deles concentraram sua trajetória na rede privada de ensino.

Gráfico 5 – Estudou em escola pública ou privada?



Fonte: Dados da pesquisa.

Pode-se dizer, então, que a maioria dos pibidianos conhece o “chão” da escola de educação básica pública. Essa familiaridade possibilitada pela condição de ex-aluno favorece o reconhecimento dos bolsistas quanto à dinâmica e aos tempos da escola, porém, não os isenta da dificuldade de ocupar um outro lugar, que é o espaço profissional. Neste outro lugar, os bolsistas têm a chance de compreender as dificuldades de cunho administrativo e pedagógico, além dos conflitos da escola. Muitos deles ressaltaram a oportunidade de conhecer mais de perto a realidade das escolas públicas, como evidenciam os relatos:

É de extrema importância que tenhamos contato com a realidade das escolas públicas, e é um momento muito produtivo para compartilhar experiências com professores que atuam há mais tempo nas escolas. (BID 01, questão 26 do Questionário).

O Pibid é fantástico, pois o tempo que passamos na escola é o suficiente para entender e aprender o funcionamento burocrático da instituição, o comportamento dos alunos e dos impedimentos e acolhimentos que os outros profissionais da instituição podem nos oferecer. (BID 27, questão 26 do Questionário).

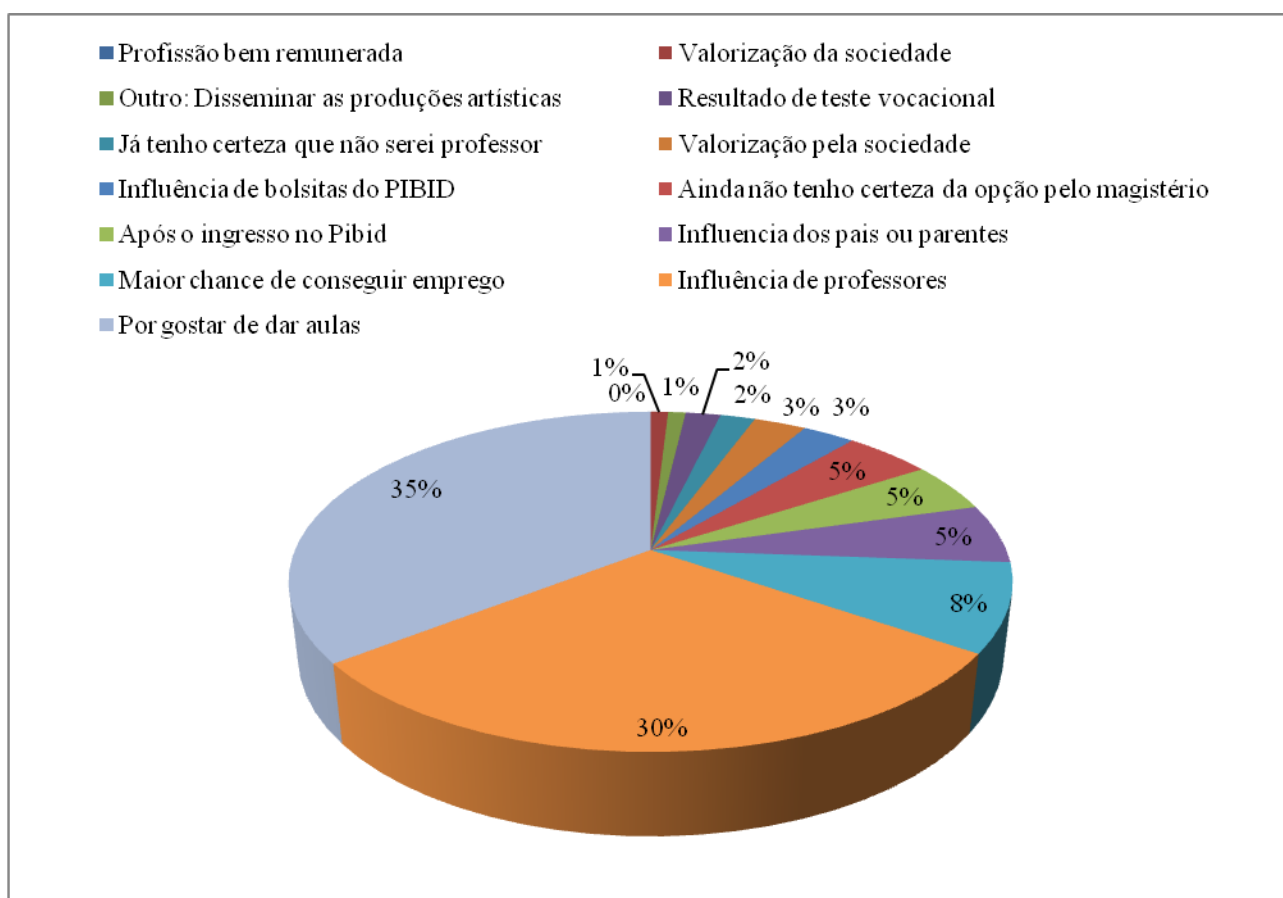
Foi um grande avanço para minha formação, tive acesso à escola pública da (sic) qual sonhei em trabalhar, tive a oportunidade de lecionar para quatro turmas e ter a certeza que essa é a profissão certa, mesmo com todas as barreiras (BID 17, questão 24 do Questionário).

Logo no primeiro período, tive a oportunidade de firmar a ideia de ser professora ingressando na escola pública e tendo um bom trabalho com os outros pibidianos e o professor. (BID 20, questão 26 do Questionário).

5.1.5 A escolha pela profissão docente

Os bolsistas também foram interrogados sobre os motivos que os levaram a escolher a profissão docente e em que medida essa escolha tem relação com a influência de familiares. No conjunto de alternativas apresentadas no Questionário, a mais assinalada foi “por gostar de dar aulas” (35%), seguida por “influência de professores” (30%). A “maior chance de conseguir emprego” foi assinalada por 8% dos respondentes, enquanto a “influência de pais ou parentes” e “após ingressar no Pibid” foram assinaladas por 3% dos bolsistas. Quase todas as outras alternativas tiveram um percentual muito pequeno de escolha.

Gráfico 6 – Opção por ser professor

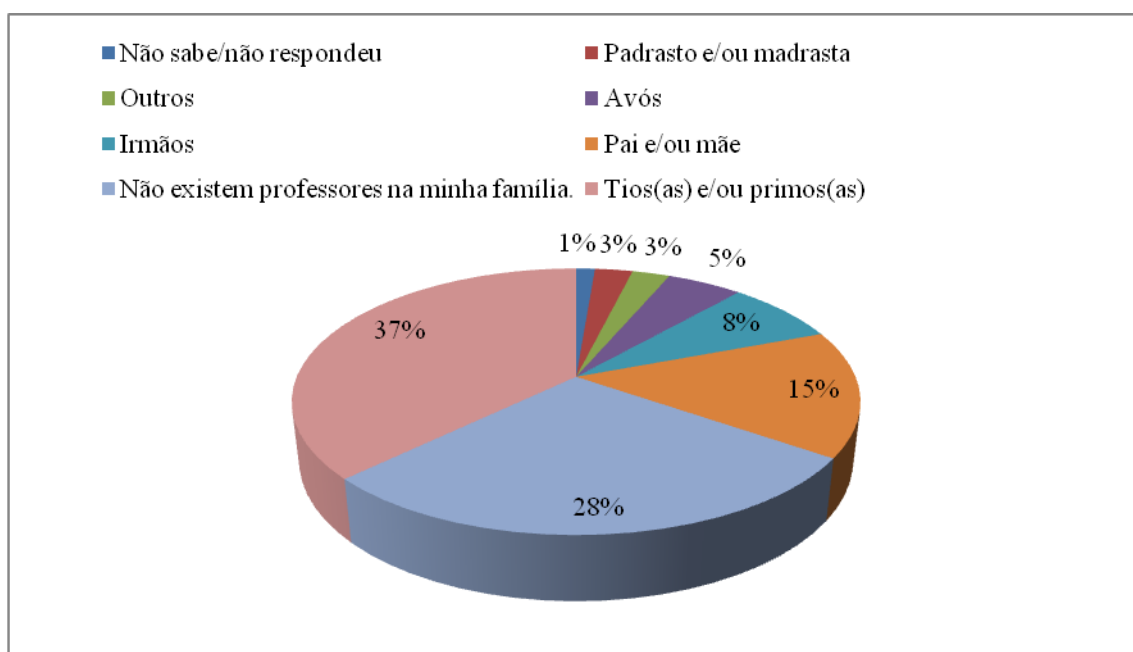


Fonte: Dados da pesquisa.

Outro dado que nos chamou a atenção foi o fato de que nenhum dos bolsistas optou pela docência por ser uma “profissão bem remunerada”, uma das alternativas dessa questão. Ou seja, os docentes não são atraídos pela profissão docente pela remuneração.

Quando perguntados sobre a existência de professores na família, verificou-se que 37% dos bolsistas possuem tios ou primos e outros 15% disseram que seu pai e/ou mãe são professores, levando-nos a pensar que esses bolsistas podem ter sido influenciados por esses parentes. No entanto, 28% dos respondentes disseram que não existem professores na família, fazendo crer que esses licenciandos são os primeiros de suas famílias a ingressarem num curso de licenciatura.

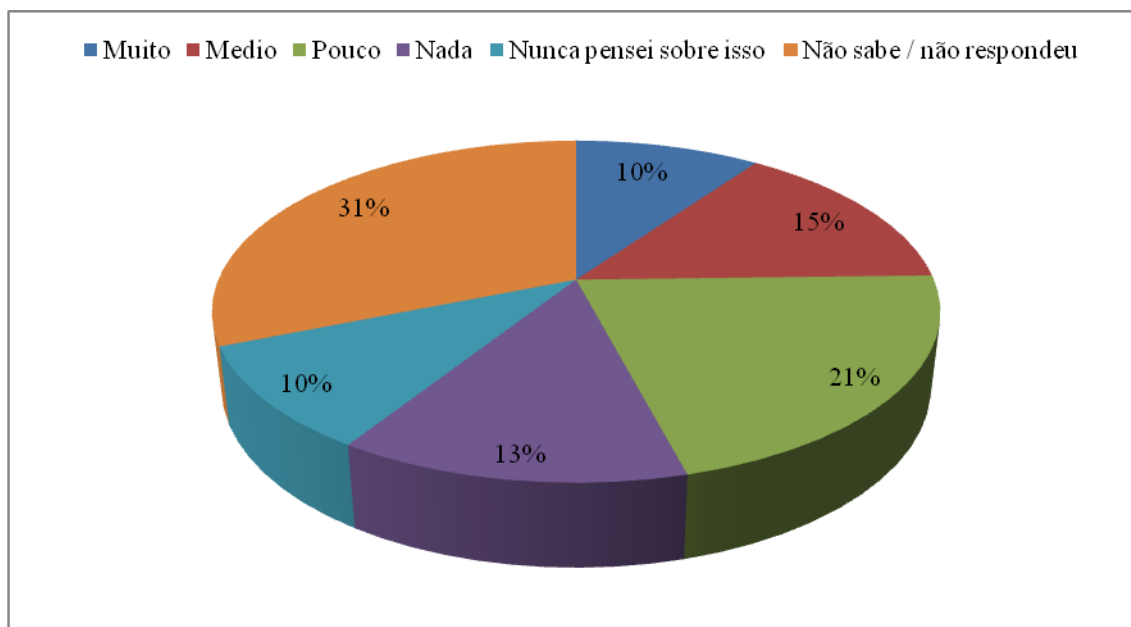
Gráfico 7 – Existência de professores na família e o grau de parentesco



Fonte: Dados da pesquisa

Quando perguntados se consideravam que os parentes professores teriam influenciado a escolha pelo magistério, apenas 10% responderam que houve muita influência dos parentes, enquanto outros 13% responderam que essa influência foi nula, vejamos:

Gráfico 8 – Em que medida os professores da família influenciaram a escolha pelo magistério:



Fonte: Dados da pesquisa.

5.2 A temática da diversidade e das relações étnico-raciais como eixo da formação de professores: o que dizem os sujeitos pesquisados

Uma questão central desta pesquisa consiste em saber o que os sujeitos pensam sobre a temática da diversidade e qual o lugar dessa temática nos projetos desenvolvidos nas escolas e nas formações propostas pelo seu respectivo grupo do PIBID. Assim, a palavra *diversidade* foi mencionada em várias perguntas das entrevistas semiestruturadas, aplicadas aos coordenadores de área e aos professores supervisores. Compareceu também em três das seis perguntas abertas do Questionário⁷⁸ respondido pelos bolsistas.

Os Coordenadores de área relataram o trabalho que desenvolvem com o tema da diversidade e as questões étnico-raciais, acentuando como este trabalho se relaciona com sua trajetória de vida e profissional. Alguns desses sujeitos abordaram acontecimentos relacionados à sua infância, outros pontuaram especificamente sua trajetória acadêmica em relação ao tema, enquanto outros teceram relações entre as histórias de vida e a opção por estudar o tema em sua formação acadêmica:

⁷⁸ As questões das entrevistas e o Questionário estão disponíveis no Anexo desta dissertação.

Eu sou do interior, então, [...] mesmo criança eu já percebia como que as pessoas eram tratadas diferentes dentro da minha própria família; por exemplo, eu era muito loirinha, nós éramos seis, e eu e um irmão louros, um outro, ruivo, era muito misturado na própria família, mas [...] desde pequena eu me incomodava muito com a minha avó, que tratava os mais clarinhos, os mais branquinhos, melhor. Então, como eu era muito frágil, muito magricela, minha avó vivia atrás de mim me dando remedinho, me dando gemada, e tudo. E meus irmãos? Nem meu pai, nem minha mãe são negros, mas minha mãe é mais morena, então, quanto mais morena, menos carinho, então isso me incomodava. Aí quando eu chego para trabalhar como professora, eu começo a sacar ... porque eu não tive essa formação sobre diversidade no primeiro curso que eu fiz na Católica ... década de 80 não tinha muito isso, e eu fiz Filosofia primeiro, também, não é? (CA 04).

Esse tema da diversidade e a temática africana e afro-brasileira é um tema que eu venho desenvolvendo já há alguns anos. Um impulso importante para isso foi um trabalho que eu desenvolvi no CEFOR [...] então foi muito a partir desse lugar com a história e organizando programas de formação com essa temática que eu me envolvi mais, de forma mais sistemática, que eu passei a estudar mais a fundo as questões relativas ao trabalho com esse tema, na formação de professores. (CA 01).

Em relação a minha trajetória de vida, é obvio que tem as questões do fato de ser negra, e a minha tese de doutorado [...] foi trabalhando com linguagem e identidade racial no campo da pragmática [...] em Estudos Culturais. Então, acaba que principalmente depois do doutorado, não é? Lá na Unicamp ainda quando eu estava estudando [...] participei de um Núcleo de Estudos Negros, e aí você vai entendendo que não é suficiente, apenas estudar ou fazer alguma coisa, sem passar necessariamente por uma discussão que vá pensar esses sujeitos, para o qual a gente escreve, para os quais a gente dá aula, não é? E os sujeitos são encarnados, eles têm cor, têm raça, têm gênero, então a partir daí, vai se imbricando um pouco, a questão pessoal e a questão profissional, de entendê-los, que o lugar de fala que eu gostaria de ocupar é um lugar de fala que levasse em consideração os sujeitos, não é? (CA 05).

Nossa! Sobre minha experiência profissional eu nunca tinha tocado nessa realidade sobre a questão do multiculturalismo de uma forma central, e a minha vida como professora de metodologia de matemática, nem respingava nesse tema. Eu passei a ter um olhar muito diferenciado [...] já faz parte hoje das minhas aulas, neste sentido, não é? De perceber a questão do diferente. Existem alguns termos que a gente usa quando a gente vai falar de multiculturalismo, que eles são da matemática: diferença, não é? Não divisão, mas a questão da interpretação do todo, parte e todo, como que a gente vê essa questão da diferença, da soma mesmo. (CA 03).

Percebe-se que a relação dos sujeitos entrevistados com a temática da diversidade acontece por caminhos e motivos variados, a partir de experiências distintas e em diferentes fases de suas vidas. Ao analisar a literatura sobre a formação de professores e a temática da diversidade constatamos que o tema se instaura nos cursos de formação “por meio de um longo processo de pressões políticas dos diversos coletivos organizados e de coletivos docentes comprometidos com a diversidade”. (ARROYO, 2008, p. 11).

Os debates e estudos sobre educação e diversidade cultural têm-se ampliado no campo de formação de professores. Nilma Lino Gomes (2008) aponta que “a temática da diversidade cultural [...] e suas múltiplas dimensões ainda são vistas com resistência quando comparadas com questões das desigualdades sociais e econômicas”. Para a autora, os desafios consistem

em se compreender o “peso da cultura, das dimensões simbólicas, da discriminação, do preconceito, das desigualdades racial, de gênero e de orientação sexual na vida dos sujeitos da educação” e também no entendimento de que “não há como hierarquizar as desigualdades [...] toda e qualquer forma de desigualdade precisa ser superada”. (GOMES, 2008, p. 110).

Dessa forma, percebe-se que nos depoimentos dos sujeitos pesquisados a relação entre formação de professores e o tema diversidade foi bastante abordado, ao relatarem o trabalho desenvolvido.

A falta de formação acerca da temática da diversidade é apontada por alguns bolsistas, que pontuam o desinteresse de professores que já atuam na educação básica, mas também de pedagogos e direção escolar, além de apontarem a falta de cursos oferecidos pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. Vejamos alguns dos relatos que enfatizam esses aspectos:

A falta de formação dos professores, muitos nem estudam na sua formação sobre cultura afro-brasileira e indígena [...] a coordenação da escola não percebe a necessidade de trabalhar os temas propostos pela lei. (BID 18, questão 27 do Questionário).

A falta de reciclagem dos docentes que tiveram sua formação anterior à lei, não excluindo a culpa dos mesmos docentes por não buscarem se atualizar. (BID 12, questão 27 do Questionário).

O principal problema enfrentado para que a Lei 10.639/03 e o trabalho com a diversidade sejam implementados pela escola está na Formação dos professores da rede estadual, municipal. As autoridades ligadas à educação no Brasil precisam com urgência implementar a Lei. Após 12 anos da Lei 10.639, o que vimos são iniciativas tímidas sobre a temática afro na escola”. (BID 59, questão 27 do Questionário).

Os depoimentos nos mostram que os bolsistas das três instituições têm a percepção de que as secretarias municipais e estaduais de educação falham por não oferecerem programas de formação para todos os profissionais das escolas, mas também acreditam que muito professores não se interessam em participar de cursos de formação ou atualização.

Vale mencionar o trabalho proposto pelo PIBID da IES3 que oferece aos professores das escolas parceiras um minicurso de formação docente com a temática étnico-racial, percebemos o interesse dos docentes neste momento formativo quando estivemos observando as atividades em campo ocorrido na EB8. Notamos que outros sujeitos desta equipe observam essa atitude de interesse e mudança comportamental por parte dos docentes da escola parceira, vale mencionar que a professora que faz o relato supervisiona as atividades do PIBID na EB6, ou seja, outra escola diferente da que foi observada:

Os meninos [bolsistas] fizeram uma formação de professores lá [na escola], os professores ficaram presentes, coisa que eles não fazem. E o curso começou às 8 horas, eles ficaram [...] até 11:30 e tinha professor, a maioria dos professores estavam lá ... então assim, eu acho que de certa forma, o Pibid mudou muito [...] a consciência dos professores. (PrS 11) .

Os bolsistas de maneira geral reconhecem o PIBID como um espaço de formação, seja pelos momentos de estudo que proporciona, seja por meio das atividades desenvolvidas nas escolas. O tema da diversidade deixa de ser apenas mais um conteúdo a ser tratado para ser reconhecido como parte da realidade que encontram nas escolas públicas:

Experiência incrível: estar dentro da sala de aula, trazer discussões aos alunos sobre a importância da aceitação do outro, etc. Dentro da sala de aula há sempre uma diversidade não só de etnias, mas também de pontos de vista, de reflexões, tudo isso são contribuições que chegam através do PIBID. A temática do programa é muito importante e relevante para o trabalho com a diversidade, a aceitação e o reconhecimento do outro (BID 14, questão 26 do Questionário).

Satisfatório, com o PIBID tive a oportunidade de trabalhar a questão da diversidade com os alunos na prática. Não apenas teorizando com textos ou livros, mas conversando com os alunos sobre o cotidiano e experiências pessoais. (BID 15, questão 26 do Questionário).

Possibilita a formação. O programa me colocou dentro de escolas observando e convivendo com a realidade do ensino público, nesse sentido, comecei a perceber e lidar com a diversidade no espaço escolar, isso é muito formador, pois a partir disso, a teoria passa do campo das ideias e começa a se materializar com a prática. (BID 07, questão 26 do Questionário).

O PIBID interdisciplinar tem um ótimo potencial para ajudar a formar professores com uma visão mais interdisciplinar, menos limitada tecnicamente, mais plural culturalmente. A vivência na escola com a supervisão de professores experientes pode garantir que o profissional receba feedback de sua atuação como docente e conheça o modo de trabalho futuro. (BID 35, questão 26 do Questionário).

Percebemos nesses relatos que os bolsistas expressam parte de suas observações sobre os momentos formativos e da sua vivência no espaço escolar. Podemos notar a presença de aspectos que dizem respeito à afirmação da alteridade, quando usam o termo “aceitação do outro”, além de fazerem menção a aspectos éticos, de respeito e percepção sobre a diversidade étnica, cultural e religiosa; a percepção das influências do racismo no espaço macrossocial (quando afirmam reconhecer a existência do racismo no Brasil) e no espaço microssocial (essa manifestação dentro das escolas), entre outros aspectos. Podemos notar que alguns entendem que esse tipo de formação mais inclusiva e mais atenta colabora para o futuro exercício da docência. Desse modo, pode-se dizer que os bolsistas reconhecem a escola como um espaço favorável para que essas questões sejam discutidas, analisadas e transformadas, como vem sendo apontado por pesquisadores da área:

Buscar formas racionais para enfrentar o preconceito, discuti-lo incansavelmente, formando atitudes não racistas, é dever dos educadores, que têm na instituição escola um lugar privilegiado para a formação de conceitos novos, capazes de abrir possibilidades de compreensão do real. Reconhecer o outro em sua diversidade é pensá-lo no seu tempo de formação. Ao se refletir sobre este outro em sua concretude, estamos no caminho de uma nova morada do *éthos* no campo da diversidade. (FERREIRA, SANTOS, 2015, p. 122).

As variadas políticas que contemplam trabalhos voltados ao reconhecimento e à afirmação da diversidade são resultado da ação de diversos atores e se entrelaçam com temáticas afins, como a discussão sobre os direitos humanos. Para Gomes (2013), ultimamente já podemos encontrar temas sobre direitos humanos nas “orientações curriculares, no currículo em ação, nos livros didáticos e materiais de apoio pedagógico”, mas essa inserção não garantiu “um debate denso e profundo sobre a superação do racismo, do preconceito e da discriminação racial, do etnocentrismo, da homofobia, da transfobia, da lesbofobia, do sexismo, da intolerância e da violência religiosa” etc. Para a autora, superar esses aspectos constitui um importante passo para que os direitos humanos sejam de fato implementados e não sejam usados para os discursos retóricos. (GOMES, 2013, p. 233).

5.3 O PIBID para além do campo profissional: a formação humana

A ideia de formação transcende e ultrapassa o campo da educação escolarizada. Para entender como alguns docentes passam por processos de formação profissional e transformação pessoal, é necessário pensar em outras formas de análise que incluem aspectos subjetivos, sociais, motivacionais, concentrando certa atenção nas trajetórias pessoais desses docentes.

O termo subjetividade se refere ao “sujeito do conhecimento, à consciência, à interioridade, relativo ao indivíduo, à experiência individual”. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 260). Também pode ser entendido como “aquilo que diz respeito ao indivíduo, ao psiquismo ou a sua formação, ou seja, algo que é interno, numa relação dialética com a objetividade, que se refere ao que é externo. É compreendida como processo e resultado, algo que é amplo e que constitui a singularidade de cada pessoa”. (SILVA, 2009, p. 170).

Portanto, a subjetividade deve ser analisada sob a ótica de suas potencialidades. Marcelo Pereira (2010) diz que a subjetividade “faz estilhaçar a multiplicidade que compõe o tecido social”. Para o autor, “as vidas reveladas em palavras são práticas de sujeitos ou modos fundamentalmente particulares de desconstruir a realidade e, ao mesmo tempo, reconstruí-la; de continuá-la e descontinuá-la”. E ainda descreve a importância do material biográfico, pois

“o sujeito não é quantificável”, mas, “singulariza em seus atos a universalidade, sem jamais poder se contar nela [...] temos igualmente o um a um, as singularidades, os modos próprios de ser, as peculiaridades, [...] que instituem o sujeito”. (PEREIRA, 2010, p. 749-750).

Na visão de alguns sujeitos, participar das atividades vinculadas ao PIBID foi considerado um processo de transformação pessoal, de subjetivação. Os encontros de formação que antecedem o trabalho na escola são percebidos pelos participantes como um processo enriquecedor, pois ampliam o conhecimento, modificam o olhar dos sujeitos e a sua argumentação com relação ao preconceito, ao racismo e à história dos africanos no Brasil. Os integrantes revelam que esses momentos formativos auxiliaram na capacitação como futuros docentes, pois dessa forma sentem-se mais preparados para lidar com a diversidade encontrada nas escolas, na universidade e na sociedade, como se pode ver pelos depoimentos abaixo:

O PIBID na articulação teoria e prática nos permite estar mais preparados para a realidade escolar. Os debates que incluem gênero, sexualidade, diversidade étnico-racial, religiosa, etc., nos incentivam a trabalhar essas temáticas em sala como futuros professores, além de promover a luta contra preconceito em prol da diversidade e respeito mútuo entre todos, o que é muito importante não só para a nossa formação acadêmica, como também a nossa formação humana. (BID 56, questão 26 do Questionário).

O Pibid é transformador, ele vai transformar a questão da docência. Falar só da minha experiência é pouco, tem um universo mais amplo. Esse camarada vai mais preparado para trabalhar em equipe, vai mais preparado para usar o *ubuntu*, vai mais preparado para estabelecer diálogos, mais preparado para chegar numa escola e introjetar a Lei, entendeu? Isso é transformador. Isso modifica o sujeito, modifica o docente, entendeu? (PrS 6, entrevista).

Mas, de maneira especial, muitos dos sujeitos envolvidos ressaltaram seus processos de transformação pessoal e como o trabalho com essa temática lhes provocou mudanças na forma de pensar e agir. Vejamos alguns desses relatos:

Por mais que eu tivesse orientado trabalhos relacionados à temática da diversidade [...] eu fiquei mais preocupada era com a metodologia [...] eu não tinha me aproximado ao tema [...] não me aproximei do tema [...] não vi [...] a relevância, a importância [...] não me sentia parte, e isso eu acho que o PIBID fez para minha formação. Ele me fez sentir como parte, enquanto sociedade, de uma luta que é nossa, então mudou muito a minha vida em relação à forma como eu falo, como que as pessoas se remetem às pessoas de raças diferentes no nosso cotidiano, eu passei a ficar mais atenta a isso, e antes, mesmo orientando [...] e participando de trabalhos, a minha preocupação maior era com a metodologia, esse tema ainda ficava orbitando sem necessariamente eu perceber a influência dele na minha formação [...] esse efeito que o PIBID fez pra mim, entende? (CA 2, entrevista).

[...] além de ganhar mais segurança para conversar com os alunos para combater o preconceito, ter mais argumento, eu comecei também a me autoeducar porque eu

percebi que eu ainda tinha algumas coisas [...] que eu não pensava que eram atitudes preconceituosas e que eu não tinha atinado [...] então as atividades do PIBID, [...] todos os estudos que a gente faz [...] o que é que trouxe? Trouxe o conhecimento próprio, mudanças para minha formação como professora e pessoal também, dentro da minha casa, porque se eu mudo pessoalmente, eu mudo na educação da minha filha, além do profissional na sala de aula [...] foi [...] super visível para mim, foi muito importante. (PrS 8).

Em relação às questões específicas negras [...] para mim é muito bom, quando eu percebo que as teorias não são só teorias, são coisas que as pessoas vivem, não a teoria que está só para a gente preencher espaço para fazer um artigo, é uma teoria que diz respeito ao modo de vida das pessoas, como elas se relacionam com ela, como não se relacionam. É uma teoria que eu chamo de fato de uma teoria de vida, isso daí então, acaba dando para você a noção da responsabilidade que a gente tem, quando é professor de graduação na formação dos nossos alunos. Para que eles consigam também perceber esse movimento, de uma teoria que não está ali só para constar, mas para constituir a gente mesmo enquanto sujeito, enquanto professor, melhores professores do que a gente era antes de ter contato com aquilo tudo. (CA 5).

A formação do ser humano [...] transforma o profissional, o pessoal [...] isso é que precisa ser mudado, isso precisa ser pensado na universidade e principalmente nos cursos de licenciatura, o sensível. O professor precisa se sensibilizar com estas questões dos alunos, da sociedade (BID 50, questão 24 do Questionário)

Eu acho que por mais que você pense que tem mente aberta, tem nada! [...] a gente tem muito preconceito, sabe? A gente tem muita coisa [...] que você bate o olho e não conhece, mas já julga, já não chega e acha que é igual todo mundo! Eu melhorei como pessoa porquê? Eu falava sempre assim: – Ó gente, cada um na sua, cada um tem que viver e deixar o outro viver! Ah! Mas eu escandalizava quando eu via um casal... um casal... que não era hétero...eu escandalizava, aquilo me chocava! Aquilo me escandalizava, não! Aquilo me chocava! Então [...] sabe aquela coisa que você passa e [...] não quer nem olhar? Você não olha! Então, eu vivo e deixo todo o mundo viver, todo mundo tem que viver... mas me incomodava! [...] Isso eu não tenho mais. [...] melhorou muito em mim, eu sou uma pessoa melhor... por que? O que é que eu percebo? Que eu tenho que realmente respeitar a diversidade, respeitar o outro, como ele é. É direito dele, ele tem que ser o que ele é. Isso é essência. Eu sou eu, ele não tem que ser o que eu quero. (PrS 10, entrevista).

Nesse último relato, percebe-se que a entrevistada reconhece o preconceito em suas próprias ações e isso nos faz pensar que a discussão do enfrentamento ao racismo nos faz perceber o entendimento para outras formas de preconceitos. Arroyo (2007) destaca que

é necessário ver o trabalho docente como trabalho humano. Como atividade concreta de pessoas humanas, professoras e professores que põe em ação sentimentos e emoções, olhares, concepções e valores, imagens da infância e da adolescência, autoimagens de pertencimento racial e de gênero. (ARROYO, 2007, p. 178)

Tardif (2002) considera que o objeto de trabalho dos docentes são seres humanos, dessa forma, a relação que os professores estabelecem com seu objeto de trabalho são relações humanas, e por isso, para o autor, uma “boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos

alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos”. (TARDIF, 2002, p. 130).

Os depoimentos selecionados demonstram processos de transformação pessoal vivenciados pelos sujeitos pesquisados, processos estes que evidenciam mudanças a partir da relação com o outro, sobretudo com os alunos das escolas públicas. Esses laços construídos são importantes, pois essas vivências ultrapassam o espaço acadêmico ou escolar, e essas experiências passam a fazer parte da vida desses sujeitos fora das instituições formadoras. Portanto, pode-se dizer que esses processos envolvem não apenas aprendizados no plano cognitivo, mas experiências, emoções, afetos, mudanças de concepções e de valores, podendo-se falar em uma formação humana mais ampla como importante resultado do trabalho docente com vistas à diversidade e que o Programa pode oportunizar.

5.4 Experiências e enfrentamentos: dificuldades com relação ao tema da religiosidade africana e diversidade

Os problemas relacionados à intolerância religiosa no ambiente escolar têm sido um motivo de preocupação entre os educadores comprometidos com a diversidade. Quando se trata de abordar as religiões de matriz judaico-cristã não costuma haver maiores problemas, sendo comum a aceitação por parte dos sujeitos da escola, que usam como argumentos favoráveis a ideia de que a maioria dos sujeitos da escola seguem essas religiões, e, portanto o trato e até mesmo as práticas e rituais comuns a tais religiões não causariam maiores tensões e conflitos dentro da escola. O quadro se reverte quando tratamos de religiões de matrizes africanas. (SANTOS, 2015, p. 24). Nesse caso, a chamada “resistência” costuma emergir com bastante intensidade, como evidenciam alguns depoimentos:

É necessário que as escolas públicas parem de forçar e impor o cristianismo e ideais cristãos como única forma de ver a sociedade. O pré-conceito (sic) religioso com a umbanda e o candomblé, principalmente, é o que encontra resistência ao ser desconstruído. (BID 11, questão 27 do Questionário).

Infelizmente a escola que deveria ser um lugar de todos não se mostra assim, temos uma escola cheia de valores religiosos e mais que isso, uma escola doutrinada, o que dificulta muito trabalhar alguns temas de caráter afrodescendente, como por exemplo, as religiões brasileiras de [...] origem africanas. Sem espaço para o outro a diversidade não acontece. (BID 07, questão 27 do Questionário).

A escola e os alunos nos receberam muito bem, apesar de ainda haver resistência, até pela religião que a escola adota. (BID 20, questão 28 do Questionário).

A palavra “resistência” foi uma das mais citadas pelos participantes da pesquisa. Aparece mais de trinta vezes em todo o material coletado, e seu uso foi mais vinculado às dificuldades de abordar na escola a cultura afro-brasileira, em especial, as religiões de matrizes africanas.

A palavra “resistência” possui mais de trinta definições em Houaiss (2008). Não poderíamos pensar que a mesma tenha sido dita apenas com um significado ou que tenha sido mencionada com um sentido “errôneo” entre os participantes. Por isso, torna-se necessário compreender o que está implícito nesses relatos. O que esses sujeitos quiseram dizer? Quais os sentidos vinculados à palavra resistência? Percebemos que o emprego da palavra possui um caráter diferente entre os bolsistas e entre os professores coordenadores e supervisores. Um fato instigante foi o uso dado à palavra resistência vinculado à recusa de certas escolas em trabalhar a temática étnico-racial. Alguns participantes do Programa vinculam a palavra resistência a um ato de recusa, oposição ou reação contrária à temática étnico-racial como um todo. Essa “resistência” começa dentro das próprias salas de aula, quando os alunos se recusam a admitir a existência do racismo.

A receptividade é boa, mas como já disse, muitos alunos ignoram e principalmente, negam a existência do racismo no Brasil. Muitos consideram que apelidos racistas são meras brincadeiras e isso dificulta o ensino. (BID 06, questão 28 do Questionário).

O primeiro contato foi de resistência, que não é algo estranho, devido à história e a cultura do negro serem apenas lembrados no dia 20 de novembro e datas similares. Essa temática não é desenvolvida transversalmente, mas apenas esporadicamente, tornando algo pitoresco. Em uma de nossas aulas, onde estávamos debatendo sobre o genocídio da população negra, uma aluna perguntou: – O que adianta saber disso? Vejo isso como um reflexo da sociedade, pois a escola não é uma bolha. (BID 57, questão 28 do Questionário).

O fato de a aluna da escola perguntar “o que adianta saber disso?” poderia ser pensado como uma desesperança ou descaso com relação à violência sofrida pelo povo negro na atualidade? Essa postura parece ser um claro reflexo da nossa sociedade, pois, afinal, conforme menciona o bolsista, “a escola não é uma bolha”: essa instituição é parte da sociedade e reflete os preconceitos existentes em seu interior.

A temática da resistência e os assuntos vinculados especificamente ao trabalho com as religiões de matriz africana foi recorrente, isso ficou claro quando os indivíduos expressaram a falta de conhecimento, o preconceito e a intolerância religiosa que encontram em sala de aula e junto a outros sujeitos da escola:

Resistência da direção da escola; resistência dos próprios alunos e pais de alunos com a questão das religiões de matrizes africanas; O tema racismo é muito polêmico; a falta de se trabalhar esse tema desde os anos iniciais da escola. (BID 21, questão 27 do Questionário).

A aceitação dos alunos, muitos não se abrem para o tema devido ao preconceito religioso (BID 36, questão 27 do Questionário).

Penso que a maior dificuldade do trabalho seja a intolerância religiosa (BID 44, questão 27 do Questionário).

O preconceito seja por falta de conhecimento dos alunos, por questões própria dos professores, ou escola. A questão religiosa é forte sobre o conceito da Lei, uma vez que os temas que abordam sincretismo geram polêmica (BID 34, questão 27 do Questionário).

Os alunos percebem de forma positiva, muitos por sofrer racismo em sua própria vida, outros por curiosidade, porém, temos muitos desafios, o que mais se destaca é a intolerância. Percebemos isto quando falamos das religiões de matrizes africanas. Desafios este que demonstra o quanto é necessário trabalhar esta temática em cada aula. (BID 18, questão 28 do Questionário).

Os preconceitos raciais e religiosos incentivados e implementados pelas próprias comunidades envolvidas. As questões afro-brasileiras são encaradas como meras “macumbas” por conta realmente de preconceito e desinformação (BID 40, questão 27 do Questionário).

Percebe-se que a recusa e o desinteresse são claramente explícitos nessas respostas. A não aceitação, o preconceito e a própria “resistência” no sentido de omissão são comuns entre os integrantes das escolas, dos familiares, das comunidades, em geral. Porém, os relatos também evidenciam manifestações de mudança de comportamento por parte dos atores das escolas, aparecendo em alguns relatos a empatia e o reconhecimento de competências aos processos desencadeados por meio das atividades do Programa. Isso define uma adesão dos discentes e o alcance de objetivos importantes junto aos alunos, propósito final de todo processo pedagógico.

Há uma grande resistência por causa de preconceitos de ordem religiosa e racial, porém, o trabalho [...] tem mudado a visão de vários alunos. O maior problema enfrentado pela minha equipe foi a própria cooperação dos funcionários de uma das escolas, que foi insuficiente e refletia em desmotivação e desinteresse dos alunos. (BID 35, questão 27 do Questionário).

No princípio, há uma certa resistência da equipe pedagógica, por falta de entrosamento com a temática e suas atividades. Porém após o trabalho de conscientização e familiarização, observamos uma reação positiva e participativa de docentes e discentes. (BID 16, questão 27 do Questionário).

Muitas das tensões presentes no trabalho com as religiões de matriz africana são resultado do embate com outras identidades religiosas, especialmente as religiões

neopentecostais, comumente chamadas de evangélicas. Algumas das comunidades onde se situam as escolas parceiras do PIBID têm grande parte de suas sociabilidades estruturadas pelas igrejas, sendo a religião um importante fio condutor das legitimidades e prestígio sociais. Assim, cabe compreender que existem tensões, ainda que estas possam ser tratadas de diversas formas, com maior ou menor grau. Palavras como ‘macumba’, ‘superstição’ e ‘demônio’, entre outras, são frequentemente citadas pelos sujeitos pesquisados, evidenciando o papel das igrejas evangélicas nas periferias e o preconceito institucionalizado contra as religiões de matriz africana, representado na maioria dessas denominações.

Por outro lado, percebemos que as propostas educativas com vistas à diversidade pode mudar esse cenário, como é o caso da EB 5, localizada na periferia da Região Norte de Belo Horizonte, que já realizava práticas educativas para a diversidade antes de o PIBID atuar na escola.

A pesquisa apontou que essas tensões são muito palpáveis e que poucos PIBIDs conseguiram estruturar estratégias discursivas próprias para lidar com elas. Em geral, tais tensões são percebidas, mas são definidas como um dos aspectos mais difíceis de serem enfrentados. Esse é um ponto importante a ser tratado, já que a situação política atual tem demonstrado como é perigoso que de tais objetivos e discursos possam surgir os discursos de ódio e intolerância:

Também há o fator do preconceito contra as religiões de matriz africana que são consideradas “coisas do demônio” por várias outras religiões. (BID 06, questão 28 do Questionário).

A discriminação religiosa, pois a escola pública tem um grande número de alunos evangélicos. (BID 45 questão 27 do Questionário).

Os alunos compreendiam quando falávamos do tema e sobre a lei, mas notávamos que existiam muitas dúvidas sobre o assunto, quando falávamos das culturas e mostramos os vídeos, eles falavam que eram macumba, só de ouvirem os tambores (BID 49, questão 28 do Questionário).

Até mesmo quando o tema da religiosidade diz respeito a práticas culturais mais sincréticas, com forte referenciamento no catolicismo, como é o caso das festividades congadeiras, o preconceito foi notado pelos bolsistas:

Trabalho com o grupo Congado, mas a priori foi bastante conturbado, pois os alunos resistiam por achar que se tratava de macumba, mas buscamos recursos através de diagnósticos e encontramos maneiras diferentes para trabalhar a temática de modo que ela fosse aceita, para que então os alunos tivessem conhecimento do tema. (BID 46, questão 28 do Questionário).

Sempre ao apresentar o tema Congado, Maracatu, vem o preconceito relacionado a macumba, etc. (BID 34, questão 28 do Questionário) .

Os inúmeros relatos tratando do preconceito e intolerância religiosa nos levam a concordar com Santos (2015), ao citar a importância de se investir na formação de professores, quando tratamos dessa questão:

Enquanto as lideranças [religiosas] não chegam a um acordo com relação à necessidade de acolher e respeitar o outro, o campo da formação de professores pode oferecer uma boa contribuição para construir este mundo mais humano e mais feliz, através do diálogo em favor de um currículo escolar que ofereça bases cognitivas e emocionais para a valorização e respeito à diversidade religiosa (SANTOS, 2015, p. 174)

Percebe-se a permanência de padrões conservadores ligados às questões relativas à religiosidade africana, mas expressas também no trabalho com a diversidade, quando percebemos a escolha por padrões de comportamentos conservadores. As dificuldades enfrentadas nesse processo são percebidas e descritas pela CA 01:

Criar estratégias, estratégias inovadoras ter o tempo em sala de aula para levar isso, porque conta com o tempo que o professor dedica para trabalhar outros temas, outras atividades, o espaço que ele vai abrir para trabalhar a temática da diversidade, então, eu acho que este é um dos maiores desafios do PIBID, é uma das maiores dificuldades, a gente construir estratégias que sejam inovadoras, que sejam interessantes, que vão ser interesses dos alunos, que vão envolver efetivamente os bolsistas para buscar construir novos materiais ou novas atividades que sejam ricas e sejam instigantes, então a gente encontra muitas dificuldades sim. Desde esse trabalho de realizar, de propor novas estratégias, até o engajamento dos pibidianos, dos bolsistas, alguns são muito engajados, outros menos, alguns acham que é muito pertinente trabalhar com essa temática outros nem tanto, não é? (CA 1, entrevista).

Essa visão é confirmada por uma professora supervisora quando afirma que a diversidade existe e é positiva. Mas a entrevistada entra em contradição em sua própria ideia sobre a aceitação da diversidade, que, em sua opinião, precisa ser ponderada e controlada:

Eu percebo [o trabalho para a diversidade] como algo positivo, mas que tem que ter cuidado, você confunde diversidade e pensar que tem que aceitar tudo ali dentro, que as escolas devem aceitar tudo como diversidade, entendeu? Por exemplo, os homossexuais. Aí vira literalidade e aí é outra parada. Eu acho que tem que trabalhar com a diversidade e aceitar a diversidade do outro, mas nem tudo, porque senão vira bagunça dentro da escola e na sala de aula. Você vai trabalhar isso e os meninos vão achar que tudo é diversidade, tudo é positivo, que não deve ter preconceito de nada, tem que aceitar tudo, entendeu? Tem certas situações que extrapolam o tema diversidade aí eu acredito que a escola tem que tomar muito cuidado com isso, o respeito com cada um, com a individualidade de cada um, mas, que nós não temos também que aceitar todas as situações ali dentro dessa diversidade, entendeu? Com o tema da diversidade para ele não ser assim confundido na mente dos alunos (PrS 1, entrevista).

Tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelos participantes do Programa no enfrentamento dos preconceitos com relação às religiões de matrizes africanas e no trabalho com a diversidade, fica evidente a importância de essas temáticas serem abordadas em todo o processo formativo dos docentes. Para Gomes (2011, p. 45) é preciso “desnaturalizar o lugar ocupado pela diversidade étnico-racial na escola” e, além disso, a discussão sobre a temática precisa fazer parte da formação inicial e continuada dos professores. Para essa autora, as pesquisas que tratam o tema da formação de professores ainda se mantêm distantes e neutros em relação à diversidade. Percebe-se que o PIBID pode auxiliar esse processo formativo dos futuros docentes e daqueles professores que já atuam na educação básica. Contudo, a temática precisa estar presente nos conteúdos formativos dos cursos de licenciatura.

5.5 O PIBID e a interdisciplinaridade

Os três subprojetos pesquisados trabalham com o princípio da interdisciplinaridade, que pode ser percebida na composição das equipes com membros de diferentes áreas de formação, na elaboração dos projetos, nos momentos de formação e na execução desses projetos nas escolas de educação básica parceiras do Programa.⁷⁹

A ideia de reunir bolsistas de diferentes áreas é descrita pelos participantes da pesquisa como uma característica positiva desses subprojetos, pois favorece o diálogo entre disciplinas variadas, reunindo e convergindo conhecimentos comuns ao tema proposto, contribuindo, assim, para enriquecer o trabalho e agregar conhecimentos variados.

De acordo com Japiassú e Marcondes (2006), a interdisciplinaridade pode ser compreendida como um método de ensino que se desenvolve a partir da junção de disciplinas que interagem entre si. Essa interação pode ser pensada a partir de simples comunicações entre as ideias ou através da interação dos conceitos entre as áreas envolvidas. Ainda segundo o autor, a interdisciplinaridade torna possível a “complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se fundam as diversas práticas científicas”. (JAPIASSÚ; MARCONDES 2006, p. 150).

⁷⁹Dois dos subprojetos investigados – da UFOP e da UEMG – são oficialmente instituídos como subprojetos interdisciplinares, tendo como eixo a temática afro-brasileira. Essa modalidade de subprojeto interdisciplinar foi admitida pela CAPES a partir do Edital 061/2013 (disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>). Um terceiro subprojeto – da PUC Minas – apresenta uma peculiaridade, em relação aos outros dois: não se trata de um subprojeto interdisciplinar aprovado pela CAPES, sendo a temática afro-brasileira e o tema da diversidade desenvolvidos a partir do subprojeto da área de História e de trabalhos interdisciplinares promovidos em cada escola parceira.

Os documentos oficiais apontam para a importância da interdisciplinaridade, e um exemplo dessas diretrizes está inscrito nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – aprovadas pelo Conselho Pleno da Comissão Nacional de Educação em 09/06/2015 e sancionadas pelo MEC em 24/06/2015 – que indicam as principais concepções para a melhoria da formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas. Essas Diretrizes formalizam princípios que tratam especificamente da formação de professores e as práticas interdisciplinares, dentre os quais podemos citar “sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar”. (DOURADO, 2015, p. 305).

De acordo com Dourado, “as novas Diretrizes Curriculares Nacionais enfatizam que esses processos implicam o repensar e o avançar nos marcos referenciais atuais” para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. (DOURADO, 2015, p. 304-306).

Vejamos o que os bolsistas consideram a respeito de sua formação no âmbito interdisciplinar:

Engrandece muito o trabalho, pois as relações étnico-raciais perpassam todos os campos, disciplinas. É importante essa questão de forma integrada, que a contribuição do povo africano para o nosso país, não foi só a cor da pele e sim modificou toda nossa história, cultura, dança, nosso teatro, nossa música, nossa língua. (BID 50, questão 23 do Questionário).

Ótimo. Através do conhecimento dos companheiros de trabalho, podemos ganhar com a questão da criatividade, de como lidar com os alunos dentro da sala de aula, além de proporcionar a difusão do conhecimento de cada área. (BID 42, questão 23 do Questionário).

Outras áreas enriquecem nosso trabalho dentro das escolas, pois cada bolsista traz uma bagagem diferenciada do curso ao qual pertence. Uma proposta de oficina, por exemplo, se torna muito mais rica na articulação da História com a Arte, Literatura e afins. (BID 07, questão 23 do Questionário).

Avalio [o trabalho interdisciplinar] como produtivo. Acredito que [...] as pessoas que trabalham no grupo em que atuo obtiveram ganhos com o conhecimento de outras áreas como Belas Artes e Música. Eu particularmente não tive dificuldades. (BID 44, questão 23 do Questionário).

Conseguimos unir os cursos a fim de alcançar os mesmos alvos, mostrando assim que cada área complementa a outra e ao mesmo tempo se misturam (BID 04, questão 23 do Questionário).

Diversos sujeitos da pesquisa relataram a importância da interdisciplinaridade na formação das equipes que desenvolvem os projetos do PIBID. Muitos percebem a importância da troca de informações e conhecimentos entre as áreas que integram o projeto, pontuando

que essa característica oportuniza discussões e debates entre as áreas de conhecimento, além de ser uma oportunidade de conhecer pessoas de áreas diferentes. Alguns dos sujeitos envolvidos trouxeram exemplos concretos de como o trabalho interdisciplinar foi desenvolvido e os avanços possibilitados.

Você utilizar o PIBID é saber explorar a questão da interdisciplinaridade. Esses dias eu cheguei à sala de aula, um grupo vai falar sobre perfil de beleza. Eu pedi aos meninos para que pesquisassem textos e levassem. Primeiro eles trouxeram uma reportagem da Carta Capital, aí eu li junto com eles, pedi eles para lerem e a gente discutiu o texto; o texto começa falando sobre o racismo sofrido por uma jornalista [...] Aí o outro texto fala o porquê do cabelo crespo e do cabelo liso. É Química pura. E os meninos tiveram que entender isso e explicar para eles e a gente ficou nesse diálogo sobre isso, depois eles trouxeram um outro falando sobre os tons de pele, da cor de pele que também foi Química e Biologia junto e então assim, você entende os seus assuntos, você amplia seus horizontes.” (PrS 06, entrevista).

Percebe-se que a troca de conhecimentos e o diálogo entre as áreas possibilitam aos participantes novas experiências no ambiente escolar. O trabalho com a interdisciplinaridade também foi visto pelos coordenadores de subprojetos como algo desafiador e capaz de gerar inúmeros aprendizados, evidenciando também que essa prática é pouco comum no meio acadêmico.

A formação docente, realmente, a gente aprende na relação com o outro e com a gente... Nossa! Primeiro: os desafios de um projeto interdisciplinar. Vamos pensar nessa questão [...] interdisciplinaridade é uma coisa que está colocada na educação, mas [...] de fato a gente sabe que ela não acontece. Por quê? O professor no seu dia a dia na escola, com cada vez menos tempo dedicado ao coletivo, a gente acaba realizando um trabalho muito isolado. E aí o que é interdisciplinaridade? O que é esse conceito? Ah! É um conceito. Um conceito tão complexo. E aí a gente sabe de uma forma teórica. A gente sabe que o PIBID permitiu, de fato, não todos os grupos, nem todas as situações, a gente de fato aprender o que é uma questão da interdisciplinaridade, como trabalhar numa mesma temática [...] com as diversas abordagens dentro dos diversos cursos [...] considerando que a gente tem o pessoal da Pedagogia, da Música, das Artes Plásticas, do Design, então essa questão da interdisciplinaridade, ela se tornou mais clara para mim enquanto profissional. (CA 04, entrevista).

Digamos, você é da área de Letras, aí recebe gente da História, da Música, das Artes Cênicas, da Letras, para você orientar [...] para as supervisoras também é um desafio bom, não é? Porque [...] para eu dar esse conteúdo, necessariamente eu preciso passear em outra coisa também, e não só ficar com o que tem em Letras, História [...] a temática das africanidades é eminentemente interdisciplinar [...] tem que ser vista por diferentes olhares: Literatura, História, Linguagem, o corpo não pode ficar fora desta discussão, então é fundamental [...] o pessoal que é da área das Artes Cênicas, de Música, a ideia é que nem sempre tudo vai acontecer, mas [...] é ver essas coisas todas juntas aí, sendo colocadas em prática, não é? Algumas atividades não sei como você gostaria, mas, de forma geral, é interessante você ter lá, uma menina das Artes Cênicas você vai ver a oficina que ela está ministrando, é eminentemente histórica, sabe? Você tem alguém da História, fazendo uma atividade que é de jogo, de jogo afro-pedagógico [...] e aí você vê um menino da História indo, dialogando com a Pedagogia nessa coisa de pensar essas

metodologias, não é? Então isso é muito legal, assim, acho que para a formação deles mesmo, para ampliar as possibilidades de trabalho deles, isso acaba enriquecendo muito a formação deles, não é? (CA 05, entrevista).

Eu acho que o PIBID ajuda muito o aluno neste sentido, [...] por exemplo, os meninos que não são da Pedagogia, são da Design, eles não sabem fazer o planejamento de uma aula, as meninas da Pedagogia sabem, e eu acho que no PIBID, a maior riqueza, é essa. No caso do nosso subprojeto é: misturar alunos de faculdade e escolas diferentes para, na escola, terem esse olhar assim, mais holístico [...] sobre essa questão da diversidade. Então por exemplo, chega um aluno da Design... ele vai olhar com olhos do Design, vai um da Arte com o olhar do artista, vai o Pedagogo com o olhar do educador, o músico [...] vai chegar...onde é que a Música está presente nesta escola? [...] o fato de ter alunos de escolas diferentes, [...] eu acho isso muito enriquecedor, sabe? Que você vai em direção ao outro para trabalhar essa questão da diversidade com olhares que entrecruzam [...] eu não sei dizer do PIBID como um todo, eu não sei como isso acontece, mas no caso desse subprojeto, que é um projeto interdisciplinar, eu acho que a principal contribuição é essa sabe? É esse olhar mais transversal, menos da disciplina, da especialidade, sabe? [...] isso me deixa muito entusiasmada [...] ter essa multiplicidade dos olhares para trabalhar na escola essa questão da diversidade [...] e com ritmos musicais e com danças, tudo, que talvez o aluno do Ensino Regular [...] não tivesse. (CA 04, entrevista).

Vale mencionar que os diversos participantes sabem dos desafios enfrentados em trabalhos interdisciplinares. São os bolsistas, porém, que relatam com mais propriedade e detalhes quais são os maiores desafios e dificuldades no cotidiano de um trabalho interdisciplinar. Talvez por estarem no início da carreira, isso lhes possibilita abordar as dificuldades sem tanto medo de se expor. Dentre os desafios apontados estão a falta de compromisso de alguns participantes do grupo, um certo grau de hierarquização entre as áreas envolvidas e as dificuldades em encontrar pontos de convergência entre as abordagens das diversas áreas. Vejamos alguns relatos de bolsistas que expressam essas questões:

Há um ganho na variedade de formas de abordar os temas das aulas/oficinas, tornando as atividades mais interessantes e menos repetitivas para os alunos. A dificuldade está em passar segurança nas aulas que abordam temas da outra licenciatura, por exemplo, ajudar nas oficinas de Música quando se estuda Artes Visuais. No entanto, esse desafio é um ganho para a formação. (BID 35, questão 23 do Questionário).

Foi muito rico, sai da “caixinha de conforto”, o outro pode ter muito a nos acrescentar. A dificuldade foi que isso ainda não é bem aceito. Ouvi alguém dizer: “o que a equipe de Letras poderia acrescentar?”. (BID 05, questão 23 do Questionário).

O trabalho ganha corpo e maior preparo. Os ganhos são na articulação e divisão saudável das atividades, mas a comunicação e as diferenças sobre as afinidades em passar o conhecimento torna competitivo e hierárquico as decisões. (BID 32, questão 23 do Questionário).

5.5.1 Interdisciplinaridade e Artes: ampliando as linguagens

Durante a análise dos dados, verificamos que os participantes dos PIBIDs UEMG e UFOP que contemplavam em seus subprojetos áreas ligadas ao campo da Arte, tinham a percepção de que tais áreas agregavam outras linguagens e outras dimensões que enriqueciam o processo educativo.

Em nossas observações em campo percebemos que as atividades ligadas à Arte traziam outros movimentos para a escola: sons de batuques saídos de instrumentos de percussão improvisados pelos bolsistas em companhia dos alunos, sons produzidos com a própria voz, gestos corporais, danças e teatro traziam para as escolas um ambiente mais agradável e atraente. As atividades aguçavam a curiosidade e interesse de outros alunos que não estavam participando das atividades. Muitos desses alunos saíam da sala para verificar o que estava acontecendo na escola. Bolsistas integrantes de licenciaturas ligadas às Artes ou aqueles licenciandos de outras áreas que participavam dessas atividades desenvolveram materiais e atividades que valorizavam a percepção, reflexão e sensibilidade de crianças, jovens e adultos.

Para Ana Mae Barbosa (2005), a Arte Contemporânea tem a característica de “interdisciplinarizar, isto é, pessoas com suas competências específicas interagem com outras pessoas de diferentes competências e criam, transcendendo cada um seus próprios limites ou, simplesmente, estabelecendo diálogos”. (BARBOSA, 2005, p. 40)

Verificamos que as atividades desenvolvidas pelos bolsistas de artes e outras licenciaturas agregam vantagens às atividades propostas pela equipe do PIBID. Sobre essa relação interdisciplinar pode-se dizer que

a relação entre História da Arte, ensino de Arte e produção artística é indissociável. Evidentemente cada uma tem sua especificidade, como área de estudo e com objetivos próprios. O que há de comum entre elas é o homem, que se apresenta como produtor de signos e significados, na arte, história, cultura e na educação. (CUCCO; MULLER, 2016, p. 101).

Verificamos que as atividades promovidas pelos grupos que incluíam de forma sistematizada a área de Artes oportunizaram novos conhecimentos, novas abordagens, outros domínios de linguagens, o que é percebido nos seguintes depoimentos de bolsistas:

Levamos para a escola coisas do cotidiano dos alunos e eles se sentem representados. Quando levamos a oficina de duelo de MCs foi um sucesso, o rap é uma forma de letramento. (BID 52, questão 28 do Questionário).

Avalio como produtivo. Acredito que as pessoas que trabalham no grupo em que atuo, tiveram ganhos com o conhecimento de outras áreas como Belas Artes e Música. (BID 44, questão 23 do Questionário).

Ao meu ver tivemos mais ganhos. O professor de artes nos auxiliou muito na oficina que incluía pintura, nos deu sugestões ótimas. (BID 47, questão 23 do Questionário).

Outras áreas enriquecem nosso trabalho dentro das escolas, pois cada bolsista traz bagagem diferenciada do seu curso a qual pertence. Uma proposta de oficina, por exemplo, se torna muito mais rica na articulação da história com a Arte, Literatura e afins. (BID 56, questão 23 do Questionário).

Quando falamos certa vez sobre Rap e Funk, uma professora se sentiu incomodada, pois ferimos os cânones da cultura [...] falta disposição de alguns profissionais da educação. (BID 62, questão 28 do Questionário).

Embora os bolsistas tenham relatado o enfrentamento de problemas advindos do trato com algumas linguagens, as atividades e propostas pedagógicas favoreceram a aprendizagem e o envolvimento dos estudantes das escolas básicas, à medida que possibilitaram uma linguagem mais próxima da cultura juvenil, sobretudo quando trouxeram como objeto de estudo o Rap, o Funk e as Danças de Rua, o Teatro, Artes Visuais, etc..

5.6 Saberes Docentes: novos aprendizados e sua construção

Saber docente é uma perspectiva teórica com potencial para contribuir com a profissão docente e a educação escolar. Essa questão trouxe importantes contribuições tanto para a formação dos professores quanto para a educação. De maneira simples, podemos pensar os saberes como sendo o constructo intelectual associado a uma trajetória inscrita num rol de técnicas e estratégias adquiridas pelo estudo e pela prática no ambiente escolar. Como foi mencionado na seção 3 na abordagem sobre os saberes docentes, é necessário especificar a natureza desses saberes e as relações que os docentes exercem sobre eles. Dessa forma, pretendemos neste capítulo retomar esse aspecto teórico que foi uma categoria de análise definida previamente nesta pesquisa.

A questão do saber docente está inserida num sentido amplo que incorpora conhecimentos, competências, aptidões e atitudes dos docentes. (Tardif e Raymond, 2000).

Portanto, ele está atrelado aos conhecimentos adquiridos, às experiências vividas no contexto escolar e está associado também ao domínio de expressões aprendidas e vivenciadas em diversos ambientes.

As atividades desenvolvidas nos subprojetos do PIBID que foram pesquisados são relatadas pelos participantes quando indagamos sobre as estratégias utilizadas e de que forma ocorriam para que seus projetos fossem implementados pelos participantes da equipe. Os

relatos revelam os conteúdos eleitos e formas como esses conteúdos são aplicados nas atividades escolares, e as experiências e práticas vividas pelos sujeitos:

Então eu tenho as reuniões formativas, nos grupos eles têm que ler textos específicos, dar conta das coisas que ele tem que fazer, se vai propor oficina, a oficina tem que ter um planejamento da oficina. O que é que vocês leram para fazer a oficina? Então, acho que isso para os meninos também, cria uma ideia para o bolsista da Universidade. Primeiro, porque eles vão aprendendo um pouco... até seriedade e compromisso no planejamento de aulas, para entender que não é só pegar e dar uma aula, assim. (CA 05, entrevista).

Percebe-se que as reuniões são precedidas por uma formação teórica antes que os participantes exerçam suas atividades na escola e, dessa forma, a coordenadora também percebe que por meio dessas práticas os participantes podem ter a ideia de que as atividades necessitam de um planejamento antes de serem executadas.

Os momentos formativos experienciados no Programa são valorizados por alguns participantes que percebem a ação como uma boa oportunidade para que os futuros docentes conheçam e tenham a experiência de desenvolverem os trabalhos propostos e, ao mesmo tempo, conheçam o que acontece dentro das escolas de educação básica. Nota-se também que ocorrem mudanças de atitudes com relação às práticas pedagógicas de docentes em exercício:

Eu acho que o PIBID é um processo muito formador, primeiro porque ele nos dá a oportunidade de participar um pouco mais do cotidiano da escola, quer dizer, de ir para dentro da escola [...] isso é um ganho para a universidade fabuloso [...] poder trabalhar junto com os professores da educação básica, elaborando atividades, promovendo eventos, pensando juntos como é que nós vamos fazer isso. É um ganho enorme para esse diálogo e para a formação da gente, que é professor de um curso de licenciatura e que tem uma oportunidade ímpar de acompanhar um pouco das mudanças que são aceleradíssimas dentro da educação básica, e a gente pode acompanhar um pouco e não perder o pé do que está acontecendo na educação básica, então o PIBID tem sido muito precioso na minha formação (CA 01, entrevista).

Enriquecedor! O que aprendemos no PIBID é de se levar por toda a vida enquanto professores. No PIBID lidamos com a prática. De nada adianta dominarmos a teoria e não saber praticar. O conhecimento para si mesmo de nada adianta. O PIBID nos possibilita praticar o que aprendemos nas salas de aula. (BID 29, questão 26 do Questionário).

É uma oportunidade de me colocar em questionamento, a todo tempo em relação a minha prática mesmo em sala de aula, não é? Porque no caso, o projeto PIBID te leva a isso, a você se questionar e a você se perguntar em relação a sua prática. É a prática ideal? A prática que eu venho conduzindo é uma prática que tem funcionado? É uma prática boa? Então, me faz refletir a todo tempo e automaticamente aquela pessoa que tem o interesse, ela vai buscar novas formas. Eu acho que o PIBID impulsiona muito a gente a isso, a buscar novas formas, novas didáticas para ser implantadas em sala de aula. (PrS 04, entrevista).

O trabalho com a diversidade também é percebido por meio da heterogeneidade dos grupos compostos por licenciandos de diversas áreas ou mesmo nos grupos que compõem as escolas de educação básica. Essa percepção é valorizada por uma coordenadora de área e uma professora supervisora de equipes distintas, as quais relatam, sobre esse aspecto:

Eu tenho levado mais coisas atuais, trabalhado mais com oficinas, às vezes, dependendo da necessidade, até mesmo conversado mais também porque eu tenho um público diversificado, não é? Que vai desde o adolescente até o idoso. Trabalho com EJA, e isso não reflete só em uma escola, reflete também na outra escola que eu trabalho que é o aluno do Ensino Médio, que é o perfil regular. Então eu tenho uma dinâmica muito... na verdade, eu tenho que fazer o processo de diversas adaptações, não é? Porque [...] eu tenho um público bem diferenciado [...] E assim, eu procuro também o que tem em uma escola eu procuro aplicar na outra escola também, eu vou ajustando. (CA 05, entrevista).

No nosso próprio grupo, a gente tem que lidar com a diversidade o tempo todo. A gente está falando de um grupo muito grande, não é? São 22 alunos bolsistas, embora estejam divididos em quatro equipes diferentes. Cada um traz uma história de vida, cada um traz uma formação profissional, cada um traz uma relação especial com essa questão da cultura afro-brasileira. Penso que os meninos da música, em especial, têm muitas pessoas que já tem consigo uma formação enquanto ser humano que está relacionado a questão da Lei 10.639, que já trabalham com a questão da música, da percussão que é uma característica, da cultura africana. E a lei? De que forma que ela tem me ajudado? É nessa questão teórica mesmo, de saber mais, de poder aprofundar, de ler algumas pesquisas que de fato trabalham, é conhecer um pouco mais da cultura brasileira e afro-brasileira. Por exemplo, a gente trabalhou com a questão das manifestações culturais, o jongo, o congado, o samba, o maracatu. Então assim, a gente conhece um pouco mais da história e, sobretudo, tem sido para mim, um grande desafio. Porque eu estou atuando, numa área que não é a minha área de atuação, eu trabalho em turmas do terceiro ciclo e eu não sou professora do terceiro ciclo. Então, além de tudo o que eu falei, o PIBID me oportunizou atuar em uma área enquanto docente, que não é a área que eu tenho costume, que não é faixa etária no qual eu tenho costume, e que é um enfoque diferente. (PrS 05, entrevista).

Novas estratégias pedagógicas são percebidas pelos participantes nas atividades exercidas pela equipe e, depois, incorporadas no dia a dia do trabalho docente, quando não estão exercendo atividades junto ao Programa. Percebemos esse comportamento em alguns participantes, e trouxemos o relato de duas professoras supervisoras em dois projetos distintos:

Agora, por exemplo, a gente trabalhou uma nova técnica da xilografia [...] com os adinkras, é uma prática que eu utilizei na minha sala, então no dia a dia a gente incorpora essa prática do PIBID na minha turma. É claro que adequando, porque o PIBID na escola atende o último ano do segundo ciclo e o terceiro ciclo, e eu, trabalho com os anos iniciais, então assim, as dicas, por exemplo, sempre que os professores coordenadores indicam material para a gente, eu faço questão de ler, de procurar indicação de obras literárias que é o foco maior que eu dou no meu trabalho diante da lei 10.639, agrego sim, sem dúvida, não é? O PIBID é transformador, ele vai transformar a questão da docência. Falar só da minha experiência é pouco, tem um universo mais amplo. (PrS 06, entrevista).

Automaticamente, querendo ou não querendo você muda com essas práticas. É o que eu falei com você antes, eu mudei. Eu vou procurar trazer um poeta negro, eu vou procurar falar de um filme negro, eu vou trazer esse negro para a minha aula [...] automaticamente, a gente faz isso. Por quê? Porque eu estou no projeto, eu estou tendo conhecimento, antes eu não tinha. Mas no momento que eu passei a conhecer, no momento que eu já estou trabalhando, não tem como, isso aí, vem para a minha aula sim. Então não é só na hora que estou com os bolsistas em sala, não, na hora que eu estou com os alunos também, isso aí, volta [...] isso é bom, então sabemos que plantamos as sementes. (PrS 8, entrevista).

Constata-se que as professoras têm uma visão positiva sobre as práticas e os saberes que são constituídos no Programa, pois eles auxiliam em seu processo formativo, aprimorando o exercício da docência.

5.7 Saberes Escolares: a construção e reconstrução dos saberes

De acordo com Monteiro (2001, p. 88) a categoria saber escolar ou conhecimento escolar surgiu no período dos estudos que tratam sobre a relação entre a escola e cultura e do papel exercido pela escola na “produção da memória coletiva, de identidades sociais, na reprodução das relações de poder, através de seus mecanismos e estratégias de seleção cultural escolar”. Entende-se por saber escolar:

um conhecimento com configuração cognitiva própria, relacionado mas diferente do saber científico de referência, criado a partir das necessidades e injunções do processo educativo, envolve questões relativas à transposição didática, ao conhecimento de referência e cotidiano, à dimensão histórica e sociocultural numa perspectiva pluralista. (MONTEIRO, 2001, p. 123).

Na observação do trabalho desenvolvido nos subprojetos foi possível perceber que, em alguns casos, as atividades foram gradualmente se aproximando das práticas de trabalho com projetos e se distanciando das práticas mais tradicionais de aulas expositivas e deveres escolares escritos. Muitas das atividades apresentaram transdisciplinaridade em torno dos campos das artes e ciências humanas, com destaque para feiras e mostras culturais.

Há também nos relatos uma constante em pontuar o trânsito de agentes de fora da comunidade escolar tradicional ou local. Por vezes, agentes da comunidade que normalmente não se apresentam no ambiente escolar são levados a ele para trazer contribuições específicas. Outras vezes há o intercâmbio entre pessoas de diferentes comunidades escolares que trocam experiências e saberes.

Exemplos dessas práticas puderam ser percebidos em nossa observação de campo, por exemplo, na EB1 no mês de novembro, quando ocorre a *Semana da Consciência Negra*.

Durante alguns dias da semana são desenvolvidas atividades em formato de oficinas e minicursos, elaboradas pelos bolsistas. As atividades mobilizam todos os alunos do turno⁸⁰ com um diferencial: os alunos podem escolher as atividades que querem participar, e essa característica modifica o modo com que os alunos recebem as atividades propostas pela escola. É perceptível o interesse dos alunos nas atividades de que participam. No último dia do evento acontecem apresentações como batalha de RAP, Teatro, Música, Dança etc. Notamos que os participantes das apresentações são alunos matriculados, ex-alunos, comunidade dos bairros próximos à escola ou até mesmo pessoas que moram em regiões distantes da escola.

Há relatos de sujeitos que trabalham em outras escolas de educação básica, e pertencem a outro subprojeto, mas percebem o trânsito de outros sujeitos na escola, quando ocorrem atividades em formatos de oficinas, feiras etc.

[...] as feiras [...] mexem com a escola toda, não dá para um grupo só de cinco bolsistas fazer tudo, então o que é que eles fazem? Eles montam, mas eles convidam muita gente da comunidade para dar oficinas... já trabalham com as questões negras e tem oportunidade de fazer essa troca com os meninos. Os bolsistas das outras escolas [...] se prontificam também a ir. Só vai ter a feira na Escola Isaura Mendes lá em Ouro Preto, porque lá vai ser dia 12 como a feira da Escola Benedito é só dia 15, então dia 12 quem está livre vai para a Isaura Mendes, para dar oficina ou para ajudar mesmo, porque, principalmente quando têm salas muito cheias – e eles estão pensando como professoras – é difícil para eles assumirem tudo sozinho. Então, os meninos não vão dar oficina vai ficando um para ajudar o outro e assim vai. (CA 05, entrevista).

Ademais, ao trabalhar coletivamente em projetos, novos e velhos saberes se interpõem. Assim, surgem novas possibilidades pedagógicas que, não raro, deveriam ser reconhecidas como práticas criativas.

Identificamos a construção de saberes que fogem aos estereótipos que comumente vemos associados ao discurso e à prática escolares:

A escola que eu trabalho [...] realiza um trabalho muito fantástico [...] nós tivemos agora em dezembro [...] um concurso do cabelo crespo e cacheado [...] foi maravilhoso eu ver as meninas, não é? Infelizmente os meninos não se candidataram. O concurso [...] tinha três categorias: [...] fotografia, que você poderia escolher um modelo ou uma modelo negra para você fotografar dando enfoque nessa questão do cabelo; você poderia participar com a produção de texto sobre essa temática; ou desfile. Neste desfile, a gente valorizava a questão do cabelo: cabelo crespo ou cacheado [...] Então foi maravilhoso ver as meninas desfilando, exibindo

⁸⁰ Inclusive para as turmas que não participam diretamente das atividades com os bolsistas.

os seus cabelos de forma natural [...] a gente escutou durante o desfile as crianças que quiseram fazer relatos [...] uma das meninas, a campeã do cabelo crespo [...] do terceiro ano do Ensino Fundamental na qual eu sou professora [...] falou para mim [...] relatou ao público – foi um evento aberto à comunidade – Nossa! Quando eu era criança, eu falava que eu era princesa e as minhas amigas falavam que não existia princesa negra, hoje eu sei que eu posso ser negra e posso ser princesa. (PrS 05, entrevista).

Nota-se que a atividade relatada pela professora diz respeito a estratégias didáticas incomuns nas escolas de educação básica, e com uma mesma temática foi possível realizar o concurso de fotografia, desfile com enfoque nos cabelos e a própria produção de texto com um tema específico sobre a valorização dos cabelos crespos (que muitas vezes recebem a denominação pejorativa de “cabelo ruim”). É interessante perceber nesse relato a atitude de empoderamento de uma criança, aluna de terceiro ano do ensino fundamental, e sua visão de mundo com relação a sua identidade negra.

Outras atitudes que dizem respeito às práticas pedagógicas inovadoras constituídas nesses grupos podem ser observadas no seguinte relato:

Esse ano a gente quis trabalhar na *Feira* com a ideia de jogos afropedagógicos. Então aí eles foram atrás de jogos, tanto jogos que eram incomuns, como jogos que se jogam ainda hoje, em muitos lugares de África. Sempre implicando, não quero a África toda, entendeu? Esse jogo se joga onde? – Ah! Em Moçambique! Por quem? Por velhos? Por crianças? É um jogo que já não existe mais... Então, antes das crianças jogarem, tem toda essa produção, numa linguagem obviamente na linguagem das crianças mesmo, não é? Para que elas vejam que não é um jogo por jogo, não que jogo por jogo não seja legal. Mas mostra para eles que tudo tem história, tem uma prática, tem sujeitos, que fazem aquilo lá. E aí é legal, porque a gente, eles, fizeram o jogo antes e testaram, porque não adianta ir lá, e o pessoal não conseguir jogar. (CA 05, entrevista).

Podemos notar que as práticas são pensadas e elaboradas com o intuito de conhecer e reconhecer os sujeitos que estarão participando dessas atividades. Neste aspecto concordamos com Vademarin (1998), que sugere que o saber escolar está ligado às atividades que constroem significados que são assimiláveis pelos alunos, fazendo uso da razão, e do raciocínio normalizado, organizando o conhecimento de uma forma compreensível que satisfaz o interesse e estimula a aprendizagem dos mesmos.

Finalizamos este capítulo, considerando que as questões que foram analisadas nesta pesquisa não se traduzem somente nas percepções aqui apresentadas, a partir dos dados coletados outras categorias com outras perspectivas de análise podem ser compreendidas e descritas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo investigar os processos de formação docente que foram desenvolvidos em subprojetos do PIBID das seguintes IES: PUC Minas, UEMG e UFOP. As equipes desses subprojetos tinham algo em comum: abordavam temas relativos à diversidade, com enfoque na cultura africana e afro-brasileira, nas atividades que executavam nas escolas de educação básica parceiras do Programa. Nesta pesquisa, procuramos mapear e analisar suas propostas e práticas pedagógicas, os saberes construídos, a percepção dos sujeitos que integram as equipes sobre o seu processo de formação.

Objetivamos, assim, conhecer os processos formativos desenvolvidos pelos referidos subprojetos, e, para isso, foi necessário investigar sobre os sujeitos que integravam esses grupos. Dessa forma, procuramos apresentar alguns dados relativos à identidade desses sujeitos, especialmente dos licenciandos. Como demonstramos, a maioria dos bolsistas são jovens oriundos de escolas públicas, e 59% deles se identificaram, do ponto de vista étnico-racial, como negros. Uma parte significativa desses bolsistas participam de movimentos sociais de diferentes segmentos e trabalhamos com a hipótese de que essa participação se relaciona com as atividades desenvolvidas em seus respectivos grupos, especialmente os licenciandos que fazem parte de algum grupo ligado aos movimentos negros. Do ponto de vista profissional, os bolsistas disseram ter escolhido a docência pela influência que tiveram de seus professores e por gostarem de dar aulas.

Os sujeitos pesquisados, incluindo aqui Professores Supervisores e Coordenadores de Área, se aproximaram e desenvolveram suas concepções sobre a temática racial por diferentes motivos e/ou experiências: fatos ocorridos em diversas fases da vida, incluindo a infância; experiência profissional; seu pertencimento étnico-racial, identificando-se como negros; e, em alguns casos, a própria experiência das atividades desenvolvidas no PIBID foi o fator que desencadeou a sensibilidade e a afinidade com a temática.

Quando indagados sobre as práticas relacionadas ao trabalho com a diversidade, alguns participantes enfatizam a importância desse tema na formação de professores e apontam a ausência dessas discussões na formação de professores que concluíram a licenciatura antes de 2003 (data em que a Lei nº 10.639/2003 foi promulgada). Outros também denunciam a omissão das secretarias de educação (estadual ou municipais) em ofertarem cursos de formação específicos sobre a temática da diversidade e educação étnico-racial, e ainda a falta de interesse de alguns docentes em se atualizar através de momentos formativos ou de leituras sobre a temática.

A experiência de trabalho no âmbito do Programa é vista pelos participantes (bolsistas de iniciação à docência, Professores Supervisores e Coordenadores de Área) de forma positiva, principalmente no que diz respeito à inserção dos bolsistas no interior das escolas desde os primeiros períodos da graduação, possibilitando-lhes conhecer o local de trabalho já no início da formação. Muitos reafirmam sua escolha pela docência a partir dessa experiência. Os Professores Supervisores e Coordenadores percebem a atuação dos licenciandos nas escolas como algo inovador, pois, para estes, o estágio obrigatório dos cursos de licenciatura não proporciona as vivências e experiências que o PIBID oportuniza.

Percebemos que o PIBID, além de proporcionar aos participantes uma formação profissional, seja de natureza inicial, seja continuada, pôde favorecer que alguns dos participantes vivenciassem uma transformação pessoal, com mudanças de comportamento em seus locais de trabalho e na vida pessoal. Nesse sentido, a pesquisa nos fez refletir sobre como as transformações pessoais ocorridas por meio dos trabalhos com a diversidade podem ter influência fora das instituições de ensino. Esse aspecto confirma o poder de transformação que as práticas escolares podem exercer nos indivíduos, e reitera o importante papel exercido pela Lei nº 10.639/2003 quando implementada em um espaço escolar.

As experiências de trabalho com a diversidade e de enfrentamento do racismo e de outros tipos de discriminação – como o preconceito contra as relações homoafetivas e a forte intolerância às religiosidades de matrizes africanas –, emergiram nos relatos dos participantes da pesquisa, em diversos momentos. Os bolsistas de iniciação à docência relataram mais frequentemente esse tipo de situação, talvez pelo fato de estarem mais atentos ao seu futuro local de trabalho, pelo fato de serem aprendizes da profissão docente ou mesmo por uma maior proximidade e identificação com os alunos das escolas públicas de educação básica.

Refletindo sobre o trabalho das equipes que formam os subprojetos, podemos dizer que há muitos pontos em comum, mas existem também algumas especificidades que merecem ser destacadas: a equipe da UFOP promove atividades de formação docente com vistas ao trabalho com a diversidade para toda a equipe de professores das escolas parceiras, incluindo os que não estão diretamente vinculados ao Programa. Essa formação é toda elaborada e ministrada pela equipe de bolsistas dessa IES. Na UEMG, há uma rotatividade das quatro equipes, que revezam sua participação nas quatro escolas parceiras, desenvolvendo atividades por cerca de quatro a cinco semanas em cada escola. Isso dá a cada bolsista a oportunidade de vivenciar diversas realidades e conhecer diversos sujeitos. A equipe da PUC realiza, além do trabalho sistemático ao longo do ano, uma semana de oficinas e atividades culturais elaboradas e executadas pelos bolsistas. Nessa semana, os alunos da escola pública parceira

têm a liberdade de escolher a oficina de que querem participar, promovendo uma reorganização dos tempos e espaços escolares durante nesse período. Isso permite aos alunos a escolha de atividades de acordo com seu perfil, e o interesse dos mesmos é perceptível desde o momento da escolha dessas atividades.

Uma característica comum entre os subprojetos das três IESs é o fato de realizarem boa parte das atividades em formato de oficinas. Essa característica proporciona mais dinamismo e envolvimento dos bolsistas de diversas licenciaturas, que podem oferecer contribuições de diferentes maneiras. Observamos que o fato de a IES2 e IES3 terem licenciandos da área de Artes entre os seus bolsistas possibilitou o desenvolvimento de atividades diferenciadas, que enriqueciam os processos educativos, produzindo novos significados para os trabalhos com as culturas afro-brasileiras. O trabalho com as linguagens musical, do teatro e da dança proporciona atividades mais lúdicas e prazerosas, mais próximas da cultural juvenil. Já os bolsistas da PUC, que não contam com a participação dessas áreas em sua equipe, pareciam reconhecer a importância dessas linguagens e costumavam convidar artistas de diferentes gêneros para se apresentarem na escola parceira, sobretudo nos momentos de culminância de suas atividades.

Os saberes docentes construídos e mobilizados nos processos de formação vivenciados nos subprojetos pesquisados incorporam uma gama de conhecimentos e diferentes estratégias. A leitura e a pesquisa de temas diversos foi um aspecto observado em todas as equipes, evidenciando que os subprojetos do PIBID têm proporcionado o aprofundamento de estudos. Muitos desses conhecimentos serviram de base para as atividades realizadas, contribuindo para que os bolsistas pudessem compreender que todo trabalho pedagógico exige planejamento e mobilização de saberes. Também foi possível perceber que os Professores Supervisores incorporaram muitos desses conhecimentos às atividades diárias nas escolas, agregando outros saberes a suas práticas e aprofundando a reflexão sobre seu ofício.

Quanto às escolas de educação básica parceiras do programa, tanto da rede estadual quanto da municipal, possuem diversas realidades e particularidades, mas o que nos chamou a atenção foi o fato de a maioria estar localizada nas periferias das cidades de Belo Horizonte, Ouro Preto e Mariana. As poucas escolas que se localizam em regiões centrais atendem a um público variado, mas muitos desses alunos habitam bairros de periferia, como é o caso da EB7 e da EB3.

Sabemos que faz parte das recomendações da CAPES que as IES estabeleçam parceria com escolas que estejam com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional, que é de 4,4. Vale a pena mencionar que, ao consultarmos a

evolução do IDEB nas escolas parceiras, constatamos que esse índice vem aumentando em algumas delas. Não podemos afirmar que isso seja um resultado direto da presença do PIBID nessas escolas, pois precisaríamos de um estudo específico e mais aprofundado sobre a questão, mas tal constatação nos instiga a pensar que, dentre os fatores que podem interagir para essa melhora, o PIBID pode ser um deles. Vale a pena mencionar também que há muitos relatos de que os alunos das escolas parceiras se identificam e gostam da presença dos bolsistas nas escolas.

Alguns relatos apresentaram críticas ao Programa, principalmente no que diz respeito ao valor da bolsa, que está cada vez mais defasado. É interessante destacar que essa crítica parte principalmente dos bolsistas pertencentes às equipes de Belo Horizonte, que reclamam sobre o valor gasto com transporte público nos deslocamentos entre a Universidade e as escolas parceiras. Já os bolsistas da UFOP mencionam que o valor que recebem é importante na manutenção de suas despesas, pois, apesar de morarem na cidade de Mariana, muitos são oriundos de outras cidades de Minas, ou mesmo outros estados.

A pesquisa trouxe evidências de que o PIBID tem proporcionado uma formação docente diferenciada e significativa para os sujeitos que dele participam, seja a formação inicial para os licenciandos (lembrando que esse é um dos principais objetivos do Programa), seja a formação continuada para os docentes das escolas parceiras e os para Coordenadores de Área.

Por fim, gostaríamos de mencionar que muitos participantes desta pesquisa disseram temer pelo fim do Programa, devido aos cortes financeiros que o PIBID vem sofrendo, nos últimos tempos, gerando sua consequente precarização. Decerto, a educação básica pública no Brasil precisa ser aprimorada, e para que isso aconteça são necessários – dentre outros fatores – investimento e continuidade de políticas educacionais que se direcionem à melhoria da qualidade da formação docente, especialmente as que se voltam ao trabalho com a diversidade e com uma educação antirracista. Daí, também, a importância dos estudos que caminham nessa direção, contribuindo para elucidar avanços e desafios a serem enfrentados pelas políticas educacionais de combate ao racismo, como é o caso da pesquisa aqui apresentada.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe Maria. Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun., 2008.
- ALBERTI, Verena. PEREIRA, Amilcar Araujo. **A defesa das cotas como estratégia política do movimento negro contemporâneo**. Estudos Históricos. nº 37, janeiro-junho de 2006, p. 143-166. FGV, Rio de Janeiro.
- ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. **Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara et. Alli. **Contribuições do PIBID para a formação de professores: o olhar dos estudantes**. In: Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan/jun. 2013.
- AMORIM, Lucas Henrique de Almeida. TAVARES, Adriana Gomes. **A fragilidade da Lei 10.639/2003 e o Ensino de História e Cultura Africana e Afro brasileira na Educação Básica**. Anais eletrônicos do II Encontro de Pesquisa em História da UFMG. Vol. 3. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.
- _____. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, Dez. 1997.
- _____. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: A África na filosofia da cultura**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ARNAUT, Luiz; LOPES, Mônica. **História da África: uma introdução**. Belo Horizonte: Crisálida, 2008.
- ARROYO, Miguel G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. LEÃO, Geraldo. (Orgs). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte na educação**: interterritorialidade, interdisciplinaridade e outros inter. Revista Visualidades (UFG), v. 3, nº 01, 2005.

BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: **Psicologia social do racismo - estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. (25-58).

BERNADINO, Maria Cleide Rodrigues; CARMO, Nicácia Lina do; SILVA, Joselina da. **História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas bibliotecas Públicas do Cariri Cearense**. Disponível em: <http://migre.me/eSmWQ>. Acesso em: 04 jun. 2013

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário** de Política. 7. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1983.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano XXII, n. 74, p. 59-76, abril /2001.

BORGES, Cecilia; TARDIF, Maurice. **Apresentação: Dossiê Saberes Docentes**: Educação & Sociedade. In: Dossiê “Os saberes dos docentes e sua formação”. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Ano XXII, n. 74, abril de 2001.

BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639/03. Brasília: 2005.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação; 2004, p.10.

BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, DF, 2003. Não paginado. Disponível em: <http://migre.me/eKJl5>. Acesso em em: 19 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática

"História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm . Acesso em: 10 jan. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm . Acesso em: 16 fev. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 13 jul. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 13005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 10 out. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 8.752, de 09 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em 20 jul. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 20 jul. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.4.228, de 04 de maio de 2002**. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4228.htm . Acesso em: 20 jul. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 10.678, de 23 de maio de 2003**. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.678.htm . Acesso em: 20 jul. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/12288.htm. Acesso em: 20 jan. 2016.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. **A construção do saber docente**: do cotidiano em direção ao não cotidiano. Educação em Revista: Belo Horizonte, n. 38, dez. 2003.

CANDAU, Vera Maria (coord.). **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Direitos humanos, educação e interculturalidade:** as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação. V. 13, n. 37 jan./abr. 2008

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. **Formação continuada de professores para a diversidade cultural:** ênfases, silêncios e perspectivas. Revista Brasileira de Educação. vol. 16, n. 48, set-dez, 2011.

CASHMORE, Ellis et. al. **Dicionário de relações étnicas e raciais.** trad: Dinah Kleve. São Paulo: Selo Negro, 2000

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. Prefácio. In: MOORE, Carlos. **A África que incomoda:** sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro. Belo Horizonte: Nandyala, 2008, p.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais.** Trad: Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: Udesc, 2002

CUCCO, Marcelo Pereira. MULLER, Tânia Mara Pedroso. O ensino de Artes como construtor de universalidades e suas implicações no livro didático. In: Coelho, Wilma de Nazaré Baía; Muller, Tânia Mara Pedroso; Silva, Carlos Ademir Farias da. (Orgs.). **Formação de professores, livro didático e Escola Básica** São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2016.

CUNHA, Ericka Ferreira da. **A trajetória da formação dos profissionais da Educação de 1960 a 2006:** refletindo sobre os documentos da ANFOPE e o campo da pedagogia. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Mestrado em Educação. RJ, 2009, 139 p.

CUNHA Júnior, Henrique. Tecnologia e fazer artístico do tempo do escravismo. In: Araújo, Emanuel. **Arte, adorno, design e tecnologia no tempo da escravidão.** São Paulo: Museu Afro Brasil, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação no Brasil:** um histórico pelas constituições. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Programa Institucional de bolsa de iniciação à docência da Capes e a formação docente.** Revista Arquivo Brasileiro de Educação: Belo Horizonte, v. 1 , n. 1, p. 13-26, 2013.

DAYRELL, Juarez. (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996, p. 136-161.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 19. ed. Campinas: Papirus, 2006.

DEUS, Alan Cruz de et al. **Leitura dos espaços escolares da Escola Estadual Cândido Portinari**: uma abordagem geográfica. Encontro Nacional das Licenciaturas (Enalic), 2015. Disponível em: <http://pibidcandidoportinari.blogspot.com.br/>. Acesso 05 dez. 2016.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Revista Tempo, Niterói: UFF, v.12, nº 23; 2007.

DONATO, Eronides Câmara. **As narrativas dos livros didáticos de História e a construção de identidades**: o papel (in) formativo da leitura. Educação em debate: vol. 2, nº 44, Faced: Fortaleza: 2002.

DORNELLES, Ana Paula. **A tramitação da lei 10.639 de 2003**: a construção de uma política pública educacional no Brasil no Congresso Nacional e no Conselho Nacional de Educação. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte, 2010.

DORTIER, Jean-François. **Dicionário das ciências humanas**. Trad. Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica**: concepções e desafios. Campinas: Educação e Sociedade, v. 36, nº 131, abr.-jun, 2015.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

DURKHEIM, Émile. Educação e Sociedade . Trad: Lourenço Filho. 12. ed. : São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. V. 1. Uma história dos costumes. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 1996

FENELON, Dea. **A questão de Estudos Sociais**. Cadernos Cedes, São Paulo, n. 10, p. 11-22, 1985.

FERREIRA, Amauri; SANTOS, Lorene dos. **Formação do étnos diverso e Educação das relações étnico-raciais**. Revista Horizontes v. 33, n. 2, p. 113-124, jul./dez. 2015

FILHO, Carlos Alberto de Jesus. **Entre o que diz a lei 10.639/2003 e as "novas práticas" escolares**: Um estudo de caso em uma escola de serrinha/BA. Disponível em: <http://migre.me/eSmKv>. Acesso em: 02 jun. 2013.

FOLEY, Robert A. In: BOTTOMORE, Tom. OUTHWAITE, William. **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Trad: Eduardo Francisco Alves. RJ: Jorge Zahar: 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Campinas: Revista Educação e Sociedade, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>. Acesso em: 21 set. 2016.

GATTI, Bernardete et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

GATTI, Bernardete A. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil Contemporâneo**. Cadernos de Pesquisa: São Paulo: FCC, 2001.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Claudia; FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. **Caminhos para a Docência: o PIBIDem foco**. São Leopoldo: Oikos, 2012.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (org.). **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2005.

GOMES, Nilma Lino. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (Org.) **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: Fonseca, Marcus Vinícius et al. **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

_____. Escola e Diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: Dayrell, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996

_____. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. (Org.) **Práticas pedagógicas do trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2012.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. Revista Novos Estudos, n. 43, São Paulo: CEBRAP, 1995

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Antropologia, estudos culturais e Educação: desafios da modernidade**. Pró-Posições, v. 19, n. 3, UNICAMP: 2008

GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade: direito e ação afirmativa. In: **Revista Retratos da Escola (Dossiê Educação e Diversidade)**, Brasília: Escola da Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce), v. 7, n. 13, jul/dez. 2013.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges. **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. In: BRASIL, Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639/03. Brasília: 2005.

GOMES, Nilma Lino. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade. In: **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. GOMES, Nilma Lino. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e formação continuada de professores (as) da Educação Básica: desafios enfrentados pelo Programa Ações Afirmativas na UFMG. In: Diniz-Pereira, Júlio Emílio. Leão, Geraldo. **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Identidade Negra**. Revista Aletria: alteridade em questão, Belo Horizonte, v. 06, n. 09, dez/2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, jan./jun. 2003-a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf> Acesso em 20/07/206

_____. Cultura negra e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, maio/ago. 2003-b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05> Acesso em 17/03/2016

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: um breve discussão. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62.

GONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 55-79.

GUIMARÃES, Deocleciano Torrieri (Org.). **Dicionário técnico jurídico**. 12. ed. São Paulo: Rideel, 2009.

HALL, Stuart. Da diáspora: **Identidades e mediações culturais**. Trad. Adelaine La Guardia Rezende et. al. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Grande Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**: resultado da amostra – características da população. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=314000&idtema=90&search=minas-gerais|mariana|censo-demografico-2010:-resultados-da-amostra-caracteristicas-da-populacao> Acesso em 10 dez. 2016

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006

KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África**, I: Metodologia e pré-história da África. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010.

LARROSA, Jorge. Experiência e paixão. In: **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 151-165.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LOPES, Carlos. A pirâmide invertida – historiografia africana feita por africanos. In: **Actas do Colóquio “Construção e Ensino da História da África”**. Lisboa, Portugal: Linopazas, 1995. p. 21-29.

LOPES, Ney. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2011.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MATTOS, Hebe. **Das Cores do Silêncio**: significados da liberdade no sudeste escravista – Brasil séc. XIX. 3. ed. Campinas: Editora Unicamp: 2013

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 127-136.

MONTEIRO, Ana Maria F. da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**. Ano XXII, n. 74, p. 121-142, abr./2001.

_____. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. 2. ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, maio/ago. 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

MUNANGA, Kabenguele. **Superando o racismo na sala de aula**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação. 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. Revista Estudos Avançados, USP, v. 18, nº 50, 2004. Disponível em : <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9982/11554>. Acesso em: 05 fev. 2016.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr./2001.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, ano 25, n. 3, set./dez. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0101-546X2003000300003&lng=pt&nrm=iso&tlng=PT>. Acesso em: 28 mar. 2016.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A história africana nas escolas brasileiras**. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/his/v28n2/07.pdf>. Acesso em: dez. 2016.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares: Representações e imprecisões na literatura didática**. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, n. 3, 2003

OLIVA, Anderson Ribeiro. O ensino da História da África em debate (uma introdução aos estudos africanos). In: MEDEIROS, Cléia. EGHARRI, Iradj Roberto (coord.). **História e Cultura afro-brasileira e africana na escola**. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **As perspectivas para a formação de professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Departamento de Educação. (Tese de Doutorado), 2010, 281 p.

PARADA, Mauricio; MEIHY, Murilo Sebe Bon; MATTOS, Pablo de Oliveira de. **História da África Contemporânea**. Rio de Janeiro: Pallas; 2013

PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajetoória e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. A subjetividade de professores ou a mestria como sintoma. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PNUD BRASIL. **Relatório de Desenvolvimento Humano: Racismo, pobreza e violência**. 2005.

PRIANTE, Mary Eschberger. **Escravos, mãos e pés do senhor do engenho**: Economia açucareira no período colonial do Brasil. São Paulo: Razão, 2004. 116p.

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). **Portaria Nº 096 de 18 de julho de 2013**. Disponível em: <http://migre.me/g6qU0>. Acesso em: 25 ago. 2013. Não paginado.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia & Educação**. 2. Ed. Col. Temas & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas em sala de aula**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 159-176.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. A construção multicultural da igualdade e da diferença. Oficina do CES n. 135, Coimbra: 1999

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **Formação de Professores e religiões de matrizes africanas**: um diálogo necessário. 2. ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2015.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do ser negro**: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Lorene dos. **Ensino de História e a Lei 10.639/03**: diálogos entre campos de conhecimento, diretrizes curriculares e os desafios da prática. Cadernos de História, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, 2º sem. 2011.

SANTOS, Lorene dos. **Saberes e práticas em Redes de Trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG (Tese de Doutorado), 2010, 334p.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639/03. Brasília: 2005.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v.14, n. 40, jan./abr. 2009

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012

SILVA, Flávia Gonçalves da. **Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade**: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. Psicologia da Educação. São Paulo, 1º

sem. 2009, p. 169 a 195. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n28/v28a10.pdf>. Acesso em 20 dez. 2016.

SILVA, Iraneide Soares da. **As inquietações no currículo educacional a partir da lei 10639/03**. Brasília: Padê, v. 1, n. 2, jul/dez. 2007

SILVA, Luiz Fernando Martins da. Discriminação racial e desigualdade social na ordem do dia: algumas considerações sócio-jurídicas sobre a criação de políticas públicas de ação afirmativa para afro-descendentes no Brasil. BDJur: Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/DISCRIMINA%C3%87%C3%83O-RACIAL-DESIGUALDADE-SOCIAL-NA-ORDEM-DO-DIA.pdf>

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. Apresentação do livro. In: GATTI et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2013.

SINGER. Paul. Movimentos Sociais em São Paulo: traços comuns e perspectivas. In: SINGER, Paul. BRANT, Vinícius Caldeira. **São Paulo: o povo em movimento**. Petrópolis: CEBRAP/Vozes, 1982.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Campinas: Revista Educação & Sociedade, nº 73, dez/2000

TARDIF, Maurice; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. In: "Dossiê: Interpretando o trabalho docente". **Teoria & Educação**, Porto Alegre: Pannônica, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice; e LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes; 2005.

TAVARES. Adriana Gomes. A representação do negro nos livros didáticos de história em Minas Gerais (1960-2005). IV Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais. **Anais**. Belo Horizonte: FAE, 2007. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/4cpehemg/Textos/pdf/5a_1.pdf
Acesso em 03 jun 2016

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TOSTA. Sandra Pereira. **Antropologia e Educação: interfaces em construção e as culturas da escola**. Revista inter-legere: Educação & Sociedade. Dez. 2011.

VADEMARIN, Vera Vanessa. **O discurso pedagógico como forma de transmissão do conhecimento**. Campinas: Cadernos Cedes, v. 19, nº 44, 1998.

VAINFAS, Ronaldo. (Org.). **Dicionário do Brasil Imperial**. Rio de Janeiro: Objetiva; 2008.

VIANNA, Hermano. Mestiçagem Fora de Lugar. **Folha de S. Paulo, Caderno Mais!**, São Paulo, 27/06/2004, p. 4-6.

VIANA, Larissa. Democracia racial e cultura popular: debates em torno da pluralidade cultural. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 103-115.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Do marco histórico das políticas públicas de ação afirmativa. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.). **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 313-341.

WILSON, Tania Cristina Pereira. **Representações sociais sobre diversidade cultural na formação de professores**. Rio de Janeiro, UFRJ, 2011. 126f. (Tese de doutorado).

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. Trad. Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

WOLKMER, Antonio Carlos. LEITE, José Rubens Morato. (Orgs.) **Os “novos” direitos no Brasil: natureza e perspectivas: uma visão básica das novas conflituosidades jurídicas**. 2ed. São Paulo: Saraiva, 2012

ANEXO – INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Entrevista com coordenadores IES

Nome:

Idade:

Tempo de docência

Tempo no PIBID

Área de Formação:

1) Você coordena um projeto que contempla a Lei 10.639/03 e as temáticas sobre a diversidade. O que você tem a dizer sobre sua experiência profissional, sua trajetória e sua ocupação desse lugar? Sua história de vida de alguma maneira tem algum vínculo ou foi fator de motivação com o projeto?

2) Este projeto já existia, ou você participou da concepção/elaboração do subprojeto? Fale sobre ele...

3) Quais têm sido as estratégias utilizadas para que este projeto (que contemplam a lei e a temática com a diversidade) seja implementado pelos participantes do Pibid ?

- propostas de formação

- dificuldades enfrentadas

4) Em que medida o PIBID enquanto Política Nacional de Formação de Docentes tem contribuído para a formação dos futuros e dos atuais professores da educação básica na temática com a diversidade?

5) As licenciaturas atualmente contemplam a temática da Diversidade – além do PIBID - em algum período durante a formação dos futuros docentes?

Onde mais a IES que você atua trabalha com a temática da diversidade?

6) Em que medida o vínculo entre a Universidade e as escolas educação básica têm contribuído para melhoria da Educação, uma educação antirracista, com relação aos Direitos Humanos e a diversidade?

7) Como você percebe sua formação como professor a partir das práticas vivenciadas no PIBID?

pesquisas

extensão

8) Alguma crítica ao programa?

Entrevista : Professores supervisores UFOP, UEMG, PUC

Nome:

Tempo de docência:

Tempo de PIBID:

Idade:

Possui Pós Graduação ou cursos de atualização?

Instituição em que se formou:

1- Em sua opinião, qual o principal problema enfrentado para que a lei 10.639/03 e o trabalho com a diversidade seja implementado nas escolas?

2- O PIBID tem contribuído para sua qualificação como futuro professor? Porquê?

3- Como você percebe sua formação (como futuro professor, professor escola, professor/pesquisador) a partir das práticas vivenciadas no PIBID?

4- O que os diversos sujeitos da escola dizem sobre possíveis mudanças ocorridas nas escolas após a parceria com o PIBID?

5- Você tem alterado suas práticas a partir do desenvolvimento dos projetos?
Como você percebe essas mudanças?
Quais novos conhecimentos são construídos?

6- A escola tem sido um espaço de aceitação da diversidade?
Sua escola tem algum projeto com enfoque na diversidade?

7- Por fim, você tem alguma crítica ao Programa?

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PUC MINAS

Pesquisa: Formação de professores e práticas educacionais para a diversidade: o PIBID nas experiências de implementação da Lei 10.639/03

Mestranda: Adriana Gomes Tavares

Questionário – BOLSISTA

1. Instituição de Ensino Superior em que estuda

() PUC Minas

() UFOP

() UEMG

2. Seu curso de Licenciatura: _____ Período: _____ Turno: _____

3. Data de ingresso no PIBID _____

4. Período que estava cursando quando ingressou no PIBID: _____

5. Sua idade: _____

6. Identidade de gênero: _____

7. Onde você estudou? Escola pública ou privada? _____

8. Cidade em que mora: _____ Bairro: _____

9. Como você se identifica, do ponto de vista étnico-racial, ou como define sua “cor ou raça”

() Amarelo

() Branco

() Indígena

() Pardo

() Preto

() Negro

() Não quero me identificar

() Outro: _____

10. Você frequenta alguma instituição religiosa?

() Não

() Sim, regularmente

() Sim, raramente

11. Com qual religião ou doutrina religiosa você mais se identifica:

() Agnóstico

() Ateu

() Budista

() Candomblecista

- ☐ Católico
- ☐ Ecumênico
- ☐ Espírita kardecista
- ☐ Espiritualista
- ☐ Evangélico
- ☐ Judeu
- ☐ Muçulmano
- ☐ Protestante
- ☐ Umbandista
- ☐ Não tenho religião definida
- ☐ Outro. Qual?

12. Sua opção por ser professor se deu (pode marcar mais de uma opção):

- ☐ Por gostar de dar aulas
- ☐ Resultado de teste vocacional
- ☐ Profissão bem remunerada
- ☐ Valorização pela sociedade
- ☐ Maior chance de conseguir emprego
- ☐ Influência dos pais ou parentes
- ☐ influência de professores
- ☐ influência de bolsistas do PIBID
- ☐ Após o ingresso no PIBID
- ☐ Ainda não tenho certeza da opção pelo magistério
- ☐ Já tenho certeza que não serei professor.
- ☐ Outro: Qual? _____

13. Existem professores na sua família? Em caso afirmativo, marque o grau de parentesco. Você pode marcar mais de uma opção.

- ☐ Não existem professores na minha família.
- ☐ Pai e/ou mãe
- ☐ Padrasto e/ou madrasta
- ☐ Irmãos
- ☐ Tios(as) e/ou primos (as)
- ☐ Avós
- ☐ Outros. Qual? _____

14. No caso de existência de professores na família, em que medida você considera que essas pessoas influenciaram ou contribuíram para sua escolha pelo curso de licenciatura.

- ☐ Muito
- ☐ Médio
- ☐ Pouco
- ☐ Nada
- ☐ Nunca pensei sobre isso

15. Você participa de algum desses grupos culturais / de lazer (pode marcar mais de uma opção):

- ☐ Não participo de grupos culturais e de lazer.
- ☐ Coral.
- ☐ Bandas.
- ☐ Grupos teatrais.

- ☐ Grupos de dança.
- ☐ Times esportivos
- ☐ Outro. Qual? _____

16. Você participa ou participou em algum tipo de instituição ou movimento social, tais como os descritos abaixo? Pode marcar mais de uma opção:

- ☐ Associações de bairro.
- ☐ Partido político.
- ☐ Sindicato.
- ☐ Associação científica.
- ☐ Grupo religioso
- ☐ Movimento estudantil
- ☐ Outro. Qual? _____

17. Quais das atividades listadas a seguir fizeram parte de sua formação enquanto bolsista do PIBID, no último ano. Pode marcar mais de uma opção:

- ☐ Participação em palestra na Universidade.
- ☐ Participação em palestra na escola pública.
- ☐ Participação em oficina ofertada na Universidade.
- ☐ Participação em oficina ofertada na escola.
- ☐ Participação em grupos de estudo na Universidade.
- ☐ Participação em grupos de estudo ou reuniões de formação na escola.
- ☐ Visitas a espaços de produção de conhecimento e/ou produção cultural (outras universidades, museus, centros culturais etc.)
- ☐ Participação em seminários e congressos da área de educação, viabilizado ou financiado por meio do PIBID;
- ☐ Produção de artigos acadêmicos
- ☐ Apresentação de comunicações e pôsteres em seminários e congressos da área de educação ou outra área,
- ☐ Outras. Quais: _____

18. Quais das temáticas listadas a seguir foram propostas em atividades de formação organizadas pelo PIBID em sua Instituição de Ensino Superior (IES), no último ano. Pode marcar mais de uma opção:

- ☐ Cidadania e Participação Política
- ☐ Cinema e educação
- ☐ Currículos
- ☐ Educação das relações étnico-raciais
- ☐ Formação de professores e trabalho docente
- ☐ Gênero e sexualidade
- ☐ História da Educação no Brasil
- ☐ Inclusão da pessoa com deficiência
- ☐ Mediação de conflitos
- ☐ Metodologia do Trabalho Científico
- ☐ Relação Professor / alunos
- ☐ Saúde
- ☐ Tecnologias da Informação e Conhecimento
- ☐ Temas específicos da minha área de conhecimento
- ☐ Outros; Quais? _____

19. Você participou de atividades específicas sobre a temática da diversidade ou sobre as relações étnico-raciais em sua Universidade? Qual foi essa atividade?

- ☐ Palestras
☐ Workshops
☐ Visitas (☐ Onde?
☐ Outros; Quais _____

20. Quais das atividades listadas a seguir fizeram parte de sua atuação na escola pública, por meio do PIBID, no último ano. Pode marcar mais de uma opção:

- ☐ Ministrei palestra na escola em que atuo
☐ Ministrei oficina na escola.
☐ Assumi a regência de uma turma com acompanhamento do professor supervisor.
☐ Assumi a regência de uma turma sem a presença do professor supervisor.
☐ Produzi material didático para uso em sala.
☐ Produzi ou realizei adaptação de texto para ser trabalhado em sala.
☐ Corrigi atividades feitas pelos alunos.
☐ Corrigi provas feitas pelos alunos.
☐ Promovi / coordenei debate em sala com os alunos
☐ Participei de visitas ou atividades em espaços extraescolares promovidos pelo Pibid
☐ Participei de visitas ou atividades em espaços extraescolares promovidos pela escola
☐ Participei da organização de eventos na escola (mostras, exposições, cineclubes, outros)
☐ Participei de intervenções e/ou reformulações em espaços da escola (bibliotecas, laboratórios, salas de informática, pátios etc.)
☐ Ajudei a organizar grêmio estudantil ou outro tipo de agremiação
☐ Realizei contação de histórias
☐ Produzi teatro e/ou vídeo
☐ Realizei Shows musicais e/ou recitais
☐ Realizei atividade de diagnóstico da realidade escolar ou da área de conhecimento
☐ Outras. Quais: _____

21. Quais das temáticas listadas a seguir foram objeto de estudos propostos por você e sua equipe na escola em que atua por meio do PIBID, no último ano. Pode marcar mais de uma opção:

- ☐ Dança
☐ Música
☐ Cidadania
☐ Participação Política
☐ Educação das relações étnico-raciais
☐ Gênero e sexualidade
☐ Relação escola/aluno, professor/aluno

22. No subprojeto que você participa quais outras áreas (licenciaturas) participam?

23. Como você avalia o trabalho com outras áreas? Quais os ganhos? E as dificuldades?

24. Você poderia comentar algo que acha relevante no PIBID? (críticas ou apontamentos pessoais).

25. Na sua avaliação, em que medida os objetivos do PIBID, traçados pela CAPES, estão sendo alcançados?

	Muito satisfatoriamente	Satisfatoriamente	Relativamente	Insatisfatoriamente	Não estão sendo alcançados
Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica					
Contribuir para a valorização do magistério					
Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura					
Promover a integração entre educação superior e educação básica;					
Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação					
Proporcionar aos licenciandos oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar					
Mobilizar os professores supervisores como coformadores dos futuros docentes, tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério					
Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes					

26. Como você avalia a contribuição do PIBID para a sua formação como futuro docente e para o trabalho docente com vistas à diversidade?

[illegible]

27. Em sua opinião, qual o principal problema enfrentado para que a Lei 10.639/03 e o trabalho com a diversidade seja implementado nas escolas?

[illegible]

28. Como está sendo a receptividade dos sujeitos das escolas em que você está atuando com o PIBID no que diz respeito às atividades sobre a temática africana/diversidade? Gostaria de relatar alguma(s) dessa (s) experiência (s)?

[illegible]

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nº Registro CEP: CAAE: 48287515.4.0000.5137

Título do Projeto: **Formação de professores e práticas educacionais para a diversidade: o PIBID nas experiências de implementação da Lei 10.639/03.**

Prezada Sr(a),

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa de mestrado que tem como propósito conhecer alguns processos de formação docente, que estão sendo desenvolvidos em subprojetos do PIBID das seguintes IES: PUC, UEMG, UFOP que objetivam a abordagem da temática africana e afro-brasileira, mapeando e analisando propostas e práticas pedagógicas, saberes construídos, percepção dos sujeitos sobre o seu processo de formação.

Você foi selecionada por fazer parte da equipe do PIBID de sua IES

A sua participação nesse estudo consiste em uma entrevista semi-estruturada, versando sobre sua experiência do PIBID em práticas educacionais que contemplem a Lei 10.639/03. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e será mantido o anonimato de todos os participantes.

Sua participação é muito importante e voluntária. Você não terá nenhum gasto e também não receberá nenhum pagamento por participar desse estudo.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação, quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Os resultados dessa pesquisa serão importantes, pois assinalam para questões de implementação da lei 10.639/03 (Lei que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas), assim como questões ligadas à diversidade a um Programa de Formação de Professores, o Pibid. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Por fim, ressaltamos que o material referente às gravações e transcrições das respectivas entrevistas será, ao final da pesquisa, arquivado e permanecerá nas dependências do Programa de Pós Graduação em Educação da PUC Minas.

Pesquisadora responsável: Adriana Gomes Tavares
Av. Dom José Gaspar, 500 Coração Eucarístico
Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas
Telefones para contato: (31) 3412-7269 (Secretaria do Programa)
(31) 99317-0859

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof^a Cristiana Leite Carvalho que poderá ser contatado pelo telefone 3319-4517

Belo Horizonte, 21 de dezembro de 2015.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do participante ou representante legal

Data: _____

Obrigada pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

Adriana Gomes Tavares
Mestranda Programa de Pós-Graduação em Educação PUC Minas
Data: