

AVISO AO USUÁRIO

A digitalização e submissão deste trabalho monográfico ao *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia* foi realizada no âmbito do Projeto *Historiografia e pesquisa discente: as monografias dos graduandos em História da UFU*, referente ao EDITAL N° 001/2016 PROGRAD/DIREN/UFU (<https://monografiashistoriaufu.wordpress.com>).

O projeto visa à digitalização, catalogação e disponibilização online das monografias dos discentes do Curso de História da UFU que fazem parte do acervo do Centro de Documentação e Pesquisa em História do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (CDHIS/INHIS/UFU).

O conteúdo das obras é de responsabilidade exclusiva dos seus autores, a quem pertencem os direitos autorais. Reserva-se ao autor (ou detentor dos direitos), a prerrogativa de solicitar, a qualquer tempo, a retirada de seu trabalho monográfico do *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia*. Para tanto, o autor deverá entrar em contato com o responsável pelo repositório através do e-mail recursoscontinuos@dirbi.ufu.br.

Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de História

Juliana Tamires Cunha Morgado Dos Santos

**As contribuições e experiências do PIBID/HCAFRO na formação docente e na
temática étnico-racial (2010-2013)**

3142

L

(c)

Uberlândia
2014

Juliana Tamires Cunha Morgado dos Santos

As contribuições e experiências do PIBID/HCAFRO na formação docente e na temática étnico-racial (2010-2013)

Monografia apresentada junto ao Curso de Graduação em História do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (INHIS-UFU) como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel e Licenciado em História, sob a orientação da Professora Dra. Maria Andréa Angelotti Carmo.

Uberlândia
2014

As contribuições e experiências do PIBID/HCAFRO na formação docente e na temática étnico-racial (2010-2013)

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Maria Andréa Angelotti Carmo

Prof.^a Dra. Ana Paula Spini

Prof.^a Dra. Jorgetânia da Silva Ferreira

*Dedico este trabalho a minha vó Francisca
Cunha Morgado, que é meu exemplo de vida.*

Agradecimentos

A Prof.^a Maria Andréa por ter aceitado o desafio de ser minha orientadora, mas principalmente pelas experiências compartilhadas que foram o incentivo para que eu escolhesse seguir a carreira docente na rede pública. Sou extremamente grata pelas conversas que auxiliaram e amenizaram minha angústia quanto à tarefa de produzir esta monografia.

As professoras Ana Paula Spini e Jorgetânia da Silva Ferreira por aceitaram participar desta banca, pelas aulas que assisti que fizeram com que eu me tornasse uma pessoa diferente e por serem pessoas tão acessíveis e dispostas a ajudar.

A Palmira Cunha Morgado, minha mãe, que faleceu ao me dar a vida e, me deixou com a pessoa mais maravilhosa que existe nesse mundo minha vó Francisca Cunha Morgado que tem sido minha inspiração, minha fortaleza. Aos meus familiares em geral, especialmente a minha irmã Fernanda Cunha Morgado e ao tio Anderson que apoiaram minha decisão de mudar para Uberlândia e sempre encorajam os meus projetos de vida.

Ao meu companheiro Bruno pela perseverança, paciência amor e carinho dedicado durante todos os anos esperando eu acabar o curso, procurando sempre compreender o quanto a História é importante na minha vida, sem dúvidas seu estímulo foi crucial para que eu não abandonasse a graduação.

Aos meus amigos que enfeitam minha vida, Michelle Marques, Nádia Pagnossi e Felipe Pasqua que tornam tudo mais divertido, compartilhando não apenas a mesma república, mas também brigadeiros, pizzas, novelas mexicanas, filmes de terror, risadas e choros, sou profundamente agradecida pela amizade e pelas discussões acadêmicas que contribuíram para minha formação e aprendizado.

Ao Pedro Henrique e a Heloíse Araújo que tornaram as madrugadas trabalhando no Call Center muito mais agradáveis, por aguentarem meu mau humor e lamentações durante todo o processo de construção da monografia, por serem amigos confiáveis, sinceros e prestativos. Vocês estarão sempre em meu coração.

“É urgente recuperar-lhe a imagem, devolver-lhe o orgulho de uma profissão imprescindível a qualquer sociedade culta e democrática. Não estou falando apenas de maiores salários ou de melhor formação. Revalorização da imagem é questão de respeito e de dignidade. O desânimo começa a tomar conta de muitos. Em pouco tempo de nada valerão, até mesmo, campanhas, melhores salários, prêmios de incentivo a esta profissão. Nossos netos já correm um sério risco de não ter escolas. Um risco ainda mais sério de não contar com bons professores. Ninguém se surpreenda se cruzar por aí, em breve, com algum outdoor com os dizeres: ‘Procuram-se professores desesperadamente!’”.

Jussara Hoffmann

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo apresentar a colaboração do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do subprojeto de História e Cultura Afro-Brasileira (HCAFRO) para a formação do acadêmico de licenciatura. O intuito é refletir se os bolsistas que participaram no período de 2010-2013 pretendem atuar na educação básica após as experiências vivenciadas no projeto, visto que, um dos objetivos do programa é o incentivo a profissão docente. O subprojeto HCAFRO foi criado para auxiliar na implementação da Lei 10.639/03 na rede pública e preparar os futuros docentes para aplicar a temática das relações étnico-raciais na educação. Analisaremos através de questionários e das atividades realizadas pelos bolsistas elementos que nos levem a compreender a colaboração ou não do PIBID/HCAFRO para que os bolsistas sigam a carreira docente e cumpram a lei na escola.

Palavras-chave: PIBID; História e Cultura Afro-Brasileira; Iniciação à Docência.

Sumário

Introdução	8
Capítulo 1 - Conhecendo o programa PIBID e o Subprojeto HCAFRO	12
1.1 PIBID: considerações gerais.....	12
1.2 O Subprojeto de História e Cultura Afro-brasileira (HCAFRO)-UFU	19
Capítulo 2 - As práticas do subprojeto sob a ótica dos bolsistas PIBID.....	29
2.1 Atuar ou não na educação básica?.....	29
2.2 Lei 10.639/03: Buscando a autonomia	44
Considerações finais	51
Referências Bibliográficas	53
Anexos.....	56

Introdução

O presente trabalho se propõe a relatar e refletir algumas das experiências constituídas enquanto bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Uberlândia (PIBID/UFU) pelo Subprojeto História e Cultura Afro-brasileira.

O PIBID é um programa que pretende contribuir para a formação docente dos estudantes de licenciaturas associando a universidade e a escola básica, busca valorizar e melhorar o ensino público e também incentivar os acadêmicos a seguirem a profissão docente, aproximando-os desde a graduação com o futuro local de trabalho.

Tendo como base tais objetivos, é possível averiguar que o programa procura solucionar três urgências brasileiras: o aperfeiçoamento da formação docente, a carência de profissionais na rede pública de educação e a melhora da educação básica.

A parceria com a escola pública é realizada por meio de subprojetos. Nesta pesquisa escolhemos especificamente o subprojeto interdisciplinar de História e Cultura Afro-brasileira por se tratar de uma temática que é obrigatória nas escolas públicas e privadas e que não é efetivada por diversos motivos, um deles é a má ou nenhuma formação dos professores no assunto e o subprojeto tem como sugestão solucionar este problema.

Pretendemos aqui, analisar se o acadêmico bolsista deste programa após sua participação deseja tornar-se professor e se o subprojeto contribuiu para que o futuro docente efetive esta temática em seu cotidiano escolar.

Espera-se que o PIBID esteja influenciando na formação acadêmica do aluno participante. Por isso, estamos interessados no sentido de como o programa interferiu na percepção dos bolsistas quanto a sua escolha pela licenciatura e na formação do indivíduo dentro da temática de história e cultura afro-brasileira.

O programa incentiva o acadêmico de diferentes formas e proporciona experiências que levam seu integrante para dentro da realidade do ensino público, que mostram a ele as responsabilidades implícitas na profissão de educador. Queremos saber se os pibidianos¹ investigados percebem as implicações da temática de história e cultura afro-brasileira e da profissão que podem vir a escolher e, se esta percepção é modificada após o ingresso no PIBID.

¹ A expressão pibidiano é utilizada entre os bolsistas do subprojeto de História e Cultura Afro-brasileira, quando se referem aos discentes que são participantes/ bolsistas do projeto PIBID.

Para tentar pensar as problemáticas desta pesquisa elaboramos um questionário que, segundo Severino ele pode ser constituído por questões abertas ou fechadas onde,

Questões abertas são aquelas nas quais os sujeitos podem elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal e as fechadas onde as respostas serão escolhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador.²

Decidimos pelas questões abertas, pois elas permitem melhor compreensão da nossa problemática. O questionário foi constituído de 7 perguntas que estavam essencialmente relacionadas com a influência que o PIBID/HCAFRO exerceu ou exerce na formação dos seus integrantes. Estas questões e suas respostas deram subsídios para tentarmos conhecer o modo com que os licenciandos vivenciaram, perceberam e avaliam o período de participação no subprojeto.

Dentro do número esperado havíamos escolhidos graduandos de diferentes cursos, pensando em uma perspectiva interdisciplinar, escolhemos bolsistas dos anos de 2010 até 2013, pois este foi o intervalo em que o HCAFRO ficou sob responsabilidade do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros.

Optou-se por entrar em contato via telefone com os escolhidos e marcar um encontro para explicar sobre os objetivos da pesquisa e solicitar que respondessem o questionário. Mas, a maioria dos que foram procurados pela pesquisadora apresentaram diversos motivos para não comparecer, como falta de tempo, desinteresse pelo assunto ou receio por ser membro atuante do Núcleo de Estudos Afro- Brasileiros (NEAB) e causar um possível “mal estar” com suas respostas visto que, a coordenação do PIBID/HCAFRO e da formação continuada neste momento era coordenada pelo NEAB.

Então resolvemos adotar o e-mail como ferramenta de contato para tentar afastar a justificativa da falta de tempo.

As pesquisas realizadas com auxílio da Internet estão ficando cada vez mais populares entre os pesquisadores, principalmente devido às suas vantagens, entre as quais figuram os menores custos, rapidez e a capacidade de atingir populações específicas, assim como, do ponto de vista do respondente, é possível responder da maneira que for mais conveniente, no tempo e local de cada um. Porém ao escolher esse método para coleta de dados é necessário estar atento às desvantagens presentes, de maneira a minimizá-las.³

² SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 125.

³ MARCONI, Maria de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2005, p. 115.

Desta forma, obtivemos 10 questionários respondidos, juntamente com eles foi enviado um termo de consentimento explicando a natureza da pesquisa e assegurando o sigilo das identidades a fim de despertar o interesse pelo preenchimento das respostas.

Estas 10 pessoas foram integrantes do subprojeto em escolas diferentes (Escola Estadual Renné Giannetti, Escola Estadual do Parque São Jorge, Escola Estadual Segismundo Pereira), e são das licenciaturas: filosofia (1), educação física (1), geografia (1), pedagogia (1), história (6). Serão identificadas em nosso estudo de acordo com a inicial da licenciatura e o número de participantes (F1, EF, G1, P1, H1, H2, H3, H4, H5, H6), entendemos que esta seja uma maneira de identificação facilitadora para a nossa análise.

No que diz respeito à fonte, a Nova História reformulou as concepções, diversos tipos de documentos foram incorporados, novos métodos acrescentados e a colaboração de outras ciências numa construção interdisciplinar. A partir disto, as fontes puderam ser ampliadas para além de documentos oficiais, esta abertura permitiu diferentes possibilidades para a construção da nossa pesquisa.

Para melhor realizar uma pesquisa Marc Bloch destaca que é dever do historiador problematizar a todo o momento, tal dever é posto porque a história possui múltiplas possibilidades, sendo que para uma temática pode haver infinitas alternativas a serem pensadas. Para isto é preciso perguntar de maneira que se tente revelar o que tem “escondido nas entrelinhas”, Bloch orienta, “Os textos ou os documentos, mesmo os aparentes mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los”.⁴

Nas palavras de Bloch as fontes são imprevisíveis, o que se descobre após uma pesquisa pode ser totalmente diferente do esperado. Este é fascínio da História, não está consolidada, tem inúmeras respostas para a mesma pergunta, cabe ao historiador fazer o “filtro” de acordo com sua perspectiva historiográfica.

Utilizando da interdisciplinaridade usamos o filósofo Gramsci e o educador Paulo Freire para pensar no professor como um indivíduo que pode despertar a criticidade e os questionamentos nos seus alunos, mas será que ele consegue isolar suas concepções políticas enquanto professor atuante e formador e transformador de identidades?

⁴ BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Zahar. Rio de Janeiro. 2010, p. 79.

As historiadoras Marta Abreu, Hebe Mattos e Mônica Lima e Souza nos auxiliam especificamente na temática das relações étnico-raciais, auxiliando a refletir sobre as dificuldades que a educação possui para incluir esta temática nas escolas e por que ela deve ser incluída.

No primeiro capítulo, vamos apresentar o programa PIBID e de que forma as obrigações dos bolsistas propiciam a vivência com o cotidiano escolar influenciando a sua escolha de seguir ou não na carreira docente. O programa pretende aperfeiçoar a formação dos licenciandos, por isto as tarefas dos pibidianos se diferem do estágio supervisionado obrigatório e dos bolsistas de iniciação científica e estas particularidades serão explicadas no primeiro ponto do capítulo. Em seguida apresentaremos a Lei 10.639/03 que pretende ser o norteamento do subprojeto de história e cultura afro-brasileira (HCAFRO) que tem como objetivo principal dar suporte para a implementação da lei nas escolas. Pensaremos como o subprojeto coordenado pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) procura preparar de forma teórica e prática os pibidianos e a escola participante do PIBID na temática.

No capítulo dois analisaremos os resultados dos questionários aplicados e algumas das respostas que nos apontam a percepção dos pibidianos sobre a carreira de professor durante a participação no projeto. Tentaremos reconhecer através dos relatos dos bolsistas suas concepções quanto à abordagem da temática étnico-racial no ambiente escolar e, as motivações e angústias vividas pelos bolsistas neste subprojeto que pretende incluir os excluídos no ensino escolar e já por isto tem um caráter político.

Ressaltamos que as respostas dos pibidianos apontam infinitas possibilidades de assuntos e abordagens, tentamos nos deter nas que apresentavam argumentos para discutirmos nossas problemáticas.

Capítulo 1 - Conhecendo o programa PIBID e o Subprojeto HCAFRO

Neste capítulo será apresentado em linhas gerais o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) e as razões para a existência deste programa, bem como os seus propósitos. Este programa é dividido, dentro das Universidades, em subprojetos de diferentes áreas do conhecimento e ensino.

O subprojeto que escolhemos nomeado de História e Cultura Afro-brasileira (HCAFRO) tem como condutor a Lei 10.639/03. Esta lei parte do constatado que é preciso uma reforma de conteúdo teórico e metodológico para que a educação deixe de ter a História do continente Europeu como centro. Só é possível atingir a proposta da lei se houver uma atualização dos professores atuantes e melhor formação dos futuros docentes, para que estejam preparados para cumprir a função de valorizar a história da África e a cultura Afro-brasileira.

Neste capítulo pretendemos expressar como o PIBID/HCAFRO tenta peregrinar neste sentido, servindo de “laboratório”, pois os bolsistas fazem carga teórica na formação continuada fornecida pelo Núcleo de Estudos Afro brasileiro (NEAB) e praticam o aprendizado na escola de educação básica participante do PIBID, juntamente com o supervisor que é um professor em exercício da educação básica do ensino público.

1.1 PIBID: considerações gerais

No ano de 2007 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) juntamente com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) elaborou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) e divulgou um edital para participação de universidades públicas e privadas. A princípio contemplava apenas os cursos de licenciatura em física, química, biologia e matemática uma vez que estas áreas apresentavam maiores índices de déficit de professores, ou seja, um dos alvos do projeto é suprir a insuficiência de mão de obra na área de educação.

O jornal paulista Estadão, em sua coluna eletrônica destinada a educação, publicou em 31/08/2013 uma reportagem intitulada “Falta de interesse pela carreira de professor é comum em todo país” esta reportagem aponta alguns dados que confirmam a escassez de professores nestas disciplinas:

A questão docente não é uma preocupação apenas do Estado de São Paulo, mas um drama vivido em todo o País. Estimativa recente aponta

déficit de 170 mil professores de Matemática, Física e Química. Mas estatísticas do Ministério da Educação (MEC) revelam uma situação ainda mais grave: o número de interessados em ser professor está caindo a cada ano, o que torna mais difícil suprir as demandas.⁵

A falta de professores especificamente nessas áreas deve-se a precarização da profissão docente. Por exemplo, é muito mais atraente se tornar químico industrial do que professor de química da educação básica. Mas, como foi dito na citação, faltam em todos os campos da licenciatura pessoas interessadas em exercer a profissão ou permanecer nela. Pensando nisso, o programa PIBID tem como objetivos:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem.
- V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente⁶.

Então, os propósitos do programa estão permeados pelo sentido de valorização escolar e superação de dificuldades, porque sabemos que a “fuga” dos licenciados em se tornar professor tem razões claras: alunos “problemáticos”, violência, salários baixos, péssimas condições de trabalho, falta de recursos, pais que tratam a escola como um depósito de crianças e adolescentes, falta de incentivo e reconhecimento por parte da sociedade. Segundo o historiador Durval Muniz de Albuquerque Júnior:

⁵ SALDAÑA, Paulo. Falta de interesse pela carreira de professor é comum em todo país. Publicado em 31/08/2013. Acesso em 16/05/2014. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,falta-de-interesse-pela-carreira-de-professor-e-comum-em-todo-o-pais,1069891,0.htm>

⁶Anexo I do regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência. Seção II. Retirada do site Pibid/ufu. http://www.pibid.prograd.ufu.br/sites/default/files/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID. Acesso em: 16/05/2014

O desprestígio social do professor, da profissão docente, talvez tenha antecedido o próprio desprestígio social da escola, do ensino escolar, talvez tenha sido um dos primeiros indícios de que a instituição escolar já não gozava da irrestrita legitimidade social que ainda se acreditava possuir. Este desprestígio social do professor não se materializa, apenas, na redução progressiva de sua remuneração, em todos os níveis de ensino, mas no próprio desprestígio da profissão, na perda de status, de valor simbólico da profissão na vida social.⁷

Percebendo este desprestígio apontado por Durval Muniz de Albuquerque Júnior, o PIBID tenta resgatar o mérito da profissão, senão na sociedade, pelo menos recuperar nos graduandos a valorização da licenciatura e isso implica em prepará-lo para refletir sobre o próprio ensino, de que maneira? De certa forma, arriscando que, o contato com a realidade do ambiente escolar propicie um apreço por exercer a docência na educação básica.

Pode ser que seja um estimulante para seguir a carreira docente quando o bolsista visualizar que o ambiente escolar não é um espaço tão limitado e, que o professor é sem dúvida, um agente transformador e motivador do senso crítico, sendo assim, pode causar modificações na sociedade através da reflexão.

Entre suas preocupações, a educação e a escola mereceram atenção especial por duas razões principais. Primeiramente, porque Gramsci acreditava que o mundo pode ser transformado e a educação e a cultura podem ser causa e efeito dessa mudança, enquanto espaços de formação, informação, reflexão e construção do consenso na sociedade. Em segundo lugar, porque escolarização é um meio de formação "massiva" de quadros dirigentes e de cidadãos em geral.⁸

Segundo Azevedo e Nossela, o filósofo Gramsci advertia que a escola tem o poder de construir uma força pensante, é claro que, neste sentido o professor é um colaborador do exercício do pensar. Estimulando os alunos ao hábito da reflexão, frutificando dúvidas em suas cabeças é capaz de instigar os estudantes a questionar a sociedade em que vive e, assim, mudar hábitos e valores morais gerados pelo senso comum.

Sendo assim, o professor tem como papel despertar a curiosidade, trazer novas informações e mostrar novos caminhos e possibilidades. Quando tomamos entendimento da influência que podemos ter sobre nossos alunos, fica quase inevitável assumir a educação com engajamento e responsabilidade. O PIBID tenta fazer com que o graduando pondere sobre este potencial e, assim tome a educação como um compromisso social.

⁷ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade. In: Áurea da Paz Pinheiro e Sandra C. A. Pelegrini. (Org.). *Tempo, Memória e Patrimônio Cultural*. 1ed. Teresina: EDUFPI, 2010, v. 1, p. 57.

⁸AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; NOSSELA Paulo. A educação em Gramsci. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 15, n. 2, maio./ago. 2012, p. 26.

Por exemplo, um dia de atividade do PIBID ao caminharmos pelo pátio da escola uma aluna aproximou-se de nós e perguntou se em algum momento poderíamos explicar para os seus colegas que ela não é “macumbeira”, apenas praticante do Candomblé, pois por mais que já tivesse explicado para seus colegas, estes quando passavam por ela ainda faziam o sinal da cruz e diziam: “*Saravá*”.

Compreendemos naquele momento que poderíamos ser um ponto de apoio e que deveríamos assumir a tarefa de suscitar a reflexão, dessa forma levamos um slide com a imagem do instrumento macumba sendo tocado por uma mulher e mostramos que “macumbeira” é uma pessoa que toca macumba, se a colega não sabe tocar, logo ela não pode ser chamada de macumbeira. Gerou diversos palpites e discursos como “mas professora, o mundo inteiro fala macumba”, e este foi o nosso momento de salientar que vivemos na sociedade, mas não precisamos aceitar letárgicos o senso comum. Sobre o processo de aprendizagem sugerido por Gramsci. Ele diz:

[...] elaboro, consciente e criticamente, a minha concepção de mundo própria e, assim, por meio do trabalho do próprio cérebro, opto por uma esfera de atividade, tomando-me parte ativa na criação da história do mundo, sendo guia de mim mesmo, negando-me de aceitar passiva e apaticamente do exterior a configuração da minha personalidade.⁹

Isto é, alguns estudantes podem ter a percepção de que são sujeitos históricos participantes do processo de modificação da história do mundo. Entretanto, aos alunos que ainda não se atentaram que são protagonistas, o professor pode ser um incentivador do senso crítico, mostrando que não é preciso obter uma visão de mundo mecanicamente determinada pelo meio no qual se está inserido, mas que é possível escolher suas crenças, ter seu modo próprio de ver e se comportar no mundo.

Nós somos “assessores” na criação/recriação de identidades, juntamente com o ambiente escolar estamos a todo o momento apresentando mensagens positivas ou negativas, por isto devemos estar vigilantes à nossa abordagem de conteúdos e atividades.

Existem vários tipos de atividades que podem ser arquitetadas para levar os alunos a refletir, mas é preciso estar atento porque as propostas podem não atingir o resultado esperado. É por isto que, todas as atividades organizadas por pibidianos são pensadas juntamente com um supervisor para que estas atividades não estejam em desacordo com a realidade escolar e atinjam o resultado esperado.

⁹ Ministério da Educação. Coleção educadores. 2010, p. 24. Disponível em: http://download.uol.com.br/educacao/colecao_educadores/antonio_gramsci.pdf acesso em: 18/05/2014.

Este supervisor é um professor em exercício na escola pública participante do programa, uma de suas funções é viabilizar as atividades didáticas e orientar a elaboração e o desenvolvimento.¹⁰ Este contato dos bolsistas com o supervisor é importante também para o cumprimento de um dos objetivos do PIBID: “participação em experiências metodológicas”. Este quesito é uma via de mão dupla, por que os pibidianos aprendem com o professor veterano a avaliar as condições físicas e materiais para a execução da atividade, tempo disponível, processo de avaliação, idade adequada para o conteúdo a ser apresentado. E os bolsistas contribuem incluindo outras práticas pedagógicas inserindo, por exemplo, tecnologias (redes sociais, jogos de vídeo game, vídeos da internet, etc.) e ampliando possibilidades de abordagens do conteúdo.

Além disso, a comunicação entre os bolsistas frequentadores da universidade que estão “frescos” de novos conteúdos e teorias pedagógicas e o professor supervisor da educação básica, promove uma atualização no conhecimento do professor veterano. O docente da rede pública muitas vezes trabalha em duas escolas para complementar a renda ou por outro motivo, às vezes, fica impossibilitado de estar atento aos conteúdos e práticas que estão sendo discutidas na universidade, que por sua vez, apesar de ser pública e fornecer formação continuada ainda é um espaço muitas vezes restrito.

Por isso, o PIBID também visa propiciar esta aproximação entre a universidade e a escola pública, não apenas para modificar a escola básica, mas também para adequar a formação dos licenciandos de acordo com a vida escolar, pois já é sabido que os estágios obrigatórios de graduandos podem não dar conta de propiciar uma formação tão intensa da realidade, do ambiente escolar.

No curso de História da Universidade Federal de Uberlândia, por exemplo, em estágio supervisionado os graduandos devem escolher uma série escolar e uma sala para acompanhar cumprindo uma carga horária total de 60 ou 90 horas (depende do semestre) entre teoria e prática, já no PIBID os bolsistas devem cumprir uma carga horária de 80 horas mensais e são orientados a trabalhar com todas as classes da escola e turnos possíveis e não podem substituir professores em sala de aula.

Sendo assim, os bolsistas têm uma frequência mais assídua na escola e contato com o expediente de cada turno e comportamento de jovens de várias idades, pois tem a

¹⁰ Informações retiradas do site PIBID/UFU editais abertos. Acesso em 18/05/2014. Disponível em: http://www.pibid.prograd.ufu.br/sites/default/files/EDITAL%20PIBID%20SUPERVISOR%20UBERLANDIA%20abril%2005_2014.pdf

proposta de trabalhar com a escola como um todo, enquanto o estágio supervisionado trabalha de forma fragmentada, limitando-se a uma turma ou sala de aula.

O PIBID proporciona também ao acadêmico expandir o horizonte escolar, as atividades são realizadas em grupo e elas não necessitam ficar apenas em horário de jornada de aulas elas podem ser extra-turno, diferentemente dos estágios supervisionado no qual o estagiário deve estar individualmente observando a aula do professor,

O diferencial entre Pibid e Estágio, além de um ser opcional e o outro obrigatório, há, ainda, outras particularidades como o período de contato que o licenciando tem com a sala de aula (o Pibid teve duração de dois anos, enquanto no Estágio, são vinte horas presenciais mais dez não presenciais); o momento em que a docência surge na formação do aluno (o Pibid busca alunos a partir do primeiro semestre de curso, o Estágio ocorre nos semestres finais da graduação); a imersão no cotidiano da comunidade escolar [...]¹¹

Cada mecanismo tem sua eficiência e suas limitações, entretanto é presumível que os pibidianos saiam da graduação com uma formação mais palpável do que os demais graduandos, pois passam carga horária maior na escola e tem acesso a situações que ultrapassam a sala de aula e a relação alunos x professor.

A convivência faz com que os pibidianos se tornem “rostos conhecidos” na atmosfera da escola, permitindo frequentar a sala dos professores, secretaria escolar, ajudando na participação de festas comemorativas, tendo espaço para colar cartazes informativos, enfim, o bolsista se torna um “parceiro” do corpo escolar, diferentemente dos estagiários que muitos professores vêm como “espiões” do seu trabalho docente.

Ademais, os bolsistas circulando por todo o espaço escolar propicia que não apenas o professor supervisor esteja em contato com as modificações e novos conteúdos pesquisados na universidade, mas que toda a comunidade escolar desde as merendeiras até a diretora estejam envolvidos nas atividades realizadas e acrescentem conhecimentos. Por exemplo, na Escola Estadual Renné Giannetti o PIBID de História e Cultura Afro-brasileira (HCAFRO) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) executou uma atividade que consistia em um debate sobre um filme.

Para esta atividade foi liberado o anfiteatro da escola, as merendeiras fizeram pipocas ajudaram a arrumar a sala e algumas ficaram presentes na exibição e discussão do

¹¹ SILVA, Karine Dourado. *Pibid X Estágio obrigatório: A importância da pesquisa-ação*. Monografia apresentada no curso de letras na Universidade de Brasília. UNB, 2013, p. 23. Disponível em: http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/7224/1/2013_KarineDouradoSilva.pdf acesso em 20/05/2014.

filme “Moolade” que discute a sexualidade da mulher negra, dois assuntos que estão em discussão no meio acadêmico sob a perspectiva das categorias gênero e relações raciais.

Apesar das intenções e dos méritos, o PIBID pode ter também um alcance desfavorável, caso os universitários se deparem com professores desmotivados, escolas com prédios em estados deploráveis, falta de apoio da direção escolar, alunos “complexos”, “rixa” entre professores, vendo este cenário de obstáculos pode surgir uma aversão à profissão docente.

Ao ser inserido na escola, conhecendo sua estrutura e seu funcionamento, os pibidianos começam a perceber as relações de poder que se encontram no interior da escola, as influências das políticas econômicas e culturais do sistema, a resistência a modificar a rotina da instituição e, percebendo que tentar combater estes empecilhos pode se tornar desgastante para conseguir apenas um avanço mínimo ou nenhum, gere um sentimento de conformismo e desistência por parte do graduando antes mesmo de se tornar professor. Sabe-se que para mudar práticas historicamente construídas é indispensável ser persistente e ter paciência, estas características podem ser fatores desestimulantes para quem espera resultado imediato. Segundo Morin:

[...] a realidade não é facilmente legível. As ideias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade, que podem traduzir de maneira errônea. Nossa realidade não é outra senão nossa ideia da realidade. Por isso, importa não ser realista no sentido trivial (adaptar-se ao imediato), nem irrealista no sentido trivial (subtrair-se às limitações da realidade); importa ser realista no sentido complexo: compreender a incerteza do real, saber que há algo possível ainda invisível no real.¹²

Podemos conhecer a situação e a realidade nos tocar de formas diferentes, fazendo com que alguns bolsistas se sintam encorajados em tornarem-se professores e mudar o cenário escolar e outros sejam conduzidos a desistir da profissão de professor e da iniciação a docência.

Ser pibidiano implica ter tempo para se deslocar até a escola em horários acordados com o grupo do seu subprojeto, retirando do valor irrisório da bolsa (400,00) o pagamento de passagens de ônibus ou gasolina, enquanto aos graduandos bolsistas de iniciação científica permite-se escolher seu local de estudo e programar seus horários como lhe for conveniente. Além disso, organizar-se em grupo não é tarefa fácil, alguns são menos comprometidos deixando outros com acúmulo de função o que prejudica o entrosamento

¹² MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8. ed. São Paulo: Cortez ; Brasília, DF: UNESCO, 2003, p. 85.

do grupo, isto é mais difícil de acontecer com os bolsistas de iniciação científica que normalmente pesquisam sozinhos ou em dupla.

Então, caso haja desistência da bolsa de iniciação a docência o licenciando tem a opção de tentar a bolsa de iniciação científica, esta por sua vez possui um número menor de bolsas e não permite trabalhar em empresa privada, isso impossibilita que graduandos de baixa renda participem dessa modalidade de bolsa, o que aproxima estes universitários do PIBID, pois neste programa é permitido que os bolsistas trabalhem em empresa privada ou pública, contanto que consiga disponibilizar 20 horas semanais para o projeto.

Agora que já sabemos de forma geral sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a docência, partiremos para o subprojeto de História e Cultura Afro-brasileira.

1.2 O Subprojeto de História e Cultura Afro-brasileira (HCAFRO)-UFU

No ano de 2010 a CAPES, lançou o II edital do programa PIBID. A UFU deu continuidade aos subprojetos existentes e apresentou outros que foram aprovados, assim ampliou-se para 36 subprojetos, arrematando 21 licenciaturas e incluindo 5 opções de projetos interdisciplinares: Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular, Diversidade cultural e história e cultura afro-brasileira.¹³

A existência de subprojetos interdisciplinares se deu por entender que estas temáticas são transversais,

Isso não significa que tenham sido criadas novas áreas ou disciplinas. Como você poderá perceber pela leitura deste documento, os objetivos e conteúdos dos Temas Transversais devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. É essa forma de organizar o trabalho didático que recebeu o nome de transversalidade.¹⁴

Então, não se trata de criar mais disciplinas curriculares e concentrar o saber destas temáticas em especialistas, a intenção é que todos os docentes independente de quais disciplinas exerçam estejam preparados para lidar com educação não urbana, idades diferentes, gênero, pluralidade cultural, ou seja, com temáticas que permeiam todas as áreas do conhecimento.

¹³ Informações retiradas da página do Pibid/UFU. Disponível em: <http://www.pibid.prograd.ufu.br/> acesso em 20/05/2014.

¹⁴ Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética/Secretaria de educação fundamental. Brasília: Mec/sef/1997, p. 15.

Cada subprojeto interdisciplinar está interligado a um Instituto/Faculdade de licenciatura, com exceção do subprojeto História e Cultura Afro-brasileira (HCAFRO) que ficou na responsabilidade do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros¹⁵ (NEAB), que tem como coordenador um professor do Instituto de Química, este órgão não é associado a nenhuma licenciatura, ele é vinculado à reitoria.

Segundo o site do NEAB/UFU neste núcleo funciona o tripé ensino, pesquisa e extensão. Referente ao ensino tem como suas principais atividades o curso de formação continuada com docentes do ensino básico e o PIBID sub-área História e Cultura Afro-brasileira, estas duas ocupações tem como referência principal a Lei 10.639/03.

A lei 10.639/03¹⁶ prevê a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas públicas e privadas da educação básica, pois diante do reconhecimento de que a escola dá destaque à história eurocêntrica contribuindo para a desqualificação da história dos povos negros e indígenas, tem-se: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.¹⁷

Esta lei tem provocado diferentes reações nas pessoas, ao lado de demonstrações positivas existem as queixas a sua aplicação, argumentando que é uma lei autoritária que retira a liberdade e emancipação das escolas de planejar o seu currículo. Alguns professores alegam que deveria deixar a critério de cada docente respeitando sua autonomia e sensibilidade ao tema.

Compreendemos este argumento, entretanto sem a obrigatoriedade é provável que o ensino continuasse focado em uma vertente apenas europeia por que é assim que tem sido por muitos anos. A Lei 10.639/03 pretende impulsionar e propiciar que a escola expanda seus conhecimentos. Pensou-se em tomar esta medida como uma forma de inclusão e elaboração de uma nova pedagogia. Mas, segundo Mônica Lima e Souza, temos um problema: “ao tornar obrigatória sua inclusão na educação básica, estaremos frente a uma

¹⁵ Os núcleos de estudos afro-brasileiros e grupos correlatos são órgãos vinculados a universidade pública com a função de serem braços de pesquisas, para afirmar concretizar e fortalecer a temática dentro da instituição. Dentre as atribuições delegadas está orientar e construir métodos que incentivem, acompanhe e monitorem a implementação da Lei 10.639/03, mantendo o dialogo e aproximações com os movimentos negros e indígenas. Ministério da Educação. Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, 2007, p. 46.

¹⁶ Esta lei foi substituída pela 11.645 de 10 de março de 2008 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

¹⁷ BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Artigo-26 A.10 de março de 2008.

imensa dificuldade: que história será essa apresentada, se a maioria dos professores em sala não teve contato com ela?”¹⁸

O PIBID/HCAFRO vem nesta direção, com a intenção de difundir a existência desta lei para os professores que já atuam na educação básica e estimular a sua capacitação, além disso, auxiliar e dar suporte na formação étnico racial dos bolsistas. Como? Todos os bolsistas do subprojeto são obrigados a participar da formação continuada para professores da rede pública fornecida pelo NEAB/UFU.

A formação continuada tem a perspectiva de atualizar os professores da rede pública sobre o que está sendo estudado no meio acadêmico. Na Universidade Federal de Uberlândia as temáticas são divididas em eixos temáticos. As atividades acontecem aos sábados, os estudos de raça fazem parte do eixo 02 denominado “Gênero, raça e etnia”.

Este eixo é organizado pelos membros do NEAB/UFU que utilizam o material fornecido pelo canal de televisão Futura¹⁹, denominado “A cor da cultura” para elaboração de seus encontros.

“A Cor da Cultura” seria a elaboração de materiais, especialmente midiáticos, para complementação da formação de professores de educação básica sobre, por exemplo, o desenvolvimento das concepções de diversidade cultural e suas implicações para o debate da pluralidade étnico-racial brasileira a partir da educação infantil; e, também, materiais didáticos destinados à complementação da formação dos alunos, da educação básica, desde a educação infantil, que demonstrem a importância de construir, por meio da compreensão das distintas práticas culturais, a noção de que somos pessoas com valor igual, mas indivíduos pertencentes a experiências culturais diferentes.²⁰

Os materiais são compostos por 4 livros de textos teóricos sobre o continente africano e cultura afro-brasileira, 1 livro de orientações para atividades em sala de aula, 1 cd de músicas instrumentais africanas e 4 DVDs de contos, folclores e lendas africanas.

Este kit é entregue para os professores da escola básica participantes do programa e para os bolsistas de iniciação a docência com o intuito de colaborar na preparação de atividades práticas na escola.

¹⁸ SOUZA, Mônica Lima e. Como tantãs na floresta; Reflexões sobre o ensino de história da África e dos africanos no Brasil. In: *Fazendo soar os tambores: o ensino de história da África e dos africanos no Brasil*. Cadernos Penesb/UFF n°5, 2005, p. 18

¹⁹ Sabemos que o Canal Futura pertence à Rede Globo e que existem diversos interesses para que este apoie e financie materiais didáticos referente à pluralidade cultural, entretanto não entraremos nestes méritos, pois caberia a um estudo específico para esta problemática.

²⁰ Retirada do site “A cor da cultura” acesso: 27/05/2014, disponível em: http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/Avaliacao_do_programa_A_Cor_da_Cultura.pdf

O kit “A cor da cultura” é um incentivo, pois durante muito tempo a tarefa de ensinar incluindo as relações étnico-raciais passou por dificuldades quanto ao material didático de apoio e esta tem sido uma justificativa de impedimento de muitos docentes que não cumprem a lei.

Da mesma forma, a elaboração de livros paradidáticos sobre as temáticas africanas é outro ponto de grande importância. Alguns já foram editados sendo traduzidos de autores estrangeiros ou escritos por brasileiros e são de boa qualidade. Mas, apesar dos esforços, eles não contemplam a multiplicidade de enfoques e a riqueza de perspectivas que a história da África possibilita.²¹

Felizmente tem se obtido avanços, entretanto em muitos materiais didáticos de história, a África aparece com informações equivocadas e nas outras disciplinas escolares não tem sugestões ou informações que incluam a multiplicidade cultural. No que nos remete a História, parte fundamental tem-se tentado realizar que consiste no exercício da revisão historiográfica.

No que diz respeito ao cotidiano dos professores de Ensino fundamental e médio, além das iniciativas relacionadas acima, acreditamos que uma das maiores preocupações esteja associada à produção e a revisão dos livros didáticos de história. Partindo do princípio de que estes materiais são concebidos para auxiliar a atividade docente e servir com fonte de leitura para os alunos, nos parece evidente que, em relação ao tratamento da África, é preciso realizar uma ampla remodelação de suas abordagens.²²

A história tem o “poder” de colocar em discussão a memória coletiva e traçar novas possibilidades de leituras e releituras da presença do passado no presente. Esta historiografia tem contribuído para olhar para a África como múltipla e não como um continente unitário em uma perspectiva reducionista, possibilitando diferentes identidades africanas e isto tem sido refletido nas modificações realizadas nos livros didáticos.

Este entendimento auxiliou os pibidianos, por exemplo, em uma atividade para o 6º ano na qual levamos um mapa do continente africano e tentamos explorar as diferenças culturais dos diversos países que nele contém, alguns alunos demonstraram espanto ao descobrir que lá existem diversos dialetos, que tem pessoas brancas em outros países não apenas na África do Sul, que o Egito faz parte do continente e que existe o islamismo e outras religiões para além do culto aos orixás.

²¹ OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nos cursos de formação de professores. Panorama, perspectivas e experiências. *Estudos afro-asiáticos*, Ano 28, nº 1/2/3/Jan-Dez 2006, p. 197.

²² Ibidem.

Esta atividade proporcionou fazer o papel inverso das representações generalizantes sobre o continente africano (doenças, fome, bichos exóticos, subnutrição, guerras), foi possível complexar o continente africano e mostrar um cenário menos depreciativo.

A revisão historiográfica reescreve o continente africano e, por consequência, a história e cultura afro-brasileira visto que são interligados, por isto tem permitido outras vertentes para o período de escravismo no Brasil.

Os descendentes de africanos, embora golpeados desde o início da escravidão nas Américas por ideias que os qualificavam como subordinados e inferiores encontraram sempre caminhos de reconstrução de suas identidades e de seu próprio valor, nos mais variados campos da vida. Nas irmandades religiosas, nos quilombos, nos encontros festivos, nos grupos familiares e recreativos criaram organizações evidentemente políticas, que consolidaram a sua presença a despeito de todas as tentativas de exclusão e marginalização.²³

Quer dizer que, os afrodescendentes foram, sem dúvidas, prejudicados pelo processo de escravismo e por ele taxados de adjetivos desqualificadores, porém não foram passivos e submissos, mas buscaram sobrevivência e resistência dentro das possibilidades do contexto em que viviam, o alcance disto são as heranças culturais que permanecem atualmente em nossa sociedade.

Existem as heranças que precisam ser valorizadas e respeitadas (religiões de matriz africana, congada, capoeira entre outras.) e as que precisam ser desmistificadas e desconstruídas como as teorias raciais que ainda estão presentes no imaginário social dos indivíduos colaborando para o racismo.

Na busca por encontrar uma explicação sobre as diferenças entre a humanidade os cientistas da Europa começam a alegar a existência de “raças humanas” o foco principal desses estudos se aplicava na tentativa científica de distinguir e hierarquizar as “raças” existentes a partir das diferenças físicas.

Ao mesmo tempo, é possível afirmar que, no plano da intimidade, a crença no pertencimento racial continuou a pautar a relação cotidiana entre brancos e negros, crença essa muito reforçada pela rápida e vitoriosa difusão das teorias raciais científicas a partir da segunda metade do século XIX.²⁴

²³ ABREU, Martha. DANTAS, Carolina Vianna. MATTOS, Hebe. Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. In: *A escrita da história escolar, memória e historiografia*. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2009, p. 21.

²⁴ AZEVEDO, Célia Maria de. A recusa da raça: Anti-racismo e cidadania no Brasil nos anos de 1830. *Horizontes antropológicos*. Porto Alegre, ano 11, p. 314

Azevedo destaca que antes e após a abolição e também da constituição denominar “direitos iguais” na sociedade brasileira as pessoas são tratadas de forma diferenciada a partir da cor da pele e, os fundamentos científicos do século XIX serviam para atenuar isto no país.

Estas teorias como a frenologia²⁵ qualificavam o indivíduo a partir do estudo do cérebro este órgão seria responsável pelo comportamento do sujeito, caso ele tivesse tamanho ou protuberâncias diferentes do esperado esta pessoa teria desvios de caráter. A antropometria estudava os traços fenotípicos, por exemplo, mãos largas o indivíduo tinham tendência para ser ladrão os cabelos crespos, nariz largo, cor da pele escura também influenciavam no caráter da pessoa. Portanto, as medidas consideradas desproporcionais e fora do padrão europeu atribuía características morais duvidosas e o sujeito era caracterizado como um potencial criminoso.

As teorias raciais se aproximam do Darwinismo e dão procedência ao darwinismo social, que pregava que os brancos são superiores aos negros e que a mistura de raças era prejudicial, por que as consequências do cruzamento de negros e brancos poderia vir a ser os miscigenados com desvio moral,

Adotando os métodos da escola positiva italiana, cujo grande teórico era Cesare Lombroso, os médicos baianos estabeleciam correlações rígidas entre aspectos exteriores e interiores do corpo humano, considerando a miscigenação, por princípio, um retrocesso, um grande fator de *degeneração*. Dessa maneira, os exemplos de embriaguez, alienação, epilepsia, violência ou amoralidade passavam a ser utilizados como provas da correção dos modelos darwinistas sociais em sua condenação ao cruzamento, em seu alerta à *imperfeição da hereditariedade mista*.²⁶

A vista disso, a mestiçagem levaria o Brasil ao fracasso por isso era preciso controlar a produção inter-racial e incentivar a imigração europeia para estimular a reprodução das “raças puras brancas”, para salvar o Brasil do fracasso.

Com efeito, tingido pela entrada maciça de imigrantes -- brancos -- introduziu-se no Brasil um modelo original que ao invés de apostar na falência do cruzamento, descobriu nele as possibilidades de branqueamento. Dessa forma, paralelamente ao processo que culminaria com a libertação dos escravos, iniciou-se uma política agressiva de

²⁵ A frenologia é uma pseudociência que buscava entender o comportamento do indivíduo “lendo” a estrutura do crânio (carços, traços e protuberâncias). A Antropometria procurava medir o corpo humano (cintura, quadril etc.) classificando as características bióticas em inferioridade ou superioridade. Para saber mais: Silveira, Renato da. Os selvagens e a massa: o papel do racismo científico na montagem da hegemonia ocidental. In: *Afro-ásia*. 1999, p. 87-144. SCHWARCZ, Lilia. Uma história de diferenças e desigualdades: as doutrinas raciais do século XIX. In: *O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993, p. 43-66.

²⁶ SCHWARCZ, Lilia Moritz. Espetáculo da miscigenação. *Estudos avançados*, vol.8 n°20. 1994, p. 145

incentivo à imigração, ainda nos últimos anos do Império, marcada por uma intenção, também evidente, de —tornar o país mais claro.²⁷

Contudo, mesmo com estas tentativas de branqueamento o país ainda possuía a maioria da sua população mestiça e começou-se a trabalhar a aceitação desta condição para a construção de uma identidade nacional.

Gilberto Freyre introduz o mestiço como ponto de equilíbrio inter-racial. Deste modo, a miscigenação passa a ser vista como a contribuição para a formação de uma identidade única brasileira capaz de conter uma democratização. Por este pensamento de Freyre é que ele ficou conhecido como o fundador do “mito da democracia racial”.

O “mito da democracia racial” exalta a valorização da mistura não apenas física mais também cultural,

O fato é que o resultado foi, segundo o autor, —uma cultura brasileira de origem principalmente lusitana, com fortes elementos ameríndios e africanos. Mais do que isso, a conjugação de todos esses elementos teria levado a uma —nova e vigorosa cultura, não meramente sub-européia ou colonial, porém brasileira.²⁸

Esta concepção freyriana de que o país criou uma cultura própria a partir de influências portuguesas, indígenas e africanas deixava o Brasil caracterizado como um país harmonioso e adaptável tanto em aspectos raciais quanto culturais, por isto democrático.

O mito da democracia racial foi prejudicial, na medida em que buscava uma padronização desvalorizou a negritude e acarretou certa perda do referencial de raça, processo que desencadeou uma rejeição nas novas gerações que ao invés de se perceberem como negros ficam tentando “mascarar” sua cor caracterizando como “moreno, marrom, bronze” etc., ainda na tentativa de ser menos negro.

A educação tem papel fundamental para desconstruir as teorias de superioridade branca e o mito de que o Brasil é um país de democracia racial. Sem dúvida ele é “multicolorido”, mas essas cores são sim hierarquizadas, se criarmos uma pirâmide imagética o branco é o topo e o negro a base da figura, por isso que as intermediações buscam alisar o cabelo, afinar o nariz para ficarem “embranquecidos” e este é um dos motivos que fez surgir àquela frase: “os negros têm preconceito com eles mesmos”.

²⁷ SCHWARCZ. Lilia Moritz. Gilberto Freyre: Adaptação, mestiçagem, trópicos e privacidade em Novo mundo nos trópicos. *Revista eletrônica Mal estar na cultura*, Abril/Novembro,2010, p.5 disponível: www.malestarnacultura.ufrgs.br

²⁸ Idem, p. 16

A lei 10.639/03 aposta que o ambiente escolar é um dos lugares aonde se deve começar a valorização dos não brancos, desde o fenótipo até as características culturais. Uma pessoa negra que tenta parecer branca muitas vezes o faz por pensar que está protegendo a si mesmo dessa sociedade doente, que julga alguém por causa da cor da pele e traços físicos. É preciso incentivar o empoderamento para que as diferenças sejam reconhecidas e aceitas por negros, pardos e brancos.

A escola precisa perceber que as teorias raciais e o escravismo deixaram consequências que são vivenciadas pelos alunos negros quando escondem seus cabelos em baixo de bonés, escutam “tinha que ser preto”, a garota branca que não dança quadrilha com um parceiro negro, os praticantes de religiões de matriz africana que precisam esconder sua escolha religiosa, entre outros.

Pensando na valorização da cultura afro-brasileira o NEAB/UFU juntamente com uma vertente do movimento negro existente na cidade de Uberlândia proporcionou um módulo na formação continuada referente às religiões de matriz africana (Candomblé, Omoloco, Umbanda, entre outras.), alguns líderes foram apresentar um pouco dos princípios destas crenças. Além dos professores participantes da formação continuada os PIBIDIANOS também participaram deste momento que de certa forma foi elucidativo, porém ao chegar à escola e abordar as religiões de matriz africana com os alunos tivemos dificuldades porque eles tinham interesse por curiosidades como: sacrifícios, orixás, danças, incorporações, mas sobre isso nós não tínhamos aprofundamento, apenas sabíamos sobre a trajetória das religiões.

Contudo, por termos visto situações semelhantes (com outros temas) ocorrer com os professores da escola, usamos estratégias que aprendemos observando os veteranos, propomos que os estudantes fizessem uma pesquisa sobre suas curiosidades para debatermos no próximo encontro extra-turno.

Sendo participante do PIBID/HCAFRO, percebemos que assim como nós os professores que se arriscam em trabalhar a temática mesmo com um princípio de conhecimento sobre o assunto ainda tem receio de abordar em sala, pois são tantos anos de reprodução de eurocentrismo que ensinar algo diferente disto gera insegurança.

Soma-se a esse o fato de que muitos educadores não se dispõem às práticas de formação continuada, considerado um espaço em que poderia se efetivar um maior conhecimento sobre o assunto e resolver algumas das dificuldades que estão sendo apontadas, como a insegurança que está associada à falta de preparo dos educadores. Sabe-se que até então os

próprios espaços de formação inicial nem sempre conseguem tematizar com consistência a problemática.²⁹

Esta dificuldade de introduzir a temática étnico-racial nas escolas participantes do PIBID/HCAFRO perpassa principalmente as disciplinas exatas, os espaços de formação teórica fornecido aos pibidianos pelo NEAB/UFU discutem pouco a implementação por esta linha de conhecimento. O destaque em quase todos os módulos da formação continuada tanto em teoria quanto em didática tem priorizado as humanas e a educação infantil. Apesar do 2º parágrafo da lei:

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. (NR)³⁰

A lei prioriza o ensino das relações étnico raciais nas disciplinas de educação artística, literatura e história brasileira, porém não exige a responsabilidade da temática ser aplicada em todas as disciplinas (no âmbito de todo o currículo escolar) afinal, todas elas negligenciaram a participação dos excluídos e suas contribuições.

Foi perceptível por nós, bolsistas, a dificuldade de alguns docentes de incluir o conteúdo das relações étnico raciais. Na data de 20 de novembro -“Dia da Consciência Negra” - havíamos feito uma proposta em que cada professor ficaria responsável por ensaiar uma apresentação para um festival na escola e nós daríamos auxílio para quem precisasse. Em uma ocasião, a docente de matemática nos procurou por que não sabia o que realizar e teve a idéia de pintar o rosto de seus alunos de tinta preta. Quando indagamos qual era seu objetivo com esta atitude, ela disse que gostaria de simbolizar que todos somos iguais.

Tentamos explicar que vivemos em um mundo onde muitos são condenados pela cor da pele ou por ser diferente em algo, e que nosso objetivo é ensinar a aceitar e valorizar as diferenças, ver todos os estudantes igualizados de rosto preto é mascarar que dependendo da sua cor a sociedade pode ditar a forma com que você será tratado no meio social. Fomos buscar alternativas para esta professora, entretanto, neste grupo da Escola Estadual Renné Gianetti não havia bolsistas da área de exatas [Filosofia (1), História (5), Geografia (1), Educação Física (1)], então orientamos a professora a confeccionar cartazes com os alunos de dados estatísticos.

²⁹SBERSE, Anete Julia Kornowski. A lei 10.639/03 e as políticas educacionais: debates e tendências. Dissertação apresentada no programa de pós graduação na Universidade de Passo fundo em 2012, p.74.

³⁰BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Artigo-26 A .10 de março de 2008.

Ou seja, tudo perpassa e depende da formação adequada de professores, são necessários elementos que proporcione a capacidade de discernir e distinguir as armadilhas que o assunto traz consigo.

Em primeiro lugar, é fundamental formar-se, atualizar-se nos temas, e não partir do pouco que se sabe pra ocupar um lugar que nunca esteve ocupado. Temos a responsabilidade de tratar com muito profissionalismo esses conteúdos. Devemos estudar procurar leituras específicas e, sempre que possível, capacitar-nos em cursos e em discussões acadêmicas.³¹

Por isso, ressaltamos a necessidade de fatores que auxiliem os licenciandos e professores a se aproximarem da temática étnico-racial. Mas, será que sermos participantes do PIBID/HCAFRO e da formação continuada que tem como foco as relações étnico-raciais é o suficiente para nos tornar seguros para abordar o assunto em sala de aula, caso venhamos a nos tornar professores da escola básica?

³¹ SOUZA, Mônica Lima e. Fazendo soar os tambores: o ensino de historia da África e dos africanos no Brasil. *Cadernos PENESB/UFF*, n° 5, 2000.p.160

Capítulo 2 - As práticas do subprojeto sob a ótica dos bolsistas PIBID

No capítulo anterior discorremos sobre os motivos e objetivos que levaram a criação do programa institucional de bolsa de iniciação à docência e, algumas das particularidades que o diferem da bolsa de iniciação científica e do estágio supervisionado obrigatório.

Fizemos também um recorte para o subprojeto interdisciplinar de história e cultura afro-brasileira que justifica sua existência no propósito de fornecer aos pibidianos e a educação básica uma proximidade teórico/prática na implementação da Lei 10.639/03, através da formação continuada e das ações realizadas na escola participante do programa PIBID.

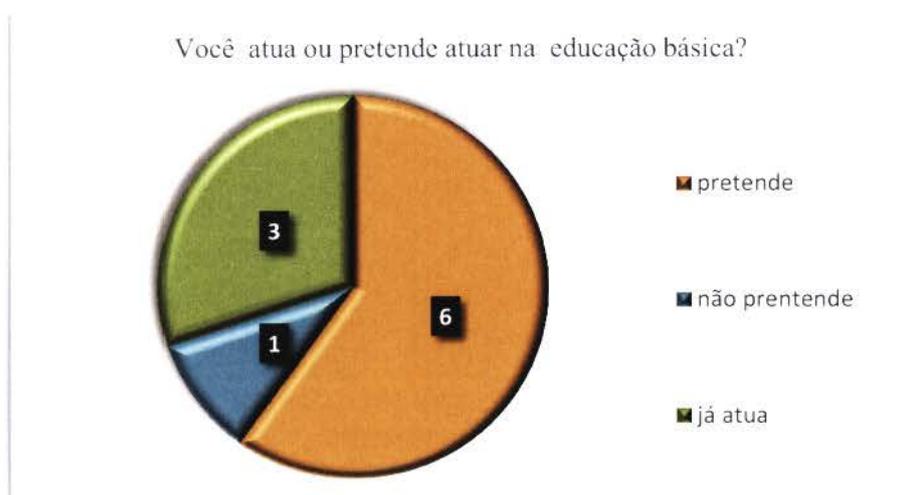
Neste capítulo procuraremos analisar nossas duas problemáticas: o PIBID se constitui em uma forma de incentivar os seus participantes a seguir a carreira docente na educação básica? O subprojeto HCAFRO preenche a relutância em abordar a temática étnico racial em sala de aula? Para tentar elucidar estas reflexões vamos examinar o conjunto de questionários respondidos por pibidianos a nosso pedido, buscando elementos que contribuam para pensar nossos questionamentos.

2.1 Atuar ou não na educação básica?

Vamos lembrar que, um dos objetivos do PIBID é o estímulo para a docência, pretende-se encorajar o licenciando a tornar-se professor em exercício na educação básica apostando nas vivências que o PIBID oferece ao licenciando.

Ao pensarmos na aplicação do questionário como forma de obter subsídios para responder as nossas problemáticas tínhamos uma idéia prévia dos resultados. Esperávamos que a maioria dos participantes mencionasse que após as experiências vivenciadas no programa não gostariam de exercer a profissão docente, por que presenciar o espaço escolar às vezes pode ser desmotivador.

Os dados apontam o oposto das nossas expectativas, os números mostram que o objetivo de estimular a licenciatura está produzindo efeito nos acadêmicos participantes. Claro, não podemos afirmar que a participação destas 10 pessoas no projeto foi determinante na decisão de atuar ou não na educação básica, mas talvez tenha sido um ingrediente de colaboração nesta decisão.



Consideramos este um resultado benéfico por que a educação básica precisa de professores principalmente as escolas públicas, felizmente as 3 pessoas atuantes dão aulas para a rede pública, uma delas ainda é estudante e concilia as atividades do PIBID com a graduação e o trabalho docente.

Observamos nas respostas dos ex- bolsistas que ser pibidiano não fornece apenas subsídios para decidir sua possível carreira profissional também dá segurança para os recém-formados enfrentarem o cotidiano escolar.

O PIBID possibilitou a percepção de uma série de dificuldades enfrentadas cotidianamente nas escolas: entre professores, com alunos e com outros funcionários. Em muitos momentos, bons momentos de aprendizado surgiram e, a partir deles, algumas estratégias foram pensadas para o momento em que eu atuasse efetivamente como professor. (H4)³²

[...] a experiência em um projeto de iniciação a docência é bem mais enriquecedor no sentido de propiciar a vivência de realidades que, só serão vivenciadas no início de carreira docente. (H2)

Uma quantidade expressiva de respostas reconhece que o programa atesta os infinitos pontos de desabono da realidade escolar, porém apontam que o PIBID propicia a destreza para lidar com as situações negativas da escola, amenizando e preparando para as possíveis dificuldades que serão enfrentadas no início da profissão docente.

³² Conforme mencionado na Introdução, não serão identificados pelo nome os pibidianos que responderam ao questionário.

Os pibidianos têm liberdade para transitar no espaço escolar, portanto frequentam a sala de professores e muitas vezes conseguem identificar um convívio não harmonioso entre os mesmos, os recursos indisponíveis para xérox ou impressão de folhas, presenciam o dia de matrícula escolar e podem observar o comportamento dos pais, entre outras atividades que permitem perceber algumas atitudes do dia-a-dia de uma escola. Segundo Garcia:

Se por um lado o início de carreira docente é importante, por outro é um período difícil, onde o professor experimenta novos papéis e se depara com inúmeros desafios, tais como a organização das atividades em sala de aula, o relacionamento com os estudantes e com os próprios colegas professores, gestores e familiares.³³

Portanto, o início da carreira docente é um desafio e ser bolsista PIBID pode amenizar as reações ou preparar para algumas ocasiões inusitadas que possam ocorrer na escola. Por exemplo, presenciamos na Escola Estadual do Parque São Jorge um adolescente que se veste de roupas femininas e quer frequentar o banheiro feminino por que se sente mulher, entretanto as garotas não querem que ele/ela use este banheiro e os garotos por sua vez não o/a deixam utilizar o masculino.

A escola é um espaço público é o local onde os alunos podem aprender de forma intensa a negociar as regras de convívio em espaços públicos, conhecimento que será necessário até o fim da vida. O estigma e a discriminação são barreiras à construção da cidadania plena de qualquer indivíduo. Não devem, portanto, serem admitidas no espaço escolar. Isto não vale apenas para os indivíduos que apresentam orientação sexual diferente daquela tida como “normal”. Na escola pública, o aluno intensamente evangélico precisa aprender a respeitar o aluno que professa uma religião afro e vice-versa; a aluna heterossexual deve aprender a respeitar a aluna lésbica e vice-versa, alunos que manifestam diferenças de pertencimentos partidários precisam aprender a discutir e se respeitar, alunos mais velhos precisam respeitar os alunos mais novos e vice-versa, professores e alunos precisam demonstrar respeito uns pelos outros, os alunos brancos devem compreender e respeitar os alunos negros, alunas que pretendem manter-se virgens até o casamento precisam encontrar um espaço no qual possam dizer isto sem vergonha e necessitam entender que as outras alunas podem não querer fazer o mesmo e que as duas opções são válidas e trazem consequências importantes na trajetória da vida das pessoas.³⁴

³³ GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999, p. 104.

³⁴ SEFFNER, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In: *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Ministério da Educação. Brasília, 2009, p. 124.

Em conversa entre nós bolsistas daquela escola nunca havíamos visto de perto este tipo de situação, presenciamos o embaraço da escola ao tentar resolver o “problema” e como ele foi solucionado. Com toda certeza se passarmos por algo parecido na condição de professores o PIBID nos trouxe maior facilidade para lidar com o assunto.

Como diz na citação de Fernando Seffner, a escola agrega vários tipos de indivíduos que apresentam formas de ver e viver o mundo de maneiras diferenciadas, tem o poder e deve trabalhar a tolerância e o respeito aos diversos sujeitos existentes no mundo e estimular para que este convívio seja harmonioso e naturalizado.

Quando o universitário escolhe um curso superior (no caso a licenciatura) com a certeza de seus passos quanto à carreira profissional, o PIBID poderá colaborar na formação desta pessoa e/ou ajudá-la a reforçar a sua escolha, como foi o caso de G1 que na pergunta: O PIBID contribuiu para modificar seu pensamento quanto à educação básica? Respondeu o seguinte:

O PIBID não modificou meu pensamento, mas contribuiu para uma melhor compreensão da organização da escola em caráter administrativo e pedagógico bem como o cotidiano da sala de aula (G1).

Assim, G1 já gostaria de atuar na docência, o PIBID propiciou acrescentar informações e elucidar as concepções existentes no imaginário do bolsista.

Quando o indivíduo acaba de ingressar no curso de licenciatura/bacharelado e não sabe quais caminhos pode seguir após concluir sua graduação ou tem dúvidas sobre a licenciatura, o PIBID poderá ser o meio pelo qual esta pessoa conhecerá um pouco da realidade do trabalho do professor dando subsídios para tomar suas decisões em relação carreira profissional, supomos que este tenha sido o caso de F1, que diz: “Já idealizei atuar na educação básica, porem hoje não almejo mais isso para a minha vida” (F1).

A escola é um lugar que muda constantemente, muitos acadêmicos escolhem um curso de licenciatura ainda com as lembranças do tempo em que estudou na educação básica o que pode acarretar uma visão romantizada. Estes ao voltarem para a escola, na disciplina de estágio obrigatório ou como pibidianos, têm a oportunidade de ver as transformações ocorridas em sala de aula e as limitações do trabalho de professor que não eram enxergadas enquanto aluno. Para Costa e Oliveira: “Ainda é comum na formação do

professor a veiculação de uma imagem idealizada do ensino, onde a heterogeneidade, as divergências, os conflitos não são previstos”.³⁵

Vale ressaltar que, não há como destacar o ser humano de todo o cenário em que ele viveu, mas devemos ter em mente que o professor os alunos e outras coisas que envolvem o ambiente escolar hoje não são iguais há alguns anos atrás, o contexto mudou e com ele as relações que estavam estabelecidas. Se os licenciandos não tiverem este entendimento terão conflitos entre a imagem idealizada do trabalho que gostariam de realizar e as dificuldades do trabalho real.

Temos que considerar que F1 ao entrar no projeto PIBID estava no 6º período e não havia feito nenhum estágio supervisionado obrigatório de presença na escola, por que na graduação de filosofia os estágios são no 9º e 10º períodos. Então, não havia feito nenhuma visita ao ambiente escolar como graduanda antes do PIBID.

Os estágios supervisionados obrigatórios são limitados, pois conforme explicamos no primeiro capítulo, a carga horária presencial é menor, os estagiários ficam destinados ao acompanhamento de observação, a prática é apenas em uma sala de aula específica é individual e o acesso a outras dependências da escola além da sala é restrito.

Contudo, é uma disciplina que dá uma amostra da profissão docente. Todos os outros participantes do questionário já haviam passado pelo estágio supervisionado obrigatório antes do PIBID, apenas F1 ainda não havia tido este acesso ao micro, pode ser que ao se deparar com toda a dimensão escolar que o PIBID oferece tenha ocorrido este estranhamento.

Percebemos nas falas de alguns bolsistas que estágio supervisionado e projeto PIBID não são opostos, são associações:

Sendo sincera, os estágios já te mostram como é a dinâmica da escola e da educação básica, ir para a escola não foi nenhuma novidade. Portanto, o PIBID não mudou em nada minha ideia sobre a educação básica, ele mudou meu pensamento em outros aspectos (ver resposta 7). Mas acredito que para os cursos que não possuem estágio ou para os alunos do primeiro período o choque deve ser grande. (H3).

O PIBID funcionou bem como facilitador de algumas experiências dentro da escola, afinal tivemos um acesso que não tivemos, via de regra, nas disciplinas de estágio (H4)

³⁵ COSTA, Josilene Silva da. OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. A iniciação na docência: Analisando experiências de alunos e professores das licenciaturas. 2007 artigo publicado na revista eletrônica Olhar de professor. Disponivelem : <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>

Acredito que o PIBID é um complemento necessário e relevante das disciplinas de estágio que temos no decorrer da graduação. Pois permite ao estudante ter uma visão mais ampla do cotidiano escolar, além de possibilitar intervenções respeitosas ao dia-a-dia desse público. (H5).

Diante disto, supomos que para os pibidianos que fizeram estágio supervisionado obrigatório o PIBID serviu como uma forma de expansão e aperfeiçoamento da sua formação agregando os conhecimentos já obtidos na disciplina de estágio.

Permitir experiências diversas na escola e dar suporte a formação docente é um dos propósitos do programa para assim conseguir além do interesse do graduando pela profissão, prepará-lo para manter-se em exercício. É sabido que o profissional que possui experiências aprende como agir nas mais diversas ocasiões. A participação no subprojeto cria alternativas para entender as situações e construir uma maneira de reagir as circunstâncias quando o bolsista tiver sua própria sala de aula o que constrói autoconfiança no futuro professor.

A experiência com o PIBID me proporcionou ficar mais tranquila ao perceber que tenho a capacidade de atuar nos outros níveis de educação, porem deixou evidente que devo estar renovando minhas pesquisas em todos os campos nos quais quero lecionar, pois somente assim poderei fazê-lo com qualidade. (H6)

As ações realizadas pelos bolsistas no projeto permitem que os pibidianos descubram novas dificuldades e potencialidades, que não são exploradas no estágio supervisionado obrigatório como aconteceu com H6 que faz graduação em história.

O curso de história é direcionado para preparar o indivíduo para lidar com estudantes acima do ensino fundamental, como bolsista PIBID H6 participou de uma atividade nomeada "clube da leitura" voltada para a educação infantil que tinha como propósito exercitar a leitura das crianças de 7 até 10 anos com contos africanos.

Afirmava nas reuniões de grupo que tinha muita dificuldade em trabalhar com crianças tão pequeninas e que não era preparado (a) para estes alunos. Tentava escapar desta intervenção e se juntava ao grupo de atividades noturnas para o ensino médio.

Quando H6 resolveu arriscar-se no "clube da leitura" ficou confiante e foi buscar ideias para abordar a temática afro na educação infantil. O que serviu como estímulo para ampliar seu campo de atuação e assegurar sua decisão sobre a prática docente. Segundo o relato: "Sim, pretendo começar assim que terminar a graduação a atuar, gosto mais do ensino médio, porém gostaria de atuar nos outros" (H6).

Outro exemplo, para a educação infantil elaboramos um trem de cartolina onde em cada vagão havia uma letra do alfabeto as crianças deveriam fazer desenhos correspondentes as iniciais (na letra A o continente africano, B um berimbau etc.) a oficina tinha o objetivo de incluir a Lei 10.639/03 e ensinar as letras do alfabeto.

O PIBID fornece esta possibilidade de elaboração de atividades com todas as séries e turnos que houver na escola mesmo que a graduação do bolsista seja voltada para um público em específico, o que oportuniza que os bolsistas interajam e reavaliem sua postura referente a cada série e turno.

Paulo Freire no livro *Pedagogia da Autonomia*, diz que: “É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se”.³⁶

O PIBID tem a capacidade desse movimento, de propiciar a reflexão sobre os aspectos que compõe a educação tornando os bolsistas mais seguros na decisão de ser docente, e caso tenham este desejo de sentirem-se mais destemidos na tarefa de ensinar, quando estamos convictos daquilo que queremos temos um maior engajamento, vemos as dificuldades com leveza.

Por isto que no geral, o que predomina nas respostas dos pibidianos é que, mesmo que as impressões das experiências com o programa não sejam em sua totalidade estimulantes, em sua maioria indicam que os participantes têm vontade de se dedicar a profissão e poder cooperar com soluções aos problemas por eles identificados.

Sobre F1 que não deseja atuar na educação básica, deduzimos que já tinha um imaginário pré-concebido sobre o espaço escolar e o PIBID contribuiu para a desconstrução desde ideário através da oportunidade de aproximá-lo (a) da escola, podendo avaliar as vantagens e desvantagens por meio de uma visão mais aprofundada, conforme sua fala:

O PIBID contribuiu para que eu percebesse o que realmente é a educação básica brasileira. É uma calamidade, e hoje sei que eu não quero ser professora da educação básica, devido ao descaso que a gestão pública tem com a educação (F1).

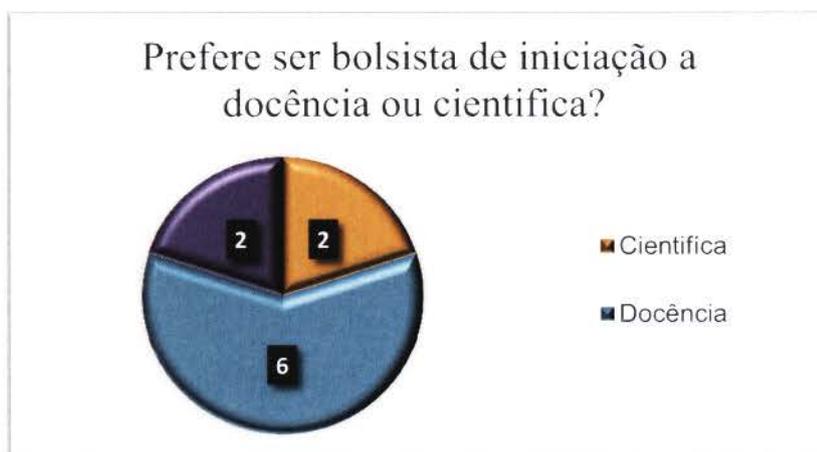
Não podemos dizer que a gestão pública é o único fator de desmotivação em seguir a carreira docente, mas presenciamos casos de professores que tinham certo número de

³⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários a prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 89.

aulas antes das férias e após as férias o governo mandou fechar algumas salas alegando que tinham poucos alunos e que estes deveriam ser remanejados para as salas existentes. Então, o professor ganhou salas lotadas e menos número de aulas, aumentaram sua dificuldade e diminuíram seu salário.

Essas e outras atitudes permitiram a F1 definir sua postura sobre atuar na educação básica, pois forneceu informações para tomar sua decisão, a partir de conhecimentos e entendimentos adquiridos na vivência com a escola pública proporcionada pelo PIBID.

Na questão nº 03 "Se tivesse a oportunidade de escolher, você prefere ser bolsista de iniciação a docência ou de iniciação científica?" Os dados apontam:



Essa resposta nos causou estranheza, confiávamos que o número de pessoas que escolheriam iniciação científica seria maior, no entanto o resultado foi o contrário.

Em uma universidade pública onde temos a oportunidade de bolsas diversas (extensão, científica, monitoria, estágio, etc.) fica evidente para nós que estas pessoas não escolheram a iniciação a docência por falta de opção.

Subentendemos que a escolha pela iniciação a docência é justificada por um interesse prévio na licenciatura. Por isso algumas das respostas apontam a preferência pela docência exatamente por querer ser professor da educação básica e acreditar que a iniciação pode melhorar seus entendimentos,

Durante a minha graduação tive o desejo tanto pela docência como pela iniciação científica, mas como optei pela licenciatura antes do bacharelado decidi iniciação à docência já que pretendo atuar na educação (G1).

Nesta resposta vemos que a pessoa tem o desejo de experienciar o ambiente escolar por estar convicta da profissão que escolheu para ela. Mas se o curso possui estágio supervisionado obrigatório e disciplinas pedagógicas por que a necessidade da bolsa de iniciação a docência? Novamente batemos na tecla de que o PIBID tenta suprir a precariedade da formação docente nos cursos de licenciatura, H3 e P1 assinalam o seguinte:

Acredito que de iniciação à docência, pois o curso todo de história lhe induz ao bacharelado, à carreira acadêmica, à atividade de pesquisa como historiador. Os 5 estágios do curso e as matérias pedagógicas são insuficientes para a posterior atividade docente, e o PIBID opera como um forte complemento nessa falha do curso. (H3)

Iniciação á docência, pois há uma carência muito grande no meu curso de graduação no que tange as ações práticas. (P1)

Portanto, os bolsistas estão criticando a universidade por ter seu ensino voltado para a teoria, H3 faz uma ressalva que seu curso dá maior ênfase nas disciplinas não pedagógicas a fim de formar academicistas.³⁷

Nessa bipartição entre teoria X prática muitas vezes a teoria é colocada como superior, seria ela,

[...] visto que decorre dessa visão de teoria como contemplação abstrata o fato de se considerar a teoria como um conhecimento puro que estaria desvinculado a prática. A partir, do conhecimento clássico, teríamos então a teoria sendo entendida como “um fazer da mente que cria ideias desvinculadas de uma realidade mais abrangente”. Se esse “fazer mental criador de ideias” representa a teoria, podemos perceber que esta “realidade mais abrangente” se refere a outro ponto da dicotomia, ou seja, a prática.³⁸

Sendo assim, a teoria teria uma concepção metódica o que daria a ela um caráter científico, voltado para a razão e estabilidade. Isto é enganoso, por que o conhecimento é transitório e mutável, portanto provisório. Concordamos com Deleuze quando diz: “[..]

³⁷ Entendem-se aqui por academicistas pessoas que tem suas produções de artigos, comunicações, pôster entre outros voltados apenas para o “círculo fechado” da universidade e seus pares.

³⁸ VIANA, Loula Dourado. *A relação teoria e prática na formação do licenciado em pedagogia: um estudo crítico na formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de pedagogia da UNEB*. Dissertação (mestrado em educação) Núcleo de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe, 2011, p. 30.

nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o mesmo”.³⁹

Defendemos a postura de que o conhecimento é sujeito a constantes mudanças, por isso não pode haver distanciamento entre teoria e prática por que o exercício do conhecimento é reflexão-ação-reflexão e assim sucessivamente.

Dessa maneira, o PIBID tem como um de seus objetivos aproximar a universidade da escola pública para assim fornecer maior realidade do espaço escolar para os professores da academia e conseguir modificar as graduações de licenciaturas para dar uma formação melhor para os futuros docentes aliando a teoria e prática.

Esta aproximação da universidade com a educação básica ajuda o graduando a perceber a utilidade daquilo que está aprendendo no meio acadêmico, isto é destacado por dois participantes:

[...] apesar do programa limitar as minhas ações, pude voltar para a escola deixando a visão de aluno para trás e aprimorando meu olhar pedagógico, esse fator foi certamente crucial para o meu bom desenvolvimento como graduanda, pois ao longo do curso fui associando de maneira mais incisiva o conteúdo adquirido em sala de aula com a experiência do chão da escola. (P1)

De uma maneira geral, o PIBID é um esforço positivo para mais uma tentativa de aproximação entre as universidades e as escolas básicas, e talvez esse deveria ser o verdadeiro foco do programa. Aponto isso porque não me tornei educador porque fiz parte do projeto, e acredito que esse efeito deve ser muitíssimo raro na maioria dos bolsistas. Me tornei educador por uma paixão que surgiu quando me aproximei da educação básica efetivamente (o que, no meu caso, ocorreu em uma determinada disciplina de estágio de uma querida professora). Dessa forma, aproximar as diferentes instâncias educacionais pode ser um passo mais ousado e mais certo para o programa. (H4)

Este estreitamento de laços faz com que a escola de educação básica pública se torne mais discutida no meio acadêmico. A coordenação geral do PIBID realiza seminários de integração com os outros subprojetos da universidade e o programa também promove encontros nacionais o que possibilita apresentação de trabalhos com relatos de atividades, essa troca de saberes, de experiências de intervenção pode resultar em idéias para transformar o ambiente escolar.

Talvez, por mais contraditório que possa parecer, a primeira atitude que nós professores possamos tomar para modificar as formas e maneiras de

³⁹ DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996, p. 74

ensinar, seja questionarmos a própria escola, o ensino escolar, a escolarização, seja a problematização da própria ideia de formação escolar, que naturalizamos.⁴⁰

Se a universidade é um dos lugares de construção/desconstrução do conhecimento o PIBID pode ser o elo que dá oportunidade da academia debater e criar novas práticas pedagógicas através do movimento de identificação dos aspectos positivos e negativos da realidade escolar.

Uma das pessoas que não opinaram e H5 que escolheu a docência, em suas respostas deixam evidente que consideram que a profissão de professor está interligada a de pesquisador.

Gosto das duas iniciações, acho ambas importantes e não consigo escolher entre uma delas. (H6)

Pergunta difícil. Pois acredito que as duas são experiências importantes que todos graduandos de História devem ter. No entanto, escolho a iniciação a docência, pelo fato que poucos são os historiadores que seguem no “ramo” da pesquisa, muitos, para não dizer a maioria torna-se professores/as, daí a necessidade e relevância do PIBID na carreira acadêmica deste estudante. (H5)

Mesmo que em algumas circunstâncias seja através do currículo ou do status que representa uma bolsa de iniciação científica a universidade tente enveredar o aluno para o bacharelado, muitos se interessam pela docência e tornam se professores da educação básica. Devemos considerar que ser professor é conciliar as duas atividades pesquisa e de ensino então, por que na formação de professores para a educação básica deve-se se focar apenas em ensino e para formar acadêmicos apenas em bacharelado?

Deve-se notabilizar que E.F. que optou por iniciação científica em outra questão deixou exposto seu interesse pela docência: “Estou atuando no PIBID/ Educação Física na educação básica e quando formar vou lecionar por no mínimo dois anos” (E.F.).

Nessa situação não podemos afirmar que o programa atraiu rejeição pela profissão de professor, pois até E.F. que na pergunta optou por iniciação científica tem vontade de exercer a docência.

A repulsa pela profissão pode ser encontrada apenas no depoimento de F1: “Após a experiência no PIBID, afirmo que prefiro ser bolsista de iniciação científica” (F1).

O que pode ser justificada com a resposta nº 6 da(o) participante:

⁴⁰ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade. In: Áurea da Paz Pinheiro e Sandra C. A. Pelegrini. (Org.). *Tempo, Memória e Patrimônio Cultural*. 1ed.Teresina: EDUFPI, 2010, v. 1, p. 56

O professor enfrenta varias dificuldade: alunos sem educação, violência, ameaças, baixo salario e além de tudo isso não possui um ambiente de trabalho digno para dar aula. As escolas não possuem estrutura e materiais básicos para se trabalhar. E ter a oportunidade de perceber estas coisas antes do estagio e da formação é uma das contribuições do PIBID, uma vez que já podemos ter conhecimento do universo profissional que iremos trabalhar. (F1)

Quando os pibidianos desistem de ser professor da educação básica fazem referencia essencialmente as condições de trabalho do professor e o descaso do governo para com a educação. Mas, em contraste com os desistentes tem o grupo das boas expectativas ao projeto e motivação quanto à carreira docente.

Vamos constatar que mesmo que tenha os que não querem atuar e os que escolheram iniciação científica, nenhum ex-bolsista que participou da nossa pesquisa saiu do PIBID por considerar o programa descartável, vejamos na tabela:

Identificação	Ano/mês	Motivo
H1	3 meses	Começou a trabalhar na prefeitura
H2	2 /6 meses	Conclusão de graduação
H3	2 anos	Tempo para escrever a monografia/ Discordância com a coordenação
H4	3 anos	Desligamento
H5	2 anos	Conclusão de graduação
H6	2 anos	Discordância com a coordenação
G1	1 ano	Mudança de subprojeto (PIBID/Geografia)
F1	2 anos	Mobilidade acadêmica
P1	2 /6meses	Permanece no subprojeto
E.F	6 meses	Mudança de subprojeto (PIBID/Educação Física)

Nota-se que a maioria dos nossos participantes permaneceu no programa por mais de um ano. Para nós esta duração é significativa, porque consideramos um tempo expressivo de acompanhamento da rotina escolar e contato com a teoria/prática fornecida pelos parceiros NEAB/PIBID/HCAFRO.

Conserva-se no programa 3 pessoas, 1 ainda prossegue no subprojeto interdisciplinar,⁴¹ as outras 2 estão em outros subprojetos e as justificativas são:

⁴¹ Até o ano de 2013 o PIBID foi por aprovações de editais anuais. Em 2014 passou a ser um programa fixo da CAPES, diante disto os 5 subprojetos multidisciplinares (Diversidade Cultural ,História e Cultura Afro-brasileira ,Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular) deixou de ser dividido em subgrupos e passaram a fazer parte de 1 subprojeto apenas, intitulado de interdisciplinar que visa trabalhar com os bolsistas participantes todas estas temáticas transversais ao invés de particularizar.

A escolha de ter saído do subprojeto HCAFRO foi minha pelo motivo de estar terminando a licenciatura do meu curso e ter o desejo de trabalhar com a Geografia na educação antes de concluir minha graduação. Desta forma seria minha última oportunidade. (G1)

A escolha de sair não foi minha, fui impedido de fazer a inscrição para continuar no projeto com a justificativa que não teria um supervisor do meu curso no projeto. (E.F.)

Quanto a G1 deduzimos que enquanto participante do HCAFRO não conseguiu executar um dos objetivos do subprojeto e da Lei 10.639/03 que é transversalizar a temática, por isso sua ânsia em migrar para o subprojeto específico de geografia acreditando que assim terá uma chance de aplicar os conhecimentos de geografia na educação.

Se não existe uma disciplina particularizada sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de educação básica é para não retirar a responsabilidade de todos os professores de abordar o assunto.

No plano ideal o PIBID/HACFRO deveria conseguir que todos os docentes das escolas participantes se envolvessem com a temática por que assim, possibilitaria que o licenciando se aproximasse do docente da sua disciplina específica e trabalhassem em conjunto pensando em maneiras para incluir no cotidiano da sua especialidade a história e cultura afro-brasileira e africana. Mas o que acontece é que na maioria das escolas os bolsistas interdisciplinares contam apenas com o professor supervisor.

[...] o estreitamento do dialogo entre os docentes e os "intelectuais da área de estudos afro-brasileiros" se apresenta como medida necessária, pois permitiria a requalificação profissional em uma temática não contemplada pelas licenciaturas.⁴²

Como diz Silva, é importante haver esta aproximação para assim descobrir e expandir as possibilidades de inserir as relações étnico-raciais em todas as especificidades, para que a temática não seja apenas trabalhada na semana do "Dia da consciência negra" ou apenas tarefa dos pibidianos e dos professores de História.

Com efeito, na Escola Estadual Renne Gianneti quando procurávamos apoio nos outros professores para realizar nossas intervenções muitos diziam apenas que poderiam ceder seus horários de aula, percebíamos que era uma tentativa de "fugir" do trabalho. A

⁴² SILVA, José Carlos Gomes da. Cultura afro-brasileira e patrimônios culturais africanos nos currículos escolares: breve memória de lutas por uma educação antirracista. In: *Racismo e Educação*. Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 17.

professora de inglês disse que havia exibido um filme sobre *bullying* e que nele havia um garoto negro segundo ela, isto era implementar a Lei 10.639/03, portanto não precisava de nós e também não poderia nos auxiliar.

Porém, nas semanas que antecedem o “Dia da Consciência Negra”, fomos constantemente requisitados para auxiliar em produções de teatro, verificar conteúdos racistas em letras de rap elaborada pelos alunos. Deve haver mobilização das diversas disciplinas em projetos comuns voltados para a temática racial, entretanto também é necessário explorar as particularidades que cada área oferece para que a implementação da Lei 10.639/03 seja diária.

O participante E.F. também migrou para outro subprojeto, não por opção. No novo formato do programa que começou a revigorar em 2014 a coordenação geral colocou a regra de que para participar do subprojeto interdisciplinar os bolsistas devem ser da mesma área que os coordenadores.

Neste momento não há nenhum coordenador das graduações de filosofia e educação física, estes acadêmicos ficaram assim impedidos de participar do subprojeto interdisciplinar. É lamentável, por que está sendo negada a oportunidade destes futuros docentes estenderem seus conhecimentos nas temáticas transversais que possivelmente não são abordadas em seus cursos e o grupo de bolsistas fica impedido de aprender com estas áreas do conhecimento.

Deve haver uma integração entre os professores veteranos e os pibidianos para retirar o caráter dificultoso de trabalhar com a temática que alguns docentes apontam como justificativa para sua não abordagem.

Por motivo de mobilidade acadêmica F1 saiu do programa: “Sim, a escolha de sair foi minha devido a minha participação no programa de mobilidade acadêmica que me permitiu cursar dois semestres na Universidade Federal da Bahia” (F1).

Se o PIBID contribuiu para que F1 se decepcionasse com a educação e não queira atuar na educação básica, o subprojeto aguçou seu interesse pela temática de cultura afro-brasileira e africana por que F1 escolheu ir para a Universidade Federal da Bahia aprofundar seus conhecimentos em africanidades no Centro de Estudos Afro orientais da UFBA.

Em relação temática o mesmo ocorreu com um dos indivíduos que saiu por conclusão de curso e continuou fazendo parte do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e faz mestrado sobre as representações do negro nos meio midiáticos.

Deixei de participar do PIBID HCAFRO enquanto bolsista devido a minha conclusão da graduação. E enquanto assessor pedagógico pelo fato de 2013 ter sido meu último ano de mestrado, nesse sentido, optei por dedicar mais tempo a conclusão do mesmo. (H5)

O fator tempo foi uma das motivações de H1 que começou a trabalhar na prefeitura e de H3 que estava em processo de escrita de monografia. É exigido dos bolsistas uma planilha preenchida com 80 horas mensais de atividades voltadas para o PIBID, entretanto somente a presença na escola não completa as horas exigidas.

Para suplementar é preciso fazer leituras sobre a temática e incluir na planilha, para quem pesquisa outro assunto não relacionado como é o caso de H3 que analisa as relações entre arqueologia/gênero/história a carga de leitura exigida pelo subprojeto HCAFRO ficava muito pesada.

Além disso, sua saída também foi fundamentada na discordância com a gestão responsável pelo subprojeto⁴³ que era coordenado pelo Núcleo de Estudos Afro brasileiro. Outros bolsistas também partiram pelo mesmo motivo.

Burocraticamente creio que fui desligado, mas era uma decisão que eu havia tomado por discordar da maneira que o trabalho se desenrolava. (H4)

Sim, foi minha. Saí por dois motivos principais: o primeiro deles é porque estava na época de escrever minha monografia, e seguramente não iria conseguir conciliar as duas atividades. O segundo motivo foram as contradições internas e hipocrisias dentro do subprojeto derivadas do próprio NEAB que muitas vezes funciona sob uma espécie de "apadrinhamento" de certos bolsistas em detrimento de outros (pelos motivos da própria militância do núcleo), gerando um certo caráter de "máfia" interna. (H3)

Não participo mais do subprojeto, eu optei por sair, não concordava com algumas atitudes dos coordenadores do subprojeto. (H6)

O mérito nestas respostas é identificar que nenhum ex-bolsista justificou sua saída por não simpatizar com o programa PIBID ou por causa do ambiente escolar, nesse sentido consideramos que o projeto atrai futuros docentes e indecisos e cumpre com o objetivo de auxiliar e complementar a formação do licenciando tendo e trazendo em sua maioria pontos positivos. Discutiremos as respostas sobre a gestão no próximo ponto.

⁴³ No modelo iniciado em 2014 o coordenador do NEAB professor do Instituto de Química deixou de ser responsável por qualquer subprojeto. Atualmente o subprojeto interdisciplinar possui 5 coordenadores dos cursos de: Química, Geografia, História, Pedagogia, Letras e Ciências sociais apenas as coordenadoras do Instituto de Química e Letras fazem parte do NEAB.

2.2 Lei 10.639/03: Buscando a autonomia

A questão 5 tem como pergunta “Caso venha a assumir uma sala de aula, você se sente confiante em abordar a temática étnico -racial?” Algumas das respostas foram semelhantes:

Sim, li muito sobre, creio que consegui desenvolver um pensamento crítico acerca da temática, acho que posso contribuir muito em sala de aula. (H6)

Acredito que após ter participado do PIBID HCAFRO, hoje, tenho uma base melhor para tratar da temática, mas por ser um assunto que gera ampla discussão sempre será necessário estudar e aperfeiçoar. (G1)

Hoje me sinto mais preparada. Mas confesso que ainda precisamos estudar muito,- pois só a participação no projeto não nos capacita a dominar a problemática étnico-racial. (F1)

Apesar de ter ficado pouco tempo no HCAFRO, tive a oportunidade de participar em oficinas, programas de formação continuada e leituras sobre os temas. Teria sim bastante confiança para abordar os temas relacionados. (E.F.)

Deduzimos que a participação no subprojeto permite ampliar os conhecimentos sobre a temática e auxilia os pibidianos a buscarem referências para se sentirem seguros em abordar o assunto. Durante a permanência no subprojeto somos cobrados de produção acadêmica, essa obrigação de produção de artigos acadêmicos gera carga de leitura e escrita o que contribuiu para os conhecimentos teóricos dos pibidianos sobre a temática.

Além disso, como forma de introduzir os pibidianos no assunto tínhamos o dever de participar da formação continuada durante um ano, às horas de presença deveriam constar na planilha de controle de atividades que era enviada mensalmente, ao final do programa de formação continuada o certificado deveria ser apresentado para o coordenador como comprovação, quem não atestasse sua presença poderia sofrer pena de desligamento.

Essa presença “forçada” que depois poderia até a se tornar espontânea possibilitava o encontro dos bolsistas com os professores da rede pública que compareciam no programa e também propiciavam conversas com representantes dos movimentos negros, indígenas e feminista que eram convidados a participar de alguns módulos do programa. Segundo Lima:

Não há receitas prontas, não existe um como fazer, e por isso percebe-se a necessidade de muitos espaços de discussão e troca intelectual-e não

apenas entre os reconhecidos como “intelectuais”, mas com os movimentos sociais.⁴⁴

Essa troca de saberes com os movimentos sociais possibilitada pela formação continuada permitiu escutar depoimentos de mulheres negras, fazer perguntas e ouvir relatos de indígenas sobre as demarcações de terras e conflitos com o governo que não estão descritos em textos. Apesar dos arcabouços teóricos e das experiências fornecidas pela formação continuada, os respondentes reconhecem que o tema é amplo e é necessária a pesquisa constante.

Me sinto confiante para atuar dentro de alguns tópicos da temática étnico-racial. Na realidade, como vários outros tópicos dentro da história creio que não serei capaz de dar conta do tema de forma completa. Por outro lado, sinto-me plenamente capaz de pesquisar e adquirir conhecimento por conta própria para assumir aulas sobre o conteúdo. Nesse sentido, o PIBID-HCAFRO contribuiu mais com referências teóricas importantes do que com criticidade e arcabouço teórico. (H4)

Em partes sim, pois tenho um certo domínio sobre a parte teórica dessa temática, contudo acredito que o mecanismo de ensino- aprendizagem é construído de maneira dinâmica e sem formulas certas, por isso somente a prática cotidiana me daria essa resposta. Até o momento o meu trabalho docente mediante a abordagem com crianças de três anos tem sido satisfatório. (P1)

Olha, essa questão da confiança é algo complexo a ser transmitido de bate e pronto no papel, de qualquer forma, a confiança é uma construção no dia-a-dia e depende muito das condições de trabalho encontradas além da cabeça do docente que irá lidar com o tema étnico - racial. (H2)

O conhecimento exige exercício e aprimoramento seja em qualquer disciplina, quanto mais preparado estivermos mais seguros seremos, os nossos participantes parecem cientes que jamais conseguiremos ter um conhecimento completo seja qual for à temática, mas se estivermos dispostos a pesquisar e praticar poderemos adquirir intimidade com o tema.

A confiança e a facilidade em tratar da temática virá com as pesquisas e o exercício cotidiano de aplicação em sala de aula, por isto que a Lei 10.639/03 demanda sua efetivação diária. Ademais, se tratando de relações étnico raciais que envolvem assuntos tão polêmicos como cotas, exigências estéticas sociais, a situação dos indígenas no Brasil etc. podem suscitar perguntas que se o professor não estiver hábil poderá entrar em

⁴⁴ LIMA, Mônica. Como tantãs na floresta: Reflexões sobre o ensino de história da África e dos africanos no Brasil. In: *Fazendo soar os tambores: o ensino de história da África e dos africanos no Brasil*. Cadernos Penesb/UFF n°5, 2005, p. 14.

contradições reproduzindo estereótipos ao invés de combatê-los e acarretar descréditos com os alunos.

Os professores, principais agentes do processo educacional, quando indagados sobre o tema, mostravam-se despreparados. Ao serem questionados sobre a solução de conflitos de natureza racista em sala de aula, verificou-se que os docentes se orientavam pelo senso comum, reproduzindo nas ações o mito da democracia racial.⁴⁵

Para reconhecer situações de racismo e saber como lidar nesses casos é necessário que os professores procurem informações, leituras específicas e movimentações em torno do assunto a fim de estarem preparados para identificar situações de preconceito e agir no espaço escolar.

Enquanto bolsistas HCAFRO observamos que os alunos tinham o hábito de brincar de esconder o material do colega quando este ausentava da sua posição, para o deixar procurando a aula toda, em algumas ocasiões sucediam comentários: “Foi o preto que roubou háháhá”. O garoto negro dizia: “Tudo é minha culpa, só porque sou preto” e os outros respondiam: “Quem mandou Deus derrubar o carvão em cima de você, tá castigado”. Estas situações nos fizeram perceber como os estereótipos são fortalecidos em forma de humor e por isto às vezes fingimos não ver.

Com o PIBID HCAFRO pude perceber que é necessário nos deslocarmos, se quisermos mudança. E o primeiro passo é o reconhecimento que somos preconceituosos como também somos racistas. Isso nos choca, pois sempre achamos que por termos afinidade com a temática não somos racistas. Mas somos e durante as atividades do HCAFRO e dos estudos necessários para a construção de qualquer atividade, nos educamos muito, antes mesmo de tentarmos “educar” e/ou “sensibilizar” os demais alunos participantes das atividades. (F1)

Quando fui para a escola, percebi que o preconceito é muito grande, eu achava que tinha, mas não era tanto, eu convivi com pessoas que sofrem o preconceito na pele, dividimos experiências e isso enriqueceu muito o meu aprendizado. Foi lá que entendi a dor de cada pessoa discriminada por causa da cor, onde enfrentar preconceitos é o preço que se paga por ser diferente. (H1)

Somos diariamente “toxados” de informações que nos fazem crer no mito da democracia racial e acabamos por naturalizar, por mais que saibamos que racismo existe temos dificuldade de visualizar e de nos reconhecermos parte desta sociedade racista, ser racista é “mal” e ninguém quer assumir este defeito, mas para estarmos atentos ao nosso

⁴⁵ SILVA, José Carlos Gomes da. Cultura Afro-brasileira e patrimônios culturais africanos nos currículos escolares: uma breve memória de lutas por uma educação antirracista. In: *Racismo e educação: contribuição para a implementação da Lei 10.639/03*. Uberlândia: Edufu, 2010, p.17

comportamento e não continuarmos a ser reprodutores do senso comum temos que passar pelo processo de aceitação e sensibilidade, citados por Fle H1, para tomarmos a responsabilidade e o compromisso com a temática.

Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimento e, além, disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais no sentido do respeito a correções de posturas, atitudes, palavras preconceituosas.

Os pibidianos estão diariamente em contato com a temática estudando e problematizando para pensar nas intervenções que serão realizadas na escola, em muitas atividades alguns alunos passam a se sentir a vontade e acabando contando situações em que foram discriminados, mas também acontece o efeito contrário alunos que passam a fazer manifestações racistas propositais. Após cada intervenção discutíamos sobre a experiência e percebíamos que ficávamos mais “tocados” e engajados, nós estávamos sofrendo a modificação interna e comportamental em grau maior que o nosso público alvo.

Ainda sobre se sentir confiante, H3 faz um apontamento: “Não justamente por ser branca e ter medo de não ser levada em consideração pelos estudantes ao abordar a temática, porém na parte de conteúdo me sinto confiante” (H3).

Esta declaração parte do pressuposto que uma pessoa negra conseguiria mais respeito, autoridade e atenção dos alunos ao tratar da temática, entretanto no texto de José Carlos Gomes da Silva no livro *Racismo e educação* ele conta casos que a presença de professores negros em sala de aula falando sobre racismo e discriminação virava alvo de piada dos alunos que achavam que o professor estava se fazendo de “coitadinho” e muitas vezes ele ganhava apelidos desabonadores e racistas.

Sabemos que para militar não necessariamente é preciso pertencer, um homem pode fazer parte dos movimentos feministas os heterossexuais de movimentos homoafetivos, o que se faz necessário é que o indivíduo tenha envolvimento, compromisso, diálogo com os movimentos sociais, leituras na busca de entendimentos e informações que assegurem e justifique a sua escolha de militância.

Não sabemos se H3 teve alguma experiência ruim em sala de aula, mas deduzimos que aconteceram conflitos com a coordenação do subprojeto a partir da sua resposta sobre sua saída do HCAFRO.

O segundo motivo foram as contradições internas e hipocrisias dentro do subprojeto derivadas do próprio NEAB que muitas vezes funciona sob

uma espécie de "apadrinhamento" de certos bolsistas em detrimento de outros (pelos motivos da própria militância do núcleo, gerando um certo caráter de "máfia" interna. (H3)

Existem várias vertentes dos movimentos negros, está na qual os pibidianos fizeram parte buscava de alguma forma quase sempre beneficiar os bolsistas negros, mesmo sabendo que todos os participantes estavam comungando do mesmo objetivo que é a aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas públicas a fim de diminuir e extinguir o racismo, preconceito, estereótipo e discriminação.

Para começar o processo avaliativo para a entrada de bolsistas no subprojeto ficava a cargo da coordenação do Núcleo de Estudos afro-brasileiros, coincidentemente ou não do número total de 24 pibidianos 80% dos participantes eram negros. Alguns frequentavam o terreiro e o mesmo grupo de capoeira que o coordenador e colocavam este comparecimento na planilha de horas cumprindo a carga horária exigida de 80 horas ou além.

Todavia, estes muito raramente encaminhavam-se até a escola ou participavam de intervenções, sendo que este é o objetivo da bolsa de iniciação a docência, estas pessoas não eram cobradas pela presença na escola o que acarretava uma sobrecarga nos outros pibidianos na aplicação de intervenções.

Não foi apenas H3 que fez este sobressalto:

De ponto negativo ressaltaria a maneira como o meu subprojeto foi coordenado, que geralmente desestimulava a minha atuação (P1)

[...] eu optei por sair, não concordava com algumas atitudes dos coordenadores do subprojeto. Os pontos negativos foram o grande número de decisões horizontais as quais presenciei e tive que me submeter, além da desorganização do trabalho em grupo. (H6)

O que percebemos é que o desempenho da coordenação deixava alguns pibidianos insatisfeitos, havia uma tentativa brusca de doutrinar os bolsistas para seguir o tipo de militância pregada pelo NEAB. Ao invés de transmitir a tolerância as diferenças e tentar justificar as políticas afirmativas historicamente, seguia um padrão autoritário no qual a negra pertencente à religião evangélica ou o negro que tem o cabelo raspado era taxado como um desconhecedor de suas origens, um "traidor" do movimento. Segundo Paulo Freire:

Conscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização abre caminho à expressão das

insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão.⁴⁶

Ou seja, se os pibidianos compreenderam a necessidade da aplicação da Lei 10.639/03 a partir da estrutura fornecida pelo NEAB, não significa que devam concordar com todos os discursos impostos por ele, se de fato perceberam a importância da lei é por constatar que existe uma demanda da população que está sendo prejudicada pelo ensino eurocêntrico.

A maioria dos participantes era do curso de História e fizeram disciplinas como Introdução a História da África (obrigatória), História da África contemporânea e Cultura afro brasileira (optativas) nestas disciplinas puderam estudar o período de escravismo e reconhecer que houve comércio ilegal de escravos com a participação africana. Claro, assim como havia europeus contra o tráfico negreiro, havia negros colaboradores, não é bipartido “homens bons x homens maus”, entretanto, o NEAB não assume esta vertente, parece esconder qualquer informação histórica que acreditem denegrir a imagem dos africanos e afro-brasileiros.

O passado, como já se tem discutido, tornou-se, em função de memórias concorrentes, objeto de interesse e de uso político de muitos grupos, - independente da ação ou explicação dos historiadores.⁴⁷

O uso do passado de forma distorcida ou sem analisar o contexto histórico era objeto constante para justificativa de atitudes realizadas por parte da coordenação. Em uma das atividades tivemos que ler um texto da historiadora Mônica Lima Souza que tinha como título “África, una e múltipla” que falava sobre o continente Africano ser visto como um bloco unívoco e que na verdade o continente é múltiplo e complexo. Pois a interpretação dos coordenadores mediadores do texto foi que a África é única e sua colaboração está em todos os outros continentes de forma que sua cultura está multiplicada, portanto, todos os cantos do mundo tem africanidades, quase como lançando uma campanha “somos todos africanos”.

O problema é que, estes discursos conseguiam encantar alguns participantes ao invés de despertar a criticidade:

No fundo, a ideologia tem um poder de persuasão indiscutível. O discurso ideológico nos ameaça de anestésiar a mente, de confundir a

⁴⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 42.

⁴⁷ ABREU, Martha. Mattos, Hebe. Dantas, Carolina Vianna. Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. *Antíteses*, vol. 3, n 5, Janeiro-Junho, 2010, p. 22

curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos.⁴⁸

Entende-se aqui ideologia como a representação de ideias que um grupo faz de si mesmo e tenta convencer as outras pessoas a partilharem do mesmo pensamento, o perigo é que a ideologia pode enclausurar o indivíduo na sua verdade o impedindo de estar disposto a dialogar, reconsiderar e enxergar outras possibilidades para o mesmo assunto.

Existem varias formas de militância através de redes sociais, artigos acadêmicos, ativismo, produção musical etc. o indivíduo pode fazer valer de todos estes modelos ou de apenas um, é impossível saber qual é a forma correta ou mais eficaz de lutar por uma causa, consideramos o PIBID/HCAFRO e seus participantes de perspectiva militante seja ela de qual forma for, por que busca em sua existência a superação do racismo e enfrentamento de relações de poder presente na educação. Sobre isto a participante F1 respondeu:

A ideia de que todos os bolsistas devessem ser militantes é um ponto negativo. Por mais que eu concordasse com a ideia eu consigo perceber que infelizmente a dinâmica não seria essa e quem sabe nunca será. O PIBID como qualquer programa de bolsa chama os alunos por questão financeira, e não somente ideológica. (F1)

Pode ser que F1 esteja certa de que a questão financeira seja atrativa para que os acadêmicos procurem qualquer variedade de bolsa. Porém nossa pesquisa aponta que existem particularidades para que um licenciando procure o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência. E especificamente os bolsistas do subprojeto HCAFRO podem não atender o tipo de militância esperada pela coordenação, mas o subprojeto tem um alcance muito maior e mais importante, ele proporciona a pesquisa e a prática da temática pelos licenciandos, o que proporciona a sensibilização.

Pelo menos dos nossos participantes temos a afirmação e confirmação do esforço deles enquanto futuro docente de contribuir para a produção de uma nova cultura escolar que contemple a multiplicidade.

⁴⁸ FREIRE, Paulo. *A educação como prática da liberdade*. 23ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999, p. 60.

Considerações finais

Pensar na profissão de professor nos dias atuais é averiguar que a maioria das pessoas diz reconhecer sua importância para a sociedade, mas quando indagados se pretendem escolher trabalhar com a docência respondem que não, por conta do sucateamento da educação e seus infinitos problemas.

Percebemos que o “drible” do governo na tentativa de estimular e manter os recém formados na carreira docente é através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência e até o momento segundo as respostas dos nossos questionários tem alcançado seus objetivos neste quesito.

Como todo o projeto, encontram-se defeitos, a falta de participação efetiva dos professores da escola (com exceção do supervisor) que parecem usar os pibidianos para “tapar buraco” de professor faltante, dar aulas de reforço, vigiar alunos que circulam no pátio. Contudo, tem sido um importante instrumento de auxílio para melhorar a formação docente propiciando aos licenciandos uma melhor visão da realidade escolar antes de adentrar ao mercado de trabalho.

Nota-se que ser pibidiano pode estimular ou ajudar a decidir o acadêmico se quer ou não se aventurar a fazer parte do cotidiano escolar principalmente da rede pública. Com efeito, as escolhas têm sido positivas, é possível perceber as múltiplas possibilidades que a profissão docente oferece e sentir a diferença que um professor pode fazer na vida de um aluno.

Sentir-se parte da formação de vida e dos conhecimentos escolares de um estudante é algo gratificante, é o maior presente que a carreira docente oferece e, sentir isso sendo integrante do projeto PIBID sem dúvida, é o que faz o diferencial na escolha pela docência.

Quanto ao subprojeto de História e Cultura Afro-brasileira é inegável o seu valor quanto à temática afro racial que ainda é tão negligenciada pela universidade e pelas escolas de educação básica, constatamos que os bolsistas deste subprojeto constroem uma bagagem que os auxilia na implementação da Lei 10.639/03.

Mesmo que a teoria seja integrada de forma obrigatória pelos bolsistas através da formação continuada, não seria possível ser participante deste subprojeto sem

minimamente haver leituras por parte dos pibidianos que sustentem argumentos sobre a temática.

Os pibidianos parecem reconhecer a necessidade de estar sempre buscando informações que os capacite na temática e, por isto um professor também é um pesquisador, teoria e prática caminham juntas para assim ocorrer um resultado efetivo daquilo que se espera.

Além disso, o subprojeto fornece a sensibilização dos participantes quanto ao tema, perceber sua importância e sua necessidade nas escolas é o primeiro passo para que o docente busque maneiras de efetivar o assunto no cotidiano de suas aulas. As experiências trocadas entre o grupo de pibidianos e o circular no espaço escolar observando os comportamentos e reações dos alunos faz sentir no coração as sequelas que o racismo a discriminação e o preconceito podem deixar na vida de alguns estudantes.

A busca da valorização das relações étnico-raciais é mais satisfatória quando aliada aos movimentos negros, entretanto devemos estar atentos por que recebemos referências carregadas de concepções que influenciam diariamente nossas maneiras de pensar e agir, saber discernir que tipo de luta você quer praticar sobre aquilo que escolheu defender é um direito.

Direcionar os pibidianos para atender os interesses de um movimento de forma autoritária ou aproveitar para beneficiar alguns pela cor da pele, não condiz com o que se espera de um subprojeto que tem o sonho de erradicar o preconceito. Todavia, todos os movimentos têm suas diferentes vertentes à capacitação é que vai oportunizar a crítica.

As fontes apontaram que os pibidianos têm refletido sobre a escola que se quer e a escola que temos, nas respostas fornecidas não restam dúvidas sobre a importância do PIBID/HCAFRO para a formação dos licenciandos, neste sentido poderíamos nos questionar se mais acadêmicos não deveriam ter a oportunidade de participar deste subprojeto.

Assim como nossos respondentes foram provocados pela temática da história e cultura afro-brasileira e africana e a vontade em seguir a carreira docente que atualmente está em descrédito, esperamos que o PIBID continue incentivando e preenchendo sua intenção de valorizar a carreira docente e a formação do licenciando, para que as escolas tenham cada vez mais professores engajados em transformar e melhorar a rede pública de ensino e a sociedade.

Referências Bibliográficas

- ABREU, Martha. DANTAS, Carolina Vianna. MATTOS, Hebe. Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. In: *A escrita da história escolar, memória e historiografia*. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2009
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade. In: Áurea da Paz Pinheiro e Sandra C. A. Pelegrini. (Org.). *Tempo, Memória e Patrimônio Cultural*. 1ed.Teresina: EDUFPI, 2010, v. 1, p. 55-72.
- AZEVEDO, Célia Maria de. A recusa da raça: Anti-racismo e cidadania no Brasil nos anos de 1830. *Horizontes antropológicos*. Porto Alegre, 2011.
- AZEVEDO, Mario Luiz Neves de. NOSSELA Paulo A educação em Gramsci. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 15, n. 2, p. 25-33, maio./ago. 2012.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Zahar. Rio de Janeiro. 2010.
- COSTA, Josilene Silva. OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes. A iniciação na docência: Analisando experiências de alunos e professores das licenciaturas. 2007. artigo publicado na revista eletrônica: Olhar de professor. Disponível em:<<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>
- DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder. IN: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Editora:Graal. 1996
- FILHO,Guimes Rodrigues. NASCIMENTO, João Gabriel. OLIVEIRA, Cristiane Coppe. [orgs]. *Formação Inicial,História e Cultura Afro-brasileira: Desafios e perspectivas na Implementação da Lei Federal 10.639/2003*. Uberlândia. Editora Lops, 2012.
- FILHO, Guimes Rodrigues. PÉRON, Cristina Mary Ribeiro. [orgs.] *Racismo eeducação:contribuições para a implementação da Lei 10.639/03*.Uberlândia:Edufu,2011.
- FREIRE, Paulo. *A educação como prática da liberdade*. 23ºed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários a prática educativa. 25º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ºed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOMES, Nilma Lino. *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº10.639/03*. Brasília: MEC, 2012.

LIMA, Mônica. Como tantãs na floresta; Reflexões sobre o ensino de história da África e dos africanos no Brasil. IN: *Fazendo soar os tambores: o ensino de história da África e dos africanos no Brasil*. Cadernos Penesb/UFF n°5, 2005.

MARCONI, Maria de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília. MEC, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética/Secretária de educação fundamental*. Brasília: MEC, 1997.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2ªed. Editora: Unesco, Brasília 2005.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nos cursos de formação de professores. Panorama, perspectivas e experiências. *Estudos afro-asiáticos*, Ano 28, nº1/2/3/Jan-Dez 2006,

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SALDAÑA, Paulo. Falta de interesse pela carreira de professor é comum em todo país. Data: 31/08/2013. Acesso em 16/05/2014. Disponível: <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,falta-de-interesse-pela-carreira-de-professor-e-comum-em-todo-o-pais,1069891,0.htm>

SBERSE, Anete Julia Kornowski. *A lei 10.639/03 e as políticas educacionais: debates e tendências*. Dissertação (mestrado em educação) apresentada no programa de pós-graduação na Universidade de Passo fundo em 2012.

SCHWARCZ, Lilia. Uma história de diferenças e desigualdades: as doutrinas raciais do século XIX. In: *O espetáculo das raças*. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

SCHWARCZ. Lilia Moritz. Espetáculo da miscigenação. *Estudos avançados*, vol.8 nº20. 1994.

SCHWARCZ. Lilia Moritz. Gilberto Freyre: Adaptação, mestiçagem, trópicos e privacidade em Novo mundo nos trópicos. *Revista eletrônica Mal estar na cultura*, Abril/Novembro, 2010, p.5 disponível: www.malestarnacultura.ufrgs.br

SEFFNER, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In: *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Ministério da Educação. Brasília. 2012, p. 124-137.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Karine Dourado. *Pibid X Estágio obrigatório: A importância da pesquisa-ação*. Monografia apresentada no curso de letras na Universidade de Brasília.

UNB, 2013. Disponível em:

http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/7224/1/2013_KarineDouradoSilva.pdf acesso em 20/05/2014.

SILVA, Marcos A. Contra o horror pedagógico. Ensino de História, exclusão social e cidadania cultural. *História e Perspectivas*, Uberlândia-MG, v. 1, n. 23, p. 85-98, jul./dez. 2000.

VIANA, Loula Dourado. *A relação teoria e prática na formação do licenciado em pedagogia: um estudo crítico na formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de pedagogia da UNEB*. Dissertação (mestrado em educação) Núcleo de Pós-graduação em Educação Universidade Federal do Sergipe. 2011.

Anexos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “As contribuições e experiências do PIBID/HCAFRO na formação docente e na temática étnico-racial.” (2010-2013) sob a responsabilidade dos pesquisadores Juliana Tamires Cunha Morgado dos Santos sobre a orientação da Prof. Dr. Maria Andréa Angelotti Carmo.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência estimula os seus bolsistas a exercer a profissão de professor e se os participantes do subprojeto História e Cultura Afro-brasileira se sentem aptos para abordar a temática caso venham a se tornar docentes.

Na sua participação você deverá responder um questionário com 7 perguntas. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Juliana Tamires Cunha Morgado dos Santos julyana-morgado@hotmail.com ou Maria Andréa Angelotti Carmo mc.angelotti@gmail.com.

Uberlândia, de 2014.

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

Questionário para a pesquisa intitulada “As contribuições e experiências do PIBID/HCAFRO na formação docente e na temática étnico-racial.” (2010-2013)

Nome:

Curso :

1- Quanto tempo você fez ou faz parte do projeto PIBID? Já participou de outro subprojeto além do HCAFRO?

2-Caso não seja mais participante, a escolha de sair foi sua? Por qual motivo?

3- Se tivesse a oportunidade de escolher, você prefere ser bolsista de iniciação a docência ou de iniciação científica?

4- Você atua ou pretende atuar na educação básica?

5-Caso venha a assumir uma sala de aula, você se sente confiante em abordar a temática étnico -racial?

6- De que forma o PIBID contribuiu para modificar o seu pensamento sobre a educação básica?

7- O que você destacaria (positivo ou negativo) do PIBID/HCAFRO?

Muito Obrigada!

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos
LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto

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

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

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

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

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

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