

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e Formação Humana

MARIA DE LOURDES LOTÉRIO DA CUNHA DE PAULA

**Formação docente para a educação das relações étnico-raciais:
experiências no PIBID a partir de narrativas docentes**

BELO HORIZONTE

Junho / 2021

MARIA DE LOURDES LOTÉRIO DA CUNHA DE PAULA

**Formação docente para a educação das relações étnico-raciais:
experiências no PIBID a partir de narrativas docentes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais, como requisito necessário à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos.

Orientador: Prof. Dr. José Eustáquio de Brito

BELO HORIZONTE

Junho / 2021

C972f
no

PAULA, Maria de Lourdes Lotério Cunha de
Formação docente para a educação das relações étnico-raciais: experiências
no PIBID a partir de narrativas docentes. Belo Horizonte: UEMG, 2021.
151 f.

Orientador: José Eustáquio Brito

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade
de Educação

1.Educação – Formação de Professores 2- Educação – Educação Étnico
Raciais 3. Educação – PIBID I. BRITO, José Eustáquio de II. Universidade do
Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação III. Título

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

ATA DA 153ª (CENTÉSIMA QUINQUAGÉSIMA TERCEIRA) DEFESA DE DISSERTAÇÃO NO COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Educação e Formação Humana – FaE/UEMG.

Ao primeiro dia do mês de junho de dois mil e vinte um, realizou-se por meio de teleconferência, em virtude de excepcionalidade, respaldada na Portaria n. 36, de 19 de março de 2020, Art. 2º, que prevê a defesa de dissertação ou tese utilizando tecnologias de comunicação à distância; nas Normas Gerais da Pós-Graduação da UEMG (Resolução COEPE/UEMG n. 236, de 18 de fevereiro de 2019), art. 112, §1º, que prevê a participação de docentes em bancas de dissertação por meio de videoconferência ou suporte tecnológico equivalente; na Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 n. 12 de 20 de março de 2020 e na Portaria n. 034, de 17 de março de 2020, uma reunião para apresentação e defesa da dissertação intitulada: **“Formação docente para a educação das relações étnico-raciais: experiências do PIBID a partir de narrativas docentes”**, da mestrand **Maria de Lourdes Lotério da Cunha de Paula**. A banca examinadora foi composta pelos (as) seguintes professores (as) doutores (as): José Eustáquio de Brito – Orientador, Natalino Neves da Silva e Santuza Amorim da Silva. Os trabalhos iniciaram-se às 14 horas, com a síntese da dissertação feita pela aluna, que foi seguida pela arguição da banca. Em seguida, os membros da banca se reuniram, sem a presença da candidata, para fazer a avaliação final da defesa da dissertação apresentada. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho aprovado, reconhecendo a relevância da pesquisa para os campos da formação docente e das relações étnico-raciais, recomendando a publicação de artigos.

O resultado final foi comunicado à *Maria de Lourdes Lotério da Cunha de Paula*, devendo encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 01 (um) exemplar em capa dura e 02 (dois) CDs no formato PDF. Nada mais havendo a tratar, lavrada a presente ata que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da banca examinadora. Belo Horizonte, 01 de junho de 2021.

Dissertação defendida e aprovada em 01 de junho de 2021, pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. José Eustáquio de Brito - Orientador
Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG

Prof. Dr. Natalino Neves da Silva - Avaliador externo
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Prof.^a Dr.^a Santuza Amorim da Silva - Avaliador interno
Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG

*Dedico esse trabalho à minha família. Com vocês tenho
me sentido mais confiante e feliz na vivência diária.
À todas as pessoas empenhadas na luta contra o racismo
e a discriminação.*

AGRADECIMENTOS

Conhecimentos e desafios são adquiridos, superados e constantemente revisados, assim essa pesquisa faz-me refletir e trazer a memória aqueles ou aquelas que foram importantes para que este momento pudesse acontecer. Entendendo que agradecer significa perceber e reconhecer que as conquistas são pessoais, porém elas não são individuais. E que, só sou o que sou porque tive pessoas que me orientaram e me marcaram nesta caminhada.

Do processo de seleção para o Mestrado em Educação até esse momento foram anos intensos, os mais intensos da minha vida, experiências que jamais pensei em vivenciar com os maiores desafios já enfrentados, porém tenho muito a agradecer, por que sei que sozinha seria impossível somar mais essa vitória em minha vida. Espero não esquecer ninguém e assim já antecipo agradecimentos.

À Deus pelo *DOM* da vida, que com sua bondade e amor me deu força e coragem nos momentos difíceis, e por mostrar-se sempre presente em todos esses momentos, principalmente, nos desafios.

Ao meu pai Gentil Lotério da Cunha, pelo carinho e amor.

A minha mãe Maria das Dores da Cunha pelas orações, pelo incentivo e apoio, e que, com seu jeitinho meigo e especial de ser, apoiou-me, física e psicologicamente, nos momentos em que mais precisei dizendo-me palavras de carinho e força, não permitindo que eu desanimasse.

Ao meu marido, Wagner Antônio de Paula pela amizade, pelo companheirismo, pelo amor, por me esticar, e me mostrar que é possível vencer se acreditar e simplesmente esperar pelo socorro de Deus.

Aos meus amados e queridos filhos, Gabriel Cunha de Paula e minha “florzinha” Júlia Cunha de Paula, sentidos e motivos de minha vida, pela alegria de compartilharem comigo as descobertas da vida, por me acompanharem em meus momentos de estudos e isolamento “dividindo o colo e minha atenção com os livros”, e sobretudo, por entenderem meus momentos de ausência e cansaço.

As minhas queridas “florzinhas” afilhadas, Alice Cunha e Lavínia Helena, pelo privilégio de poder amá-las e de fazerem parte da minha história. Ainda são muito pequenas, não entendem minha ausência e mesmo assim se alegram quando estou presente.

Ao meu pequeno príncipe, Ryan Carlos Cunha, mesmo na distância me trazendo alegrias.

Aos meus sobrinhos Isaac e Fernanda, pelo carinho.

Aos meus irmãos e familiares pela torcida, e por sempre acreditarem em mim!

A todos os professores que passaram pela minha vida, pois com certeza este mérito é também deles.

A todos os funcionários do PPGE/UEMG da recepção, biblioteca, secretaria, laboratório de informática, obrigada pelo apoio amizade e pelo profissionalismo de todos vocês.

As professoras e professores da UEMG; UFMG e da Escola Municipal Florestan Fernandes, Ana Paula Maletta, Cibele Lauria, Cirlene Cristina de Sousa, Daniela R. Passos, Juliana Cordeiro Soares, Karla Cunha Pádua, Keley Russo, Lana Mara, Rita de Cássia Oliveira, Santuza Amorim, Shirley Miranda, Vanessa Eleutério, e os professores Francisco André Silva Martins, José de Souza Miguel Lopes e José Eustáquio de Brito, pelos importantes debates realizados nas disciplinas, pela formação, orientações e supervisão. Agradeço pelos momentos e conhecimentos compartilhados, e por me transmitirem conhecimentos e também intenso apoio que foi balizar nessa produção. Todo o carinho e respeito de vocês serão fontes de inspiração que levarei por toda vida.

Aos novos amigos da turma XI e aos que conquistei durante essa caminhada.

Ao nosso querido e saudoso amigo Fernando Dias da Silva Mota Júnior (*in memoriam*), por ter conquistado não só a turma XI, mas todo o Programa e que de maneira muito especial estará sempre em nossas lembranças.

Aos meus velhos amigos por compreenderem meus momentos de ausência.

A Rosângela Pereira (Rsol), amiga desde os bons tempos de graduação na UEMG, valeu pela colaboração, pela torcida, pelo incentivo e amizade. Obrigada pelos sorvetes que tomamos juntas e todas as emoções que vivemos enquanto pibidianas.

Ao grande amigo José Humberto Rodrigues, meu muitíssimo obrigada por enfrentar comigo os desafios que surgiam, por comemorar as conquistas e estar sempre me apoiando durante todo o mestrado, por sempre me fazer refletir dividindo comigo suas opiniões e por acreditar que é possível! Que Deus continue te abençoando sempre!

A Comunidade Evangélica Sara Nossa Terra, e meus amigos irmãos pelas orações, por dividirem comigo meus momentos de angústias e por comemorarem comigo minhas conquistas. Juntos somos mais fortes!

As Coordenadoras de Área, as Supervisoras e aos Bolsistas de Iniciação à Docência do PIBID/UEMG, pelo trabalho “árduo” na construção de ações para formação docente.

Ao meu orientador professor Dr. José Eustáquio de Brito, por ter aceito o desafio de me orientar. Sou imensamente grata a sua dedicação, seu acompanhamento e paciência, pelos desafios superados, pelo respeito e profissionalismo dedicados a mim em todos os momentos dessa trajetória. E principalmente, por acreditar e apostar no meu trabalho, possibilitando a realização do meu sonho. Esse exemplo de um profissional docente apaixonado pelo seu trabalho e pela construção de cenários melhores para a educação, eu levo para minha vida pessoal e acadêmica.

A banca examinadora de Qualificação e Defesa, imensos e intensos agradecimentos especiais, como a professora Dr^a Vanessa Eleutério Miranda, ao professor Dr. Natalino Neves da Silva e a professora Dr^a Santuza Amorim da Silva pela leitura do trabalho, as contribuições, sugestões e apontamentos fundamentais para o seu contínuo desenvolvimento.

Aos ex-bolsistas de Iniciação à Docência, atores desta pesquisa e as Coordenadoras de área e a professora supervisora que participaram com suas narrativas de forma significativa para essa pesquisa, mesmo estando em momentos de angústias, incertezas e suportando também a nova demanda intensa de suas atividades escolares no formato online devido ao isolamento social ocorrido pela Covid-19. Agradeço o exemplo e comprometimento com a educação.

Enfim, agradeço a todos que de alguma forma ou outra fazem parte desta etapa, contudo a luta se faz presente. Obrigada por compartilharem e dividirem comigo esse trabalho árduo, porém realizador dos meus sonhos. Muito obrigada a todos!

O analfabeto do século XXI não será aquele que não consegue ler e escrever, mas aquele que não consegue aprender, desaprender e reaprender.

(Alvin Toffler)

RESUMO

Esta pesquisa analisa a formação docente para a educação das relações étnico-raciais a partir da experiência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Interdisciplinar Cultura Afro-brasileira e Educação, desenvolvido pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) entre os anos de 2014 a 2016, tendo por critério narrativas compartilhadas por bolsistas egressas acerca dos processos formativos vivenciados no Programa, bem como suas práticas educativas. A pesquisa visou compreender como a formação docente e as experiências profissionais de ex-bolsistas repercutem em suas trajetórias profissionais e de vida, além de investigar como as ex-bolsistas avaliam o processo formativo desencadeado no âmbito do PIBID para a sua atuação no campo das relações étnico-raciais na escola. Dada a vinculação do Programa a unidades acadêmicas do Campus Belo Horizonte da UEMG que ministram cursos de licenciatura, a pesquisa também teve a intenção de analisar como o tema das relações étnico-raciais tem sido abordado nos currículos dos cursos ministrados na universidade de modo a identificar quais são os principais desafios enfrentados pelos ex-bolsistas do PIBID Interdisciplinar Cultura Afro-brasileira e Educação em sua formação inicial para inserir em suas práticas educativas temas referentes à educação das relações étnico-raciais. A fundamentação teórica da pesquisa encontra-se centrada em estudos que analisam o campo da formação docente em referência a autores como, por exemplo, Antônio Nóvoa, Maurice Tardif, Bernardete Gatti, que refletem sobre saberes necessários ao exercício da docência, destacando as competências adquiridas, bem como conhecimentos, saberes e valores incorporados no processo de formação. Em relação ao campo da educação das relações étnico-raciais, recorremos aos estudos de autores como Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, dentre outros. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: revisão bibliográfica, leitura e análise de documentos oficiais e relatórios produzidos a partir da dinâmica do PIBID-UEMG, como também três entrevistas com ex-bolsistas, duas realizadas com as professoras coordenadoras de área e uma com a professora supervisora. Podemos afirmar que o desenvolvimento do PIBID Interdisciplinar Cultura Afro-brasileira e Educação é reconhecido pelos nossos interlocutores como uma importante iniciativa no campo da formação docente para a educação das relações étnico-raciais visando à implementação da Lei 10.639/2003, bem como para a inserção dos bolsistas nas escolas públicas em seus contextos de diversidade e tensões raciais. Além disso, o Programa é apontado como oportunidade para o desenvolvimento de pesquisas e atividades de extensão com foco no tema das relações étnico-raciais.

Palavras-chave: PIBID; Formação docente; Educação das Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

This research analyzes the teacher training for the education of ethnic-racial relations from the experience of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarship - PIBID Interdisciplinary Afro-Brazilian Culture and Education, developed by the State University of Minas Gerais (UEMG) among the years from 2014 to 2018, having as criterion narratives shared by alumni fellows about the training processes experienced in the Program, as well as their educational practices. The research aims to understand how teacher training and the professional experiences of alumni have repercussions on their professional and life trajectories, in addition to investigating how alumni evaluate the training process triggered within the scope of PIBID for their performance in the field of relations racial-ethnicity at school. Given the Program's link to academic units at the Belo Horizonte Campus of UEMG that teach undergraduate courses, the research also intends to analyze how the theme of ethnic-racial relations has been addressed in the curricula of courses taught at the university in order to identify what are the main challenges faced by former PIBID scholarship holders Interdisciplinary Afro-Brazilian Culture and Education in their initial training to insert themes related to the education of ethnic-racial relations in their educational practices. The theoretical basis of the research is centered on studies that analyze the field of teacher education in reference to authors such as, for example, António Nóvoa, Maurice Tardif, Bernardete Gatti, who reflect on the knowledge necessary for the exercise of teaching, highlighting the acquired skills, as well as knowledge and values incorporated in the training process. In relation to the field of education of ethnic-racial relations, we resort to studies by authors such as Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, among others. The methodological procedures used were: bibliographic review, reading and analysis of official documents and reports produced from the dynamics of PIBID-UEMG, as well as three interviews with alumni, two conducted with the coordinating teachers in the area and one with the supervising teacher. This research is organized in four chapters. In the first, we seek to investigate the field of teacher education, its legal basis and structuring concepts from the thematic focus of the education of ethnic-racial relations. In the second chapter, we reflect on the field of public policy in Brazil and its scope in the educational field. In the third chapter, we made an exposition of the methodological path used in this research, whose option has been to carry out narrative and semi-structured interviews, according to the qualitative approach of research in education. Narratives and experiences of the participants are highlighted and analyzed in the last chapter of the research based on the theoretical framework. We can say that the development of the PIBID Interdisciplinary Afro-Brazilian Culture and Education is recognized by our interlocutors as an important initiative in the field of teacher training for the education of ethnic-racial relations aiming at the implementation of Law 10.639 / 2003, as well as for the insertion scholarship holders in public schools in their contexts of racial diversity and tensions. In addition, the Program is seen as an opportunity for the development of research and extension activities focusing on the theme of ethnic-racial relations.

Keywords: PIBID; Teacher training; Education of Ethnic-Racial Relations.

LISTA DE SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
CIAME - Centro Integrado de Atendimento ao Menor
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DAE - Departamento Administração Educacional
DSFHE - Departamento Fundamento Sócio Histórico Filosófico da Educação
DMTE - Departamento Métodos e Técnicas de Ensino
DPEMP - Departamento Psicologia da Educação e Metodologia da Pesquisa
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
ERER- Educação das Relações Étnico-Raciais
FaE – Faculdade de Educação
IES - Instituição de Ensino Superior
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MNU - Movimento Negro Unificado
NEAB - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
PPP - Projeto Político Pedagógico
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE - Plano Nacional de Educação
PROMESTRE - Mestrado Profissional em Educação
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UniBH – Centro Universitário de Belo Horizonte

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos Coordenadores de Área (CA); Professor Supervisor da Escola Básica (PS/EB) e Bolsistas do PIBID	28
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAP. 1 PERCURSO METODOLÓGICO.....	27
1.1 Caminhando pelas trilhas da Pesquisa.....	27
1.2 Procedimentos e Instrumentos.....	34
1.3 Análises das fontes da Pesquisa.....	35
CAP. 2 FORMAÇÃO DOCENTE E O TRABALHO COM A DIVERSIDADE	39
2.1 Formação e Saberes Docentes	39
2.2 Relações Étnico-Raciais: Educação e Diversidade no contexto Multicultural.....	50
2.3 Currículo e a Formação Docente	54
CAP. 3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E O PIBID	59
3.1. Políticas Públicas para a Educação.....	59
3.2 PIBID e a Formação Docente	72
3.3 O Cenário do PIBID na UEMG.....	78
CAP. 4 NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES POR MEIO DO PIBID.....	85
4.1 Formação docente e as relações étnico-raciais	85
4.2 Perspectivas do projeto PIBID	106
4.3 Experiências em sala de aula	117
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
6 REFERÊNCIAS	129
7 ANEXOS	137

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda a temática étnico-racial em sua relação com a formação docente, parte de minhas inquietações que surgiram da experiência no PIBID enquanto bolsista do programa que ocorreu entre os anos de 2014 e 2016, sendo relevante para estudos da formação docente e das relações étnico-raciais. Essas inquietações tiveram como objetivo responder o seguinte questionamento: Como a formação docente e as experiências profissionais na abordagem da educação das relações étnico-raciais de ex-bolsistas, que participaram do programa do PIBID UEMG Subprojeto Interdisciplinar Cultura Afro-brasileira e Educação no período de 2014 a 2016, repercutiram em sua prática docente e formação profissional.

Para dar conta de tal empreitada as reflexões da formação docente (Nóvoa, 2009; Tardif, 2002; Gatti, 2014) balizam sobre os saberes essenciais produzidos no exercício da docência destacando as competências necessárias, bem como conhecimentos, saberes e valores adquiridos no processo de sua formação, pois o contexto atual ainda é marcado pelos inúmeros debates sobre a formação inicial docente e a importância atribuída durante o seu processo formativo tendo diversos estudos. No debate sobre formação docente e relações étnico-raciais as contribuições de Kabengele Munanga (2005), Nilma Lino Gomes; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011), nos ajudam a refletir que a educação deve ser compreendida de forma articulada com as lutas sociais, políticas e culturais que ocorrem na sociedade, e especialmente com a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira no enfrentamento de narrativas contrárias às lutas e resistências contra a escravidão e as desigualdades decorrentes da subalternização da população negra e indígena.

Os objetivos almejados pela pesquisa são os seguintes:

- Compreender como a formação docente e as experiências profissionais dos ex-bolsistas que participaram do programa do PIBID Interdisciplinar Cultura afro-brasileira e Educação repercutem em suas trajetórias profissionais;
- Investigar como os ex-bolsistas avaliaram o processo formativo desencadeado no âmbito do PIBID para a sua atuação no campo das relações étnico-raciais na escola;
- Analisar como o tema relacionado ao campo das relações étnico-raciais tem sido abordado nos currículos dos cursos aos quais os ex-bolsistas estão vinculados;

- Identificar quais são os principais desafios enfrentados pelos ex-bolsistas do PIBID Interdisciplinar Cultura Afro-brasileira e Educação para inserir em suas práticas educativas temas referentes à educação das relações étnico-raciais;
- Verificar que perspectivas se abriram para os ex-bolsistas nas dimensões acadêmicas, profissionais, sociais e pessoais a partir da inserção que tiveram no PIBID Interdisciplinar.

Das primeiras indagações ao Exame de qualificação

O exame de qualificação foi um momento importante que contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa, bem como para a elaboração da dissertação. Conforme Joaquim Severino (2009, p. 16-23), “é preparando o bom pesquisador que se prepara o bom professor universitário ou qualquer outro profissional”.

Nessa perspectiva, trouxemos como referência na construção do relatório para o exame de qualificação, as reflexões do professor Joaquim Severino, quanto ao esclarecimento e amadurecimento de uma proposta relevante, consistente e exequível de uma pesquisa.

O candidato deve apresentar os seguintes elementos: uma retomada avaliativa de sua trajetória acadêmico-intelectual, da qual seu projeto atual de pesquisa é fruto amadurecido. Sob a forma de um pequeno memorial, esse relatório deve apresentar uma avaliação articulada dos cursos e atividades realizados em relação a sua vida na pós-graduação; o projeto de sua pesquisa, em sua versão técnica; alguns produtos parciais já obtidos, incluindo partes da redação do texto, de modo que a banca possa formar uma noção objetiva da natureza, do estilo e da qualidade do trabalho que está sendo desenvolvido. A esses elementos básicos podem anexar-se elementos complementares: transcrições de entrevistas, questionários, relatórios parciais de pesquisa, dossiês temáticos, registros documentais, resenhas etc. (SEVERINO, 2012, p. 94 – 95)

Frente ao exposto, o relatório, apresentou uma sistematização da pesquisa. É importante ressaltar que no processo de amadurecimento, o Programa de Pós-Graduação PPGE/UEMG proporcionou-me um momento significativo, conforme afirma Severino (2009), para o desenvolvimento da pesquisa.

O ponto de partida para o ingresso no programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais, é resultado de uma história que se inicia no ano de 2014, momento em que cursava Pedagogia

na mesma Instituição, e participava do PIBID¹, desenvolvendo atividades no Subprojeto de Licenciatura Interdisciplinar “Cultura Afro-Brasileira e Educação”, que reunia áreas como a Música, Educação Artística, Artes-Plásticas e Pedagogia.

A proposta de um trabalho interdisciplinar, voltado para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), partiu da coordenadora Vanessa Eleutério Miranda², cuja intenção era promover a inovação de práticas pedagógicas, oferecendo assim embasamento teórico e prático aos futuros professores.

Para definir, discutir e adequar o projeto para a sua realização, aconteciam reuniões semanais nas unidades da Escola de Música (ESMU) e Faculdade de Educação (FaE) da UEMG.

Nestas reuniões eram propostos estudos de textos, como “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, análise e debate dos documentos “Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais”, “Apresentação das propostas de trabalho para o Ensino Fundamental”, estudo da África dentre outros.

Os planejamentos das aulas aconteciam todas às quartas-feiras, que eram direcionadas para nossas atuações nas escolas estaduais e municipais selecionadas pelo Programa.

É importante destacar as experiências vivenciadas nos seminários PIBID/UEMG, “Interfaces dos saberes na formação de professores em diversas áreas do conhecimento”³, que visavam promover o encontro de 13 subprojetos com o objetivo de propiciar a socialização das ações desenvolvidas, avaliar os resultados alcançados ao longo do ano de execução, promover a formação docente de todos os envolvidos através da troca de experiências, contribuir com debate sobre o processo de ensino aprendizagem e sobre a prática educativa.

Em setembro de 2015, participei da 4ª Semana UEMG⁴, que aconteceu no Centro Integrado de Atendimento ao Menor (CIAME) localizado no Bairro Alto Vera Cruz em Belo

¹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade do Estado de Minas Gerais, subprojeto Interdisciplinar Cultura afro-brasileira e Educação.

² Doutora em Educação - Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) na Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ex-Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar Cultura Afro-Brasileira e Educação.

³ Anais do 2º seminário PIBID/UEMG: Interfaces dos saberes na formação de professores em diversas áreas do conhecimento. **Apropriações de heranças tribais africanas na construção da identidade** P.118. está disponível em:

<http://intranet.uemg.br/comunicacao/arquivos/ANAIS%20DO%20C2%BA%20SEMIN%C3%81RIO%20PIBID%20UEMG.pdf>

⁴ Diversidade e Afrodescendência/ Interações, Mediações e (Re) Conhecimento.

Horizonte. Nessa ocasião, foi possível perceber a relevância desse projeto. Através dos relatos de experiências de outros grupos, em outros contextos, realidades e dificuldades, pude perceber ainda, a importância da interdisciplinaridade como um elemento essencial no que se refere à aplicação dos vários campos de conhecimento na experiência educacional e suas diversas vivências em sala de aula.

Após o ingresso no Mestrado pelo PPGE/UEMG, o projeto foi passando por reformulações a partir das orientações com o professor José Eustáquio de Brito, que sempre debatia e apresentava novas abordagens nos procedimentos metodológicos e nos referenciais teóricos que dialogasse com a temática proposta. Esses primeiros contatos de orientação e de leituras contribuíram de forma significativa para a construção do objeto de pesquisa.

Dito isso, antes de aprofundar nas noções orientadoras desse trabalho, a intenção aqui é explicitar um breve memorial para ilustrar as reflexões e o amadurecimento intelectual da pesquisadora.

Memorial

Entendendo que a construção do problema de pesquisa, está em consonância com as referências de Severino (2009) onde afirma que,

O pesquisador precisa estar imerso num contexto problematizador. “É o que se espera do currículo de um curso de pós-graduação: é por isso que, além das disciplinas, esse currículo envolve e estimula um conjunto variado de atividades: leituras avulsas, seminários, participação em eventos científicos, produções parciais, debates, estudos em grupo, todas atividades destinadas a colocar o pós-graduando num clima de problematização, de discussão” (SEVERINO, 2009, p. 19)

Torna-se possível apresentar um percurso imerso no contexto problematizador no qual o trabalho foi sendo estruturado e como foi feito o planejamento do processo de investigação que visa responder as questões propostas nessa pesquisa.

Nesse sentido, minha intenção aqui foi descrever as diversas contribuições apresentadas pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais por meio das disciplinas cursadas, dos seminários e debates dentre outros, passando pelos momentos de orientação da pesquisa, destacando nesses momentos as tomadas de decisões que tornaram possível uma reestruturação e um repensar da investigação proposta.

Educação e Formação Humana

Essa disciplina foi ofertada pelo PPGE/UEMG no primeiro semestre de 2019. A proposta dos professores Dra. Cirlene Cristina de Sousa e Dr. José de Sousa Miguel, visou um diálogo interdisciplinar sobre os processos de formação humana na sociedade contemporânea, na relação entre sociedade, política, cultura e processos educativos. com referência em temas tais como a construção da modernidade como processo da Civilização Ocidental; a problemática da diversidade cultural; a Educação e a Formação Humana.

Ressaltamos que a partir da interlocução com os professores acima mencionados em sala de aula, foi possível perceber o quanto esses diálogos são capazes de promover conhecimento, respeito e mudança de pensamento para uma educação multicultural. E nos chama atenção também para uma urgência na mudança de práticas e descolonização dos currículos.

Metodologia de Pesquisa em Educação

Essa disciplina ministrada pelo professor Dr. José Eustáquio de Brito, teve como ementa: Análise e discussão de diferentes abordagens epistemológicas da pesquisa em educação, considerando o diálogo e a interação entre os diferentes campos do conhecimento: Problemáticas, métodos de pesquisa e suas contribuições para pensar a educação, formal e não formal, tendo como referência os aspectos éticos, políticos, culturais e epistêmicos da formação humana no conjunto da sociedade e educação.

Tive uma expectativa muito grande com relação a essa disciplina no sentido de refletir sobre uma abordagem teórico-metodológica na pesquisa em educação, o que foi confirmado através de outros suportes de conhecimento e aprendizado. Fui tensionada a refletir sobre o tema das relações étnico-raciais sobretudo na formação de professores a partir do contato com pesquisas apresentadas ao Grupo de Trabalho “Educação e Relações Étnico-Raciais” (GT-21), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

Certamente, essa foi uma das disciplinas mais importantes, pois ampliou de forma significativa na construção do meu conhecimento e na trajetória dessa pesquisa. Dessa forma, cabe afirmar que a pesquisadora em que tenho me constituído se dá principalmente às interlocuções realizadas nesta disciplina por meio da bibliografia sugerida.

Integra esse conjunto de possibilidades a proposta do livro coletivo intitulado “*Revisão Bibliográfica na Pesquisa em Educação: experiência de formação no campo da metodologia*”, livro que surgiu a partir das experiências dos próprios alunos e alunas da turma XI, com entrada em 2019 no Programa de Mestrado em Educação e Formação Humana, da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Nas palavras do professor José Eustáquio de Brito, um dos organizadores desse livro, “essa obra coletiva visou a sistematizar e compartilhar uma experiência de ensino no campo da metodologia de pesquisa que tem sido desenvolvida ao longo dos últimos anos no Programa de Mestrado em Educação e Formação Humana, da Universidade do Estado de Minas Gerais”. (BRITO, 2020, p. 4).

Para tanto apresentamos um capítulo desse livro, “*Práticas e Desafios na Formação de Professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais: Análise das Pesquisas das Reuniões da Anped*”.

Nossa sugestão foi uma revisão bibliográfica sobre a formação e a prática docente mediadas pela Lei 10.639/2003 e as produções de conhecimento das três últimas reuniões científicas nacionais da (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), sobretudo, o Grupo de Trabalho (GT) 21, Educação e Relações Étnico-Raciais, específico para tratar da temática em questão, que nos auxiliou a refletir na produção de novos conhecimentos nesse campo de estudo relacionado com a formação de professores no âmbito das relações étnico-raciais.

Feminismos, Gênero e Diferenças: Questões e Debates para a Educação

Essa disciplina, ofertada pelas professoras Dra. Daniela R. Passos (UEMG) e a Dra. Shirley Miranda (UFMG), me levou a compreender a importância de se discutir e refletir os conflitos entre as relações de gênero e educação. Nessa disciplina, foi considerada a busca em explicitar tensões e implicações entre as relações de gênero e educação, bem como explicitar opções teórico-conceituais e históricas de gênero e suas intersecções com outros marcadores sociais hierarquizantes: trabalho e classe; relações étnico-raciais, relações entre educação, *práxis* pedagógica e sexualidade humana, bem como representações dos feminismos na contemporaneidade.

A ênfase dada à temática, somando com o diálogo junto às professoras por meio da bibliografia sugerida, sobretudo as relações étnico-raciais, despertou-me novos olhares sobre

vários conceitos, como por exemplo: “Diferença X Diferenciação”, “Interseccionalidade”, “Negro”, “Mulher”, “Raça”, “Classe” e dentre outros. Assim, voltei minha atenção nesse diálogo para a importância da diferença para refletir sobre a questão racial.

Seminário de Pesquisa - Linha I

Disciplina ministrada pelas professoras Dra. Karla Cunha Pádua e Dra. Santuza Amorim da Silva, na qual permitiu que tivéssemos contato com uma vasta bibliografia e discussões a respeito do projeto de pesquisa de cada um dos mestrandos.

Essa disciplina contribuiu de forma significativa para a redefinição da metodologia do meu projeto de pesquisa, momento enriquecedor que me levou a refletir acerca da possibilidade de trabalhar com a entrevista narrativa.

Somando-se à disciplina, tivemos o Seminário de apresentação dos projetos, que é o momento em que os projetos são analisados por pareceristas que apontam contribuições para a delimitação da pesquisa. Posso afirmar que esse foi um momento bastante enriquecedor nesse processo de amadurecimento e crescimento em minha formação. Tive como parecerista do meu projeto a professora Santuza Amorim, que contribuiu significativamente para a escrita da versão final do projeto.

A partir desse seminário, e feitas as alterações propostas pela professora, o próximo passo seria a submissão do projeto ao Comitê de Étnica da Pesquisa da UEMG via Plataforma Brasil.

Tópicos Especiais – Educação, Cultura e Territórios Educativos

Por meio de um viés cultural dentro do contexto da educação, as professoras Dra. Lana Mara de Castro Siman e Dra. Ana Paula Braz Maleta trataram de temas que dialogaram com os projetos de cada integrante da turma, para assim oportunizar reflexões teórico-metodológicas buscando problematizar os conceitos de cultura, identidade e território nas interfaces com questões e pesquisas educacionais, na perspectiva antropológica, dos estudos culturais e pós-coloniais.

A principal contribuição da disciplina para a pesquisa, além da bibliografia sugerida, o conteúdo programático sobre Educação e Cultura e os principais conceitos das pedagogias culturais, ocorreu justamente por meio de uma atividade “A prática Investigativa em

territórios de Cultura da Cidade”, que teve como propósito o desenvolvimento de um projeto de produção técnica realizado pela turma XI, dedicado à comunidade que constrói cotidianamente o Museu dos Quilombos e Favelas Urbanas (MUQUIFU).

Essa prática investigativa trouxe-me novas reflexões acerca do potencial educativo existente em vários territórios de cultura da cidade, visando valorizar a riqueza da cultura afro-brasileira por meio das manifestações culturais identificadas na religiosidade popular, no samba, na capoeira, no forró, no *rap*, através do grafite, no esporte, no artesanato e na arte popular.

Seminários Temas Contemporâneos: Políticas Públicas Educacionais

Essa foi uma disciplina ministrada pela professora Dra. Rita de Cássia Oliveira na qual participamos da discussão de temas contemporâneos e fundamentais a uma compreensão atualizada da educação em geral e especialmente da educação e formação humana. Desenvolvimentos de estudos de aprofundamento teórico-metodológico sobre temas emergentes na prática social e educacional.

Por meio das interlocuções e das bibliografias sugeridas, pude compreender melhor um dos meus objetos de estudo o - PIBID Interdisciplinar -, enquanto política educacional, como noção de promoção da igualdade e justiça social.

Movimento Sociais, Formação Humana e Educação

No ano de 2020, devido ao período de pandemia, causado pela Covid 19, cursei no formato *on-line* a disciplina Movimento Sociais, Formação Humana e Educação com os professores doutores, Cirlene Cristina de Sousa e Francisco André Silva Martins. Essa disciplina me auxiliou em minhas reflexões a respeito dos movimentos sociais na luta por reconhecimento de valorização, cidadania e direitos.

Baseado no diálogo a respeito dessas questões tratadas nessa disciplina e das bibliografias também sugeridas, foi possível perceber que os movimentos sociais trazem consigo tensionamentos voltados ao combate a desumanização e as desigualdades sociais.

Sessões de Orientação

Em junho de 2019, meu orientador- prof. José Eustáquio de Brito, iniciou nossa sessão de orientação levantando pontos a serem discutidos, estudados e analisados. Na primeira orientação, discutimos a necessidade de revisar o projeto para que o mesmo adquirisse mais consistência para conduzir a pesquisa.

Combinamos utilizar referências que versam sobre a temática das práticas pedagógicas de trabalho com a Lei 10.639/2003, além dessas referências tivemos o acesso ao Estado da Arte sobre Educação das Relações Étnico-Raciais organizado por Paulo Vinicius Baptista da Silva, Kátia Evangelista Regis e Shirley Aparecida Miranda (2018) no periódico “Educar em Revista”, publicado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Portanto, justificaria refletir sobre as questões formuladas no projeto visando a relacionar o trabalho de sensibilização e de formação que foi feito no PIBID com a forma como as escolas interagiram com a proposta, incorporando ou não os conteúdos apresentados.

Assim no primeiro momento, a ideia poderia ser um estudo de caso comparativo de duas escolas, duas experiências, com percepções distintas de um trabalho e de outro. Nesse sentido, a partir da mesma abordagem feita no PIBID, identificar e analisar como repercutiu na escola “A” e na escola “B” o trabalho que foi realizado enquanto formação do PIBID.

Nossa intenção era partir com a investigação do ponto que foi feito nas escolas, e perceber as possíveis repercussões nas práticas dos professores, na gestão, em materiais disponíveis na biblioteca e em algumas práticas pedagógicas que a escola tem realizado.

Cabe ressaltar que nosso grande desafio no trabalho com esse tema consistia em articular várias dimensões que se fazem presentes nas práticas pedagógicas. Esse desafio já havia sido apontado por outras pesquisas como a pesquisa coordenada pela professora Nilma Lino Gomes, lançada em 2012, que discute a questão das práticas pedagógicas do trabalho com as relações étnico-raciais na perspectiva da Lei 10.639/03.

Nessa pesquisa percebemos que normalmente quando se realiza o trabalho nas escolas, ele é feito por pessoas que têm relação quase que militante com a temática, ou seja, quem provoca e quem leva a diante esse trabalho nas escolas geralmente são pessoas que já têm uma história e que exercem a militância, participantes do movimento negro e a escola de certa forma se aproveita e se nutre dessa experiência que vem desses professores que têm uma boa discussão sobre o assunto. No entanto, a experiência volta à estaca zero quando

esses professores saem da escola, e desse modo não se enraíza. Nesse sentido, nossa preocupação era saber se o PIBID que foi feito com essa temática estaria conseguindo influenciar práticas e processos de ensino aprendizagem nas escolas mesmo depois do projeto ter sido encerrado.

Nosso interesse era entender em que momento as escolas estariam aptas em relação ao que foi trabalhado durante o período do PIBID. Assim, em nossas reflexões em busca de respostas, era preciso ir a campo para investigar quais seriam os desafios que essas escolas estariam enfrentando.

Assim, faríamos uma relação daquilo que foi feito com o projeto PIBID com a situação atual das escolas, e a partir de alguns critérios escolheríamos as escolas sendo interessante a escolha de pelo menos duas das quatro participantes do projeto. Faríamos uma análise comparativa para entender o processo de uma escola e de outra. Com essa preocupação, seria uma pesquisa relevante para pensarmos nos desafios e nas relações étnico-raciais.

Dessa forma, foi proposto que seria interessante a partir do roteiro criado nessa primeira sessão de orientação, acessar as pesquisas apresentadas ao Grupo de Trabalho “Educação e Relações Étnico-Raciais” da Anped (GT – 21), que tratam das relações étnico-raciais e do PIBID, para que houvesse interação auxiliando na construção do projeto. Precisaríamos naquele momento ter uma ideia do que seria investigado, a fim de formular enquanto problema de pesquisa e ficarmos atentos em relação à produção acadêmica que dialogasse com as questões da pesquisa.

É importante ressaltar que, paralelo às sessões de orientações e à disciplina “Seminário de Pesquisa”, havia trocas de conhecimentos e diálogos sobre os projetos dos mestrands. Como parte dessas interlocuções, a professora Karla Cunha apresentou uma possibilidade de investigação coerente com minha intenção no sentido de que, em vez de fazer um estudo comparativo entre as escolas participantes do PIBID, mudar o foco para a experiência de formação e trabalho de ex-bolsistas do PIBID mediante a realização de entrevistas narrativas.

Para justificar essa mudança de foco, pensamos, então, definir melhor qual seria a forma mais adequada de apresentar o problema de pesquisa, pois era preciso retomar a questão inicial para a reformulação desse problema e quais seriam as questões fundamentais que precisaríamos formular para trabalhar no projeto.

Para tanto, são identificados dois campos, o das relações raciais e o da formação de professores para educação das relações étnico-raciais, bem como trabalhar com as questões

do PIBID no campo da pesquisa, enquanto um programa que faz a interação da Universidade com a escola básica.

Nesse sentido, passa a ser necessário redefinir as questões do projeto, pensar na formulação de perguntas fundamentais da pesquisa, a formação no campo, ou seja, dos sujeitos. Outro aspecto a pensar seria o que essa formação tem proporcionado a eles em termos de atuação em novos espaços, onde eles se encontram inseridos.

Nesse caso, a intensão foi ouvir esses professores em mediação com os documentos do PIBID sobre o assunto em questão.

A entrevista com a coordenadora que concebeu o projeto nos ajudou a entender e refletir a respeito dos documentos, bem como ampliar nossa compreensão sobre o PIBID. Dessa forma, nosso foco foi identificar quem eram esses sujeitos de modo que, como o projeto foi concebido de forma interdisciplinar, a proposta foi estabelecer interlocução com pelo menos um ex-bolsista de cada unidade que participou desse projeto, buscando saber quais foram as possibilidades de interação com esses sujeitos.

Compreende-se a relevância de investigação do campo da formação docente voltada para a inserção dos sujeitos que participaram do PIBID. As sessões de orientação priorizaram os debates dos pontos que foram focados e trabalhados na pesquisa, como; a revisão do tema/problema de pesquisa; reelaboração de cada etapa do projeto; a revisão bibliográfica e aprofundamento nas práticas com o PIBID; discussão teórica.

No final do ano de 2019, foi proposto apresentar o novo projeto no seminário de apresentação dos projetos.

Desde então, iniciamos o ano de 2020 com nosso foco voltado para o exame de qualificação. Assim, as interlocuções se estruturaram em constante diálogos entre intervenções, orientações e contribuições do professor José Eustáquio de Brito e a orientanda.

Desse modo e com a finalidade de evidenciar alguns dos resultados dessa pesquisa, apresentaremos nos tópicos subsequentes reflexões dos capítulos da dissertação que tratam da formação de professores para a educação das relações étnico-raciais, passando pela experiência do PIBID Interdisciplinar Cultura Afro-Brasileira e Educação.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: a Introdução apresenta nosso objeto de pesquisa e o que nos motivou a pesquisar, ilustrando sobre o motivo da escolha do tema os contextos indagados e justificando as razões dessas escolhas.

No capítulo I apresentamos o Percorso Metodológico, onde optamos pela realização de entrevistas narrativas e semiestruturadas de acordo com a abordagem qualitativa da pesquisa

em educação, por acreditar que o problema de pesquisa e os objetivos seriam contemplados através da coleta dos dados. Também analisamos fontes documentais produzidas na organização do Projeto PIBID como a Lei 10.639/03; a Portaria 096/13; LDB; as DCNs/ERER, bem como os relatórios, planejamentos; o 2º Seminário PIBID/UEMG, entre outros.

O capítulo II a Formação Docente e o Trabalho com a diversidade, investigamos o campo da formação docente, sua base legal e conceitos estruturantes a partir do recorte temático da educação das relações étnico-raciais.

No capítulo III apresentamos As Políticas Públicas de Educação e o PIBID, que traz uma reflexão sobre o campo das políticas públicas no Brasil e sua abrangência no campo educacional.

O capítulo IV aborda as Narrativas e Experiências Docentes por meio do PIBID, apresentamos as narrativas e as experiências dos participantes que são destacadas e analisadas no último capítulo a partir do referencial teórico.

Nas considerações finais, delineamos uma síntese dos resultados obtidos por meio da pesquisa, trouxemos algumas indagações a respeito do tema, fazendo menção à relevância dos estudos que versam sobre a formação docente, além de outras inquietações que indicam novos estudos e abordagens a respeito da temática sobre a formação docente para a educação das relações étnico-raciais.

CAPÍTULO 1

PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico utilizado nesta pesquisa, que foram: revisão bibliográfica do tema da pesquisa, leitura e análise documental e entrevistas com ex-bolsistas e professoras que participaram do PIBID no período entre 2014 a 2016. A investigação que desenvolvemos se situa no campo da abordagem qualitativa na pesquisa em educação.

A pergunta gerativa que serviu de referência para a realização da entrevista narrativa foi a de compreender a participação dos ex-bolsistas e professoras no Programa PIBID/UEMG que seria: “Em primeiro lugar eu gostaria que você me falasse um pouco sobre você, e que você contasse a respeito da sua história enquanto bolsista no subprojeto Interdisciplinar Cultura Afro-brasileira e Educação, desde quando iniciou até o término, destacando os momentos e as ações que, do seu ponto de vista, foram de maior densidade educativa para sua formação”.

Essa pergunta gerativa serviu de referência para a realização das entrevistas narrativas, e para o roteiro das entrevistas semiestruturadas que segue em anexo, bem como os roteiros da entrevista com as professoras coordenadoras de área “C” e “V” e a professora Supervisora “K”.

1.1 Caminhando pelas trilhas da pesquisa

Conforme Severino (2009, p. 17), “a ciência, como modalidade de conhecimento, se processa como resultado de articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico”. (SEVERINO, 2009, p.17).

Diante desse exposto, é importante destacar que o conhecimento deve ser entendido como um processo de construção de objetos e não mais de mera representação.

Pesquisar, por sua vez, é expor e explorar a estrutura dos objetos, mediante instrumentos epistemológicos e técnicos adequados. O autor também nos chama atenção para refletirmos sobre o modo como concebemos o conhecimento, bem como acerca da relevância social da pesquisa.

Um dos aspectos que nos inquietou neste percurso investigativo diz respeito à formação docente para Educação das relações étnico-raciais. Assim, investigamos como a formação docente proporcionada pelo PIBID Subprojeto Interdisciplinar “Cultura Afro-brasileira e

Educação” tem repercutido nas experiências profissionais de ex-bolsistas que participaram do programa no período de 2014 a 2016.

Os sujeitos da pesquisa foram: três ex-bolsistas, duas professoras coordenadoras de área e uma professora supervisora, sendo que cada um desses bolsistas se encontrava vinculado a uma das quatro unidades da UEMG.

Os documentos necessários para a realização desta pesquisa foram os relatórios produzidos no cotidiano do Projeto e o conjunto de normas e legislações que dispõem sobre a temática, como também entrevistas com as ex-bolsistas e professoras.

Apresentamos abaixo uma tabela para identificar as participantes da pesquisa. Para tal, utilizamos as seguintes siglas: Coordenadores de Área (CA); Professor Supervisor (PS); Bolsista de Iniciação à Docência (BID).

Tabela 1 – Perfil dos Coordenadores de Área (CA); Professor Supervisor da Escola Básica (PS/EB) e Bolsistas do PIBID

Identificação	IES/EB	Sexo	Identificação étnico-racial	Curso
CA (V)	UEMG	Feminino	Negra	ESMU
CA (C)	UEMG	Feminino	Branca	ESMU
PS (K)	Florestan Fernandes	Feminino	Branca	Pedagogia
BID (R)	UEMG	Feminino	Negra	FaE
BID (F)	UEMG	Feminino	Branca	Guignard/Artes Plásticas
BID (D)	UEMG	Feminino	Negra	ESMU

Fonte: Tabela elaborada pela mestranda a partir de dados da pesquisa

Acreditamos na relevância do desenvolvimento de pesquisas que abordam as Políticas Públicas de Formação Docente, especialmente aquelas que se voltam ao tema da diversidade e do combate ao racismo, entendendo que estas podem colaborar para o aprimoramento de políticas dessa natureza e para o avanço de uma educação antirracista e valorizadora do trabalho com a diversidade cultural, conforme estabelecido na atual legislação educacional.

É nesse contexto que as reflexões e os resultados de um ordenamento entre teoria e métodos podem nos apontar caminhos para abordar as questões. Assim, a temática dessa

pesquisa busca colaborar para o conhecimento sobre a formação docente com vistas ao trabalho com o tema da diversidade e das relações étnico-raciais no âmbito de uma Política Pública Nacional de Formação Docente o PIBID.

Percebemos que as indagações e as práticas que decorrem do PIBID poderiam ser importantes para se fazer uma pesquisa fundamentada à medida em que articulássemos a partir dessas questões uma série de outras que seriam decorrentes de uma abordagem crítica sobre o tema.

Sendo assim, seria preciso localizar esses sujeitos, e saber que balanço eles fazem da formação que tiveram enquanto participantes do projeto interdisciplinar “Cultura Afro-brasileira e Educação”, analisando o que acrescentou com as atividades curriculares em relação à interdisciplinaridade e como eles lidam com o racismo e as questões étnico-raciais em suas práticas docentes.

Nossa intenção de pesquisa foi apresentar uma discussão teórica acerca do projeto PIBID interdisciplinar no qual também participei como bolsista. Fazer um trabalho com as egressas do programa que trabalharam como bolsistas, considerando que estas não trabalharam somente na ponta de cada uma das escolas onde estavam vinculadas, mas que participaram de momentos de formação e de debates sobre a questão étnico-racial. Nesse sentido, o desafio da construção do problema de pesquisa foi a partir dessas sujeitas, indagar o que queríamos saber sobre o projeto do PIBID, o que almejávamos saber dessas ex-bolsistas e que hoje já concluíram a graduação.

Entendemos que essa é uma discussão com vistas a interpelar, por exemplo, como as licenciaturas as quais elas estavam vinculadas trabalhavam ou não com as questões étnico-raciais em seus currículos.

Sendo assim, a forma de investigação sobre essa questão problematiza a vivência dessas sujeitas no programa, bem como suas práticas sociais como, por exemplo: o que representou essa formação no campo das relações étnico-raciais para as inserções que elas têm hoje? O que elas estão fazendo que leva em consideração esse aprendizado que obtiveram na formação em torno do tema das relações étnico-raciais?

Para tanto, foi necessário contactar as professoras coordenadoras e a professora supervisora a fim de saber um pouco sobre a concepção do projeto do PIBID, como ele foi estruturado e qual foi a sua intencionalidade. Dessa forma, nosso problema centrou-se em como a formação docente e as experiências profissionais das ex-bolsistas que participaram do programa do PIBID Diversidade repercutiu em suas trajetórias profissionais.

Indagamos sobre como foi o trabalho de oficinas em um grupo interdisciplinar na estrutura do Projeto do PIBID, o que aprenderam enquanto bolsistas do programa no processo de implementação da Lei 10.639/03 nas escolas participantes, como a formação proporcionada pelo PIBID repercute em suas atividades e como percebem essas repercussões, e quais novos conhecimentos foram construídos a partir da participação que tiveram no PIBID.

Procuramos analisar e compreender quais são os principais desafios enfrentados por elas para inserirem em suas práticas educativas temas referentes à educação das relações étnico-raciais e por último verificamos que perspectivas se abriram para elas nas dimensões acadêmicas, profissionais, sociais e pessoais a partir da inserção que tiveram no PIBID Interdisciplinar.

Nessa perspectiva, trouxemos para essa pesquisa seis sujeitas, 3 (três) são ex-alunas bolsistas, sendo assim divididas: (1) uma do curso de licenciatura plena em Pedagogia FaE/UEMG, outra do curso de Licenciatura em Música da ESMU/UEMG e por fim outra do Curso de Licenciatura em Artes Plásticas da UEMG. Também participaram dessa pesquisa duas coordenadoras também da ESMU do curso de Licenciatura em Música da UEMG e uma professora supervisora da Escola Básica Florestan Fernandes.

Os dados produzidos referentes as sujeitas participantes do Programa, coordenadoras de área (CA); professora supervisora (PS); bolsistas de iniciação à docência (BID), foram organizados por temas e categorias de análise. Cabe ressaltar aqui as dificuldades encontradas nesse percurso, ou seja, os percalços que enfrentamos devido ao período de pandemia da Covid-19, que resultou em medidas de isolamento social por hora vigente.

É importante destacar que, esse isolamento também afetou toda minha produção acadêmica, como também a dinâmica da minha família mudou, com marido e filhos em casa o trabalho doméstico aumentou, foi preciso me reinventar, aprender a lidar com aulas escolares dos filhos no formato *on-line*, que contribuiu para que eu tivesse menos acesso ao computador.

Destacamos também as dificuldades enfrentadas na articulação e definição de horários comuns factíveis para a participação das sujeitas dessa pesquisa. Entendemos que o acúmulo de atividades e as videoaulas devido ao ensino remoto dificultaram a participação das mesmas. A ideia inicial era inserir quatro ex-bolsistas, uma de cada curso da UEMG, no entanto, a ex-bolsista do curso de Licenciatura em Artes Visuais alegou a falta de tempo e

acúmulo de tarefas e que por esse motivo, não se sentia bem psicologicamente para participar da pesquisa.

Portanto, todas essas limitações, dentre outros problemas decorrentes da pandemia incluindo também os problemas diários, tornaram-se um complicador em meu processo de pesquisa. Percebi que isso gerou em mim uma certa tensão psicológica, e por isso foi preciso que eu me esforçasse um pouco mais fazendo exercícios diários, tanto físicos quanto mentais, procurando ter uma rotina que exigisse de mim uma disciplina e um esforço maior.

Posso afirmar que não foi fácil, que quase perdi o fôlego, mas com uma boa dose de otimismo e esperança de dias melhores foi possível continuar nessa trilha. Diante desse processo, as sessões de orientações com o professor José Eustáquio aconteceram por meio da plataforma digital “Microsoft Teams”.

O aporte metodológico baseado na entrevista narrativa foi incorporado como forma de encorajar e estimular as sujeitas a contar sobre suas vivências enquanto bolsistas do projeto PIBID, pois, acreditamos que há nas entrevistas narrativas uma característica colaborativa, isto é, a história emerge a partir da influência mútua, do diálogo entre entrevistador e participante.

Já a entrevista semiestruturada seria pela flexibilidade para aprofundar ou confirmar as informações apresentadas, havendo tal necessidade de possíveis lacunas que não foram respondidas.

Essa pesquisa é de cunho qualitativa, sendo que, “muito resumidamente, o processo de pesquisa qualitativa pode ser representado como sendo um caminho da teoria ao texto e outro caminho do texto de volta à teoria”. (ALVES-MAZZOTTI, 2004, p. 14). Desse modo, “algumas características básicas identificam os estudos denominados “qualitativos”. Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada”. (GODOY, 1995b, p.21).

Nesse sentido, os estudos de pesquisa qualitativa diferem entre si, como por exemplo, a diversidade existente entre os trabalhos qualitativos. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. (GODOY, 1995b, p.21).

Um dos aspectos que nos inquietou neste percurso investigativo diz respeito à formação docente para Educação das relações étnico-raciais, assim, nossa pretensão foi investigar

como a formação docente proporcionada pelo Subprojeto Interdisciplinar Cultura Afro-brasileira e Educação tem repercutido nas experiências profissionais de ex-bolsistas que participaram do programa no período de 2014 a 2016.

Diante da abordagem qualitativa e, como procedimento metodológico a realização de entrevistas narrativas com ex-bolsistas do PIBID, bem como entrevistas semiestruturadas com docentes responsáveis pelo subprojeto e corpo técnico vinculado ao subprojeto na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Para tanto, segundo Flick (2009, p.162), “se o objetivo da coleta de dados for a elaboração de enunciados concretos, uma entrevista semiestruturada será a maneira mais econômica. Por outro lado, se o curso de um caso único e do contexto de experiências for o objetivo central da pesquisa, as narrativas sobre o desenvolvimento de experiências devem ser consideradas como a alternativa preferível”.

Se o entrevistado iniciar uma narrativa após essa pergunta, é crucial para a qualidade dos dados desta narrativa que ela não seja interrompida nem obstruída pelo entrevistador. Por exemplo, não se devem fazer perguntas neste momento (do tipo “A quem isso se refere?”), nem interromper com intervenções diretivas (por exemplo, “Esse problema não poderia ter sido administrado de outra maneira?”), ou ainda com avaliações (“Essa sua ideia foi boa!”). Ao contrário, o entrevistador, na qualidade de ouvinte ativo, deve sinalizar (por exemplo, reforçando com “hms”) sua empatia com a história narrada e com a perspectiva do narrador. Ao agir assim, ele auxilia e estimula o narrador a continuar sua narrativa até o final. (FLICK 2004, p. 166)

Para Flick (2004, p. 165) A entrevista narrativa é iniciada com a utilização de uma “pergunta gerativa de narrativa” [...] que se refere ao tópico de estudo e que tem por finalidade estimular a narrativa principal do entrevistado.

Silva e Pádua (2010, p. 123), também afirmam que, “a pesquisa com narrativas é sempre rica em experiência humana, mas também difícil, por implicar uma postura metodológica de interação baseada na confiança mútua e na aceitação da sua importância”. Ou seja, as autoras nos chamam atenção com relação à interpretação de narrativas, nas quais continua um desafio para os pesquisadores, exigindo o domínio de técnicas específicas. Também nos lembram que existem três constrangimentos na entrevista narrativa: o fechamento ou Gestalt, condensação e o detalhamento, afirmando que é próprio da narrativa suscitar esses caminhos forçados, uma vez que a narrativa assume certa independência durante o relato.

Já as entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal.

Para corroborar com essa discussão, Boni e Quaresma (2005), destacam que,

A preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da pesquisa, na medida em que requer tempo e exige alguns cuidados, entre eles destacam-se: o planejamento da entrevista, o objetivo a ser alcançado, a escolha do entrevistado e familiaridade com o tema pesquisado. Sobre a formulação das questões, o pesquisador deve ter cuidado para não elaborar perguntas absurdas, arbitrárias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas. (BONI; QUARESMA, 2005, p. 68)

Assim para os autores, na entrevista semiestruturada o entrevistador deve ficar atento para dirigir a discussão para o assunto pesquisado, fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou que ajudem a recompor o contexto da entrevista, caso o entrevistado tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema. (BONI; QUARESMA, 2005, p. 80).

Nesse sentido, a pesquisa visou interrogar uma política pública de formação de professores no campo da Educação para as relações étnico-raciais. Alves-Mazzotti, (2004) afirma que,

Quanto menos experiente for o pesquisador, mais ele precisará de um planejamento cuidadoso, sob pena de se perder num emaranhado de dados dos quais não conseguirá extrair qualquer significado. É importante lembrar também que esse planejamento não precisa nem deve ser apriorístico no sentido mais estrito, pois, nos estudos qualitativos, a coleta sistemática de dados deve ser precedida por uma imersão do pesquisador no contexto a ser estudado. ALVES-(MAZZOTTI, 2004, p. 148)

Dessa forma, Mazzotti (2004, p. 162) nos permite compreender que, “à medida que novos aspectos relevantes da situação vão sendo identificados pela análise que acompanha a coleta, novas questões emergem, tornando frequentemente necessário incluir outros que estejam mais relacionados a essas questões emergentes”.

É importante ressaltar o que nos lembra Flick (2009) sobre os dados coletados. Para ele é uma etapa necessária para a interpretação exata dos dados, no qual posteriormente será realizado um detalhamento mais específico do conteúdo dos dados obtidos.

Nessa perspectiva, para o tratamento das informações levantadas, o procedimento adotado foi a análise estruturalista, que encontrou amparo nas falas apresentadas pelos

sujeitos da pesquisa, no contexto das entrevistas narrativas e semiestruturadas realizadas. A análise estruturalista focaliza os elementos formais das narrativas, e trabalha com duas dimensões, uma delas seria formada pelo repertório de histórias possíveis (JOVCHELOVITCH e BAUER 2003, p. 108). Esses autores partem do pressuposto de que ao contar uma história o narrador faz escolhas, por isso é preciso considerar o que não é escolhido.

A outra dimensão segundo os autores, seria os elementos da história, ou seja, da própria narrativa, bem como os personagens, as testemunhas e os acontecimentos. Nesse tipo de análise Jovchelovitch e Bauer (2003, p.108-109)) afirmam que é possível estabelecer gráficos comparativos pois fornecem um cunho matemático para lidar com dados qualitativos.

Assim, essa pesquisa visa à interpretação dos dados, de forma a proporcionar possibilidades de identificar e compreender os conteúdos das entrevistas narrativas e semiestruturadas e analisa como a formação docente proporcionada pelo Subprojeto Interdisciplinar Cultura Afro-brasileira e Educação tem repercutido nas experiências profissionais de ex-bolsistas que participaram do programa. Assim, problematizamos esses dados com os pressupostos teóricos trabalhados nessa pesquisa.

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

1.2 Procedimentos e Instrumentos

Os procedimentos metodológicos que utilizamos nesta pesquisa foram: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e as entrevistas com ex-bolsistas, professora supervisora e professoras coordenadoras responsáveis pelo Subprojeto Interdisciplinar PIBID/UEMG.

A pesquisa bibliográfica constou no levantamento de referências teórico-metodológicas acessadas por meio eletrônico ou manuscritas, dentre os quais livros, artigos científicos, dissertações e teses etc. O acesso a sites de pesquisas acadêmicas constitui um suporte para reflexões e conhecimento acerca do tema da pesquisa.

Torna-se relevante ressaltar as dificuldades encontradas na realização dos mesmos, devido ao período de pandemia. Nesse sentido, o acesso a referências bibliográficas em bibliotecas físicas foi suspenso, e os livros que eu possuía não contemplavam a discussão pretendida na pesquisa, assim o acesso *on-line* a centros de documentações e bibliotecas foram suportes na realização das leituras.

Um dos instrumentos que nos foi apresentado e prontamente usado nessa pesquisa foi o mais recente Estado da Arte “Pesquisa Educação e Relações Étnico-Raciais”, publicado em 2018, no qual aponta para aspectos relacionados à temática das relações étnico-raciais, sobretudo, formação de professores, currículo e políticas de ações afirmativas dentre outros temas abordados. Assim, consideramos que essas pesquisas corroboram para a construção de estratégias educacionais que visem a uma educação anti-racista.

Por meio de dados atualmente disponíveis *on-line*, abre-se outro campo de acesso e debates de fontes documentais, grupos de pesquisas, artigos e relatórios de pesquisa viabilizados por meio da publicação em periódicos também via *on-line*.

Dando prosseguimento aos procedimentos metodológicos, utilizamos também levantamento e análise de documentos oficiais, como a Constituição Federal de 1998, a Lei 10.639/03, a LDB, as DCNs / EREER, as entrevistas entre outros.

1.3 Análises das fontes da Pesquisa

Os documentos citados nesta pesquisa como Leis, pareceres, diretrizes, resoluções etc. foram relevantes para nos ajudar a compreender as transformações e as permanências ocorridas na sociedade, nas últimas décadas. Jacques Le Goff (1990) nos traz uma compreensão a respeito do documento e que para ele, “não é um material bruto, objetivo e inocente, mas exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro: o documento é monumento”, e os documentos abrangem “a palavra, o gesto”. (LE GOFF, 1990, p. 10-11). Nesse sentido, analisamos os documentos oficiais com esse entendimento de que não são neutros, mas que exprimem uma manifestação da capacidade de um povo e seu contexto histórico.

Ao analisarmos a Constituição Federal de 1988, refletimos acerca da conquista de novos direitos para diferentes grupos sociais como, por exemplo, a população quilombola. A Lei 10.639/2003 constituiu um marco representativo no contexto das lutas históricas empreendidas pelo movimento negro, entendendo sua especificidade como educador da sociedade que tem como característica a produção de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil.

É importante ressaltar que para Gomes (2017), a implementação da Lei 10.639/03 que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos das escolas de Ensino Fundamental e Médio, significou muito para o processo pedagógico no sentido de reeducação da população brasileira. No entanto a autora aponta que “os saberes

expressos nesses documentos ainda não são devidamente considerados enquanto tais pelo campo do conhecimento e pela teoria educacional. Trata-se de uma disputa, principalmente, no campo dos currículos” (GOMES, 2017, p. 68).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96, trouxe uma concepção de educação para a diversidade cultural. As DCNs/ERER que implementam medidas de ações para fortalecimento de políticas igualitárias; a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD) e o MEC que avança no enfrentamento as injustiças sociais nos sistemas educacionais do país;

Os PCNs de 1997 tratam do respeito às diversidades regionais, culturais e políticas. O Decreto nº 4.228/2002, que constitui o Programa Nacional de Ações Afirmativas e a Lei nº 10.678/2003, que instituiu a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), trazia como campo de atuação a questão racial na agenda nacional e a importância de se adotarem políticas públicas afirmativas. É importante salientar que esses documentos fazem parte das normas que pautam para outras políticas o enfrentamento das desigualdades sociais e raciais.

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

Segundo a CAPES através da Portaria nº 096 /2013, os deveres de cada grupo de atores são: Para coordenadores de área no Art. 41,

I – Responder pela coordenação do subprojeto de área perante a coordenação institucional; II – elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades previstas no subprojeto; III – participar de comissões de seleção de bolsistas de iniciação à docência e de supervisores; IV – orientar a atuação dos bolsistas... Conjuntamente com os supervisores; V – apresentar ao coordenador institucional relatórios periódicos; VI – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma; VII – informar ao coordenador institucional toda substituição, inclusão, desistência ou alterações cadastrais de integrantes do subprojeto; VIII – comunicar imediatamente ao coordenador institucional qualquer irregularidade no pagamento das bolsas; IX – participar de seminários de iniciação à docência do Pibid; X – enviar ao coordenador institucional quaisquer documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob

sua orientação; XI – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid; XII – manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes; XIII – assinar termo de desligamento do projeto, quando couber; XIV- compartilhar com os membros do colegiado de curso e seus pares as boas práticas do Pibid; e XV – elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares... (CAPES, 2013, p.14)

Para os supervisores distingue como principais deveres no art. 42,

I – Elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas; II – controlar a frequência dos bolsistas... Na escola; III – informar ao coordenador de área eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram participação no Pibid; IV – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta; V – participar de seminários de iniciação à docência do Pibid; VI – informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto; VII – enviar ao coordenador de área quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades; VIII – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes; IX – manter seus dados atualizados na Plataforma Freire, do MEC; X – assinar termo de desligamento do projeto, quando couber; XI - compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do Pibid; e XII - elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares... (CAPES, 2013, p.16-17)

Para os bolsistas de iniciação à docência aponta como principais deveres no art. 43,

I – Participar das atividades definidas pelo projeto; II – dedicar-se, no período de vigência da bolsa a, no mínimo, 8 horas semanais às atividades do Pibid, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente; III – tratar todos os membros do Programa e da comunidade escolar com cordialidade, respeito e formalidade adequada; IV – atentar-se à utilização da língua portuguesa de acordo com a norma culta; V – assinar Termo de Compromisso do Programa; VI – restituir a Capes eventuais benefícios recebidos indevidamente do Programa, por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU); VII – informar imediatamente ao coordenador de área qualquer irregularidade no recebimento de sua bolsa; VIII – elaborar portfólio ou instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas; IX – apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho; X – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes; XI – assinar termo de desligamento do projeto, quando couber (CAPES, 2013, p.17)

Dessa forma, o estudo da Portaria 096/2013 nos traz como referência diferentes características e dimensões da iniciação à docência.

O aporte de compreensão do cotidiano, vivências e experiências dos ex-bolsistas e dos professores coordenadores, deram-se através de entrevistas que foram fundamentais para as reflexões sobre a temática de nossa pesquisa.

As entrevistas narrativas e semiestruturadas no formato *on-line*, foram gravadas por meio da mídia Skype. Para tanto, pensando nas entrevistas dentro do contexto pandêmico, foi necessário estabelecer um relacionamento via WhatsApp como um meio de comunicação constante e de forma rápida. Assim, foi possível entender os percalços que as sujeitas também estavam enfrentando, e nesse sentido, combinarmos a melhor mídia que lhes atendesse bem, pois não seria entrevista no modo presencial.

A entrevista realizada com as Coordenadoras de Área, a professora supervisora e com as ex-bolsistas do PIBID estabeleceram um meio privilegiado de acesso a vários dados. Avaliar parte das vivências e experiências profissionais delas, bem como as práticas por elas desenvolvidas nas escolas foram relevantes, pois tivemos subsídios para entender a realidade social dessas sujeitas.

Assim, a entrevista com a Coordenadora de Área – CA “C” constou de oito questões, com a CA “V” constou de dez questões, com a Professora Supervisora – PS “K” constou de onze questões e as entrevistas com as três ex-bolsistas – “R”, “D” e “F” além de uma pergunta gerativa foram compostas de doze questões semiestruturadas.

Foram realizadas seis entrevistas no formato *on-line*, uma com a coordenadora de área “C”, e três com as ex-bolsistas “R”, “D” e “F” nos meses de junho e julho de 2020. Uma ex-bolsista das artes visuais não pôde conceder a entrevista no presencial nem no formato *on-line*, alegando falta de tempo e disponibilidade pelo acúmulo de tarefas exercidas no período de pandemia. No entanto, aceitou responder as questões por escrito. As questões chegaram a ser enviadas por e-mail e WhatsApp, mas infelizmente ela não conseguiu me responder, e por esse motivo não foi possível a sua participação. E por fim, em janeiro de 2021 realizamos outras duas entrevistas, uma com a coordenadora de área “V” e outra com a professora supervisora “K”.

As categorias de análise das entrevistas têm como pressuposto a formação docente que é atravessada pelas relações étnico-raciais, isto é, pela formação das sujeitas dessa pesquisa. As vivências e experiências das ex-bolsistas são fundamentais nas mediações entre os debates nos vários espaços escolares, que foram construídas nas reflexões e aulas nos cursos da UEMG e no PIBID interdisciplinar e nas escolas em que foram apresentados esses projetos.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO DOCENTE E O TRABALHO COM A DIVERSIDADE

Neste capítulo analisamos as abordagens teóricas dessa pesquisa, que tem como objeto a formação de professores para a educação das relações étnico-raciais, tendo como eixo as experiências dos participantes do PIBID entre 2014 a 2016. Dessa forma, vamos investigar a formação docente como parâmetro de formação de professores, as diretrizes e bases conceituais das relações étnico-raciais e a construção de currículos nos espaços de produção de conhecimento.

2.1 Formação e Saberes Docentes

A formação docente é um dos temas recorrentes na pesquisa em educação de modo que os distintos contextos em que se realiza traduz demandas de seu tempo. Pode-se encontrar atualmente pesquisas sobre essa temática em artigos, livros, dissertações e teses. Porém, em uma análise da literatura que trata do tema, observamos que as pesquisas sobre a formação e seus saberes docentes são incipientes e especificamente sobre os saberes dos professores das relações étnico-raciais.

O tema formação de professores tem sido desde os anos da década de 1980, objeto de um intenso debate⁵ já salientado por Antônio Nóvoa. Esse autor afirma que os anos 1980 foram anos difíceis para os professores, e que esse período serviu, fortemente, para aumentar o chamado mal-estar profissional. Ele identifica que nesse período ocorreu uma ampliação das matrículas escolares e, por consequência, a necessidade de se formar um contingente enorme de professores.

Dessa forma, o contexto atual ainda é marcado pelos debates sobre a formação inicial docente e a importância atribuída durante o seu processo formativo. Diversos estudos, como (Nóvoa, 2009; Tardif, 2005; Gatti, 2013); discutem sobre os saberes essenciais produzidos no exercício da docência destacando as competências necessárias, bem como conhecimentos, saberes e valores adquiridos no processo de sua formação.

Como um dos aportes teóricos seguiremos o direcionamento apontado por Antônio Nóvoa (2009), que nos orienta a afastar da utilização das listas intermináveis de “competências”, cuja simples enumeração se torna insuportável. Essa observação de Nóvoa,

⁵ Em anos anteriores a preocupação existia, mas se intensificou a partir desse período.

nos remete ao fato de que é possível esboçar apontamentos simples que qualificam o bom professor e caracterizam o seu trabalho docente nas sociedades contemporâneas. Ou seja, partindo do pressuposto de que as listas de competências são numerosas, o autor nos convida a entendermos o conceito de disposição, vista como uma trilogia de grande sucesso: saber, saber-fazer, saber-ser.

Assim, é possível traçar alguns apontamentos, para o trabalho do bom professor, principalmente visto como uma “disposição”, na qual entendemos como busca por uma verdadeira identidade profissional. Nóvoa apresenta contribuições que nos auxiliam na reflexão do que seria um bom professor, afirmando que;

[...] Durante muito tempo, procuraram-se os atributos ou as características que definiam o “bom professor”. Esta abordagem conduziu, já na segunda metade do século XX, à consolidação de uma trilogia que teve grande sucesso: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber-ser (atitudes). Nos anos 90 foi-se impondo um outro conceito, competências, que assumiu um papel importante na reflexão teórico e, sobretudo, nas reformas educativas. Todavia, apesar de inúmeras reelaborações, nunca conseguiu libertar-se das suas origens comportamentalistas e de leituras de cariz técnico e instrumental. Não espanta, por isso, que se tenha adaptado tão bem às políticas da “qualificação dos recursos humanos”, da “empregabilidade” e da “formação ao longo da vida”, adquirindo uma grande visibilidade nos textos das organizações internacionais, em particular da União Europeia. Ao sugerir um novo conceito, disposição, pretendo romper com um debate sobre as competências que me parece saturado. Adopto um conceito mais “líquido” e menos “sólido”, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores. (NÓVOA, 2009, p. 3)

Nessa perspectiva, para Nóvoa (2009) “a concepção de um bom professor estava direcionada a alguns arcabouços que interligavam o saber, o saber- fazer e o saber- ser, que foram marcantes no processo de formação e produção de saberes dos “bons professores”. Assim, mudanças no campo pedagógico na formação de professores impõem novas reflexões.

Ainda conforme Nóvoa (2009), após a década de 1990 outras reflexões e práticas docentes foram incorporadas no cotidiano de suas formações e em seus saberes docentes levando em conta a busca pelo bom professor nos processos formativos. Parece ser um caminho sensato e promissor pois essa afirmação nos possibilita obtermos pistas para uma melhor compreensão do papel docente, sua formação e dos saberes que movimentam o seu cotidiano em sala de aula.

Para Nóvoa (2009, p. 4), cabe ainda dizer que, não houve uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento. E a formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente. Dessa forma, existem análises que propõem inverter esta longa tradição e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação. Neste debate observamos que Nóvoa (2007) vem convergindo suas discussões fazendo uma substituição do conceito de formação inicial e continuada para o conceito de desenvolvimento profissional docente.

Nas observações de Marli André (2010, p. 175), essas ponderações parecem justas e convincentes para que passemos a considerar o desenvolvimento profissional como objeto da formação. Dessa forma, “os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção da aprendizagem, mas também no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da diversidade e de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias”. (NÓVOA, 2007, p. 2). Nesse sentido, essas premissas nos direcionam à ideia de busca do desenvolvimento de novas habilidades pedagógicas que visam suprir as necessidades e carências que a educação possui.

Seguindo ainda as reflexões de Nóvoa (2009), alguns fundamentos na formação dos professores fazem-se necessários analisar, como o “conhecimento” que se refere ao trabalho do professor e que consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem; a “cultura profissional” que se refere ao professor em compreender os sentidos da instituição escolar, a aprender com os colegas mais experientes, ao registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação; o “tato pedagógico” que se refere à capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar. A serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar; o “trabalho em equipe” que se refere aos novos modos de profissionalidade docente. De acordo com o autor, o exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais e o “compromisso social” que se refere aos princípios, dos valores, da inclusão social e da diversidade cultural.

Nesse sentido, as cinco disposições que o autor elenca sendo consideradas por ele essenciais à definição dos professores nos dias de hoje, nos servem de referência para a elaboração das propostas seguintes sobre a formação de professores, pois, essa formação deve ser constituída dentro da sua profissão.

Esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, etc.) (TARDIF, 2005, p.60).

Para Maurice Tardif, “é necessário especificar que atribuímos a noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”. (TARDIF, 2005, p. 60). Esses processos de formação docentes oferecem aos professores conhecimentos e criação de estratégias no exercício da profissão.

Dessa forma, Tardif e Lessard (2008) acreditam que,

[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas *que estão todos relacionados com seu trabalho*. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área de Educação: para os professores de profissão, a experiência do trabalho parece ser fonte privilegiada de seu saber-ensinar (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 61)

Essas experiências vivenciadas pelos professores podem ser vistas como um processo de aprendizagem que engloba o saber fazer pedagógico, e que fundamenta sua prática e sua história profissional. Tardif e Lessard (2005, p. 51) nos fazem entender que a docência como experiência pode ser analisada como um “processo fundado na repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos”, e que também pode ser vista a partir da intensidade e a significação vivida por um indivíduo”, ou seja, uma vivência que muda, que marca e transforma o sujeito.

Esse debate tem se manifestado na formação dos docentes e nas instituições de ensino pela dicotomia teoria e prática, sendo que teoria seria um suporte da prática docente, indissociáveis no processo de aprendizagem dos futuros professores.

Bernardete Gatti (2013, p. 55) afirma que, “se faz necessário mudar a concepção vigente sobre “prática” e “teoria”, pois para ela a prática educacional é prática social com significado e não pode ser tomada como simples receita, ou confundida com tecnicismos modeladores”. Para a autora, é necessário transcender o senso comum reificado, superar os sentidos usuais atribuídos às práticas pedagógicas condenadas por muitos sem defesa e muitas vezes sem argumentos. Ou seja,

Prática pedagógica, por ser pedagógica, é ação política, de cidadania, comportando formas de ação guiadas por seus fundamentos, sejam filosóficos, sejam científicos. Implica *fazer pensando e pensar fazendo*, implica saber fazer e porque fazer, ou seja, implica uma *praxiologia* (GATTI, 2013, p. 55)

Nesse sentido, a autora defende que é preciso assumir a prática como sendo um espaço/tempo de surgimento de conhecimentos vitais e de criação, não só de reprodução, sendo, portanto, necessário dar à prática a dignidade de fato cultural relevante para o desenvolvimento curricular pretendido. Nesse sentido, a prática assim como a teoria é parte fundante do saber fazer pedagógico.

As reflexões de Gatti nos levam a um direcionamento de que a teoria e a prática devem ser uma troca de conhecimentos entre professores e alunos, onde um aprende com o outro através de experiências e curiosidades.

Nesse sentido, através das reflexões epistemológicas de Paulo Freire (1992, 1987, 2004), acreditamos na formação docente capaz de coordenar a ação educativa junto a seu fazer cotidiano como agente participante na escola como currículo de cultura e na sala de aula como espaço de diálogo.

Para Freire (1987) a escola deve ser um lugar de trabalho, ensino e aprendizagem isto é, um lugar em que a convivência permita estar continuamente se superando, porque a escola é o espaço privilegiado para pensar sobretudo na formação continuada de professores. Assim, o trabalho educativo passa a ser orientado para uma tomada de decisões e o exercício da prática uma responsabilidade social e política.

Dessa forma, entendemos como dinâmica o professor que se integre ativamente, e, portanto, as propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 19).

É nesse contexto de formação docente socialmente construído nas instituições de ensino até a década de 1990, que os estudos se alicerçavam na primazia teoria e prática como sinônimos na concepção do que seria um bom professor. Porém, com a inserção de novos debates e atores sociais no espaço escolar que essa formação docente começa a ser questionada e novos campos de estudos e pesquisas surgem no cenário educacional.

Observamos que junto às mudanças na formação docente, novos debates político-sociais adentravam o espaço escolar, salientando a urgência de inclusão de outras historiografias que debatiam a hegemonia eurocêntrica.

Nessa perspectiva, a formação docente voltada para a diversidade torna-se necessária para preparar professores para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto escolar. Essa formação consiste em abrir espaços que atendam a modificação da dinâmica da escola como um local em que diferentes identidades são respeitadas.

Para pensarmos na formação docente voltada para o trabalho com a diversidade, torna-se necessário refletir sobre a formação inicial e continuada dos professores, pois, por meio do processo de redemocratização do país e dos direitos estabelecidos na Constituição de 1988, houve a necessidade de uma legislação educacional que buscasse tratar de questões relativas à diversidade.

Assim, pensamos que a diversidade pode ser compreendida enquanto diferença ou multiplicidade cultural, o que não deveria ser concebida enquanto melhor ou pior, sendo classificada de maneira qualitativa, mas sim ser respeitada enquanto diferente. Para que seja explorada essa maneira de compreender a diversidade cultural são necessárias algumas estratégias junto ao processo educacional. A igualdade, por exemplo, não pode ser compreendida como contrária a diferenças, mas sim contrária à desigualdade e a diferença deve ser compreendida enquanto contra a padronização, conforme nos revela Maria Vera Candau, afirmando que,

Reconhecer a diferença é questionar os conceitos homogêneos, estáveis e permanentes que excluem o ou a diferente. As certezas que foram socialmente construídas devem se fragilizar e desvanecer. Para tanto, é preciso desconstruir, pluralizar, ressignificar, reinventar identidades e subjetividades, saberes, valores, convicções, horizonte de sentidos. Somos obrigados a assumir o múltiplo, o plural, o diferente. O híbrido, na sociedade como um todo. (CANDAU, 2005, p. 2)

A diversidade cultural não pode ser somente atitudes de “aceitação” do outro enquanto diferente, o que estaria contribuindo para uma ideia concebida de um modelo homogêneo, mas, reconstruir outros plurais na identificação dos discursos do que é posto e sacralizado como hegemônico. A diversidade cultural não possui uma origem, mas é construída e ressignificada de acordo com o poder em vigência, está diferenciação ocorre ao contrapor o que está sendo legitimado pelo poder, onde o outro passa ser diferenciado com o objetivo de exclusão e marginalização.

O sistema educacional desde que foi institucionalizado no Brasil, era caracterizado por privilegiar uma pequena parcela da população brasileira. Ao longo dos tempos destacaram-se vários profissionais da área de educação como Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Paulo Freire. Também se observa que alguns movimentos sociais que

reivindicavam a universalização da escola com qualidade. Era percebida a necessidade de ampliar as possibilidades de acesso à educação a um número cada vez maior de pessoas e suas práticas sociais.

Apesar dessas conquistas, não houve uma integração das “culturas consideradas como minoritárias sob a perspectiva do poder vigente” e que povoam o país, não foram contemplados positivamente no currículo e tampouco no espaço escolar, como pode ser confirmado por Luciano Mendes de Faria Filho (2000, p. 145) “em todas as escolas é, geralmente, proibida a frequência de crianças negras, mesmo livres, até pelo menos o final da primeira metade do século [...]”.

É a partir desse contexto de exclusão social, econômica, cultural e especialmente educacional que o debate sobre as relações étnico-raciais tem seu crescimento a partir da década de 1960 com inúmeros grupos do movimento negro buscando a inserção dos negros em todos os espaços de produção de conhecimento no país. Gomes (2012), discute a questão étnico-racial no Brasil e as ações do movimento negro por uma educação emancipatória no contexto das discussões sobre diversidade, desigualdades e educação. Nesse contexto, a autora traz uma interpretação do conceito de raça como estrutural e estruturante para se compreender a complexidade do quadro de discriminação e desigualdades no Brasil, denunciado pelo movimento negro, na qual aos poucos, passa a ocupar espaço nas análises sociológicas e entre os formuladores de políticas públicas (GOMES, 2012, p. 734).

Munanga (2002) aponta o crescimento dos movimentos sociais numa perspectiva de resgate da identidade, a fim de inaugurar a inclusão dos negros como participantes intelectuais na sociedade.

A partir dos anos 70, com o crescimento da consciência negra através de seus movimentos sociais, viu-se nascer novas áreas de pesquisa, enriquecidas entre outros pela discussão sobre o resgate da identidade e sobre as estratégias de inclusão e de participação na sociedade. Lenta e arduamente alguns raros negros começaram a penetrar no espaço conceitual das ciências humanas, fomentando novas linhas de pesquisa na problemática da educação, do multiculturalismo e das políticas públicas dentro do contexto de “*affirmative action*” inspirado nos Estados Unidos e na África do Sul pós-apartheid (MUNANGA, 2002, p. 56)

Na década de 1980, esse debate torna-se mais evidente com a promulgação da Constituição Federal em 1988, apresentada pelos grupos etnicamente diferenciados. Nos artigos 1º e 3º da Constituição Brasileira, a cidadania e a dignidade da pessoa humana são definidas como fundamentos da República Federativa do Brasil. De acordo com Sebastião

Patrício da Costa (2012, p. 38), “a Constituição Federal mostra-se em sintonia com os tratados internacionais e com o direito contemporâneo ao exigir que os demais textos legais sigam esses fundamentos. Há também uma preocupação com a igualdade material ao buscar erradicar as desigualdades sociais e regionais”. Nesse sentido, esses aspectos são requisitos de proteção dos diversos grupos étnicos no Brasil.

Ainda nessa década outro perfil de movimento negro passou a se configurar, com ênfase não só na educação, mas em outras áreas do conhecimento como, Filosofia e Ciências Sociais. Alguns ativistas conseguiram concluir a graduação e, com a expansão paulatina da pós-graduação em educação, cursaram o mestrado e, futuramente, o doutorado. (GOMES, 2012, p. 738). Dessa forma, a autora afirma que alguns desses ativistas iniciaram uma trajetória acadêmico-política como intelectuais engajados e focaram suas pesquisas na análise do negro no mercado de trabalho.

A formação de professores/ras, sobretudo a que visa a diversidade, deveria considerar outras questões, tais como: como os/as professores/ras se formam no cotidiano escolar? Atualmente, quais são as principais necessidades formadoras dos/das docentes? Que outros espaços formadores interferem na sua competência profissional e pedagógica? Que temas os/as professores/ras gostariam de discutir e de debater no seu percurso de formação e no dia-a-dia da sala de aula? E que temáticas sociais e culturais são omitidas, não são discutidas ou simplesmente não são consideradas importantes para a sua formação profissional e para o processo educacional dos seus alunos? Será que a questão racial está incluída nessas temáticas omitidas ou silenciadas? (GOMES, 2003, p. 169)

Ainda conforme Gomes (2003), a formação de professores/as tem sido uma preocupação constante do campo da educação, pois “o MEC, a universidade, os centros de formação de professores, as escolas, enfim, todos se preocupam e concordam que é preciso hoje formá-los mais adequadamente tanto em seu percurso inicial quanto em serviço. Mas apenas investir numa melhor formação não é o suficiente”. (GOMES, 2003, p. 169).

Estudiosos do campo de formação docente, como; (Gomes, 2003, 2011; Gomes e Silva, 2011; Canen e Xavier, 2011; Munanga, 2005) tratam da complexidade da dimensão da superação dos fenômenos do racismo, da discriminação e do preconceito que se manifestam no contexto da educação. Portanto, discutir o tema é um desafio de educadoras e educadores na atualidade.

Nilma Lino Gomes (2003), nos faz refletir sobre o papel da educação para uma formação de professores para as relações étnico-raciais. A autora traz várias indagações nas quais não podemos ignorá-las. Para tanto, consideramos os desafios dessa formação voltada

para a diversidade como perspectiva para o enfrentamento do racismo e preconceito racial na escola como escopo de reconhecer e valorizar a história e cultura africana e afro-brasileira.

Um desses desafios é o processo de apropriação de uma perspectiva crítica do “mito da democracia racial”, pois se trata de um forte dispositivo ideológico no qual alguns estudos afirmam estar presente na atualidade nas instituições escolares e em outras esferas sociais. Ainda de acordo com Gomes (2003), é necessário discutir quais aspectos da produção acadêmica existente sobre relações raciais no Brasil devem fazer parte dos processos de formação dos docentes. Nesse sentido, a autora trilha alguns caminhos de inserção nos cursos de formação de professor/es e nos processos de formação em serviço de disciplinas, debates e discussões que privilegiem a relação entre cultura e educação, numa perspectiva antropológica (GOMES, 2003, p. 169).

Nessa perspectiva, a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional proporcionada pela aprovação da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, introduziu a obrigatoriedade da abordagem de temas relacionados à história da África, culturas afro-brasileiras e indígenas nos currículos da educação básica.

Dessa forma, acreditamos ser a formação docente uma condição necessária para o trabalho com a diversidade, uma vez que nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira.

De acordo com Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011), o campo da educação deve ser compreendido de forma articulada com as lutas sociais, políticas e culturais que ocorrem na sociedade. A educação escolar entendida como parte constituinte do processo de humanização, socialização e formação, tem de estar associada aos processos culturais (GOMES; SILVA, 2011, p. 18). Portanto, para as autoras a diversidade étnico-cultural é uma característica marcante em qualquer sociedade enquanto processo que faz parte da nossa humanização.

Não há como negar que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano. Porém, não é contraditório que tantos educadores concordem com essa afirmação e, ao mesmo tempo, neguem o papel da escola no trato com a diversidade étnico-racial? Como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social desse país? E como podemos pensar as relações raciais fora do conjunto das relações sociais? (GOMES, 2005, p. 146-147)

Nesse sentido entendemos que a educação abrange espaços e contornos sociais de amplas construções e conhecimento, pois de acordo com Gomes (2005, p. 146- 147) “essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação dos professores, e que, portanto, é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceitual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas”.

A autora traz uma ponderação de que seria interessante construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. Dessa forma os espaços escolares com as vivências e experiências de cada um dos seus ocupantes pode construir relações de inclusão ou exclusão social.

O contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos que estão ao nosso redor é importante, pois uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores (GOMES, 2005, p. 146-147)

Entendemos que o campo dos valores apresenta uma complexidade quando pensamos em estratégias de combate ao racismo e de valorização da população negra na escola brasileira. Segundo a autora, toca no campo dos valores, das identidades e mexe com questões delicadas e subjetivas, como por exemplo, a autonomia. Porém, Gomes (2005, p. 149), ao tratar da temática racial, afirma que alguns docentes usam de uma compreensão deturpada de autonomia para reproduzir e produzir práticas racistas.

Refletir sobre os valores que estão por detrás de práticas como as que citamos anteriormente nos leva a pensar que não basta apenas lermos o documento de “Pluralidade Cultural”, ou analisarmos o material didático, ou discutirmos sobre as questões curriculares presentes na escola se não tocarmos de maneira séria no campo dos valores, das representações sobre o negro, que professores(as) e alunos(as) negros, mestiços e brancos possuem. Esses valores nunca estão sozinhos. Eles, na maioria das vezes, são acompanhados de práticas que precisam ser revistas para construirmos princípios éticos e realizarmos um trabalho sério e competente com a diversidade étnico-racial na escola. (GOMES, 2005, p. 150)

Dessa forma, Gomes (2005, p. 151) afirma que é preciso construir novas práticas em que os(as) educadores(as) se coloquem na fronteira desse debate e que a cobrança de novas posturas diante da questão racial passe a ser uma realidade, não só dos movimentos negros, mas também dos educadores, dos sindicatos e dos centros de formação de professores, pois

para ela, “a escola é um dos espaços de vivência de práticas racistas e discriminatórias, na infância, juventude e idade adulta e exerce um peso nesse processo” (2011, p. 22). Nesse sentido, essa é uma questão que não pode ficar ausente da discussão sobre a formação de professores/as.

Dentro dessa ótica de entendimento, Eliane Cavaleiro (2005) afirma que o silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos alunos uma pretensa superioridade branca, ou seja, sem que haja questionamento desse problema por parte dos profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Nesse sentido, silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente (CAVALLEIRO, 2005, p.23).

Portanto, esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais. Corroborando com essa ideia, Kabengele Munanga (2005) concebe o racismo como um dos graves problemas de nossa sociedade e, aponta a educação como uma das forças vivas da sociedade para combatê-lo.

A educação escolar, embora não possa resolver tudo sozinha, ocupa um espaço de destaque. Se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços (MUNAGA. 2005, p.17-18)

Dessa forma, refletir sobre o racismo no Brasil é refletir sobre uma educação que preze pela formação de uma educação antirracista, enfatizando a diversidade étnico-racial e cultural. De acordo com Gomes e Silva (2011, p.23), “o trato da diversidade não pode ficar da boa vontade ou da intuição de cada um. Ele deve ser uma competência pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos processos formadores. Ou seja, esse processo influencia de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros, tanto na escola quanto na vida cotidiana.

Ainda conforme o exposto acima o debate sobre a diversidade étnico-racial tem que ser um debate nacional, isto é, incluir toda a sociedade nesse intenso debate,

Diante da realidade cultural da educação e da escola brasileira, e do quadro das desigualdades raciais e sociais do Brasil já não cabe mais aos educadores e as educadoras aceitarem a diversidade étnico-cultural só como

mais um desafio, a nossa responsabilidade social como cidadãos e cidadãos exige mais de nós. Ela exige de todos nós uma postura e uma tomada de posição diante dos sujeitos da educação que reconheça e valorize tanto as semelhanças e as diferenças como fatores imprescindíveis de qualquer projeto educativo e social que se pretenda democrático. (GOMES; SILVA 2011, p.24)

Corroborando com essa reflexão, trazemos para nossa discussão os argumentos de Karina de Araújo Dias (2011) sobre as relações raciais no seio da sociedade brasileira, nas quais denota polaridades expressas em negação/afirmação, positividade/negatividade, crítica social/manutenção social que pairam a negação da discriminação racial em contraponto com os que denunciam a existência de racismo e preconceito atrelados ao pertencimento racial.

Ana Canen e Gisele Xavier (2001), também nos trazem uma contribuição a respeito da formação continuada de professores na qual possui um papel relevante, pois, “uma vez que preparar professores para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto escolar significa abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, consideradas fatores enriquecedores da cidadania”. (CANEN; XAVIER, 2001, p. 642).

Ainda conforme Canen e Xavier (2001) a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, constitui-se como um espaço privilegiado, de modo que não seja só para refletir e discutir sobre essas questões, mas, para a criação e a implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar.

No tópico a seguir buscaremos analisar as relações étnico-raciais, educação e diversidade no contexto multicultural.

2.2 Relações Étnico-Raciais: Educação e Diversidade no contexto Multicultural

O debate em torno das relações étnico-raciais tem ganhado cada vez mais evidência nas discussões acadêmicas, nos grupos e movimentos que lutam pela valorização e pelo respeito à diversidade cultural, dentro da multiculturalidade das sociedades plurais, visando o desenvolvimento humano e a justiça social. Relações étnico-raciais é uma expressão utilizada para se referir às questões relativas à população negra-brasileira, a fim de sair do impasse e da postura dicotômica entre os conceitos de raça e etnia.

A pesquisadora Nilma Lino Gomes (2011)⁶, define relações étnico-raciais como sendo "relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras". Dessa forma, a autora classifica "raça como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária", num processo histórico, social, político, econômico e cultural.

A forma como a raça opera em nossa sociedade possibilita, portanto, que militantes do Movimento Negro e um grupo de intelectuais não abandonem o conceito de raça para falar sobre a realidade do negro brasileiro, mas o adotem de maneira resignificada. Nesse sentido, rejeitam o sentido biológico de raça, já que todos sabem e concordam com os avanços da ciência de que não existem raças humanas. O conceito de raça é adotado, nessa perspectiva, com um significado político e identitário construído com base na análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro, as suas formas de superação e considerando as dimensões histórica e cultural a que esse processo complexo nos remete (GOMES, 2011, p. 1)

Nesse sentido, não podemos negar que as raças são compreendidas como construções sociais, políticas e culturais produzidas no contexto das relações de poder ao longo do processo histórico. Para tanto, entendemos a partir dos estudos da autora que é na cultura e na vida social que aprendemos a enxergar as raças. “Isso significa que aprendemos a ver as pessoas como negras e brancas e, por conseguinte, a classificá-las e a perceber suas diferenças no contato social”. Nesse sentido, vamos aprendendo a hierarquizar as classificações sociais, raciais, de gênero, entre outras. Ou seja, também vamos aprendendo a tratar as diferenças de forma desigual. (GOMES, 2011, p.1)

Por meio da Constituição Federal, o Estado brasileiro assumiu a multiculturalidade como um condicionante da estruturação social (BRASIL, 1988). Este reconhecimento político é marca da formação social do país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96, (BRASIL, 1996) trouxe uma concepção de educação para a diversidade cultural. Este processo de reforma estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998).

De acordo com Gomes (2011), “ao introduzir a discussão sistemática das relações étnico-raciais e da história e cultura africanas e afro-brasileiras, essa legislação impulsiona mudanças significativas na escola básica brasileira, articulando o respeito e o reconhecimento à diversidade étnico-racial com a qualidade social da educação. Essa observação da autora refere-se à Lei 10.639/03, que alterou a LDB de 1996.

⁶ Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. **A cor da Cultura**. 2011. Disponível: <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>.

É importante ressaltar que reconhecer que vivemos em uma sociedade multicultural é reconhecer que os desafios para convivermos com as diferenças nos provocam a pensarmos como a educação das relações étnico-raciais está organizada de forma específica nas escolas, e ao mesmo tempo como essas relações ganham evidência por meio das lutas e resistências do movimento negro, em seu processo de construção.

Nessa direção, entendemos que é importante conhecermos o conceito de “cultura” e “identidade cultural”. Vera Maria Candau (2012) afirma que,

Cultura pode então ser entendida como tudo aquilo que é produzido pelo ser humano. Assim sendo, toda pessoa é produzida de cultura. Não é apenas privilégio de certos grupos sociais nem pode ser atribuído à escolarização formal. A cultura é fenômeno plural, multiforme, heterogêneo, dinâmico. Envolve criação e recriação, é atividade, ação. É considerada também como um sistema de símbolos que fornece indicações e contornos de grupos sociais e sociedades específicas. (CANDAU, 2012, p. 72)

Dessa forma, compreendemos que a cultura não está somente ligada a uma dimensão artística e literária, mas a tudo aquilo que é produzido pelo homem em sociedade. Nesse sentido, “toda ação social e cultural, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado, são práticas de significação”, ou seja, toda prática social tem também uma dimensão cultural. (HALL, 1997, p. 26).

Ainda nessa perspectiva, de acordo com José Luiz Santos (2006), cultura está muito associada a estudo, educação e formação escolar. Nesse sentido, o autor trata de duas concepções básicas de cultura, na qual a primeira concepção de cultura remete a todos os aspectos de uma realidade social, ou seja, o que diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação e a segunda refere-se mais especificamente ao conhecimento, às ideias e crenças de um povo ou seja, a maneira com que esse povo existe na vida social (SANTOS, 2006, p. 26).

Frente ao exposto, faz-se necessário atrelarmos o conceito de cultura ao conceito de identidade para chegarmos em conceito de identidade cultural. Para Hall (2003), “a identidade é um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto, e não uma essência ou substância a ser examinada”. Nesse sentido, o autor se refere ao valor estratégico dos discursos de identidade negra diante do racismo, com suas múltiplas raízes nos diversos níveis da formação social, política, econômica e cultural. Desta forma, Hall considera como identidade cultural “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem do nosso sentimento de “pertencimento” às culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e acima de tudo nacionais” (HALL 2003, p. 8-15-16).

Corroborando com essa ideia para o desafio e a questão da identidade cultural, o antropólogo Kabengele Munanga (1986), destaca que,

Poetas, romancistas, etnólogos, filósofos, historiadores etc. quiseram restituir à África o orgulho de seu passado, afirmar o valor de suas culturas, rejeitar uma assimilação que teria sufocado a sua personalidade. Tem-se a tendência, sob várias formas, de fazer equivaler os valores das civilizações africana e ocidental. É a esse objetivo fundamental que correspondem as diversas definições do conceito de negritude. [...] A identidade consiste em assumir plenamente, com orgulho, a condição de negro, em dizer, cabeça erguida: sou negro (MUNANGA, 1986)

Nessa perspectiva, o que impressiona imediatamente por sua amplitude e pelo conteúdo das disciplinas mobilizadas à sua compreensão é a afirmação e a reabilitação da identidade cultural, da personalidade própria dos povos negros, tendo em vista que diante dessa concepção a identidade consiste na condição do sentimento de pertença.

Para corroborar com essa ideia, é importante considerar o conceito de “diversidade cultural” trazido por Santos (2006), ao dizer que, “a diversidade cultural interna à nossa sociedade é de fato essencial para compreendermos melhor o país em que vivemos. Mesmo porque essa diversidade não é só feita de ideias; ela está também relacionada com as maneiras de atuar na vida social”. Ou seja, a diversidade é um elemento que faz parte das relações sociais no país, e está também se constitui de maneiras diferentes de viver, cujas razões podem ser estudadas, contribuindo dessa forma para eliminar preconceitos e perseguições de que são vítimas grupos e categorias de pessoas. (SANTOS, 2006, p. 19).

Dessa forma, a nossa questão é discutir educação em conformidade com as relações étnico-raciais. Além disso é importante trazer para nossa discussão o histórico de lutas construído pelo Movimento Negro pós-abolição, sobre a formulação de atitudes em defesa da população negra, pois, conforme afirma Henrique Júnior Cunha (2008, p. 3), um foco de origem dos movimentos sociais negros é resultante das ações sociais de luta pela abolição do escravismo criminoso e da insatisfação dos resultados práticos da abolição.

Somando a esse aspecto, é oportuno destacar que muitas vitórias foram conquistadas, sendo uma delas a aprovação da Lei 10639/03, que altera a Lei nº. 9394/96, na qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica. Esse passo tão importante, teve como desdobramento a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Nessa perspectiva, Gomes (2012), afirma que a educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo da sua trajetória, pois, ela é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social. E dessa forma, a educação aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação. (GOMES, 2012, p. 734).

É nesse contexto de territórios de conhecimentos, formação e prática docente que analisaremos os papéis dos currículos como plataforma de inclusão, ensino e aprendizagem no processo de formação docente.

2.3 Currículo e a Formação Docente

Os estudos sobre o papel do currículo vêm sendo conduzidos de diferentes formas, entendido em diversos aspectos, isto é, ele tem sido apontado por alguns estudiosos da área como centro nevrálgico do sistema de ensino. Considerando o sentido etimológico da palavra currículo (em latim, *curriculum*), em sua origem e abrangência significa o curso, o percurso, o caminho da vida ou das atividades de uma pessoa ou grupo de pessoas.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2005, p.16), as teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado. É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo.

Nesse sentido, entendemos que as teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de "identidade" ou de "subjetividade" (SILVA, 2005, p. 15).

Para Silva (2005), as teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: científicas, desinteressadas ou seja; as teorias curriculares tradicionais, também chamadas de teorias técnicas, tiveram início na primeira metade do século XX por John Franklin Bobbit no qual associava as disciplinas curriculares a uma questão puramente mecânica. Desse modo o sistema educacional estaria conceitualmente conectado ao sistema industrial que vivia os padrões da Administração Científica, também conhecida como Taylorismo.

De acordo com Silva (2005, p. 24), o currículo era visto como uma instrução mecânica em que se elaborava a listagem de assuntos impostos que deveriam ser ensinados pelo

professor e memorizados pelos estudantes. Bobbit afirmava que, "a educação tal como a usina de fabricação de aço, era um processo de moldagem".

As teorias curriculares críticas basearam o seu plano teórico nas concepções marxistas e também nos ideários da chamada Teoria Crítica vinculada a autores da Escola de Frankfurt, especialmente Max Horkheimer e Theodor Adorno. Teve também como influência importante autores como Pierre Bourdieu e Louis Althusser da chamada Nova Sociologia da Educação.

Na década de 1960 esses autores compreenderam que tanto a escola como a educação em si são instrumentos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais propriamente constituídas no seio da sociedade capitalista. “Em geral, tem-se deduzido da análise e Bourdieu [...] uma pedagogia e um currículo que, em oposição ao currículo baseado na cultura dominante se centrariam nas culturas dominadas”. Nessa perspectiva, o currículo estaria atrelado aos interesses e conceitos das classes dominantes (SILVA, 2005, p.34-37).

Já as teorias curriculares pós-críticas surgiram a partir das décadas de 1970 e 1980, partindo dos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais. Assim como as teorias críticas, a perspectiva pós-crítica desaprovou as teorias tradicionais, mas abrangeram as suas condições para além da questão das classes sociais, tendo o sujeito como foco principal. Desse modo, mais do que a realidade social dos indivíduos, era preciso compreender também os estigmas étnicos e culturais, tais como a racialidade, o gênero, a orientação sexual e todos os elementos próprios das diferenças entre as pessoas. (SILVA, 2005, p.146). Nesse sentido, era preciso estabelecer o combate à opressão de grupos semanticamente marginalizados e lutar por sua inclusão no meio social.

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo, torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como os de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e listas de conteúdo. Num cenário pós-crítico o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz [...] (SILVA, 2005, p. 147)

Com esse entendimento, o currículo passou a considerar o conceito de que não existe um conhecimento único e verdadeiro, sendo esse uma questão de aspecto histórico, ou seja, que se transforma nos diferentes tempos e lugares.

Ao pensarmos sobre a formação docente faz-se necessário refletir acerca dos desafios e limites que são colocados na prática educacional. Dessa forma, o assunto atual ainda é marcado pelos numerosos debates sobre o currículo e a formação inicial docente. Assim, a

importância atribuída ao currículo e seu processo formativo tendo múltiplos estudos é discutida aqui pelos autores Nóvoa (2009), Gatti (2014), Gomes (2012) e Miranda (2018), pois, a emergência da participação dos professores nos discursos públicos e formulação de currículos, a necessidade de colaboração entre as escolas e as sociedades, a obrigatoriedade do ensino e, por fim a necessidade de a formação dos professores estão mais próximos da realidade escolar e dos problemas encontrados na prática.

Dialogando com essa ideia, Vanessa Eleutério Miranda (2018), trata dos estudos relativos a diferentes aspectos da formação docente nos quais podem nos ajudar a compreender a relação existente entre as concepções de formação e os conhecimentos disponibilizados nos currículos de cursos que preparam os profissionais da educação. Para a autora, “a atuação comprometida com novos conteúdos e temáticas tem desafiado gestores, docentes e formadores de professores no sentido de se pensar alternativas para acolher a diversidade nos currículos, tanto da educação básica quanto dos cursos de formação” (MIRANDA, 2018, p. 55).

Na medida em que os mecanismos de discriminação e de preconceito racial podem ser sutis e passar despercebidos aos professores e professoras menos atentos à temática, bem como podem ser negados e silenciados por docentes, por instituições escolares e por currículos, uma formação de professores para a justiça social estaria comprometida em formar profissionais para uma atuação crítica e inclusiva. Essa formação é considerada uma formação anti-racista ou multi/intercultural (MIRANDA, 2018, p. 57)

Para Miranda o trabalho de pesquisa sobre saberes nos currículos de formação inicial deve estar em conexão com as atuais demandas de atuação do magistério. Assim, de acordo com Bernadete Gatti, (2014),

O conceito básico que consta das orientações existentes sobre a formação de professores é que sua organização institucional deve ser realizada numa estrutura com identidade própria, sendo que as práticas, na matriz curricular, não devem ser reduzidas a um espaço isolado, mas que sejam postas em articulação com fundamentos e conteúdo específicos, devendo estar presentes desde o início do curso e permear toda a formação do professor. (GATTI, 2014, p. 38)

É nesse sentido que a autora afirma, que no Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si também segregam a formação na área de conhecimento específico pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar. Nesse sentido, os estudos da autora revelam

que os currículos oferecidos pelas Instituições de Educação Superior (IES) estão longe de realizar na prática esse conceito.

Nilma Lino Gomes no artigo “relações étnico raciais, educação e descolonização dos currículos” discute as tensões e os processos de descolonização dos currículos na escola brasileira e enfatiza a possibilidade da mudança epistemológica e política no que se refere ao trato da questão étnico-racial na escola e na teoria educacional proporcionada pela introdução obrigatória de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas públicas e particulares do ensino fundamental. (GOMES, 2012, p. 98).

Os formuladores de políticas, gestores, cursos de formação de professores e as escolas enfrentam desafio de adequar-se às avaliações *standartizadas* nacionais ou internacionais, ou construir propostas criativas que dialoguem com a realidade sociocultural brasileira. Outro desafio é compreender o currículo como parte do processo de formação humana [...] e, por fim, como lidar com um contexto de desigualdades e diversidades (GOMES, 2012, p. 99)

Nesse sentido, percebemos que os currículos cada vez mais são inquiridos a mudar, pois, é nesse contexto que a educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática. Para Waldeci Ferreira Chagas (2014) a obrigatoriedade de professores/as da escola da educação básica incluírem no currículo escolar os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana também incidiu sobre o fazer acadêmico e pedagógico de professores/as nas universidades, sobretudo, porque essa instituição é a principal responsável pela formação dos/as que atuam nessa escola. Assim,

As discussões sobre os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar e a educação para as relações étnico-raciais não são novas, porém a partir de 2003, ganharam fôlego e espaço nas escolas e universidades, e, sobretudo, nos cursos de licenciaturas, espaço por excelência de formação docente (CHAGAS, 2014, p. 1)

O currículo em sua organização e no processo de conhecimentos e temas, é um instrumento escolar crucial na introdução de tratamentos didáticos e procedimentos metodológicos referentes às questões culturais que permeiam a sociedade. Suas finalidades são fruto dos saberes docentes e sua organização orienta a prática pedagógica. Ainda resta sem resposta uma clara política integrada na direção dos cursos iniciais de formação de professores. O que se verifica é que não adianta apenas visar à quantidade, mas é necessário igualmente considerar a qualidade de oferta, em várias dimensões, entre elas o currículo

ofertado e as condições de assistência e permanência nos cursos oferecidos (GATTI, 2014, p. 33).

Nesse sentido, em consonância com Ana Canen (2011),

Fazemos votos de que estudos que articulem a formação continuada de professores a perspectivas multiculturais possam configurar-se como caminho a ser mais bem explorado, desafiador e instigante, de modo que contribua para propiciar, a pesquisadores e professores, processos de reflexão que permitam construir uma escola mais justa e democrática e, conseqüentemente, mais coadunada com a realidade sociocultural plural brasileira. (CANEN, 2011, p. 656)

Dessa forma, o currículo pode ser conduzido a novas representações, sentidos e saberes, pois percebemos, a partir dos estudos dos autores mencionados que o plano curricular numa perspectiva multicultural de formação docente, bem como seus limites e possibilidades derivam da articulação entre saberes, realidade escolar e práticas docentes.

No próximo capítulo iremos analisar as implantações das políticas públicas de educação, o PIBID enquanto política pública, bem como as diretrizes que norteiam esse processo no contexto da Lei 10639/03 e sua aplicação na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

CAPÍTULO 3

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E O PIBID

Constituiu tarefa deste capítulo realizar uma reflexão sobre a formação das políticas públicas no Brasil e sua abrangência no campo educacional. Nosso entendimento é que o PIBID se apresenta como parte desse processo de implementação de políticas públicas para a formação docente sendo o PIBID Diversidade na UEMG parte constitutiva dessas iniciativas.

3.1 Políticas Públicas para a Educação

Políticas públicas são o conjunto das atividades dos governos, que agem diretamente no cotidiano da vida dos seus cidadãos⁷, isto é, as políticas públicas estão diretamente associadas às questões políticas e governamentais que mediam a relação entre Estado e sociedade. Nesse sentido, compreender o que são políticas públicas também implica no entendimento do processo de elaboração e execução das mesmas.

As ações governamentais e os documentos citados ao longo do texto são todos eles anteriores ao golpe de 2016 que retirou de cena o governo Dilma para criar as condições para a instauração de um governo que age de modo a se contrapor a essa agenda no campo das ações afirmativas. Deve-se ressaltar que nesse texto nenhuma referência é feita a esse período mais recente em que as estruturas de governo criadas para dar sustentação às ações afirmativas foram todas elas desmontadas ou redirecionadas, como é o caso da Fundação Cultural Palmares, por exemplo.

Compreende-se por política pública as ações sociais engendradas pelo Estado em ação, ou seja, pode-se dizer que a política se traduz predominantemente na luta de poder, por exemplo, nas visões acerca do “bem comum”, das “causas públicas”, dos “interesses confluentes”, da “conciliação entre grupos e classes”, dos “consensos”, entre outros. De acordo com João Mendes da Rocha Neto e Djalma Freire Borges (2016),

⁷ Mais informações, acesse: ROCHA NETO, J. M.; BORGES, Djalma. Freire. Políticas públicas coordenadas e presidencialismo de coalizão: o caso do PROMESO. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 14, n. Edição Especial, p. 440-472, 2016.

Tal quadro sinaliza para uma compreensão mais profunda das políticas públicas, evitando-se o lugar comum das análises que têm se centrado somente nas questões objetivas orientadoras de tais instrumentos de ação governamental. De fato, essa perspectiva traz ao debate algo além das objetividades, resgatando aspectos subjetivos que influenciam todo o curso da política pública, tais como: culturas organizacionais, conflitos e disputas entre grupos de interesse e partidos políticos (ROCHA; BORGES, 2016, p. 442)

Em um contexto de conflitos e disputas entre grupos de interesse e a gestão política, é inegável que as políticas públicas, dependendo do que tratem, podem ser objeto de maior consenso e, assim, se revelarem menos conflituosas. Ou seja, embora os conflitos sejam negociados com maior ou menor acontecimento, o acordo não tem regras, por isso que as políticas públicas são fundamentalmente conflitivas, isto é, sua dinâmica tem como conjecturas as discussões, vetos e ou proibições em distintos âmbitos; político, institucional, social e acadêmico, que paralelamente são concretizados por ações de diversos meios, como os de grupos sociais organizados, mediadores dos conflitos entre as coalizões.

A partir desse contexto, apropriamos do conceito de esfera pública e privada de Hannah Arendt (2007, p.31) em que “todas as atividades humanas são condicionadas pelo fato de que os homens vivem juntos; mas a ação é a única que não pode sequer ser imaginada fora da sociedade dos homens”, ou seja, só a ação é capaz de adquirir permanência e resistência no mundo por ser coletiva e dependente inteiramente da constante presença de outros.

Arendt (2007, p.35), ainda aponta que a ação é diferente do fazer, isto é, para ela é construir junto algo com o outro, algo em conjunto em que as ações e os discursos podem ser feitos juntos e assim construir algo no novo. Nesse sentido, entendemos que o discurso faz do homem um animal político, tendo capacidade de julgar sobre o que é bom ou ruim, o que é honrável ou deplorável. Nesse fazer, construir e reconstruir ações, os homens se articulam em dimensões culturais, sociais, políticas e econômicas dentro de um contexto social em prol de demandas de todo o coletivo.

Ainda conforme Arendt (2007, p. 193), “dada a tendência intrínseca de revelar o agente junto com o ato, a ação requer, para sua plena manifestação, a luz intensa que outrora tinha o nome de glória e que só é possível na esfera pública”. Essa esfera é algum lugar onde os homens atuam coletivamente, no qual não remete o conceito de um espaço físico específico e institucionalizado, ou seja, tudo o que vem a público pode ser visto e ouvido por todos, pois a capacidade humana de mudança e de separação de novos procedimentos por meio da ação permite que a política apresente sempre a possibilidade de ser renovada e modificada.

Como observamos, as políticas públicas são ferramentas cruciais nas quais têm como objetivo produzir e garantir direitos à população por meio de projetos, ações que abrangem pontos políticos, econômicos, sociais e culturais de uma sociedade. É nesse contexto que a consolidação da democracia no país e as lutas pela inclusão da cidadania e direitos para além da Carta Magna em 1988, continua sendo uma prerrogativa de intensas demandas dos movimentos sociais em prol da inclusão social.

Assim conforme os estudos de Rita de Cássia Oliveira (2006, p. 24), o papel do Estado na sociedade brasileira é ser o Estado como instância fomentadora de políticas emancipatórias e dos processos de democratização da educação, na medida em que pode universalizar os direitos conquistados.

A compreensão do funcionamento do Estado se torna eficaz para que a sociedade possa ser representada e que possa identificar quais assessorias e instituições são responsáveis por determinados aspectos da formulação e implementação das políticas públicas, bem como possam avaliar o trabalho desempenhado pelos servidores públicos envolvidos no processo a fim de exercer o controle social sobre o Estado, ou seja, o conteúdo de representação pública do Estado nos permite pensar a indução de políticas públicas como uma via de mão dupla que, partindo do Estado, possibilita que os indivíduos se insiram nos processos políticos.

A partir desse argumento de pensar as políticas públicas, entendemos que a política educacional nos remete à noção de justiça social, de promoção da igualdade entre os indivíduos independentemente de sua condição econômica, visto que em uma sociedade fortemente desigual como a brasileira o Estado tem a possibilidade de atuar como instância promotora do equilíbrio e justiça social. Assim, a participação da sociedade civil nas lutas por uma educação de qualidade inscreve-se, também, como eixo de permanência e avanço das conquistas, compondo-se em dois elementos fundamentais: as lutas por garantias e ampliação dos direitos conquistados e as lutas pelo efetivo exercício desse direito, ambas com ações garantidas pelo Estado, portanto capazes de se universalizarem. (OLIVEIRA, 2006, p. 59).

Para além do debate sobre as definições de políticas públicas, torna-se necessário a compreensão histórica desse campo de conhecimento através do seu desenvolvimento (BRASIL; CAPELLA, 2016, p.76). Assim, a década de 1970 é marcada como o “período clássico” dos estudos sobre políticas públicas, sendo caracterizado por explicações baseadas na ideia de etapas ou ciclos, concentrando as análises na dinâmica do processo decisório, isto é, a centralidade dos estudos sobre o processo decisório cedeu lugar a abordagens que

procuram oferecer elementos para o estudo das políticas públicas considerando seus múltiplos aspectos que exercem influência sobre uma política.

Entendemos que a valorização e a consolidação das políticas públicas no Brasil estão diretamente vinculadas aos processos de descentralização e de gerenciamento, típicos da Reforma Administrativa ocorrida no Brasil em meados nos anos 1990.

Nesse sentido, cabe ressaltar, que as políticas públicas passam a ser uma necessidade a partir de 1988, pois esse vem sendo o interesse por essa temática na qual estão diretamente relacionadas as mudanças recentes da sociedade brasileira.

O intenso processo de inovação e experimentação em programas governamentais resultou em grande parte da competição eleitoral, da autonomia dos governos locais, bem como dos programas de reforma do Estado, assim como as oportunidades abertas à participação nas mais diversas políticas setoriais seja pelo acesso de segmentos tradicionalmente excluídos a cargos eletivos, seja por inúmeras novas modalidades de representação de interesses despertaram não apenas uma enorme curiosidade sobre os “micro” mecanismos de funcionamento do Estado brasileiro, como também revelaram o grande desconhecimento sobre sua operação e impacto efetivo. Paradoxalmente, essas novas questões da agenda política brasileira constituem também um problema para o desenvolvimento da agenda de pesquisa em políticas públicas. (ARRETCHE, 2003, p. 7)

O espaço das políticas públicas é atravessado pela discussão sobre as políticas educacionais e os conflitos subjacentes oportunizam e ampliam as condições de se avaliar a ação, os produtos e os impactos das políticas educacionais e especialmente de se reconhecer que isto tudo tem uma intimidade marcante com a luta pelo poder.

Considerando a importância da educação como um direito social garantido pela Constituição Federal de 1988, podemos dizer que as políticas educacionais fazem parte do processo de crescimento e desenvolvimento do país. Dessa forma, a sociedade deve participar ativamente da criação de programas e ações voltados para a educação, levando ao poder público suas sugestões e demandas e exigindo dos governantes a qualidade de ensino assegurada pela legislação, especialmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nessa perspectiva, as intensas transformações nos meios sociais geram debates e projetos sociais. Assim, as políticas de saúde e educação devem buscar salientar o papel da inclusão social como recurso fundamental de direitos sociais. Os movimentos sociais devem articular demandas de inclusão social, econômica, política e cultural através de resistência e luta, fazendo ponte entre o campo político do Estado e a sociedade civil.

Nas duas últimas décadas do século XX, os movimentos sociais passaram a expressar suas reivindicações tendo como bandeira a luta contra o tratamento discriminatório, o racismo, a necessidade de implementação de educação e saúde de qualidade para todos, moradia e acesso as informações de seus direitos sociais.

Encontram-se as reivindicações do movimento social negro na busca do reconhecimento da imensa contribuição da cultura de matriz africana, presente em nosso cotidiano, porém mal interpretada, estereotipada, bem como, banalizada e relegada ao fetichismo e à demonização pelas práticas pedagógicas e religiosas. Nesse contexto, as entidades de resistência negra surgem no interior de um caminho histórico, buscando respostas para cada período de dominação e exclusão. (SANTOS; MACHADO. 2008, p. 97)

Nesse sentido, cabe ressaltar que os movimentos sociais denunciando a desigualdade racial existente no Brasil na segunda metade do século XX, provocaram o debate sobre o lugar da diversidade e da diferença cultural no Brasil contemporâneo. Assim, os avanços do movimento negro depois de intensos debates conseguem a aprovação da Lei 10.639 (BRASIL, 2003) em 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), 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”.

É neste contexto das políticas públicas de educação e lutas dos Movimentos Negros que analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (DCN/ERER), pois ao nos referirmos à formação inicial e continuada de professores para a Educação Étnico-Raciais (ERER), apoiamo-nos no Parecer CNE/CP 003/04 (Brasil, 2004), que estabeleceu as “DCN/ERER”, em consequência da promulgação da Lei 10.639/03, bem como da Indicação CNE/CP 02/2002, em que o Conselho Nacional de Educação se propunha a “oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade”. (BRASIL, 2004, p. 2).

A Lei 10.639/03 instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no sistema de educação escolar brasileiro em todos os seus níveis, tendo o Ministério da Educação (MEC) se comprometido com a pauta de políticas afirmativas do governo federal e nas demandas sociais. Assim, implementa medidas de ações para fortalecimento de uma política igualitária nas quais trazem importantes contribuições para a educação numa busca de superação de desigualdades raciais construídas ao longo do tempo

na sociedade brasileira. As DCN/ERER são organizadas com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro. (BRASIL, 2004, p. 5).

Com a criação da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD), o MEC avança no enfrentamento às injustiças sociais nos sistemas educacionais do país.

A constituição da SECAD traduz uma inovação institucional. Esta estrutura permite a articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica. Um dos seus objetivos é tornar a multiplicidade de experiências pedagógicas dessas áreas em modos de renovação nas práticas educacionais. Mais do que uma reunião de programas, a tarefa da nova secretaria é articular as competências e experiências desenvolvidas, tanto pelos sistemas formais de ensino como pelas práticas de organizações sociais, em instrumentos de promoção da cidadania, da valorização da diversidade e de apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social. (BRASIL, 2004, p. 5)

Esse documento possibilita debates na sociedade civil, contribuindo nas discussões no âmbito das reparações das desigualdades constituídas historicamente e ressalta o papel das políticas públicas e trabalhos organizados em busca pelo direito e luta pela igualdade étnico-racial.

Em 21 de março de 2003 foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) instituindo a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, que trazia como campo de atuação a questão racial na agenda nacional e a importância de se adotarem políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal. O principal objetivo das ações afirmativas é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra, possibilitando rumos a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo. (BRASIL, 2004, p. 8).

Entendendo que a educação se constitui um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo, tendo como suporte fundamental o papel da escola de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano, estimulando a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias, salientamos que enquanto constituinte na perspectiva de etnia, raça e igualdade, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade, pois, abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (BRASIL, 2004, p. 7).

Um dos instrumentos para romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira são as diretrizes que nortearão a implementação de ações afirmativas no âmbito nacional. Para entendermos a compreensão dessas diretrizes faz-se necessário analisarmos os conceitos de “raça” e o de “etnia” no bojo das relações étnico-raciais, tendo em vista que, entendendo que raça e etnia se distinguem conceitualmente, pois a raça está relacionada a aspectos biológico como os fatores genéticos, tais como; cor de cabelo, pele, olhos e estrutura óssea. Contudo, o termo “raça” foi ressignificado pelo Movimento Negro que em várias situações o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos”. (BRASIL, 2004, p. 13).

Nesse sentido Gomes (2003, p.181) afirma, “o atual contexto de implementação da Lei 10.639 é um momento propício para a introdução no campo da formação de professores, quer seja inicial ou em serviço, de estudos e leituras sobre a relação corpo, cultura e identidade negra. O desafio está colocado.

É importante, também, ressaltar que,

[...] o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática. (BRASIL, 2004, p. 13)

Assim, “etnia”, está relacionada a cultura, conjunto de costumes e hábitos que um povo tem, sendo importante frisar que,

A Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. (BRASIL, 2004, p. 9)

Diferentemente do conceito de raça a etnia se refere a um grupo de pessoas e está relacionada a união de costumes ou cultura de determinados grupos, ela não é definida unicamente por uma característica física, mas por costumes e tradições culturais. É nesse contexto que a Lei de Diretrizes e Bases 9394/93 por meio da Constituição Federal, vem para garantir direitos iguais a todos os cidadãos brasileiros independente de sua religião, cor ou origem.

As DCN/ERER apresentam um apontamento de políticas nas quais marcam um trabalho que assegure a negros, africanos e afro-brasileiros os seus direitos e sua garantia de cidadania, isto é, este documento destina-se a todos envolvidos na construção e processo educacional para que estes tenham conhecimento e se apropriem do mesmo e construam sua prática educativa política, e sobretudo, uma educação que atenda às necessidades de qualidade, equidade e de reparação de danos desse grupo social.

Diante desse exposto e ainda de acordo com as DCN/ERER, “as reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos”. (BRASIL, 2004, p. 9). É nesse contexto que os movimentos sociais lutaram não só em manifestações individuais, mas nas manifestações de outros grupos na busca pelos direitos dos negros.

No que se refere às Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas é necessário compreender que se tem hoje uma dívida social para com a população negra, havendo necessidade de políticas de ações afirmativas que visem à reparação dessa dívida social. Portanto, “cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, artigo 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos”. (BRASIL, 2004, p. 10).

É necessário entendermos que a população negra deve ter garantias de estudos com qualidade, a fim de exercer com propriedade a profissão escolhida e serem bem-sucedidos enquanto cidadãos. Esses critérios se dão no nível de reconhecimento, cabendo aqui discutirmos o que são esses reconhecimentos no âmbito das políticas educacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Nessa perspectiva, o “reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira”. (BRASIL, 2004, p. 10).

Dessa forma, o contorno do reconhecimento se dá por meio da valorização da identidade, cultura e características não só dos negros, mas de todos os cidadãos brasileiros.

É importante enfatizar que,

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira. Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que

desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos. Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade. Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (BRASIL, 2004, p. 12)

Nesse sentido, o reconhecimento como construir as políticas de ações educativas para valorização da diversidade sempre exige a superação e questionamento desse tipo de relação negativa que se dá em nossa sociedade e que gera preconceitos, mesmo de uma forma velada, discreta ou até mesmo explícita. Esse reconhecimento é relevante para a valorização dos negros, como forma de superar toda forma de preconceito contra o estereótipo.

Diante da luta por esses reconhecimentos de valorização, cidadania e direitos sociais dentre outros, percebe-se ainda a dificuldade enfrentada pela nossa sociedade de reconhecer a dívida com a população negra. Nesse sentido, a pesquisadora Vanessa Eleutério Miranda (2018 p. 33), afirma que “a criação da DCN/ERER veio, entre outras razões, para preencher uma lacuna, vista por alguns como uma dívida histórica do Estado brasileiro”. Em vista disso, o reconhecimento pautado na valorização implica acima de tudo respeito à diversidade no que o outro tem de diferente, para que esse conjunto de ações supere a educação discriminatória ainda existente, bem como as dificuldades e entraves para construção de uma educação justa e igualitária.

A também pesquisadora Karina de Araújo Dias (2011), traz o argumento que em nosso país o preconceito de cor se articula ao preconceito de classe, o que levaria ao entendimento de que a sociedade brasileira seria o retrato fiel de uma verdadeira democracia racial,

Vivemos em uma sociedade em que ainda nos deparamos com o preconceito étnico e com a discriminação racial, ainda que cuidadosamente velada. A pesquisa de dados recentes, detalhados pelo último censo de Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e, notadamente, por meio de pesquisas desenvolvidas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), ainda aponta para a desigualdade social, em especial dos negros e pobres, e denota a relação existente entre a cor da pele e o pertencimento à determinada classe social. (DIAS, 2011, p. 1)

Para Gomes (2007, p. 251). “O padrão de discriminação racial observado em nossa sociedade padece de uma inércia histórica. Se queremos construir uma sociedade

democrática e justa, de direito e de fato, não há como negar a urgência de uma mudança nesse quadro!”, isto é, as maiores diferenças absolutas em favor dos brancos encontram-se nos segmentos mais avançados do ensino formal.

Nas lutas por reconhecimento dos movimentos negros, as ações afirmativas são parâmetros de políticas públicas. Assim, as DCN/ERER tratam de “Ações Afirmativas”, entendidas como “conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória”. (BRASIL, 2004, p. 10). Ou seja, essas ações possibilitam corrigir as desvantagens dos negros ao longo da história do país e dessa forma romper a marginalização imbuída a esse grupo social.

Podemos situar no âmbito das políticas educacionais as Ações Afirmativas, nas quais se constituem como políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e com trajetória de exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, ou de gênero, aumentando a participação de segmentos subalternizados no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural.

As Ações Afirmativas surgem nos Estados Unidos na década de 1960 como forma de se referir a atos que promovem a igualdade entre os negros e brancos norte-americanos. As décadas de 1960 e de 1970 foram marcadas pelo auge do movimento negro organizado com Martin Luther King conforme estudos de Arabela C. Oliven (2007, p.33), que pregava a não-violência e contou com a adesão de muitos brancos que eram também a favor da integração dos negros na sociedade americana.

Alguns segmentos, principalmente o dos negros muçulmanos, liderados por Malcom X, clamavam pela separação das raças, o que poderia ser alcançado através do retorno à África ou da ocupação de um território exclusivo, fornecido pelo governo federal. Essa atitude radical se constituía na antítese da filosofia de integração, que orientou o movimento pelos direitos civis. Na Califórnia, teve origem o *Black Panther*, grupo que apoiava o uso de armas tanto para a autodefesa como para a luta pelo poder. De acordo com a nova orientação, os brancos, que participaram das lutas pela conquista de direitos civis, deveriam permanecer fora das lideranças dos movimentos negros. (OLIVEN, 2007, p.33)

É nesse contexto que surgem as políticas de ação afirmativa na América do Norte. Em 1965, o presidente Lyndon Johnson passa a estabelecer que as agências que recebiam acordos

do governo federal, deveriam buscar um tratamento não discriminatório no emprego e um programa de ações afirmativas que visasse combater os efeitos da discriminação passada. Dois anos depois a categoria sexo passou a ser usada como critério para ações afirmativas e, em 1972, as mesmas exigências passaram a vigorar também nas instituições educacionais. (OLIVEN, 2007, p. 34). Na medida em que os negros apresentam ganhos políticos, outros grupos passam a se identificar como grupos discriminados e a se organizar a fim de alcançar os mesmos objetivos.

Percebemos que no Brasil o discurso que molda as relações raciais é o do “mito da democracia racial”, assim tendo em vista que, esse “mito” mais do que um discurso é uma ideologia que forma a subjetividade da sociedade brasileira. Esse termo é utilizado para falar especificamente da questão étnico-racial e também remete a ideia de que o Brasil não é um país racista.

Nesse sentido, é importante salientar que esse debate ainda existe, pois, entendemos que a ideia do ser negro ou estar na condição de ser negro no Brasil está diretamente ligada a esse discurso da democracia racial, e que o Movimento Negro luta para desconstruir esse discurso e trazer reflexões críticas no campo político, econômico e jurídica.

Nesse sentido, autores como Petronilha Gonçalves, Valter Silvério, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga apontam para o surgimento do campo de políticas públicas de Ações Afirmativas no Brasil. O mito não tem sido capaz de alterar o desejo produzido historicamente de branqueamento da população brasileira, isto é, esse discurso construído por meio dele não foi capaz de democratizar direitos sociais em todos os grupos étnicos da sociedade. De acordo com essa perspectiva, “esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na negritude e na mestiçagem, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca por julgarem-na superior” (MUNANGA 2004, p. 16). Essa ideologia do branqueamento do povo brasileiro segregou negros e mestiços e ocasionou em um procedimento de afastamento de identificação do ser negro, embora a negritude, com o objetivo de elevar-se socialmente, recusou sua identidade na busca pela incorporação dos padrões brancos de relações sociais.

As ações afirmativas apresentam possibilidades de compensação de direitos sociais. De acordo com Petronilha Beatriz G. Silva e Valter Silvério (2003),

Argumenta-se em favor da ação afirmativa como uma ação voltada para o combate à desigualdade racial que seu conceito e utilização envolve uma tentativa de compensar a população negra pela discriminação sofrida ou pela alocação nos patamares mais baixos, no que se refere aos índices

sociais, como educação, distribuição salarial e habitação. Sendo assim, em uma primeira instância, esse conjunto de ações compensatórias concentra suas forças na tentativa de correção da situação de desvantagem imposta aos negros historicamente e, em uma última instância, está direcionado para a promoção de uma sociedade democrática, a qual não pode ser atingida sem a igualdade. (SILVA; SILVÉRIO, 2003, p. 86)

Desse modo, não se trata apenas de nivelar negros e brancos para que possam empreender uma justa competição, mas ajustar a barreira da discriminação com políticas compensatórias que acelerem a igualdade no sentido de suavizar e diminuir o preconceito assegurando a diversidade e a pluralidade social.

Apesar de considerar a existência de um vácuo entre a capacidade de disputa entre os dois grupos, compreende-se que as diferenças socioeconômicas entre ambos são geradas não somente pela falta de habilidades competitivas, mas também pela adoção de padrões seletivos desiguais, baseados em critérios racistas. Dessa forma, a implantação de políticas de ação afirmativa deve ser acompanhada por uma ampla discussão sobre seus principais conceitos e mecanismos.

O debate sobre as relações étnico-raciais tem seu crescimento a partir da década de 1960 com inúmeros grupos do movimento negro buscando a inserção dos negros em todos os espaços de produção de conhecimento no país.

Gomes (2011) em seus estudos traça um breve relato sobre as ações e as demandas do movimento negro em prol da educação, apontando que o movimento negro brasileiro tem se destacado na história do Brasil como o sujeito político. As reivindicações desse movimento conseguiram, influenciar o governo e os seus principais órgãos de pesquisa, tais como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (GOMES, 2011, p. 133).

Esse reconhecimento político tem possibilitado, nos últimos anos, uma mudança dentro de vários setores do governo e, sobretudo, nas universidades públicas, como, por exemplo, o processo de implementação de políticas e práticas de ações afirmativas voltadas para a população negra. O movimento negro contemporâneo, enquanto movimento social, pode ser compreendido como um novo sujeito coletivo e político que, juntamente com os outros movimentos sociais, emergiu na década de 70 no cenário brasileiro. (GOMES, 2011, p. 134)

Faz-se entender por meio desse exposto que o movimento negro ao surgir enquanto sujeito não somente social, mas também coletivo e político elabora identidades, produz discursos e práticas que defendem os interesses da população negra. Para o movimento negro,

o cotidiano da população negra é determinado pela estrutura do racismo na sociedade brasileira. (GOMES, 2011, p. 136).

Nesse sentido ao refletirmos acerca de mudanças de paradigmas educacionais, a fim de fazermos um debate sobre a descolonização dos conhecimentos, entendemos que os conhecimentos dos povos de origem africana e indígenas não são mais “um conteúdo a ser ensinado”, mas representam uma mudança epistêmica e estrutural.

Para corroborar com a ação do movimento negro brasileiro pautada na diversidade étnico-racial somos levados a refletir acerca das Políticas Públicas de Educação e compreender que essas políticas nos remetem a um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Essas políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem.

Dentre as políticas públicas de educação podemos ainda citar uma das orientações de políticas do Ministério de Educação (MEC), como a proposta de escola de tempo integral, presente no documento Educação Integral, divulgado como texto referência para o debate nacional. Nesse sentido, é importante trazer para nossa discussão o conceito de “Educação Integral”, que de acordo com o Centro de Referências em Educação Integral⁸ “é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais”.

Dessa forma, “Para transformar a escola num espaço onde a cultura local possa dialogar com os currículos escolares, é importante reconhecermos que as experiências educacionais se desenvolvem dentro e fora das escolas”. (BRASIL, 2009, p.12). Essa é uma das discussões que envolvem a proposta de educação integral e que na qual implica em considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Ou seja, “ao se caracterizar a relação como polêmica, têm-se presente os diversos agentes sociais que podem interagir com o espaço escolar, nas relações cotidianas de trabalho e nas representações que se produzem nessa relação”. (BRASIL, 2009, p. 18). Nessa perspectiva, a proposta da Educação Integral consiste

⁸ O Centro de Referências em Educação Integral promove, desde 2013, a pesquisa, o desenvolvimento metodológico, o aprimoramento e a difusão gratuita de referências, estratégias e instrumentais que contribuam para o fortalecimento da agenda de [Educação Integral](https://educacaointegral.org.br/conceito/) no Brasil. Mais informações disponíveis em: <https://educacaointegral.org.br/conceito/>.

em assegurar o compromisso coletivo com a construção de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia.

Diante do contexto de vulnerabilidade e risco social, embora não seja determinante, esse fator pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/série e, em última instância, para a reprovação e a evasão escolar. Assim,

Uma análise das desigualdades sociais, que relacione tanto os problemas de distribuição de renda quanto os contextos de privação de liberdades, é requerida para a construção da proposta de Educação Integral. Essa construção, no Brasil, é contemporânea aos esforços do Estado para ofertar políticas redistributivas de combate à pobreza. Nessa perspectiva, faz-se necessário um quadro conceitual mais amplo para que a pactuação de uma agenda pela qualidade da educação considere o valor das diferenças, segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens geográficas. (BRASIL, 2009, p.10)

Diante disso, a integralidade é compreendida como um desenvolvimento que profere aspectos cognitivos, político-sociais, ético-culturais e afetivos (BRASIL, 2009, p. 19). Nessa perspectiva de entendimento as ações propostas pelo PIBID Diversidade para a educação, na qualidade de política pública, passam a ser entendidas como interesse a ser defendido e valorizado em seu âmbito educacional em sua constituinte de sujeito e, portanto, de construção de sociedade em sua diversidade étnica e cultural.

3.2 PIBID e a Formação Docente

Nesse tópico abordaremos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como uma política pública de Estado, passando pelo contexto de crise marcado pelas lutas e enfrentamentos travados em favor da qualidade da educação; as implicações do Programa para a formação docente e as repercussões do Programa nas escolas e Instituições de Ensino Superior (IES). Trataremos também da chegada do Programa na UEMG e os embates e lutas de combate ao racismo.

O PIBID é criado em 2007, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma proposta de valorização dos futuros docentes durante seu processo de formação. Regido pelo Decreto 7.219/10, que está previsto na Lei 12.796/13, alterou os artigos da LDB 9.394/96 e incluiu o Art. 62, §4 e §5, dando destaque ao PIBID, também é citado como estratégia na Lei 13.005/14 do Plano Nacional de Educação, englobando a

formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas.

Quando criado em 2007, o programa foi direcionado inicialmente apenas às Instituições Federais de Ensino Superior, focando as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio. Só a partir de 2009, o programa se estendeu a toda a educação básica, incluindo, a educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e educação quilombola.

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

Para corroborar com essa ideia, o PIBID, contudo, não é simplesmente um programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. (GATTI 2014, p.5).

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

Nesse sentido, o PIBID tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica e a melhoria de qualidade da educação pública brasileira, que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas.

O programa concede bolsas a alunos de licenciatura, participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos pelas IES em parceria com as redes de ensino. Dentre outros objetivos, visa elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica, contribuindo para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

De fato, nesse período ainda curto de sua existência, o Pibid já vem sendo reconhecido como uma política pública de alto impacto na qualidade da formação de professores. A Capes acompanha o programa por meio de análise de relatórios anuais, visitas técnicas, encontros nacionais de

coordenadores, participação nos inúmeros eventos promovidos pelas instituições, envio de formulários por meio de ambiente virtual, sempre buscando avaliar os resultados alcançados pelo programa, aperfeiçoar sua gestão e induzir novos patamares de alcance de objetivos educacionais. (GATTI, 2014, p. 5)

Nessa perspectiva, o PIBID como uma Política de Estado, contribui para dar voz direta aos seus protagonistas: os bolsistas de iniciação, os professores das escolas públicas, os professores das instituições de ensino superior que atuam nas diferentes disciplinas e áreas do currículo e os coordenadores institucionais. Dessa forma, ao ouvi-los serão tomadas medidas institucionais que possam contribuir para consolidar as mudanças nas licenciaturas que serão fundamentais para a formação de professores.

O PIBID age como instrumento de aproximação das Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas de educação básica, exercendo ligação entre o campo da profissão e o da formação, ou seja, podemos entendê-lo como uma ferramenta de mediação entre teoria e prática, com valorização da escola como locus de produção de conhecimento e formação docente, e se constitui como uma referência no campo das políticas públicas educacionais, a partir de suas implicações para a concepção de formação docente. Nesse modelo de formação, valoriza-se o princípio da investigação na ação e o sujeito como protagonista da própria formação.

Por meio da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação⁹, visa a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração das famílias e da comunidade em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹⁰, que reúne diversos programas que atendem a Educação Básica e com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹¹, também criado em 2007, o MEC passou a

⁹ Entre as várias ações previstas no Plano, encontra-se o Compromisso Todos pela Educação (Compromisso), cujo objetivo é mobilizar a sociedade em defesa da qualidade da educação. Ver mais informações disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pde_esc/todospelaedu.pdf.

¹⁰ O PDE foi criado como um plano coletivo de médio e longo prazo, sistêmico, cujo objetivo é melhorar a qualidade da educação no País, com foco prioritário na educação básica. Mais informações acesse: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pde_esc/todospelaedu.pdf

¹¹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) avalia o ensino por escola, município ou estado, tem notas de 0 a 10 e leva em conta o desempenho dos alunos na Prova Brasil e no Saeb, bem como as taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar. A meta estabelecida para o Brasil até 2022 é a de um Ideb igual ou superior a 6,0, que é a média encontrada entre os países mais desenvolvidos do mundo. A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação

oferecer apoio às instituições que não atingiam o índice satisfatório no seu desenvolvimento (IDEB).

Nesse sentido, ao estudarmos os editais do PIBID sob orientação do Ministério de Educação, podemos perceber que um dos requisitos para a aprovação do Programa seria a escola parceira com nota abaixo da média nacional no IDEB, visando assim melhorias no desenvolvimento dos alunos tanto na Prova Brasil e no Saeb quanto na taxa de aprovação.

Para tanto, o PIBID tem oferecido bolsas para alunos de cursos de licenciatura, professores da Escola Básica e das Instituições de Ensino Superior (IES) que conduziram seus projetos institucionais.

A Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, que regulamenta o PIBID, em seu art. 4º apresenta objetivos relativos à aproximação entre universidade e escola. Podemos observar no inciso III: “elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica”. Essa integração, em especial diz respeito à inserção de docentes em formação, o inciso IV do mesmo artigo afirma que,

Inserir os licenciandos 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 de ensino-aprendizagem (CAPES, 2013, p. 2)

Nesse sentido, para além de uma educação e sociedade mais justa e democrática e de qualidade para todos, a partir da inserção dos docentes em formação no PIBID emerge o seguinte questionamento: qual o papel das políticas públicas de educação para a formação profissional de professores?

No estudo avaliativo do PIBID em 2014, desenvolvido por vários pesquisadores, dentre eles, Gatti, Gimenes Ferragut e André mediado pela Fundação Carlos Chagas¹², chegou-se à conclusão que o Programa vem criando condições para um processo de formação consequente para o desenvolvimento profissional dos docentes de modo que possam participar do processo de emancipação das pessoas. Nesse sentido, entendemos que a

específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio.

¹² Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Fundação Carlos Chagas. (p.107).

construção do conhecimento por meio do PIBID entre a universidade e a escola pública, valorizando o cotidiano escolar e a prática pedagógica dos docentes, sistematiza a execução de um trabalho que se constitui para o desenvolvimento do seu projeto institucional.

Nessa perspectiva, o que faz o PIBID inovador é a troca de conhecimento, troca de diálogo e troca de saberes entre os diversos atores do Programa (IES, coordenadores de área, supervisores, bolsistas de iniciação, diretores e comunidade escolar).

Com esse entendimento, o PIBID apresenta-se como mediação entre a teoria e a prática, e para além do aluno trabalha com a formação de professores, ou seja, a universidade (alunos) e a escola (*lócus da práxis*). Partindo desse pressuposto, é possível perceber um caminho de mão dupla; se por um lado a escola torna-se co-formadora dos futuros profissionais, por outro, ela mesma colabora para a melhoria da qualidade do ensino ofertado através da qualificação dos futuros docentes.

No contexto político-social a respeito do PIBID enquanto Política Pública de Estado iniciaremos no ano de 2007 quando ele teve início em suas atividades, entre o segundo governo Lula (2007-2010) e os governos Dilma (2011-2016), que demarca o recorte temporal dessa pesquisa.

O Plano Nacional de Educação (PNE)¹³ abrangeu todas as modalidades de ensino e traçou metas a serem cumpridas no período de 2001 a 2010. A proposta do Plano consistiu em elevar o nível de escolaridade, reduzir desigualdades, definir diretrizes para gestão e financiamento da educação, bem como traçar metas voltadas a cada nível de escolaridade, incluindo a formação e valorização do magistério.

É importante destacar que o PIBID é uma das políticas educacionais promovida pelo governo Lula, por meio da Portaria nº 38, de 12 de setembro de 2007, bem como pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Desse modo, o governo Lula não só deu continuidade ao modelo de expansão herdado do governo Fernando Henrique Cardoso, como também o consolidou. Segundo Ana Cláudia Molina Zaqueu (2014),

[...] o governo Lula, pelo menos durante os quatro primeiros anos, não rompeu bruscamente com as políticas educacionais pensadas pela equipe de FHC. Ao contrário, foi nesse período em que cresceu, demasiadamente, o número de privatizações e as ofertas de cursos superiores. [...] A partir de seu segundo mandato presidencial, pode-se dizer que, efetivamente, os rumos da política educacional mudaram de direção. (ZAQUEU, 2014, p. 52)

¹³ O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. Mais informações disponíveis em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.

Nesse contexto, a formação docente passa a ser entendida como um projeto social, político e ético, e que de certo modo, sai de uma visão na qual a Educação era o caminho para a constituição de um Estado Nação para a ideia de que, com ela, constrói-se uma sociedade justa. Ou seja, o governo leva para os professores a responsabilidade por constituir uma sociedade mais justa e, por isso, cria programas voltados à formação de professores. (ZAQUEL, 2014, p. 52).

No ano de 2009 o PIBID expande os seus objetivos gerais e específicos por meio da Portaria nº 122/2009 (BRASIL, 2009), passando a considerar não apenas as escolas com baixo IDEB, mas também escolas com baixo desempenho na Provinha Brasil¹⁴, Prova Brasil, SAEB e escolas ou instituições que possuam experiências bem-sucedidas de trabalho pedagógico e de ensino-aprendizagem.

Em 2013 a Portaria nº 096/2013 (BRASIL, 2013) deu um novo regulamento ao PIBID. Ao fazermos uma análise do regulamento, percebemos um intenso clima de conflito entre a agenda política do governo Dilma e os diversos setores da sociedade. Nesse contexto não há fortes investimentos como houve nos anos anteriores. Esse cenário é marcado por incertezas, o programa deixaria de ter como foco principal a formação inicial de professores e passaria a ter como objetivo a melhora do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) das escolas, transformando assim, a iniciação à docência em um processo de alfabetização.

Diante das ameaças de alterações do programa, ocorreram intensas manifestações dos bolsistas, professores coordenadores do PIBID de várias universidades do Brasil, que usaram as redes sociais para se mobilizar, bem como diálogos com a CAPES e o MEC foram estabelecidos a fim de reverter esse cenário, contando com o apoio do Fórum dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID)¹⁵, no final de 2013.

¹⁴ A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em língua portuguesa e em matemática desenvolvidas pelas crianças matriculadas no segundo ano do ensino fundamental das escolas públicas do país. Mais informações:

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32050>. A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>.

¹⁵ Reunião de Coordenadores Institucionais em Brasília – 2013 Nesta reunião foi lançada pela Coordenação do PIBID na CAPES a ideia de criação de um fórum de coordenadores [...] para organizar o Forpibid, foi eleita uma comissão composta por um representante por região mais uma representação específica dos projetos do PIBID - Diversidade. Mais informações:

<http://www.paulorosa.docente.ufms.br/FORPIBID/historico.html>.

Nessa perspectiva, um novo regulamento é aprovado em 2016 por meio da Portaria nº 46/2016 (BRASIL, 2016) estabelecendo várias alterações como, a inclusão de novas relações entre o PIBID e os programas do MEC, buscando atender principalmente à alfabetização. Diante desse cenário de cortes de verbas, o que se podia afirmar é que não se sabia quais os rumos o PIBID iria tomar.

No tópico a seguir discutiremos a história da criação da Universidade do Estado de Minas Gerais, contextualizando o surgimento do PIBID interdisciplinar e implementação nessa instituição de ensino superior.

3.3 O Cenário do PIBID na UEMG

Em 1989 é criada a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) pelo Art.81 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Mineira de 1989¹⁶. O parágrafo primeiro do Art.82, do mesmo Ato, proporcionou às fundações educacionais de ensino superior instituídas pelo Estado ou com sua colaboração, optar por serem absorvidas como unidades da UEMG. A Lei 11.539, de 22 de julho de 1994, definiu a Universidade como uma autarquia de regime especial, pessoa jurídica de direito público, com sede e foro em BH, patrimônio e receita próprios, autonomia didático-científica, administrativa e disciplinar, incluída a gestão financeira e patrimonial.

Assim, foram definidos os órgãos colegiados e as unidades administrativas como as Pró-reitorias e os campi regionais representados pelas fundações educacionais que fizeram opção por pertencer à Universidade e que seriam absorvidos segundo as regras estabelecidas na Lei, uma a cada quadrimestre, a saber: Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola, Fundação Educacional do Vale do Jequitinhonha, de Diamantina, Fundação de Ensino Superior de Passos, Fundação Educacional de Lavras, Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas, de Varginha, Fundação Educacional de Divinópolis, Fundação Educacional de Patos de Minas, Fundação Educacional de Ituiutaba e Fundação Cultural Campanha da Princesa, de Campanha.

Ainda pela mesma Lei foram incorporadas à UEMG a Fundação Mineira de Arte Aleijadinho. O Campus BH é formado pela Escola Guignard, Escola de Design, Escola de

¹⁶ Mais informações em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=ADT&num=1989&ano=1989>.

Música (ESMU), Faculdade de Educação (FaE) e Faculdade de Políticas Públicas Tancredo Neves¹⁷.

A Lei Delegada 91 de 29 de janeiro de 2003 definiu a estrutura orgânica básica da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – e o Decreto 43579 de 11 de setembro de 2003, estabeleceu as competências das unidades administrativas.

A UEMG participa do PIBID desde o ano de 2012. Dessa forma, das dez (10) unidades que constituem a UEMG, oito (08) participaram do PIBID UEMG, por possuírem cursos de licenciatura, sendo a Escola Guignard (licenciatura em Educação Artística); Escola de Música (licenciatura em Música – habilitação em Educação Musical e habilitação em Instrumento ou Canto); Escola de Design (licenciatura em Artes Visuais) e, por fim, Faculdade de Educação (licenciatura em Pedagogia).

Em 2014, após 16 meses da chegada do PIBID na UEMG, é publicado pela editora EdUEMG o livro, PIBID: Construindo saberes e Práticas Docentes¹⁸. Nos registros do livro consta que ainda em 2011 o Programa era considerado estratégia importante para desencadear debates sobre as licenciaturas na Universidade e que a Pró-reitoria de Ensino - PROEN/UEMG, apostava naquele momento por um programa que contribuísse para as ações de reformulação curricular que estava sendo planejado.

Nesse sentido, a UEMG já desenvolvia debates sobre a formação docente juntamente com o grupo de licenciaturas e o PIBID veio para colaborar com a discussão a respeito da reforma curricular. Nessa direção, houve o desafio para a equipe PIBID que era o de definir os subprojetos bem como o projeto institucional e assim foi elegido a relação Escola Básica e Universidade como fundante para o Programa. Diante desses dois níveis de educação, a equipe PIBID assume o desafio de construir saberes e práticas docentes de forma a ensinar novos saberes aos futuros profissionais da educação. É importante destacar que dentro do Projeto Institucional são desenvolvidos os subprojetos de área e também projetos interdisciplinares, cada um destes possuindo seu coordenador.

Assim, além da reflexão feita acerca do Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência na UEMG e dos saberes e práticas docentes nele produzidos, propomos também uma reflexão acerca do subprojeto interdisciplinar Cultura Afro-brasileira e Educação, que chamaremos de PIBID interdisciplinar que teve início em 2013/2014 e possuía duas

¹⁷ A UEMG possui Unidades de Ensino Superior nas cidades de Barbacena, Frutal, João Monlevade, Leopoldina, Ubá e Poços de Caldas.

¹⁸ Mais informações: FRANÇA, C. S; LIMA, D. F; SILVA, K; MELO R, S. PIBID: **construindo saberes e práticas docentes**. Barbacena: EdUEMG, 2014. 148 p.

coordenadoras de área; sendo que uma atuava na Faculdade de Educação e outra na Escola de Música.

Esse subprojeto contava com vinte e dois (22) bolsistas de quatro cursos de licenciatura constituindo-se em Música e Habilitação em Educação Musical (ESMU – Campus BH), em Educação Artística (Guignard – Campus BH), em Artes Visuais (Design – Campus BH) e em Pedagogia (FaE – Campus BH); tendo quatro (04) Professoras Supervisoras, cada uma delas atuando em uma das quatro escolas de educação básica parceiras, sendo duas da Rede Estadual e duas da Rede Municipal de ensino (Escola Estadual José Bonifácio, Escola Estadual Padre Eustáquio, Escola Municipal Florestan Fernandes e Escola Municipal Fernando Dias Costa).

A proposta de desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, com a temática Cultura Afro-Brasileira, partiu da então coordenadora de área do subprojeto Vanessa Regina Eleutério Miranda¹⁹. O Subprojeto Interdisciplinar envolvia a comunidade escolar em um projeto de busca de conhecimento e discussão, de problematização e de engajamento em ações concretas que visavam à valorização da diversidade cultural brasileira.

A dinâmica do subprojeto funcionava com 22 bolsistas divididos em quatro grupos interdisciplinares que sob a direção das Professoras Supervisoras, eram escolhidos os assuntos que pudessem privilegiar a cultura afro-brasileira com a definição de alguns temas que eram apresentados e debatidos entre os grupos, como: Heranças Tribais Africanas na Construção da Identidade, Congado, Jongo, Maracatu, Samba, Histórias, Mitos e lendas, dentre outros.

Cada projeto deveria ser adequado à faixa etária e à realidade social dos alunos das escolas. Dessa forma, os grupos foram orientados a desenvolver seus projetos transitando nas quatro escolas de educação básica parceiras do Programa. Os projetos eram desenvolvidos nas escolas uma vez por semana, sendo que os Professores Supervisores recebiam os grupos de bolsistas nas próprias escolas.

Para definir, discutir e adequar o projeto para a sua realização nas reuniões orientadas aconteciam estudos de textos, como; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como também debates do documento “Orientações e Ações para Educação das Relações

¹⁹ Doutora em Educação - Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) na Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). ex-Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar Cultura Afro-Brasileira e Educação.

Étnico-Raciais”, apresentação das propostas de trabalho para o Ensino Fundamental entre outros como suporte teórico-metodológico de práticas docentes.

Os bolsistas participantes do Programa elaboravam Plano de Ensino e os planejamentos das aulas, que aconteciam às quartas-feiras nas escolas estaduais e municipais. É importante destacar também as experiências que o PIBID proporcionava aos bolsistas nos seminários, como o que foi realizado em junho de 2015, com o 2º *Seminário PIBID/UEMG: “Interfaces dos saberes na formação de professores em diversas áreas do conhecimento”*²⁰. O evento ocorreu na Escola Sindical 7 de Outubro, situada na rua Nascimento, 101, Barreiro de Cima, Belo Horizonte/MG.

Esse Seminário visava promover o encontro dos seus 13 Subprojetos, sendo: Artes Plásticas/ Guignard - Belo Horizonte; Artes Visuais/ Design - Belo Horizonte; Ciências Sociais - Barbacena; Ciências Biológicas - Ubá; Geografia - Frutal; Interdisciplinar - Belo Horizonte; Música/ Educação Musical Escolar - Belo Horizonte; Música/ Instrumento ou Canto - Belo Horizonte; Pedagogia - Barbacena; Pedagogia - Leopoldina; Pedagogia - Poços de Caldas; Pedagogia – FaE-Belo Horizonte e Química - Ubá.

O Seminário teve como objetivos propiciar a socialização das ações desenvolvidas no PIBID/UEMG, como também avaliar os resultados alcançados ao longo do ano de execução, promover a formação docente de todos os envolvidos através da troca de experiência, contribuir com debate sobre o processo de ensino aprendizagem e sobre a prática educativa. Pretendeu-se ainda, fornecer subsídios para o entendimento de nossa sociedade contemporânea, conhecendo e verificando os impactos da experiência da inserção dos bolsistas (licenciandos, supervisores e coordenadores de área) no espaço escolar e no processo de troca de experiências e saberes.

O seminário favorecia também diálogos e socialização entre os envolvidos nos subprojetos, como: alunos das licenciaturas, supervisores professores da Educação Básica e os coordenadores de área e professores das graduações, de modo que as interfaces de seus saberes mostrassem a formação docente nas diversas áreas do conhecimento. As apresentações foram compartilhadas de diversas formas por meio de pôsteres projetados, comunicações orais, mesas redondas, e vivências interdisciplinares.

²⁰ Anais do 2º seminário PIBID/UEMG: Interfaces dos saberes na formação de professores em diversas áreas do conhecimento. **Apropriações de heranças tribais africanas na construção da identidade** P.118. está disponível em:
<http://intranet.uemg.br/comunicacao/arquivos/ANAIS%20DO%202%C2%BA%20SEMIN%C3%81RIO%20PIBID%20UEMG.pdf>

Em setembro de 2015, aconteceu a 4ª Semana UEMG²¹, que ocorreu no CIAME²² localizado no Bairro Alto Vera Cruz em Belo Horizonte, sendo relevante destacar a importância desse projeto, por meio dos relatos de experiências de outros grupos e outros contextos, com diferentes realidades e dificuldades, na exposição “Vivência Cultural Afro-Brasileira – PIBID Interdisciplinar Tour”, onde algumas atividades, palestras e apresentações culturais eram relativas às possibilidades de desenvolvimento educacional e mediações com a educação básica através do PIBID.

Os bolsistas foram divididos em grupos para as apresentações, como o grupo do Congado, o Jongo, o Samba e o Maracatu. O grupo do Congado, que constava com as alunas dos quatro cursos de licenciatura da UEMG/BH, apresentou o trabalho em forma de instalação, também fez uma “Exposição Cenográfica” de fotos e áudios do projeto organizado pela professora Cristiane Nery Gusmão da Escola de Design com o tema “O Congado das Minas Gerais”. Também houve nesse evento, no espaço expográfico, elementos e objetos representativos (estandartes) confeccionados pelos alunos bolsistas do PIBID Interdisciplinar UEMG/CBH e pelos alunos da E.E. José Bonifácio, do bairro Santa Tereza de Belo Horizonte.

Para melhor identificação, agora usaremos sigla acompanhada de um número para a Escola Básica Estadual José Bonifácio (EBE1); para a Escola Básica Estadual Padre Eustáquio (EBE2); para a Escola Básica Municipal Fernando Dias Costa (EBM3) e para a Escola Básica Municipal Florestan Fernandes (EBM4).

A Escola Estadual José Bonifácio (EBE1) fundada em 1926, se localiza à Rua Hermílio Alves nº 168, bairro Santa Tereza, Região Leste de Belo Horizonte. Possuía 298 alunos matriculados no ano de 2014. Cinquenta alunos participavam das atividades do projeto interdisciplinar do PIBID. O IDEB²³ da Escola era 2.9 para o 8º e o 9º anos e 5.5 para o 4º e o 5º anos em 2013. A escola recebeu três equipes do projeto interdisciplinar PIBID/UEMG.

A Escola Estadual Padre Eustáquio ²⁴(EBE2) localizada à Rua Cesário Alvim nº 927, bairro Padre Eustáquio, Região Noroeste de Belo Horizonte, foi inaugurada em 1946, atendia 966 crianças do Ciclo da Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) e do Ciclo Complementar (4º e 5º

²¹ Diversidade e Afro-descendência/ Interações, Mediações e (Re) Conhecimento.

²² Centro Integrado de Atendimento ao Menor.

²³ Informação disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 06 junho de 2019.

²⁴ Fonte: https://www.facebook.com/pg/EscolaPadreEustaquio/about/?ref=page_internal. Acesso em 06 junho de 2019.

anos) O IDEB da Escola em 2013 era de 7.2 (alunos de 4º e 5º anos). A Escola recebeu três equipes do projeto interdisciplinar PIBID/UEMG.

A Escola Municipal Fernando Dias Costa (EBM3) está localizada à Rua Alexandrino Mendonça nº 10, Bairro Taquaril, em Belo Horizonte. Foi criada em janeiro de 1990, com o intuito de atender os alunos da Região Leste de BH. A escola teve sua sede própria em março de 1993. O IDEB da escola em 2013 era 5.3 para os alunos do 4º e 5º anos e 3.5 para os alunos do 8º e 9º anos. A escola recebeu três equipes do projeto interdisciplinar PIBID/UEMG.

A Escola Municipal Florestan Fernandes (EBM4) foi criada em fevereiro de 1997, se localiza à Rua Pau Ferro nº 360, bairro Solimões, Zona Norte de Belo Horizonte. A partir de 2010, a escola investe na formação de professores para lidar com a temática africana, além de privilegiar os conteúdos sobre história da África e cultura afro-brasileira em seu projeto pedagógico. Em 2010, a escola foi premiada com o *Selo da Educação para a Igualdade Racial*²⁵. O Selo premiou as primeiras experiências bem-sucedidas de escolas e secretarias de educação que implementaram a Lei 10.639/2003. A Escola atendia 466 alunos. Foram envolvidos no projeto 150 alunos. O IDEB da escola em 2013 era 5.1 para os alunos do 4º e 5º anos e 4.1 para os alunos do 8º e 9º anos. A Escola recebeu três equipes do projeto interdisciplinar PIBID/UEMG.

No próximo capítulo a seguir apresentaremos à abordagem metodológica e apresentação dos sujeitos da pesquisa e as indagações, teórico metodológicas que foram suportes nessa pesquisa.

²⁵ O Selo de Educação é uma parceria da SEPPIR com a SECADI, a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Informações disponíveis em:

<http://etnicogenero.blogspot.com/2013/11/novembro-negro-florestan-fernandes.html>; e
<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/selo-de-educacaopara-a-igualdade-racial-2010>. Acesso em 06 junho de 2019.

CAPÍTULO 4

NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES POR MEIO DO PIBID

Neste capítulo apresentamos as narrativas e experiências das participantes, os dados referentes à temática proposta dessa pesquisa, mediados pelo subprojeto Interdisciplinar Cultura Afro-brasileira e Educação, que promove a abordagem do tema da diversidade e da implementação da Lei 10.639/2003.

Nos tópicos a seguir vamos por meio dessas narrativas apresentar reflexões sobre a formação docente e as relações étnico-raciais, a perspectiva do projeto PIBID nas dependências da UEMG e as experiências das ex-bolsistas na prática docente.

4.1 Formação docente e as relações étnico-raciais

As reflexões no campo da formação, saberes e trabalho docente de Antônio Nóvoa, Maurice Tardif e Claude Lessard foram fundamentais em nossas análises. Esses autores demarcam os saberes eficazes que são produzidos no exercício da docência e destacam as competências necessárias, quais são os conhecimentos os saberes e os valores obtidos no processo de sua formação. Para esses autores a formação docente passa pela *práxis*, ou seja, formação docente dentro da profissão na qual implicam formação permanente em busca da humanização.

Fazemos referência ao conceito de *práxis* de Paulo Freire, para indicar a atividade que produz entre a teoria e a prática, entendida como reflexão sobre ação em algum contexto, e espaço, visando à mudança de um fato e dos procedimentos de resgate e de concepção da humanidade. Freire entende a *práxis* em sua amplitude. Para ele, “a educação se re-faz constantemente na *práxis*. Para ser tem que estar sendo” (FREIRE, 1987, p.73). na perspectiva educativa e social, “o pensamento dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua *práxis*” (FREIRE, 1987, 98).

Assim entendemos que prática e ação docente dialogam em consonância na formação docente, como também na profissionalização. Esses autores nos levam a pensar que a formação inicial e continuada do/a professor/a é um meio fundamental para o sucesso de uma educação para a igualdade, ou seja, a formação docente insere-se no debate de pensar espaços, currículos e práticas como suportes fundamentais para a atuação docente em espaços escolares.

Pensar em práticas pedagógicas nos remete a refletirmos que saberes são construídos pelos professores ao decorrer de sua formação e a constituição destes saberes vinculados às vivências de cada um. Tardif (2008), destaca a existência de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Os saberes das disciplinas, relacionam-se aos saberes sociais que integrados à prática docente são difundidos e selecionados pela instituição universitária, correspondem a diversos campos de conhecimento como disciplinas transmitidas nos departamentos e programas universitários. Esses saberes emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes que são incorporados à prática docente. Já os saberes curriculares expressam-se nos programas curriculares, através de objetivos, conteúdos e métodos que os professores podem aprender e aplicar no decorrer de suas carreiras. Os saberes profissionais que são os conjuntos de saberes transmitidos pelas instituições formadoras (escolas normais, faculdades, universidades). E os saberes da experiência que são saberes específicos que se desenvolvem no exercício da função, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes constituem-se nos fundamentos da prática e da competência profissional, pois, partem da experiência, são avaliados por ela, incorporando-se a vivência individual e coletiva ‘sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e saber-ser’. (TARDIF, 2008, p. 36-38).

Assim, para pensarmos na formação docente voltada para o trabalho com a diversidade, é preciso refletir nessa formação inicial e continuada dos professores. As ponderações de Nilma Gomes, Kabengele Munanga e Petronilha Beatriz tratam da complexidade da dimensão e superação dos fenômenos do racismo, da discriminação e do preconceito que se manifestam no contexto da educação. Para eles a formação docente voltada para a diversidade tem que ser prioritária para que os educadores reconheçam a diversidade e a diferença, e possuam a capacidade de análise para transformarem a sua prática. Esses autores compreendem que essa formação para a diversidade deve mediar com os campos de saberes e as práticas, pedagógicas.

A Faculdade de Educação - FaE do Campus de Belo Horizonte, da UEMG²⁶, situada na Rua Paraíba, 29 – bairro Funcionários, constituiu-se a partir da incorporação, do Curso de Pedagogia do IEMG em 1994.

²⁶ Mais informações: <http://www.uemg.br/unidades-2019/859-faculdade-de-educacao>.

As origens desse curso na educação mineira localizam-se em 1928/29, com a Escola de Aperfeiçoamento, cuja principal finalidade era a de preparar docentes para atuação em Escolas Normais, alcançando, deste modo, também a educação ao nível do então ensino primário. Em 1948 transformou-se no Curso de Administração Escolar com a função precípua de preparar profissionais para atuação nas escolas da rede estadual e em órgãos do sistema educacional, como o próprio órgão central e as inspetorias regionais e municipais de ensino. Em 1970 teve origem o Curso de Pedagogia, quando, por força da Lei Nº 5540/68, o Curso de Administração Escolar teve suas atividades concluídas, uma vez que passou a ser exigida em nível superior a formação do profissional ali preparado.

O curso forma profissionais para atuar com a educação escolar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas públicas e privadas. Com base teórico-prática voltada para a compreensão do fenômeno educacional na contemporaneidade.

Em maio de 1954 foi criada em Belo Horizonte a Universidade Mineira de Arte tendo como sua primeira unidade a Escola de Música²⁷. Sua denominação foi alterada posteriormente em 1964 para Fundação Mineira de Arte - FUMA e, novamente, em 1980, para Fundação Mineira de Arte Aleijadinho. Em 1995, a Universidade do Estado de Minas Gerais absorveu a Escola de Música da FUMA, ampliando seus horizontes e promovendo o ensino da música, articulando-a com a pesquisa e a extensão acadêmica.

A unidade Escola de Música-BH situada a rua Riachuelo, 1351 no bairro Padre Eustáquio. Com atuação em projetos culturais em escolas públicas e privadas de Educação Básica, espaços não formais de ensino da música tais como ONGs, igrejas e centros culturais, entre outras.

O curso forma o professor de Educação Musical com conhecimento específico e fundamentado na área de Música, para atuar principalmente na Educação Básica. Sua estrutura curricular, composta por disciplinas práticas teóricas, proporciona a formação necessária ao estudante que pretende se profissionalizar como docente. A prática instrumental é oferecida nas aulas de instrumentos musicalizadores como teclado, violão e percussão, em situações coletivas de aprendizagem musical. O curso também oferece a iniciação à pesquisa científica, visando incentivar o aluno-pesquisador na área de música.

²⁷ Mais informações: <http://www.uemg.br/unidades-2019/857-escola-de-musica>.

O Estágio Curricular Supervisionado²⁸ é atividade obrigatória aos estudantes matriculados no curso de Licenciatura em Música com Habilitação em Instrumento ou Canto. A carga horária total de 405 horas está dividida em 135 horas para cada semestre/período de estágio (do 8º ao 10º período do curso), sendo distribuída entre atividades *in loco* (observação e atuação em escolas regulares ou em espaços não escolares), bem como entre as atividades de orientação realizadas na Escola de Música.

Já no curso de Pedagogia, o Estágio Curricular Supervisionado²⁹ é uma prática de formação e envolverá a temática trabalhada pelo respectivo Núcleo Formativo a partir do Núcleo Formativo V.

A primeira etapa no início desse núcleo formativo acontece sob orientação dos tutores presenciais, com seminários para que os estudantes possam refletir sobre a prática docente e levantar algumas questões a serem observadas nos estágios. A segunda etapa que acontece a partir do 5º período possui uma carga horária de 120 horas, e se dá pela observação e a regência de 80 horas na educação infantil. A terceira etapa em diante são feitas todas na regência de sala de aula no 6º período com uma carga horária de 120 horas, sendo que os alunos farão a observação 40h e a regência 80h nos anos iniciais do ensino fundamental e da realidade institucional.

A quarta etapa no início do núcleo formativo 7º acontece um seminário presencial destinado a oferecer aos estudantes as orientações do estágio de gestão escolar com carga horária de 90 horas. Na quinta etapa tem o Estágio de atuação do Pedagogo em espaços não-escolares com carga horária de 75 horas. Ao final de cada etapa os alunos deverão apresentar a documentação que irá compor o relatório final do estágio.

É nesse contexto de formação docente que apresentamos as narrativas das participantes dessa pesquisa, assim, a ex-bolsista de iniciação à docência que chamaremos de “R”³⁰ é egressa do Curso de Pedagogia da UEMG com início em 2012 e término em 2016. Sua opção pela educação ocorreu da seguinte forma:

R- [...] eu estudei até o quarto período na UniBH no curso de Jornalismo, troquei para a Educação. Eu não tinha muita expectativa quanto a isso, porque na verdade eu tenho uma veia jornalística muito grande, mas, eu

²⁸ Para maiores informações acesse:

http://www.uemg.br/images/PPC_Musica_Instrumento_e_canto_lic_aprovado_coepe_28.11.19.pdf.

²⁹ Mais informações acesse:

http://www.uemg.br/images/PDFs/Cursos/EaD/6PPC_PEDAGOGIA_FaE_ead_PBH_2019_mar%C3%A7o_COEPE_27.03.19.pdf.

³⁰ Entrevista realizada no dia 15 de junho de 2020 às 19h, pelo sistema/aplicativo Skype.

acho que eu tive muito mais possibilidades como profissional na educação do que na comunicação, isso é um fato mesmo.

Segundo as reflexões manifestadas por “R”, a educação contribuiu para que hoje ela estivesse trabalhando concursada pela Secretaria do Estado no cargo de Especialista em Educação.

Por conseguinte, a ex-bolsista de iniciação à docência que chamaremos de “D³¹” é egressa do Curso de Licenciatura em Música - ESMU/UEMG, tendo frequentado o curso entre 2013 a 2019. Percussionista (mais ou menos 14 anos), antes de cursar licenciatura em música iniciou sua trajetória como musicista no Centro Cultural Tambolelê, que tem como base a cultura afro-mineira e afro-brasileira.

D- [...] O Tambolelê foi um dos grandes impulsionadores para eu conseguir acessar a universidade, e eu lembro que no início do curso era sempre aquela coisa, nossa Senhora tem que trabalhar e tem que conseguir continuar no curso e tem que ajudar em casa.

O grupo Tambolelê é um Centro Cultural de organização não governamental (ONG) com sede no centro de Belo Horizonte - MG, que tem como premissa sua atuação em mudanças na sociedade por meio do trabalho cultural baseado no resgate e preservação da cultura afro-mineira. Esse grupo é ativista em questões relacionadas à inclusão social e racial, com campanhas dedicadas a oficinas de música, teatro e dança, tem como tema central o congado mineiro e os tambores.

Um aspecto observado na fala da ex-bolsista “D” é quanto à perspectiva de perceber o mundo do trabalho, pois ao refletirmos a partir da sua narrativa entendemos o seu desafio em conciliar trabalho e os estudos, sendo esse um aspecto das inúmeras realidades de alunas dos cursos de licenciatura. É preciso saber lidar com o cansaço, ser organizado, pois requer uma disciplina de planejamento das atividades. Dessa forma, as relações de trabalho permeiam a vida dos estudantes de tal modo que influenciam nas suas preocupações e perspectivas. No caso dos estudantes de baixa renda, deixar de trabalhar para se dedicarem aos estudos não se configura como uma escolha individual, pois, no seu contexto social, prevalece a necessidade de manutenção da sua vida e de seus familiares. Nesse sentido, é possível perceber que estudar e simultaneamente trabalhar representam a única alternativa possível de continuidade nos estudos (PEREIRA, 2018, p. 29).

³¹ Entrevista realizada no dia 29 de julho de 2020 às 17:30h, pelo sistema/aplicativo Skype.

A outra ex-bolsista que chamaremos de “F”³², é egressa do Curso de Licenciatura em Artes Plásticas da UEMG, atualmente trabalha em uma escola da rede pública, E. E. José Antunes Moreira, na cidade de Caratinga, interior de Minas Gerais.

F- Tudo bem! meu nome é “F”, tenho 41 anos, quando eu iniciei na faculdade Guignard/UEMG, na época o curso ainda era chamado de educação artística, eu sempre tive muito interesse por essa área de educação artística desde o meu ensino médio. No terceiro ano eu tive uma professora de artes que havia se formado na UEMG, e ela me disse que ainda tinha as apostilas de lá, caso eu quisesse fazer o vestibular, e me incentivou, só que antes tentei na UFMG e não consegui. Foi quando minha cunhada me disse para tentar na UEMG, fiz o vestibular em 2011, tinha que fazer desenho primeiro, e depois fazer a primeira parte da prova específica. Fui aprovada no desenho, mas não fui aprovada na prova, então fiz de novo e consegui passar em 2013, foi uma felicidade enorme quando comecei a trabalhar e estudar.

A formação docente e profissional das ex-bolsistas e das professoras que participaram do Projeto PIBID dialogam e mediam experiências e vivências na formação acadêmica e no cotidiano profissional, observando as trajetórias de cada uma delas.

Nesse campo de formação e trabalho profissional, a professora Coordenadora de Área (CA) que chamaremos de “C”³³ possui mestrado em Música, com área de concentração em música e cultura pela Universidade Federal de Minas Gerais (2011), pós-graduação com ênfase em Etnomusicologia e Educação Musical na UFMG e UEMG. Também possui graduação em Psicologia pela Fundação Mineira de Educação e Cultura.

Atualmente é professora do Ensino Superior da Universidade do Estado de Minas Gerais. É Coordenadora Geral do Estágio Supervisionado Curricular na ESMU/UEMG. Tem formação e experiência profissional atual na área de Artes: dança, teatro e música.

C- [...] eu sou professora da escola de música da UEMG desde o ano de 2000 e então tem 20 anos que eu estou trabalhando na UEMG, eu tenho 49 anos e trabalho com educação desde o primeiro emprego. Eu comecei a trabalhar com 14 anos com aula de dança e atualmente eu estou na UEMG, continuo também na unidade da música.

A professora “C” demonstra conhecimento e envolvimento em sua trajetória profissional na UEMG, como revela sua paixão pelas artes, em especial a dança e música.

³² Entrevista realizada no dia 23 de julho de 2020 às 15h, pelo sistema/aplicativo Skype.

³³ Entrevista realizada no dia 30 de julho de 2020 às 21h, pelo sistema/aplicativo Skype.

A outra coordenadora de área é a professora que chamaremos de “V”³⁴, formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (1998), Mestre (2002) e Doutora em Educação (2018) também pela UFMG. Especialista em Educação Musical e Ensino de Artes pela Universidade Cândido Mendes - UCAM (2015). Atualmente é professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) na Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no Setor de Didática.

V- [...] meu nome é “V”, tenho 49 anos formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG. Trabalho com a formação de professores desde o ano de 2002, esse ano em junho faz 19 anos que trabalho formando professores. Na UEMG trabalhei entre os anos de 2011 até março de 2019, na Escola de Música- ESMU, atuando com as licenciaturas. Atualmente estou na Universidade Federal de Minas Gerais atuando na Faculdade de Educação.

Podemos perceber que a professora “V”, demonstra uma vasta experiência no campo da formação docente. E por fim, apresentaremos a seguir a professora supervisora que chamaremos de “K”³⁵, formada em Pedagogia, trabalha na rede Municipal de Belo Horizonte.

K - Meu nome é “K”, sou professora na rede Municipal de Belo Horizonte há dez anos, nesses dez anos de dedicação nessa rede, nove deles eu trabalhei na Escola Municipal Florestan Fernandes, que é uma escola localizada na região norte de Belo Horizonte, e é uma referência municipal nessa temática das relações étnico-raciais. No último ano eu estou trabalhando na escola municipal Júlia Paraíso que é uma escola localizada na região da Pampulha, e para ser mais precisa no bairro Alípio de Melo.

As professoras formadoras possuem uma perspectiva de refletir sobre diversidade que torna o grupo ainda mais singular, uma professora que atua nas séries iniciais do ensino fundamental e duas que atuam no ensino superior, com experiências distintas sobre a temática possibilitando outros olhares e dimensões por um mesmo projeto de formação.

Na narrativa das ex-bolsistas, elas nos contam um pouco sobre suas histórias enquanto bolsistas no subprojeto Interdisciplinar Cultura Afro-brasileira e Educação, desde quando iniciaram até o término, nos apontando os momentos e ações que foram de maior densidade educativa nesse processo de formação.

A ex-bolsista “R”, participou do PIBID entre os anos de 2014 a 2016, enquanto a ex-bolsista “D” participou 2013 até 2017 e afirma que atualmente trabalha como professora particular de música, e que o seu envolvimento com o grupo foi primordial para seu

³⁴ Entrevista realizada no dia 15 de janeiro de 2021 às 16h, pelo sistema/aplicativo Skype.

³⁵ Entrevista realizada no dia 19 de janeiro de 2021 às 9h, pelo sistema/aplicativo Skype.

crescimento pessoal e profissional, salientando o papel cultural e social da cultura do grupo para a construção de cidadania.

Já a ex-bolsista “F” afirma que descobriu o PIBID dentro da faculdade e que após um ano na graduação soube que tinha algumas alunas que estavam participando do Programa e decidiu saber mais informações com a coordenadora do PIBID na sua unidade.

A professora coordenadora “C” atuou como coordenadora do subprojeto Interdisciplinar PIBID/UEMG Cultura Afro-brasileira e Educação, diante do contexto de refletir a construção de trajetórias em suas formações docentes nos apresenta através de suas narrativas pontos que atravessam mediações com a UEMG e o seu papel na formação docente, isto é, a soma da parceria entre Universidade e escola, campo de estágio e o PIBID discutidas ao longo dessa pesquisa.

De acordo com a professora “C”, não havia a princípio pessoas interessadas em coordenar esse projeto do curso da manhã; pois não tinha professores. A professora Gislene Marino era diretora da Escola de Música, na época ela não poderia ser coordenadora do projeto, a professora “C” se oferece para ser coordenadora, pois, já trabalhava junto com a professora Helena Lopes que coordenou o projeto de Instrumento ou Canto. Assim, a professora “C” ficou coordenando o projeto de Educação Musical Escolar. Esse, começou no meio de agosto de 2012 e terminou em dezembro de 2013.

Ainda em 2012 surge a oportunidade da professora supervisora “K” participar do PIBID. Ela afirma que, no primeiro momento teve interesse, e foi muito incentivada pela direção da escola para participar do Programa.

K- [...] o primeiro momento, eu achei extremamente desafiador pelo fato de lidar com estudantes universitários vindos de áreas que não são as mesmas que eu, então, tive vontade, tive desejo, tive interesse, e fiquei naquela onda, será que eu vou dar conta de trabalhar em um projeto interdisciplinar? Se fosse voltado só para o curso de Pedagogia eu acho que estaria mais preparada para lidar e orientar esses futuros professores de alguma forma, e aí veio aquele desafio e falei, eu vou encarar e aí fomos, começamos aquele projeto que iniciou em 2012 e foi até início de 2018.

Nesse contexto de pensar oportunidades de produção de conhecimento, a Coordenadora “V” também afirma que em 2012, a Pró-reitora de Ensino da UEMG Renata Vasconcelos, encampou a ideia de a UEMG receber o PIBID, e que foi exatamente o ano em que o PIBID abriu a possibilidade para que instituições estaduais e convencionais fizessem parte do Programa, porque antes disso o PIBID era só para as federais.

V- [...] e na Escola de Música, entramos com dois sub-projetos, na época era vinculada a licenciatura da noite que era a de Licenciatura em Música - habilitação em Instrumento e Canto e da manhã que é Licenciatura em Música - habilitação em Educação Musical Escolar.

Dessa forma e sob tal complexidade, podemos refletir na formação docente que passa pelo currículo e se entrelaça enquanto *práxis* no eixo da formação, constituindo-se enquanto instrumento da ação docente, ou seja, a prática pedagógica e o currículo estabelecem as referências no processo dessa formação possibilitando a construção de entendimento das realidades sociais que surgem e aplicam no cotidiano docente.

Corroborando com essa ideia, percebemos que os currículos das unidades da FaE e da ESMU dialogam com inovações na formação docente e nos processos de inclusão social. Assim, verificando a matriz curricular da ESMU³⁶, percebemos que a Escola de Música realiza projetos de pesquisa no campo da música e/ou vinculados a outras áreas de conhecimento que fazem interface com o campo.

É importante frisarmos que a ex-bolsista “D” já tinha participado de outro projeto de formação docente. Ela cita que o primeiro foi de Música, que considerava importante, porém em suas palavras, ela buscou novos campos de conhecimento e saberes na cultura afro-brasileira.

D- [...] tinha o PIBID de música que era muito legal sim, mas com o tempo eu vi que começou o PIBID cultura afro-brasileira, e aí eu falei, agora sim, esse aí é minha cara! E aí me lembro que eu entrei no primeiro ano que teve cultura afro-brasileira, eu já comecei a participar com a Vanessa Eleutério ainda. Para mim o PIBID foi uma das melhores bases da minha formação, porque é uma coisa que eu sempre me questionei muito, eu já dava aulas antes de entrar na universidade de música, já participei do projeto escola municipal, então eu já tinha uma certa..., um pouco da vivência na educação.

Com esse entendimento, a ex-bolsista “D” se questionava a respeito do que iria fazer com toda a bagagem e o conhecimento já adquirido, ou seja, se preocupava em como relacionar a parte teórica com a prática.

D- [...] Tem muita teoria, muita coisa, muita bagagem, e aí depois você forma e tem que pegar aquela bagagem e colocar em prática, assim, e aí eu falo meu Deus do céu, o que eu vou arrumar?

³⁶ Mais informações acesse:

http://www.uemg.br/images/PPC_Musica_Instrumento_e_canto_lic_aprovado_coepe_28.11.19.pdf.

Aqui percebemos que a *práxis* é um aspecto que baliza, e também propõe a ex-bolsista uma visão de deslocamento entre o que estuda em sua formação e as nuances dessa formação através da prática docente, isto é, das vivências e experiência no cotidiano do espaço escolar. Por mais que a experiência proporcionada pela participação nos estágios tenha tido papel fundamental nos contextos das práticas de formação docente, enriquecendo a discussão e o debate sobre a educação musical nas escolas, seus problemas, suas possíveis soluções e além dos debates acontecerem em sala de aula, os alunos participaram na ESMU do Seminário de Estágio.

Além da relação entre estágio e participação em outros projetos escolares em sua formação docente, as ex-bolsistas apontam outras possibilidades e apresentam reflexões sobre suas participações e perspectivas. A ex-bolsista “D” nos relata sua preocupação entre teoria e prática, reconhecendo que em sua formação docente, as experiências no estágio são fundamentais e relevantes para sua formação.

De acordo Gatti (2013-2014),

[...] as observações largamente difundidas sobre o funcionamento das licenciaturas e estudos específicos publicados nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, os estudantes procuram por conta própria as escolas, sem plano de trabalho e sem articulação entre instituição de ensino superior e escolas, e sua supervisão acaba tendo um caráter mais genérico, ou apenas burocrático, muitas vezes, em função do número de licenciandos a serem supervisionados por um só docente da instituição de ensino superior (GATTI, 2013-2014, p. 40).

Nessa perspectiva, para Gatti, “esses estágios acabam não se constituindo em práticas efetivas e fonte de reflexão sobre ações pedagógicas para os estagiários. Sobre a orientação e a validação deles, não se encontra na grande maioria dos casos, referência clara”. E com esse entendimento, percebemos uma dificuldade enfrentada pela ex-bolsista “D”,

D- [...] porque é isso, pra linkar as 2 coisas é um processo, eu acho difícil, e no período de estágio [...] eu considero um período curto a experiência, eu a considero meio rasa, é basicamente observar e quando a gente está ali na frente a gente que vai decidir e a coisa fica um pouquinho mais complicada.

Esse “complicado” nas palavras da ex-bolsista demonstra uma relação que ela faz entre seu cotidiano escolar para sua formação e as perspectivas profissionais. Ela nos convida a refletir o quanto que a teoria na prática é outra coisa. No momento em que ela ingressa no PIBID e começa a participar de estudos e nas reuniões de planejamentos para entrar na sala

de aula, ela consegue perceber a teoria e prática ao mesmo tempo. Além de ter uma visão sobre a *práxis*, ela fica encantada com o Programa porque não tem que ficar só observando, é teoria junto com a prática o tempo todo.

A ex-bolsista ‘F’ nos relata também sobre suas expectativas junto ao Programa,

F- [...] então, minha intenção mesmo foi a necessidade que a gente tinha de trabalhar e ter uma bolsa que eu precisava, naquele momento eu não trabalhava eu tenho que falar que eu estava necessitando de ter um emprego mas também a outra necessidade de aprender, eu estou formando para ser professora então assim, além do financeiro a experiência que eu ia ter no meu currículo e que ia me ajudar também na faculdade ia me favorecer, esse convívio em sala de aula também, então tem essas 2 necessidades, porque se eu não dependesse do financeiro talvez eu não tinha ido para o PIBID, que bom que muitos lá na faculdade não dependem de bolsa, a gente sabe a realidade de cada um, então foi isso, além da bolsa eu não conhecia o trabalho, eu não sabia, eu não tinha conhecimento e assim, o que esse trabalho ia trazer para mim e para minha vida.

A narrativa da ex-bolsista nos faz refletir em algumas das disposições elencadas por Nóvoa (2009), sobre os fundamentos da formação de professores, como o conhecimento voltado para a construção de práticas que conduzem a aprendizagem, a cultura profissional permitindo o envolvimento junto a instituição escolar que permite o aprendizado com os colegas mais experientes, o tato pedagógico que permite o ato de educar, entre outras. Ele também defende que a formação docente deve ser constituída dentro da sua profissão.

Apoiando essa ideia, Gatti (2013-2014) sinaliza a necessidade de repensar e redirecionar os estágios curriculares na formação de professores. A autora afirma que o surgimento de iniciativas como por exemplo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), deve-se à constatação da necessidade de melhor qualificar a formação inicial de professores para a educação básica e, em última instância, de ajudar na melhor qualidade da educação escolar de crianças e jovens. Ou seja, sua finalidade é fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, visando à melhoria do desempenho da educação básica. (GATTI, 2013-2014, p. 41).

Assim, é importante destacar que a Escola de Música da UEMG tem papel fundamental na formação de professores de Música em Minas Gerais, pois oferece licenciatura na área desde os anos de 1970, e vem sempre atualizando suas propostas formativas de acordo com as políticas curriculares brasileiras. O corpo docente é composto, atualmente, por doutores e mestres. Muitos de seus professores estão se qualificando e, a cada ano, cresce o número de docentes e alunos envolvidos com projetos de pesquisa.

Dentro dessa proposta de formação docente somando a formação do PIBID, é importante sinalizar para o que a professora supervisora “K” nos chama atenção quando diz sobre os desafios de se trabalhar com um grupo interdisciplinar voltado para a diversidade cultural,

K- [...] a gente tinha uma proposta de trabalhar em oficinas, e eu sempre ficava naquela insegurança, eu tenho um certo conhecimento enquanto professora, e isso faz parte da minha vida, mas trabalhar com pessoas vindas de outras áreas com certeza foi muito desafiador. Quando eu penso em um projeto interdisciplinar onde eu tinha pessoas dos cursos das Artes Visuais, do Design, da Música, da Pedagogia, eu falava meu Deus, eu vou dar conta? Eu tive um desafio muito grande, principalmente com esse pessoal que é mais voltado para as Artes, porque a gente encontra algumas dificuldades, é um perfil muito diferente na prática, no dia a dia, eles produzem, eles fazem acontecer, mas, uma questão que sempre foi um desafio pra gente foi a questão do planejamento. Eu pedagoga, muito metódica que sou, reafirmava o tempo todo que a gente devia entrar para a sala de aula sabendo o que a gente vai fazer. Claro que a galera é muita, e pouquíssimas pessoas tinha experiência em sala de aula, e tinha gente que não tinha passado nem pelo estágio ainda. E aí aquela diversidade de ideia, aquela diversidade de formação, aquela dificuldade de a gente tentar, porque era necessário um planejamento mínimo, considerando que a gente atendia turmas de anos diferentes. Então, essa questão do planejamento do primeiro até o último momento foi muito desafiadora, porque eu batia na tecla, “nós somos professores, não necessariamente pedagogos, mas a gente não entra na sala de aula sem planejamento, sem nenhuma carta na manga, a gente precisa saber, ainda que não seja uma aula, ainda que seja uma oficina, mas a gente precisa saber uma proposta prática, a gente precisa saber de fato o que vai fazer. Então, tirando esse desafio a gente precisa saber de fato o que vai fazer, tem a questão de quanto esse trabalho foi enriquecedor, porque é muito legal a gente trabalhar em uma temática olhando de diversos pontos de vista. É muito boa a discussão com cada um com um olhar diferente na sua área de formação, de acordo com a sua área de conhecimento, enriqueceu muito poder compartilhar uma mesma temática olhando de diferentes áreas, cada um do seu quadrado. Então, foi uma interação, foi algo que contribuiu muito.

Partindo dessa reflexão, podemos pensar no que Tardiff (2005) coloca ao especificar sobre a noção dos saberes, e que as vezes são chamados de saber, saber-fazer e de saber-ser.

Assim, esses saberes que englobam o conhecimento, as competências e habilidades e que corroboram com a narrativa da professora “K”, nos possibilita entender como essas experiências que entrelaçam nesses processos de formação docentes ofereceram aos ex-bolsistas informações e concepções de táticas no treinamento da profissão.

A fim de compreender o processo de formação das ex-bolsistas, podemos relacionar essa dinâmica seguindo também o ementário com os dados das disciplinas por núcleo formativo na FaE/UEMG, percebemos que as disciplinas se dividem em nove, compondo também os quatro departamentos – Administração Educacional (DAE), Fundamento Sócio

Histórico Filosófico da Educação (DSFHE), Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) e Psicologia da Educação e Metodologia da Pesquisa (DPEMP). Nesse sentido, “em situações específicas, os Departamentos Acadêmicos³⁷ poderão ofertar disciplina optativa como Tópico Especial de Estudos sobre Educação, com a aprovação do Colegiado de Curso, a partir da análise da justificativa apresentada e dos programas com ementário e referenciais bibliográficos”. (PPP, FaE/UEMG, 2019, p. 39).

Esse contexto, nos faz refletir sobre a educação das relações étnico-raciais nos cursos da UEMG, destacando que, não é nossa intenção trazer um debate sobre o currículo, mas apresentar como essas disciplinas lidam com essas relações dentro do currículo. Nos estudos de Meira (2018) foi considerado que no currículo da FaE/UEMG não possuía uma disciplina obrigatória que tivesse relação direta com a temática étnico-racial. Conscientes de que o currículo é, naturalmente, um espaço de disputa, identificamos, em relação ao curso de Pedagogia da FaE, um cenário marcado por vários fatores que dificultaram a inserção do tema. Tais fatores não justificam a ausência da implementação, mas algumas questões devem ser problematizadas a fim de que sejam encontradas alternativas que viabilizem sua implementação. (MEIRA, 2018, p. 106-107).

As ex-bolsistas ao serem questionadas sobre os seus respectivos cursos se havia alguma disciplina que debatesse e trouxesse outras reflexões sobre a cultura afro-brasileira e a implementação da Lei 10.639/03, bem como o papel do racismo na sociedade brasileira, elas afirmam não terem tido essa discussão em nenhuma das disciplinas cursadas.

R- [...] eu não me lembro de ter uma disciplina, principalmente história da educação. Políticas da educação a gente não debatia a não ser que, por exemplo que eu lembro muito bem disso, foi da professora Aline de Geo/História que eu fui até ela e perguntei se ela tinha alguma coisa, algum material para que me desse subsídio para atuar no PIBID. Então assim, partiu de mim enquanto aluna ir até o professor pedir, porque se eu não tivesse pedido acho que jamais ela saberia, é, porque vários professores sabiam que a gente estava no projeto. Depois já nos últimos períodos é que alguns professores acharam muito interessante, mas nas disciplinas isso não era discutido. [...] A gente não discutia a questão do racismo, a gente não discutia a questão da igualdade, da alteridade, isso não! isso não! Eu percebi muito isso principalmente na sala porque na minha turma eu percebia um preconceito muito grande, tinha umas pessoas que tinham literalmente é, um racismo velado, isso acontecia e não era discutido. Então na minha formação é, isso não se discutia a Lei 10.639, depois a alteração para a 11.645 nada nesse sentido. Não havia naquela época disciplinas que debatiam sobre isso.

³⁷ Mais informações acesse:

http://uemg.br/images/2020/noticias/agosto/PPC_Pedagogia_FAE_aprovado_coepe_01.07.2020.pdf

Quando “R” declara sua insatisfação sobre a questão de não serem tratados temas relacionados à educação das relações étnico-raciais nas disciplinas do curso, sua afirmação se torna ainda mais forte ao dizer que em sua turma havia um preconceito muito grande no qual ela denomina de “racismo velado”. Diante dessa posição, Munanga (2012, p. 16) sintetiza que, “ser negro é ser excluído”. Nesse sentido, podemos pensar no contexto da sala de aula, em como ser negro tem um significado de ser inferior, e sobre esse assunto Gomes afirma,

[...] a própria estrutura da escola brasileira, do modo como é pensada e realizada, exclui o aluno e a aluna negros e pobres. Essa exclusão concretiza-se de maneiras diversas: por meio da forma como alunos e alunas negros são tratados; pela ausência ou pela presença superficial da discussão da questão racial no interior da escola; pela não-existência dessa discussão nos cursos e centros de formação de professores/as; pela baixa expectativa dos professores/as em relação a esse aluno/a; pela desconsideração de que o tempo de trabalho já faz parte da vida do aluno/a negro/a e pobre; pela exigência de ritmos médios de aprendizagem, que elegem um padrão ideal de aluno a ser seguido por todos a partir de critérios ditados pela classe média branca, pelo mercado e pelo vestibular, sem considerar a produção individual do aluno e da aluna negra, assim como de alunos de outros segmentos étnicos/raciais. (GOMES, 2002, p. 41)

Assim, fica evidente por meio da afirmação da autora a percepção de que não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual. Nesse sentido, muitas vezes os alunos e as alunas negras são vistos como “excluídos”.

D- [...] eu fiquei na faculdade durante 6 anos de curso, eu tive uma disciplina que era, música negra nas Américas com a professora Vanessa inclusive era uma optativa, e fora isso eu não me lembro, não teve basicamente nenhuma disciplina que discutisse isso. No meu TCC eu até abordo isso porque eu acho que a Lei 10639, ela é obrigatória no ensino nas escolas. Então, é uma defasagem muito grande a gente não ter isso na nossa formação né, e durante o curso inteiro uma disciplina, vamos pensar que eu a fiz 2 semestres e se passaram 20 alunos nesta disciplina é muito, ela alcança muito pouco, não vem da universidade é um movimento que não conseguiu ser maior ainda, não partir de um professor e sim da instituição por completo.

Podemos perceber nos relatos apontados para o olhar discente das ex-bolsistas “R” e “D”, que no cotidiano da formação docente na UEMG, tanto na FaE quanto na ESMU, não existe diferença em relação às matrizes curriculares que reservam espaços periféricos nas disciplinas no sentido de debater as questões étnico-raciais.

Nossas entrevistadas afirmam que as disciplinas não atendem a essa demanda. No entanto, entendemos que a percepção dos alunos não diz respeito propriamente a um projeto institucional como um todo, e que é mais um “olhar” das vivências e do cotidiano escolar, sem aprofundamentos dessa estrutura curricular. Podemos inferir que existem alguns processos institucionais que acontecem, porém esses podem não serem dos conhecimentos dos alunos; uma vez que por conta da própria forma como esses alunos transitam pelas unidades o conhecimento desses processos se diluem-se nas práticas docentes.

Dentro dessa ótica de entendimento, o fato das alunas dizerem que não estava acontecendo muita coisa e que isso não faz parte do currículo, pode ser lido enquanto primeiramente como expectativa por parte dos alunos de que isso seja mais sistematicamente. E por outro lado, nem todos os alunos dão conta de perceber a complexidade de um currículo em movimento nas unidades. Conforme Nilma Gomes (2012), é necessária uma abrangência de “enraizamento” da cultura étnico-racial no cotidiano escolar.

Diante do exposto, compreendemos que a Lei 10.639/03 compõe uma gama de políticas públicas de ação afirmativa, e que a partir das reflexões da ex-bolsista “D” acima, percebemos que muito foi alcançado desde a obrigatoriedade do ensino da história africana e afro-brasileira e indígena junto as instituições de ensino público e privado, mas que no entanto, existe ainda um longo percurso que almeja promover uma reinterpretação da história do negro no país de modo a questionar as representações racistas que foram construídas contra a população negra, ocasionando silenciamento, invisibilidades e deficiências na história brasileira.

Observamos que esse debate insere alunos e professores numa percepção acerca do tema. O depoimento da coordenadora de área “C”, ao nos relatar sua visão tanto a respeito da Lei 10.639/03 quanto da Lei 11.645/08, reforça os discursos das ex-bolsistas que percebem e vivem no embate de ideias em sala de aula em torno do racismo, como também em suas relações sociais.

C- [...] A Lei 10639 e depois a posterior 11645 são Leis que vêm garantir direitos que antes não estavam sendo executados mesmo na prática. Mesmo a gente tendo abolição da escravatura, é a chamada Lei Áurea, a gente sabe que teve a abolição, teve a proposta, mas não teve uma continuidade sistêmica. Então essas pessoas que já sofriam de preconceito que já sofriam de uma série de perdas, perda de humanidade, elas continuaram sofrendo. Eu não esqueci uma entrevista que ouvi de um dos políticos, agora eu não vou lembrar o nome dele, mas ele falou assim, “quando as pessoas não têm consciência a gente começa pela Lei”, é claro que isso cria um abismo. Você tem uma Lei por exemplo, que tem a obrigatoriedade de a gente estudar a cultura afro brasileira e depois a indígena nas escolas de ensino

regular nas escolas de ensino básico enfim, escolas de ensino, independentemente do segmento. Até que essa Lei seja implementada e até que ela seja colocada em prática existe um abismo, existe um vácuo onde as pessoas continuam sofrendo preconceito, continuam desconhecendo as suas origens e suas ancestralidades. Independente de cor, raça, eu acho que raça é uma só, é humana, entendo que cores são diversos, e múltiplas e a alma, eu fico brincando que minha alma é negra, eu sempre brincava com vocês no PIBID, meu pai fala que eu nasci no terreiro errado, no terreiro errado certo.

Essa situação reflete a uma reflexão feita por Gomes (2005) de que é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceitual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas.

Nesse sentido, é interessante também registrar sobre os desafios enfrentados pela professora coordenadora “V”, e que no seu relato afirma que,

V- [...] quando em 2013 no segundo semestre, eu comecei a fazer algumas observações nas escolas, em especial na Florestan Fernandes que é uma escola onde a questão racial é gritante, ela grita porque é um trabalho onde é o eixo norteador de todo o trabalho na escola, a escola trata disso, e é inclusive uma escola premiada. E aí eu falei assim: estou perdendo um espaço, então comecei a contar para os meus bolsistas, que eu não tinha uma formação em música, mas a minha família é musical, eu cheguei a fazer aula de instrumento, eu gosto de cantar, mas, não gosto de tocar, mas tenho algum conhecimento. Fui entendendo que alguns dos conceitos que eles utilizavam, na música popular não essa da formação, mas essa bem popular, doméstica, eu disse que a gente chama de outros nomes. Meu avô vinha de uma história de Congado, a minha família tinha uma relação com a escola de samba, meu pai tocava violão, e eu canto desde que me entendo por gente, porque meu pai me ensinava a cantar, eu tenho fitas cassetes gravadas, e comecei a mostrar para eles que não era assim como eles, mas que não sou completamente ignorante e que tenho uma noção musical, e eles começaram a me olhar de uma maneira diferente, então disse a eles: tenho uma proposta a fazer a vocês de trabalharmos com a música negra e alguns dos seus elementos. Eu tive duas alunas que resistiram, uma delas foi a Lívia, que inclusive participou do programa da Globo - The Voice, e a Marta que também era cantora. A Lívia me disse assim: “mas eu não sei nada sobre música negra” e eu disse a elas que iriam se surpreender com o que sabiam e o que iriam aprender. A Marta falou assim: “mas eu sou cantora lírica, como é que eu vou trabalhar com música negra?”. Eu disse assim, primeiro, vocês terão que me deixar coordenar, me deixar assumir o lugar de coordenadora e confiar em mim, e segundo vocês irão descobrir que podem sim trabalhar com isso.

De acordo com a professora “V”, as professoras supervisoras e a maioria do grupo toparam esse desafio, algumas pessoas ficaram desconfiadas, mas foram só as duas alunas que se manifestaram dizendo do incomodo, e no último semestre desse PIBID de Educação Musical, os trabalhos foram com o tema da Cultura Afro-brasileira e Música. Ficou chamado

assim, como um dos projetinhos que a gente criou, e eles escolheram os gêneros musicais que a gente iria trabalhar. Trabalharam com o Congado, o Samba e o Maracatu.

Dessa forma, podemos destacar que a professora “C” evidencia a importância de se fazer um trabalho com a Lei 10.639/03 e que ela seja colocada em prática num currículo voltado para a diversidade. Sobre esse exposto, podemos fazer uma reflexão a partir dos estudos de Gomes (2017, p. 139), ao sintetizar que, “a compreensão dos saberes produzidos, articulados e sistematizados pelo Movimento Negro tem a capacidade de subverter a teoria educacional, construir a pedagogia das ausências e das emergências, repensar a escola, descolonizar os currículos. Ela poderá nos levar ao necessário movimento de descolonização do conhecimento”.

C- [...] para fazer todo o trabalho com a Lei que é um passo importante, mas até que ela seja colocada em prática são necessários..., eu acho que falta muita preparação para os professores. Quem faz essa preparação de ações afirmativas? Como isso vai ser inserido no currículo? [...] Se não é a professora Vanessa Eleutério, que fez esse movimento de uma maneira mais enfática dentro da escola com o seu olhar de pedagoga, eu não teria essa formação. Minha monografia foi para pesquisar a comunidade negra diamantinense a partir das manifestações carnavalescas. Então, se não é a gente para fazer esse movimento, a música negra criou a cultura diversa daquela que é estabelecida pela cultura colonizada considerada colonizadora, vinda da Europa dos portugueses enfim, principalmente da Europa ocidental ela toma conta da escola de música eu estou falando aqui dentro do currículo da escola de música, que é um currículo predominantemente da música europeia, branca europeia. Eu adoro Bach, adoro Mozart, gosto dessas músicas são sim obras de arte. Mas gosto muito disso, e fiz o meu embasamento em torno da música para essa área da música popular, e inseri dentro dos currículos dos programas essa, o que a gente vai chamar esse traço e que aí vem o ritmo com melódico das culturas outras.

Podemos refletir sobre o relato da professora “C” ao se referir da professora Vanessa Eleutério se o debate sobre a questão afro-brasileira dentro da escola de música foi a visão profissional da pedagoga junto as experiências pessoais da mulher negra? E sobre esse assunto a professora “V” afirma que, a identidade do professor interfere nas escolhas que ele tem com relação em trabalhar com as questões étnico-raciais ou não. Em geral o perfil do professor que trabalha com essa temática é primeiro se ele (a) se considera negro (a), se alto classifica negro (a), ou se relaciona com alguém negro (a), se é casado com alguém negro (a), ou de alguma forma tem uma questão ligada emocionalmente a essa mobilização.

Sobre esse assunto da identidade étnico-racial vale considerar a importância da implementação da Lei 10.639/03 que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos das escolas de Ensino Fundamental e Médio, e que

significou muito para o processo pedagógico, no sentido de reeducação da população brasileira. No entanto Gomes (2017) aponta que, “os saberes expressos nesses documentos ainda não são devidamente considerados enquanto tais pelo campo do conhecimento e pela teoria educacional. Trata-se de uma disputa, principalmente, no campo dos currículos” (GOMES, 2017, p. 68).

Para tanto, a autora aponta a importância dos movimentos sociais, principalmente, do movimento negro na construção da Lei 10.639/03. Uma vez que, diante das conquistas, da luta e da resistência do movimento negro por reconhecimento, valorização, cidadania e direitos sociais dentre outros, percebe-se ainda a dificuldade enfrentada pela nossa sociedade de reconhecer a dívida para com a população negra.

Ainda nesse cenário, vale salientar a experiência da professora “V” voltada para as questões étnico-raciais mesmo antes da existência da Lei 10.639/03.

V- [...] no mestrado eu trabalhei com a questão racial no currículo, mas eu fiz o mestrado em 1999 ainda não existia a Lei 10.639, então eu fui para uma escola que tinha uma proposta com essa temática e eu tive o privilégio de ver o trabalho da Rosa Margarida que é uma figura conhecida no Movimento Negro por ser exatamente essa pessoa que trabalha com a educação das relações étnico-raciais na educação básica. Eu aprendi muito com ela, nem sei se ela sabe o tanto que eu aprendi com ela. Eu falo que depois dessa pandemia a gente vai aprender a falar as coisas com um pouco mais de clareza para que as pessoas entendam o que você está querendo dizer. Mas ela certamente se lembra de mim. Foi uma experiência muito rica meu mestrado, além de eu ficar um pouco mais de tempo na escola porque eu tive financiamento da fundação Forte de ampliar a pesquisa com o concurso “Negro e Educação”, eu participei da segunda edição e isso fez com que a minha dissertação de mestrado ficasse mais robusta, porque com esse financiamento eu consegui ter mais tempo de pesquisa, e eu defendi em 2001. Eu tive um problema de uma greve longa no ano de 2000 na rede municipal, praticamente todo mundo atrasou o término, era muito comum a gente fazer mestrado em trinta meses e não em vinte e quatro, era um outro tempo na pós-graduação. Era um nível de exigência grande, mas que eu acho que permanece, era um pouco fora da casinha até eu tinha uma única disciplina de 60 horas ACPP que ocupavam três tardes inteiras. Eu falo que a pós-graduação na época em que eu fiz mestrado era para alguns poucos, porque era difícil naquela época conciliar trabalho e estudos. Enfim, com essa experiência da fundação e a experiência com a Rosa Margarida eu fui acumulando muita coisa, e é obvio depois da formação de professores eu tive experiência que eu pude fazer esse exercício na formação de professores, eu fiz vários quando eu trabalhei na Fundação Helena Antipoff, fiz várias experiências nesse sentido, de projetos com os alunos, tinha disciplinas igual como vocês chamam na UEMG de AIP, era bem parecida porque o currículo lá é quase uma cópia da UEMG, com isso a gente conseguiu fazer vários trabalhos ligados as relações étnico-raciais nesse espaço, foi interessante porque tinha também outras colegas interessadas. Quando eu cheguei na UEMG eu já tinha uma trajetória, porque eu comecei em 2002 com formação e aqui eu já estou falando de

2013, então eu já tinha dez anos de estrada e já dava para ter alguma segurança de trabalhar com isso. E foi assim que nasceu o projeto interdisciplinar.

Há também de se chamar atenção para a narrativa da professora supervisora “K” ao ser questionada sobre o que aprendeu no PIBID enquanto professora supervisora do programa no processo de implementação da Lei 10.639/03, ela diz ser importante pontuar que veio de uma escola que é a Florestan Fernandes referência não só na cidade, mas que a escola tem algumas premiações a nível nacional por ser uma escola que tem um trabalho significativo nessa questão das relações étnico-raciais.

K- [...] então eu acho que diferente dos outros professores supervisores, eu venho de um lugar privilegiado, porque no Florestan Fernandes faz parte do dia a dia da escola, é algo que está no Projeto Político Pedagógico da escola, um trabalho intenso e efetivo nessa temática das relações étnico-raciais, então, isso pra mim era muito confortável, embora eu não tivesse experiência de trabalhar com adultos, naquele caso enquanto professora supervisora, o meu lugar de estar naquela escola era muito confortável porque a gente já vinha desenvolvendo um trabalho há muitos anos, então eu me sentia mais preparada para trabalhar com essa questão, um certo conforto, embora o projeto me possibilitou um crescimento muito grande, eu já tinha um certo conhecimento nessa temática, o que não era comum a outros professores que passaram pelo projeto.

Apesar dos desafios enfrentados, verificamos que o trabalho supervisionado pela professora “K” agrega vantagens às atividades propostas pela equipe do PIBID. Sobre essa relação mesmo sendo desafiador o trabalho interdisciplinar, pode-se dizer que o trabalho de formação docente em uma escola que é referência nas questões étnico-raciais favoreceu a aprendizagem e o envolvimento dos estudantes tanto das escolas básicas quanto dos ex-bolsistas.

Percebemos que a troca de conhecimentos e o diálogo com a temática étnico-racial somando a Lei 10.639/03, possibilitaram às ex-bolsistas novas experiências no ambiente escolar. Vejamos na narrativa da ex-bolsista “F”, que expressa essa questão,

F- [...] o que eu aprendi no PIBID na UEMG, é o que eu ponho em prática hoje com meus alunos na escola, e assim, é muito importante ter essa lembrança são vários momentos, foi muita coisa boa que aconteceu. Os seminários, a apresentação dos trabalhos que a gente fazia as pesquisas, foi através do PIBID que eu tive conhecimento eu tive aulas lá, Cultura afro-brasileira mesmo era o nome da disciplina que eu tinha na escola, tive 2 professoras muito boas em que trabalharam essa disciplina foi a Cláudia e Ana Amélia e que a gente debatia discutia, eu levava questões do PIBID também, da realidade que eu via nas escolas. Fui conhecer a Lei 10.639 no PIBID, até então antes de entrar no Programa eu não sabia da existência

dessa Lei, eu falo sem vergonha nenhuma, porque eu nunca ouvi falar mesmo, não tinha ouvido falar antes do PIBID, antes de 2014. Quando li o projeto do PIBID que eu fiquei conhecendo a Lei, e acho assim muito importante trabalhar a Lei, não somente na data do dia 20 de novembro. Os professores de história, português e as outras disciplinas, eu penso que sempre precisam lembrar de trabalhar mais essa Lei nas escolas, eu acho que tem que ser falado e sempre cobrado porque ajudaria muito na questão do preconceito, do racismo, da discriminação, se fosse mais trabalhada. Assim que eu tive conhecimento da Lei, fui pesquisar mais sobre a cultura afro-brasileira, as brincadeiras, as comidas típicas, a gente levava pros alunos sobre as comidas típicas, comidas africanas, a herança, as nossas heranças africanas que a gente tem e que existe no país, e assim que a gente convive o tempo todo no nosso dia a dia, nossos avós dentro de casa o tempo todo, as palavras africanas que existe as lendas os mitos a até as palavras pejorativas, que às vezes frequentemente é falado mas que ninguém se dá conta de que está acontecendo na discriminação. Ali naquele momento, fui aprender através do PIBID, pesquisando e foi pesquisando para poder levar para a sala de aula para trabalhar com os alunos que eu aprendi. Isso é a importância do PIBID na minha vida. Essa vivência no PIBID eu carrego comigo, eu vou levar para sempre para sala de aula, então é isso, eu acho que é o que eu entendo, mas como foi minha primeira vez então foi positivo...

Tendo em vista o objetivo principal do PIBID, que é a formação inicial dos professores, as ex-bolsistas ao serem questionadas sobre qual foi a intenção ao participarem do PIBID com um grupo interdisciplinar, como era a estrutura e como se organizavam para entrarem na sala de aula, afirmam que seus interesses foram por entenderem que o PIBID é um programa de formação docente, tendo maior inserção dentro das escolas.

Essas experiências vivenciadas pelas ex-bolsistas, podem ser interpretadas como um processo de aprendizagem, que engloba o saber fazer pedagógico, e que fundamenta sua prática e sua história profissional. Suas observações e questionamentos trazem à tona aspectos sociais, culturais, econômicos e também políticos que foram base de lutas nos espaços escolares e também debatidos constantemente em sua formação docente.

No caso das experiências das professoras coordenadora “V” e supervisora “K”, observamos através de suas narrativas pontos conflitantes na execução do projeto PIBID na UEMG, apontando divergências entre o quadro docente, perspectivas no andamento do projeto e discordâncias nas produções.

K- [...] a gente sabe que houve essa questão dos conflitos entre os professores supervisores e os bolsistas, mas todos os conflitos que surgiram eles foram possíveis de serem resolvidos ali mesmo dentro da escola. Eu mesma, durante esses cinco anos, eu me lembro de um caso, de um aluno especificamente e que foi necessário reportar para os professores coordenadores um conflito que aconteceu dentro da escola, não foi um conflito direto comigo, eu acho que foi uma dificuldade que esse aluno teve

mesmo, e que no final das contas ele descobriu que queria fazer música, mas ele não queria trabalhar na área, na escola, então ele saiu do curso de licenciatura e foi para o curso de música para o bacharel.

Sobre esse relato da professora supervisora “K” percebemos nas reflexões da professora coordenadora “V” uma justificativa de que o PIBID interdisciplinar teve muitas especificidades, inclusive o fato dos bolsistas rodarem as escolas, o que é incomum nos outros PIBIDs, e que os bolsistas tiveram experimentos com seguimentos do ensino fundamental diferentes; experiências com supervisores diferentes, sendo que em alguns momentos foi preciso administrar também os problemas sobretudo com a gestão. Por vezes a rotina do trabalho não saía como o planejado, mas que ainda deu resultados positivos.

De acordo com a professora “V”, a rotatividade das escolas foi para conseguir administrar a coordenação entre 4 grupos diferentes de bolsistas das unidades, e que o trabalho teve que ser comandado por uma coordenadora, porque a outra não estava colaborando, e o jeito possível era ir trocando com supervisoras mais experientes e fazendo esse rodízio para fazer dar certo.

V- [...] eu acho que se a gente se comprometeu a fazer aquele trabalho então tínhamos que fazer e da melhor maneira possível. Nesse momento eu descobri que não era só deixar de acompanhar, tinha um boicote acontecendo.

Apesar de percebemos uma forte tensão entre as duas coordenadoras que atuava em um determinado momento, a professora coordenadora “V” reconhece que embora ache o resultado muito mais positivo do que negativo e que todo esse processo é um processo de aprendizagem da docência, afirma também que a escola é isso, articulação de escola básica e universidade sendo tensionada pela sua simetria.

V- [...] por mais que a gente tente dialogar, a partir do mesmo lugar a gente não fala do mesmo lugar, a gente tinha grupos de supervisores que eram formados em pedagogia e grupos de supervisores que eram formados em outra área específica, portanto atuando em seguimentos diferentes de ensino fundamental e isso também gerava uma certa simetria que era muito interessante, pois, as colegas dos anos finais acham que são mais competentes do que as dos anos iniciais e isso suscita um tensionamento.

Para além dos tensionamentos de coordenação do Programa, a coordenadora “V” afirmou em seu relato que havia também outros pontos de tensões nas decisões dos projetos por causa das áreas de educação, e que a tendência era um bolsista mais articulado puxar mais para a área dele, isso além de gerar alguns conflitos, gerou também muito aprendizado.

Esses conflitos eram sobre as negociações do que entrava ou não no planejamento, até chegar nos 4 projetos temáticos das áreas.

Como salienta Tardif e Lessard (2005, p. 51), temos que entender a docência como experiência, que pode ser analisada como um “processo fundado na repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos”, e que também pode ser vista a partir da intensidade e a significação vivida por um indivíduo”, ou seja, uma vivência que muda que marca e transforma o sujeito.

4.2 Perspectivas do Projeto PIBID

Refletir sobre as perspectivas do projeto PIBID para alunos e professores possibilita conhecimento das práticas pedagógicas, inserção desses nas inúmeras realidades sociais. As contribuições e os aspectos considerados importantes propiciados pelo PIBID convergem no valor do contato mais aprofundado, quer dos licenciandos bolsistas, quer do coordenador de área, com o cotidiano das escolas públicas e o trabalho dos docentes da educação básica (GATTI, 2014, p. 29). Isso nos leva a refletir sobre a formação profissional tanto dos ex-bolsistas quanto dos coordenadores de área e também do professor supervisor. Assim, refletir continuamente sobre a própria prática docente e sobre o profissional que eles se tornaram no curso. Podemos perceber esse compromisso por meio das atuações que aconteceram no PIBID, suas contribuições, os diagnósticos levantados que foram discutidos durante as reuniões, os debates, os conflitos que aconteciam, sobretudo na preparação dos planejamentos para adentrarem na sala de aula.

Destacamos que as reuniões eram um ponto importante nesse processo de formação, pois os depoimentos dos sujeitos da pesquisa nos revelam o quanto o Programa contribuiu positivamente para o processo formativo, uma vez que eles apresentam um diferencial no desempenho de suas práticas enquanto profissionais da educação.

Nessa linha de entendimento, as ex-bolsistas ao serem questionadas como foi a receptividade nas escolas e a experiência com o trabalho voltado para a diversidade cultural nas mesmas, elas afirmam que,

R- [...] as escolas que melhor nos receberam e recebeu o PIBID foi a escola Padre Eustáquio, e a escola Florestan Fernandes. Elas são as escolas que é divisor de águas mesmo e se a gente pudesse ter a oportunidade de voltar a trabalhar nessas escolas, eu acho assim que é a escola que compra a ideia. A escola Florestan Fernandes ela respira a história do negro, e não é só na

semana de Consciência Negra não, é o ano inteiro [...] e a escola Padre Eustáquio, hoje eu sou amiga da diretora da escola que também faz parte da mesma regional que a minha, eu trabalho na escola da regional metropolitana A, a diretora do Padre Eustáquio também, assim, a escola começou a trabalhar isso porque antes era só naquela data, naquele momento tipo dia 13 de maio. Agora é uma questão que eles trabalham o ano inteiro. Eu acho que o que dá importância para o PIBID e da gente como bolsista é isso, levar esse conhecimento, que na verdade é uma troca de conhecimento, porque a gente estava lá para levar uma coisa que eles não tinham ou tinha no caso do Florestan Fernandes e que a gente recebeu. Eu acho que foi muito importante isso, muito importante mesmo passar para as escolas e receber esses conhecimentos.

D- [...] por exemplo, na escola do Padre Eustáquio, eu me lembro que o tema era pouco trabalhado, e com o passar do tempo em que a gente esteve lá isso foi mudando, eu lembro que a coordenadora falava, a gente queria trabalhar isso [...] então até mesmo pediu dicas para nós de como trabalhar e ir mais fundo nessa temática. Perguntavam sobre coisas para eles fazerem independente da gente estar na escola e eu acho também que não tinha como passar batido, é um trabalho muito bacana e que movimenta muito a escola. Todos os alunos e todas as turmas queriam participar do PIBID, mas como não atendia a escola toda eles pediam: “cadê o PIBID?” E isso gerava um movimento muito grande nas escolas. E algumas aproveitaram bem o movimento para trabalhar a temática, mas, algumas como a Florestan Fernandes já trabalhavam também.

F- [...] eu notava a diferença em cada escola por exemplo, na Florestan Fernandes quando chegamos fomos muito bem recebidos desde o porteiro até todos os funcionários. Essa escola já trabalhava muito bem com essa temática, aprendemos muito lá e a escola Padre Eustáquio se envolveu bastante em aproveitar o Programa para levar essas questões raciais para a escola. No entanto as escolas Fernando Dias Costa e José Bonifácio não nos receberam muito bem, a professora Gigi da José Bonifácio que era muito bacana tenho amizade com ela até hoje, saudades dela, mas o pessoal, a equipe pedagógica dessas escolas parece que não simpatizavam bem com a gente, parece que não gostavam muito, então é assim, é de escola para escola eu sentia também que parecia que a gente estava invisível, os outros professores não simpatizavam com a gente, então eu percebia que não tinham aquela convivência, aquela recepção igual era no Florestan Fernandes e Padre Eustáquio.

Percebemos que embora não houvesse a mesma receptividade em todas as escolas houve ganhos dinâmicos nas relações estabelecidas para todos os envolvidos, pois as idas e vindas, as trocas, os resultados esperados ou não, alimentaram as reflexões de todos sobre a

escola, a sala de aula, as questões didáticas importantes para o dia a dia da educação escolar. (GATTI, 2014, p. 29).

Na perspectiva das ex-bolsistas e em suas narrativas sobre a participação e inscrição no programa, a ex-bolsista “R” apesar de não ter conhecimento sobre o interdisciplinar, ela aceitou o desafio de participar do Programa. A ex-bolsista “D” participou do PIBID Música, mas quando ficou sabendo do PIBID Cultura Afro Brasileira e Educação, ela teve mais interesse. A ex-bolsista “F” apesar de preferir o PIBID Artes, teve interesse em participar do interdisciplinar.

R- [...] eu entrei no PIBID em 2013, mas na verdade só fui para o projeto em 2014. Eu não fiz inscrição para o subprojeto interdisciplinar cultura afro-brasileira e educação, a gente tinha que fazer um projeto inscrição prévia para participar do seguinte, mas eu fiz inscrição para o projeto em matemática. Como lá nas vagas eram para as pessoas que estavam mais à frente no período, e eu estava no quarto período, não cabia a nossa trajetória ali, tinha que ser alunos acima do quinto período. Um dia eu estava em casa e me ligaram assim que eu sai da faculdade, era quase na hora do almoço, a professora Gláucia Marcondes me chamando para fazer parte do projeto e se eu tinha interesse que se eu quisesse participar era pra comparecer até a reunião lá na FaE. E daí a gente foi, eu e minha colega Lurdinha, nós fomos até essa reunião e lá nós fomos informadas do que era esse projeto interdisciplinar. Então foi pra nossa surpresa, porque a gente não tinha uma visão do que a gente ia trabalhar.

D- [...] tinha o PIBID de música que era muito legal sim, mas com o tempo eu vi que começou o PIBID cultura afro-brasileira, e aí eu falei “não”, agora sim, esse aí é minha cara! E aí eu lembro que eu entrei no primeiro ano que teve cultura afro-brasileira, eu já comecei a participar com a Vanessa Eleutério, e para mim o PIBID foi uma das melhores bases da minha formação.

F- [...] fui procurar saber sobre o PIBID, a coordenadora me falou que tinha vaga no PIBID interdisciplinar, não tinha específico da área de artes que era o PIBID Artes que acontecia lá na faculdade, e se eu tinha interesse, foi quando ingressei no PIBID. [...] fui para a primeira reunião na ESMU, conheci toda a equipe do projeto e a Vanessa Eleutério, em março de 2014 foi quando a gente se conheceu né? Claro, e aí já começamos as primeiras demandas de trabalho com as escolas. Minha primeira escola, e experiência foi no Florestan Fernandes, num bairro de comunidade, uma escola de periferia e que a maioria dos alunos são negros, a escola é muito bem conservada, muito bonita, colorida, me chamou a atenção. A gente ia de 4 alunos, um de cada área, formação de um grupo interdisciplinar e, desde a portaria a gente já sentia acolhido na escola, isso foi muito gratificante e isso me chamou atenção para não desistir, por que eu disse a mim mesma que é esse caminho que eu queria seguir mesmo. Meu grupo trabalhou inicialmente com a literatura infantil, atuamos em uma turminha de meninos menorzinhos, a literatura infantil abordava o tema “africanidade do olhar da cultura africana”, e tinha muitos livros e quadros para poder fazer o nosso trabalho e realizar nossa dinâmica no dia a dia. Sempre

trocávamos de grupo após 6 meses, assim eu trabalhei com uma equipe aí eu mudo pra poder conhecer a outra equipe, porque trabalhar com outros colegas para ter uma outra vivência, isso também foi muito bom! porque assim, eu já estava acostumada com aquela equipe que eu estava trabalhando, e aí vinha aquela coisa diferente, um novo, uma experiência nova.

No início das atividades em 2014 as coordenadoras Vanessa Eleutério Miranda e Gláucia Marcondes e, posteriormente, a professora Cibele Lauria, citadas pelas ex-bolsistas desta pesquisa, sempre orientavam e trabalhavam no processo de formação com temas e propostas voltados para a diversidade cultural, levando os bolsistas a experienciar as competências e práticas por meio da vivência, da teoria e da prática.

Conforme afirma Freire (1987) a escola é um local de aprendizagem, um lugar privilegiado para as tomadas de decisões. Nesse sentido, as narrativas selecionadas evidenciam processos de transformação pessoal vivenciados pelos sujeitos pesquisados, percebemos que o espaço especializado da escola demonstra processos que evidenciam mudanças a partir da relação com o outro, sobretudo com a temática das relações étnico-raciais.

Corroborando com Freire, Nóvoa (2009) sintetiza que as propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão. Ou seja, uma profissão baseada no conhecimento e que foi percebida por meio do PIBID interdisciplinar na relação entre universidade e escola.

Dessa forma, na estrutura do projeto interdisciplinar participavam 22 bolsistas e que eram divididos em grupos entre 4 a 5 pessoas; ou seja; como era um trabalho interdisciplinar, cada grupo continha 1 a 2 integrantes de cada uma das unidades da UEMG. A rotina do curso era planejada entre atividades, aulas, leituras sobre a temática das relações étnico-raciais, seminários, encontros, dinâmicas e reuniões semanais que antecederiam a ida às escolas. Nessa sequência registramos também aqui o relato da professora “V” sobre o surgimento do projeto interdisciplinar,

V- [...] a Renata pró-reitora da UEMG me chamou para pensarmos um outro projeto para um próximo edital, eu achei que foi um desafio muito bom, aprendi muito com isso, eu disse a Renata que havia lido o edital e que gostaria de propor um projeto interdisciplinar de cultura afro-brasileira, ela achou legal e disse, “mas aí você integraria todos os cursos da UEMG/BH?” Eu disse a ela que poderia tentar. Mas a minha ideia era de criar um projeto com um número no mínimo de dez bolsistas, um projeto pequeno, e ela me disse não, porque um projeto como esse, precisa ser grande. Ela disse que um projeto desses teria que ter visibilidade, e que iríamos promover um projeto com 22 bolsistas, porque a conta deles era com 10 ou com 22 bolsistas, e aí a gente colocou os quatro cursos. Ela me

falou que a gente colocaria um professor da FaE. Eu gostaria que ficasse a coordenação toda da Escola de Música porque a troca seria mais fácil, mas a Renata ficou contra porque tinha que ter gente das duas unidades. Eu fiz a redação e eles colocaram uma professora da FaE que foi a Gláucia Marcondes, o projeto foi aprovado pela Capes e deu tudo certo, então contei para a Gláucia toda a proposta e de onde vinha o projeto e da minha experiência sobre relações étnico-raciais de tudo que eu fiz voltado para essa temática no mestrado e doutorado.

Corroborando com a narrativa da professora “V”, observamos que a professora “K” compartilha da mesma opinião a de que o grupo era de fato muito grande. No entanto, a professora “K” afirma que chegou até questionar sobre essa questão, ela relata que foi complicado trabalhar com um grupo de 22 alunos porque cada grupo passava pela escola uma vez por mês, devido a dinâmica de rodízio, onde um determinado grupo passava pela escola A, depois pela escola B, C e D, e ele voltava para a escola “A” um mês depois.

K- [...] a gente vai pensar em um projeto onde ele é muito grande, onde eram quatro professores supervisores, vinte e dois bolsistas e dois professores coordenadores de área. É um negócio muito grande para trabalhar com uma temática desafiadora, imagina! Então eu acho que essa questão da rotatividade ela foi negativa no sentido de os alunos do PIBID não poderem criarem um vínculo afetivo e conhecer de fato os alunos.

Porém, em contra partida, a professora “V” também afirma que para o aluno bolsista foi positivo essa rotatividade mensal, porque os bolsistas tiveram a possibilidade de conhecerem a diferentes realidades. Portanto, temos os dois lados da moeda, essa dificuldade de os bolsistas criarem laços afetivos e conhecerem de fato aquele público, considerando que era só um encontro por mês, e a de vivenciarem a diversidade das escolas.

De acordo com as professoras o projeto interdisciplinar era um grupo bem interessante, pois cada bolsista vinha com suas próprias experiências. A professora “V” nos relatou que no início tinha alguns pressupostos, e que optou pela formação, e em fazer estudos sobre a identidade, começaram nos estudos de Stuart Hall no qual nos leva a refletir sobre o valor estratégico dos discursos de identidade negra diante do racismo, com suas múltiplas raízes nos diversos níveis da formação social, político, econômico e cultural. Ou seja, “a identidade é um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto, e não uma essência ou substância a ser examinada”. (HALL, 2003, p.15-16).

A narrativa das ex-bolsistas evidencia que essas interações permitiram para os bolsistas novos conhecimentos e experiências, sendo este mais um dos ganhos ocasionados pelo PIBID interdisciplinar.

R- [...] no momento que a gente foi pra sala de aula, mas anterior a isso, nós ficamos mais ou menos uns 3 meses de preparação com as reuniões, desde indicação pela professora Vanessa, professora Gláucia e depois a Cibele de leituras para nos dar subsídios e conhecimento pra ir pra escola, porque a gente ia tratar, querendo ou não, de um tema muito delicado sobre a questão do negro, da história do negro, às vezes ferem as pessoas. As pessoas não querem saber da religião do negro da cultura do negro, então a gente ia levar isso literalmente pra escola.

D- [...] A gente sempre mudava de tema, cada grupo tinha um tema em um certo momento. Então, é isso, a gente compartilhava os planejamentos, as experiências e fazia dinâmicas, tinha muito momento de leitura muita leitura que é a base para conseguir trabalhar com isso, então lá a gente lia bastante sobre essa temática para conseguir levar mais próximo, ou seja, ser o mais fiel para os alunos.

F- [...] antes da gente ir para as escolas primeiro tivemos que nos reunir para aprender ter conhecimentos a gente recebia bastante textos da coordenadora, Vanessa Eleutério tinha muito texto da Lei que tratava de um assunto que tínhamos que ter conhecimento e através desse texto a gente criava as nossas atividades, para depois ir para a sala de aula.

Para apoiar a narrativa das ex-bolsistas, a professora “V” afirma que a sua primeira expectativa era a de que eles trabalhassem a noção de identidade e que foi muito interessante.

É importante frisar a relevância desses momentos em que a formação exerce o que exatamente dialogamos com os autores, sobretudo desses saberes que englobam o fazer docente na prática de um trabalho voltado para as relações étnico-raciais.

Entendemos a afirmação de Munanga (2005, p. 15), ao dizer que alguns docentes “por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade. [...]”. Pudemos perceber que a formação proporcionada pelo PIBID Interdisciplinar Cultura Afro-brasileira e Educação, por meio de sua *práxis*, a Formação Inicial, os Saberes Docentes, e a Identidade se constituiu, em um campo de estudos consolidado, ou seja, vários temas e abordagens foram contemplados pelos ex-bolsistas nas reuniões, nas pesquisas realizadas e na prática.

Nessa perspectiva, Miranda (2018) nos ajuda a entender que a definição de saberes, conhecimentos e experiências que compõem um currículo de formação docente pode indicar um perfil ou modelo de formação.

Na medida em que os mecanismos de discriminação e de preconceito racial podem ser sutis e passar despercebidos aos professores e professoras menos atentos à temática, bem como podem ser negados e silenciados por docentes, por instituições escolares e por currículos, uma formação de

professores para a justiça social estaria comprometida em formar profissionais para uma atuação crítica e inclusiva. (MIRANDA, 2018, p. 57)

Assim, a autora nos leva a compreender que “uma proposta coerente com a formação para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais se volta para uma prática docente comprometida com a transformação e a justiça social”, e que essa transformação também fez parte da formação das professoras coordenadoras e da professora supervisora.

Observamos que no relato das professoras “C”, “V” e “K” o trabalho que desenvolveram com o tema da diversidade e as questões étnico-raciais, se relacionou com as trajetórias de vida e profissional de todos os envolvidos nesse Programa. Elas abordaram acontecimentos relacionados à trajetória acadêmica em relação ao tema.

C- [...] a questão do aspecto intelectual com certeza desenvolve o ganho do aspecto acadêmico, não só do conteúdo por si só no caso do interdisciplinar que trabalhou com a cultura afro-brasileira, da gente aprender todos aqueles conteúdos que a gente fez do Samba, do Jongo, Personalidades negras, Tambores enfim, as oficinas que a gente fez a capoeira, o Congado. A gente fez várias apresentações nos seminários PIBID/UEMG, eles foram contribuições e deram contribuições, porque a gente tem a dimensão de uma UEMG que muita gente não conhece. O que eu percebia é que cada unidade chama de UEMG a sua unidade, e a UEMG é enorme, é Minas Gerais inteira. [...] Nossa, a gente teve alguns TCCs, a Débora Costa que deu oficinas de percussão né, ela fez um TCC falando sobre isso. Eu acho que a Marta ela fez TCC falando sobre isso, bom, a primeira coisa as pesquisas, os alunos licenciados e os professores supervisores, eles despertam o lado de pesquisa deles. É muito bacana isso né, a gente tem por exemplo a Daniele Fischer que hoje está fazendo doutorado em etnomusicologia lá na escola de música, você estava na mesa, a gente estava na mesa que a Daniele estava. Então, a questão de alguns alunos poderem participar de eventos acadêmicos, extra acadêmicos, de estar dentro da sala de aula, isso tudo foi relatado nos relatórios, a gente tem alguns relatos feitos, a gente tem tanto essas expressões de TCCs como também relatos espontâneos, pessoas que chegam pra agradecer ou coisa assim, são as mais diversas manifestações vamos dizer assim.

V- [...] trabalhar no eixo da afirmação com um projeto que pudesse agregar conhecimentos não só para os estudantes da escola básica como também para todos os envolvidos nessa perspectiva de se verem representados naquele tema que está sendo abordado ali, e que pudessem ser temas entregadores que trabalhasse as diferentes áreas, e também com o eixo de saberes e práticas docentes, foi a minha experiência no PIBID.

K- [...] a questão do conhecimento que o projeto me trouxe foi a possibilidade de voltar na universidade, no berço de conhecimento, de ter participado de discussões teóricas, outro aprendizado muito grande, foi a possibilidade de trabalhar em um projeto interdisciplinar, principalmente com o pessoal das artes em geral, e dialogar com o pessoal da música foi um conhecimento que eu não tenho formação nenhuma. Sou pedagoga, sou

uma generalista, mas, no meu curso em momento algum eu tive alguma formação voltada para a música. A formação no curso de pedagogia voltada para a arte também é muito pouca, então, a possibilidade de trabalhar com o pessoal da área das artes contribuiu muito para o meu crescimento profissional. Trabalhar com a música, foi muito rico, conhecer possibilidades de trabalhar com a música mesmo não sendo uma profissional e não tendo uma formação na área.

Nesse sentido, as professoras relatam o quanto que o PIBID foi um projeto muito enriquecedor por permitir o trabalho da mesma temática com as várias áreas do conhecimento.

Isso nos faz pensar na afirmação de Gatti (2014, p. 93) em que o PIBID vem se constituindo como um espaço significativo para a formação dos próprios professores (Coordenadores de Área) que, embora já fizessem parte dos cursos de licenciatura, não tinham a docência como objeto de estudo. Nesse sentido, podemos perceber o envolvimento da professora “C” com as escolas parceiras, as problematizações levantadas pelas ex-bolsistas e os estudos nas áreas de ensino no qual possibilitaram um engajamento pessoal-profissional da professora que assume a coordenação de área.

As ex-bolsistas “R”, “D” e “F” passaram por quatro escolas e ao refletirem como que era trabalhar com um grupo interdisciplinar, sobre a estrutura e como se organizavam antes de irem para as escolas elas asseguram que havia toda uma produção de conhecimento e debates para auxiliar no desenvolvimento para outras práticas pedagógicas,

R- [...] cada semana a gente estava em uma escola. Eram quatro escolas que participavam deste projeto né, 2 estaduais, 2 municipais. Então, a gente ficava cada dia da semana em uma escola então assim, esse que foi o nosso pontapé inicial. [...] No primeiro momento a gente também não foi pra escola porque a gente precisou conhecer a escola, a estrutura da escola, sendo orientado pela professora da escola que era nossa supervisora e que nos guiava ali dentro da escola. Mas assim, nesse formato, a gente ia fazer um plano de aula, elaborar as atividades do plano de curso que a gente ia passar ali e trabalhava então nesse primeiro momento. Nessa primeira etapa do PIBID, nosso grupo, trabalhamos a questão da construção da identidade, das apropriações das heranças tribais africanas.

D- [...] eu me lembro que eu passei na Escola Estadual Padre Eustáquio, Florestan Fernandes que é municipal, Escola Estadual José Bonifácio e Escola Municipal Fernando Dias Costa.

F- [...] eu me lembro que no início quando a gente começou a trabalhar em cada grupo, tinha também um nome, tinha que definir um nome pro grupo, eu lembro que o meu grupo foi o tambor, minha primeira participação no PIBID, e que ali tinha a “R” e a “D” que eram também da Pedagogia e da música a gente um grupo de 4 alunos.

Somando a esse processo de desenvolvimento das práticas pedagógicas, cabe destacar também as experiências vivenciadas pelas ex-bolsistas nos seminários PIBID/UEMG, como, *“Interfaces dos saberes na formação de professores em diversas áreas do conhecimento”* que se encontra nos “Anais do 2º seminário PIBID/UEMG”, em que puderam vivenciar e trocar experiências das atividades desenvolvidas no decorrer do ano de 2014. Em 2015, a “4ª Semana UEMG” aconteceu no Centro Integrado de Atendimento ao Menor (CIAME). Podemos perceber no relato da ex-bolsista “R” que nesse encontro puderam compartilhar suas experiências como um grupo interdisciplinar,

R- [...] participamos do seminário; primeiro seminário na escola sindical, apresentamos no Centro Cultural do Alto Vera Cruz, Meninas de Sinhá, levando o grupo do Jongo, do Samba, do Maculelê, do Maracatu e do Congado. Levamos todos os alunos bolsistas e lá a gente levou os meninos. Nessa época eu estava trabalhando no Florestan Fernandes. Aí eu pude levar os meninos pra fazer uma apresentação no centro cultural. Ah sim, isso foi uma experiência belíssima porque você vê o seu projeto e seus ideais indo pra frente. É isso...

As ex-bolsistas nos informaram sobre o que aprenderam no programa do PIBID e no processo de implementação da Lei 10.639/03 nas escolas participantes. Elas relatam sobre a importância e o aprendizado que foram desenvolvidos ao longo desse Programa nos seminários e na mediação entre a teoria e prática.

R- [...] a Lei na verdade ela já não estava sendo implantada mais, ela já tinha algum tempo, já tinha quase 10 anos né, porque a Lei é de 2003. A gente foi pro PIBID em 2014, 10 anos, ela já não estava mais no processo de implementação, ela já estava construída. A questão é que ela não era trabalhada, não era aceita. Acho até que, como ela não fez parte da LDB da Lei de Diretrizes e Bases ela ficou à parte, então assim, se vier uma LDB eu acredito que se essas pessoas tiverem todas inseridas dentro da LDB, elas vão ser cumpridas mais de fato do que é atualmente porque eu percebo hoje como especialista em educação que, se eu não chegar e pedir para que o professor gentilmente trabalhe esses pontos no plano de aula dele, que ele me entrega no projeto esse plano no começo do ano, ele não coloca. Então, eu tenho que literalmente obrigar o professor a trabalhar. Então, penso que se no PIBID a gente levava algumas escolas se aproveitaram disso e outras não, penso que o que passa sobre isso é que há um imenso desconhecimento. Então, eu penso que o imenso desconhecimento de grande parte é dos docentes que estão aí anteriores a minha formação. A gente vê que, quando a gente vai falar, é como se a gente fosse alienígena falando, a gente está falando de quê? Já trabalho isso! Trabalha quando? Simplesmente eles não trabalham.

D- [...] aprendi muita coisa porque é igual eu falei, mesmo o meu trabalho já sendo baseado na cultura afro-brasileira e afro-mineira, quando a gente começa a ler mesmo as coisas acadêmicas sobre isso, e as coisas não

acadêmicas também, a gente vê que esse é um universo muito, muito vasto. Aí não dá pra parar assim, e também uma coisa que eu aprendi muito, para mim, como eu cresci nesse universo eu ainda tinha uma dificuldade de lidar com o racismo assim. Por exemplo, eu nunca tive problema com o meu cabelo e aí a partir do momento que eu entro pra escola eu tenho que entender que a gente vive em uma sociedade que tem problemas com isso, e aí eu tenho que entender também como trabalhar isso com o aluno, porque eu nunca precisei trabalhar essa questão na minha vivência. E aí como eu vou tratar isso com o aluno? Têm várias coisas assim, com relação a tambor, por exemplo, eu sempre toquei tambor, e quando eu chego na escola tem uma barreira muito grande com o tambor que é a macumba. Então, como eu vou chegar para o aluno e explicar sobre o tambor? Explicar sobre a religião mesmo não sendo da religião de matriz africana, e conseguir quebrar essa barreira do preconceito mesmo assim? Uma coisa que eu tinha nas aulas é que eu evitava trabalhar religião e não pelo fato de os alunos não gostarem, mas pelo fato de eu não ter domínio sobre isso. Eu acho que é uma área muito importante e ela tem vários estigmas. É complicado trabalhar com isso sendo que eu não tinha domínio do tema, e aí primeiro eu tinha que dar uma trabalhada nisso para chegar na minha parte que era o tambor, e aí eu tinha que explicar para os alunos o que é que era a macumba e o que é o candomblé, as religiões de matriz africana para depois falar, então eu pensei.... nós não vamos fazer nada disso! Vamos tocar (risos...) eu acho que foi uma das bases das coisas que eu mais aprendi assim; a lidar com os alunos na maioria negros com as barreiras que eles têm na vida deles, que às vezes eu não tive pelo ambiente que eu cresci, e aí na hora que eu falo “Hein gente”! Mas nossa Senhora, até hoje? Então, espera aí, vamos resolver isso aqui e depois a gente segue em frente. E foi um aprendizado muito grande para mim; aprender a ver a dificuldade do outro enquanto relação com as questões raciais.

F- [...] eu aprendi a respeitar, e aprendi muito sobre a cultura afro-brasileira, o que é deixado pra gente, a capoeira as músicas, as lendas, as histórias, os rituais religiosos, aprendi muita coisa, aprendi a conhecer primeiro a cultura para depois ensinar, conhecer primeiro antes de falar algo antes de discriminar, a gente tem que conhecer, conhecer a religião, conhecer a história. e foi no PIBID, que eu aprendi a ter autonomia de ser eu mesma, de não ter vergonha, de ser quem eu sou, agora não tenho vergonha das minhas raízes.

Notamos que a formação docente proporcionada pelo PIBID interdisciplinar implica a utilização ampla de novos recursos teórico-metodológicos cuja finalidade torna vital nesse processo da formação docente.

Nesse sentido, percebemos a relevância do PIBID para as ex-bolsistas quando elas citam os percalços e os avanços em seus processos de formação docente,

R- [...] apesar que teve alguns percalços, mas, no decorrer da trajetória tanto pros alunos, quanto pros bolsistas, coordenadores, todo o projeto interdisciplinar é tudo positivo, porque a gente tem que saber enfrentar até adversidades. Mas eu não tenho um ponto negativo para ressaltar não; a gente soube lidar com eles e como a gente sabe quando a gente descobre que sabe lidar com os pontos negativos então você vê que o lado positivo é

melhor pra tudo, pra conhecimento das práticas pedagógicas da Lei 10.639/03 é tudo positivo. Até a questão da produção de material para isso é sempre positivo.

D- [...] eu acho que o PIBID foi uma das melhores ferramentas para a implementação da Lei. Como as escolas tinham uma certa rotina e às vezes ficava muito difícil mudar isso, então o PIBID ajudou nesse sentido de ser uma dinâmica diferente da rotina escolar e foi uma pena ter acabado, né. Porque é isso; eu acho que tinha que ter sempre, o tempo todo. Para nós, enquanto em nossa formação, foi uma ferramenta que você avança dez casas (risos). Eu fiz o PIBID antes do estágio por exemplo, e no estágio eu falei assim: ah, entendi, pra escola eu acho que é isso, ele ajuda a trabalhar um tema que precisa ser trabalhado, é obrigatório que ele seja trabalhado, mas nem sempre as escolas conseguem modificar a rotina pra incluir o tema ou por exemplo, o professor de matemática não sabe como trabalhar isso, e com o PIBID, às vezes a gente fazia coisas relacionadas à matemática, ciências, geografia e era tudo né, porque muitas pessoas pensam que cultura-afro vai para arte né, mas a gente não pensa que a ciência, a geografia ou os grandes nome vieram da África. Eu acho que ajudou bastante nas escolas e ajudou muito na formação, tanto na universidade quanto para os alunos.

F- [...] o PIBID me ajudou muito por que participei de 2 ou 3 seminários de apresentação em auditórios e eu me senti mais segura. o PIBID para mim foi a minha segunda faculdade, trabalhar com a outra pessoa que você nunca viu e que pensa diferente de você, foi muito bom, uma troca de conhecimentos.

Corroborando com os relatos das ex-bolsistas, e analisando um dos relatórios de atividades preenchidos pela professora coordenadora “C”, os bolsistas tiveram oportunidades de se apresentar nos eventos promovidos pela UEMG e fora dela com seus trabalhos.

Para a coordenadora “C”, o PIBID possibilitou outras atuações dentro da instituição escolar, como a extensão e a pesquisa,

C- [...] Nossa, positiva, tensa às vezes, prazerosa também muitas vezes, eu acredito que me trouxe assim um lugar de pesquisa, mas eu sempre gostei muito do ensino, eu sou uma pessoa da sala de aula. Então, para mim, era muito difícil de conciliar, essa coisa da pesquisa e da extensão. A partir da sala de aula que a gente passa a desenvolver pesquisas, eu posso desenvolver as atuações de extensão e o PIBID pra mim ele é essa possibilidade. Então, eu fiquei bem feliz assim, eu ia te falar aqui eu ia sair do PIBID e o professor Fernando, na última hora, ele teve diversos problemas e ele não pôde assumir o PIBID. Ele me ligou, falou que se não assumisse, a Escola de Música iria ficar sem programa. Eu falei: eu assumo, eu assumo pra Escola de Música não ficar sem programa. Nós não podemos perder; desde o final de 2013 a gente está com o PIBID na escola.

É possível perceber o quanto que para a professora “C” o desafio de assumir a coordenação lhe trouxe novas compreensões, considerando assim os efeitos positivos dessa prática.

A conjugação de esforços dos participantes pode ser observada de muitas maneiras, como já apontado nos depoimentos assinalados anteriormente o que reflete positivamente na construção de novos saberes e modo de ver a escola, e as práticas docentes.

No tópico a baixo analisamos esse diálogo os desafios, práticas docentes e perspectivas em sala de aula a partir dos olhares das ex-bolsistas e das docentes participantes do PIBID na UEMG.

4.3 Experiências em sala de aula

Ao buscarmos compreender as vivências, bem como os diferentes olhares no contexto da sala de aula, percebemos que o PIBID Interdisciplinar promoveu uma qualificação docente no que diz respeito à valorização da atitude crítico-reflexiva como elemento vital num fazer pedagógico baseado na prática social. Esses diferentes olhares podem ser observados nas narrativas das ex-bolsistas. Vejamos alguns dos relatos que enfatizam também esses aspectos,

R- [...] trabalhar com ações afirmativas, a questão da história do negro, as questões da Lei 10.639, e isso foi muito importante pra mim enquanto profissional da educação. E poder hoje em dia está trabalhando diretamente com a educação básica, lá, durante o curso que eu passei no projeto e que fiquei de 2014 até a minha formação que foi em 2016. [...], mas foi muito importante mesmo. Eu acho que todo o meu trabalho hoje na educação, ele sempre querendo ou não, vai ser voltado para as ações afirmativas, é um conhecimento que o projeto me proporcionou. A questão foi até mais além porque isso fez com que eu buscasse outros caminhos para conhecimento, porque aquilo ali acaba te deixando curiosa acerca de mais conhecimentos, então essa participação no PIBID foi muito importante.

D- [...] eu fiquei no PIBID muito tempo, acho que do início ao fim, foi em 2013 até 2017, deu para experimentar muita coisa e entender mais ou menos quem é a professora “D”. Além da musicista, tem uma professora que é outra coisa. [...] e aí o PIBID, ele conseguiu fazer essa ponte para mim porque ao mesmo tempo a gente tem informação com a Vanessa, e isso dava uma base enorme sobre a relação com a cultura afro-brasileira. Têm coisas que mesmo eu trabalhando antes, já com a cultura afro-brasileira através do Tambolele, é uma posição, uma visão acadêmica, que a gente tem, e aí tendo essa formação com a Vanessa facilitou demais o link da cultura afro-brasileira, a música, a educação, e aí com a prática eu considero que a melhor parte do meu curso foi fazer parte do PIBID.

F- [...] o PIBID me proporcionou outras vivências desde as nossas reuniões, os estudos dos textos, os instrumentos diferentes que a gente tinha o aprendizado sobre eles com a Cibeles. Então pra mim foi muito rico, as brincadeiras, as dinâmicas, a gente não esquece instrumento musical o reco-reco o instrumento macumba, e eu não tinha esse conhecimento. Se não fosse o PIBID talvez eu não teria esse aprendizado, então assim, era um instrumento diferente de matriz africana que era levado até a dança do Jongo que realizamos também, foi um trabalho muito importante, fizemos uma pesquisa de como era essa dança, eu me lembro que a gente ensaiou os alunos a fazer uma apresentação lá no CIAME, foi na semana UEMG, os meninos ensaiaram e apresentaram e foi assim maravilhoso, fizeram a dança direitinho, os alunos do Florestan Fernandes ficaram tão felizes que falaram, assim: “se quiserem fazer de novo podem nos chamar que a gente vai”, e nesse dia teve várias oficinas também e cada grupo apresentou uma oficina, a nossa apresentou essa oficina de dança e os outros cada grupo apresentou uma, tem a oficina de boneca, o Congado, o samba e cada grupo foi um tema do trabalho que fizemos na escola.

Além das trocas de experiências com o fazer pedagógico, destacamos o contato mais efetivo com as escolas e com as realidades do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa experiência demonstrou ter levado os sujeitos dessa pesquisa a reverem, a repensarem ou ainda reforçarem as suas práticas como docentes. Podemos perceber essa afirmação na fala da professora “C”,

C- [...] O PIBID, ele é extremamente importante porque ele dá para aqueles alunos, principalmente dos anos iniciais, a chance de entrar para uma escola. E eu vou te falar que, no contexto da música, muitos alunos da música nunca pisaram numa sala de aula, muito, muito, mas muito mesmo, vamos dizer que 30% dão aula particular no seu instrumento que toca, e aí a gente tem desses 30% uns 15 que de fato são professores. Aí, já pisaram na sala de aula, então o PIBID, ele traz essa experiência, essa aproximação do aluno com o campo de trabalho, primeira coisa. Segundo, dá uma consciência da parte burocrática que precisa acontecer; é uma consciência de responsabilidade, de escolha. Quando você vai participar daquele processo seletivo, aquilo ali já é um aprendizado.

Outro aspecto relevante no PIBID Interdisciplinar destacada nas narrativas das bolsistas pode ser verificado no cotidiano da sala de aula. As atividades desenvolvidas com os alunos permitiram uma proximidade maior com a problemática do ambiente escolar.

D- [...] aprender a lidar com o medo dos alunos em serem negros, eu acho que eu sempre trabalhei com isso. Vou dar uma oficina de tambor no particular; então a pessoa já ia procurando isso, mas, quando a gente chega na escola os alunos não estão esperando por isso. E aí, o que mais me impactou foi lidar com isso, essa relação com os alunos na questão racial. Eu me lembro que um dia, uma vez, a gente voltando o assunto sobre religião, eu dando aula no Florestan Fernandes, um dos alunos que era do candomblé começou a tocar desembolado. E eu falei, gente, esse menino

toca mesmo, ele começou a tocar alguns ritmos que eu já tinha visto e sabia que era do candomblé. E daí eu falei pra ele: ah, você é Ogan né! Ogan é um dos cargos mais importantes do candomblé, eu sabia que os meninos não sabiam o que era, por isso eu perguntei pra ele em voz alta. Um menino de doze anos ter um cargo de Ogan é uma coisa para ter muito orgulho. E aí ele ficou muito feliz com aquilo quando eu falei, o olhinho dele até brilhou e ele falou, é, eu sou Ogan, e a gente começou a conversar e ele me mostrando mais coisas e me perguntando. No final, ele me falou assim: “aqui, não conta pra ninguém isso não”, e eu fiquei me perguntando assim, gente! Ao mesmo tempo que o menino sente orgulho, ele não pode falar pra ninguém porque tem medo de como a escola e os colegas irão tratá-lo. E foi muito interessante que com o tempo, acho que até voltando das escolas do PIBID, eu comecei a conhecer mais alunos que eram do candomblé e que tinham cargos importantes dentro do candomblé e não falavam. Eu acho muito legal como eles foram se juntando, e de repente, estão tocando todos eles juntos, porque eles vão se formando em grupos e um fortalecendo o outro e perdendo o medo, e a escola trabalhando isso junto com os outros alunos, a gente vai quebrando essa barreira para que todos tenham orgulho.

Percebemos o potencial cultural trazido pelos alunos como por exemplo a dimensão da religiosidade, que pode ser silenciada em função do medo e da não aceitação, e por isso de acordo com a ex-bolsista “D”, o PIBID interdisciplinar buscou oferecer oficinas que promovesse o respeito a diversidade cultural, étnica e religiosa.

Nesse sentido, para corroborar com o relato da ex-bolsista “D”, a professora “K”, que supervisionava o trabalho com o grupo de bolsistas na escola Florestan Fernandes afirma que,

K- [...] quando o PIBID chegou, na Florestan Fernandes, ele acrescentou muito nessa questão étnico-racial, porque nós tivemos alguns alunos negros que desempenharam um papel importante na escola, por exemplo a bolsista “D”, como uma referência para aqueles meninos, principalmente que no trabalho dos tambores a música teve um papel muito importante nesse projeto. A música é uma ferramenta de grande aceitação dos alunos, quando você chega na escola para trabalhar com música, você é muito bem aceito. [...] Em contra partida, embora os alunos da escola sejam negros, embora a escola trabalhe essa construção da identidade negra, o tambor está muito associado a religião de matriz afro, e grande parte dos alunos da Florestan Fernandes são alunos protestantes, são alunos evangélicos, e existe um preconceito muito grande com religiões de matriz africana.

Assim, a relevância da formação proporcionada pelo PIBID interdisciplinar Cultura Afro-brasileira e Educação nos levou a uma reflexão sobre a inserção dos conteúdos trabalhados conforme citado acima. Dessa forma, é possível pensar nos alunos como produtores e consumidores de cultura que se fazem presentes na sociedade, mas que, no entanto, nem sempre são reconhecidos no interior da escola. De acordo com a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial,

Sabe-se hoje que há correlação entre pertencimento étnico-racial e sucesso escolar indicando, portanto, que é necessária firme determinação para que a diversidade cultural brasileira passe a integrar o ideário educacional não como problema, mas como um rico acervo de valores, posturas e práticas que devem conduzir ao melhor acolhimento e maior valorização dessa diversidade no ambiente escolar (SEPPIR, 2009, p. 09).

Ao refletirmos sobre o melhor acolhimento e maior valorização da diversidade no espaço escolar, percebemos o quanto a discriminação desvaloriza a cultura de matriz africana. É partindo desta ótica, que cancelamos que somente a educação como prática libertadora destes estereótipos tem a possibilidade de construir uma sociedade mais igualitária, isto é, livre dessas marcas historicamente transmitidas por meio da sociedade. No que diz respeito ao conceito do negro Gomes (2001) informa que,

[...] ser negro é tornar-se negro. O conhecimento dessas questões pode nos ajudar a superar o medo e/ou desprezo das diferenças raciais ainda presente na escola e na sociedade. Entender essa complexidade é uma tarefa dos/as profissionais da educação. É tarefa de uma escola que se quer cidadã e, por isso mesmo, não pode deixar de incluir a questão racial no currículo e na sua prática. (GOMES, 2001, p.89)

Podemos inferir que as intercessões em torno da educação das relações étnico-raciais possam permitir que todos os educandos envolvidos consigam se adaptar diante do fato histórico vivenciado pelos negros e negras, envolvendo-se criticamente seus reforços e de seus descendentes.

Dessa forma, percebemos o quanto que o PIBID pode contribuir com relação as questões de preconceito e discriminação, uma vez que a música era frequentemente utilizada, e por ser uma área de conhecimento que tinha muita aceitação dos alunos.

De acordo com a professora “K”, a escola tinha uma quantidade de instrumentos de percussão guardados, e por meio do PIBID houve o uso desses instrumentos embora os alunos gostassem, eles tinham ao mesmo tempo uma visão preconceituosa, mas que em muitas situações a escola conseguia discutir essa questão com os alunos, e assim houve uma união perfeita entre o PIBID trabalhando com os tambores, e a possibilidade da escola discutir um projeto que culminou em uma mostra de cultura africana e afro-brasileira para trabalhar a diversidade religiosa, na tentativa de diminuir os preconceitos acerca das religiões de matriz africanas.

Nessa forma de pensar essa formação docente, percebemos que as ex-bolsistas “R” e “F” também entendiam a relevância de uma mudança pessoal em suas práticas docente.

Nesse sentido, a ex-bolsista “R” tendo que enfrentar situações de desvalorização e desconhecimento em relação ao pertencimento étnico-racial traz o seguinte depoimento,

R- [...] eu tenho literalmente que enfrentar muita coisa dentro da escola, ano passado eu tive a oportunidade de trabalhar numa escola em que, literalmente, 99% dos alunos eram negros e desconhecia o seu lugar ali naquela comunidade.

Nessa mesma direção, a ex-bolsista “F” relata sobre sua experiência enquanto professora de artes trabalhando a temática étnico-racial,

F- [...] tem pouco tempo que estou atuando como professora de artes, e ano passado em novembro lá na minha escola teve a semana de cultura afro-brasileira, então aproveitei para construir com os alunos a boneca abayomi, e colocar em prática o que aprendi no PIBID. Conteí a história dessa boneca que tem origem iorubá, uma boneca negra, e significa aquele que traz felicidade. Cada um fez a bonequinha pra levar pra casa, eu percebi que na escola todo mundo ficou apaixonado com a bonequinha e que ninguém conhecia essa história da abayomi fiquei feliz por ter levado um conhecimento diferente para eles. [...] teve uma professora que levou uma das bonequinhas em uma sacola para casa, guardou em um canto da casa, sua filha que estava indo viajar para o Espírito Santo pegou a sacola sem ver o que havia dentro, colocou os sapatos e seguiu viagem, quando ela chega no hotel e tira os sapatos da sacola e olha para aquela boneca preta, essa menina fica doida e mostra a irmã e as outras colegas, vão para o quintal, faz um ritual e queima a boneca, a menina fica até sem dormir porque pensa que é macumba coisa que fizeram para ela, aí fica triste, acabou com o passeio da menina, quando chega em casa e conta para a mãe o que aconteceu, ela explica: era só uma bonequinha que a professora de artes fez lá na escola e me deu, mas aí a professora de geografia vira e fala: “isso é falta de cultura!” então a mãe leva esse conhecimento que eu passei para a filha.

A narrativa da professora nos mostra o quanto o tema da diversidade cultural deixa de ser apenas mais um conteúdo a ser tratado para ser reconhecido como parte da realidade que encontram nas escolas públicas. Nesse sentido, emerge dessa realidade a necessidade da educação para as relações étnico-raciais, e o PIBID Interdisciplinar possibilitou que não só as ex-bolsistas, mas todos os bolsistas tivessem essa formação que serve como parâmetro em suas práticas docentes. Nesse sentido, foi possível perceber, por meio da formação do PIBID interdisciplinar, a ação que os sujeitos dessa pesquisa praticam, o papel que eles desempenham e a reflexão que fazem em suas práticas pedagógicas.

Podemos compreender que as práticas e vivências proporcionadas pelo PIBID interdisciplinar foram pensadas e elaboradas com o intuito de conhecer e reconhecer os

sujeitos que participaram dessas atividades, como também de prepará-los para uma educação voltada para as relações étnico-raciais.

Neste aspecto concordamos com Tardif (2005) que afirma, que os saberes docentes estão ligados aos conhecimentos, competências e as habilidades, e que esse processo de formação oferece outras possibilidades e estratégias no exercício da profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como em toda trajetória, o percurso traçado chega ao seu final, porém temos sempre a sensação de que ainda existem caminhos a percorrer nesse caminhar. Escrever as considerações finais significou uma mistura de sentimentos e chega a ser um alívio concluir essa etapa que foi tão intensa e agitada, não só pelo Mestrado em si, mas por tudo o que aconteceu com minha pessoa e as que estão no em torno da minha vida; como ainda o fato inesperado que o mundo inteiro sofre devido à pandemia causada pela Covid-19 e que provoca óbitos, trazendo com isso muita dor e sofrimento a muitas famílias.

Então, o que fazer quando essa dor das incertezas nos consome? Como será o nosso amanhã? Essas perguntas ainda ficam sem respostas, mas o que nos resta é termos fé e esperança sempre!

Todavia, foram geradas novas formas de pensar, significar e ressignificar a vida nesse contexto de pandemia.

Novos formatos de encontros, debates e aproximações se fizeram, como as aulas remotas, as *lives*, os seminários e apresentações de trabalhos no formato *on-line*. Uma nova forma de se reinventar invadiu a educação e todo processo escolar, e mesmo diante de tantos desafios bate um sentimento de missão cumprida.

Em todo o percurso trilhado, evidenciou-se o respeito e a forma carinhosa por parte de todas as sujeitas envolvidos nessa pesquisa, como a atenção das ex-bolsistas, das coordenadoras de área e da professora supervisora, que acreditamos ficaram sobrecarregadas com a nova forma de trabalho nas escolas, mas mesmo assim, foram fiéis a essa pesquisa e acharam um meio para colaborarem e participarem dessa caminhada.

No que diz respeito à revisão da bibliografia tivemos certa dificuldade em encontrá-la por não poder ter tido acesso a bibliotecas físicas devido ao isolamento social. Por isso, todo material necessário que contemplasse a discussão da formação docente e a temática das relações étnico-raciais foi encontrado disponível na internet. Tivemos auxílio de colegas que enviaram textos e sugestões de leitura. Assim, essa caminhada também deve contemplar esses que sempre buscaram ajudar em todo processo.

Olhando para esse final da pesquisa sinto-me um pouco angustiada, penso em seus desdobramentos, na possibilidade de contribuir para o debate sobre a necessidade de analisarmos, caminharmos e lutarmos para a efetivação real de uma educação das relações étnico-raciais. Tranquilizo-me ao pensar que a pesquisa não tem um fim em si mesmo e que

é parte de um processo de produção e de conhecimento que é contínuo, permeado de lutas e resistências que ocorrerão sempre enquanto existir desigualdades e injustiças. Acredito que é preciso continuarmos nesse processo de luta e resistência, até alcançarmos uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, essa pesquisa buscou compreender como a formação docente de ex-bolsistas que participaram do Programa do PIBID interdisciplinar Cultura Afro-brasileira e Educação no período de 2014 a 2016 repercute em suas trajetórias profissionais e de vida, além de investigar como esses avaliam o processo formativo desencadeado no âmbito do PIBID para a sua atuação no campo das relações étnico-raciais na escola.

Para chegarmos a respostas a esses questionamentos, as narrativas das sujeitas que fizeram parte do Programa foram primordiais, que incluíam ex-bolsistas que eram provenientes de unidades distintas da UEMG, bem como as coordenadoras de área e a professora supervisora.

Consideramos que as participações das ex-bolsistas e das professoras proposta pelo Programa PIBID as aproximaram sobre a relevância do trabalho educativo, em que elas desenvolveram suas compreensões sobre a temática racial por diferentes motivos e/ou experiências, como o da dimensão formativa que vai além da docência e da profissão, como também a dimensão da identidade que contribuiu para que as identidades pessoais das nossas sujeitas se fortalecessem e se tornassem instrumentos de lutas.

Também entendemos que as dimensões formativas e identitárias das participantes da pesquisa corroboram a relevância da temática no campo educacional, pois as ex-bolsistas acessam, conforme suas narrativas, as experiências e vivências desse período de projeto, salientando que os debates, análises e o acesso a outros espaços de conhecimento e informação quanto essa temática tem possibilitado o desenvolvimento de atividades críticas de modo a produzirem outros conhecimentos e saberes. Também observamos nas narrativas das três professoras aspectos fundamentais dessa temática em sua jornada acadêmica nos espaços em que atuam como professoras.

Ainda conforme suas narrativas, para as ex-bolsistas e as professoras a dimensão identitária se faz na construção do ir e vir, do fazer-saber e fazer, isto é, o aprendizado que é atravessado pela temática étnico-racial conduz os caminhos de cada uma delas em suas experiências e vivências. Sendo assim, é impossível separar o debate sujeito-identidade racial, pois no cotidiano da vida esses elementos coadunam no experienciar a própria existência da vida.

As memórias individuais e coletivas, as construções sociais de cada uma delas na sociedade, os percalços e os avanços no campo profissional, demonstram a necessidade de ampliar conhecimentos e o constante olhar crítico para a temática da pesquisa.

Dessa forma, os instrumentos de avanços, resistência e a constante busca por conhecimento são importantes, pois essas experiências excedem os espaços acadêmicos ou escolares, como percebemos nas narrativas das ex-bolsistas que hoje atuam no espaço escolar e conseguem trazer para suas práticas os conhecimentos adquiridos no Programa.

Essas experiências passaram a fazer parte da vida dessas sujeitas fora das instituições formadoras, puderam refletir e reforçar suas práticas tanto profissionais quanto pessoais a partir dos saberes adquiridos e experienciados no cotidiano do Projeto.

Consideramos ainda que para esses sujeitos que participaram da pesquisa o aspecto fundamental sobre a temática racial não é somente reconhecer-se e tornar-se negro, pois esse ato de ser e reconhecer exige conhecimento e resistência que passou a ser um enfrentamento contra o racismo.

No caso da docência, essa formação possibilita reflexões sobre a temática proporcionada pelo PIBID interdisciplinar, impulsionando o desenvolvimento do trabalho com as relações étnico-raciais. Por isso, percebemos por meio das narrativas das sujeitas que houve um deslocamento entre “transformação e permanência” nesse processo identitário.

Entendemos a questão dos valores e visões de mundo construída pelas sujeitas na sociedade. Dessa forma, observamos nos processos de aprendizagens sobre racismo, discriminação e preconceito, que as estratégias se situavam em dois aspectos de aprendizagens dadas pela denúncia e pela afirmação da identidade negra. Para corroborar esses dois aspectos, conforme exemplo no caso do aluno explicitado por uma professora que este era integrante de religião de matriz africana e que foi um caso de destaque entre os ex-bolsistas.

Isso nos levou a refletir sobre a formação que os ex-bolsistas tiveram e que proporcionou a eles meios para enfrentarem essa situação, pois outros eventos no campo da temática racial surgiam no espaço da sala de aula, possibilitando outras reflexões nas práticas docentes.

Portanto, torna-se evidente, que a religiosidade de matriz africana trazida para a sala de aula enquanto expressão de uma cultura, auxilia na formação de sujeitos/as menos preconceituosos/as, uma vez que essa discussão esteve envolta em vários temas apresentados e que foram sendo transformados conforme novos acontecimentos no qual a necessidade e

urgência de uma educação com perspectiva libertadora exigindo e direcionando toda a equipe formadora a novas reflexões sobre suas práticas.

As experiências e vivências das ex-bolsistas tiveram repercussão na formação que receberam no PIBID interdisciplinar, devido à construção desses saberes experienciais, saberes da prática, da vivência direcionada aos saberes da formação pedagógica.

Nesse encontro de produção de saberes e de direitos sociais, consideramos que por meio das narrativas docentes as reflexões manifestadas por uma ex-bolsista que a formação recebida no PIBID interdisciplinar deu a ela subsídios para trabalhar com as questões raciais e que essa educação contribuiu para que hoje colocasse todo esse conhecimento em prática enquanto especialista em educação.

Partindo da narrativa de outra ex-bolsista, percebemos que ela já tinha um conhecimento na temática étnico-racial adquirido através da produção musical e esse foi impulsionador para que entrasse no PIBID interdisciplinar e percebesse na prática em quem se constituiu enquanto profissional e mulher negra dentro da sociedade. Conforme observamos, a outra ex-bolsista também conseguiu colocar em prática conhecimentos e a experiência adquirida no PIBID.

Destacamos também que para as professoras coordenadoras de área e a professora supervisora a formação acadêmica e a formação continuada proporcionada pelo PIBID possibilitaram novas reflexões sobre as práticas docentes e conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira.

É importante destacar que para chegarmos ao momento em que vivemos hoje, e que temos a obrigatoriedade do Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos escolares, foram anos de luta e resistência contra o racismo, haja vista que o espaço social ainda é um espaço de luta e resistência, que se orienta por uma perspectiva de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido, percebemos como é complexo esse resgate histórico e cultural, pois são anos de silêncios, silenciamentos, desconhecimento e exclusão da cultura afro-brasileira nas salas de aula. No entanto, percebemos mudanças quanto à participação das entrevistadas ao conhecimento apreendido e vivenciado no Programa do PIBID, que segundo elas, foi além da formação acadêmica e segue continuamente em suas trajetórias profissionais, recriando novos caminhos de inclusão e direitos sociais.

Todavia, acreditamos que, a experiência das atividades desenvolvidas no PIBID foi o fator que desencadeou a sensibilidade e a afinidade com a temática, isto é, as experiências têm um lugar primordial no ofício docente.

A investigação revelou diferentes possibilidades para a educação das relações étnico-raciais permitindo a compreensão de como essas práticas trazem aportes para o campo da educação. Percebemos que o PIBID interdisciplinar, além de proporcionar aos participantes uma formação profissional, seja de natureza inicial, seja continuada, contribuiu para que os/as participantes vivenciassem uma mudança pessoal e profissional por meio de transformações de atitudes em seus trabalhos docentes e em suas vidas pessoais. Nesse sentido, a pesquisa nos fez refletir sobre como as transformações pessoais ocorridas por meio dos trabalhos com a diversidade cultural podem ter influência fora das instituições de ensino. Esse aspecto confirma o poder de transformação que as práticas escolares podem exercer nos indivíduos.

Percebemos também que a interdisciplinaridade proporcionou uma dinâmica positiva no envolvimento dos/das bolsistas de diversas licenciaturas, que puderam oferecer contribuições de diferentes maneiras. A leitura e a pesquisa de temas diversos foi um aspecto observado pelas ex-bolsistas, pois os saberes docentes construídos no processo de formação vivenciados no Programa incorporaram uma gama de informações e diferentes estratégias.

Também foi possível perceber que tanto os professores coordenadores de área, quanto os supervisores agregaram além desses conhecimentos outros saberes a suas práticas docentes aprofundando a reflexão sobre seus ofícios.

Ao refletirmos sobre a prática docente e profissional das ex-bolsistas e professoras que participavam do Projeto, percebemos o compromisso por meio das atuações que aconteceram no PIBID, nas contribuições e nos diagnósticos levantados que foram debatidos durante as reuniões de planejamento. Conforme as narrativas das expoentes, os debates e até os conflitos que aconteciam, principalmente na elaboração dos planejamentos para entrarem em sala de aula fizeram parte do crescimento pessoal e profissional, pois de acordo com suas narrativas essas reuniões foram um diferencial nesse processo de formação e no desempenho de suas práticas enquanto profissionais da educação.

Assim, concluímos que essa pesquisa evidenciou que o PIBID interdisciplinar proporcionou uma formação docente diferenciada e significativa, tanto na formação inicial das ex-bolsistas, como na formação continuada para as professoras coordenadoras de área, supervisoras e docentes das escolas parceiras.

Podemos afirmar que o desenvolvimento do PIBID Interdisciplinar Cultura Afro-brasileira e Educação é reconhecido pelas nossas interlocutoras como uma importante iniciativa no campo da formação docente para a educação das relações étnico-raciais visando à implementação da Lei 10.639/2003, bem como para a inserção dos/as bolsistas nas escolas públicas em seus contextos de diversidade e tensões raciais. Além disso, o Programa é apontado como oportunidade para o desenvolvimento de pesquisas e atividades de extensão com foco no tema das relações étnico-raciais.

Finalizamos afirmando que os encontros com as participantes dessa pesquisa, ex-bolsistas e professoras reforçam as reflexões acerca da necessidade de resistência e busca constante de conhecimento, pois temos a convicção de que o conhecimento sobre nossa formação identitária contribui para a construção de uma sociedade mais igualitária em oportunidades e direitos.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Thomson, 2004.

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BASÍLIO, G. REGIS; K. **Currículo e Relações Étnico-Raciais**. In: Dossiê - Educação e Relações Étnico-Raciais: o estado da arte em Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 33-60, maio/jun. 2018. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/2435/showToc>. Acesso em: 26 fev. 2020.

BRASIL, Felipe Gonçalves; CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. Os Estudos das Políticas Públicas no Brasil: passado, presente e caminhos futuros da pesquisa sobre análise de políticas. In. **Revista Política Hoje** - Volume 25, n. 1. 2016. p. 71-90.

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

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

BRASIL. **Compromisso Todos pela Educação**. Secretaria de Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pde_esc/todospelaedu.pdf. Acesso em: 9 de julho de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Parecer CNE/CEB 13/2012, de 15 de junho de 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília. MEC/SEF. 2013. 562p.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Casa civil**. Decreto 6094, de 24 de abril de 2007. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF: Casa Civil, 2007.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Edital Pibid 061/3013**. Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012. Disponível em:

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf. Acesso em: 09 de julho de 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 09 de julho de 2020.

BRASIL. **Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Edital PIBID 02/2009, de 25 de setembro de 2009. Brasília, DF: CAPES/DEB, 2009. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf. Acesso em: 09 de julho de 2020.

BRASIL. Série **Mais Educação. Rede de Saberes, Mais Educação Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral**. Secad/MEC, Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf. Acesso em: 22 de fev. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em: 20 de agosto de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Nº 46, de 11 de abril de 2016**. Brasília, DF: MEC/Capes, 2016.

BRASIL. **Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Edital PRODOCÊNCIA 028/2010, de 10 de junho de 2010. Brasília, DF: CAPES/DEB, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Alexandre de Moraes. São Paulo: Atlas, 2011.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. S. Paulo, Tecnoprint, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20/12/96**. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 21 dez 1996.

BRASIL. **Ministério da educação**. Resolução CNE/CEB n. 2, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)** e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRITO, José Eustáquio. Educação e relações étnico-raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 14, n. 18, dez. 2011. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/231>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

CANDAU, Vera. Maria, (org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 7 ed. vozes, Petrópolis, RJ, 2012.

CANDAU, Maria Vera. **Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios**. In: CANDAU, Maria Vera (org). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico*. DP&A, Rio de Janeiro, 2005.

CANEN, Ana; XAVIER, Gisele, P, M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 48 set.-dez. 2011. P. 641-813.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo em escolas da cidade de São Paulo. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.10.639/2003**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. –Brasília: Ministério da Educação, 2005.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. Educação das relações étnico-raciais na formação de professores (as) de história: uma prática extensionista. **Cadernos Imbombeiro**. v. 3, n. 2, João Pessoa, 2014.

COSTA, Sebastião Patrício Mendes da. **Proteção Constitucional dos Grupos Etnicamente Diferenciados: Interseções entre direito, antropologia e psicanálise**. Arquivo Jurídico, v. 2, n. 2, jan/jun 2012.

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

DIAS, Karina de Araújo. Formação de professores para a diversidade étnico-racial: a experiência da formação continuada da rede municipal de ensino de Florianópolis. **Revista Percurso**. Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 62 – 80, jan. / jun. 2011.

Diretório acadêmico, Uemg Frutal. História da UEMG. Disponível em: <https://diretoriofrutal.wixsite.com/dafrutal/historia-da->

uemg#:~:text=Hist%C3%B3ria%20da%20UEMG&text=A%20Universidade%20do%20Estado%20de,UEMG%20foi%20criada%20pelo%20Art.&text=A%20Lei%20Delegada%2091%20de,as%20compet%C3%AÂncias%20das%20unidades%20administrativas.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

FRANÇA, C. S; LIMA, D. F; SILVA, K; MELO R, S. **PIBID**: construindo saberes e práticas docentes. Barbacena: EdUEMG, 2014. 148 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 29.ed São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Existe estrutura e rigor na Educação libertadora? As classes dialógicas tornam iguais os professores e os alunos? In: **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 4/. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação - Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed.; São Paulo: Centauro, 2006.

GATTI, Bernardete. **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica**: Pesquisas e Políticas Educacionais. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

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

GATTI, Bernardete. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, nº 100 p. 33-46. dezembro/janeiro/fevereiro. São Paulo, 2013-2014.

GATTI, Bernardete. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67. Editora UFPR, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2020.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades, In Revista de Administração de Empresas, v 35, n. 2, Mar/Abr. 1995a, p. 57-63. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais, In: **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n.3, Mai/Jun. 1995b, p.20-29.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar

sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, jan./jun. 2003 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>. Acesso em 17/06/2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo Sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. Ministério da Educação. Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2 ed., 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. **A cor da Cultura**. 2011. Disponível: <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>. Acesso: 3 de maio de 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação**: ressignificando e politizando a raça. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012
Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 3 de maio de 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva de Lei 10.639/03**. Brasília: Edições MEC/UNESCO, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, Educação e Descolonização dos currículos**. In: Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em: 3 de maio de 2020.

GOMES, Nilma. Lino. **Indagações sobre currículo** - Diversidade e Currículo. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 14/04/2016.

GOMES, N. L. **Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro**: algumas reflexões. In: GOMES, N. L. (Org.). Um olhar para além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, N. L. **Educação e identidade negra**. Aletria, UFMG. 2002. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit>. Acesso em: 07/11/2020.

GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade.** In: **CAVALLEIRO, Eliane.** Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

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

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** Educação e Realidade, Porto Alegre, n. 2, v. 22, p. 5, 1997.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

JOVCHELOVITCH, S. e BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. e GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

MEIRA, Flávia Paola Félix. **A Educação das Relações Étnico-Raciais em Currículo de Curso de Pedagogia: percurso, contribuições e desafios.** Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2018.

MIRANDA, Vanessa Eleutério. **Subprojeto Interdisciplinar Cultura Afro-Brasileira e Educação.** Universidade do Estado de Minas Gerais. PIBID/UEMG. Belo Horizonte. 2014.

MIRANDA, Vanessa Eleutério. **Formação de professores para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais.** Tese Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Cem Anos e Mais de Bibliografia sobre o Negro no Brasil.** São Paulo: USP/FCP, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude - Usos e Sentidos.** 2 ed. São Paulo: Ática, 1986.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola.** Ministério da Educação. Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2 ed., 2005.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB.** Niterói; EdUFF, 2004, p.17-34.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** In: NÓVOA, A. Professores – Imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, p. 25-46, 2009.

NÓVOA, António. **O Passado e o Presente dos Professores.** In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão Professor. Porto – Portugal: Porto Editora, p. 13-34, 1995a.

NÓVOA, António. (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NOVOA, António. **O regresso dos Professores**. Lisboa: Repositório da Universidade de Lisboa, 2007. Disponível em: <http://goo.gl/yxeuqY>. Acesso em: 23 ago. 2020.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. **Uma abordagem do financiamento Público da Educação Privada na Rede Municipal de Ensino de Juiz De Fora**: (Des) caminhos para a democratização do ensino. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. 2006.

OLIVEN, Arabela Campos. **Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades**: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), jan./abr. 2007. P. 29-51.

PEREIRA, Lucinéia de Souza. **Trabalhar e estudar, eis a questão**: os desafios enfrentados pelos estudantes trabalhadores da Universidade Federal de Puro Preto. Ed. UFOP. 2018.

PIBID/UEMG, Anais do 2º seminário: **Interfaces dos saberes na formação de professores em diversas áreas do conhecimento**. Belo Horizonte, MG. 2015.

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). **Portaria Nº 096 de 18 de julho de 2013**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria-096-18jul13-aprovaregulamentopibid-pdf/view>. Acesso em: 27 ago. 2020.

ROCHA NETO, J. M.; BORGES, Djalma. Freire. Políticas públicas coordenadas e presidencialismo de coalizão: o caso do PROMESO. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 14, n. Edição Especial, p. 440-472, 2016.

SANTOS, José. Luiz. **O que é cultura**. Coleção primeiros passos; 110.14 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SANTOS, Sônia Querino dos Santos e; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. **Políticas públicas educacionais**: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. In: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., RJ, v. 16, n. 58, jan./mar. 2008. p. 95-112.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Pós-graduação e pesquisa**: O processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio & MACHADO, Ana Maria N. A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2012, p. 82 – 101.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Pós-Graduação e Pesquisa**: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. In: Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009.

SEPPIR. **Secretaria Especial e Políticas de Promoção da Igualdade Racial** – Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2009.

SILVA, Petronilha Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. 270 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, S. A e PÁDUA, K. C. **Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa**. In: CAMPOS, R.C. P. R. (Org.). Pesquisa, Educação e Formação Humana: nos trilhos da História. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claudio. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Campinas: Revista Educação & Sociedade, nº 73, dez/2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Os professores e o “novo” espaço público da educação**. IN: TARDIF M. e LESSARD, C. (org.) O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 217-233.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF M. e LESSARD, C.(org.) **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008, p. 255-277.

UEMG. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Lei 11.539/1994**. Disponível em: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=13719&comp=&ano=2000&aba=js_textoAtualizado#texto. Acesso em: 20 de fev. 2020.

UEMG. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Decreto 43579/2003**. Disponível em: http://www.uemg.br/downloads/030912_DC_43579.pdf. Acesso em: 20 de fev. 2020.

ZAQUEL, Ana Claudia Molina. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Formação de Professores de Matemática -Perspectivas de Ex-Bolsistas**. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro, 2014. (Dissertação de Mestrado).

ANEXOS

INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Roteiro para entrevistas Narrativa e Semiestruturada com os ex-bolsistas, coordenadores e professor supervisor do PIBID interdisciplinar

ABORDAGEM

Olá, tudo bem! Meu nome é Maria de Lourdes L. Cunha de Paula, sou mestrandia em Educação pela UEMG, desenvolvo no PPGE pesquisa com o tema “Formação docente para a educação das relações étnico-raciais: a experiência do PIBID a partir de narrativas docentes”, sob orientação do professor José Eustáquio de Brito.

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de compreender a formação docente e as experiências profissionais na abordagem da educação das relações étnico-raciais de ex-bolsistas que participaram do programa do PIBID Subprojeto Interdisciplinar Cultura Afro-brasileira e Educação, no âmbito da Universidade do Estado de Minas Gerais. O eixo da pesquisa é a formação de professores para a educação das relações étnico-raciais.

Para essa pesquisa decidimos ouvir alguns dos ex-bolsistas que estão atuando na prática com a educação, bem como os coordenadores e o corpo técnico, por serem pessoas que são sujeitos protagonistas da história deste subprojeto interdisciplinar, que em diferentes momentos e ações contribuiu para uma educação anti-racista e valorizadora da cultura afro-brasileira.

Na entrevista narrativa você terá oportunidade de se expressar livremente, sem qualquer interrupção de minha parte. Ao terminar sua narrativa, farei alguns questionamentos sobre os quais gostaria que discorresse um pouco mais.

Antes de iniciar a entrevista gostaria que você assinasse o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, que me autorizará a usar a sua voz, o conteúdo de sua fala e a sua imagem, com objetivo estritamente educacional visando à valorização da diversidade étnico-racial e cultural, sem qualquer finalidade lucrativa.

PERGUNTA GERATIVA

Em primeiro lugar eu gostaria que você me falasse um pouco sobre você e que contasse a respeito da sua história enquanto bolsista no subprojeto Interdisciplinar Cultura Afro-brasileira e Educação, desde quando iniciou até o término, destacando os momentos e as ações que, do seu ponto de vista, foram de maior densidade educativa para sua formação.

Entrevista semiestruturada “ex-bolsistas”

- 1) Poderíamos começar dizendo seu nome, idade e onde trabalha?
- 2) Quando ingressou na Universidade de Minas Gerais – UEMG e em qual curso?
- 3) No transcorrer do curso teve disciplina que debatesse e trouxesse reflexões sobre a Cultura Afro-brasileira e a implementação da Lei 10.639/03 bem como o papel do racismo na sociedade brasileira?
- 4) Qual foi sua intenção ao participar do PIBID?
- 5) Como foi o seu trabalho de oficinas em um grupo interdisciplinar na estrutura do Projeto do PIBID?
- 6) Como você contextualiza as escolas que você atuou?
- 7) O que você aprendeu no PIBID enquanto bolsista do programa no processo de implementação da Lei 10.639/03 nas escolas participantes?
- 8) Como você analisa o projeto do PIBID no engajamento nas questões ligadas à diversidade cultural em sua relação com os estudantes das escolas?
- 9) Conte como foi a receptividade dos alunos das escolas em que você atuava com o PIBID a respeito das atividades sobre a temática étnico-racial?

10) Em sua avaliação, como a formação proporcionada pelo PIBID repercute em suas atividades? Como você percebe essas repercussões?

11) O que o PIBID proporcionou em seu processo de formação acadêmica?

12) Para você, quais novos conhecimentos foram construídos a partir de sua participação no PIBID?

12) Que avaliação você faz do PIBID para os alunos, para as práticas docentes na escola referentes à Cultura Afro-brasileira e a implementação da Lei 10.639/03.

Entrevista - Coordenadora de Área “C”

- 1) Poderíamos começar dizendo seu nome, idade, quando começou a trabalhar na UEMG, onde está trabalhando atualmente e qual o seu cargo?
- 2) Conte um pouco como se deu o processo de concepção e implementação do Subprojeto Interdisciplinar Cultura Afro-brasileira e Educação no âmbito da UEMG.
- 3) Quais reflexões você faz da implementação da Lei 10.639/03 para a Educação e sua efetivação na UEMG?
- 4) Como e quais foram as estratégias utilizadas para que o projeto que contemplava a Lei e a temática com a diversidade cultural fosse implementado pelos participantes do PIBID nas unidades escolhidas na UEMG e os critérios de seleção para a escolha das escolas a participarem do programa PIBID?
- 5) Para você quais desafios os ex-bolsistas enfrentaram na efetivação da Lei 10.639/03 e o trabalho com a diversidade cultural para que fosse implementado nas escolas?
- 6) Como você avalia a possível contribuição do PIBID na qualificação dos ex-bolsistas no projeto tendo em vista a formação de futuros professores?

- 7) Como os diversos sujeitos das escolas envolvidas relatavam sobre as possíveis mudanças ocorridas nas escolas após a parceria com o PIBID?
- 8) Como você avalia sua experiência a partir das práticas vivenciadas no PIBID?

Entrevista - Coordenadora de Área “V”

1) Poderíamos começar dizendo seu nome, idade, formação acadêmica e profissional, assim como quando começou a trabalhar na UEMG, onde está trabalhando atualmente e qual o seu cargo?

2) Conte um pouco como se deu o processo de concepção e implementação do Subprojeto Interdisciplinar Cultura Afro-brasileira e Educação no âmbito da UEMG.

3)) Como você avalia e quais reflexões você faz da implementação da Lei 10.639/03 para a Educação e sua efetivação nas unidades da UEMG? Para você o PIBID é uma política pública de Estado ou de Governo?

4) Em suas reflexões quais foram os pontos positivos e negativos dessa experiência naquele período de implementação do PIBID na UEMG? Como foi em sua análise o recebimento dessa proposta aos colegas profissionais das unidades, o papel da Gestão nesse quesito e suas competências?

5) Como você avalia o PIBID interdisciplinar que teve alta rotatividade, inclusive sendo fato de os bolsistas passarem por várias escolas tendo experiências com supervisores diferentes? Sobre as questões que envolve esse processo formativo nesse contexto, em alguns momentos foi preciso administrar possíveis problemas sobretudo com a gestão? E os tensionamentos entre os alunos e supervisores?

6) Poderia analisar quais e como foram as estratégias utilizadas para que o projeto que contemplava a Lei e a temática com a diversidade cultural fosse implementado pelos participantes do PIBID nas unidades escolhidas na UEMG e os critérios de seleção para a escolha das escolas a participarem do programa PIBID Interdisciplinar?

- 7) Para você quais desafios os ex-bolsistas enfrentaram na efetivação da Lei 10.639/03 e o trabalho com a diversidade cultural para que fosse implementado nas escolas?
- 8) Como você avalia as possíveis contribuições do PIBID na qualificação dos ex-bolsistas no projeto tendo em vista a formação de futuros professores?
- 9) Como avalia sua participação no PIBID Interdisciplinar na UEMG observando pontos positivos e negativos nessa empreitada, as mediações e interações com o corpo docente, a gestão da escola e os ex-bolsistas no cotidiano escolar.
- 10) Por fim, como você hoje avalia o PIBID como política pública para a formação profissional dos professores?

Entrevista - Professora Supervisora “K”

- 1) Poderíamos começar dizendo seu nome, idade e onde trabalha? E qual foi sua intenção ao participar do PIBID?
- 2) Como foi o seu trabalho de oficinas em um grupo interdisciplinar na estrutura do Projeto do PIBID?
- 3) O que você aprendeu no PIBID enquanto professora supervisora do programa no processo de implementação da Lei 10.639/03?
- 4) Em sua opinião, os ex-bolsistas tinham clareza da caracterização de possíveis denúncias dos alunos relativas ao racismo, preconceito e a discriminação? E as afirmações identitárias como eram percebidas e trabalhadas no cotidiano da escola?
- 5) Como você avalia a formação do ensino continuado do professor supervisor, entendendo que a formação desse professor é diferenciada do aluno bolsista?

- 6) Como você analisa a questão das possíveis contradições de alunos pertencentes as matrizes da cultura africana, mas que, no entanto, pediam aos bolsistas que guardassem segredo para não serem discriminados? Como os ex-bolsistas lidavam com esse tipo de situação? Quais suas reflexões sobre esse debate?
- 7) Como você avalia o PIBID interdisciplinar que teve alta rotatividade, inclusive sendo fato de os bolsistas passarem por várias escolas tendo experiências com supervisores diferentes? Sobre as questões que envolve esse processo formativo nesse contexto, em alguns momentos foi preciso administrar possíveis problemas sobretudo com a gestão? E os tensionamentos entre os alunos e supervisores?
- 8) Como você analisa o projeto do PIBID no engajamento nas questões ligadas à diversidade cultural em sua relação com os ex-bolsistas na Escola Estadual Florestan Fernandes e como foi a receptividade dos alunos dessa escola a respeito das atividades sobre a temática étnico-racial? Como você avalia a participação dos professores da escola com esse Projeto PIBID?
- 9) Em sua avaliação como a formação proporcionada pelo PIBID repercute em suas atividades? Como você percebe essas repercussões? E como você avalia o que o PIBID proporcionou em seu processo de formação acadêmica?
- 10) Em sua opinião, os ex-bolsistas tinham clareza da caracterização de possíveis denúncias dos alunos relativas ao racismo, preconceito e a discriminação? E as afirmações identitárias como eram percebidas e trabalhadas no cotidiano da escola?
- 11) Para você, quais novos conhecimentos foram construídos a partir de sua participação no PIBID e como você avalia a escola em que atuava sobre as possíveis mudanças ocorridas após essa parceria com o PIBID?