

ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM A DIVERSIDADE

LORENE DOS SANTOS

Doutora em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Coordenadora do Grupo de estudos e Pesquisas sobre Profissão Docente – GEPPDOU/CNPq. Coordenadora da Área de História do Pibid PUC Minas. lorenedossantos@gmail.com/pged@pucminas.br

RESUMO

Formar professores para o trabalho com a diversidade constitui um dos importantes desafios para a educação na contemporaneidade. Uma das políticas públicas atualmente implementadas no Brasil, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, têm possibilitado o desenvolvimento de projetos e experiências inovadoras neste campo. Este trabalho apresenta e discute uma experiência do Pibid História na PUC Minas, que tem como eixo norteador a valorização da diversidade cultural e o combate às desigualdades étnico-raciais, dialogando com referenciais teóricos do campo das Ciências Sociais, do ensino de História e da formação e trabalho docente. Além de mapear alguns dos dilemas e possibilidades vivenciados cotidianamente na formação de professores, traz evidências de que o Pibid representa uma rica possibilidade de ressignificação das relações entre universidade e escolas de Educação Básica, assim como de construção de práticas docentes inovadoras.

Palavras-chave: Ensino de História. Diversidade. Formação de professores. Práticas docentes.

HISTORY TEACHING AND TEACHER EDUCATION FOR DIVERSITY

ABSTRACT

The education of teachers to work with diversity is one of the important challenges for education in contemporary society. One of the public politics currently implemented in Brazil, the Institutional Scholarship Program for Teacher Initiation – Pibid, has provided the development of innovative projects and experiences in this field. This paper presents and discusses a History Pibid experiment at PUC Minas, which main guideline is the appreciation of cultural diversity and the fight against ethnic and racial inequalities, in a dialogue with theoretical references from the field of Social Sciences, history teaching and teacher education and work. In addition to mapping some of the dilemmas and possibilities experienced daily in teacher education, this paper shows evidence that Pibid represents a rich opportunity for redefinition of relations between universities and basic education schools, whilst building innovative teaching practices.

Keywords: Teaching of history. Diversity. Teacher education. Teaching practices.

Introdução

Formar professores para o trabalho com a diversidade constitui um dos importantes desafios para a educação na contemporaneidade. Algumas das políticas públicas atualmente implementadas no Brasil, como é o caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, têm possibilitado o desenvolvimento de projetos e experiências de formação docente voltadas a este propósito. Além de constituir-se como campo fértil para a elaboração de novas práticas e estratégias de

ensino, tais experiências de formação apresentam-se como importante campo de investigação, demandando a realização de novos estudos e análises.

Este trabalho apresenta e discute uma experiência de formação docente desenvolvida pelo subprojeto de História do Pibid PUC Minas, que tem como eixo norteador a valorização da diversidade cultural e o combate às desigualdades étnico-raciais. Foram analisados documentos e fontes diversas, como o projeto institucional do Pibid PUC Minas e o subprojeto da área de História, relatórios e documentos em Power Point produzidos pelos bolsistas, avaliações de atividades preenchidas por estudantes das escolas parceiras, textos submetidos e apresentados em eventos acadêmicos, Projetos de Trabalho elaborados por equipes Pibid etc.

No esforço de melhor compreender esta experiência de formação docente, retomamos alguns conceitos e buscamos estabelecer diálogos com referenciais teóricos de diferentes campos, especialmente o campo do ensino de História e da formação e trabalho docente. Em relação ao ensino de História, destacamos os conceitos de “saber escolar” e “cultura escolar” (CHERVEL, 1990; GOODSON, 1995; MONTEIRO, 2001), enquanto importantes categorias para a análise da natureza e papel das disciplinas escolares.

Enfatizamos, mais especificamente, algumas das concepções e dilemas relativos ao trato da diversidade cultural no âmbito dos saberes históricos escolares, dialogando com autores que vêm se debruçando sobre essa questão, como Santomé (1995), Caimi (2001), Moreira e Candau (2003), Gontijo (2003), Mattos e Abreu (2006), Santos (2010), Canen e Xavier (2011). Retomamos, brevemente, os conceitos de cultura e identidade, considerados centrais na discussão da diversidade cultural, a partir de autores como Appiah (1997), Cuhe (2002) e Stuart Hall (2003).

Em relação ao campo da formação e trabalho docente, trabalhamos com a concepção da docência como uma profissão de interações humanas, caracterizada pela mobilização e conjugação de saberes de diferentes naturezas e origens, denominados “saberes docentes” (TARDIF; LESSARD, 2005). Enfocamos, especificamente, as potencialidades e dilemas de uma formação docente voltada ao trabalho com a diversidade cultural, enquanto um dos importantes desafios da contemporaneidade.

Ensino de História e a temática da diversidade: conceitos e proposições

Nas últimas décadas, alguns estudiosos, sobretudo no campo do currículo, têm se dedicado a investigar o processo histórico de constituição do conhecimento escolar,

desenvolvendo uma perspectiva de análise conhecida como “História das Disciplinas Escolares”. Trabalhos pioneiros nesta área foram desenvolvidos por André Chervel (1990) e Ivor Goodson (1995), autores que questionaram a ideia de que os saberes escolares seriam fruto de uma simples transposição didática do saber de referência. Ambos ressaltaram as diferenças entre o conhecimento científico e o escolar, apontando a originalidade irreduzível do saber escolar. De acordo com Chervel (1990, p. 184), “Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular”.

Dentro desta vertente de análise, os conceitos de “saber escolar” (ou “conhecimento escolar”) e “cultura escolar” estão imbricados e são centrais para se compreender a natureza e papel desempenhado pelas disciplinas escolares, como nos lembra Monteiro (2001, p. 24):

A categoria de análise “conhecimento escolar” surgiu no contexto dos estudos que investigam a relação entre escola e cultura, bem como o papel desempenhado pela escola na produção da memória coletiva, de identidades sociais, e na reprodução das relações de poder, através de seus mecanismos e estratégias de “seleção cultural escolar”.

Nesta perspectiva, a análise do currículo em ação, daquilo que é efetivado como objeto de ensino nas salas de aula, requer que se leve em conta as noções de cultura escolar, saberes e práticas escolares. De acordo com Souza (2005, p. 76):

[...] a noção de cultura escolar – ao colocar em evidência os saberes e práticas escolares, o modo escolar de transmissão de conhecimentos, capacidades, códigos e hábitos, os dispositivos de normatização do ensino, o saber-fazer docente, as estratégias de apropriação e a história das disciplinas escolares – aproxima-se, intersecciona e abrange, de muitas maneiras, os sentidos implicados no termo currículo [...].

Tal abordagem tem orientado diversos trabalhos sobre a “história do ensino de História”, muitos deles ressaltando as transformações por que tem passado o ensino de História, nas últimas décadas, em relação aos seus métodos e conteúdos de ensino. Identifica-se, com recorrência, um esforço para ultrapassar o que passou a ser denominado de “ensino tradicional”, caracterizado pela memorização acrítica de fatos, datas e personalidades, pelo privilégio da história europeia, por abordagens temporais estritamente lineares e cronológicas, pela apresentação de esquemas interpretativos que não dialogam com as realidades vivenciadas pelos sujeitos que frequentam as escolas de Educação Básica e pelo total descaso com a história e memória de grupos socialmente marginalizados – os chamados “excluídos da história”. Em relação a este último

aspecto, pode-se dizer que uma das perspectivas de renovação do ensino de história ressaltada por muitos estudiosos e presente em diferentes propostas de ensino – sejam propostas curriculares oficiais ou de outras naturezas -, se relaciona com a necessidade de valorização da diversidade cultural e étnico-racial e o combate às desigualdades e diferentes formas de exclusão que caracterizam a sociedade brasileira.

Entendida como um projeto político-educacional muito mais abrangente, tal proposição não se restringe ao âmbito do ensino de História, sendo demandado o esforço de diferentes agentes educacionais e a contribuição de diferentes campos de saber. Vale lembrar que a atual legislação educacional, especialmente as leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na Educação Básica, conclama professores de todas as áreas e níveis da Educação Básica a assumirem o projeto de reeducação das relações étnico-raciais, mas destaca o papel central das áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras¹.

Tal legislação reafirma, assim, a importância dos conhecimentos históricos escolares para a valorização de culturas negadas e silenciadas nos currículos escolares (SANTOMÉ, 1995), compreendendo essa valorização como importante mecanismo de combate às desigualdades historicamente perpetuadas em nossa sociedade. O debate e formulação de proposições relativas à temática da diversidade e do combate às desigualdades têm sido frequente em diferentes fóruns de discussão, publicações e proposições curriculares na área do ensino de História, desde os anos 1980, como evidencia o mapeamento feito por Flávia Caimi (2001)².

Assim, pode-se dizer que a questão da pluralidade cultural tornou-se tema e problema para o ensino de História, sendo notório o comparecimento sistemático e cada vez maior de alguns conceitos e categorias analíticas, tais como os conceitos de identidade, alteridade, memória e cultura. Essa incorporação evidencia uma aproximação

¹ BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

² A autora analisou 124 artigos publicados em diferentes veículos, entre revistas especializadas, coletâneas e obras diversas que traziam discussões sobre o ensino de história, nas décadas de 1980 e 1990. Entre os temas mais recorrentes, encontra-se o que a autora denomina “identidade nacional X pluralidade cultural: a incorporação das experiências coletivas no ensino de História” (CAIMI, 2001, p. 162). Produções mais recentes indicam um crescente interesse pela temática da diversidade no ensino de História e em outros campos de saber (SANTOS, 2010; PEREIRA; MONTEIRO, 2013; MIGUEZ; BARROS; KAUARK, 2014).

cada vez maior da História com outros campos de saber, especialmente a antropologia e os chamados “estudos culturais”, que englobam múltiplas abordagens e articulações disciplinares. Caimi nos lembra que a chegada de tais discussões ao ensino de História é parte de um movimento maior que, embora não hegemônico, se expressa em nível mundial, pela

[...] tendência a conceber o outro não como inferior, mas como diferente; em defender o direito de as culturas vivenciarem plenamente sua alteridade; a valorizar as experiências individuais e coletivas de outros grupos culturais; a condenar concepções e práticas que conduzam à segregação e à discriminação de grupos étnicos, religiosos, sociais, sexuais, etc. (CAIMI, 2001, p. 165).

A perspectiva de valorização da diversidade sociocultural está diretamente imbricada com o enfrentamento das desigualdades no campo étnico-racial, entre outros. Em grande medida, a justificativa para o aprofundamento e perpetuação dessas desigualdades se pautou por uma sistemática desvalorização da herança cultural de grupos étnico-raciais historicamente marginalizados, especialmente aqueles que vivenciaram experiências de diáspora, escravização ou genocídio – físico e/ou cultural -, como é o caso das populações africanas e indígenas.

Com intuito de alterar essa realidade, debates e propostas em prol de uma educação voltada para a valorização da diversidade cultural e étnico-racial começaram a compor os repertórios de diferentes documentos oficiais e programas curriculares surgidos no bojo das reformas educacionais dos anos 1990³.

Desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, e de identidades e relações étnico -raciais passaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura, com vistas a regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história (MATTOS; ABREU, 2006, p. 49).

Um dos importantes documentos publicados em nosso país nos anos 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN –, encontram-se entre os que operam com a ideia de reconhecimento e valorização da diversidade cultural. Além de comparecer no volume dedicado à disciplina História, esta ideia ganha destaque nos chamados “temas transversais”, que conta com um volume denominado “Pluralidade Cultural”⁴.

³ Vale lembrar que o movimento de reformas dos anos 1990 extrapola a realidade brasileira, constituindo-se como uma tendência em diferentes partes do mundo. A esse respeito, ver, entre outros, Borges e Tardif (2001).

⁴ Vale ressaltar a polissemia que envolve os termos diversidade e pluralidade cultural e, não por acaso, a divulgação dos PCNs foi acompanhada de inúmeras polêmicas e debates teóricos, gerando críticas e questionamentos às concepções e propostas apresentadas por este documento. Sobre isso, ver, por

Desenvolvendo uma análise crítica sobre a ênfase na diversidade ou pluralidade enquanto “patrimônio sociocultural” do Brasil, proposta pelos PCNs, Gontijo (2003, p. 69) problematiza os propósitos de se “reconhecer” e “valorizar” a diversidade cultural, lembrando que tais ênfases acabam por negligenciar o conhecimento de processos históricos importantes, dificultando que “a dimensão conflitual das relações seja evidenciada”. Assim,

[...] a defesa do direito à diferença pode encobrir desigualdades sociais mais amplas, cujo entendimento ultrapassa os limites, nem sempre bem definidos, dos grupos. [...] não se apontam meios de ultrapassar a desigualdade, nem são traçadas relações entre estas e a constituição de grupos sociais. Estes são comumente tomados como algo primordial, dotado de características que, supõe-se, podem ser tomadas como típicas, em detrimento da abordagem histórica do processo de constituição dos grupos ou das identidades sociais (GONTIJO, 2003, p. 69).

A autora recorre ao historiador Eric Hobsbawm para lembrar sobre “o perigo de isolar uma parte da humanidade do seu contexto mais amplo”, perdendo de vista “as experiências, também históricas, em meio às quais indivíduos e grupos construíram e reconstruíram suas identidades.” (GONTIJO, 2003, p. 71).

As noções de cultura e de identidade – com toda a complexidade de que são portadoras – nos parecem fundamentais para uma abordagem da diversidade cultural que não se limite a reconhecer diferenças e valorizar práticas culturais de determinados grupos. Deve-se considerar que diversidade cultural e desigualdades sociais e étnico-raciais são questões profundamente imbricadas, em nossa história. Assim, não é possível compreender a diversidade que caracteriza a sociedade brasileira desconsiderando as hierarquias que se estabeleceram historicamente entre diferentes grupos, onde o racismo assumiu conotações próprias, naquilo que viria a ser caracterizado como “racismo à brasileira”.

Tais questões são fundamentais para melhor compreendermos algumas das lutas e disputas que se dão em torno das ideias de valorização das culturas afro-brasileiras e de posituação das identidades negras. Reconhecendo que se trata de uma importante plataforma política e legítima estratégia de combate ao racismo, devemos atentar, no entanto, para os riscos de um tipo de abordagem que se pautar pela essencialização de

exemplo, o “Parecer da ANPEd sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais”, publicado na *Revista Brasileira de Educação* (n. 15, set./out./Nov./dez. 2000), além de textos como os de Gontijo (2003), Viana (2003) e Matos & Abreu (2006), entre tantos outros dedicados ao tema.

identidades e por uma concepção de cultura como uma “segunda natureza, que recebemos como herança e da qual não podemos escapar” (CUCHE, 2002, p. 178).

Alguns pensadores, como o filósofo anglo-ganês Kwame A. Appiah (1997), e o expoente dos estudos culturais, Stuart Hall (2003), vêm apontando o perigo de unificação e de essencialização de identidades que pode emergir a partir das lutas de combate ao racismo que se expressam por meio da construção de sentimentos de solidariedade e de afirmação da “raça negra”. Rejeitando a ideia de uma cultura negra “pura”, Hall nos lembra que “é para a diversidade e não para a homogeneidade da experiência negra que devemos dirigir integralmente a nossa atenção criativa agora.” (HALL, 2003, p. 346).

Abreu e Matos (2008) também chamam a atenção para a armadilha de buscar uma “cultura negra pura e original” ou de se tratar a identidade negra como algo fixo, essencial ou permanente, lembrando a importância de levar em conta a historicidade da construção dos conceitos de cultura afro-brasileira e de identidade negra, o que implica em considerar as lutas e processos históricos que permeiam essa construção.

E qual seria o lugar dos conhecimentos escolares e, especialmente, dos saberes históricos escolares, no desvelamento de processos históricos de constituição de identidades? Em que medida uma abordagem histórica das culturas afro-brasileiras e dos processos de posituação da identidade negra pode contribuir para uma “reeducação das relações étnico raciais”, conforme demandado pela atual legislação educacional? Como tais abordagens contribuir para a inclusão social de crianças e adolescentes que frequentam as escolas de educação básica, favorecendo sua identificação como sujeitos históricos?

Sem a pretensão de apresentar respostas para tais questões, reconhecemos a urgência de se construir propostas pedagógicas afinadas com tal perspectiva. Para isso, é necessário admitirmos, em primeiro lugar, que embora o tema da diversidade cultural e/ou da desigualdade étnico-racial venha se tornando objeto de interesse dos pesquisadores, ocupe crescente espaço em documentos e propostas oficiais de ensino e se faça presente em cada sala de aula das escolas públicas brasileiras, por meio do público que a frequenta, tais temáticas ainda são pouco contempladas nos currículos que se efetivam nas escolas, mesmo no âmbito de disciplinas que apresentam forte potencial para tais abordagens, como é o caso da História. Este silêncio dificulta as possibilidades de diálogo com as experiências sociais dos sujeitos que ali comparecem cotidianamente,

o que acaba contribuindo para a perpetuação de desigualdades e diferentes formas de exclusão (MOREIRA; CANDAU, 2003).

As discussões aqui propostas, ainda que de forma sucinta, nos ajudam a dimensionar alguns dos riscos e desafios que se apresentam à construção de uma proposta de formação de professores pautada pela ênfase na diversidade cultural e no combate às desigualdades étnico-raciais, como é o caso da experiência do Pibid História PUC Minas, apresentada neste texto.

Vale a pena, ainda, pensarmos nas especificidades dos processos de formação docente, sobretudo quando está em pauta uma temática de fortes significações políticas e sociais como esta.

Formação de professores e os desafios de abordagem da diversidade cultural

Até aqui, traçamos um panorama de como o ensino de História tem sido um campo fértil para os debates, proposições curriculares e formulações de diferentes naturezas relacionadas à valorização da diversidade e ao combate às desigualdades⁵. Mas sabemos que a complexidade e profundidade de tais questões exige uma combinação de esforços, envolvendo diferentes sujeitos e instituições, sendo que os professores são atores muito importantes neste processo.

Em levantamento sobre a produção teórica relativa à preocupação com a diversidade cultural na formação continuada de professores, Canen e Xavier (2011), estudando o período 2001-2009⁶, observam que o número de trabalhos que articulam a formação continuada de professores com perspectivas multiculturais⁷ é ainda bastante reduzido. Entre os trabalhos encontrados, sobretudo artigos publicados em periódicos, prevalecem os estudos teóricos, em detrimento de estudos de campo. Assim, as autoras apontam a carência de estudos no contexto de escolas públicas, um silenciamento sobre

⁵ Não por acaso, a disciplina História é explicitamente mencionada na LDBEN n. 9.394/96 e nas Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08.

⁶ As autoras analisaram o conjunto de artigos publicados em dois periódicos classificados como de nível internacional pelo sistema Qualis/CAPES: Cadernos de Pesquisa (editada pela Fundação Carlos Chagas) e *Revista Brasileira de Educação* (editada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd). Analisaram, ainda, trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd (pôsteres e comunicações), em quatro GTs distintos, tendo como referência as categorias “formação de professores” e “formação continuada de professores”, que foram cruzadas com as categorias multi/interculturalismo, diversidade cultural, identidade, raça e etnia, gênero e sexualidade, entre outras.

⁷ As autoras orientaram sua busca a partir de duas categorias: *multiculturalmente explícitos* e *portadores de potenciais multiculturais*, entendendo estes últimos como aqueles que apresentam perspectivas de valorização da diversidade e de combate a preconceitos e a desigualdades, a partir do uso de categorias como raça, etnia, gênero, sexualidade, diversidade cultural, identidade, inclusão, exclusão (CANEN; XAVIER, 2011, p. 646).

o currículo em ação e a ausência de “análises de experiências e narrativas de desenvolvimento de ações concretas no cotidiano escolar, junto a profissionais e professores de escolas.” (CANEN; XAVIER, 2011, p. 655) As autoras concluem suas análises apontando a “necessidade de maior articulação entre estudos curriculares multiculturais pós-coloniais e o ‘chão da escola’” (p. 655) e ressaltam:

A parceria entre a universidade e as escolas, com fértil troca de saberes no contexto da formação continuada, pode representar instância multicultural transformadora, na medida em que permite o encontro entre culturas diferenciadas e novas sínteses dele decorrentes, rumo a uma educação valorizadora da diversidade cultural e promotora do sucesso e da equidade, em suma, uma educação culturalmente responsiva.” (CANEN; XAVIER, 2011, p. 656).

As provocações de Canen e Xavier (2011) se coadunam com o propósito deste texto, que busca trazer evidências do que tem ocorrido no “chão da escola pública”, no momento de implementação de uma política pública de formação docente que favorece um profícuo diálogo entre a universidade e as escolas de educação básica, constituindo-se como terreno fértil para os debates e para a produção de práticas escolares e docentes afinadas com a perspectiva de reconhecimento da diversidade e de combate às desigualdades.

Em nosso entendimento, estamos diante de dois grandes blocos de desafios: o primeiro diz respeito aos processos de formação docente. Não é possível pensar na efetivação de um currículo pautado pela valorização da diversidade, desconsiderando-se o papel dos docentes, seu protagonismo e engajamento. Deparamos-nos, aqui, com um conjunto de condições que envolvem desde posicionamentos no campo ético e político a uma sólida formação teórico-metodológica, além de uma expressiva alteração das condições de trabalho dos professores. Assim, além das necessárias mudanças nos currículos e práticas pedagógicas dos cursos e programas de formação inicial e continuada de docentes, é necessário que sejam criadas condições favoráveis à resignificação de saberes e invenção de novas práticas, sendo este o segundo bloco de desafios para a efetivação de uma educação escolar capaz de promover a valorização da diversidade e o combate às desigualdades. Compactuamos com Canen e Xavier (2011, p. 643), ao argumentarem:

[...] pensar a formação continuada de professores em uma perspectiva multicultural significa pensar em uma efetiva mudança de atitude, de postura e de olhar sobre a diversidade e a diferença. Não mais a celebração acrítica da diversidade, e sim o questionamento, a participação e a decodificação de

teorias, conceitos, discursos e mensagens que compõem o currículo e as práticas em sala de aula e que muitas vezes se apresentam impregnados de preconceitos, estereótipos, silêncios e omissões. Para tanto, o diálogo apresenta-se como um instrumento indispensável, a partir do qual professores e alunos possam estabelecer uma dinâmica de entendimento e reflexão, em que as “vozes” de todos sejam ouvidas, consideradas e debatidas.

Se concordarmos com a ideia de que a docência é, fundamentalmente, uma “profissão das interações humanas” (TARDIF; LESSARD, 2005), profundamente marcada pela complexidade e multiplicidade de aspectos relacionados ao seu objeto de trabalho – os seres humanos – podemos dimensionar o significado de considerar o diálogo como principal instrumento para enfrentar preconceitos, estereótipos, silêncios e omissões que se manifestam em sala de aula. Não por acaso, os silêncios e omissões prevaleceram, durante muito tempo – e ainda prevalecem, em muitos contextos -, frente às manifestações explícitas ou veladas de preconceitos e estereótipos.

A quebra do silêncio, o convite ao diálogo e à reflexão, quase sempre implica uma disposição para o confronto de ideias e posicionamentos, para a experiência do conflito. Sabemos que quanto mais democrática se torna uma sociedade ou um determinado contexto de interações, maiores as possibilidades de emergência do conflito, uma vez que a democratização das relações implica em abertura de espaço para a manifestação das diferenças – identitárias, de ideias, representações, posicionamentos, projetos etc.

A ideia defendida por Canen e Xavier (2011), de que “professores e alunos possam estabelecer uma dinâmica de entendimento e reflexão, em que as “vozes” de todos sejam ouvidas, consideradas e debatidas” remete a uma situação de grande complexidade, sobretudo quando a pauta de discussões é um tema de fortes significações políticas e sociais, como as questões que envolvem o trato da diversidade e o enfrentamento das desigualdades no campo étnico-racial.

Para Tardif e Lessard (2005), interatividade e significação são as principais categorias de compreensão do que ocorre numa sala de aula, e assim, “ensinar não é, tanto, fazer alguma coisa, mas fazer com alguém alguma coisa significativa: o sentido que perpassa e se permuta em classe, as significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas, são, assim, o meio de interação pedagógica” (p. 249). Os autores lembram que “a situação na sala de aula é construída paulatinamente pelas novas interpretações dos envolvidos em função das interações que se produzem” (p. 250) e, assim, tais interpretações obedecem à lógica da dimensão interativa entre professores e alunos.

Mais do que interpretar “a classe, os movimentos dos alunos, suas reações, seus progressos, suas motivações” (p. 250), os professores impõem sentidos,

[...] eles dirigem a comunicação pedagógica e contribuem de modo a orientar o programa de ação em curso, em função das significações que privilegiam. Desse ponto de vista, a comunicação pedagógica é sempre *desequilibrada* e envolve relações de poder [...] O discurso dos professores sempre tem certa superioridade em relação ao discurso dos alunos [...] (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 251).

Considerando as análises desenvolvidas pelos autores, ao se buscar incluir nos currículos da Educação Básica o tema da diversidade e da desigualdade, numa perspectiva dialógica, capaz de fazer emergir diferentes “vozes”, deve-se levar em conta o papel preponderante dos professores no processo de comunicação pedagógica. Concordamos, assim, com as ponderações de Canen e Xavier (2011) em relação aos processos de formação continuada de professores, no sentido de que para além da aquisição de novos conhecimentos e conceitos, está em jogo “uma efetiva mudança de atitude, de postura e de olhar sobre a diversidade e a diferença”.

Vale considerar, ainda, que “ensinar [...] é colocar sua própria pessoa em jogo como parte integrante nas interações com os estudantes” e, assim, a docência pode ser vista como um “trabalho investido” na medida em que “um professor não pode apenas ‘fazer seu trabalho’, mas que deve engajar-se e investir a si mesmo no que é como pessoa nesse trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 268). Trata-se, ainda, de um “trabalho emocional”, que exige um forte investimento afetivo do trabalhador e em que “[...] a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade, são parte integrante do processo de trabalho; a própria pessoa com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, em suma, com tudo o que ela é, torna-se de certo modo um instrumento de trabalho” (p. 269). A docência pode ser caracterizada, por fim, como um “trabalho mental”, em que o trabalhador “não apenas pensa no trabalho (o que faz a maioria dos trabalhadores), mas seu pensamento, em boa medida, é seu trabalho.”(TARDIF; LESSARD, 2005, p. 270).

Enquanto um “trabalho investido, emocional e mental”, a docência transita por terrenos da alteridade, sendo profundamente marcada pelas dimensões ética e estética. Por tratar-se de uma profissão em que o “eu profissional” é fortemente atravessado pelo “eu pessoal”, os processos de formação docente não podem desconsiderar as histórias de vida dos professores, suas múltiplas dimensões de identidade, suas representações, valores e posturas. Neste sentido, uma formação docente para o trabalho com a di-

versidade deve ser entendida como formação humana e cidadã, em que as dimensões ética e estética estão fortemente imbricadas na dimensão cognitiva, em que os conhecimentos e conceitos oriundos de diferentes campos do saber devem ser capazes de promover a reflexão sobre posturas, atitudes, valores e representações. Se concordarmos que a docência requer de seus profissionais “competências reflexivas de alto nível”, devemos reconhecer que a formação docente deve se constituir como uma espécie de “laboratório de práticas reflexivas”.

Neste sentido, podemos dizer que o Pibid tem se apresentado como uma importante política pública, capaz de favorecer tanto a ressignificação dos processos de formação docente – sobretudo pelas possibilidades de oxigenação dos diálogos e parcerias entre a universidade e as escolas de educação básica – quanto pela oportunidade de elaboração de novas propostas e estratégias de ensino, mais afinadas com as demandas do público que frequenta as escolas públicas brasileiras e com o perfil dos jovens licenciandos que se preparam para o ingresso na carreira docente.

Apostando neste potencial, achamos pertinente socializar e discutir algumas das experiências de formação docente desenvolvidas no âmbito do Pibid História PUC Minas. Sem a pretensão de apontar soluções para questões de grande complexidade relativas tanto aos conhecimentos históricos escolares quanto nos processos de formação e trabalho docente, pensamos que o atual debate teórico envolvendo temas como formação docente e construção de práticas pedagógicas pode ser enriquecido com o relato e análise de experiências que vem sendo protagonizadas por jovens licenciandos e por professores experientes em atuação nas redes públicas de ensino.

Pibid História: eixos norteadores, concepções e propostas de trabalho

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid é um dos programas gerenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que a partir da Lei 11.502/07 assumiu novas atribuições no campo da formação de professores da Educação Básica. O Programa é estruturado de forma a “promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.” Propõe-se a enfrentar dilemas e desafios históricos da formação docente, como por exemplo, a busca

por uma maior integração entre educação superior e educação básica e a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura⁸.

O Pibid PUC Minas foi iniciado em 2010, por meio da participação em edital que possibilitou a inserção de IES comunitárias sem fins econômicos. O Projeto Institucional do Pibid PUC Minas intitula-se “Diálogos entre a universidade e as escolas de educação básica na formação inicial e continuada de professores da PUC Minas” e tem como eixos norteadores: formação docente específica para atuar em cada área de conhecimento; formação pautada por exercícios de diálogo interdisciplinar entre os subprojetos de área atuantes em uma mesma escola; discussões de questões educativas mais amplas, relativas aos temas da identidade e trabalho docente, culturas juvenis, mediação de conflitos, indisciplina e violência na escola, entre outros⁹.

A partir de novo edital da CAPES, lançado em 2012, o subprojeto da área de História passou a integrar o projeto institucional do Pibid PUC Minas¹⁰. A proposta de formação docente do subprojeto de História é orientada por três eixos: 1) Ênfase em temas que evidenciem a diversidade cultural e promovam o debate sobre as desigualdades sociais ainda presentes na sociedade brasileira; 2) Promoção de práticas no campo da Educação Patrimonial, com destaque para o reconhecimento e valorização do patrimônio cultural de grupos socialmente marginalizados e para os estudos de história local e regional; 3) Produção de materiais e de estratégias didático-pedagógicas voltadas ao trabalho com a diversidade cultural e étnico-racial.

Conforme discutido anteriormente, o campo do ensino de História tem se caracterizado por um movimento de renovação, a partir dos anos 1980, que se desdobra em diferentes alternativas didático-metodológicas, como por exemplo: o trabalho com múltiplas linguagens (como música e imagens, entre outras); a diversificação de fontes

⁸ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>.

⁹ Para concretizar os propósitos de formação dos projetos institucional e de área mantém-se uma dinâmica de encontros sistemáticos entre os bolsistas, – estudantes e professores –, tanto entre bolsistas de uma mesma área quanto entre bolsistas de diferentes áreas e que atuam em uma mesma escola. Tais momentos são dedicados ao estudo e debate de temas diversos, ao planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas nas escolas, à realização de oficinas pedagógicas e à produção de materiais didáticos, entre outras atividades. Além disso, cada bolsista cumpre parte de sua carga horária semanal em atividades com os estudantes das escolas públicas, sob a supervisão e acompanhamento direto de um professor da escola.

¹⁰ As experiências aqui apresentadas dizem respeito às atividades deste subprojeto, desenvolvidas entre 2012 e 2014. O Pibid História incluiu, inicialmente, 20 bolsistas de Iniciação à Docência e 3 professores supervisores. A partir de 2014, o subprojeto foi ampliado, passando a contar com 2 coordenadores de área, 30 bolsistas de Iniciação à Docência e 5 professores supervisores, atuantes em três escolas públicas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, a E. E. Cândido Portinari e E. E. Ordem e Progresso (localizadas na zona oeste de Belo Horizonte) e a E. E. Henrique Diniz (localizada na zona leste de Belo Horizonte).

de estudo, incluindo a leitura de documentos escritos e outras fontes históricas em sala de aula; a visita a espaços diversos de memória (como museus, exposições, praças etc.); as práticas investigativas que tomam as realidades locais e regionais como objeto de estudo; o uso de tecnologias digitais para potencializar as aprendizagens e promover novas formas de comunicação, como por exemplo, o uso de jogos eletrônicos e as várias possibilidades de pesquisa e comunicação pela web; e muitas outras possibilidades. O subprojeto de História do Pibid PUC Minas tem buscado apropriar-se dessas alternativas, dialogando com este movimento de renovação pedagógica.

Há uma aposta no trabalho coletivo, na autonomia e protagonismo dos sujeitos, que são responsáveis por elaborar projetos, construir alternativas para sua realização e avaliar o processo e os resultados alcançados. Bolsistas de iniciação à docência e professores supervisores participam, juntos, das atividades de estudo, planejamento, seleção de temas e de materiais e elaboração de propostas didáticas para serem desenvolvidas junto aos estudantes das escolas públicas participantes. Essa dinâmica tem permitido que os sujeitos envolvidos experimentem, por um lado, sentimentos de autoria e satisfação com o trabalho, e, por outro, tenham que enfrentar inseguranças e frustrações, se deparando com a necessidade de reorientar metas e caminhos imaginados. Nas palavras de uma das professoras supervisoras participantes do programa, “O bom do Pibid é que aqui a gente pode errar, sem ser julgado, e tem direito de tentar de novo”.

Ao serem reconhecidos e se reconhecerem como autores de sua trajetória de formação, os bolsistas têm oportunidade de perceber que, assim como eles, também os alunos das escolas públicas se mostram mais engajados e capazes de construir novos significados para as atividades escolares quando são convidados a pensar, se posicionar, rever conceitos e usar sua criatividade para apresentar o resultado de pesquisas e estudos, recorrendo a diferentes linguagens e recursos midiáticos. O trecho do relatório de um dos bolsistas de iniciação à docência exemplifica alguns dos significados construídos neste processo de formação:

Tenho que compartilhar com você que foi muito legal fazer o relatório porque deu pra acompanhar o processo de todo o trabalho que fizemos nesse ano na escola. Fazendo este aparato geral, percebo que mesmo com altos e baixos, acertos e desacertos, podemos ficar muito orgulhosos de tudo que fizemos como equipe, pois o trabalho desenvolvido foi sensacional, ainda mais com as oficinas no final, que fecharam com chave de ouro as atividades dessa primeira etapa. Tenho certeza que muitas sementinhas foram plantadas nas cabeças dos alunos. (Trecho do relatório de Lucas Amorim, Bolsista de História)

A prática de elaborar relatórios de sistematização e análise do trabalho realizado favorece a construção de um percurso formativo mais reflexivo. A avaliação do trabalho também acontece em momentos de apresentação dos projetos desenvolvidos por cada equipe, durante os seminários realizados ao final de cada semestre, com participação de todos os bolsistas do Programa¹¹. Além disso, os bolsistas são incentivados a submeter textos e realizar comunicações orais em eventos acadêmicos diversos. A participação em eventos dessa natureza tem sido avaliada como importante componente do processo de formação dos bolsistas, como descrito em um dos relatórios:

[...] Um dos momentos mais marcantes e felizes pra mim, além das experiências construídas na escola, foi ter a honra de apresentar nosso trabalho no Simpósio e receber significativos elogios! O professor e pesquisador que um dia almejo ser, para sempre carregará o espírito PIBIDIANO e todos os ensinamentos que aprendi. (Trecho do relatório de Paulo Ricardo S. Rodrigues, Bolsista de História)

Uma prática comum entre os bolsistas tem sido a realização de diagnósticos e enquetes junto aos estudantes e professores das escolas parceiras. Algumas equipes da área de História¹² realizaram, como primeira atividade do projeto, um mapeamento da situação do ensino de História, identificando práticas de sala de aula, escolhas curriculares e percepções de estudantes e professores sobre a disciplina e sobre o tema da diversidade cultural e desigualdades étnico-raciais. Uma dessas equipes apresentou, em um Seminário Pibid, os resultados do diagnóstico elaborado a partir de questionários respondidos por estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental da escola em que atuavam, e concluíram:

A análise dos dados nos mostrou a falta de conhecimento da história e cultura africana e a naturalização do preconceito étnico-racial. [...] Numa tentativa de mascarar a cor da pele ou a sua origem étnica, os alunos se declararam como pardos e/ou morenos, o que nesse trabalho generalizamos como mestiço (59%). A graduação de “tons” de moreno, do mais claro ao mais escuro, nos remeteu à “Ideologia do Branqueamento”, que no Brasil, segundo Bento (2002) é frequentemente considerada como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição racial, procura identificar-se como branco [...] para diluir suas características raciais”. (Apresentação em Power Point, Equipe de História da E. E. Cândido Portinari, Seminário Pibid PUC Minas, julho de 2013)

¹¹ Nestes seminários são apresentados tanto os projetos desenvolvidos pelas equipes de cada área quanto os projetos interdisciplinares, desenvolvidos pelos bolsistas de diferentes áreas que atuam em uma mesma escola.

¹² Uma equipe é constituída por um professor da educação básica e os bolsistas de iniciação à docência sob sua supervisão, sendo em média, uma proporção de 5 a 7 bolsistas por cada professor supervisor. Algumas escolas parceiras têm mais de um professor supervisor em cada área, portanto, mais de uma equipe.

Os diagnósticos e mapeamentos iniciais servem de parâmetro para o planejamento das atividades e projetos a serem desenvolvidos. Assim, no ano de 2012/2013, uma das equipes de História elaborou uma proposta por eles denominada “Ensino de História: diferentes métodos e abordagens na implementação da Lei n. 10.639/03”¹³, cujo foco foi a discussão das especificidades do racismo brasileiro e a elaboração de métodos alternativos para o ensino de História. Outra equipe resolveu investir no estudo de temas diversos sobre o continente africano, em um projeto denominado “Laboratório de Apoio à Reeducação das Relações Étnico-raciais”.

Em seu Plano de Trabalho¹⁴ esta equipe definiu como objetivos “a valorização e resgate da história e cultura africana e afro -brasileira, o (re) conhecimento da pluralidade étnica, sua herança para o povo brasileiro e, principalmente, promoção à identificação étnica, com a positivação da identidade negra, historicamente omitida pelo preconceito”. Outros trechos do plano de trabalho evidenciam uma organização por “eixos” e a programação de diferentes atividades pedagógicas, incluindo o uso de fontes diversificadas, como por exemplo, a música “África” (do selo Palavra Cantada), a partir da qual deram início ao estudo de aspectos da “geopolítica do continente, as especificidades culturais e um dos ritmos africanos”.

Outro eixo sistematizado pela equipe foi denominado “África Geográfica”, incluindo o estudo de mapas com a divisão política e a distribuição de grupos étnicos, tendo como propósito “Desnaturalizar as generalizações acerca do clima, relevo, vegetação, divisão política e etnias”. O projeto traz ainda o eixo “África Desmistificada”, centrado na análise de alguns desenhos animados e programas televisivos, objetivando “Combater as constantes generalizações; Apontar estereótipos e representação da África ao longo dos séculos; Discutir o Racismo científico.” E, por fim, o eixo denominado “África plural”, com abordagem de temas como Arte africana; Religião e religiosidade; Reconhecimento das heranças africanas no Brasil; Preconceito e imposição religiosa (demonização); Produção de releituras de máscaras africanas¹⁵.”

¹³ Equipe formada pela professora supervisora Sandra Lúcia da Silva e os bolsistas de iniciação à docência Luciana Araújo; Paulo Ricardo Rodrigues; Priscila Fialho; Sheila Mara; Stephaine de Oliveira; Thiago Ferreira.

¹⁴ Este Projeto de Trabalho foi apresentado durante o VI Seminário Pibid PUC Minas, em julho de 2013, pela equipe de História da E. E. Cândido Portinari, constituída pela Professora Supervisora Adriana Gomes Tavares e os Bolsistas de Iniciação à Docência Ana Cláudia Tavares; Daniel Martins; Daniele Rosa; Jean Michael; Lucas Amorim; Wellerson Barbosa.

¹⁵ Este trabalho também foi sistematizado no texto “**A fragilidade da Lei 10.639/2003 e o Ensino de História e Cultura Africana e Afro brasileira na Educação Básica**”, de autoria de Adriana Gomes

Sem desconhecer a complexidade das discussões propostas e os limites da experiência desenvolvida, vale ressaltar que a sistematização do projeto expressa um tipo de planejamento e de execução caracterizado pelo esforço em definir objetivos e metas para cada tema e etapa do trabalho, em distribuir tarefas e garantir aprofundamento de estudos por parte de cada membro da equipe, além de contemplar uma variedade de fontes (música, mapas, desenhos animados e programas de TV) e estratégias didáticas (releitura de máscaras, manipulação de mapas, com recurso de quebra-cabeça etc.).

Outra experiência desenvolvida pela mesma equipe e que vale a pena ser relatada foi a realização de uma “videoconferência” entre alunos da escola e um grupo de trabalhadores de Moçambique. A atividade surgiu a partir de questionamentos de uma das alunas da escola, cujo pai estava trabalhando neste país e se dispôs a reunir um grupo de colegas de trabalho para conversar com os colegas de sua filha, por meio do *skipe*. A concretização da atividade exigiu que a equipe de pibidianos estabelecesse contatos diversos, com trocas de e-mails, conversas prévias pelo *skipe* e preparação das condições de infraestrutura.

A “videoconferência” foi cuidadosamente preparada junto aos estudantes, em sala de aula, por meio da elaboração de perguntas e questões que seriam propostas aos interlocutores moçambicanos. A atividade resultou em um descontraído e animado bate-papo entre os dois grupos, superando as dificuldades de infraestrutura em que se realizou – um grupo de cerca de 40 pré-adolescentes, uma professora e sua equipe de bolsistas do Pibid, todos desconfortavelmente instalados em uma pequena sala, tendo um único computador como suporte para a interlocução.

Por meio dessa atividade os alunos puderam expressar interesses e curiosidades sobre aquele país e sobre o continente africano, ao mesmo em que foram desafiados a selecionar aspectos de sua realidade e de suas práticas culturais para serem apresentados aos interlocutores do outro lado da linha, configurando uma rica oportunidade de refletir sobre sua própria identidade e modos de viver, em contraponto com outras formas de sociabilidade e identidade cultural expressas pelos moçambicanos.

A experiência foi avaliada pelos sujeitos envolvidos como um momento de grande emoção, ricas aprendizagens e instigantes reflexões sobre aspectos da história e cultura daquele país e sobre a própria identidade cultural dos alunos. Sua realização também evidencia um esforço coletivo e perspicácia da equipe de bolsistas para acolher uma experiência pessoal familiar trazida para sala de aula por uma estudante e que pode ser transformada em uma atividade bastante significativa para todos os envolvidos.

Diversas outras atividades foram desenvolvidas pelas equipes de História do Pibid, tais como ciclo de palestras e mostra de filmes durante a Semana de Combate ao Racismo, em maio de 2013¹⁶, visitas a espaços culturais diversos, como o Museu de Artes e Ofícios, o Centro Cultural Salgado Filho, o Complexo da Pampulha e o Cine Theatro Brasil Vallourec, para apreciação da obra “Guerra e Paz”, de Cândido Portinari¹⁷. As equipes Pibid também foram responsáveis pela produção de materiais didáticos com caráter lúdico, como jogos de bingo, jogos de tabuleiro e quebra-cabeças com conteúdos relativos ao tema da diversidade e desigualdades.

Por fim, vale a pena relatar mais uma das experiências protagonizadas pelos bolsistas do Pibid na E. E. Cândido Portinari, nos anos de 2013 e 2014: a organização e realização de um evento comemorativo da “Semana da Consciência Negra”. Inicialmente pensado como um evento organizado pelos bolsistas da área de História da escola, transformou-se em um evento interdisciplinar, com participação de todas as equipes Pibid atuantes na escola¹⁸, além dos professores da escola, direção e supervisores pedagógicos.

Nos dois anos em que foi realizado, o evento contou com a exposição de trabalhos produzidos pelos alunos ao longo do ano, apresentações culturais diversas e a realização de um conjunto de oficinas pedagógicas, concebidas e ministradas pelos bolsistas, sob

¹⁶ Atividades desenvolvidas pela equipe da professora Sandra Lúcia. Durante o evento foram exibidos e debatidos os filmes “Quanto vale ou é por quilo” (Brasil, 2005, Sérgio Bianchi) e “Vista a minha Pele” (Brasil, CEERT, 2003, Direção Joel Zito Araújo)

¹⁷ O Museu de Artes e Ofícios localiza-se na região central de Belo Horizonte e apresenta um rico acervo sobre a história do trabalho pré-industrial, trazendo importantes referências sobre grupos socialmente marginalizados, entre os quais a população afrodescendente e indígena. O Centro Cultural Salgado Filho localiza-se no mesmo bairro da E.E. Cândido Portinari e tem se constituído como importante parceiro dos projetos de História, por apresentar uma programação de eventos e atividades focados no tema da Diversidade Cultural. A obra “Guerra e Paz” esteve em exposição, em Belo Horizonte, de 09 de outubro a 24 de novembro de 2013. Por meio do Pibid História foram organizadas visitas guiadas para estudantes de 12 turmas da E. E. Cândido Portinari, cujo nome homenageia o artista da obra visitada.

¹⁸ Dentro da perspectiva de trabalho interdisciplinar do Projeto Institucional do Pibid PUC Minas, cada escola parceira deve abrigar bolsistas de diferentes áreas de conhecimento. Em 2013, atuavam na E. E. Cândido Portinari equipes de História, Geografia, Ciências Sociais e Educação Física. Em 2014, no turno da manhã, equipes de História, Geografia e Matemática.

orientação dos professores supervisores e coordenadora de área do Pibid História. Em 2013, as oficinas abordaram temáticas diversas, como “África Digital”; “Cabelo bom é cabelo liso?”; “Cinema Comentado”; “Cantigas de Roda”; “Capoeira Angola”; “Culinária Afro brasileira”; “Danças Afro”; “História e Música”; “Contaçon de História”; “Qual é a África mostrada nos desenhos animados? ”; Jogos Africanos”.

No evento de 2014, foram mantidas muitas das temáticas trabalhadas nas oficinas do ano anterior, sobretudo as que despertaram maior interesse dos estudantes, e novas oficinas foram inseridas, como as de “Turbantes e penteados afro”; “Acessórios africanos: pulseiras e colares”; “Jogos Africanos de Tabuleiro”; e “Máscaras africanas”.

A organização e realização do evento “Comemoração da Semana da Consciência Negra” representou, nos dois anos em que foi realizado, um importante momento de integração entre bolsistas de diferentes áreas que atuam em uma mesma escola. O evento contribui para efetivar o propósito de exercício do trabalho coletivo e de protagonismo dos sujeitos, potencializando o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, sobretudo no processo de concepção e implementação das oficinas. Também possibilitou ampliar a visibilidade do trabalho realizado pelos bolsistas do Pibid na escola e proporcionou maior envolvimento de diversos professores que não participam diretamente do Programa. A atividade foi avaliada positivamente por estudantes da escola, ao produzirem um registro de sua participação:

“Eu aprendi... Que o racismo também se encontra nos desenhos animados...”; *“Eu gostei... Achei muito interessante, vendo os desenhos em casa você não tem esse pensamento.”*; *“Eu aprendi... Que não devemos acreditar em tudo o que vemos nos desenhos, nas novelas, nos jornais...”*¹⁹.

Bolsistas de iniciação à docência também evidenciaram a importância do evento para sua formação, como evidencia o relatório abaixo:

Acredito que esse evento foi muito significativo para minha formação, incluindo todo o planejamento para o seu acontecimento no Cândido Portinari. Vejo que a forma como nós, os acadêmicos, e também os professores de cada área, fomos nos encaixando em cada oficina, nos permitiu trabalhar a interdisciplinaridade, como uma troca de saber e experiência. Essas possibilidades nos levam a amadurecer e contribui para nossa prática docente. (Trecho do Relatório de Camila Oliveira, Bolsista da área de Educação Física, 2013)

Possibilidades e limites da formação docente em História no Pibid

¹⁹ Trechos das fichas de avaliação preenchidas pelos estudantes ao final da oficina “Qual é a África mostrada nos desenhos animados?”, ministrada em 2013. As fichas traziam os seguintes campos para serem preenchidos: “Eu gostei...; Eu não gostei...; Eu aprendi...; Eu gostaria de aprender...”.

O Pibid de História tem representado um importante espaço de formação inicial e continuada de professores, promovendo uma inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas e oportunizando experiências de concepção e participação em projetos educativos diversos, tanto aqueles específicos da área de História quanto os de caráter interdisciplinar. Tais ações buscam materializar uma concepção de formação inicial e continuada de professores orientada pelo propósito de assegurar espaços de interlocução entre diferentes sujeitos e ambientes educativos. Sem desconhecer os limites e dificuldades enfrentados no cotidiano de trabalho, muitos dos bolsistas participantes do Pibid têm enfatizado a importância deste Programa em sua formação, como evidencia o depoimento de um dos bolsistas:

Ele me abriu portas, me transformou, me fez sentir emoções fortes, definiu e estruturou meus caminhos e me fez provas da tão famosa “cachacinha” que é ser professor. Se hoje eu tenho 100% de certeza de que estou no caminho certo que escolhi pra mim, devo grande parte disso à minha participação no Pibid. (Trecho do Relatório de avaliação de Paulo Ricardo Rodrigues, bolsista de iniciação à docência / Pibid História PUC Minas, dezembro de 2013)

Assim, apesar dos dilemas e dificuldades enfrentados no cotidiano de trabalho, podemos dizer que tem sido visível os ganhos na formação, tanto dos estudantes das licenciaturas atualmente participantes do projeto quanto dos professores que atuam nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais (escolas parceiras), assim como de seus alunos. Por meio dos diálogos, do trabalho coletivo, das ações de formação e das múltiplas estratégias pedagógicas que vêm sendo construídas no cotidiano das escolas, busca-se afirmar uma concepção de educação e um posicionamento político pautado pelo respeito e pela valorização da diversidade, aliado ao combate às desigualdades ainda persistentes no interior das escolas e da sociedade brasileira. Reconhecendo e reafirmando o papel central dos docentes neste processo, torna-se urgente o debate, o avanço das pesquisas, a avaliação e o fortalecimento de políticas públicas que se voltem a este propósito.

Referências

ABREU, M.; MATTOS, H. M. Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun. 2008.

APPIAH, K. A. Identidades africanas. In: _____. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1997, p. 241- 251.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. História e Geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.**

CAIMI, F. E. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998).** Passo Fundo: Ed. UPF, 2001. 22

CANEN, A.; XAVIER, G. P. de M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 641- 661, set./dez. 2011.

CHERVEL, A. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação,** Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais.** 2. ed. Bauru: Ed. USC, 2002.

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

GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HALL, S. Que “negro” é esse na cultura negra? In: SOVIK, L. (Org.). **Da Diáspora: identidades e mediações culturais.** Tradução Adelaine La Guardia Resende... [et al.]. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: representação da UNESCO no Brasil, 2003. p. 335-349.

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

MATTOS, H. M.; ABREU, M. Subsídios para uma leitura crítica dos PCNs e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro -brasileira e africanas. In: BARROS, J. M. *et al.* **Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.** Belo Horizonte: Ed. PUC Minas Virtual, 2006.

MIGUEZ, P.; BARROS, J. M.; KAUARK, G. (Orgs.) **Dimensões e desafios políticos para a diversidade cultural**. Salvador: Ed. UFBA, 2014.

MONTEIRO, A. M. F. da C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**. Ano XXII, n. 74, p. 121-142, abr./2001.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, maio/ago. 2003.

PEREIRA, A. A.; MONTEIRO, A. M. (Orgs.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas em sala de aula**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-176.

SANTOS, L dos. **Saberes e práticas em Redes de Trocas**: a temática africana e afro-brasileira em questão. 2010. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SCHWARCZ, L. M. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: SCHWARCZ, L. M. (Org.). **História da vida privada no Brasil**: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 173-244.

TARDIF, M.; e LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

Recebido em: 31.07.2014

Aceito em: 14.05.2015263