

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH
DOUTORADO**

ADRIANA SILVA TELES BOUDOUX

**PIBID E LICENCIATURAS EM HISTÓRIA NA UNEB: FORMAÇÃO INICIAL
DOCENTE FRENTE ÀS DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS DO TEMPO PRESENTE
(BAHIA, 2014-2017)**

FLORIANÓPOLIS

2023

ADRIANA SILVA TELES BOUDOUX

**PIBID E LICENCIATURAS EM HISTÓRIA NA UNEB: FORMAÇÃO INICIAL
DOCENTE FRENTE ÀS DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS DO TEMPO PRESENTE
(BAHIA, 2014-2017)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em História, área de concentração em História do Tempo Presente.

Orientadora: Prof.^a Dra. Cristiani Bereta da Silva.

FLORIANÓPOLIS

2023

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

Boudoux, Adriana Silva Teles

PIBID e Licenciaturas em História na UNEB : Formação inicial docente frente às demandas sociais e políticas do tempo presente (BAHIA, 2014-2017) / Adriana Silva Teles Boudoux. -- 2023.
206 p.

Orientadora: Cristiani Bereta da Silva

Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2023.

1. PIBID. 2. Passados/presentes. 3. Formação Docente. 4. História Escolar. 5. Decolonialidade. I. Bereta da Silva, Cristiani . II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em História. III. Título.

ADRIANA SILVA TELES BOUDOUX

**PIBID E LICENCIATURAS EM HISTÓRIA NA UNEB:
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE FRENTE ÀS DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS
DO TEMPO PRESENTE (BAHIA, 2014-2017)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em História, área de concentração em História do Tempo Presente.

Orientadora: Prof.^a Dra. Cristiani Bereta da Silva.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Cristiani Bereta da Silva - Orientadora
Universidade do Estado de Santa Catarina

Professora Doutora Célia Santana
Universidade do Estado da Bahia

Professor Doutor Fernando Seffner
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Professora Doutora Luciana Rossato
Universidade do Estado de Santa Catarina

Professora Doutora Núcia A. Silva de Oliveira
Universidade do Estado de Santa Catarina

Florianópolis, 11 de julho de 2023.

À minha mãe, Luzenaide, e à minha filha,
Heloísa Lara, duas mulheres que me habitam no
presente e que me conectam ao passado e ao
futuro. A elas todo o meu afeto.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui não teria sido possível sem a luta das que vieram antes de mim. Agradeço a elas e principalmente à minha mãe, Luzenaide, a quem devo não só a vida, mas também a mulher que me tornei.

Ao meu companheiro Abelardo e à nossa filha, Heloísa Lara, por terem atravessado o país, do Nordeste ao Sul, para estarem ao meu lado, compartilhando as dores e as delícias desse ciclo, que agora se encerra. Obrigada pelo amor e por serem o meu abrigo nos dias de sol e de chuva.

Às minhas irmãs e irmãos, Altemir, Lucien e Rosana, e aos meus sobrinhos e sobrinhas, Carlinha, Poly, Ramon e Rose, e às duas Edivânias, cunhada e sobrinha de coração, respectivamente. Obrigada por serem o meu porto seguro.

À Ivone, vizinha e amiga de todas as horas, que cuidou das minhas plantas com tanto carinho enquanto eu estava em Florianópolis, e que me amparou no momento mais difícil da minha vida. Serei eternamente grata.

À UNEB, instituição que tenho o privilégio de trabalhar, por ter me liberado das minhas atividades para que eu pudesse me dedicar exclusivamente ao doutorado.

Aos colegas do Colegiado de História do Campus XIV, especialmente à Ernane, por ter se prontificado a assumir minha carga-horária para que eu pudesse me afastar. À Rosane Vieira, à época diretora do Departamento, gestora de excelência, pela agilidade em fazer cumprir esse nosso direito. À Uilma, nossa secretária, pela dedicação e, especialmente, por me manter sempre atualizada, mesmo de longe.

À Kleber, presente que a UNEB me deu, parceiro de trabalho e amigo. Muitas questões que aparecem neste estudo resultaram de nossa parceira no PIBID. Este trabalho também é seu.

Aos nossos/as pibidianos/as de iniciação à docência (não vou citar nomes porque foram muitos) e de supervisão, Aline, Dulcineia, Ereni, Gildo, Joana e Samara, pelos quatro anos de troca e de aprendizado e por me fazerem esperar. Também devo este trabalho a vocês.

À Coordenação Institucional do PIBID na UNEB, pela disponibilidade e empenho em ceder parte dos documentos indispensáveis à pesquisa realizada.

Ao estimado Carlos Augusto, pelas leituras e sugestões feitas nas primeiras versões do projeto de pesquisa que resultou nesta tese, pela generosidade e estímulo.

À Célia, por ter me apresentado o Programa e me encorajado a participar do processo seletivo; e à Cristina, Irenilza, Mônica e Letícia, colegas de Departamento, pelo incentivo e torcida em cada etapa avaliativa.

À Joelma e ao Maurício, que me acolheram em Florianópolis, pelo carinho, amizade, passeios e muitas risadas.

Aos colegas de turma e amigos/as que fiz no Programa, especialmente à Adriano, Karla, Letícia, Magno, Nashla e Priscila, pela partilha de saberes e de afeto.

Aos professores/as do PPGH, sobretudo à Caroline Cubas, Emerson Campos, Luciana Rossato, Luiz Felipe Falcão (*in memoriam*), Mariana Joffily, Núcia de Oliveira, Reinaldo Lohn, Rogério Rosa e Viviane Borges, com os quais tive o prazer de cruzar, por meio de disciplinas ou de outras atividades acadêmicas. Em especial, à Cristiani Bereta da Silva, uma inspiração para mim, como profissional e como mulher, pela orientação e pela compreensão frente aos meus processos.

Aos colegas do Laboratório de Ensino de História da UDESC, Andrea, Anne, Bete, Carina, Elaine, Karla, Priscila, Reginaldo e Robson que, ao longo desses cinco anos, acompanharam cada etapa da pesquisa, fazendo leituras e discussões que muito acrescentaram ao texto final.

Aos funcionários/as da UDESC, principalmente a Piter Kerscher, secretário do PPGH, pela presteza e auxílio nos trâmites internos.

À professora doutora Claudia Mortari, da UDESC e ao professor Fernando Seffner, da UFRGS, por terem integrado a minha banca de qualificação, dando contribuições gigantescas este trabalho.

Às professoras doutoras Célia Santana, da UNEB, Luciana Rossato e Núcia de Oliveira, da UDESC, por terem aceitado o convite para a banca de defesa, juntamente com o professor Fernando Seffner.

À Célia, Déa, Dulce, Grazy, Sabrina e Ziu, pela amizade que resiste ao tempo e às distâncias físicas.

À Aurélia, Igor e Vilbégina pela escuta sensível e partilha das angústias do doutorado e da vida, e pelos momentos de alegria em nossos encontros musicais na Concha Acústica.

Por fim, àquela que tem sido o meu colo e o meu aconchego nos últimos meses e sem a qual eu não teria conseguido concluir este trabalho: Diva. Ela é a prova de que anjos/as existem e estão entre nós.

A todos/as vocês, minha gratidão. *Ubuntu*.

...
E o país urgentemente
Apagou da mente
A verdade que passou
Mas não é passado é presente
Pra que repetição?
É necessário que abafes
O ruído das sirenes
Que perturbam o ambiente
Dividindo os homens
Entre bons e maus
Entre nós e eles
Entre vivos e mortos.

Beatriz Nascimento, 1987 (HATTS; GOMES; 2015, p. 47).

RESUMO

Neste trabalho me debruço sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), entre os anos de 2014 a 2017, tomando como microcosmo a Universidade do Estado da Bahia, UNEB, e, dentro dela, os subprojetos das Licenciaturas em História. O objetivo é analisar o Programa numa perspectiva histórica, situando-o no jogo das tensões e disputas que marcam a formação docente no tempo presente. Assim, problematizo de que maneira o PIBID e, dentro dele, os subprojetos das licenciaturas em História da UNEB, se relacionam com as demandas sociais e políticas do tempo presente. A tese que defendo é: nascido em 2007, o Programa é criado em atendimento às demandas nacionais e internacionais, articulando-se ao projeto político dos grupos que se encontravam no poder; sendo permeável também às demandas locais, como pode ser visto por meio dos subprojetos das licenciaturas em História da UNEB em vigência entre 2014 e 2017, os quais traduzem o compromisso da instituição com o reconhecimento da diversidade e contra as desigualdades de raça, gênero e sexualidade. Trata-se de uma pesquisa em Ensino de História, lugar de fronteira que dialoga com a História, com a Educação, com a produção de conhecimento própria ao campo e também com outras áreas do conhecimento. Em diálogo com a História do Tempo Presente, parto do entendimento de que o passado não é algo morto e acabado, mas sobrevive e se atualiza no presente como “passado que não passa” ou como “passado/presente”. No caso das sociedades nascidas do colonialismo, como a brasileira, o passado persiste na forma da “colonialidade”, uma vez que o fim da colonização não significou a ruptura com a matriz colonial de poder racista, patriarcal e heteronormativa, constitutiva do sistema mundo capitalista moderno e eurocêntrico, como denunciam os Estudos Decoloniais, com os quais também dialogo. Lanço mão também das discussões travadas pelos estudos de gênero, raça e sexualidade, mas principalmente pelos Estudos Multiculturais e Interseccionais cujas discussões, sobretudo do primeiro, têm repercutido na Educação e no Ensino de História. São analisados documentos diversos, produzidos no âmbito nacional, internacional e local, como relatórios, editais, projetos e subprojetos de intervenção, entre outros. O trabalho se divide em quatro capítulos. No primeiro, situo o PIBID no campo das políticas públicas para a Educação implementadas nos últimos quinze anos por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), em atendimento às demandas dos movimentos sociais, do empresariado e do mercado internacional. No segundo, apresento a Universidade do Estado da Bahia e os Projetos Institucionais por ela submetidos aos editais do Programa, com vistas a ampliar as ações do Estágio Supervisionado, em um cenário em que a diversidade ganha novos tons mediante a implementação das políticas afirmativas. No terceiro, apresento três subprojetos vinculados às licenciaturas em História da instituição, que propõem uma formação e um ensino antirracista, antimachista e antiLGBTfóbico, tensionando o eurocentrismo dos currículos dos respectivos cursos, os quais também são analisados. No quarto e último, me detenho sobre as propostas de intervenção e os relatórios produzidos a partir da experiência no chão da escola, concebendo-os como narrativas que, aliando a perspectiva multicultural crítica e a interseccional, dão a ler os conhecimentos históricos escolares elaborados pelos sujeitos em iniciação à docência, que defino como de(s)coloniais. Concluo que as atividades vivenciadas no PIBID, ainda que tragam as marcas da “colonialidade”, constroem estratégias de enfrentamento a este “passado/presente”, tendo como “horizonte de expectativa” contribuir não só para o respeito à diversidade, mas para construção de mundo socialmente igualitário e justo.

Palavras-chave: PIBID; Passados/presentes; Formação Docente; História Escolar. Decolonialidade.

ABSTRACT

In this work, I focus on scholarship for beginner teachers program (PIBID), from 2014 to 2017, taking as microcosmos Bahia State University, UNEB, and its subprojects of degrees in History. The goal is analyze the Program from an historical point of view, placing it the tensions and conflicts that feature, in the present time, the educational formation. Therefore, i rise the discussion about how PIBID, and its withins, the subprojects from UNEB degree in History, are related to social and political demands of the present time. The view that I point out is: created in 2007, the Program is developed in order to respond national and international demands, concerted to the political project from groups that were occupying the power; even being susceptible to local demands, as can be seen through the subprojects of UNEB History degree during the years 2014 to 2017, which translate the institution's commitment when acknowledges diversity and act against the inequalities of race, gender and sexuality. This is a survey about History Teaching, frontier place, that dialogues with History, Education, with knowledge production inherent of this field, but also with others areas of knowledge. In dialogue with History of Present Time, I start with the understanding that the past is not something dead and finished, but that survives and updates in the present as "past that does not pass" or as "past/present". Considering the societies borned from colonialism, as the brazilian, the past persists in a "colonial" shape, because the end of the colonization didn't mean a rupture with the colonial source of racist, patriarchal and heteronormative power, which make part of the modern and eurocentric capitalist system of the world, as it is uncovered by Decoloniality, that I also dialog. I resort, as well, to the debate about gender, race and sexuality studies, but mostly by the Multiculturalism and Intersectionality Studies, which discussions, mainly the first one, have being reverberating in the Education and Teaching of History. Many documents that are developed in a national, international and local scope are analyzed, as reports, public notices, projects and subprojects for intervention, among others. This work is divided in four chapters. In the first one, I point out PIBID in the field of public policies designed for Education, and deployed in the last fifteen years, by means of Education Development Plan (2007), in order to respond to the demands of social moviments, business community and global market. In the second chapter, I present Bahia State University and the institucional plans that submits in the program public notices, with the porpose of expand the operation of the Supervised practice, in a stage where the diversity has being dyed with new colors, by way of implementation of affirmative policies. In the third, I display three subprojects linked to the university degree in History, which offer qualification in anti-racism, anti-machismo and anti-LGBTphobic teaching, quarreled with the eurocentric curriculum of those courses, which are analyzed, too. In the fourth and last chapter, I focus on the projects of intervention and the reports developed from the experience at school in locus, framing them as narratives that, add the multicultural critic and intersectionality view, put on view the school historical knowledge, that were produced by the individuals in the beginner teachers program, what I define as decolonials. I concluded that the activities experienced in PIBID, even that they still have some aspects of "coloniality", build strategies to confront this "past/present", having "horizon of expectations" to contribute not only with the respect of diversity, but also with the construction of a just and socially egalitarian world.

Key-words: PIBID; Pasts/presents; Teaching Qualification; School History; Decoloniality;

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Desenho do PIBID.....	41
Figura 2 – Linhas de atuação da DEB.....	66
Figura 3 – Destaque na Imprensa.....	72
Figura 4 – Atuação do FORPIBID.....	73
Figura 5 – Mapa dos Campi em 2022.....	77
Figura 6 – Mapa do PIBID e Residência Pedagógica entre 2009 e 2019.....	89
Figura 7 – Fluxograma dos cursos de Licenciatura em História da UNEB.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos, segundo os editais.....	43
Quadro 2 – Cursos contemplados, segundo os editais.....	45
Quadro 3 – Países membros da OCDE por continente em 2005.....	56
Quadro 4 – Países participantes do estudo da OCDE.....	57
Quadro 5 – Comparativo de Programas de Indução à Docência na América Latina.....	64
Quadro 6 – Número de Ministros da Educação durante as gestões petistas.....	71
Quadro 7 – Caracterização de personagens negros/as.....	148

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de alunos aspirantes por carreiras.....	39
Gráfico 2 – Número de bolsas por disciplina concedida pelo edital 2013.....	46
Gráfico 3 – Número de bolsas/CAPES por editais até 2013.....	67
Gráfico 4 – Número de bolsas aprovadas para o quadriênio 2014-2017.....	67
Gráfico 5 – Corte de bolsas na vigência do edital de 2013.....	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Demanda hipotética de professores por disciplinas, e número de licenciados entre 1990 e 2001.....	37
Tabela 2 – Evasão nos cursos de Licenciatura em 1997.....	37
Tabela 3 – Número de bolsas por região, conforme o edital 2013.....	68
Tabela 4 – Número de alunos matriculados em 2018 por cor autodeclarada.....	83
Tabela 5 – Docentes por cor autodeclarada.....	85
Tabela 6 – Número de técnicos/a por cor autodeclarada.....	85
Tabela 7 – Número de alunos/as matriculados em 2018 por sexo.....	85
Tabela 8 – Docentes por sexo em 2018.....	86
Tabela 9 – Número de técnicos/as por sexo.....	86
Tabela 10 – Número de bolsistas por subprojeto/História.....	106

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH – Associação Nacional de História
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Profissional
CEB – Câmara da Educação Básica
CEDOC – Centro de Documentação e Pesquisa
CEFET – Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPAIA – Centro Estudos dos Povos Afro-Índio-Americanos
CEPITI – Centro de Estudos e Pesquisas Intercultural e da Temática Indígena
CNE – Conselho Nacional de Educação
CTC – Conselho Técnico e Científico
DCNFP – Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores
DEB – Diretoria da Educação Básica
DIEESE – Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
EF – Ensino Fundamental
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FORPIBID – Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais dos Programas PIBID
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
HTP – História do Tempo Presente
IC – Iniciação a pesquisa
ID – Iniciação à docência
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituições de Ensino Superior
IFETs – Institutos Federais de Educação Tecnológica
IHTP – Instituto de História do Tempo Presente
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBD – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBTQUIA+ – Lésbicas, gays, bissexuais, transgênero, queer, intersexo, assexual.

M/C – Modernidade/Colonialidade

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MN – Movimento Negro

NIARE – Núcleo de Relações Étnico-Raciais e Afirmações Identitárias Negra

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

OPARÁ – Centro de Pesquisas em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação

PCC – Prática como Componente Curricular

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBIC – Programa de Bolsa de Iniciação Científica

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

PROAF – Pró-Reitoria de Ações Afirmativas

PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UB – Universidade do Brasil

UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UDF – Universidade do Distrito Federal

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	19
2	ENTRE DEMANDAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS.....	34
2.1	COM QUANTOS PROFESSORES SE FAZ UM PAÍS?.....	35
2.2	QUE PROFESSORES?.....	41
2.3	PARA QUAL PAÍS?.....	47
2.4	PROFESSORES SÃO IMPORTANTES?.....	55
2.5	#FICAPIBID.....	65
3	UMA UNIVERSIDADE NA ENCRUZILHADA.....	76
3.1	ENTRE O <i>HOMINEM AUGERE</i> E O <i>UBUNTU</i>	76
3.2	QUE INICIAÇÃO?.....	88
4	UM JUSTO GRITO.....	99
4.1	ENSINO DE HISTÓRIA E A DIVERSIDADE EM QUESTÃO.....	100
4.2	NOS COLOCANDO NA RODA.....	106
4.3	UMA PERGUNTA QUE NÃO QUER CALAR.....	117
5	DO CHÃO AO TE(X)TO.....	126
5.1	QUE HISTÓRIA É ESTA?.....	127
5.1.1	<i>Não é só por meio do papel escrito ou dos livros que a história pode ser contada.....</i>	<i>127</i>
5.1.2	<i>Os lugares de poder precisam ser questionados.....</i>	<i>132</i>
5.2	UMA HISTÓRIA ESCOLAR, MULTICULTURAL, INTERSECCIONAL E DE(S)COLONIAL.....	144
5.2.1	<i>...entender a trajetória e os desafios enfrentados pelas mulheres e principalmente pelas mulheres negras.....</i>	<i>144</i>
5.2.2	<i>... despertando o interesse pela temática tão próxima.....</i>	<i>148</i>
5.2.3	<i>... para construir uma sociedade mais justa e igualitária.....</i>	<i>158</i>
5.3	<i>O MEU OLHAR MUDOU.....</i>	<i>163</i>
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
	REFERÊNCIAS.....	177
	ANEXOS.....	195

1 INTRODUÇÃO

Comecei a escrever esta tese na solidão provocada por aquela que já é uma das piores catástrofes da história recente da humanidade, a pandemia da Covid 19. A proliferação do novo coronavírus, cuja origem pode estar relacionada ao desequilíbrio ecológico, é um dos sinais que tornam cada vez mais evidente que as formas capitalistas de produzir e de pensar vêm colocando em risco a existência de todos os seres vivos, humanos e não humanos, e também os não vivos, como rios, montanhas, etc. Apesar das dimensões desta catástrofe, ela não conseguiu esconder uma outra que muito antes da Covid 19 vem tirando o ar de uma parte considerável da população: o racismo.

As imagens viralizadas do afro-americano George Floyd, agonizando até a morte sob o joelho de um policial estadunidense, chocaram o mundo, fazendo as pessoas saírem do isolamento e ocuparem as ruas em vários países, inclusive no Brasil, aos gritos de “vidas negras importam”. Porém, mesmo com grande repercussão, as críticas não tardaram a aparecer. Por aqui, duas se sobressaíram, evidenciando posicionamentos opostos entre si: de um lado, os/as que questionavam e negavam o movimento, fazendo questão de afirmar que “todas as vidas importam”; de outro, os/as que reconheciam a legitimidade dos protestos, radicalizando-o ao indagar “que vidas negras importam?”. No primeiro caso, observa-se a negação do racismo, posicionamento muito comum em uma sociedade cuja educação, historicamente, ao mesmo tempo que excluía pessoas negras, veiculava a ideia de que somos uma “democracia racial”. No segundo, destaca-se o fato de no Brasil o genocídio negro, mesmo sendo uma prática cotidiana, não ter alcançado a mesma repercussão que o caso norte-americano. Com esta última, não se buscava deslegitimar o movimento, mas aprofundar a crítica, deslocando o olhar para a condição marginal, fruto da colonização, na qual fomos colocados inclusive no campo dos afetos. Por que o assassinato de Evaldo, músico negro cujo carro em que estava com a família foi alvejado com mais de 80 tiros, ou da menina Ághata, atingida por uma bala “perdida”, ambos os crimes ocorridos em 2019 no Rio de Janeiro, não tiveram tamanha repercussão?

Embora não seja objetivo deste trabalho responder a essa pergunta, ela nos situa no contexto de emergência desta tese. Trata-se de uma conjuntura que impõe como demanda a necessidade de reflexão e combate ao racismo, esta ferida aberta desde o colonialismo, que produz desigualdade e morte, e que insiste no presente, atualizando-se e fazendo vítimas cotidianamente; um problema estrutural e histórico que vem sendo denunciado e enfrentado pelos movimentos sociais negros ao longo da nossa história e, a partir das últimas décadas do século XX, quando teve início a redemocratização do país, foi incluído na pauta educacional

brasileira. Processo este que culminou, no primeiro decênio do século XXI, na promoção de políticas de reparação, como as cotas para afrodescendentes nas universidades e a obrigatoriedade da inserção da História e da cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos de todo o país. Desde então, fomos convocados a pensar sobre o papel da educação e, mais especificamente, do ensino de História na formação de sujeitos críticos, empáticos e ativos, frente às discriminações e injustiças sociais. Proposição que vem repercutindo em todos os espaços educativos, tanto no Ensino Básico, onde se formam as novas gerações, quanto no Superior, onde se dá a formação dos futuros docentes; provocando a discussão e a elaboração de projetos e propostas de revisão e reformulação dos currículos escolares e acadêmicos; e reverberando nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, em universidades de todo o país. Dentre estas, nesta tese, destaco as ações realizadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), tomando como recorte os subprojetos das Licenciaturas em História da Universidade do Estado da Bahia que estiveram em vigência entre os anos de 2014 e 2017.

Em 2007, o governo federal, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento Profissional (CAPES), Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas de todo o país, criou o PIBID, cujas atividades se iniciaram em 2008, com o objetivo de incentivar e fortalecer a formação docente. Em 2009, o Programa, que a princípio estava restrito às universidades federais, passou a abarcar as demais IES públicas. Desde então, a Universidade do Estado da Bahia vem participando deste Programa, produzindo impactos significativos na formação de um grande número de estudantes das diversas licenciaturas da instituição.

A opção por estudar este tema não foi aleatória, mas movida pela minha própria experiência como coordenadora de área do Subprojeto do curso de História do Campus XIV, localizado em Conceição do Coité, Bahia, onde trabalho como docente do componente curricular Estágio Supervisionado há treze anos. Em 2014, me juntei ao professor Kleber Simões, assumindo com ele a coordenação de área do subprojeto. Com a proposta intitulada “O diferente na escola: formação docente e a abordagem do conteúdo multicultural no ensino de História”, ao longo dos quatro anos seguintes, construímos mais que uma parceria, uma relação de amizade que, para além do campo pessoal, se constituiu como método historiográfico, no sentido que Durval Muniz de Albuquerque Junior (2001) atribui ao termo: a relação de se abrir para o outro, pensando com o diferente de si, transformando-se. Uma relação fundada no diálogo, no respeito e na partilha, tanto entre nós, como também e com os/as docentes da Educação Básica, que compartilharam conosco o sonho da construção de uma educação crítica

e transformadora. Assim, embora este texto seja escrito a uma mão, as ideias e as questões aqui apresentadas nasceram dessa vivência no chão da escola e da universidade, e não teriam ganhado corpo sem o trabalho produzido por e com eles/as.

A ideia de transformar o PIBID e, especificamente, as ações desenvolvidas nas Licenciaturas em História da UNEB em tema de pesquisa me pareceu viável quando percebi a sua potência em aproximar universidade e escola, ensino e pesquisa, teoria e prática. Mas foi com a descoberta de que uma parte significativa dos subprojetos, nos diferentes campi da instituição, possuíam mais pontos em comum do que apenas a intenção de formar um/uma profissional versado no ofício da pesquisa e do ensino de História, que esta possibilidade se mostrou relevante. Eles entrecruzavam estas dimensões formativas, articulando-as ao desejo de formar sujeitos implicados politicamente com uma educação democrática, ancorada no respeito à diferença e na luta pela equidade de raça, gênero, classe, etc. Para tanto, em sintonia com a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira, e com a 11.645/2008, que acrescentou a História e Cultura Indígena, propunham a incorporação, na iniciação à docência, de temas relativos à vida de homens e mulheres negras e indígenas, sujeitos por muito historicamente negligenciados/as tanto no currículo escolar quanto no currículo acadêmico, nos quais o eurocentrismo continua mantendo a sua hegemonia. A percepção de que os subprojetos promoviam o encontro entre essas duas demandas, as do PIBID e as das referidas Leis, sobretudo a primeira, evidenciou a possibilidade de estudá-los em conjunto; desaguando na pesquisa que culminou nesta tese, que tem como problema entender como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e, dentro dele, as propostas das Licenciaturas em História da UNEB, executados entre 2014 e 2017, se relacionam com as demandas sociais e políticas do tempo presente. O intuito é compreender a construção do Programa, neste contexto, com vistas a identificar os impactos na formação dos/as bolsistas de iniciação à docência. A opção por estes sujeitos se deve ao fato de serem eles o principal alvo, ainda que outros também sejam atingidos. Quanto à escolha do recorte temporal, ela se deve ao fato de ser aquele o período em que o PIBID alcançou uma espécie de apogeu, chegando ao número de quase cem mil bolsas em todo o país, afetando significativamente o percurso formativo de um grande número de licenciandos/as.

Defendo a tese de que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência foi gestado em 2007 em articulação com projeto político dos grupos que se encontravam no poder, atendendo à demandas nacionais e internacionais, sendo também permeável às reivindicações locais, como pode ser visto por meio dos subprojetos das Licenciaturas em História da UNEB em vigência entre 2014 e 2017 que, implicados com uma formação docente e um ensino

antirracista, antimachista e antiLGBTfóbico, traduziram o compromisso da instituição com o reconhecimento da diversidade de raça, gênero e sexualidade.

Trata-se de uma investigação vinculada ao Grupo de Pesquisa Ensino de História Memória e Culturas (UDESC/CNPq)¹, situada no campo do Ensino de História, lugar de fronteira entre a História e a Educação, e cuja assunção, como ressalta Carmem Tereza Gabriel (2019, p. 133-134), significa “pesquisar em e não sobre”, posicionando-se nas lutas políticas pela definição e afirmação deste domínio do conhecimento; e contrapondo-se à hierarquia, historicamente construída, que o colocava em um lugar de subalternidade em relação à ciência histórica. Campo este que teve a sua constituição iniciada no fim da década de 1970 e no começo dos anos de 1980, no contexto da redemocratização do país, afirmando-se nas décadas de 1990 e se consolidando a partir do começo do século XXI; processo que, segundo Nádia G. Gonçalves (2019, p. 118), foi acompanhado pelo crescimento significativo de eventos, grupos e linhas de pesquisas, publicações, artigos, etc., e que, como avalia Sônia Regina de Miranda (2019), foi permeado por tensões e disputas protagonizadas pela sociedade que exigia, através de múltiplas reivindicações, a inserção de suas demandas nas políticas educacionais em diferentes tempos e espaços.

Por se situar entre a História e a Educação, foi necessário tecer diálogos com estes dois campos do conhecimento. No caso do primeiro, dialogo com a História do Tempo Presente (HTP), não apenas devido ao recorte temporal recente, mas também pela forma como este domínio da História compreende as relações entre as diversas temporalidades históricas.

Segundo Reinhart Koselleck (2014), em que pesem as oscilações e diferentes concepções no tempo e no espaço, desde Heródoto, a preocupação com o presente sempre foi uma constante na história da História; seja de forma explícita, em que o contemporâneo aparece como objeto mesmo de investigação, seja de forma implícita, pois ao tomar o passado como objeto, este é sempre construído no presente. No entanto, conforme o historiador alemão a ideia de uma HTP ganhou força com a Revolução Industrial, o Iluminismo e a Revolução Francesa, quando se tornou comum a percepção de que se estava vivendo em um tempo novo, de mudança, sendo a Europa vista como carro chefe desse movimento. Simultaneamente, o passado como antes, o presente como agora, e o futuro como depois, foram imaginados como dissociados e verbalizados através do modelo quadripartite de periodização e ordenamento temporal da História em Idades: Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. Neste percurso, de

¹ Conta com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina, FAPESC, por meio de chamadas públicas de apoio à infraestrutura dos grupos de pesquisa da Universidade do Estado de Santa Catarina.

acordo com Koselleck (2014), o tempo se tornou uma categoria fundamental de interpretação e estruturação do pensamento histórico da chamada Modernidade, racionalidade nascida e propagada a partir daquele espaço de experiência, que se impôs como universalmente válida, negando as inovações de outras épocas e opondo as diversas temporalidades históricas.

Embora tenham se enfraquecido no último terço do século XIX, quando a concepção da História como uma Ciência do passado se tornou hegemônica, os estudos sobre acontecimentos contemporâneos, continuaram sendo produzidos, ainda que sob suspeita, ampliando-se após as duas grandes Guerras Mundiais, cujas catástrofes despertaram um interesse crescente de muitos europeus que passaram a escrever sobre os conflitos, tal como expõe o historiador francês Henry Rousso (2016). Na França, embora pesquisadores como Marc Bloch e Lucien Febvre defendessem o estudo do presente, predominava a abordagem estrutural braudeliana da longa duração, incompatível para a compreensão do presente por preconizar a distância temporal como meio de acesso à verdade. Porém, frente à violência e aos traumas produzidos pelas duas guerras mundiais, estudar esse processo passou a ser visto como uma obrigação ética e política, um “dever de memória”, com vistas a reparar as vítimas e evitar que aquela experiência voltasse a se repetir.

Segundo Rousso (2016), não obstante a Guerra tenha terminado, ela deixou marcas profundas entre os/as sobreviventes, que ficaram presos/as ao que ele chamou de “passados que não passam”. Expressão usada para se referir às experiências traumáticas, tais como as produzidas pelo Nazismo na Alemanha e o Regime de Vichy na França, e que reverberam no mundo contemporâneo. Esta nova percepção do passado e do presente não como sucessões, mas como temporalidades que coexistem e se relacionam, com ritmos e durações diferentes, define a História do Tempo Presente, cuja institucionalização se deu a partir da criação do Instituto de História do Tempo Presente (IHTP) na França. Neste sentido, ela não é uma espécie de nova História Contemporânea, mas um domínio da História que pensa o presente desde uma nova percepção, buscando os seus entrelaçamentos com passado. E é isto que busco neste trabalho, ao me debruçar sobre um recorte temporal recente: compreender o PIBID na temporalidade, especialmente as relações nele tecidas entre passado e presente, as mudanças e as permanências, bem como as expectativas de futuro.

No Brasil, segundo Marieta de Moraes Ferreira (2002; 2018), a consolidação deste campo esteve relacionada ao *boom* da História Oral nos anos de 1990 e à pressão dos movimentos sociais pelo “dever de memória”, com vistas a reparar a violência sofrida pelas vítimas da Ditadura Militar, bem como por homens e mulheres negras e indígenas, ao longo da nossa história.

Se o Holocausto é uma ferida aberta na história dos europeus, entre nós, destaco a colonização como uma chaga que insiste em não cicatrizar, espalhando-se historicamente por todo o tecido social, inclusive na educação e no ensino de História. Neste cenário, uma das políticas de reparação que alcançou o debate público foi a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e indígena, por meio das Leis 10.639/2003 e da 11.645/2008, conquistadas pelos movimentos negro e indígena, que nos últimos 20 anos vêm incidindo sobre a formação e a prática docente no chão da escola, sobretudo a primeira, como será visto adiante, a partir dos subprojetos do PIBID selecionados para estudo.

Das seis propostas aprovadas nas Licenciaturas em História da UNEB e cuja execução se iniciou em 2014, três delas foram fundamentadas nas legislações citadas, propondo uma educação e um ensino de história antirracista, com vistas a “descolonizar” os saberes e as práticas escolares. Para compreendê-las, além da HTP, dialogo com outros campos do saber que colocam em evidência as nossas próprias demandas, bem como com o pensamento de intelectuais latino-americanos e brasileiros. Nesta direção, aciono as contribuições dos Estudos Decoloniais, campo do conhecimento que tem como referência o grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), criado na virada do século XX para o XXI.

Segundo Luciana Ballestrin (2013), a produção desse coletivo tem como precursores o pensamento Pós-colonial, o Grupo de Estudos Latino-americanos Subalternos, este último inspirado no Grupo de Estudos Subalternos asiático, do qual se desagregou, e os Estudos Culturais. Tal como estes, o M/C questiona a persistência das relações coloniais de opressão, defendendo a construção de um pensamento que leve em consideração as especificidades da experiência latino-americana. Para marcar sua diferença suprimiram “s” da palavra “descolonial”, grafando as palavras “decolonial” e “decolonialidade”. Também optaram pelo uso do termo “colonialidade” em vez de colonialismo, posto que, mesmo com o fim deste, as opressões coloniais não apenas sobreviveram como vêm sendo constantemente atualizadas. Enquanto “colonialismo” corresponderia a uma prática muito antiga, presente em tempos e lugares diversos, compreendendo uma forma de dominação política, econômica e social, em que uma autoridade exerce poder e explora uma população localizada em outro espaço, “colonialidade” seria mais recente, tendo sido engendrada a partir do colonialismo europeu na América Latina, dando origem a um “novo padrão de poder mundial” que sobreviveu mesmo com o fim da colonização. Constitui o moderno “sistema mundo” moderno, capitalista, racista, patriarcal e heteronormativo, ou seja, um modo não apenas de se relacionar socialmente, mas de produção de subjetividades que, partindo da Europa, se impôs ao longo dos últimos 500 anos.

Assentada em ideias e práticas coloniais e eurocêntricas, a “colonialidade” seria constitutiva da Modernidade. A este respeito, Aníbal Quijano (2005; 2009), um dos fundadores do grupo, criticava a ideia de que estaríamos vivendo na Pós-modernidade, uma vez que a “colonialidade”, um dos seus principais traços, permanece e se atualiza no presente. Argumentava também que Modernidade não corresponde a uma totalidade absoluta e fechada, posto que permeada também por processos heterogêneos, por descontinuidades e conflitos. Por fim, o sociólogo peruano rejeitava a concepção de que ela seria um fenômeno exclusivamente europeu, já que o “moderno”, ou seja, o novo, é comum a todas as sociedades, em que pesem as suas diferenças. No caso da Europa, para Quijano (2005), a inovação foi a incorporação da população mundial a um novo padrão global de poder, por meio da imposição do eurocentrismo como racionalidade única e justificadora da produção de desigualdades sociais, raciais e de gênero, entre outras. Apesar disso, a colonização não conseguiu destruir tudo. Houve e ainda há lutas e resistências. Percepções temporais outras sobrevivem, resistem e são constantemente reelaboradas. A este movimento, ele os demais intelectuais que compõem o MC, nomearam “decolonialidade”.

Com base nestas discussões, nesta tese, considero a “colonialidade” como o nosso “passado que não passa”, e a “decolonialidade” como o seu antídoto. Apesar deste termo ter sido cunhado pelo referido grupo, a ele não se reduz e aqui será tomado no sentido amplo como definido por Bernardino Costa, Ramóm Grosfoguel, e Maldonado Torres (2019): como projeto político/acadêmico resultante de mais de cinco séculos de resistência de sujeitos africanos, afro-diaspóricos e indígenas, que resistiram não apenas contra o colonialismo econômico e geopolítico, mas contra a “colonialidade do saber, do poder e do ser”.

Assim, a luta contra a “colonialidade” é plural e pode ser identificada em diversos tempos e espaços, como demonstram ativistas e intelectuais organizados e situados/as em diferentes lugares de enunciação, inclusive no Brasil. Deste modo, também faço interlocução com estudiosos/as brasileiros/as cujas ideias, explícita ou implicitamente, são identificadas nas propostas de iniciação à docência aqui estudadas, a exemplo de Paulo Freire (2000; 2020; 2020b, 2021) que, desde a década de 1960, não só denunciava a permanência da hegemonia cultural europeia e norte americana sobre as ex-colônias, mesmo após o fim do colonialismo, como defendia a libertação dos “oprimidos” e a reconstrução da sociedade a partir dos saberes e práticas locais. Para tanto, o pensador e educador pernambucano propôs uma “educação libertadora”, em contraposição à educação colonial que ele chamava de “bancária”, caracterizada como monológica, classificatória, competitiva e acrítica. Diferente desta, a “educação como prática da liberdade” deveria se assentar na dialogicidade, na cooperação, na

problematização e no pensamento crítico, concepções estas que repercutem ainda hoje, inclusive em políticas públicas como o PIBID.

Além disso, aciono o pensamento de Vera Maria Candau (2008; 2012) acerca do Multiculturalismo na educação. Nascido como uma resposta das economias neoliberais europeias e norte-americanas às reivindicações das chamadas “minorias” raciais e étnicas, este movimento inicialmente se limitava à política de representação, trazendo uma visão essencialista da diversidade. Concepção esta que se tornou alvo de questionamentos, levando à sua ressignificação: a diversidade passou a ser pensada como diferença construída e situada no campo das relações de poder. Nesta perspectiva, não bastaria dar acesso à educação para grupos diversos, ou inserir temas plurais nos currículos, mas problematizar as estruturas hierárquicas de poder que os atravessam, abrindo caminho para a produção de conhecimento outros e contribuindo para a construção do pensamento crítico entre público escolar e para ampliação do seu campo de ação contra as desigualdades sociais e em favor de uma sociedade mais justa.

Por fim, em que pesem as contribuições dos Estudos de Gênero, desenvolvidos por intelectuais e feministas brancas, que não estão ausentes desse trabalho, priorizo o debate realizado pelo feminismo negro, mobilizando o pensamento de intelectuais e ativistas negras como Beatriz Nascimento (2021), Lélia Gonzalez (2020), Sueli Carneiro (2005) e Nilma Lino Gomes (2012; 2017), cujas ideias contribuíram para o debate sobre as intersecções de raça, gênero e sexualidade, denunciando a condição das mulheres negras como alvo de múltiplas opressões, como o racismo e o machismo. Não obstante o termo interseccionalidade tenha sido cunhado pela afro-americana Crenshaw Kimberlé (2002), esse pensamento já se fazia presente nos estudos de Lélia Gonzalez desde a década de 1970, sendo levado para o campo educacional pelas feministas afro-americanas Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), com as quais também dialogo.

Situados em diferentes lugares de enunciação, e usando categorias distintas, os/as referenciais teóricos/as citados têm em comum a crítica ao pensamento moderno, colonial, eurocêntrico, racista, patriarcal e heteronormativo, imposto pelos europeus àqueles que foram educados sob o seu poder durante a constituição do capitalismo, nos últimos 500 anos. Em consonância com estas abordagens, os subprojetos das Licenciaturas em História da UNEB se voltaram não somente para a denúncia da persistência do passado colonial no presente, mas buscaram produzir saberes outros, a partir de epistemologias outras. No entanto, é importante sublinhar que os sujeitos desta pesquisa são discentes em aprendizagem docente que, ao longo de suas trajetórias, receberam uma educação colonial. Por isso, suas práticas, tal como as nossas, trazem muitas marcas da “colonialidade do saber”. Apesar destas, buscaram se inserir

no processo de luta, “aquilombando-se”, para usar uma expressão da historiadora negra e brasileira Beatriz Nascimento (2021), para quem o quilombo como forma de organização e luta resiste no tempo. Porém, como ressalta a intelectual, falar de “aquilombamento” não é somente falar de guerra, mas também da “paz quilombola”. Daí porque, nesta tese, procuro dar maior ênfase ao que foi feito e não ao que se deixou de fazer.

Embora existam muitos estudos sobre o PIBID, não encontrei nenhum sobre o tema e a abordagem aqui proposta. Numa busca do Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, realizada em fevereiro de 2019, a partir da palavra PIBID, foram encontrados 773 títulos sobre o Programa, 2 em 2010, 8 em 2011, 28 em 2012, 52 em 2013, 93 em 2014, 121 em 2015, 187 em 2016, 176 em 2017 e 106 em 2018, quando iniciei a pesquisa. Correspondem a 166 teses de doutorado e 607 dissertações. Esses números expressam o estímulo dado pelo Programa à produção de conhecimento sobre temas educacionais, por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, considerada fundamental para a formação docente. A maior parte desses trabalhos, 342, foram realizados em Programas de Pós-Graduação em Educação e os demais compreendem diferentes áreas do conhecimento. Somente 4 foram produzidos, naquele período, tendo como foco experiências relativas ao ensino de História, número pequeno se comparado ao ensino de Ciências e Matemática que, juntos, somaram 182 do total. Esses números revelam também uma tendência que está na origem do Programa, que a princípio se destinava, prioritariamente, às áreas de Ciências Exatas e da Natureza. Por outro lado, expõem o fato de que os estudos relativos à prática docente em História por muito tempo não terem sido considerados como pesquisa histórica. Mesmo poucos, os trabalhos existentes apontam para uma mudança de olhar, contribuindo para fortalecer o campo da pesquisa sobre o ensino de História; e para o rompimento com a concepção ainda arraigada em muitos cursos de graduação e de pós-graduação, que separam a formação de historiadores/as e a de professores/as, supervalorizando a primeira em detrimento da segunda.

A primeira dissertação sobre experiências no PIBID/História foi defendida por Verônica Canteiro Silveira (2014). Por meio do estudo dos documentos que regulamentaram o Programa, da aplicação de questionários e dos portfólios produzidos pelos bolsistas da Universidade Federal do Rio Grande, a autora analisou os impactos das experiências na formação continuada dos/as docentes das escolas parceiras daquela instituição. Entre as contribuições, destacou o compartilhamento de saberes entre professores/as experientes e iniciantes como fundamentais para a qualificação de ambos. A segunda dissertação, de Márcia Justino Rolim (2016), também corresponde a um estudo de caso. Lançando mão de fontes diversas, tais como as cartas de intenção e os relatórios, bem como de questionários e entrevistas realizadas com os/as

pibidianos/as da Universidade Regional do Cariri, Rolim frisou a conexão entre teoria e prática, como fundamental para a identificação com a docência, expondo a necessidade de quebra da cultura bacharelesca naquela instituição. A terceira, de Ana Carla de Medeiros Trindade (2017), fundamentando-se em fontes escritas e orais, produzidas no âmbito do subprojeto/História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, ressaltou o papel da coordenação de área na construção de uma nova dinâmica, marcada não apenas pela inclusão da escola como espaço de formação inicial, mas, igualmente, de formação continuada. Por fim, a dissertação defendida por Romeu Alvim Fúrfuro de Lacerda (2018) se debruçou sobre experiências realizadas na Universidade Federal de Ouro Preto, e que resultaram na produção de um jornal sobre a história da cidade de Mariana, localidade da escola parceira. Por meio do estudo de uma experiência específica, o autor demonstrou o papel do letramento histórico no aprendizado dos sujeitos envolvidos.

As dissertações encontradas têm uma grande relevância, não só para a compreensão do Programa em si, mas também para o conhecimento deste no campo da formação docente em História. Vistas em conjunto, elas nos mostram que os/as bolsistas vivenciam desafios comuns àqueles/as que cursam licenciaturas no Brasil, como a necessidade de articulação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, universidade e escola, formação inicial e continuada. Explicitam ainda a contribuição do PIBID para o fortalecimento das licenciaturas e da identificação com a docência. No entanto, nenhum deles analisou o Programa numa perspectiva histórica, buscando as relações nele tecidas entre as dimensões sociais, políticas, locais, nacionais e internacionais, bem como entre presente e passado. Caminho este pelo qual procuro enveredar.

Sobre as experiências especificamente nos cursos de História da Universidade do Estado da Bahia, nenhuma dissertação ou tese foi encontrada. Entretanto, alguns trabalhos foram produzidos apontando os impactos do PIBID na instituição baiana. Entre 2014 e 2017, foram defendidas três dissertações de mestrado que apresentaram questões e temáticas variadas: Francisco Cleiton Alves (2014), analisando a relação entre o Estágio e o PIBID, lançou mão da produção de narrativas (auto)biográficas de discentes do curso de Pedagogia do Campus XI, localizado na cidade de Serrinha, identificando aproximações e afastamentos nas diferentes experiências construídas nesses espaços e tempos formativos; Hilderlandia Penha Machado Santos (2017), através de narrativas (auto)biográficas e de oficinas reflexivas com docentes das escolas-campo parceiras dos subprojetos dos cursos de Pedagogia e Letras do Campus XVI, na cidade de Irecê, elencou a formação continuada como um dos resultados do Programa; e Joana Maria Macedo Leôncio (2018), a partir de narrativas (auto)biográficas sobre as experiências de docentes da Educação Básica, integrantes do subprojeto do PIBID Interdisciplinar,

desenvolvido pelo curso de Pedagogia do Campus I, investigou as experiências formativas voltadas à educação das relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade, desenvolvidas em turmas de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, em escolas municipais de Salvador. Destes, o último é o que mais se aproxima desta tese, mas difere na medida em que aqui o foco são as experiências dos/das bolsistas de iniciação à docência das Licenciaturas em História, nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Apesar de as duas áreas do conhecimento, a Pedagogia e a História, formarem professores/as, esta última demanda uma formação específica que dê conta das singularidades que permeiam a produção do conhecimento histórico e o seu ensino. Compreender como esta peculiaridade foi experienciada por meio dos subprojetos do PIBID/História da UNEB é um dos objetivos aqui proposto.

Além dessas dissertações, três teses foram defendidas, trazendo questões relevantes sobre os impactos do Programa na formação inicial de professores. Na primeira, a pesquisadora Eliene Maria da Silva (2016) se debruçou sobre os documentos do Programa na UNEB e, lançando mão de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos em iniciação, concluiu que no PIBID a aprendizagem docente se dá como um processo nômade, por se constituir a partir de vários espaços; e também “desenvolvimental”, por ser uma etapa pré-profissional. Na segunda, a pesquisadora Maria do Socorro da Costa e Almeida (2016), mediante a produção de narrativas autobiográficas, enfatizou as implicações do Programa na formação e profissionalização de sete ex-bolsistas egressos do curso de Pedagogia da UNEB. Por fim, Fabrício Oliveira da Silva (2017) fez um estudo autobiográfico com bolsistas do curso de Letras do Campus XVI, na cidade de Irecê, argumentando que no percurso formativo vivido, ocorreu um alargamento temporal, marcado pelo cruzamento de diversos tempos, como o subjetivo e o cronológico, o singular e o universal, vivenciados no espaço escolar, lócus de formação privilegiado pelo Programa. Como é possível notar, os trabalhos citados foram produzidos em programas de pós-graduação em Educação, portanto, dialogando com abordagens teóricas e metodológicas predominantemente deste campo de pesquisa. A maior parte deles lançou mão da produção de narrativas autobiográficas, compreendidas como espaço e tempo não apenas de produção de sentidos a partir das memórias, mas também de formação, por meio da reflexão sobre a prática. Eles colaboram significativamente para o fortalecimento da identidade docente, proporcionada pelo PIBID. Com exceção das pesquisas de Santos (2017) e Silva (2017), sobre experiências realizadas em cursos da área de Letras, não foram localizados outros estudos que atentem para as especificidades do Programa nas demais licenciaturas da instituição. No caso da História, nenhuma tese ou dissertação foi encontrada, mesmo esta área formativa tendo marcado

presença desde o edital de 2009, uma lacuna que esta tese pretende contribuir para preencher. Para tanto, selecionei três grupos de fontes relativos ao período recortado para estudo.

O primeiro, compreende documentos produzidos por órgãos nacionais, e disponibilizados em seus *sites*, como o MEC, destacando-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), relatórios do Conselho Nacional de Educação (CNE), da Coordenação de Aperfeiçoamento Profissional (CAPES), editais do PIBID, entre outros; bem como documentos internacionais, como o relatório “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” (2006) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O segundo corresponde a documentos da Universidade do Estado da Bahia, também disponibilizados no site da instituição, como Anuários, depoimentos de docentes, os Projetos Pedagógicos das Licenciaturas em História e os Projetos Institucionais submetidos ao PIBID. Além destes, a Coordenação institucional me disponibilizou os relatórios anuais encaminhados à CAPES. O terceiro grupo de fontes abarca os subprojetos elaborados e executados por três cursos de História da UNEB: “Tecendo Histórias e Formando Professores: Memórias, Contos e Encantos nas Expressões Socioculturais, e Histórias no Cotidiano dos Afro-Brasileiros”, (Campus V – Santo Antônio de Jesus); “A Memória Regional vai à Escola: Tradição Cultural e Oralidade em Diálogos com a Lei 11.645/08” em Itaberaba (Campus XIII – Itaberaba); “O Diferente na Escola – Formação Docente, Ensino e Abordagem do Conteúdo Multicultural no Ensino de História” (Campus XIV – Conceição do Coité). Além dos textos dos subprojetos, são analisados planos de aulas, projetos pedagógicos, relatos de experiência e relatórios elaborados pelos próprios bolsistas. Estes últimos localizados no banco de dados do PIBID alimentado pela coordenação institucional do Programa para fins de pesquisa. Em resposta à minha solicitação via e-mail, foram cedidos cerca de 375 documentos, dos quais selecionei aqueles referentes aos três subprojetos estudados, num total de 180. Eles têm em comum o fato de serem produções escritas, apresentando tipologias, estruturas e finalidades diferentes: os projetos por exemplo, por serem produzidos antes da prática, dizem sobre o que se pretende fazer, enquanto que os relatórios, por serem produzidos depois, trazem as reflexões sobre o que foi feito.

Em que pesem as diferenças, em sintonia com Paul Ricoeur (2007), tomo esses documentos como narrativas, representações construídas a partir do lugar social de quem as produziu e situadas no presente. Tempo este em que coexistem diversas temporalidades ou “estratos do tempo”, como salienta Koselleck (2014). Conforme este historiador, assim como as montanhas que possuem formações sedimentares de origens e épocas diversas, o tempo histórico contém camadas que atuam umas sobre as outras e se modificam em ritmos diferentes:

rápidos, lentos e/ou duradouros. Partindo deste pressuposto, o teórico apresenta três arranjos possíveis: um presente/presente, com um passado/presente e um futuro/presente; um presente/passado, com seu passado/passado e seu futuro/passado; e um presente/futuro, com seu passado/futuro e seu futuro/futuro. Combinações estas que não são fixas, possuindo durações, variações e singularidades que podem se estender e remeter uma à outra. Porém, como ressalta Quijano (2009, p. 86), a estrutura social não é uma entidade, um todo fechado, homogêneo e linear, mas uma articulação de elementos históricos heterogêneos, situados em tempos e espaços distintos, com formas diversificadas, descontínuas, contraditórias e divergentes. Para ele, “cada elemento de uma totalidade histórica é uma particularidade”, movendo-se com o conjunto, com autonomia relativa, podendo inclusive entrar em choque com ele. Com base nesses autores, analiso os documentos buscando identificar movimentos de conjunto e também singularidades; estruturas de repetição que mudam lentamente; rupturas; negociações e conflitos. Os resultados desse processo são apresentados em quatro capítulos, nos quais busco construir um olhar de dentro para fora, tomando o local como ponto de partida, e vice-versa. Este visto não como condicionado ou em oposição aos contextos mais amplos, mas como lugar onde é possível identificar intersecções e tensões entre singularidades locais e estruturas globais.

No primeiro capítulo, intitulado “Entre demandas nacionais e internacionais”, situo o Programa no contexto das políticas públicas para a Educação, elaboradas e executadas durante os governos petistas (2003-2016), em atendimento às demandas sociais e políticas de grupos diversos e com vistas à construção de um sistema nacional de educação voltado para o projeto de país que então se buscava construir. Para tanto, faço um recuo temporal até 2006, quando esta pauta foi assumida como uma das prioridades pelo governo Lula, com o objetivo de analisar a construção do Programa, sua estrutura de funcionamento e os seus objetivos, por meio dos editais, do “Plano de Desenvolvimento da Educação” (2007) e de relatórios produzidos por órgãos ligados MEC. Em diálogo com Paulo Freire (2020; 2020b; 2021), Aníbal Quijano (2005; 2009), entre outros/as, argumento que as propostas para a educação, e dentro dela para a formação inicial docente, apresentam afastamentos e aproximações em relação às proposições da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2005), explicitadas através do documento “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”.

No segundo capítulo, “Uma universidade na encruzilhada”, busco analisar a implementação do PIBID, tomando como microcosmo a Universidade do Estado Bahia. Em primeiro lugar apresento o *locus* da pesquisa, sua constituição social e identitária como espaço

de inclusão e diversidade, partindo de depoimentos e estudos realizados por seus/suas próprios/as intelectuais, como Edivaldo Boaventura (2009), Wilson Roberto de Mattos (2019), Dina Maria do Rosário (2019), entre outros/as; e da análise de dados divulgados no seu *site*. Por meio destes, e em diálogo com Sueli Carneiro (2005), Quijano (2005) e Mignolo (2008), identifico a coexistência de pelo menos dois projetos de Universidade, um ligado à “colonialidade do saber” que permeia a fundação da UNEB, e outro, em vias de construção, fundamentado em princípios e epistemologias outras. Apresento também os Projetos Institucionais submetidos ao PIBID e executados entre 2009 e 2017, quando houve ampliação para as IES estaduais, argumentando que eles articulam o PIBID às demandas locais, ao assumirem as ideias de inclusão e diversidade que permeiam a história da instituição.

No terceiro capítulo, nomeado “Um justo grito”, apresento os subprojetos das três Licenciaturas em História selecionados para análise, apontando as suas relações com as demandas sociais pelo reconhecimento da diversidade. Demonstro que, em sintonia com a Lei 10.639/2003 por uma formação docente e um ensino de História antirracista e com os estudos de gênero e sexualidade por uma educação antimachista e antiLGBTfóbica, denunciam a permanência do eurocentrismo nos currículos dos cursos a eles vinculados, os quais também analiso, em consonância com Tomaz Tadeu da Silva (2013) e Nilma Lino Gomes (2012), para quem os currículos são territórios de poder e de disputa. Em sintonia com Beatriz Nascimento (2021), considero a apropriação das atividades extracurriculares, desenvolvidas por projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão, entre os quais está incluído o PIBID, como estratégias de “aquilombamento”, construídas em espaços alternativos de produção de saberes a partir de epistemologias outras. Uma vez que os subprojetos propõem uma formação docente assentada na inclusão da diversidade de raça, gênero e sexualidade, sobretudo da primeira, como forma de reparação e justiça, finalizo fazendo uma imersão nos debates travados nos campos da História do Tempo Presente e do Ensino de História sobre o papel destes frente aos genocídios e epistemicídios cometidos através da “colonialidade do poder e do saber”, esse nosso “passado que não passa”.

No quarto e último capítulo, denominado “Do chão ao texto”, me debruço sobre os planos de aula, os projetos de intervenção e os relatórios elaborados pelos/as bolsistas de iniciação à docência dos subprojetos selecionados. Analiso estas narrativas como construções situadas no presente que dão a ler sobre a produção de um saber específico: a História Escolar. Visto que em um mesmo tempo coexistem múltiplas temporalidades, como ressalta Koselleck (2006; 2014), busco identificar os “estratos de tempo”, bem como as conexões entre o “espaço de experiência” e o “horizonte de expectativa” dos/as pibidiano/as. Destaco também as relações

implícitas e/ou explícitas com o pensamento de Paulo Freire (2020; 2020b; 2021), com o Multiculturalismo Crítico, defendido por Vera Maria Candau (2008; 2012); com o Pensamento Interseccional, assumido por Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021); e com o conceito de “pedagogias decoloniais”, de Catherine Walsh (2017). A partir da análise das narrativas escritas pelos/as pibidianos/as, argumento que os saberes históricos escolares produzidos contribuem para provocar corrosões e fissuras na “colonialidade do saber”. Por fim, aponto as percepções dos/as bolsistas sobre os impactos do Programa na aprendizagem docente.

Como historiadora do tempo presente e do ensino de História, além de pesquisadora e autora da narrativa que será apresentada nas páginas que se seguem, me coloco também na condição de testemunha. No meu caso, não somente por ser contemporânea, mas por ter participado diretamente dos processos narrados, posto que fui coordenadora de área de um dos subprojetos analisados. Apesar do fato de ser sujeito e objeto do conhecimento poder gerar desconfiança, por colocar em risco a imparcialidade do conhecimento, não me furtei a assumir esta condição. Até porque, como já é consenso, não existe neutralidade na escrita da História mesmo que se discursse em nome dela.

Por fim, espero que este trabalho possa contribuir para História do Tempo Presente no Brasil, com mais um estudo que, para compreensão dos nossos problemas, amplia o diálogo com o pensamento de intelectuais situados em outros lugares de enunciação além da Europa, tais como os/as latino-americanos/as e os/as brasileiros/as. Desejo ainda que possa colaborar com o campo do Ensino de História, especialmente para os debates sobre a construção de uma formação docente comprometida com uma educação para a diversidade efetivamente democrática.

2 ENTRE DEMANDAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

O Pibid é um divisor de águas na vida do estudante de licenciatura, muitos entram na graduação sem saber se realmente querem ser professores, e muitos deles só descobrem isso quando já estão na metade ou mais da metade do curso. Alguns desistem quando chegam na reta final, na fase do estágio, quando de fato são inseridos em sala de aula, e veem que eles não se identificam com o ser professor.

(Bolsista da UNEB/CAMPUS XIV, 2017, p. 9-10)

Nas últimas décadas do século XX, após a Ditadura Militar no Brasil, iniciávamos a transição para o regime democrático atual. Desde então, grupos políticos diversificados, com diferentes projetos de governo têm disputado o poder, respondendo de formas distintas à questão que permanece atual: que projeto de Democracia queremos e, dentro dela, que projeto de Educação devemos construir para viabilizá-la?

Entre as respostas, duas se destacaram: a proposta neoliberal assumida pela direita, que governou o país entre os anos de 1990 a 2002, e a versão social democrata latino-americana, praticada pelos governos ditos “progressistas”, entre 2003 e 2016. É neste segundo cenário que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é gestado, integrando o conjunto de políticas educacionais que compõe o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), elaborado e executado durante os governos de Lula à Dilma Rousseff, entre 2003-2016. Ao aliar educação e desenvolvimento econômico, buscava-se atender às demandas nacionais e internacionais, mas sem se submeter passivamente a estas últimas.

Neste capítulo, defendo este argumento por meio da análise do Plano, dos editais do PIBID, vigentes a partir de 2007 até 2017, de relatórios e diagnósticos nacionais, e do documento “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, da OCDE (2006). Analiso as concepções de educação e de formação docente subjacentes a esses documentos, situando-as no terreno das disputas políticas que permeiam o tempo presente, tomando o local, neste caso o Brasil, como ponto de partida para identificar as singularidades e também as intersecções com contextos mais amplos.

2.1 COM QUANTOS PROFESSORES SE FAZ UM PAÍS?

Até 2007, quando o PIBID foi criado, a iniciação à docência nas licenciaturas se dava quase que exclusivamente por meio do Estágio Supervisionado², componente este que possui uma história de longa duração, com mudanças e permanências, que expõem a preocupação das autoridades com a formação de professores no Brasil. Um processo que remonta ao Império, com a criação das primeiras Escolas Normais, de inspiração francesa, a partir de 1835, intensificando-se nos primórdios da República com a Constituição de 1891 que estabeleceu a gratuidade do Ensino Primário.

Mas, foi a partir da década de 1930, com a criação do Ministério da Educação e da Saúde, no governo de Getúlio Vargas, que a formação docente passou a ser um dos alvos centrais das políticas públicas para a educação no país. Debatia-se, naquele contexto, acerca do papel das universidades para a formação das classes dirigentes e dos professores para o Ensino Secundário, com vistas a promover a obra nacionalizadora, sobressaindo-se, na gestão do ministro Francisco Campos, a organização do Conselho Nacional de Educação (CNE) e, em 1934, do Plano Nacional de Educação (PNE), com vistas a formar as elites intelectuais do país, cientistas e docentes. Naquele cenário, foram criadas a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e a Universidade do Distrito Federal (UDF), no Rio de Janeiro, em 1935. Esta última, sob a influência de Anísio Teixeira, tinha como foco a formação de profissionais para o magistério, sendo extinta em 1937, dando lugar à Universidade do Brasil (UB), uma mudança empreendida na gestão do ministro Gustavo Capanema (1934-1945), a mais longeva da nossa história, com impactos significativos sobre os rumos da formação docente até os dias de hoje (MONTEIRO, 2013; FERREIRA, 2016; SILVA, 2022).

Com o objetivo de construir um padrão para o Ensino Superior, foi extinta a Escola de Educação nos moldes da UDF e criada a Faculdade Nacional de Filosofia na UB, na qual passou a ser ofertada a formação pedagógica de um ano a ser cursada posteriormente à conclusão do bacharelado. Após ter concluído as disciplinas científicas, acrescia-se mais um ano, quando seriam cursadas as ditas pedagógicas, através das quais o/a futuro/a docente aprenderia as técnicas e métodos de ensino dos conteúdos aprendidos nos anos anteriores. Neste cenário, a Lei Orgânica do Ensino Normal, na década de 1940, instituiu o Estágio Supervisionado, que se tornou obrigatório no final do curso a partir da década de 1960. Com a Reforma Universitária

² Digo “quase” porque estas também poderiam e podem se dar mediante projetos de extensão e de Estágios remunerados, via contratos temporários, assinados junto às Secretarias de Educação, para substituir ou suprir a falta de docentes. Todavia, por não serem obrigatórios, dependem da disposição dos/as discentes.

de 1968, que excluiu a Faculdade Nacional de Filosofia e criou as Faculdades de Educação, e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 5.692, de 1971, este formato tecnicista de formação docente foi reforçado, privilegiando-se a formação teórica e secundarizando-se a prática³.

Este modelo, que ficou conhecido como 3+1, se tornou alvo de inúmeras críticas entre os anos de 1980 e 1990⁴, por dicotomizar a teoria e a prática, a segunda vista como aplicação da primeira, culminando nas mudanças produzidas pela aprovação, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), da LDB nº 9.394, de 1996, ainda hoje em vigor. Resultado das transformações em curso no país, esta lei lançava as bases para a construção de uma educação democrática, como preconizava a Constituição de 1988, porém, a partir de uma concepção neoliberal, em sintonia com o projeto do governo psdbista⁵, comprometido com a inserção do Brasil nos quadros do neoliberalismo. Entre as mudanças, estava a ampliação da carga-horária destinada ao Estágio Supervisionado, que foi definida em 300 horas, às quais foram acrescidas mais 100 com a Resolução CNE/CP 2 de 2002, totalizando 400 horas, a serem iniciadas na segunda metade do curso. Além disso, também foram determinadas 400 horas para a Prática como Componente Curricular (PCC), a serem vivenciadas ao longo de todo o percurso formativo⁶, mas sem definição se deveria na escola ou não. Apesar dessas mudanças significativas, ao manter a separação dos componentes pedagógicos dos ditos científicos, conforme assinalam Cristiani Bereta da Silva (2010), bem como Selma Garrido Pimenta e Maria do Socorro Lucena Lima (2011), conservou-se a dicotomia entre teoria e prática, uma vez que ficava subentendido que a formação docente seria responsabilidade dos primeiros. Uma cisão que, além de comprometer a qualidade da formação, somada a outros fatores, como precarização do trabalho docente, baixos salários, problemas de infraestrutura nas escolas, vem contribuído para o aumento da evasão nos cursos de Licenciatura, desde as últimas décadas do século XX. Problema este que se tornou objeto de preocupação do governo federal, levando à elaboração e implementação de políticas públicas pelo governo federal, sobretudo a partir de 2007.

³ Em que pesem os retrocessos da Ditadura Militar, neste período, houve uma expansão da Pós-graduação, o que contribuiu ainda mais para uma maior valorização da pesquisa, levando os cursos de graduação a formar candidatos para o mestrado e o doutorado (MONTEIRO, 2013; FERREIRA, 2016; SILVA, 2022).

⁴ Para um olhar mais preciso sobre estas mudanças nas legislações, ver Selma Garrido Pimenta (1995).

⁵ Do então Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB).

⁶ No caso da Universidade do Estado da Bahia, por exemplo, foram criadas novas disciplinas nomeadas “Laboratório de Ensino de História”, onde a articulação teoria e prática se dá sem a exigência de intervenção em turmas regulares da Educação Básica. Esta continua sendo uma obrigatoriedade apenas no Estágio Supervisionado.

No início do segundo mandato do presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em 2007, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara da Educação Básica (CEB) emitiram um alerta acerca da defasagem entre o aumento da demanda de docentes e o baixo número de profissionais formados no país. Ambos apresentaram, junto ao Ministério da Educação, o resultado de um estudo realizado por uma comissão instituída apenas para este fim. Com base em dados do ano de 2005, do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), constatou-se que 60% dos/as professores/as do país estavam mais próximos da aposentadoria do que ao início da carreira; ao passo que os baixos salários, as péssimas condições de trabalho e a precarização levavam a um desinteresse crescente pelo magistério. A defasagem entre a necessidade e o número de profissionais em processo formativo foi demonstrada por meio das tabelas abaixo.

Tabela 1 – Demanda hipotética de professores por disciplinas, e número de licenciados entre 1990 e 2001.

Disciplina	Ensino Médio	Ensino Médio + 2º Ciclo do E.F.	Nº de Licenciados entre 1990-2001
Língua Portuguesa	47.027	142.179	52.829
Matemática	35.270	106.634	55.334
Biologia	23.514	55.231	53.294
Física	23.514	55.231	7.216
Química	23.514	55.231	13.559
Língua Estrangeira	11.757	59.333	38.410
Educação Física	11.757	59.333	76.666
Educação Artística	11.757	35.545	31.464
História	23.514	71.089	74.666
Geografia	23.514	71.089	53.509
TOTAL	235.135	710.893	456.947

Fonte: Conselho Nacional de Educação (2007, p.11).

Tabela 2 – Evasão nos cursos de Licenciatura em 1997.

Curso	Percentual de Evasão
Licenciatura em Matemática	56%
Licenciatura em Química	75%
Licenciatura em Física	65%
Licenciatura em Biologia	42%
Licenciatura em História	44%
Licenciatura em Geografia	47%
Licenciatura em Letras	50%
Licenciatura em Educação Artística	52%

Fonte: Conselho Nacional de Educação (2007, p. 12).

Enquanto disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química e Biologia, Língua Estrangeira, Educação artística e Geografia apresentam déficit em relação à quantidade

de estudantes matriculados entre 1991 e 2001, em outras, como História e Educação Física, este número era maior que a demanda. No entanto, conforme a tabela 2, referente ao ano de 1997, todas as licenciaturas vinham sofrendo evasão. Embora Química, Física e Matemática tivessem os maiores índices, o percentual de fuga nas licenciaturas em História foi significativo: 44%.

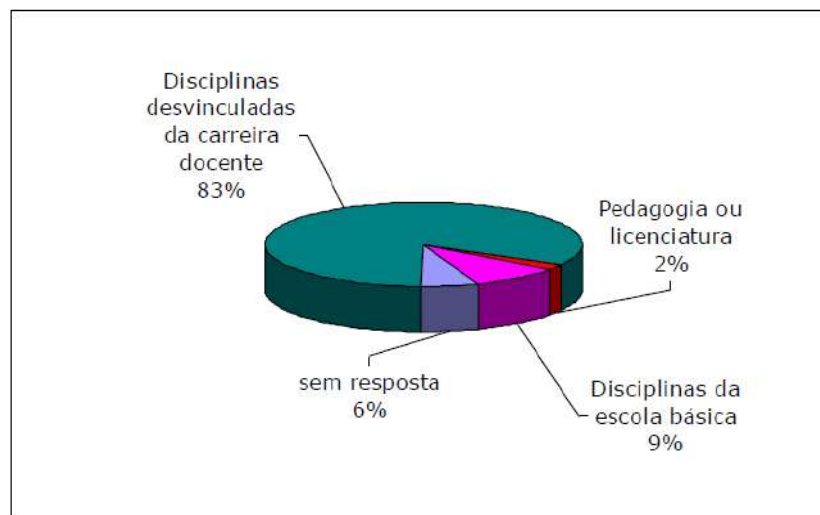
Segundo o relatório, estes números eram resultado das sucessivas repetências e das dificuldades financeiras dos/as estudantes em se manterem nas universidades, entre outros fatores; um problema que já havia sido constatado há dez anos e que ainda se mantinha no começo da primeira década do século XXI, atingindo todas as áreas do conhecimento. Diante desta tendência de risco que então se traçava, a saber, de um apagão na educação, a comissão elencou dois blocos de sugestões para minimizar o problema a curto prazo e, para saná-lo, a longo prazo. Foram propostas medidas como: cursos de Licenciaturas por áreas para uma formação polivalente; currículos de licenciaturas específicas para Química, Física, Matemática e Biologia; programas de incentivo para instalação e contratação de recursos humanos qualificados, bem como oferta de cursos noturnos; bolsas de iniciação à docência nos mesmos padrões das de iniciação científica; avaliação e ampliação dos cursos à distância; financiamentos de programas para integração de discentes e docentes da Graduação, Pós-graduação e Educação Básica. Como alternativas emergenciais, foram aconselhadas: a contratação de profissionais liberais (bacharéis); o aproveitamento dos/as licenciandos/as por meio de bolsas de iniciação à docência; bolsas de estudos em escolas particulares para a população de baixa renda; incentivos para retardamento de aposentadorias; e por fim, recomendou-se a combinação de ensino presencial e à distância em disciplinas para as quais não houvessem professores/as. Dois pontos chamam a atenção no relatório: a proposta de criar um programa de bolsas de iniciação à docência, que aparece em ambos os conjuntos de proposições, e a prioridade e o tratamento diferenciado que o documento dá à formação para as áreas de Ciências Naturais e Exatas. No primeiro caso, a ideia inicial era usá-lo para suprir a falta de docentes, o que não ocorreu, mas a sugestão de criação de um programa de bolsas de iniciação à docência foi acatada. No segundo caso, aquelas foram as áreas priorizadas quando o PIBID foi lançado, ainda que as demais não tenham sido excluídas.

Ainda em 2007, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2007), apresentou um relatório sobre o perfil docente da Educação Básica no país. Com base nos dados do censo escolar de 2007, de 1.882.961 profissionais, identificou que: a maior parte era composta por mulheres, 81,6%, não obstante o número de homens cresça da Educação Infantil ao Ensino Médio; predominava a cor/raça branca, com 32,36%, enquanto que a preta e a parda figuravam com 2,18% e 13,77%, respectivamente, e não declarada 51,01%; a média de

idade era de 38 e 40 anos; e 64% do total tinha nível superior, 90% destes com licenciatura, e o restante com formação nos antigos Curso Normal ou Magistério. Deste modo, é possível perceber a permanência histórica da docência como uma profissão exercida majoritariamente por pessoas brancas, principalmente mulheres; o grande número de profissionais sem a formação mínima exigida por lei; e o envelhecimento de docentes em exercício. Este estudo reforçava, portanto, o do CNE, evidenciando a necessidade de atrair e formar profissionais para repor a força de trabalho docente que então se aproximava da aposentadoria.

Instituições não governamentais também demonstraram preocupação. A Fundação Carlos Chagas (2009), em pesquisa encomendada pela Fundação Victor Civita, apresentou dados relevantes sobre a baixa atratividade pelo magistério no Brasil. Em relatório no qual expôs os dados coletados, afirmou ser a situação resultante da forma como se deu a democratização do acesso à educação formal, ocorrido nas últimas quatro décadas. A ampliação do número de vagas nas escolas não teria sido acompanhada por investimentos na área, levando a uma formação aligeirada e à precarização do trabalho, problemas agravados pelas questões econômicas e sociais, pelas demandas do mercado de trabalho, entre outras. Ao longo do tempo, tais empecilhos, somados aos baixos salários e à violência no espaço escolar, foram contribuindo para tornar a carreira cada vez menos atraente.

Gráfico 1 – Percentual de alunos aspirantes por carreiras



Fonte: Fundação Carlos Chagas (2009, p. 42).

O diagnóstico, que contou com a participação de 18 escolas públicas e particulares, em 8 cidades, compreendendo todas as regiões do Brasil, apresentou uma amostragem do desinteresse pela profissão entre alunos/as do Ensino Médio aspirantes ao ensino superior, somente 2%, conforme o gráfico 1, revelando que, embora valorize a docência, a juventude não

se sente atraída por ela. O estudo demonstrou ainda, com base em dados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que o perfil dos/as que optam pela docência corresponde a estudantes de baixa renda, oriundos de escola pública e com dificuldades de leitura e escrita, que nem sempre são resolvidas durante a formação. A pesquisa revelou também que, quanto maior a instrução dos pais, maior é o desinteresse pela profissão, que atrai mais as mulheres, bem como pessoas pobres e negras. Ou seja, em que pesem os problemas existentes, o magistério continua sendo uma das principais portas de inserção social para esses grupos.

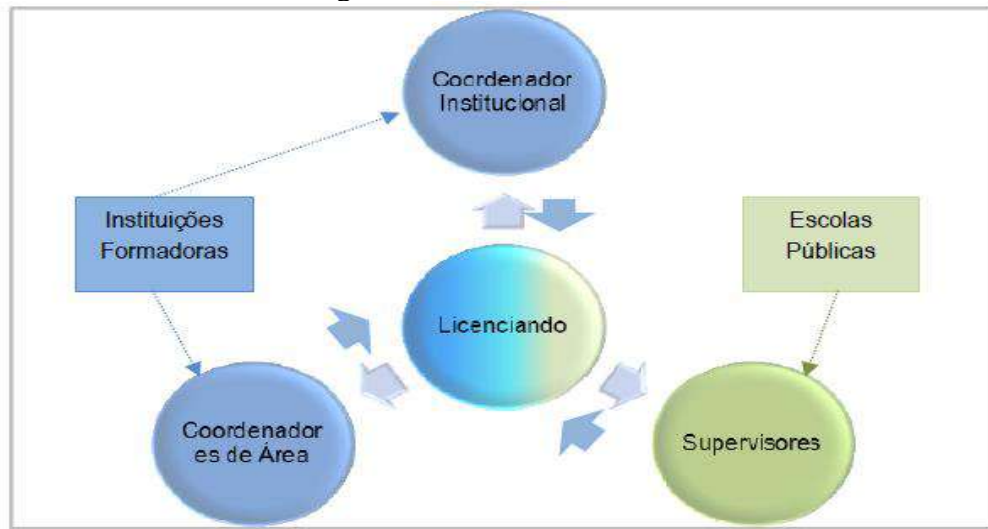
Frente a este cenário, o governo federal passou a adotar políticas públicas de formação, com objetivo de solucionar o problema. Em 2007, o MEC, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento Profissional (CAPES) lançou o PIBID, um programa de bolsas com o objetivo de incentivar, valorizar e elevar a qualidade da formação docente, estimulando a opção pela docência, entre os/as discentes das licenciaturas, por meio da sua inserção no espaço escolar desde o início do curso.

Diferente do governo antecessor, no qual a tônica era o Estado Mínimo, nas gestões petistas, tanto nas do presidente Lula (2003-2010) e, posteriormente, nas de Dilma Rousseff (2011-2016)⁷, foram ampliados os investimentos na área da Educação, o que possibilitou a criação do PIBID. Desde então, por meio de editais periódicos, Universidades de todos o país, a princípio as federais, estendendo-se posteriormente para as estaduais, comunitárias e sem fins lucrativos, têm sido chamadas a inscreverem seus projetos, abrigando subprojetos específicos, vinculados às Licenciaturas.

Com três modalidades de bolsas, o Programa envolve a participação de três sujeitos: o/a professor/a da universidade, nomeado/a “coordenador/a de área”, responsável pelo subprojeto vinculado a um curso de licenciatura, e que integra o projeto institucional selecionado por meio de edital da CAPES, o/a “Supervisor/a”, docente lotado/a em uma escola conveniada, que recebe o/a “bolsista/a de iniciação à docência” e o/a introduz no cotidiano da sala de aula. Ainda que a gestão seja das IES, estas são colocados em par de igualdade em relação às instituições escolares e, conquanto a participação de professores/as da Educação Básica no Programa também contribua para a formação continuada, conforme constatado pela Fundação Carlos Chagas (2014), são os/as licenciandos/as, bolsistas ID, o centro de todo o processo, como pode ser visto na figura 1.

⁷ Sucessora de Lula, o governo de Dilma Rousseff (2010-2016), nos seus três últimos anos, foi marcado por tensões e conflitos que levaram à sua queda em 2016. As razões deste fato ultrapassam os limites deste trabalho. Mas, é importante ressaltar que durante o seu mandato as políticas educacionais, iniciadas pelo primeiro, foram mantidas. No entanto, a crise econômica e política, agudizadas a partir de 2013, levaram a cortes na educação. Os impactos desta conjuntura sobre o PIBID serão apontados adiante.

Figura 1 – Desenho do PIBID



Fonte: CAPES/DEB (2013, p. 63).

Por meio deste formato, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência assume a escola, e não apenas a universidade, como lugar de formação, e o/a professor/a da Educação Básica, como coformador. Concepção muito próxima do que defendia o educador brasileiro Paulo Freire (2000), para quem a prática, como experiência coletiva, dialógica e crítica, é indispensável à formação. Assemelha-se também ao que o educador português António Nóvoa (2009, p. 5) define como “formação dentro da profissão”, voltada à investigação de situações concretas, com o apoio e colaboração de docentes mais experientes.

Com o PIBID, buscava-se a inserção dos sujeitos em iniciação na cultura profissional, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento da comunicação, do trabalho coletivo, da relação entre a dimensão pessoal e profissional, entre o conhecimento e a ética, e, por fim, da identificação com a docência. Partindo desta concepção, mais do que aumentar o número de docentes para resolver o problema da escassez, a finalidade era investir na qualidade da formação para atender às demandas da escola, da sociedade e do projeto político democrático em curso no país, o que se tornou exequível não apenas pelo fomento, mas pelos objetivos traçados.

2.2 QUE PROFESSORES?

A concepção de educação que inspira o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Ministério da Educação, e que **perpassa a execução de todos os seus programas** reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. [...]

Indo além, o objetivo da política nacional de educação deve se harmonizar com os objetivos fundamentais da própria República, fixados pela Constituição Federal de 1988: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Não há como construir uma sociedade livre, justa e solidária sem uma educação republicana, pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade (PDE, 2007, p. 5-6, grifos meus).

A perspectiva de educação que teria inspirado o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) e orientado os seus programas, entre eles o PIBID, aparece já na abertura do documento. Trata-se de uma concepção que, nas entrelinhas, se assemelha ao que defendia Paulo Freire (2000; 2020). Ou seja, o entendimento da tarefa educativa, do Ensino Básico ao Superior, como movimento dialético com vistas à formação não apenas de indivíduos, mas de sujeitos sociais autônomos e críticos diante do mundo, princípio fundamental ao desenvolvimento do país. Para isto, pretendia-se arquitetar uma política nacional para a educação, em sintonia com os objetivos estabelecidos pela Constituição de 1988 de construção de uma sociedade menos desigual, solidária, justa, livre, inclusiva, assentada no respeito à diversidade e contra todas as formas de discriminação. Porém, não se tratava de uma aplicação a rigor das ideias deste estudioso⁸, gestadas no contexto da repressão imposta pelo Regime Militar, bem como no processo de reconstrução democrática do país; mas de sua atualização num cenário em que, embora mudanças venham acontecendo, muitos desafios ainda permanecem para a construção de uma educação efetivamente democrática, como será visto ao longo deste trabalho. Para colocar em prática esses princípios, a formação de professores/as foi colocada como central dentro do PDE. Isto porque para o exercício da docência como atividade crítica e criativa, entendia-se que seria preciso também formar profissionais críticos e autônomos, promovendo uma maior articulação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, e o conhecimento da cultura escolar. Tal feito só seria possível vivendo cotidianamente a realidade das escolas públicas; conhecendo seus problemas e experimentando metodologias para solucioná-los; dialogando, trocando e produzindo saberes; tal como foi proposto nos objetivos traçados desde seu primeiro edital.

⁸ Paulo Freire (2020; 2020b, 2021) via a educação como fundamental para um projeto de nação autônoma, cujas soluções para os seus problemas fossem buscadas em sua própria experiência e não em modelos coloniais impostos pelos países europeus e norte-americanos.

Quadro 1 – Objetivos, segundo os editais⁹

01/2007	a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; c) promover a melhoria da qualidade da educação básica; d) promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior; f) estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública; g) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem; h) valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica ; i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola.
02/2009	a) incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; c) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior; d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica ; e) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; e f) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros professores .
06/2013	I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II – contribuir para a valorização do magistério; III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV – inserir os 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 ; V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério ; VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente .

Fonte: elaborado pela autora (2020).¹⁰

A valorização da escola como espaço de formação esteve presente desde o primeiro edital, em 2007. No entanto, como é possível observar no quadro 1, a cada publicação vão ocorrendo modificações. À medida que um novo edital vai substituindo o anterior, alguns termos vão sendo introduzidos, a exemplo da palavra “protagonista” a partir de 2009, usada

⁹ Um edital foi lançado em 2010 para a inclusão de novos projetos. Como não houve mudanças significativas, ele não foi incluído nesta análise.

¹⁰ A partir dos editais e da portaria 096 que regulamentou o PIBID em 2013, disponíveis em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em 02/03/2019 (grifos meus).

para dar ênfase ao papel da escola e de seus/suas professores/as como “coformadores” no processo formativo dos/as bolsistas, ideia consolidada em 2013. A inserção no espaço escolar, com a colaboração de profissionais experientes, vai aos poucos se configurando como o principal objetivo do PIBID. Nos dois primeiros editais, este objetivo dividia espaço com outros não menos importantes, como elevar a qualidade do ensino superior e também do ensino básico, chegando a propor, no segundo, que fosse levado em consideração os resultados obtidos nos sistemas de avaliação de desempenho. Mas, foi somente a partir do terceiro que à escola e os/as seus/suas docentes foram atribuídos o papel central no formativo dos iniciantes: o de inserir o/a bolsista na cultura escolar e profissional, através da vivência de situações concretas e cotidianas, bem como, por meio da apropriação, reflexão e produção dos saberes próprios à profissão.

Em texto que traz as suas memórias do período em que foi Coordenador Geral de Programas de Valorização do Magistério da CAPES, entre os anos de 2011 e 2015, Hélder Eterno da Silveira (2017) narra como se deu a elaboração do edital de 2013. Através de visitas a várias instituições e da leitura de relatórios enviados por coordenadores institucionais, Silveira afirma ter se deparado com várias concepções de formação na execução dos projetos: identificou subprojetos que direcionavam as ações para a repetição de práticas didáticas; outros que focavam na leitura de teóricos/as da educação; e ainda aqueles que se voltavam apenas para a produção de materiais didáticos. Tal variedade foi vista por ele como normal, dada a diversidade do Brasil, mas trazia algumas inquietações, entre elas: “o processo de formação de professores pode se limitar a uma única perspectiva profissional? O que seria a iniciação à docência?” (SILVEIRA, 2017, p. 54). Partindo destas questões, como relata o autor, foi iniciada a reestruturação das normativas do PIBID, por meio de um trabalho colaborativo que envolveu a escuta e o diálogo com todas as instituições e sujeitos participantes. Além da continuação das visitas, foram realizados encontros nacionais para discussões com coordenadores/as institucionais, consulta pública para ouvir representantes da coordenação de área e de bolsistas de supervisão e de iniciação à docência, entre outras ações que levaram a mudanças significativas.

A CAPES optou por encerrar os editais anteriores e por abrigar todos os projetos em um novo edital, regulando seu início e término entre 2014 e 2017. Com uma nova matriz reguladora, buscou-se atender às demandas solicitadas, bem como aprimorar a concepção de iniciação à docência, cuja síntese foi expressa no Art. 4º, parágrafo VII, da portaria 96, de 18/06/2013, determinando que o PIBID deve “contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre

instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente”. A partir de então, de acordo com Silveira (2017, p. 59), a iniciação à docência passou a ser concebida como uma forma de apropriação das diferentes dimensões da cultura docente, “de um modo de fazer, de pensar e de agir nas escolas da educação básica”.

Como pode ser visto a partir dos objetivos dos editais, esta concepção já estava latente desde o início, tornando-se central em 2013. Com isso, buscava-se superar a dualidade entre os saberes teóricos e os pedagógicos, estabelecendo a prática e a reflexão sobre a prática, o conhecimento do fazer docente e da cultura escolar, como pilares principais. Princípios que passaram a orientar a elaboração e a execução dos projetos institucionais e dos subprojetos de cada licenciatura contemplada para o referido quadriênio.

Quadro 2 – Cursos contemplados segundo os editais.

	Licenciaturas
01/2007	a) Para o ensino médio: licenciatura em física; licenciatura em química; licenciatura em matemática; e licenciatura em biologia; b) para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental: licenciatura em ciências; e licenciatura em matemática; c) de forma complementar: licenciatura em letras (língua portuguesa); licenciatura em educação musical e artística; demais licenciaturas.
02/2009	a) Para o ensino médio: licenciatura em Física; licenciatura em Química; licenciatura em Filosofia; licenciatura em Sociologia; licenciatura em Matemática; licenciatura em Biologia; licenciatura em Letras-Português; licenciatura em Pedagogia; licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio. b) Para o ensino fundamental: licenciatura em Pedagogia, com destaque para prática em classes de alfabetização; licenciatura em Ciências; licenciatura em Matemática; licenciatura em Educação Artística e Musical; licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental. c) De forma complementar: licenciatura em Letras - Língua Estrangeira; licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas); licenciaturas em educação do campo, para comunidades quilombolas e educação de jovens e adultos; demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou região.
06/2013	Artes Plásticas e Visuais, Biologia, Ciências, Ciências Agrárias, Ciências Sociais, Dança, Educação Especial, Educação Física, Enfermagem, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Informática, Letras/Alemão, Letras /Espanhol, Letras/Francês, Letras/Inglês, Letras/Italiano, Letras/Português, Matemática, Música, Pedagogia, Psicologia, Química, Teatro, Interdisciplinar.

Fonte: elaborado pela autora (2020)¹³

Outra mudança ocorrida foi fim das áreas de conhecimento contempladas (quadro 2). Inicialmente, houve a exclusão de algumas licenciaturas, sobretudo da área de Ciências Humanas. Se, em 2007, apenas as licenciaturas em Química, Física e Matemática haviam sido privilegiadas, justificando-se nos dados apresentados pelas pesquisas realizadas, de que nestas

¹³ Com base nos editais e na portaria 096, que regulamentou o PIBID em 2013, disponíveis em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em 02/03/2019 (grifos meus).

áreas a falta de professores era maior; a partir de 2009, outros cursos foram acrescentados, como Pedagogia, Letras-Português, Sociologia e Filosofia; para enfim, em 2013, abarcar todas as disciplinas¹⁴.

Ainda que as licenciaturas da área de Ciências Humanas não estivessem entre as preferenciais, o que se percebe é que elas se fizeram presentes desde o início. Lentamente foram se infiltrando. Na Universidade do Estado da Bahia, por exemplo, as Licenciaturas em História já haviam ingressado no Programa desde 2009 quando, a partir daquele ano, os editais passaram a abarcar as IES estaduais¹⁷. O fim das prioridades, em 2013, fez com que o número de subprojetos da área atingisse um grande número de licenciandos desta área do conhecimento, porém ainda mantendo a desigualdade na distribuição das bolsas.

Gráfico 2 – Número de bolsas por disciplina concedidas pelo edital 2013.



Fonte: CAPES/DEB (2013, p. 51).

No gráfico 2, é possível observar que o número de bolsas de iniciação à docência para a área de História atinge a marca de 4.142, situando-se na oitava colocação entre as 17 áreas com mais de mil ofertas. Apesar dos cursos das áreas de Ciências Exatas e Naturais estarem quantitativamente à frente, principalmente Matemática, Biologia e Química, ao lado do curso de Pedagogia, que lidera o ranking, dividindo espaço com Letras/Português, Educação Física e com os subprojetos interdisciplinares; as Licenciaturas em História foram se afirmando, assumindo uma posição significativa com grandes impactos sobre a formação de professores

¹⁴ As áreas prioritárias retornaram em 2020 quando a Capes e o PIBID passaram a estar submetidas a um outro projeto de governo, de cunho ultraliberal e conservador, eleito em 2018. Os impactos deste retrocesso sobre o Programa não serão analisados nesta tese pois ultrapassaria o recorte temporal deste estudo. Porém, faço a sinalização deste retrocesso apenas a título de comparação. Os editais desta fase mais atual estão disponíveis no site do MEC, juntamente com os anteriores. Ver: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em 02/03/2019.

¹⁷ As experiências do PIBID na UNEB serão analisadas nos próximos capítulos.

para esta disciplina, como será visto mais adiante. Estas mudanças, aliadas ao aumento expressivo no número de bolsas, chegando a quase 100.000 em 2014, expõem a importância dada à formação docente, como parte de um projeto nacional não apenas de educação, mas também de país, como pode ser visto através do PDE. Nele, percebe-se que o PIBID não se constitui como um programa isolado, integrando um conjunto de políticas públicas voltadas para a educação.

Em sintonia com Ulrich Brand (2016), entendo por política pública um conjunto de ações do Estado para atender às reivindicações de grupos sociais diversos, cujas pautas por mudanças podem ser conflitantes. Conforme este estudioso, o Estado, longe de ser neutro, é uma “relação social”, um “terreno de luta”, que atua para conciliar desejos socialmente variados, mantendo o “equilíbrio” entre as estruturas sociais existentes. Destarte, as políticas públicas, transitórias ou permanentes, estão ligadas a projetos de Estado e de sociedade. Nas sociedades capitalistas nascidas do colonialismo, historicamente, elas têm representado os interesses de grupos econômicos e culturais hegemônicos. São, portanto, atravessadas por tensões, posto que, dentro das instituições, os diferentes grupos sociais apresentam relações assimétricas de poder. Traços estes que podem ser vistos no PDE, cuja elaboração incorporou diferentes demandas sociais, como demonstro a seguir.

2.3 PARA QUAL PAÍS?

O PDE foi lançado em 2007, mesmo ano de divulgação de uma carta elaborada e publicizada durante o lançamento do “Todos pela Educação”, movimento fundado pelo empresariado brasileiro, em 2006. Além da proximidade temporal, chama a atenção o fato dele vir acompanhado do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, que o regulamentou. A utilização do mesmo *slogan* para nomear o “Plano de Metas” sinaliza uma aproximação com aquele grupo, cuja formação desde o seu nascimento era composta por fundações ligadas a bancos e grandes empresas, industriais e comerciais¹⁸. Esta relação foi apontada por Dermeval Saviani (2007), para quem, tanto o PDE quanto o “Plano de Metas”, teriam sido elaborados para atender aquele grupo, composto por empresários brasileiros, sem estabelecer diálogo com as entidades e associações científicas e educacionais. Indo mais longe e fazendo uma retrospectiva da origem da expressão adotada, Georgia Sobreira dos Santos Cêa, Sandra Regina da Silva e Inalda Maria dos Santos (2019) afirmam que ela estava associada a

¹⁸ Sobre os integrantes do movimento Todos pela Educação ver: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/>. Acesso em 09/07/2020.

uma ofensiva do capitalismo neoliberal internacional sobre a educação, cujo marco teria sido a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, assinada por 150 países, inclusive o Brasil, em Conferência homônima ocorrida na Tailândia em 1990. Conforme as autoras, todos os governos eleitos no pós-Ditadura, em menor grau nas gestões Sarney e Collor, e em maior grau com Itamar Franco e FHC, buscaram este alinhamento, que foi consolidado pelo último, ao estabelecer o Estado Mínimo como política primordial. No caso do governo Lula, foi feito uso da expressão “Educação para Todos”, no primeiro mandato, e “Todos pela Educação”, no segundo, o que representaria uma celebração das alianças de classes.

Distanciando-me um pouco dessas interpretações, argumento que a gestão petista, ao propor o PDE, por um lado, buscou atender às demandas do capitalismo neoliberal por qualificação de mão obra, mas, por outro, assumiu a melhoria da qualidade da educação como papel do Estado. Convém salientar que esta tentativa de conciliação foi um traço comum às políticas desenvolvidas pelos “governos progressistas” que, em tempos e ritmos distintos, ascenderam ao poder não apenas no Brasil, mas também outros países da América do Latina, sobretudo no Cone Sul, entre 1998 e 2016, como Argentina, Paraguai, Chile, entre outros. Identificados com a esquerda, como evidencia Fábio Luis Barbosa dos Santos (2018, p. 14-15), tais governos, eleitos em reação ao neoliberalismo, não conseguiram romper com as estruturas deste sistema. Optaram pela “linha do menor confronto”, produzindo uma combinação de liberalismo econômico com um relativo protagonismo estatal, visível acima de tudo na ampliação de programas sociais como meio para reduzir as desigualdades.

Neste cenário, as políticas educacionais propostas no PDE são caracterizadas por esta tensão entre as pressões da agenda neoliberal e as diversas demandas sociais internas do país, tendo o Estado assumido um papel conciliador. De acordo com Maria Aparecida Azevedo Abreu (2010), embora a aprovação de uma nova LDB¹⁹; a criação do FUNDEF; do PNE; bem como de sistemas de avaliação da educação básica e do ensino superior, dentre outras iniciativas; tenham sido medidas iniciadas no governo FHC, elas tiveram maior incidência no Ensino Fundamental e no apoio ao ensino superior privado. A permanência dos baixos índices de qualidade, continuavam impondo a necessidade de repensar a Educação Básica e o Ensino Superior em conjunto (ABREU, 2010); percepção esta que ganhou atenção especial, no segundo governo Lula, com a criação do “Plano de Desenvolvimento da Educação” e também

¹⁹ A anterior era de 1971, ou seja, do período da Ditadura Militar. Por isso o epíteto foi adicionado à de 1996, dada a necessidade e a expectativa em torno de uma “nova” lei que reestruturasse a educação brasileira, incorporando as aspirações democráticas e os direitos previstos na constituição de 1988, mas também a adequação da educação às novas exigências do mercado de trabalho.

do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, executados a partir de 2007²⁰. Apesar de serem documentos interligados e complementares, destaco o primeiro porque ele dispõe sobre os princípios que fundamentam as ações a serem executadas, oferecendo informações mais substanciais para o entendimento do PIBID.

O PDE figura como cumprimento de uma promessa eleitoral, pois foi somente na campanha à reeleição, no final de 2006, que o presidente petista assumiu a educação como prioridade em seu discurso, afirmando a sua importância para o desenvolvimento nacional. O Plano foi, deste modo, um desdobramento da vitória do candidato, que então parecia disposto a atender as demandas nacionais, mas também internacionais, pela elevação dos índices de qualidade da educação no Brasil. Elaborado pelo ministro Fernando Haddad, o texto incorporou a concepção de que a Educação é fundamental para o crescimento econômico do país, em sintonia com a versão “progressista” em curso na América Latina.

O objetivo era colocar o Brasil na linha do desenvolvimento, tornando-o competitivo frente aos demais países, e a educação deveria fazer parte desse processo. Todavia, não obstante o governo do presidente Lula tenha se caracterizado pela manutenção do tripé macroeconômico, submetendo a economia brasileira ao mercado financeiro, as políticas públicas por ele implementadas não podem ser vistas como mera continuação das adotadas pelo seu antecessor. Enquanto FHC minimizou as ações do Estado, este torna-se protagonista nas gestões petistas, tal como pode ser visto através das concepções e das ações desenhadas no PDE.

Só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos. Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade. O PDE oferece uma concepção de educação alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados à República Federativa do Brasil. Esse alinhamento exige a construção da unidade dos sistemas educacionais como sistema nacional – o que pressupõe multiplicidade e não uniformidade. Em seguida, exige pensar etapas, modalidades e níveis educacionais não apenas na sua unidade, mas também a partir dos necessários enlaces da educação com a ordenação do território e com o desenvolvimento econômico e social, única forma de garantir a todos e a cada um o direito de aprender até onde o permitam suas aptidões e vontade. (BRASIL, PDE, 2007, p. 6)

²⁰ O PDE se constitui num texto de 43 páginas onde foram ressaltadas tanto as concepções quanto as ações para melhorar a qualidade da educação no país. Já o segundo documento, corresponde também a um plano, porém mais objetivo, no qual foram elencadas 28 metas, com base nos princípios e nas propostas apresentadas no PDE. Ambos foram lançados juntos em 24 de abril de 2007, complementando-se mutuamente. Nele é instituído o Plano de Ações Articuladas (PAR), para a regulamentação da assistência técnica e financeira aos Estados e Municípios, selecionados. Para conhecimento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso: 08 jul. 2020.

De acordo com o texto/documento, não seria possível alcançar o desenvolvimento nacional sem incluir a educação, tampouco admissível pensar em elevar os índices de qualidade sem concebê-la como um todo, do Ensino Básico ao Ensino Superior, e sem incorporar a formação docente como uma prioridade. É a partir desta perspectiva que O PIBID é criado, ao lado e em conexão com um conjunto de ações interligadas, com vistas a contribuir para a valorização e para o fortalecimento do magistério.

Um dos principais pontos do PDE é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. A questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional. Nesse sentido, o PDE promove o desdobramento de iniciativas fulcrais levadas a termo recentemente, quais sejam: a distinção dada aos profissionais da educação, única categoria profissional com piso salarial nacional constitucionalmente assegurado, e o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica (a Universidade Aberta do Brasil – UAB – e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID). (BRASIL, PDE, 2007, p. 16)

Integrado a um projeto maior, o Programa não nasceu isolado, fazendo parte de um conjunto de políticas públicas para a educação, sintetizadas no PDE, cujo texto foi dividido em três partes. A primeira, apresenta as razões e os princípios que o sustentam, partindo-se de uma compreensão da educação como formação de sujeitos críticos e autônomos diante do mundo, e da ideia de que ela deve contribuir para o alcance dos objetivos propostos na Constituição de 1988, tais como: o desenvolvimento nacional, a redução das desigualdades, a construção da liberdade, o respeito à diversidade, à justiça e a prática da solidariedade. Para tanto, assume o protagonismo do Estado e o desenvolvimento de um sistema nacional de educação, assentado na multiplicidade e na equidade, e não na uniformidade.

Neste sentido, o PDE vai além do que havia sido proposto até então, objetivando a passagem do conceito à ação. Ao mesmo tempo, distingue-se também por sustentar uma visão sistêmica e não fragmentada da educação, convocando Estados e Municípios para a construção de um regime de colaboração com a União. A este respeito, é preciso destacar que se não houve debate com os entes federados no momento de sua criação, nem por isso houve um fechamento no processo de execução, uma vez que o Plano foi permeável às demandas daqueles. Analisando esta questão, Lucia Camini (2010) afirma que, mesmo não tendo havido consultas, durante a implementação, os envolvidos relataram o caráter democrático e descentralizado das ações, mesmo estando sob a articulação e coordenação do MEC. Outro ponto importante foi o fim da oposição entre os diversos níveis de ensino, conectando a Educação Básica e a Educação Superior, a Educação Infantil e a Educação Básica, o Ensino Médio e a Educação Profissional, a Alfabetização e a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Regular e a Educação Especial.

A formação inicial e continuada do professor exige que o parque de universidades públicas se volte (e não que dê as costas) para a educação básica. Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes. O aprimoramento do nível superior, por sua vez, está associado à capacidade de receber egressos do nível básico mais bem preparados, fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre níveis educacionais. (BRASIL, PDE, 2007, p. 10)

A preocupação com a formação docente é mencionada como fundamental para elevar a qualidade da Educação Básica, e vice-versa. Partindo desta compreensão, na segunda parte do PDE são explicitadas as ações, algumas em andamento, outras a serem criadas, acentuando o caráter executivo como um traço distintivo em relação ao PNE, aprovado por FHC para o decênio 2001-2010. Portanto, foi o PDE que passou a orientar as políticas educacionais²¹, marcando as diferenças em relação à gestão anterior: protagonismo do Estado, regime de colaboração com entes federativos e programas de intervenção voltados para todos os níveis da educação, agora pensados em conjunto. Com base nesta visão integradora, a valorização dos/as profissionais do magistério ganhou destaque, tanto do ponto de vista financeiro, via piso salarial nacional, como da qualificação, através da formação inicial e continuada.

A UAB e o PIBID, por seu turno, alteram o quadro atual da formação de professores, estabelecendo relação permanente entre educação superior e educação básica. É o embrião de um **futuro sistema nacional público de formação de professores**, no qual a União, por meio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assume enfim uma responsabilidade que, a rigor, sempre foi sua. (BRASIL, PDE, 2007, p. 16, grifos meus)

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e a Universidade Aberta do Brasil²² são colocados como ponto de partida para a construção de “um sistema nacional de formação de professores”. Para tanto, a CAPES, cuja ação estava restrita a programas de bolsas de pesquisa de iniciação científica na graduação e de bolsas de mestrado e doutorado na pós-graduação, foi convocada a também assumir a formação docente como uma de suas atribuições²³. Como pode ser visto, o PIBID nasceu como parte de um Plano desenhado para a área da Educação, tendo o Estado como o seu principal agente financiador e incluindo

²¹ Um novo PNE foi elaborado pelo governo petista em 2011, com vigência até 2020. A este respeito ver: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf . Acesso em 08/07/2020.

²² Programa que oferece cursos de Licenciatura e Especialização a professores da Educação Básica, por meio da parceria entre a União, os Estados e os Municípios.

²³ Para a formação continuada de professores/as em exercício, foi criado o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica, o PROEB, por meio da Portaria CAPES n. 209, de outubro de 2011. Assim foram implementados os Mestrados profissionais que inicialmente ofertavam bolsas a docentes da Educação Básica. Por ter sido uma política posterior, não consta no PDE.

intervenções tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, agora pensadas de forma sistêmica.

Ainda na segunda parte são elencadas as ações: o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos; aumento dos repasses para o Salário Educação; aumento em 26% para investimento mínimo por aluno/a do EF; reajuste de 70% para a merenda escolar; oferta de livros didáticos para o Ensino Médio (EM); substituição do Fundo Nacional do Ensino Fundamental (FUNDEF), pelo Fundo Nacional da Educação Básica (FUNDEB), ampliando os recursos de 500 milhões para 5 bilhões ao ano; reformulação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que se tornou o principal indicador de desempenho, combinando os resultados da Prova Brasil e o Educacenso e fazendo amostragens mais detalhadas por aluno, por escola, por rede e territórios, para identificar aqueles com maior necessidade de investimentos e mobilização, o que não acontecia antes; criação do Plano de Ações Articuladas e do PDE Escola, oportunizando à gestão e à comunidade escolar a elaboração de um plano estratégico e de um projeto pedagógico para obtenção de apoio financeiro, entre outras medidas. Em meio à apresentação dessas ações, foi colocado como desafio para os próximos quinze anos:

O desafio consiste em alcançarmos o nível médio de desenvolvimento da educação básica dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), no ano em que o Brasil completará 200 anos de sua independência, meta que pode ser considerada ousada. (BRASIL, PDE, 2007, p. 22)

Destaco a referência explícita à OCDE e, implicitamente, ao Movimento Todos pela Educação, ao escolher como prazo para atingir a meta o ano de 2022, quando se comemoraria dois séculos da Independência do país, acontecimento que também havia sido citado pela entidade brasileira. Esta, por meio de uma carta/manifesto, lançada em 6 de setembro de 2006, no Museu do Ipiranga, em São Paulo, veiculou o discurso de que a independência de um país só seria possível com educação de qualidade para todos²⁴. Assim, a menção à data comemorativa, no PDE, pode ser lida como um aceno a este movimento que, nunca é demais lembrar, é formado por “grandes” nomes de empresários/as brasileiros/as.

O atendimento às demandas por mão de obra minimamente qualificada é uma dimensão do Plano que, conquanto não seja a única, não pode ser desprezada. Vincula-se aos interesses tanto do mercado nacional, quanto do capital internacional, cuja força se expressa nos mecanismos criados para atingir a meta da OCDE²⁵. Todavia, é importante frisar, o faz

²⁴ Sobre isto ver: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/>. Acesso em 09 jul. /2020.

²⁵ Sobre as interferências desta na educação, tratarei a diante.

colocando a educação pública no centro e como compromisso de Estado, sem entregá-la totalmente à iniciativa privada, mesmo esta sendo favorecida, como aconteceu, por exemplo com o Ensino Superior. Ambos os setores, o público e o particular, foram contemplados através de dois programas distintos: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), e do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Com o primeiro, a ideia era sair da estagnação do período anterior, aumentando os recursos, a oferta de cursos, campi e vagas, além da realização de concursos nas Universidades Federais. Com o segundo, houve a regulamentação das isenções fiscais das Instituições de Ensino Superior privadas, que passaram a ser obrigadas a dar, como contrapartida, bolsas de estudos de 50 a 100%, proporcional ao número de pagantes, em cada curso, sem exceção²⁶; e a alteração das regras do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), ampliando e facilitando o acesso ao crédito.

Na Educação Profissional, houve a reestruturação dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), que passaram a se chamar Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs), ampliando o parque em 150%, com 214 novas unidades. Além disso, o modelo de educação e gestão foi modificado, integrando a Educação Profissional ao Ensino Médio, e incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Educação Profissional através do PROEJA. Por fim, a segunda parte finaliza com o tópico “Alfabetização, educação continuada e diversidade”, destacando a integração do Programa Brasil Alfabetizado com a EJA das séries iniciais do Ensino Fundamental. A alfabetização de jovens e adultos foi assumida como responsabilidade e dever moral do Estado, para corrigir uma distorção histórica que, em decorrência da escravização e de outras desigualdades sociais, relegou algumas regiões, como o Nordeste, a altas taxas de analfabetismo. Houve também a inclusão de indígenas e quilombolas, em turmas regulares ou específicas, como uma dívida histórica a ser paga. Estas demandas históricas dos movimentos negros e indígenas, embora asseguradas constitucionalmente, só então começavam a se converter em políticas públicas efetivas, porém se deparando com os limites do sistema vigente, que oscilava entre o atendimento das reivindicações do empresariado e dos movimentos sociais. A última meta do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, que como dito anteriormente, acompanhou o PDE, expressa esta tendência:

²⁶ O regime de isenções fiscais já existia, mas não havia regulação da contrapartida das IES privadas, que ficavam livres para definir os cursos, a quantidade e os critérios para a concessão de bolsas.

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB. (BRASIL, Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007)

Ainda que as demandas sociais tenham sido incluídas e que todos os setores da sociedade tenham sido chamados a colaborar e a acompanhar o desenvolvimento das ações, a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é colocada como meta a ser alcançada, explicitando o alinhamento com as propostas sugeridas pelo movimento “Todos pela Educação” que fez questão de ressaltar, em seu *site*, que o PDE foi uma de suas conquistas.

A carta compromisso foi a base do PDE, lançado pelo MEC naquele ano. Seu maior indicador é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), principal referência no acompanhamento do avanço na qualidade da Educação Básica brasileira. (Todos pela Educação, 2018, s/p, grifos meus)

Para melhorar os resultados do IDEB, a citada carta apresentava cinco metas, sendo todas contempladas no PDE e no “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”: todas as crianças e jovens de quatro a dezessete anos na escola; alfabetização até os oito anos de idade; aprendizado adequado ao ano; ensino médio concluído até os 19 anos; e investimento em educação ampliado e bem gerido²⁷.

Por fim, na terceira e última parte, o PDE é colocado como “horizonte do debate sobre o sistema nacional de educação” (BRASIL, PDE, 2007, p. 38), retomando-se os princípios apresentados na primeira, visão sistêmica e desenvolvimento territorial e nacional, e enfatizando-se duas questões indispensáveis para a sua execução: financiamento e autonomia. Com isto, contrariava-se os economistas que negavam a necessidade de aumentar os investimentos em educação sob o argumento de que no Brasil a média era a mesma dos países desenvolvidos. Discordando deste ponto de vista e levando em consideração a histórica desigualdade social e educacional da realidade brasileira, foi sublinhada a necessidade de elevar os investimentos na educação do patamar de 4%²⁸ para 7% do Produto Interno Bruto, afirmando que o critério para a distribuição dos recursos entre as escolas deveria ser a necessidade e não o mérito obtido mediante o cumprimento de metas. Pretendia-se, desta maneira, assegurar a

²⁷ Para melhor conhecimento das cinco metas, ver: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/dados-5-metas>. Acesso em 08/07/2020.

²⁸ O patamar de 4% havia sido atingido em 2002. Mesmo sendo a 14ª economia do mundo, o Brasil gastava 4,30% do PIB em Educação, bem menos do que países europeus como Dinamarca e Suécia, que investiam 8,5% e 7,3, respectivamente, e do que países latino-americanos como Argentina, 4,8%, Chile, 4,4%, e Paraguai, 4,5%, segundo dados da OCDE e da UNESCO. Os investimentos em Educação estavam também abaixo da média do conjunto dos países membros da primeira organização que era de 5,3%. A este respeito ver: Abrahão (2005).

autonomia das escolas, das redes e, conseqüentemente, dos sujeitos, com vistas a torná-los críticos, atuantes e éticos, seja na determinação de si, na sua autorrealização, seja na sua percepção como membro de uma comunidade.

Educação sistêmica, ordenação territorial e desenvolvimento são princípios do PDE. O enlace entre educação, território e desenvolvimento deve ser um de seus resultados. Qualidade, equidade e potencialidade são seus propósitos. Qualidade entendida como enriquecimento do processo educacional, participação dos sujeitos e valorização das diferenças, de modo que as oportunidades educacionais se constituam em formas reais de reconhecimento e desenvolvimento das potencialidades, conhecimentos e competências. A melhoria da qualidade da educação e a redução de desigualdades relativas às oportunidades educacionais – em outras palavras, o direito de aprender – são suas razões constitutivas. (BRASIL, 2007, p. 41)

Como pôde ser percebido até aqui, as proposições ultrapassavam o que havia sido feito até então por governos anteriores, dadas as dimensões e amplitude das políticas públicas propostas. O objetivo era, por meio de ações integradas, coordenadas pela União e levadas à cabo pelos Estados e Municípios, colocar a educação brasileira em um novo patamar diante do mundo. Para tanto, além do atendimento às demandas internas, pautadas tanto pelo empresariado brasileiro, quanto pelos movimentos sociais, buscava-se responder às pressões externas, efetuadas pelas lideranças capitalistas neoliberais.

2.4 PROFESSORES SÃO IMPORTANTES?

Nas últimas décadas do século XX e nas primeiras do XXI, com a afirmação do capitalismo neoliberal, a educação se tornou alvo de preocupação de organismos supranacionais, com vistas a orientar as políticas públicas nesta área para atender às economias de mercado. Nesta direção, a OCDE produziu uma série de estudos e propostas voltados para as questões educacionais, com destaque para o tema da formação docente²⁹.

A Organização, cuja origem remonta ao Pós-Guerra, corresponde a um fórum constituído por países “desenvolvidos” e comprometidos com o neoliberalismo, a maior parte pertencente ao Norte Global do mundo ocidentalizado, sobretudo europeus ou seus legatários culturais.

²⁹ Sobre esses documentos, ver: Maués (2011).

Quadro 3 – Países membros da OCDE por continente em 2005.

EUROPA	ÁSIA	AMÉRICA	OCEANIA	TRANSCONTINENTAL
Alemanha Áustria Bélgica Dinamarca Espanha Eslováquia Finlândia França Grécia Holanda Hungria Irlanda Islândia Itália Noruega Portugal Reino Unido Suécia Suíça Luxemburgo República Tcheca	Japão Coreia do Sul	Canadá Estados Unidos México	Austrália Nova Zelândia	Turquia

Fonte: elaborado pela autora (2020) a partir de OCDE (2006).

Como pode ser visto no quadro 3, 21 dos 29 integrantes são da Europa, contando ainda com os Estados Unidos, maior potência econômica mundial, como um dos seus grandes colaboradores³⁰. Tal composição expressa a hegemonia destes países sobre os demais membros e sobre os que dela ainda não fazem parte, mas desejam nela adentrar. Apesar de ser uma entidade econômica, os problemas educacionais têm feito parte das suas pautas, sob a justificativa de que afetam o “desenvolvimento” dos países. Como parte desse processo, destaco o relatório “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, publicado originalmente em 2005, e traduzido no Brasil em 2006³². Neste, são apresentados os resultados de uma pesquisa exaustiva sobre formação docente, que contou com a participação de 25 países (Quadro 4), em sua maioria também europeus.

Poucos países não membros participaram do estudo, como Israel e Chile, que não faziam parte da Organização no período da realização do trabalho. Além disso, houve a inclusão de apenas dois países latino-americanos, número ainda muito baixo no comparativo geral, e a

³⁰ Levo em consideração a composição da OCDE em 2005, quando foi divulgado o documento analisado. Desde então o número aumentou, chegando a 38 países em 2020, quando este levantamento foi realizado, porém mantendo a predominância europeia. Ver: <http://www.oecd.org/>. Acesso em 03/06/2020.

³² Sobre os demais documentos, ver: Maués (2011).

exclusão de países africanos. Desse modo, o documento é, desde o seu ponto de partida, uma proposta eurocêntrica.

Quadro 4 – Países participantes do estudo da OCDE

EUROPA	ÁSIA	AMÉRICA	OCEANIA
Alemanha Áustria Bélgica Dinamarca Espanha Eslováquia Finlândia França Grécia Holanda Hungria Irlanda Itália Noruega Reino Unido Suécia Suíça	Coreia do Sul Israel Japão	Canadá Chile Estados Unidos México	Austrália

Fonte: Elaborado pela autora (2020) a partir de OCDE (2006).

As proposições para a educação, e em particular para a formação inicial docente, ao tomarem como modelo as experiências realizadas em sua maior parte em países ocidentais do Norte Global, podem ser relacionadas ao que Aníbal Quijano (2005) chamou de “colonialidade do poder”, ou seja, à atualização no presente, do passado colonial. Processo este em que, conforme Santiago Castro-Gómez (2005, p. 88), o Estado, concebido como “organização racional”, “síntese” dos desejos coletivos, atuou como uma instância reguladora, impondo o seu poder não apenas pelo monopólio e uso da violência física, mas através da produção e controle do conhecimento. Por meio deste, a partir de uma “normatividade cientificamente elaborada”, que contou com a contribuição das Ciências Sociais e de instituições tais como hospitais, prisões, escolas, entre outros dispositivos de saber/poder, ocorreu a produção de identidades culturais e a “invenção do outro”.

Para Castro-Gómez (2005, p. 91), o conceito de “colonialidade do poder” vai além do conceito de “poder disciplinar” de Foucault, pois situa essas tecnologias numa escala mais ampla: internamente, no âmbito do Estado nacional, promove a disciplinarização dos/as que fogem do perfil de subjetividade imposto, produzindo uma alteridade para dentro; externamente, legitimam as desigualdades na divisão internacional do trabalho, entre centro e periferia, entre potências europeias e suas colônias, construindo uma alteridade para fora. Segundo o estudioso, a “colonialidade do poder” e a “colonialidade do saber” são partes de uma

mesma matriz, que se manteve mesmo com o fim do colonialismo, reelaborando-se e perpetuando-se até os dias atuais.

Com base no exposto, considero a proposta da OCDE para a formação docente como parte deste projeto que, atualmente, é sustentado pela ideia de “desenvolvimento”, que vem movimentando as economias capitalistas neoliberais desde as últimas décadas do século XX e mantendo a hegemonia daqueles que outrora participaram como agentes do empreendimento capitalista colonial. Por meio do documento “Professores são importantes”, propôs-se a articulação entre educação e crescimento econômico, excluindo-se as experiências formativas de países fora do padrão exigido pelas economias de mercado ditas desenvolvidas. Trata-se, portanto, de um projeto eurocêntrico, que toma como modelo as políticas realizadas em sua maior parte em países europeus, vistas como modelos a serem seguidos por todos os que fazem e/ou que pretendem fazer parte da Organização.

Em seus sete capítulos, o texto traz as concepções, as justificativas, os resultados das pesquisas e as reflexões sobre as contribuições dos países selecionados para a melhoria da educação, tanto quantitativa quanto qualitativamente. Preocupação justificada pelo fato de muitos lugares estarem vivenciando um envelhecimento da força de trabalho docente, que havia sido incorporada no *boom* das décadas de 1960 e de 1970 e que agora estaria se aposentando, ao passo em que se observa um desinteresse e desistência crescente em relação a este campo profissional. Alertando para o risco de faltar profissionais em algumas áreas do conhecimento, sobretudo nas áreas de Matemática, Ciências, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), e idiomas, a OCDE sublinhou a necessidade de políticas não só para atrair, mas também para qualificar e para manter docentes “eficazes” na profissão.

Professores devem ser capazes de preparar estudantes para uma sociedade e uma economia em que se espera que sejam aprendizes auto-dirigidos [sic], capazes e motivados para seguir aprendendo ao longo de toda a vida: ‘Durante sua formação, seu desenvolvimento profissional e suas vidas de trabalho, os professores atuais devem aproveitar a oportunidade e agarrar-se à sociedade do conhecimento em que seus alunos vivem e trabalharão no futuro’” (OCDE, 2006, p. 101).

Compreende-se por docente “eficaz” aquele que possui competência para preparar as pessoas não apenas para o convívio social, mas para o mercado de trabalho, tornando-os indivíduos autônomos e capazes de tomar decisões. Para alcançar tal objetivo, recomenda-se que o/a docente, além de dominar os conhecimentos específicos e pedagógicos de sua área, tomar decisões, se relacionar com a equipe de colegas, com a gestão e com a comunidade, deve, principalmente, acompanhar as mudanças exigidas pela sociedade do conhecimento. Embora toque em alguns poucos momentos na formação para a cidadania e respeito à diversidade, estas

questões não são problematizadas e/ou aprofundadas, predominando a visão empresarial de uma educação voltada para a qualificação de mão de obra.

Mas como fazer para “atrair, formar e reter” esses sujeitos? A fórmula apresentada é a atuação em duas frentes: políticas de formação inicial e continuada e melhoria das condições de trabalho. De acordo com o texto, seria preciso, primeiramente, transformar a docência numa profissão atraente, através da sua valorização e reconhecimento público para torná-la competitiva, conforme a expectativa neoliberal. Entre as propostas, figuram o pagamento de melhores salários, porém flexibilizados e diferenciados, que levariam em consideração o número de alunos atendidos, as demandas e a produtividade dos/as docentes, medidas estas que poderiam atrair os homens para este campo de trabalho, até então, majoritariamente feminino³³, contribuindo para torná-lo ainda mais disputado. Sobre este aspecto, ao propor uma maior inserção masculina, não se demonstra nenhuma preocupação com a equidade de gênero, mas sim em aumentar a oferta da força de trabalho docente. A lógica que move todo o discurso é a da lei da oferta e da procura. Parte-se do princípio de que, quando há escassez, não se exige qualidade profissional, ao passo que, quando há disponibilidade, a exigência cresce. A intenção é atrair um grande número de pessoas, aumentando a competitividade, com a finalidade de selecionar as “melhores”, ou seja, as mais “eficazes”. A partir das experiências realizadas na Áustria, na Alemanha, na Finlândia, na Eslováquia e na Suécia, sugere-se, entre outras coisas, a realização de campanhas e premiações para construir uma imagem positiva da docência, bem como a atuação da mídia para mostrar à sociedade a importância da profissão, tornando-a disputada. No que diz respeito à “segurança” financeira como um atrativo, afirma-se que mesmo a maioria pertencendo ao funcionalismo público isto não constitui como um motivador para a escolha profissional na maior parte dos países que participaram da pesquisa. Passando por esta questão de forma aligeirada, argumenta-se que a estabilidade não tem incidência sobre a qualidade do trabalho, podendo, ao contrário, corroborar para a sua queda, percepção esta, bem ao gosto da concepção neoliberal, defensora do “Estado Mínimo”.

³³ Nas sociedades patriarcais ocidentais, até a Revolução Francesa, o magistério se constituía como uma profissão masculina, visto que às mulheres era negado o acesso ao conhecimento. Segundo Renata Porcher Scherer (2019) este cenário começou a mudar no XIX. No caso do Brasil, a feminização da docência se deu gradativamente no pós-independência, à medida em que as filhas das elites passaram a ter acesso à educação formal e com o surgimento das primeiras escolas públicas, na transição do Império para a República, processo que se intensificou na primeira metade do século XX. Frente à industrialização e à urbanização, os homens trocavam o magistério por novos postos de trabalho, ao tempo em que ganhava força a ideia de que a docência era adequada àquelas, uma vez que a elas já era atribuído o papel de cuidadoras. Conforme Carvalho (2018) somente a partir da segunda metade do século XX, diante da falta de empregos, a docência voltou a atraí-los. No entanto, ainda que o número de professores venha crescendo, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a docência continua sendo uma profissão majoritariamente feminina.

Para “atrair”, seria preciso, sobretudo, oferecer uma formação atrativa. Para isso, propõe-se uma “educação flexível”, presencial e/ou à distância, ou seja, que ofereça múltiplas modalidades e possibilite a conciliação com outras atividades, como a prestação de serviço que poderia se iniciar mesmo antes, durante e/ou depois da conclusão da formação. Recomenda-se também a certificação, com avaliações periódicas ou permanentes, e a formação continuada, para garantir a constante atualização. Tais ideias são aprofundadas na discussão do segundo ponto: “formar”.

Estruturas mais flexíveis na educação inicial de professores têm-se mostrado eficazes na criação de novos caminhos na carreira docente. As primeiras etapas da educação, da educação inicial e do desenvolvimento profissional de professores devem estar muito mais interconectadas, de modo a criar uma estrutura ao longo da vida. Além de fornecer uma sólida capacitação básica de conhecimento de disciplinas específicas, de pedagogia relacionada a disciplinas e de conhecimentos gerais de pedagogia, a educação inicial de professores deve também desenvolver habilidades para práticas reflexivas e para o desenvolvimento de pesquisas em serviço. (OCDE, 2006, p.99)

Nota-se a adoção da expressão “educação docente”, em detrimento do termo “formação”, visto que o primeiro corresponderia à ideia de processo que ocorre ao longo da vida, ou seja, antes, durante e depois da iniciação. Entretanto, o conceito acaba sendo reduzido a um sentido utilitário, objetivando atrair aqueles/as que já possuem amplo repertório intelectual, antecedente à formação inicial³⁴. Nestas, os conhecimentos seriam aprofundados e direcionados à profissão, com o objetivo de formar uma *expertise*, ou seja, profissionais capazes de gerenciar, responder e avaliar a aprendizagem, atendendo às demandas de cada estudante, turma, escola e comunidade. Este “empreendimento”, que envolve saber lidar com sujeitos e situações diversas, seria o trabalho desse profissional competente, intelectualmente autônomo, articulado e versado em várias áreas. Para formá-lo, propõe-se a flexibilização e reestruturação dos cursos, a partir dos seguintes modelos: simultâneos, nos quais disciplinas específicas e pedagógicas seriam cursadas paralelamente, ou consecutivos, com graduação em áreas específicas, seguida de capacitação pedagógica. O aumento da duração dos cursos e a exigência de títulos de mestrado e doutorado não são recomendados pois as pesquisas teriam mostrado que estes não produzem uma melhoria da qualidade do ensino, apenas acarretando mais gastos. Além disso, chega-se ao ponto de aventar a possibilidade de abertura para profissionais de outras áreas, desde que passem por uma capacitação.

Com base nestes argumentos, o projeto de formação “eficaz” é concebido a partir de uma reestruturação da profissão, tornando-a competitiva, sem que isso implique em grandes

³⁴ O caso de Israel é citado como exemplo por ter aumentado as exigências para ingresso nos cursos de formação de professores com o objetivo de atrair estudantes “excelentes”, vistos como potenciais lideranças escolares.

investimentos financeiros por parte dos países. Defende-se a formação inicial em serviço, por meio de componentes práticos, a exemplo dos Estágios que, segundo o documento, deveriam ocorrer não no fim, mas durante o percurso formativo. Mesmo reconhecendo a importância dos Estágios Curriculares, o relatório indica que nestes, a curta duração, a fragmentação, a falta de diálogo e de conexão entre teoria e prática, dentre outros fatores, são dificultadores. Diante disso, tomando como referências experiências já existentes em países como Austrália, Coreia do Sul, França, Grécia, Inglaterra, Irlanda, Israel, Japão e Suíça, aconselha-se a criação de programas de iniciação pré-serviço como requisito para a certificação e ingresso definitivo na profissão. Por meio destes, ao adentrarem na escola, docentes iniciantes teriam acompanhamento de alguém mais experiente para auxiliar na superação das dificuldades do início da carreira, dando-lhes suporte emocional e pedagógico. Para estes últimos, os programas também se constituiriam como fontes de aprendizado e de desenvolvimento profissional. Embora dedique grande atenção à formação inicial, a OCDE postula que esta não pode ser a única e mais importante via de entrada na carreira, mas sim uma base e porta para o desenvolvimento profissional, que se daria por meio da formação em serviço. Como é possível perceber, esta primeira etapa é reduzida a um simples ponto de partida.

Além de “atrair e formar”, todas essas orientações também contribuiriam para “reter” “professores eficazes”. Insiste-se na flexibilização, para que possam, por exemplo, conciliar a docência com outras profissões; e na criação de compensações financeiras, a partir de avaliações de desempenho, como incentivo à permanência na profissão. Quanto as formas de seleção, recomenda-se a participação das escolas e, em contraposição ao que ocorre na maioria dos países, a contratação temporária em vez do concurso público, afirmando-se que as pesquisas teriam mostrado que a segurança no trabalho não incide na atração, na qualidade e na permanência. A diversificação da carreira, aliada a programas de reconhecimento e recompensas, são propostos como medidas a serem tomadas para evitar evasão para outras áreas. Tomando como exemplo a Austrália, a Inglaterra, a Irlanda, o Quebec e os Estados Unidos, são sugeridas outras perspectivas de atuação profissional como gestão e coordenação pedagógica, participação em conselhos escolares e, principalmente, acompanhamento de colegas iniciantes. Aconselha-se ainda a realização de avaliações externas e internas para certificação e promoção. Defende-se que, com essas medidas, seria possível evitar a evasão no início da carreira, reter os “bons professores” e afastar os “ruins”. Por fim, é importante ressaltar que, embora reconheça que as condições de trabalho, a estrutura das escolas, o número de estudantes por turma, entre outros problemas, interfiram nos resultados alcançados, o

documento termina por atribuir aos docentes a maior responsabilidade pelo “sucesso” ou pelo “fracasso” do seu trabalho.

Assim, a resposta à pergunta usada para nomear este tópico, é de que para a OCDE professores são importantes desde que tenham o perfil exigido pelas economias de mercado. Como se pode notar, os/as docentes e sua formação são concebidos/as a partir de uma visão mercadológica, sendo colocados/as a serviço da ideia de desenvolvimento econômico, tomando como modelo experiências realizadas, em sua maior parte, em países ocidentais, principalmente do Norte Global. Em vários momentos do texto, a escola é comparada a uma empresa e a “educação inicial” como espaço/tempo de formação de um/a profissional “eficaz” para nela atuar.

As propostas para a formação docente apresentadas pela OCDE expressam, portanto, a “colonialidade do poder” e a “colonialidade do saber”, praticadas pelas lideranças capitalistas mundiais nos últimos 500 anos e atualizada nos últimos 50, a partir da perspectiva desenvolvimentista, novo imperativo global constituído no Pós-Guerra. De acordo com Alberto Acosta (2016), economista e político equatoriano, a institucionalização deste processo ocorreu em 1949, através do discurso de posse do segundo mandato do então presidente Harry Truman. Classificando grande parte do mundo como áreas subdesenvolvidas, os Estados Unidos se colocaram como líder de um “novo” programa, que também contou com a participação das “potências” europeias para, supostamente, levar o “desenvolvimento” àqueles espaços. Desde então, projetos, manuais e teorias foram elaborados por várias nações para alcançar este objetivo. De um lado, os países ditos “desenvolvidos” vêm interferindo nos países considerados “subdesenvolvidos”, geralmente ex-colônias; de outro, estes últimos, vistos como “atrasados”, imitam e se subordinam àqueles, satisfazendo-se com o rótulo de “países em desenvolvimento”. Trata-se, deste modo, de uma proposta que ignora e violenta as lutas e os sonhos desses povos, executando práticas exploratórias e predatórias, que colocam o consumo e o lucro acima da vida. As nações pobres, espelhando-se nas nações “desenvolvidas”, imitam seu modo de viver, negando seus próprios saberes e práticas.

Como analisa Acosta (2016), o “desenvolvimento” corresponde a uma reciclagem da ideia eurocêntrica de “progresso”, preconizada tanto pelos europeus quanto pelos seus herdeiros culturais. Uma promessa ilusória e inalcançável, que subjuga os mais empobrecidos historicamente em decorrência da colonização. No entanto, a ampliação da pobreza no mundo, sobretudo nos países ditos “subdesenvolvidos”, mostrou que o prometido não se fez realidade. Diante disso, entre os anos de 1980 e 1990, as lideranças capitalistas passaram a sustentar que

sem o Estado o desenvolvimento enfim aconteceria, desde que os países se rendessem às forças do mercado, criando as condições para a consolidação do neoliberalismo.

Analisando este fenômeno nos Estados Unidos, Nancy Fraser (2020) afirma que desde o seu nascimento, a política neoliberal vem demonstrando uma grande capacidade de se adaptar a vários projetos de poder, inclusive antagônicos. A estudiosa identificou na história recente daquele país pelo menos três tendências: um neoliberalismo reacionário, que não pautava políticas de distribuição e de reconhecimento; um neoliberalismo progressista, assim denominado por assumir um discurso de reconhecimento da diversidade, assumidamente meritocrático, e que se tornou hegemônico ao se apropriar dessas e de outras pautas dos movimentos sociais feministas, negros e LGBTQIA+, mas sem pô-las em prática; e, por fim, o neoliberalismo hiper-reacionário, de discurso ultraconservador, que se aproveitou da lacuna deixada pelos anteriores, chegando ao poder nos últimos anos. Nenhum deles, segundo Fraser (2020), conseguiu construir políticas que possibilitassem a redução das desigualdades, visto que todos têm em comum a primazia dos interesses dos agentes do mercado financeiro sobre os direitos sociais.

Essa plasticidade do neoliberalismo, em se ajustar a diferentes projetos de governo, também pode ser vista na América Latina. Todavia, enquanto nos Estados Unidos o progressismo foi uma política de direita, aqui, foi uma política executada por governantes vinculados a partidos nascidos no seio dos movimentos sociais de esquerda. Em alguns países, como no Brasil e na Argentina, o neoliberalismo implementado nos anos de 1990 ganhou novos contornos na década seguinte, com o Estado assumindo um relativo protagonismo, mas sem provocar uma ruptura com o programa neoliberal.

A interferência da OCDE na formação docente faz parte deste processo. Embora não sejam uma obrigação, as suas recomendações são seguidas pelos seus membros, bem como pelos que almejam sê-lo. Estados, ministérios e secretarias de educação de vários países se sentem convocados/as à implementação das políticas propostas como forma de buscar aprovação, *status* e competitividade internacional.

Neste sentido, em compasso com as recomendações da Organização, alguns países latino-americanos passaram a investir em programas de “indução docente”, inspirando-se nas experiências europeias. Sobre estes, Marcelo e Vaillant (2017) apresentaram o quadro abaixo:

Quadro 5 – Comparativo de Programas de Indução à Docência na América Latina.³⁶

	INSTITUCIONALIDADE	DURAÇÃO	COMPONENTES	CARREIRA
Brasil	Trata-se de experiências realizadas em alguns Estados. Porém, não há uma política e estratégia comum a nível de país	Varia segundo os Estados	Diversificados, segundo a experiência	Não existe a nível de país
Chile	Criação de um Sistema Nacional de Indução em uma lei específica	Primeiros dez meses	Mentoria. Outras atividades dependendo da escola. Diretor tem papel de destaque	Avaliação ao final do primeiro ano
México	Existência da indução na Lei Geral de Serviço Profissional Docente	Dois anos.	Tutor selecionado entre professores experientes. Tutoria presencial e <i>on line</i>	Avaliação no final do primeiro ano
Peru	Regulação da Indução na Lei de Reforma do Magistério	Seis meses	Mentores selecionados e formados para a sua função	Ao final, os docentes são avaliados
República Dominicana	Reconhecimento da Indução no Plano Nacional da Reforma. Porém não foi transformada em lei ou regulamento. Desenvolvimento de experiência piloto.	Um curso escolar	Mentores selecionados e formados para a função, participação em de círculos de aprendizagem e seminários presenciais.	Não tem vinculação

Fonte: Marcelo e Vaillant, (2017, p. 1245)

Na República Dominicana, por exemplo, através de uma parceria com a Universidade de Sevilha, em 2014, foi criado o INDUCTIO. Constituindo-se como um tempo diferenciado, após a formação inicial e antes do ingresso definitivo na profissão, em 2016 o projeto contava com 345 docentes iniciantes e 43 acompanhantes. Debruçando-se sobre a experiência naquele país, Marcelo, Burgos, Murrilo et al. (2016), afirmaram que o objetivo não é suprir as lacunas da formação, mas ampliá-las e aprofundá-las, mediante o exercício de avaliação e reflexão sobre os problemas da profissão; construindo conhecimento sobre os estudantes, o contexto escolar, o currículo e o ensino; e contribuindo para a formação de repertório docente, para o desenvolvimento e a identificação profissional.

Na Argentina, conforme Andrea Alliaud (2014), desde 2005, instituições superiores, em parceria com as escolas, assumiram a tarefa de acompanhar docentes em início de carreira. Inspirando-se em programas franceses, a indução docente foi transformada em política nacional em 2007, durante os governos Kirchneristas (2003-2015). Embora não constitua atividade obrigatória, segundo Alliaud (2014) há grande adesão, chegando a contar, em 2011, com a participação de mais de 400 acompanhantes em quinze províncias. Como se pode notar, tanto

³⁶ Tradução livre do original em espanhol.

na Argentina, quanto na República Dominicana, os programas seguem o modelo de mentoria e se dão após a formação inicial. Em ambos, há parceria e/ou inspiração em experiências desenvolvidas nos países europeus, como França e Espanha, respectivamente.

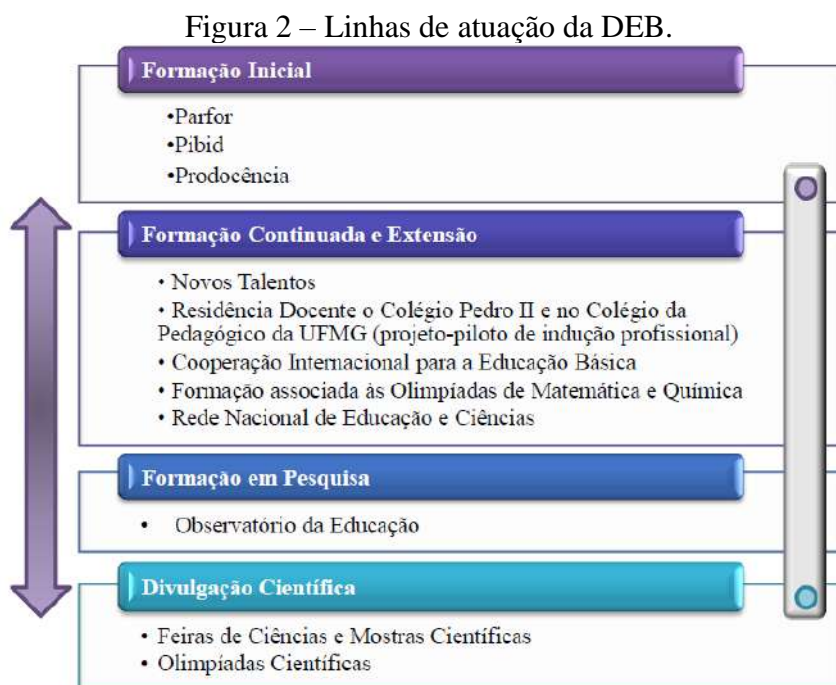
Quanto ao Brasil, Marcelo e Vaillant (2017) sinalizaram a inexistência de uma política nacional no país (Quadro 5). Sem levar em consideração o PIBID, só incluíram no levantamento ações isoladas, desenvolvidas em alguns estados e municípios brasileiros³⁷, provavelmente pelo fato de a pesquisa ter levado em consideração somente os programas que seguem o formato de indução, adotado na maioria dos países. Entretanto, no caso do PIBID, em vez de a “indução” começar após a licenciatura, ela tem início desde o ingresso no curso, antecipando-se inclusive ao Estágio Curricular Supervisionado, o que talvez explique a opção pela nomenclatura “iniciação”, marcando o seu diferencial em relação aos modelos europeus e de outros países da América Latina. Embora dialogue com estes, aqui, a inspiração veio do Programa de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), que oferece bolsa de iniciação científica (IC) para discentes da graduação. Com a criação do PIBID, a CAPES, que até então ofertava bolsas apenas para discentes aprovados em projetos de IC e em programas de Pós-Graduação, mestrado e doutorado, passou a oferecer também bolsas de iniciação à docência (ID). Mas não sem tensões.

2.5 #FICAPIBID

Para a execução do PIBID, foi fundamental a Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, que estendeu o campo de atuação da CAPES para a iniciação à docência, fornecendo bolsas para estudantes das licenciaturas. Esta alteração possibilitou a criação da Diretoria da Educação Básica (DEB) e do Conselho Técnico e Científico (CTC), fundamentais não apenas para o PIBID, mas também para implementação de todas as políticas de formação docente, previstas no PDE. Inicialmente denominada Diretoria de Educação Básica Presencial, a DEB, em 2012, passou a se chamar Diretoria de Formação de Professores. A alteração do nome não visava mudanças nas ações, mas enfatizar o que os gestores consideravam ser a sua missão principal: “a valorização do magistério, por meio da formação de professores” (CAPES/DEB, 2013, 5). Pela primeira vez na história do Brasil, uma política criava as condições para a articulação entre

³⁷ Sobre estas experiências, por meio de pesquisa realizada em 15 Secretarias de Educação, Marli André (2012) detectou apenas duas secretarias estaduais com políticas de acolhimento e apoio aos iniciantes após a formação, semelhantes ao modelo de indução, uma no Ceará e outra no Espírito Santo; e duas municipais, com programas institucionais de formação em serviço, em Sobral, no Ceará, e em Campo Grande, no Mato Grosso do Sul.

ensino e pesquisa como faces de uma mesma moeda. Até então, embora fosse consenso a indissociabilidade destas dimensões, faltavam programas para fomentá-las na Educação Básica.



Fonte: Relatório de gestão CAPES/DEB (2015, p. 15).

No âmbito dos cursos de licenciatura, algumas reformas curriculares⁴⁰ já haviam dado alguns passos para romper com o modelo aplicacionista de formação⁴¹, sintonizando-se com os debates e movimentos de educadores que reivindicavam a articulação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, universidade e escola, de forma permanente. Mas, até então, não haviam sido criadas condições efetivas para a sua promoção, por meio de uma política pública elaborada para este fim. Neste caminho, a atuação da DEB se constituiu num empenho para preencher esta lacuna a partir de Programas (Figura 2) que contemplavam a formação inicial e continuada, e a formação em pesquisa e divulgação científica. O PIBID é parte deste esforço conjunto que passou a envolver escolas e universidades de todo o país.

⁴⁰ A alteração da carga-horária dos Estágios que foi ampliada para 400 horas, permitindo o início desta atividade na metade do curso, bem como a criação da Prática como Componente Curricular, que possibilitou a articulação teoria e prática desde o começo da licenciatura (Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001); e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002). Disponíveis em:

<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em 14/08/2020.

⁴¹ Neste, priorizava-se a aprendizagem teórica em detrimento da prática. Esta, ficava relegada ao último ano da formação e reduzida às atividades do Estágio Supervisionado, através da qual os/as licenciandos/as aplicavam os conhecimentos apreendidos ao longo do curso. Sobre isto, ver Selma Garrido Pimenta e Lima (2011).

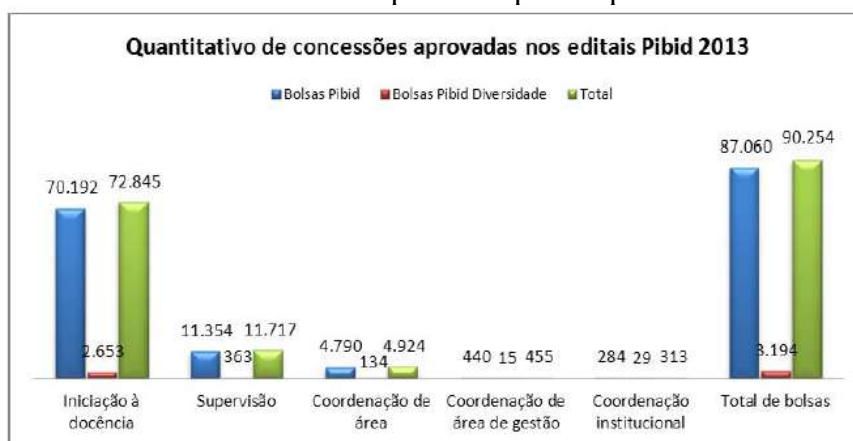
A execução, desde o começo, vem se dando por meio da adesão e seleção de instituições formadoras e do financiamento da CAPES/DEB. Todavia, em vez de atuar dentro da estrutura dos cursos, o faz por meio de atividades extracurriculares, portanto paralelamente, com três modalidades de bolsas: de Iniciação à Docência, para estudantes das licenciaturas, de Supervisão, para professores/as da Educação Básica, e de Coordenação de Área, para docentes das IES. Estas tiveram um movimento ascendente nos primeiros dez anos desde a sua criação (Gráfico 3), atingindo o auge com o edital de 2013 (Gráfico 4), quando chegou à marca de quase 100 mil bolsas.

Gráfico 3 – Número de bolsas/CAPES por editais até 2012.



Fonte: CAPES/DEB (2013, p. 35).

Gráfico 4 – Número de bolsas aprovadas para o quadriênio 2014-2017.



Fonte: CAPES/DEB (2013, p. 43).

Como pode ser visualizado no gráfico 4, às 87.060 bolsas do PIBID, foram somadas as 3.194 do PIBID-Diversidade, totalizando 90.254. Sobre o segundo, é preciso dizer que, em 2013, em portaria específica, foi publicado um edital específico⁴², voltado para cursos de

⁴² Sobre o PIBID-Diversidade, ver: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programas-encerrados/55-educacao-basica-s/conteudo-eb/6502-pibid-diversidade>. Acesso em 14/082020.

licenciaturas nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo, em parceria com escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas. Criado em 2010 e iniciado em 2011, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação, ele inicialmente estava direcionado para cursos de Licenciatura para a Educação do Campo e para a Educação Indígena, no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) e do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Em 2013 esta limitação foi extinta, abrindo a concorrência para universidades privadas sem fins lucrativos, com cursos de Licenciaturas para a Educação do Campo e para a Educação Indígena, aprovados pelo MEC, sendo assumido exclusivamente pela CAPES. Apesar da relevância do PIBID-Diversidade, ele não será abordado neste estudo, uma vez que, mesmo sendo “irmão” do PIBID, apresenta peculiaridades⁴³ que merecem uma atenção especial. O fato é que o fomento da CAPES contribuiu significativamente para colocar o ensino em um patamar de igualdade em relação à pesquisa, o que sem dúvida possibilitou a exequibilidade e o sucesso do Programa.

Tabela 3 – Número de bolsas por região, conforme o edital 2013.

	IES	Campi	Subprojetos	Bolsistas
N	27	95	300	9.103
NE	56	232	780	28.019
CO	21	110	381	8.894
SE	114	243	849	25.381
S	66	175	687	18.857
Total	284	855	2.997	90.254

Fonte: CAPES/DEB (2013, p. 45).

De acordo com a tabela 3, em 2013, o Nordeste figurava como a região com o maior número de bolsas, representando, desse modo, uma mudança significativa, uma vez que, segundo relatório da Diretoria da Educação Básica (CAPES/DEB, 2013), as regiões Sul e Sudeste concentravam um maior número de ofertas em outros programas. Tal deslocamento estava sintonizado com o PDE, que tinha como um dos objetivos investir nas regiões com maior necessidade, para corrigir disparidades regionais, historicamente construídas.

Por meio de uma avaliação externa, resultante de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, encomendada pela CAPES, a Fundação Carlos Chagas demonstrou que os objetivos do PIBID estavam sendo alcançados. Fazendo uma análise a partir de informações coletadas

⁴³ No PIBID-Diversidade a formação docente se voltava especialmente para aqueles/as que vão atuar em escolas do campo, indígenas e/ou quilombolas.

mediante aplicação de questionário respondido por cerca de 20 mil bolsistas, englobando todas as modalidades, ressaltaram como contribuições:

- Proporciona contato direto dos Licenciandos Bolsistas, já no início de seu curso, com a escola pública, seu contexto, seu cotidiano, seus alunos.
 - Permite a aproximação mais consistente entre teoria e prática.
 - Estimula a iniciativa e a criatividade, incentivando os Licenciandos a buscar soluções, planejar e desenvolver atividades de ensino e a construir diferentes materiais didáticos e pedagógicos.
 - Estimula o espírito investigativo.
 - Contribui para a valorização da docência por parte dos estudantes.
 - Proporciona formação mais qualificada dos Licenciandos.
- (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 104)

Além dos resultados positivos citados, embora não figure entre suas finalidades, o estudo mostrou que o PIBID vem colaborando para desenvolver não apenas a formação inicial, mas também a formação continuada de docentes das universidades e das instituições escolares envolvidas em sua execução. No que diz respeito às primeiras, foram acentuados: a sua aproximação com a escola e um maior interesse pelas práticas escolares e o desenvolvimento de ações compartilhadas entre os sujeitos envolvidos. No que tange às segundas, destaca-se: a busca por novos saberes, a reflexão sobre a prática e uma maior aproximação com o mundo acadêmico. O relatório salienta ainda a reverberação nas próprias licenciaturas, que se tornam alvo de questionamentos e de tensões, expondo a urgência de revisão de suas concepções e atuações.

- Valorização, fortalecimento e revitalização das licenciaturas e da profissão docente.
 - O currículo dos cursos de licenciaturas é posto em questão e os levam a um repensar o currículo desses cursos na perspectiva de interligar saberes da ciência com a ciência da educação.
 - Há melhorias na qualidade dos cursos, especialmente nos currículos desses cursos, e há incremento quer da participação acadêmica dos Licenciandos, quer de seu espírito crítico.
 - Há contribuição dos Licenciandos Bolsistas tanto para o curso como um todo, com questionamentos e propostas, como para os demais Licenciandos, por suas aprendizagens nas vivências que têm nas escolas e que socializam com os colegas.
 - São notáveis as ações compartilhadas entre Licenciandos, Professores Supervisores e professores das IES em trabalho coletivo e participativo.
 - A participação no Programa contribui para a permanência dos estudantes nas licenciaturas, para a redução da evasão e para atrair novos estudantes.
- (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 104)

Uma outra questão referente às licenciaturas, mas que não foi levantada neste estudo da Fundação Carlos Chagas, diz respeito às comparações com o Estágio Supervisionado. Ambos são espaços/tempos formativos que apresentam estrutura e objetivos semelhantes, quais sejam, articular teoria e prática, universidade e escola, por meio da inserção do licenciando no dia a

dia da profissão. No entanto, há diferenças significativas. O Estágio é obrigatório, enquanto o PIBID é extracurricular e por adesão. O primeiro tem início na segunda metade da licenciatura, enquanto o segundo recebe estudantes que ainda se encontram no primeiro ano do curso. Entre 2014 a 2017, muitos/as chegaram a ficar no Programa por um período de quase quatro anos, a duração de todo o curso, transitando entre a universidade e a escola. Em vista disso, compactuo com Eliene Maria da Silva (2016) quando esta afirma que ambos são fundamentais para o fortalecimento da formação docente: o PIBID propicia um conhecimento mais profundo da realidade escolar, somando-se ao Estágio, mas sem substituí-lo. Para Silva (2016, p. 83), devido a sua longa duração e continuidade, ele leva à construção de um “terceiro espaço” que “não é a mera fusão entre a formação e a atuação, mas uma terceira forma: nasce a partir delas, mas a elas não se limitam”. Este “terceiro espaço” seria resultado de um processo nômade, no qual bolsistas de iniciação à docência, de supervisão e de coordenação, sujeitos pertencentes a lugares institucionais e a fases/gerações diferentes, se encontram, dialogam e compartilham experiências. Neste “entrelugar”, marcado pelo trabalho colaborativo em torno de um subprojeto, os licenciandos vivenciam a transição da discência para a docência (SILVA, 2016).

Para tanto, o fomento da CAPES foi fundamental, assumindo dimensões além do previsto, posto que contribuiu para reduzir a evasão nos cursos de licenciatura, geralmente frequentados pela população de baixa renda que necessita trabalhar⁴⁴. É o que mostra Jaqueline Correia dos Santos (2013), a partir de um estudo de caso entre alunos do curso de Pedagogia da UFBA, cujo alunado é majoritariamente composto por homens e mulheres negras e pobres. De acordo com a pesquisadora, mesmo a classe social não sendo um dos critérios para acesso ao PIBID, este se tornou um dos principais apoios, ao lado do PIBIC, dos estágios remunerados e da bolsa permanência.

Porém, isto não se deu sem tensões. Durante a vigência do edital de 2013, notadamente entre 2015 e 2016, inúmeras crises afetaram o PIBID. Desde então, ele tem sido constantemente ameaçado, expondo a fragilidade das políticas públicas educacionais que, sendo políticas de governo e não de Estado, se veem em risco diante da alternância de governantes e gestores. A este respeito, Vaillant (2009) alerta para o quanto a rotatividade de ministérios da educação em países da América Latina tem se constituído como um obstáculo às políticas de formação. Para apresentarem resultados positivos, estas precisam ser contínuas e permanentes, sendo avaliadas e melhoradas constantemente. Tal constatação pode ser observada também em relação ao

⁴⁴ Segundo a Fundação Carlos Chagas (2009), o perfil dos que optam pela docência corresponde ao público com baixo poder aquisitivo, oriundo de escolas públicas. Ou seja, o magistério continua sendo, para esses grupos, uma das principais portas de inserção social, apesar das adversidades.

Brasil. No quadro 6, é possível verificar que o PIBID surge, cresce e mantém uma certa estabilidade justamente quando o ministro Fernando Haddad se manteve no cargo por um período de quase sete anos. Os demais ministérios duraram em média um ano.

Quadro 6 - Número de Ministros da Educação durante as gestões petistas

01/01/2003 a 27/01/2004	Cristovam Buarque
27/01/2004 a 29/07/2005	Tarso Genro
29/07/2005 a 23/01/2012	Fernando Haddad
24/01/2012 a 02/02/2014	Aloizio Mercadante
03/02/2014 a 01/01/2015	José Henrique Paim
01/01/2015 a 18/03/2015	Cid Gomes
18/03/2015 a 06/04/2015	Luíz Cláudio Costa
06/04/2015 a 01/10/2015	Renato Janine Ribeiro
02/10/2015 a 12/05/2016	Aloízio Mercadante

Fonte: elaborado pela autora (2020)⁴⁵

Embora em 2013 o PIBID tenha sido incluído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, alterada pelo decreto de Lei 12.796⁴⁶, o programa não conseguiu se consolidar como política de Estado. Isto pôde ser visto durante a crise política vivenciada no segundo governo de Dilma Rousseff, e que levou ao seu *impeachment* em 2016. A crise econômica provocada pela queda dos preços das *Comodities*⁴⁷, somada à perda da governabilidade, levou a presidenta a tomar medidas de contenção de despesas, que incluiu cortes nos recursos da educação, ameaçando a continuidade do Programa. O conturbado clima político, somado à desaceleração econômica, expuseram os limites do “progressismo” no Brasil, colocando em risco as políticas educacionais construídas naquele decênio. Em outubro de 2015, Aluizio Mercadante, ao assumir o Ministério da Educação, tornou pública a decisão de suspensão do edital em vigência e de publicação de uma nova portaria, nº 046/2 de 2016, que reestruturaria as ações. Diante da crise, a ideia era “fazer mais com menos”, reduzindo o número de bolsistas, limitando o tempo de permanência do subprojeto em 12 meses, prorrogáveis por igual período, e colocando-os em um número maior de escolas. Assim, o momento de auge do PIBID foi também marcado por muitas tensões

⁴⁵ A galeria completa de ministros encontra-se disponível em: a partir de: <http://portal.mec.gov.br/institucional/galeria-de-ministros>. Acesso em 10/09/2020.

⁴⁶ Ver artigo 62, inciso 4º. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em 03/07/2020.

⁴⁷ De acordo com Fabio Luis Barbosa Santos (2018), em 2010, 64,6 % das exportações brasileiras foram classificadas como *commodities*, com predomínio do agronegócio e da mineração. Esta associação ao capital financeiro internacional manteve a dependência econômica, gerando uma desindustrialização e deixando o país vulnerável às oscilações do mercado.

e as mobilizações de estudantes e professores não tardaram, repercutindo na mídia nacional (Figura 3).

Figura 3 – Destaque na Imprensa.



Fonte: G1, 2016.

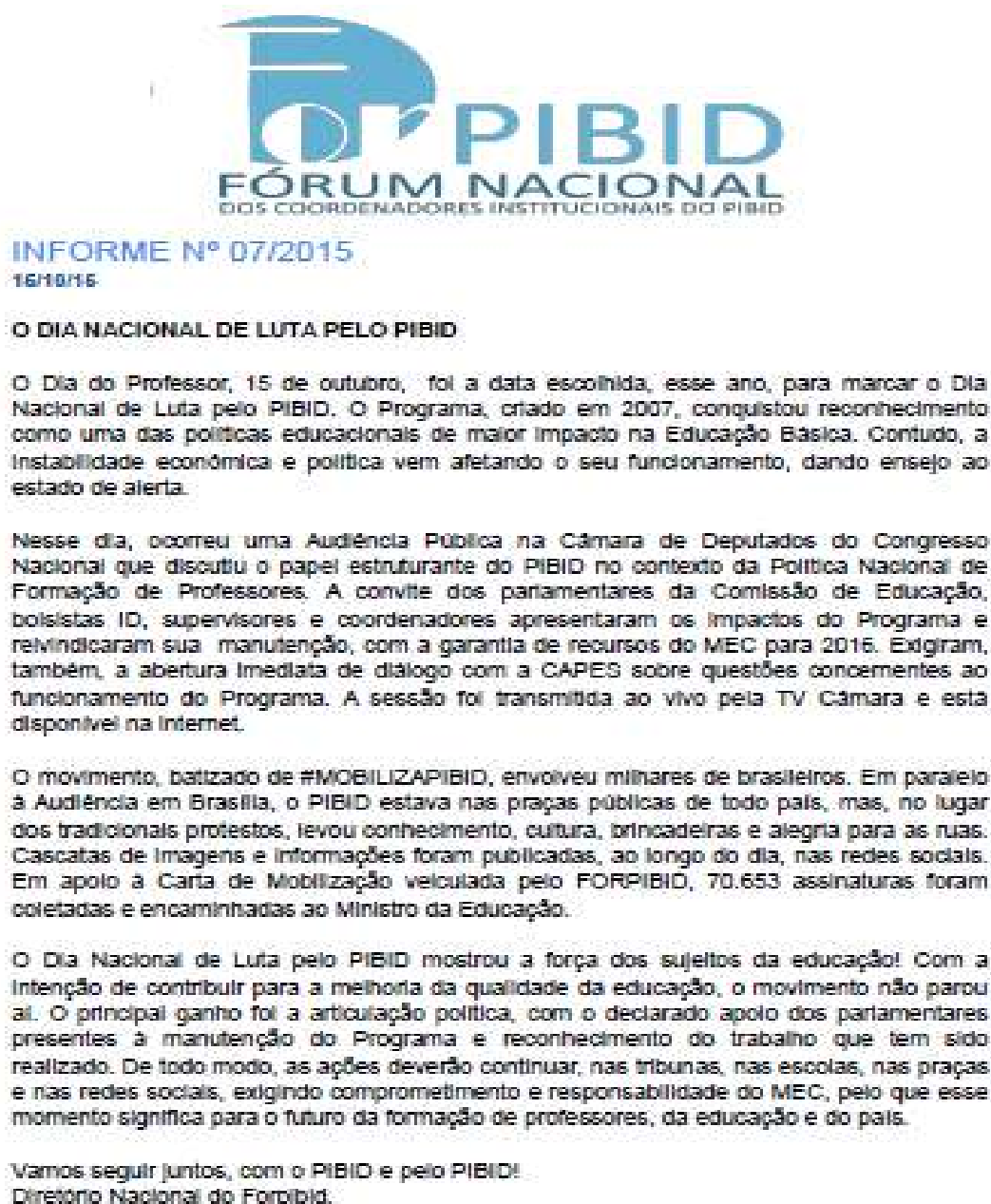
Inúmeros protestos, reunidos sob o *slogan* “Fica Pibid”, envolveram uma gama de ações: nas redes sociais, por meio da página FicaPibid, onde os bolsistas publicavam posts divulgando para a comunidade o significado e a importância do Programa, bem como organizavam atos e passeatas nas ruas e nas universidades de todo o país; reuniões com a CAPES e com o MEC, e audiências públicas na Câmara e no Senado.

Foi de grande importância, neste processo, a atuação do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID). Criado no final de 2014 no 5º Encontro Nacional das Licenciaturas que aconteceu na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na ocasião o grupo contava com 312 coordenadores/as de área de todas as regiões do Brasil⁴⁸.

⁴⁸ A este respeito, ver: <http://www.capes.gov.br/36-noticias/7364-forpibid-realiza-primeira-reuniao-do-diretorio-nacional-na-capes>. Acesso em 06/08/2020.

Fazendo a interlocução entre os projetos e a CAPES, o Fórum se manteve em vigilância permanente.

Figura 4 – Atuação do FORPIBID



Fonte: FORPIBID, 2015.

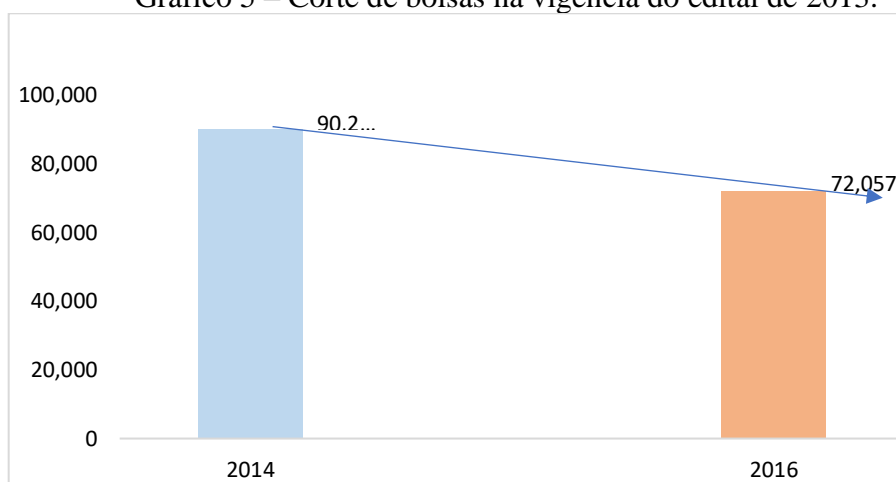
Em 2015 o FORPIBID emitiu 9 informes, relatando o andamento das ações e os resultados alcançados. Por meio do informe de número 07/2015 (Figura 4), o Fórum comemorou a vitória da primeira grande mobilização contra as ameaças constantes, que

inclusive se estenderam também durante todo o ano de 2016. Neste último, foram produzidos mais 10 informes⁴⁹ que dão conta de todo o processo de articulação.

Dois momentos de muita tensão se configuraram: o primeiro com o Ofício Circular nº 2/2016-CGV/DEB/CAPES⁵⁰, de 18 de fevereiro de 2016, comunicando o desligamento de bolsistas com mais de 24 meses em atividade e a supressão das cotas de bolsas finalizadas, o que representaria uma perda de 50%; o segundo foi provocado pela publicação da Portaria nº 46 de 11 de abril de 2016, que suspendia a de nº 096, de 18 de julho de 2013, que regulamentava o edital em vigência, legitimando as alterações anunciadas. Em meio a muitos protestos os dois documentos terminaram sendo cancelados.

O ofício foi anulado após ampla mobilização no dia 24 de fevereiro, quando houve Audiência Pública na Comissão de Educação no Senado, com representantes do FORPIBID, MEC, CAPES e CNE. A reunião contou ainda com a presença de 17 senadores/as, de 10 deputados/as federais, de membros da ANPED, UNE, UBES e da SBPC. Além das falas em defesa do PIBID, que reivindicavam o respeito ao edital em vigência, foram entregues a carta em defesa do Programa, com mais de 100 mil assinaturas, além de 800 cartas enviadas ao MEC por escolas de todo o país. Oito caravanas, oriundas de todas as regiões, lotaram o plenário, enquanto atos aconteciam nas redes sociais, em escolas, em universidades e nas ruas. Já a Portaria nº 046/2 de 2016 foi suspensa em 14 de junho, quando o MEC e a CAPES passaram a ter uma nova gestão, nomeada pelo presidente Michel Temer, sucessor de Dilma Rousseff.

Gráfico 5 – Corte de bolsas na vigência do edital de 2013.



Fonte: elaborado pela autora (2020) a partir de: CAPES, 2016.

⁴⁹ Todos os informes estão disponíveis em: <https://www2.unesp.br/porta1#!/prograd/pibid18080/forpibid/>. Acesso em 11/08/2020.

⁵⁰Ver: em http://www.fai.com.br/porta1/_arquivos/_itens_home/d182a0a6f5053c853c453e0fa9d12328.pdf. Acesso em 11/08/2020.

A pressão exercida resultou na manutenção da vigência do edital até a sua conclusão, que se deu em fevereiro de 2018. No entanto, algumas perdas se deram, inclusive no que diz respeito ao número de bolsas. Como se pode ver no gráfico 5, houve uma queda de 18.197 bolsas, em razão da não substituição de parte daqueles que completavam a conclusão da licenciatura.

A vigilância e a atuação do FORPIBID, articuladas às mobilizações estudantis, foram fundamentais, contribuindo para inserir o FicaPibid na pauta nacional. Suas ações não pararam e se mantêm até a atualidade, visto que as ameaças se intensificaram ainda mais com a ascensão da direita após o *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016, e com a eleição do candidato da extrema direita nas eleições de 2018. Conquanto a situação do PIBID nesses últimos anos não seja objeto da análise aqui delineada, vale ressaltar que, desde então, passaram a ocorrer atrasos nos editais, ameaças de cortes e suspensão. Como consequência, houve redução substancial no número de bolsas, em torno de 50%, além de acrescidas alterações, tais como a exclusão de bolsistas cursando a segunda metade da licenciatura, no edital de 2018, e o retorno das antigas áreas prioritárias, em 2020⁵¹. Neste percurso, foi implantado o Programa Residência Pedagógica, voltado para os licenciandos que se encontram nos meados do curso.

⁵¹ A este respeito ver os editais nº 7/2018 e 2/2020. Disponíveis em: <https://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>. Acesso em 11/08/2020.

3 UMA UNIVERSIDADE NA ENCRUZILHADA

“A UNEB é negra, feminina, rural e pobre”

(Dina Maria do Rosário, 2019)

Na UNEB, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência teve início após submissão ao edital de 2009, quando foi estendido para as universidades estaduais⁵². Assim, desde 2010, passou a fazer parte da rotina de milhares de estudantes desta instituição que, segundo a professora Dina Maria do Rosário, é “negra, feminina, rural e pobre”. Identificação esta que não nasce com ela, mas se constrói ao longo de sua história, quando “assume a presença da diversidade na universidade”⁵³, atendendo de modo insurgente às demandas da sociedade. É neste cenário de tensões e disputas que se inserem os projetos selecionados para estudo nesta tese. Portanto, é imprescindível apresentar a instituição, o que será feito neste capítulo, através das lentes dos seus próprios intelectuais, para compreender as especificidades que o PIBID assume frente às demandas locais, estas entendidas não de modo dissociado, mas integrando as nacionais e internacionais.

3.1 ENTRE O *HOMINEM AUGERE* E O *UBUNTU*

Com 40 anos de existência, a Universidade do Estado da Bahia é a maior instituição de ensino superior pública do estado, contando atualmente com 170 cursos, incluindo graduação e pós-graduação, distribuídos entre seus 30 Departamentos, localizados em 26 Campi (Figura 5), um na capital e os demais espalhados pelo interior, abrangendo todas as microrregiões e quase a totalidade dos 417 municípios do estado⁵⁴. Dada a sua abrangência e capilaridade, faz-se necessário indagar: que concepções de Universidade coexistem, se confrontam e permeiam a história da instituição?

⁵² O primeiro edital, em 2007, foi exclusivo para universidades federais.

⁵³ Falas apresentada à TV UNEB em comemoração aos 36 anos da instituição. Disponível em: <https://portal.uneb.br/noticias/2019/07/28/uneb-36-anos-dina-maria-rosario-aco-es-afirmativas-e-uma-uneb-mulher-preta-e-rural/> Acesso 20/07/2021.

⁵⁴ Números disponíveis em: <https://portal.uneb.br/a-uneb/>. Acesso em 12/04/2023.

Figura 5 – Mapa dos Campi em 2022.



Fonte: Mapas UNEB - Repositório de mapas institucionais⁵⁵.

⁵⁵ Disponível em: <https://mapas.uneb.br/#about-1>. Acesso em 12/04/2023.

Fundada em 1983, a Universidade do Estado da Bahia ocupou o lugar da Superintendência de Ensino Superior da Bahia, da qual faziam parte o Centro de Educação Técnica da Bahia, a Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco, a Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas, a Faculdade de Formação de Professores de Jacobina, a Faculdade de Formação de Professores de Santo Antônio de Jesus, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caetité e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro. Compõe a rede estadual baiana, que conta ainda com a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e com a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), localizadas nos municípios de Feira de Santana, Vitória da Conquista e Ilhéus/Itabuna, respectivamente⁵⁶. No entanto, a UNEB se distingue das demais universidades por ter adotado o modelo multicampi, com departamentos independentes, espalhados por diversos municípios e microrregiões, e vinculados a uma única reitoria, com sede na capital. Este modelo, segundo um de seus idealizadores e fundadores, o professor Edivaldo Machado Boaventura (2009)⁵⁷, buscou se espelhar em universidades norte americanas como a Universidade do Estado de Nova York, a Universidade da Pensilvânia, ambas dos Estados Unidos, e a Universidade do Québec, do Canadá. IES brasileiras, como a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade de Campinas (UNICAMP), também serviram de inspiração.

Para concluir a colaboração canadense no projeto da UNEB, direi apenas que uma universidade só é digna de ser assim chamada se estiver aberta para o mundo. A participação do Canadá nos começos desta Universidade empresta-lhe uma dimensão internacional. Se a USP pôde contar com os professores franceses quando foi fundada por Armando Sales de Oliveira, do mesmo modo a Universidade do Distrito Federal, a UDF de Anísio Teixeira, a Bahia contou com os professores canadenses. (BOAVENTURA, 2009, p. 37)

A USP, que inclusive inspirou o nome, de acordo com Boaventura (2009), juntamente com a canadense, teria contribuído mais diretamente para a elaboração do projeto que deu origem à instituição. O sistema multicampi adotado, no contexto de sua fundação, esteve relacionado à descentralização administrativa e à formação de “recursos humanos” qualificados para atender às demandas das diversas regiões em que a instituição estava inserida. Isto contribuiu para dar início ao processo de democratização do acesso ao ensino superior, abrindo portas para sujeitos por muito tempo excluídos dos espaços acadêmicos.

⁵⁶ Fazem parte do processo de interiorização do ensino superior iniciado baiano iniciado nas décadas de 1970 e 1980 (BOAVENTURA, 2009).

⁵⁷ Secretário de Educação e Cultura entre 1983 e 1987, o professor e escritor Edivaldo Machado Boaventura, que chegou a ocupar vários cargos ao longo de vida, esteve à frente do processo que deu origem à UNEB (BOAVENTURA, 2009).

Porém, no que diz respeito à concepção de Universidade, predominava o ideal de universalidade possível de ser alcançado pelo que Boaventura (2009) chamou de abertura para o mundo, este, identificado a partir do estreitamento dos laços com universidades norte-americanas. Perspectiva esta que foi inscrita no brasão institucional, onde se lê *Hominem augere*, cujo significado, “para o aperfeiçoamento do homem”, nos remete à razão ocidental, herdeira do pensamento cartesiano e iluminista, que vê o modo de pensar, de conhecer, de viver e de ser do homem branco e hétero como superior e como ideal a ser alcançado.

Neste sentido, argumento que a UNEB, assim como as demais universidades brasileiras, foi criada seguindo o modelo herdado das universidades modernas. Estas, historicamente, tiveram sua organização em programas, disciplinas e departamentos estruturados dentro da lógica e da episteme ocidentais. Vistas como lugar privilegiado de produção do único conhecimento considerado válido, o científico, e com base na suposta universalidade e neutralidade deste, estas instituições se colocaram como hierarquicamente superiores aos demais espaços e suas formas outras de produção de saberes.

Ao inferiorizar, silenciar e/ou rejeitar os saberes situados fora do cânone ocidentalizado, as universidades fizeram parte do processo de “colonialidade do ser, do poder e do saber” (QUIJANO, 2009; MIGNOLO, 2008). Movimento este que, como vimos no capítulo anterior, partindo da Europa no século XVI, disseminou-se, tornando-se mundialmente hegemônico, contribuindo para a constituição do sistema mundo capitalista colonial, moderno, patriarcal, racista e heteronormativo; e que, de acordo com o intelectual porto-riquenho Ramón Grosfóguel (2016), associou a destruição de conhecimentos à aniquilação de vidas. “Genocídios/epistemicídios” foram produzidos contra os não europeus, muçulmanos, indígenas e africanos escravizados nas Américas e contra mulheres ocidentais queimadas como bruxas⁵⁹. Conforme o estudioso, é neste contexto que surge, na Espanha, o primeiro discurso racista: após uma longa discussão sobre os “índios” terem ou não alma, se seria pecado ou não continuar a escravizá-los, os espanhóis⁶¹ concluíram que poderiam ter, desde que convertidos

⁵⁹ Grosfóguel (2016) cita quatro “genocídios/epistemicídios”, nos séculos XV e XVI: contra os povos muçulmanos e judeus que foram assassinados, expulsos e forçados à conversão cristã pela monarquia espanhola na conquista de Al-Andalus, tendo os seus conhecimentos e espiritualidade destruídos sob o discurso da “pureza de sangue”; contra indígenas e africanos escravizados na América a partir do debate de que não tinham religião e, portanto, não tinham alma, tendo a sua humanidade, as suas cosmologias e conhecimentos negados e/ou destruídos; e contra as mulheres ocidentais que, devido ao seu papel de liderança, ameaçavam a ordem patriarcal e, por também portarem e veicularem saberes ancestrais e comunais indo-europeus, foram queimadas como bruxas. Entretanto, o estudioso ressalta que o discurso da “pureza de sangue” aplicado aos muçulmanos não colocava em questão a humanidade desse povo, diferente do ocorrido acerca dos indígenas e dos africanos.

⁶¹ Grosfóguel (2016) se refere ao debate que se estendeu de 1492 a 1552 entre os teólogos Bartolomé de las Casas e Gines Sepúlveda. Enquanto este afirmava que os “índios” não eram humanos e que, portanto, não tinham alma,

ao catolicismo. Com isso, a escravização indígena foi gradativamente substituída pela africana pelos 300 anos seguintes, acrescentando-se a cor como critério de diferenciação e desumanização das pessoas negras.

Desde então, a construção da racialidade, tomando a cor da pele como critério de classificação, identificação e diferenciação, produziu, e produz ainda hoje, efeitos devastadores. Por meio dela, disseminou-se a ideia do negro como oposto ao branco, “o não ser como fundamento do ser”, como argumenta a filósofa negra brasileira Sueli Carneiro (2005). Como dois polos, positivo e negativo, o branco se tornou sinônimo de humanidade, de beleza, bondade, pureza, inteligência, enquanto o negro se tornou sinônimo de selvagem, feio, infantil, desprovido de controle e inteligência, entre outros adjetivos. Fundamentando-se na ideia de supremacia branca, configurou-se o racismo, estrutura de poder sobre a qual foi erigido o mundo, nos últimos cinco séculos. Mesmo após o fim da colonização, riquezas e privilégios foram produzidos e distribuídos desigualmente entre pessoas negras e brancas. Daí porque a categoria “raça”, tanto quanto a categoria “classe”, é imprescindível para a compreensão desse processo como reivindica Carneiro (2005). Apesar de ser uma invenção dos brancos, que não mediram esforços para naturalizá-la, “raça” é uma construção social que produziu efeitos reais que, sem o uso do termo, não é possível combater, reforça a intelectual e ativista. Ao mesmo tempo, para a pensadora, à interconexão de classe e raça precisa ser acrescido o marcador gênero, visto que as mulheres negras vivenciam estas múltiplas opressões, questão esta que já vinha sendo denunciada por Lélia Gonzalez (2020), desde os anos de 1970. Naquele contexto, esta historiadora e militante negra, também brasileira, já denunciava que a baixa escolaridade e a falta de acesso à universidade pela população negra, sobretudo das mulheres, relegavam a maioria às atividades manuais, submetendo parte considerável destas à condição de empregadas domésticas.

Embora o termo interseccionalidade tenha sido cunhado pela feminista negra estadunidense Kimberlé Crenshaw (2002), como pode ser visto, a percepção acerca do entrecruzamento das opressões de gênero, raça e classe, já se fazia presente no pensamento de Gonzalez (2020)⁶². Trata-se, portanto, de uma ferramenta indispensável para a compreensão e luta contra os “genocídios/espitemicídios” que afetam estes e outros grupos excluídos das estruturas de saber e de poder.

podendo ser escravizados, aquele defendia que os “índios” possuíam alma em estado bárbaro, precisando ser cristianizados.

⁶² Ela denunciou o silêncio sobre a condição social da maior categoria excluída da sociedade brasileira, a mulher negra, tanto por parte do movimento feminista, quanto do Movimento Negro, levando a questão racial para dentro do primeiro e a discussão de gênero para dentro do segundo.

É neste processo se encontra a base do racismo e do sexismo que fundamenta a organização e o modo de pensar e produzir conhecimento das universidades ocidentalizadas até os dias atuais. Todavia, segundo Sueli Carneiro (2005), mais do que pela negação, apagamento e desqualificação dos conhecimentos das populações racializadas, o epistemicídio também se dá pelo impedimento secular desses grupos ao acesso à educação e/ou, quando do acesso, pela precariedade material dos espaços educativos e pela sua deslegitimação como seres cognoscentes. Analisando-o como constitutivo do racismo vivenciado pelos/as negros/as, ela ressalta que essas violências não somente rebaixam a autoestima das pessoas negras como impedem ou dificultam a realização de sua potência intelectual.

Mesmo o Brasil tendo a maior população negra fora da África, a universidade brasileira se configurou como um território predominantemente branco. A este respeito, Delcele Mascarenhas Queiroz (2004) demonstrou que na Universidade Federal da Bahia (UFBA), por exemplo, em 1997, não obstante 42,6% das vagas fossem ocupadas por pessoas negras, este segmento continuava sub representado, num cenário em que ele correspondia a 77,5% da população do estado; enquanto as pessoas brancas, 22,1% da população, estavam sobrerrepresentados/as, com 50,8% das vagas ocupadas. Tal cenário começou a mudar com a implantação do Sistema de Cotas, imposto pela Lei 12.711/2012, que passou a destinar 50% das vagas dos Institutos e das Universidades Federais para estudantes das escolas públicas autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas, e também para portadores/as de necessidades especiais. Com isto, em 2019, o número de discentes negros/as na UFBA atingiu a marca de 75,6% do total de matriculados⁶³. Fenômeno que igualmente pode ser visto nas demais IES, como a Universidade Federal de Minas Gerais onde, segundo o estudioso e ativista negro Rodrigo Ednilson de Jesus (2021), o número de estudantes que se identificaram como negros saltou de 22%, em 2003, para 48%, em 2016, impactando na sala de aula, na estética, na identidade e nas ações universitárias. Uma conquista fruto da luta histórica do Movimento Negro, que expôs as desigualdades sociais, questionou os privilégios da branquitude e pautou as Ações Afirmativas⁶⁴, obrigando o Estado a criar políticas de reparação social para reverter este quadro.

⁶³ O fato do número ultrapassar os 50% demonstra que parte dos/as aprovados/as em ampla concorrência também se reconhecem como negros/as. Sobre os dados apresentados, ver: https://ufba.br/ufba_em_pauta/mais-negra-e-inclusiva-ufba-precisa-de-mais-verba-para-assistencia-estudantil. Acesso em 14/04/2023.

⁶⁴ O termo foi usado pela primeira vez nos Estados Unidos em 1961 para nomear as políticas adotadas em resposta aos movimentos pelos direitos civis contra a segregação social naquele país. A este respeito ver: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/A%C3%A7%C3%B5es%20afirmativas%20-%20alvaro%20ricardo.pdf. Acesso em 14/04/2023.

Na UNEB, a adoção do Sistema de Cotas teve início em 2002, na gestão da professora Ivete Alves do Sacramento, a primeira reitora a se autodeclarar negra do Brasil. Assim, a instituição estadual baiana foi pioneira, sendo a primeira no país a aprovar naquele ano, a reserva de 40% das vagas para pessoas negras oriundas de escolas públicas, mesmo sem ter uma lei que a obrigasse a isto⁶⁵.

O professor Wilson Roberto Mattos (2010), um dos articuladores da proposta, relatando e analisando como se deu este processo, ressaltou que ele foi resultado das lutas históricas de homens e mulheres negras e indígenas contra escravização e por direitos, durante e após a colonização. Salientou também que a estrutura multicampi da instituição, voltada para a interiorização e democratização do Ensino Superior no estado, antecipou a construção dos princípios políticos do que posteriormente viria a ser chamado de Ações Afirmativas. De acordo com Mattos (2019, p. 320), “ação afirmativa é um conceito político e social” que, nas sociedades democráticas, tem orientado a elaboração e implementação de políticas públicas, visando a redução ou o fim de desigualdades e discriminações históricas. Através do princípio da equidade, busca oferecer igualdade de condições, reconhecimento e representação para grupos étnicos, raciais, entre outros, que se encontram em posições de desvantagem que os impedem de acessar determinados espaços de poder. No caso da criação das cotas pela UNEB, o autor destacou a sua relação com o *ubuntu*, princípio ético e político de justiça, cujo significado “eu sou porque nós somos”⁶⁶, fundamentou as políticas de reparação social na África do Sul.

Diferente do discurso de Boaventura (2009), enaltecido das relações institucionais com universidades ocidentalizadas, Mattos (2019) evidenciou a abertura de outras rotas interinstitucionais, qual seja Sul-Sul. Para ele, a implementação das ações afirmativas na Universidade do Estado da Bahia esteve relacionada, embora não exclusivamente, com a experiência sul africana. Como participante direto deste acontecimento, destacou que ele foi precedido por dois eventos que evidenciam esta conexão: a visita de Thabo Mbeki, segundo presidente sul-africano pós-apartheid, em 2000, quando recebeu da UNEB o título de Doutor *Honoris Causa*, o primeiro dado pela instituição; e a participação da reitora Ivete Sacramento

⁶⁵ Na Bahia, as Ações Afirmativas são assumidas com a aprovação da Lei 13.182, aprovada em 06/06/2014. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-13182-2014-bahia-institui-o-estatuto-da-igualdade-racial-e-de-combate-a-intolerancia-religiosa-do-estado-da-bahia-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 14/04/2023.

⁶⁶ Defendido pelo bispo sul africano Desmond Tutu, este princípio fundamentou as políticas de reparação na África do Sul pós-apartheid. Diferente da concepção ocidental, em que há a produção de violência para se fazer justiça, naquele país a orientação se deu pelo reconhecimento público da violência física e simbólica cometida, pelo perdão e pela construção de políticas de reparação e compensação social como caminho para a construção de uma nova comunidade (MATTOS, 2019).

e sua equipe na preparação da “III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata”, em Durban, em 2001. Assim, para Mattos (2019), embora o termo *Ubuntu* não apareça nos argumentos apresentados pelos defensores dos Sistema de Cotas quando da sua aprovação, os fatos citados explicitam este intercâmbio.

Além das pessoas negras, em 2002, o sistema de cotas foi ampliado com a inclusão de indígenas em 2008. Dez anos depois, em 2018, foi a vez de quilombolas, ciganos/as, pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades, transexuais, travestis e transgênero. Também foram implementadas políticas de permanência com a criação da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil⁶⁷, em 2009, fruto das reivindicações do movimento discente. Destaca-se ainda a criação da Pró-Reitoria de Ações afirmativas⁶⁸, PROAF, que, entre outros, criou o Programa Afirmativa ofertando bolsas de pesquisa e extensão para os/as cotistas. Os impactos dessas mudanças podem ser vistos no grande número de estudantes autodeclarados/as negros/as.

Tabela 4 – Número de alunos matriculados em 2018 por cor autodeclarada.

Faixa etária	Amarela	Branca	Indígena	Não declarado	Parda	Preta	Total geral
19-	18	378	43	492	825	1.095	2.851
20-29	85	1.682	171	2.072	3.857	7.516	15.383
30-39	21	358	27	567	982	2.086	4.041
40-49	6	129	9	191	332	606	1.273
50-59	-	39	7	48	101	157	352
60-69	-	4	1	12	16	28	61
70+	-	2	-	1	1	1	5
Total	130	2.592	258	3.383	6.114	11.489	23.966

Fonte: UNEB, Anuário 2018, p.13.

Levando-se em consideração que o Estatuto da Igualdade Racial (2010)⁶⁹ define os negros como a soma de pretos e pardos, os números de 2018 confirmam a preponderância desse grupo na UNEB, formado por cerca 70% do total de matrículas. Ao mesmo tempo, é grande a diferença entre a quantidade de estudantes que se declaram de cor parda e os que se consideram de cor preta, correspondendo a mais de 11 mil⁷⁰.

⁶⁷ Ver: <https://portal.uneb.br/praes/>. Acesso em 18/05/2021.

⁶⁸ Ver: <https://portal.uneb.br/proaf/>. Acesso em 18/05/2021.

⁶⁹ Fruto das lutas do Movimento Negro, o Estatuto tem por objetivo legitimar políticas voltadas para correções das desigualdades raciais que acometem a população negra ao longo da história do Brasil. Para tal, optou-se pelo princípio da autodeclaração como forma de identificação e acesso às ações afirmativas, a exemplo do Sistema de Cotas. O documento está disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em 20/05/2021.

⁷⁰ A UNEB só disponibiliza em seu site os Anuários de 2014 em diante. Nestes, só foram encontrados dados sobre cor e sexo do total de discentes matriculados a partir do de 2018. Deste modo, não foi possível fazer um comparativo das mudanças ao longo do tempo.

A categoria “parda”, segundo Alessandra Devulsky (2021), tem origem no colorismo, braço do racismo estrutural que estratifica pessoas negras de pele mais clara e de pele mais escura, colocando esta última em uma posição de maior desvantagem para acessar os melhores postos no trabalho e nos espaços de poder. Ela funciona como indicador de um número significativo de pessoas que se não se veem e/ou não são vistas como negras, tão pouco se veem e/ou são lidas como brancas, mas que na ausência daquela categoria poderiam tender a se identificarem como brancas. Isto porque o racismo dificulta este autorreconhecimento, principalmente entre pessoas de pele mais clara, sobretudo em um país que, historicamente, produziu políticas de embranquecimento da população, inibindo a identificação com a negritude.

A ideia de que aqui a força da miscigenação, herdada dos colonizadores portugueses, teria dado origem a uma população mestiça e harmônica, contribuiu para ocultar a violência e a desigualdade a que foram submetidos os sujeitos racialmente identificados, ajudando a disseminar a persistente ideia de que não existe racismo no Brasil, mantendo-se, deste modo, a exclusão social da população negra pós-Abolição (DEVULSKY; 2021).

Frente a esse processo ambivalente, que de um lado vem produzindo violência e morte ao longo dos últimos séculos, e que de outro tenta ocultar a sua causa, definir quem é negro no Brasil sempre se constituiu como uma tarefa difícil e dolorosa, como acentua o antropólogo congolês, radicado no Brasil, Kabengele Munanga (2004). Diferente dos Estados Unidos, onde a ascendência africana é suficiente para definir o pertencimento racial, aqui, o ideal de branqueamento produziu um campo semântico diversificado, de fundo político e ideológico, dando origem a categorias “pardo”, “mulato”, “mestiço”, entre outras, que serviram politicamente para dividir e verticalizar as relações entre os sujeitos racializados, bem como para mantê-los em posição de subalternidade frente aos brancos, e não para igualá-los. As políticas afirmativas, resultantes das lutas históricas encabeçadas pela militância negra, são uma das medidas que vêm sendo adotadas com o intento de obliterar este quadro.

Em estudo recente sobre o tema, Rodrigo Ednilson de Jesus (2021), demonstrou que as cotas têm contribuído para que pessoas negras, que antes não reconheciam seu pertencimento racial, passem a se auto-identificar como negras. Neste sentido, as políticas afirmativas estão alcançando o seu objetivo, afirma o pesquisador. O mesmo pode ser dito em relação à UNEB, cujo processo, ainda que aberto e inacabado, tem resultado em conquistas significativas que não se restringem ao acesso deste contingente ao ensino superior, incidindo também na produção do conhecimento a partir de epistemologias outras, como veremos adiante.

Entre os/as servidores/as a cor parda é assumida pela maioria, somando uma média de cerca de 40% do total, entre 2014 e 2018 (Tabelas 5 e 6). Porém, diferente do que ocorre com os/as discentes, entre docentes e técnicos, os/as pretos/as, pessoas de pele mais escura, são em menor número se comparadas às categorias branca e parda.

Tabela 5 – Docentes por cor autodeclarada.

Ano	Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Outros	Não Informado	Total
2014	13	747	12	899	352	106	41	2.170
2015	13	740	12	885	351	124	21	2.146
2016	11	732	11	888	344	259	22	2.267
2017	9	771	11	936	381	280	9	2.397
2018	14	819	13	1.013	418	344	-	2.621

Fonte: UNEB, Anuário 2018, p.41.

Tabela 6 – Número de técnicos por cor autodeclarada.

Ano	Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Outros	Não Informado	Total
2014	17	348	5	726	265	49	61	1.471
2015	17	348	5	700	263	63	30	1.426
2016	15	334	4	672	258	80	32	1.395
2017	14	353	4	714	279	140	21	1.525
2018	14	331	3	692	268	177	-	1.485

Fonte: UNEB, Anuário 2018, p.42.

No caso dos/as professores/as, por exemplo, os/as pretos/as correspondem à cerca da metade do número de brancos/as e de pardos/as e de um quinto do total. Entre os/as técnicos/as, eles/as são em quantidade um pouco menor que a de brancos/as, menos da metade de pardos e de um terço do conjunto. Uma desigualdade ainda grande, mas que pode ser revertida com o tempo, a partir do efeito das políticas afirmativas. Mas, se interpretarmos esses dados a partir da perspectiva do Estatuto da Igualdade Racial, somando pretos/as e pardos/as, podemos inferir que os/as negros/as são maioria também entre os/as servidores/as da instituição.

No que diz respeito ao gênero, observa-se a predominância de mulheres, embora os dados apresentados levem em consideração a identificação por sexo biológico (tabelas 7, 8 e 9).

Tabela 7 - Número de alunos matriculados em 2018 por sexo.

Faixa etária	Feminino	Masculino	Total
19-	1.986	865	2.851
20-29	10.408	4.975	15.383
30-39	2.497	1.544	4.041
40-49	774	499	1.273
50-59	199	153	352
60-69	30	31	61
70+	3	2	5
Total	15.897	8.069	23.966

Fonte: Anuário 2018, p.12.

Tabela 8 - Docentes por sexo em 2018.

Ano	Masculino	Feminino	Total
2014	883	1.287	2.170
2015	874	1.272	2.146
2016	922	1.345	2.267
2017	981	1.416	2.397
2018	1.056	1.565	2.621

Fonte: Anuário 2018, p.40.

Tabela 9 – Número de técnicos por sexo.

Ano	Masculino	Feminino	Total
2014	546	925	1.471
2015	547	879	1.426
2016	539	856	1.395
2017	598	927	1.525
2018	580	905	1.485

Fonte: Anuário 2018, p.41.

Se interseccionalizarmos os dados das tabelas 4, 5 e 6, que indicam a presença majoritária de negros/as, com os das tabelas 7, 8 e 9, que apontam uma maioria feminina, podemos afirmar que as mulheres negras são maioria na instituição. No entanto, a classificação por sexo acaba ocultando outras identidades, sobretudo as não binárias que, embora em menor número, têm marcado presença na UNEB. É o que demonstra, por exemplo, a trajetória de Tyffani Odara (2020). Autodeclarando-se mulher negra, trans, candomblecista, ativista LGBTQIA+, pedagoga e especialista em “Gênero, raça, sexualidade e etnia na formação de educadores” pela instituição, Odara (2020) denunciou a violência, o silenciamento e a exclusão às quais, historicamente, foram submetidas as travestis nos espaços de educação formal. Através de pesquisa realizada a partir de depoimentos colhidos de quatro ativistas trans de Salvador, e com base em sua própria trajetória de vida, ela expôs o quanto escolas e universidades têm descumprido um dos princípios básicos da educação, segundo a Constituição de 1988 e a LBD 9.394/1996, que é o acolhimento à diversidade. Ampliando a dimensão pedagógica do conceito, a estudiosa demonstrou como, frente a essa exclusão, o movimento organizado vem se constituindo como espaço de acolhimento, de aprendizado, de sobrevivência e de luta por direitos para as travestis da capital baiana. Além disso, ressaltou a necessidade de ações, tanto por parte do Estado, quanto das instituições educacionais e seus sujeitos, com vistas a pôr fim ao preconceito, à violência física e psicológica, e à negação e exclusão das pessoas trans desses lugares. Argumentou também que, apesar das conquistas dos últimos anos, como a inclusão do nome social e a criação de cotas, é preciso “travestilizar” a educação, o que só será possível, para a intelectual, através de currículos e práticas que incorporem e articulem as questões de gênero, raça, sexualidade, religiosidade, entre outras, desde a educação escolar,

rompendo com a estrutura colonial e hétero patriarcal que exclui pessoas trans. Ela reforça que a interseccionalidade é uma ferramenta não apenas teórica, mas também política, fundamental para a construção de políticas voltadas para a redução de desigualdades e construção da equidade. A aprovação de cotas para pessoas trans, para quilombolas, ciganas, portadoras de necessidades especiais, em 2018, na UNEB, foi mais passo institucional nesta direção.

Os dados expostos coadunam com a fala da professora Dina Maria do Rosário (2019), citada no início deste texto, para quem a UNEB é negra e feminina. Ao nascer com o desafio da interiorização, a Universidade do Estado da Bahia vem construindo, desde o início, uma trajetória de insurgência, vendo-se desafiada a assumir a diversidade, que já se fazia presente desde o seu nascimento, o que exigiu a construção de uma outra cultura, uma outra concepção de universidade. Para Rosário, as cotas se somam a outras estratégias que lhe antecederam, corroborando assim, o caráter popular e inclusivo da instituição. Professora da casa há mais de 20 anos, a estudiosa afirma que a UNEB assume a diversidade a partir das cotas, ao passo que cria as cotas porque reconhece esta diversidade, um desafio ontológico e epistemológico, uma vez que produz conhecimentos ancorados nas diversas subjetividades desses sujeitos, processo este inacabado e permeado por muitas lutas.

As ações Afirmativas na UNEB, e em especial as Cotas, fazem parte deste movimento, sendo produto e, ao mesmo tempo, contribuindo para a ressignificação da concepção da universidade como lugar da diversidade. Esta, passa a ser entendida não apenas a partir da regionalidade, mas também das relações de raça, classe, gênero, sexualidade, religiosidade, idade, etc. Assim, a presença de sujeitos diversos, entre discentes, docentes e técnicos, não é apenas numérica, contribuindo não só para colorir a paisagem social, mas para contaminar as atividades de pesquisa, ensino e extensão com epistemologias outras, produzindo rachaduras nas estruturas coloniais sobre as quais a universidade foi construída. A este respeito, em texto comemorativo aos 18 anos de cotas na UNEB, publicado no portal Geledés, a professora Íris Verena de Oliveira (2020) sublinhou que:

As ações afirmativas têm produzido fissuras na universidade, alargadas por profissionais comprometidas com a educação antirracista. Afinal, a UNEB é a universidade em que atuam intelectuais da magnitude de Ana Célia da Silva e Maria Nazaré Mota de Lima; é a instituição que concedeu o título de doutora honoris causa a Ialorixá Mãe Stella de Oxóssi e o de doutor honoris causa ao líder Tupinambá, Cacique Babau; é a casa do Centro Estudos dos Povos Afro-Índio-Americanos (CEPAIA) e de grupos de pesquisa como o Candaces, em Salvador; abriga ainda o Centro de Estudos e Pesquisas Intercultural e da Temática Indígena (CEPITI), em Teixeira de Freitas; o Centro de Pesquisas em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação (OPARÁ), com atuação em Paulo Afonso, Juazeiro e Euclides Cunha; além de núcleos de pesquisa como o Afro-Uneb, em Santo Antônio de Jesus e programas

de pós-graduação como o Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, nos campi de Jacobina e Conceição do Coité. (OLIVEIRA, 2020, s/p)

Mais do que elencar um número significativo de ações, que inclusive não se esgotam aí, as falas de Rosário (2019), de Mattos (2010; 2019) e de Oliveira (2020), expõem a trajetória de luta por inserção e afirmação daqueles/as que por muito tempo tiveram seus saberes silenciados e/ou inferiorizados por estarem situados fora da geopolítica do conhecimento ocidentalizado. Como demonstram esses/as intelectuais, ao pisarem o chão da universidade, homens e mulheres negras e pobres, do campo e da cidade, das favelas, de comunidades quilombolas, ribeirinhas e aldeadas, entre outras, vêm modificando a cara da instituição, diversificando-a e tensionando o modelo universitário mercadológico, masculino, heteronormativo, monocultural e eurocêntrico. Embora este ainda persista e seja hegemônico, como foi possível perceber, a trajetória da instituição é também de resistência e de luta. Embora aberto e inconcluso, este processo encontrou ressonância na própria concepção de universidade que, desde 2012, assumiu estatutariamente como missão:

§ 2º Objetiva a Universidade do Estado da Bahia a formação integral do cidadão e o desenvolvimento das potencialidades econômicas, tecnológicas, sociais, culturais, artísticas e literárias da comunidade baiana, sob a égide dos princípios da ética, da democracia, das ações afirmativas, da justiça social - dos direitos humanos -, pluralidade étnico-cultural e demais princípios do Direito Público. (Estatuto da UNEB, 2012, p. 5)

Entre o *hominem augere* e o *ubuntu*, como vimos, outras rotas vêm sendo traçadas. Se, num primeiro momento, a instituição se inspirou no modo de organização e estrutura de conhecimento das universidades ocidentalizadas, a presença de sujeitos diversos, com seus corpos, saberes e práticas tensiona esse modelo, afirmando-a como “mulher, negra, rural e pobre”, tal como salienta a professora Dina Maria do Rosário (2019), citada na epígrafe deste capítulo. Tal identidade não a fixa em um lugar, mas a coloca num campo de forças, de luta contra a colonialidade do saber, imposta pelo sistema mundo capitalista, colonial, racista, patriarcal, ainda hegemônico. Posição esta que também pode ser vista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

3.2 QUE INICIAÇÃO?

Até 2017 foram executados três projetos institucionais na UNEB, abarcando as diversas licenciaturas: *Docência partilhada: Universidade e Escola* (2009); *Ensino Superior e educação Básica: articulando saberes* (2011); e *Da iniciação à docência: ressignificando a prática*

docente (2013). Este último, encerrado em fevereiro de 2018, foi o que atingiu o maior número de subprojetos e o maior período de vigência, quatro anos, seguindo o movimento de ampliação do Programa no país, naquele contexto.

Figura 6 – Mapa do PIBID e Residência Pedagógica na UNEB entre 2009 e 2019.



Fonte: Mapas UNEB – Repositório de mapas institucionais, 2020.

De 11 subprojetos em 2009, chegou-se à marca de 49 em 2013, atingindo-se uma média de 1500 bolsas entre 2014 e 2017. Neste percurso, como pode ser visto na figura 6, o Programa foi se ampliando, marcando presença em todos os campi da instituição.

As propostas foram elaboradas atendendo aos objetivos dos projetos institucionais e estes aos dos editais que, apesar das diferenças, tinham como finalidades comuns: incentivar e valorizar o magistério; inserir os licenciandos na cultura do seu futuro campo de atuação profissional, a escola; propiciar a vivência de situações de ensino e aprendizagem, identificando problemas e construindo metodologias para a superação, com o auxílio de docentes mais experientes. Ou seja, integrar Educação Superior e Educação Básica, articulando teoria e prática, e elevando a qualidade da formação docente. Coadunando com esses objetivos, o primeiro projeto institucional da UNEB, aprovado em 2009 e com vigência a partir de 2010, delineava:

Acreditamos ainda que a participação da UNEB no PIBIB reforça o empenho que esta universidade vem fazendo em pensar a docência em grupo, num movimento que a

compreende como uma ação complexa, construída em diferentes espaços e tempos e atravessada também pela ação de diferentes sujeitos. Para nós, construir a docência implica a necessidade da existência de espaços de partilha dos dilemas, dos princípios, dos elementos e de experiências que a constitui [...]. (UNEB, 2009, p. 3)

O texto justificava a necessidade do PIBID como mais uma ação a ser somada às demais, já desenvolvidas pela instituição, deixando subentendido que nela já existiam Programas de inserção de estudantes na atividade docente. A este respeito, a professora Eliene Maria da Silva (2016), que atuou na coordenação institucional e defendeu sua tese de doutorado sobre o PIBID/UNEB, ressaltou a Monitoria de Ensino como uma das ações, que contava com 350 bolsistas semestrais na ocasião em que fizera a sua pesquisa. Voltada para o contexto específico do ensino universitário, Silva (2016) destacou que a monitoria se constitui como um dos espaços de aprendizagem da docência. A experiência de assumir a condição de auxiliar de um/a professora/a nas suas atividades de ensino, para a pesquisadora, tem contribuído para despertar o interesse pela profissão e pela carreira acadêmica.

Além da monitoria, destaca-se o Estágio Supervisionado, este que é, sem dúvida, o principal espaço/tempo no qual se dá a iniciação à docência. Por ser curricular e, portanto, obrigatório, ele atinge todos os sujeitos em processo formativo que passam a vivenciar a cultura escolar a partir de dentro, realizando atividades de observação e/ou pesquisa, planejamento, coparticipação e regência de classe⁷¹. Tal formato de iniciação à docência também foi adotado no PIBID/UNEB e, nesse sentido, argumento que este Programa não apenas se soma ao Estágio como bebe na sua trajetória.

Alguns estudos têm buscado demonstrar as relações entre o PIBID e o Estágio, entre estes, a dissertação de mestrado de Francisco Cleiton Alves (2014), resultante de pesquisa autobiográfica com um grupo de alunos/as do curso de pedagogia do Campus XI da UNEB, localizado na cidade de Serrinha, que atuaram nas duas modalidades de iniciação à docência. Egresso da casa, Alves analisou as percepções presentes nas narrativas produzidas pelo grupo, identificando uma visão positiva do PIBID e um olhar crítico sobre o Estágio Supervisionado. A respeito deste último, destacou: o fato de estar submetido ao tempo cronológico da Universidade; de se tornar somativo, por ser obrigatório e objeto de avaliação; a falta de vínculos mais efetivos com escolas e docentes; e de se reduzir à “observação” e intervenção, em detrimento da prática. Entre os elogios ao PIBID, enfatizou: a ampliação do tempo da experiência, possibilitando a diversificação de atividades e promovendo um conhecimento etnográfico da realidade escolar; uma maior dedicação dos/as bolsistas/as aos estudos, à

⁷¹ Ver: Regimento Geral da UNEB. Disponível em: <https://portal.uneb.br/transparencia/wp-content/uploads/sites/93/2017/07/REGIMENTO-GERAL-DA-UNEB-2012.pdf>. Acesso em 09/08/2021.

reflexão e a produção de conhecimento; e a construção da autonomia e da identidade docente. Por fim, o autor também ressaltou a necessidade de se repensar os estágios supervisionados.

Numa direção oposta, e em defesa do Estágio Supervisionado, Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2019), referências nos estudos sobre formação docente no Brasil, sublinharam que a criação do Programa se deu em compasso com a política neoliberal em curso nas últimas décadas, fundamentando-se na ideia de busca de maior eficiência gastando menos. A criação de sistemas de avaliação, premiações e programas são citados por elas como exemplos de pacotes importados dos países líderes da economia global, principalmente dos Estados Unidos. Nesse sentido, veem o PIBID como um desses pacotes, acentuando que, ao optar por ele, o Estado teria beneficiado a poucos ao deixar de investir na estruturação de uma política nacional de valorização da formação docente no interior das licenciaturas. Reclamam também que o sucesso deste termina por silenciar os Estágios, ocultando o fato de que eles pertencem a campos de poder e condições de execução diferentes. Enquanto um chega com toda estrutura, sobretudo financeira, o outro não. Ainda assim, o Estágio se constitui como o principal meio através do qual os/as licenciandos/as podem vivenciar a realidade escolar, defendem as autoras. Ao longo do tempo, em atendimento às reivindicações dos/as profissionais da área, o componente foi antecipado, deixando de ser uma atividade de final de curso que, embora ainda precise ser ampliada e aprofundada, vem se constituindo como fundamental para o diálogo entre teoria e prática, universidades e escolas, e como lugar de produção de conhecimento.

Diferente destas perspectivas que opõem o PIBID e o Estágio, o que percebo nos projetos institucionais da UNEB é que estes veem o primeiro como mais um espaço de iniciação à docência, a fim de ampliar e intensificar o que já vinha sendo feito. Isto posto, é preciso reconhecer, num primeiro momento, que o Estágio contribui significativamente para o PIBID.

Foi nele que se deu os primeiros embates em defesa da articulação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, universidades e escolas, no interior dos cursos de formação docente no Brasil, onde predominava o olhar que supervalorizava a teoria em detrimento da prática e concebia o ensino como transmissão de conhecimento. Nela estava embutida uma concepção e um projeto de educação que Paulo Freire (2000; 2020) chamou de educação bancária, intrínseca ao capitalismo e produtora de desigualdades. Por meio de uma pedagogia opressora, que silencia o sujeito, separando-o do mundo, e inibe a sua criatividade, buscava-se formar seres passivos, ajustados e acomodados ao mundo da opressão. O/a formador/a era visto como sujeito detentor do conhecimento a ser transferido ao estudante, este concebido como receptáculo dos conteúdos a eles transmitidos. Em contraposição, e em defesa de uma educação libertadora, o

educador pernambucano afirmava a necessidade de uma formação docente assentada na reflexão crítica sobre a prática. Para ele, não bastaria fazer, mas pensar sobre o fazer, retornando-se a si mesmo/a, modificando-se. Freire (2000, p. 43) argumentava que o saber docente não é algo que pode ser encontrado em manuais produzidos por intelectuais situados nos centros de poder, mas construído na prática, através do diálogo entre docentes e discentes, entre o aprendiz de educador/a e seus/suas formadores/as. Na formação docente, “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”, defendia o estudioso.

Do interior dos cursos de formação docente, vozes críticas também soaram, sobretudo entre professoras da área de Prática de Ensino, a exemplo de Déa Ribeiro Fenelon (1982), denunciando a dicotomia entre teoria e prática. Criticavam sobretudo o fato de, nestes cursos, a prática, por muito tempo, ter ficado circunscrita ao Estágio Supervisionado. Era o chamado modelo 3+1, que, como vimos no capítulo anterior, destinava a maior parte da carga-horária às disciplinas específicas e a menor às ditas pedagógicas. Nesta visão instrumental e técnica, a prática, relegada ao final, era vista como mera aplicação da teoria, lugar de transmissão e não de produção de conhecimento. Com isso, dicotomizava-se pesquisa e ensino, e hierarquizava-se a relação entre universidades e escolas. Em oposição a este pensamento, as autoras somaram-se ao coro de vozes em defesa da articulação entre teoria e prática como eixo central dos cursos de formação docente, e do Estágio como atividade de integração dos diversos componentes que compõem o currículo.

Estas reivindicações ganharam força no movimento docente e terminaram por incidir nas reformas educacionais, iniciadas desde a década de 1990, que resultaram na criação da Prática como Componente Curricular, com 400 horas distribuídas ao longo da formação, e na ampliação da carga horária do Estágio Supervisionado para 400 horas, iniciadas na segunda metade do curso de formação. Tais mudanças, apesar das limitações e de não serem suficientes para atender às demandas da área, representam conquistas e demonstram que o Estágio não é algo fixo, mas sempre esteve em constante movimento, situando-se num campo de lutas pela articulação entre teoria e prática e pelo fortalecimento da formação docente.

Portanto, ao chegar nas Universidades, o PIBID encontrou um caminho aberto. Ao se somar às atividades já existentes, ele vem alargando a estrada e/ou abrindo novas rotas. Isto pode ser visto na maneira pela qual o primeiro projeto institucional da UNEB, de 2009, estruturou as suas ações, contemplando atividades comuns ao Estágio: observação, planejamento e intervenção. Porém, diferente deste, cuja carga horária é de 400 horas, atingindo estudantes que estão na metade do curso e transcorrendo em uma turma e em uma unidade de ensino; o Programa vem absorvendo licenciandos/as que estão iniciando a formação,

ampliando o tempo de permanência na escola, com ações ininterruptas. Neste sentido, por ser um programa de bolsas, vem acrescentando mais um espaço de formação aos seus participantes, criando mais uma oportunidade para ampliar e aprofundar a iniciação à docência, através da conexão entre teoria e prática, compreendida dentro de uma cosmovisão de partilha e cooperação.

Partilhar tarefas, responsabilidades, dilemas e desafios sobre a organização do trabalho pedagógico são ações fundamentais para estimular o debate e a reflexão em torno da Escola e da universidade. Por isso, as ações desse Projeto estão pautadas na construção de uma cultura de cooperação, em que se institua um movimento pedagógico que reúna sujeitos de origens diversas - estudantes, professores da Universidade, professores da Escola - em torno de uma mesma demanda: qualificar o processo formativo dos licenciandos, ressignificando a profissão docente a partir das aproximações das ações da Educação básica com a Universidade (UNEB. 2013, p. 2).

Afirma-se que o intuito é intensificar aquilo que a instituição já vinha lutando para fazer: pensar a docência como um trabalho coletivo, um movimento dialógico, de compartilhamento de experiências entre sujeitos diversos, alunos/as e professores/as da Educação Básica e da Universidade. Como argumenta Eliene Silva (2016, p. 29-30) em sua tese, a ideia de iniciação à docência representa “a assunção de que para alguém se tornar professor necessita do apoio, amparo, colaboração, mediação, orientação de professores já iniciados. Precisa ter acesso aos *modus operandi* de quem já é, para ir tornando-se ser”.

No PIBID, essa experiência, que também pode ser experimentada no Estágio, é antecipada, ampliada e intensificada. É com esse “espírito”, já existente na UNEB, que são delineadas as ações institucionais traçadas e executadas nos anos subsequentes. Ao agregar a ele valores já defendidos pela instituição, como a construção de uma cultura da partilha e de cooperação entre os sujeitos em iniciação com aqueles que possuem larga experiência, assim como entre universidades e escolas parceiras, os projetos institucionais se colocavam em sintonia com o que o educador e pensador brasileiro Paulo Freire (2020) chamava de educação transformadora. Uma educação construída “com” e não “para”, por meio de uma relação não hierárquica, não competitiva, não opressora, e sim dialógica, solidária e libertadora. E sim, isto trouxe retornos significativos. Entre as contribuições, destacam-se:

- Desenvolvimento integrado e articulado do trabalho das áreas de conhecimento da UNEB com as escolas públicas da Educação Básica da Bahia.
- Aumento da capacidade de análise reflexiva acerca das diferentes dimensões que constituem a complexidade da docência;
- Contribuição para a formação de docentes mais preparados para enfrentar a realidade das escolas públicas.
- Elaboração de ações de cunho intervencionista na escola, a partir das demandas escolares;

- Incorporação das experiências do PIBID no discurso acadêmico dos alunos bolsistas;
- Contribuição para as discussões propostas nos diferentes componentes curriculares dos cursos de licenciaturas, onde problemáticas ligadas ao processo contextual em sala de aula são expostas e ajudam a pensar em possíveis soluções mais eficazes, na tentativa de fazer o processo de ensino e de aprendizagem mais efetivo.
- Proposição de temáticas que transversalizam o currículo dos cursos de licenciaturas.
- Articulação, em alguns subprojetos, com ações vinculadas à pesquisa e à extensão, com o objetivo de que os outros licenciandos pudessem entrar em contato com temáticas referentes à construção da identidade docente e as práticas educativas.
- Qualificação do percurso acadêmico dos estudantes dos cursos de Licenciatura da UNEB quanto à escrita, identidade docente, participação em eventos acadêmicos, melhor desempenho no Estágio Supervisionado;
- Maior desempenho na escrita acadêmica;
- Vencimento da timidez por parte dos ID para enfrentar o espaço escolar;
- Institucionalização das relações entre escola e Universidade;
- Desenvolvimento de experiências educativas de maneira inovadora que promova à aprendizagem significativa;
- Redução da evasão nos cursos de Licenciatura, notadamente no primeiro ano, indicando a necessidade de uma priorização na concessão das Bolsas para discentes regularmente matriculados nos dois primeiros anos.
- Proposições de reformulação dos currículos dos cursos de licenciaturas, considerando que a articulação entre a universidade e as escolas da Educação Básica tem revelado fragilidades na formação de professores e poderá apontar outros paradigmas para se pensar o currículo e os sujeitos do currículo.
- As experiências do Pibid UNEB apontam que a formação e prática docente não ocorrem no vazio, pois estão implicadas em contextos de onde emergem e produzem sentidos. São consideradas as experiências nos diferentes níveis de ensino, da educação infantil ao ensino médio, assim como são discutidas as especificidades da profissionalização docente e da ação pedagógica diante da situação, por exemplo, das salas multisseriadas.
- Necessária reflexão e reorientação dos currículos das licenciaturas, considerando uma reflexão que articula formação, prática docente e currículo da Educação Básica.
- Partilham a docência com os professores experientes da Educação Básica, num movimento de confluência em que formadores e formandos revitalizam e dinamizam o currículo escolar.
- A teoria e a prática são dimensões reais de um mesmo fenômeno e nos (re)orienta e provoca acerca da formação que ofertamos, do papel e importância da aprendizagem para o ensino na formação de professores/as, e do desafio e perspectiva que o futuro profissional engendra ao ingressar num curso de formação que profissionalize para a docência. (UNEB, Relatório parcial da coordenação institucional, 2018)

Como pode ser visto, o relatório de 2018, enviado à CAPES pela coordenação institucional, apontou as múltiplas contribuições do PIBID, entre as quais, podemos identificar, no que diz respeito aos discentes/bolsistas: o vencimento da timidez, a melhoria da escrita e da capacidade reflexiva; identificação com a docência. Para a UNEB: desempenho no Estágio e nas demais disciplinas acadêmicas; tensionamento dos currículos e reivindicação de sua reformulação, a partir de temas e questões que neles não são contemplados; articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Para a escola: dinamização do currículo; formação continuada e articulação com a universidade. E, por fim, para o país: redução da evasão nas licenciaturas; qualificação e fortalecimento da formação docente; institucionalização das relações entre espaços escolares e universidades.

Além disso, é possível perceber que o PIBID é apropriado e ressignificado pela instituição, que nele imprime e intensifica os valores e princípios de partilha e cooperação, bem como a ideia de diversidade. Esta última, é uma dimensão que precisou ser levada em consideração, dada a estrutura multicampi da instituição, presente em territórios geográfica, cultural e socialmente distintos, cada uma com demandas próprias. Como pode ser observado na figura 6, entre 2009 e 2019, o PIBID esteve presente nos mais variados campi e regiões baianas. Administrar estas particularidades, costurando-as com objetivos comuns, foi um desafio para a gestão que, após as primeiras experiências, sentiu a necessidade de criar meios para a construção de diálogos entre os subprojetos situados nesses diferentes territórios (FIGUEIREDO; SALES, 2016). Para tanto, foram criados instrumentos internos, não apenas para acompanhamento e avaliação das atividades, mas para a descentralização da gestão e equacionamento dos interesses coletivos e singulares das partes envolvidas.

Em 2012, teve início a construção de um regimento interno para o Programa na UNEB, coincidindo com a decisão da CAPES que, em 2013, determinou que cada Instituição de Ensino Superior elaborasse o seu regulamento, submetendo-o à Comissão de Acompanhamento do PIBID e demais instâncias da universidade. Em 2015 ele foi aprovado e, após longo debate com bolsistas dos Departamentos, optou-se pela lógica já adotada para as demais atividades acadêmicas, qual seja, a criação de conselhos locais, com representantes escolhidos para representar cada campi. Um “caminho para lidar com a dialética Unidade versus Diversidade” e que define a multicampia (FIGUEIREDO; SALES, 2016, p. 35). Com este objetivo, em cada unidade departamental foi criado um Conselho Local, formado por representantes da coordenação de área, de supervisão e de iniciação à docência, escolhidos por seus pares, para assumir a interlocução com a coordenação institucional. Um sistema semelhante ao do Estágio Supervisionado, que conta com uma coordenação central, situada no Campus I, em Salvador, responsável pelo diálogo com as coordenações e comissões setoriais, compostas por representantes da área em cada colegiado⁷².

A dimensão da diversidade incidiu também nas escolhas dos campos de conhecimento contemplados desde o primeiro projeto institucional. Conquanto o edital de 2009 tenha eleito as disciplinas das Ciências Exatas como prioritárias, na UNEB, todas foram consideradas essenciais. Assim, diante do limite de bolsas e da necessidade de escolha, o critério adotado foi o da diversidade. Este foi o parâmetro para a seleção dos subprojetos: contemplar disciplinas

⁷² A este respeito ver o Regimento Geral da UNEB, Capítulo V, Seção I e II: https://www.aduneb.com.br/uploads/news/anexos/00000052_20100608095658_regimento_geral_uneb.pdf. Acesso em 16/08/2021.

variadas como Letras, História, Matemática, Biologia, Letras e Educação Física; e diversos campi.

Embora as variantes para a seleção das áreas tenham sido aquelas em que os indicadores educacionais necessitam ser melhorados, o critério maior para a escolha das mesmas foi a diversidade. A intenção com o PIBID-UNEB é compor um grupo de trabalho com características mistas e diversificadas. Portanto, os 11 (onze) subprojetos foram escolhidos observando características que os singularizam e os identificam, mas também observando outras que contribuem para a constituição de um grupo diverso e polifônico sobre as ações de iniciação à docência. Dessa forma, os subprojetos aqui apresentados partilham ações e experiências comuns, mas sobretudo trazem as marcas da distinção e da diversidade.

A presença de diferentes municípios, áreas do conhecimento e escolas com dependência administrativa variada (municipal, estadual) no projeto institucional, favorece a manifestação de culturas e comportamentos diversificados, o que possibilita o intercâmbio de saberes, idéias [sic] e concepções sobre a docência. Entretanto, não é a simples presença de municípios, áreas, professores, escolas e estudantes que garante o lugar da Universidade como espaço de encontro/confronto dessas culturas. A nosso ver, o que potencializa a manifestação de uma rede de conhecimento é a reunião de diferentes pessoas advindas de lugares diferentes, com histórias de vida também diferentes, mas focalizadas em objetivos comuns e particulares, marcados coletivamente por **um projeto de formação que ao mesmo tempo a coletiviza e a singulariza. E essa é a pretensão maior do PIBID-UNEB.** (UNEB, 2009, p. 9, grifos meus)

Almejava-se a construção de uma rede diversificada de compartilhamento de saberes e de aprendizado mútuo, assumindo uma concepção de diversidade que não estava restrita à dimensão da regionalidade, mas abarcava também outros marcadores sociais, como raça, gênero e sexualidade, como poderá ser visto mais adiante na análise dos subprojetos. Ao formar um grupo diverso, composto por sujeitos históricos diferentes, abria-se espaço para a inclusão de múltiplas demandas, contrapondo-se à uniformização.

Termo que ganhou notoriedade nas últimas décadas, a palavra diversidade tem sido apropriada e interpretada de diversas maneiras, sobretudo nas sociedades que viveram a colonização moderna. Entre os muitos sentidos a ela atribuídos, sobressaem-se: o que defende que a sociedade é diversa e que todos, independentemente de classe, gênero, raça, etc., devem ter as mesmas oportunidades e serem incluídos no sistema educacional, visão esta que reivindica o acesso dos grupos marginalizados à cultura escolar, sem transformá-la; o que ressalta a afirmação da diversidade, apresentando um olhar essencialista e fixo das identidades, bem como sua manutenção e incorporação pela cultura escolar; e aquele que questiona os anteriores e compreende a diversidade como resultante de processos de construção, desconstrução e reconstrução, sublinhando que as identidades de raça, gênero, sexualidade, entre outras, são construções históricas permeadas por relações de poder que se traduzem na hegemonia de um grupo sobre outro (CANDAUI, 2008; 2012). Enquanto os dois primeiros

comportam uma abordagem celebrativa da diversidade (sem questioná-la criticamente, traduzindo-se pedagogicamente de maneira folclórica ou turística na forma de projetos ou de acréscimos pontuais de alguns temas no currículo), o terceiro vai além, incorporando no trabalho educativo uma crítica profunda sobre como a diferença é produzida e, ao mesmo tempo, produz desigualdades, objetivando a sua ressignificação através de um projeto de educação emancipatório e voltado para a construção de relações sociais equânimes e justas (CANDAUI, 2008; 2012).

Uma das justificativas citadas, para usar a diversidade como critério, é o histórico da instituição em criar espaços que “potencializam a diversidade (sistema de cotas para afrodescendentes, núcleos temáticos, projetos pedagógicos direcionados para comunidades indígenas, quilombolas, assentados, dentre outras” (UNEB, 2009, p. 9). Esta foi a tônica desde o começo e que se manteve nos anos seguintes.

Assim, a UNEB vem se destacando por sua grandiosa atuação social e política através do desenvolvimento de políticas que visem a articulação entre a educação básica e a Universidade, através de Programas e ações que caracterizam-se por atender as demandas sociais que se apresentam, buscando perceber as intersecções entre as estruturas sociais, os grupos, as culturas, a história e as relações interpessoais. (UNEB, 2011, p. 2-3)

Em 2014, um grande número de subprojetos trazendo questões ligadas à diversidade foram acolhidos pelo projeto institucional submetido à CAPES em 2013: “Diversidade, docência e pesquisa na Educação Básica”, Interdisciplinar, Campus I, Salvador; “A abordagem comunicativa intercultural do Ensino da língua na escola pública de Salvador”, Letras Inglês, Campus I, Salvador; “A representação do Negro na literatura brasileira e a produção de escritores(as) afro-brasileiros e africanos na contemporaneidade”, Letras/Português, Campus I, Salvador; “Práticas docentes inovadoras e articuladas com a realidade local e fundamentadas na perspectiva contextualizada e da convivência com o campo e com o semiárido”, Pedagogia, Campus III, Juazeiro; “A escola como espaço da cultura corporal da cidade de Jacobina-BA”, Educação Física, Campus IV, Jacobina; “Linguagem, docência e diversidade: vivências e aprendizagens”, Letras/Português, Campus IV, Jacobina; “Tecendo leituras, (re)construindo identidades: o lugar das diferenças no ensino de outras aprendizagem da língua inglesa”, Letras/Inglês, Campus V, Santo Antônio de Jesus; “Literatura: afro-brasilidades, autores (a) baianos (a)”, Letras/Português, Campus XXIII, Seabra; entre outros⁷³.

Se a qualificação docente só é possível por meio da construção de uma cultura da partilha e da cooperação entre os diferentes sujeitos, isto implica considerar a diversidade como

⁷³ Conforme relatórios institucionais disponíveis no banco de dados do PIBID/UNEB.

dimensão fundamental dessa construção. Foi isso que tanto os projetos institucionais quanto os subprojetos do PIBID/UNEB fizeram. Eles somaram forças às ações já realizadas pela instituição na luta contra as desigualdades históricas a que foram submetidos grupos socialmente excluídos, tais como homens e mulheres negras, trabalhadores do campo e da cidade, dos assentamentos e das favelas, entre outros seguimentos.

Nas Licenciaturas em História, das seis propostas aprovadas, três tiveram como foco levar questões da diversidade para a iniciação à docência. Não somente as diferenças regionais, mas também as de classe, raça, gênero, entre outras historicamente construídas e que atravessam a vida dos grupos subalternizados foram acionadas, como será visto nos capítulos que se seguem.

4 UM JUSTO GRITO

Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo de resistência, de indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas. (Paulo Freire, 2000, p. 113-114)

Chega de só estudarmos a história dos brancos, agora é a vez dos negros! (Bolsista do PIBIB/História, UNEB/CAMPUS XIV, 2014)

As epígrafes traduzem o sentimento que atravessou o trabalho realizado por meio de subprojeto do Campus XIV. Em um dos nossos encontros de estudo e reflexão sobre a prática, ocorrido no ano de 2014, uma bolsista levantou a sua voz, problematizando o fato de o currículo escolar e o acadêmico continuarem privilegiando a história dos europeus, em detrimento dos povos africanos e afro-brasileiros. Esta postura, como vimos no capítulo anterior, permeia a trajetória da UNEB e sua luta pelo reconhecimento da diversidade, não apenas como pluralidade regional e cultural, ou pela via da inclusão de sujeitos diversos, mas também pelo questionamento das hierarquias de poder subjacentes à sua estrutura.

Um dos principais alvos de questionamentos tem sido o currículo acadêmico, que ainda permanece eurocêntrico: uma vez que, no tempo presente, cada vez mais os/as professores/as da Educação Básica têm sido convocados a incorporar questões relativas à diversidade no ensino de História, as licenciaturas têm investido numa formação que dê conta dessa demanda? Enquanto representantes do corpo docente da universidade do PIBID, não passamos impunemente por este processo.

Neste capítulo, busco responder a esta provocação, a partir da análise dos textos dos três subprojetos do PIBID/História, executados entre 2014 e 2017, e dos programas curriculares dos respectivos cursos nos quais estavam inseridos, tomando-os como documentos que informam sobre as concepções de História e de formação, em atendimento às legislações e às diretrizes nacionais; e situando-os no campo das relações de poder, sejam elas de dominação, negociação e/ou resistência. Porém, é preciso frisar que são analisadas as prescrições e, neste caso, é necessário lembrar que docentes e discentes não são passivos, pois entre o prescrito e aquilo que é vivido no cotidiano da sala de aula, esses sujeitos fazem currículo no cotidiano.

4.1 ENSINO DE HISTÓRIA E A DIVERSIDADE EM QUESTÃO

Palco da colonização portuguesa, no Brasil, as políticas curriculares sempre privilegiaram temas, sujeitos, espacialidades e concepções de tempo histórico que dizem sobre a cultura dos europeus, silenciando sobre outros modos de existência e de produção de saberes. Aqui, a constituição de um “código disciplinar” para o ensino de História, seguiu os passos que estavam sendo traçados na Europa. Utilizando este conceito para se referir ao conjunto de ideias, valores e práticas que atribuem função educativa à História e regulam o seu ensino, Raimundo Cuesta Fernández (2006) afirma que ele possui uma longa duração, relacionando-se com a formação do Estado Nação e do capitalismo.

No Antigo Regime, várias formas de ensinar que vinham sendo construídas desde a Antiguidade foram sendo aburguesadas e uniformizadas. Como acentua Fernández (2006), ao sair dos palácios, onde formava os príncipes, e adentrar espaços específicos, denominados colégios, pelos jesuítas, a educação passou a estar submetida a regulamentos, e a atender aos interesses das elites que se encontravam no poder. Os currículos e as demais matérias escolares são a parte visível deste processo, uma tradição que permanece até os dias atuais, atualizando-se no tempo.

No Brasil, a constituição de um “código disciplinar” também esteve ligada à formação do Estado Nacional, iniciada no pós-Independência, espelhando-se no modelo europeu. De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt (2006), aqui, a inserção da História como disciplina teve início com a fundação do Colégio Pedro II, cujo regulamento inseriu os estudos históricos no currículo, consolidando-se a partir da década de 1930, sobretudo com a Reforma Francisco Campos em 1931, que tornou o ensino de História obrigatório em todas as escolas do país. Conforme Elza Nadai (1993), seguindo o formato francês, as políticas curriculares para este campo do conhecimento privilegiavam o ensino da Europa Ocidental, sob a alcunha da História Universal, e secundarizavam a História do Brasil. Estavam ligadas, deste modo, à “colonialidade do poder, do saber e do ser”, constitutiva do padrão de poder capitalista mundial moderno, colonial, racista e patriarcal, imposto ao longo dos últimos 500 anos (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2008). Através dele, os europeus impuseram a ideia da Europa como centro do mundo e dos brancos como superiores. A visão daquele continente como lugar da “civilização” e do “progresso” foi um de seus pilares, que teve no eurocentrismo e no racismo seus sustentáculos. Por meio deste, os povos colonizados foram vistos inferiores, a partir do critério da classificação racial. Para tanto, a construção de uma perspectiva temporal, assentada no dualismo e no evolucionismo, foi fundamental. Por meio dela, além do binômio Europa e

não-Europa, criou-se o seu correspondente “civilizado e primitivo”, os segundos vistos como atrasados em relação aos primeiros. A história humana foi vista como trajetória que, partindo da natureza, culminava na Europa e situava os povos não europeus no passado (QUIJANO, 2005). A construção desta identidade geocultural eurocêntrica foi a base de sustentação do capitalismo mundial, cuja história, longe de ser homogênea e pacífica, foi atravessada por heterogeneidades, descontinuidades e conflitos. Diante disso, além do controle da força de trabalho, foi crucial o controle das subjetividades. “O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia” (QUIJANO, 2009, p. 74-75).

Entre nós, o eurocentrismo tem uma longa duração, propagando-se através de múltiplos veículos, entre eles as instituições educativas, sendo o ensino de História um dos seus principais canais de irradiação. Embora já se fizesse presente desde o início do empreendimento colonial na educação jesuítica, é no século XIX, com a constituição desta disciplina escolar, dotada de um conjunto de saberes e métodos próprios, que ele começa a se enraizar como uma estrutura de pensamento, moldando a maneira como vemos os acontecimentos, o tempo histórico, o mundo e a nós mesmos/as até os dias de hoje. Assim, as políticas educacionais, no contexto pós-Independência, colocavam-se como uma necessidade para as elites políticas, levando o Estado Brasileiro, ainda em construção, a inserir a educação e o ensino de História no projeto de construção de uma identidade nacional. Em um território com dimensões continentais e com uma população social, étnica e culturalmente variada, a diversidade, desde então, já se colocava como um problema, cuja solução seria a elaboração de um passado comum, com vistas a contribuir para conter os conflitos internos e unificar o país.

Analisando esta questão, Thais Nívia de Lima Fonseca (2011, p. 47) afirma que dentro desse intento homogeneizador, a História, como disciplina escolar assumiu um “papel ordenador e civilizador”, por meio de programas curriculares e livros didáticos produzidos para este fim. Instituições como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Colégio Pedro II, criadas naquele cenário, foram laboratórios de produção e difusão de versões históricas que exaltavam a colonização. A história do Brasil era vista como um apêndice da história da Europa, e o fato histórico como o acontecimento político datado a partir da ação de governantes. Ressaltava-se o homem rico, branco e hétero como único sujeito histórico capaz de conduzir e colocar o país nos trilhos do progresso. Construía-se então, uma versão que silenciava sobre os conflitos internos, bem como sobre a manutenção da escravização de homens e mulheres negras.

Mas é com instauração da República, sobretudo nas décadas de 1930 e 1940, que, como evidencia com Elza Nadai (1993), a História se consolida como disciplina escolar, ocupando um lugar central nas políticas educacionais, aprofundando o seu caráter moral e patriótico. Mantinha-se, desta forma, uma visão harmoniosa que ocultava as desigualdades de classe, raça e gênero, e que, apesar das diferenças regionais e das mudanças ao longo do tempo, se enraizou através dos programas curriculares. A história de espacialidades não europeias, como a América e a África não encontravam espaço, embora a primeira tenha sido introduzida de maneira autônoma, ainda que minimamente, na década de 1950. Neste percurso, vozes dissonantes já se faziam ouvir, como a de Murilo Mendes que, como assinala Nadai (1993), na década de 1930, criticava a ênfase no passado, nos fatos políticos e na memorização, e defendia que o ensino da História priorizasse o estudo das sociedades contemporâneas.

A criação de cursos universitários para a formação de professores, nascidos com as primeiras universidades brasileiras, a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, em 1934, em São Paulo, e a Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1939, também contribuiu para a crítica. Por meio delas, segundo Marieta de Moraes Ferreira (2013), formou-se uma nova geração de docentes que se abriam às novas abordagens e instrumentos para a compreensão da sociedade, trazidas por historiadores estrangeiros, sobretudo franceses, como Fernand Braudel e Lucien Febvre, entre outros, mas sem romper com o eurocentrismo e com o olhar totalizante e cientificista ainda predominante.

A criação de cursos de História, em 1951, que até então se dava junto à Geografia, e a criação da Associação Nacional de História em 1961, reivindicando atenção ao estudo do presente e do Brasil, de acordo com Ferreira (2016); bem como a ampliação do acesso à educação para as camadas populares (NADAI, 1993; BITTENCOURT, 2018); geraram a necessidade de revisão do ensino, sobretudo da História do Brasil e de incorporação dos novos estudos que estavam sendo produzidos nas universidades. Neste cenário, experiências inovadoras, problematizadoras e críticas estavam sendo realizadas em vários Estados federativos, repensando conteúdos e métodos, como demonstraram as duas últimas autoras citadas. Entretanto, este processo foi freado pelo Golpe de 1964, que implantou uma Ditadura Militar no Brasil. Enquanto de um lado, abordagens historiográficas como a Marxista, que colocava em evidência a classe trabalhadora como sujeito histórico, e a História Regional e/ou Local, começavam a chegar à escola; de outro, ao ensino de História, sob censura e controle, foi atribuído o papel de formar o cidadão patriótico.

Por meio de um ensino acrítico e fundado na memorização, propunha-se o estudo de fatos políticos protagonizados por homens brancos, ricos e políticos que teriam contribuído para

a formação da nação, salienta Fonseca (2011). Enquanto a disciplina teve a sua carga-horária reduzida e fundida nos Estudos Sociais, juntamente com Geografia, no então 1º Grau, em 1971, simultaneamente, promoveu-se o aligeiramento e a desqualificação da formação docente através das chamadas “licenciaturas curtas”.

A possibilidade de construção de um projeto nacional de renovação do ensino de História só se tornou possível a partir dos anos 80, quando, no contexto de redemocratização do país, debates e propostas sintonizadas com o cenário de abertura democrática, que então se desenhava, começaram a ser elaboradas, culminando na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no final dos anos de 1990. Atendendo às demandas dos movimentos de educadores/as e em sintonia com as tendências historiográficas que então se afirmavam no país como a História Social, a História das Mentalidades e a História Cultural, o documento encarava discentes e docentes como sujeitos do conhecimento, e não mais como sujeitos passivos e acrílicos. Outrossim, tais parâmetros orientavam a construção de um trabalho voltado para o pensar historicamente, por meio da interdisciplinaridade e do estudo de versões plurais do passado, assentado na interpretação de fontes e linguagens diversas, além da relação com o presente e da conexão entre o conhecimento e a vida dos/das estudantes. Propôs assim, a incorporação de temas e sujeitos até então negligenciados como homens e mulheres pobres, negros, indígenas, entre outros. Trouxeram ainda a diversidade, entendida como pluralidade cultural e tema transversal para o estudo da história das sociedades e culturas em diferentes espaços e tempos.

A diversidade já se apresentava como um problema para as elites políticas e intelectuais desde o século XIX, quando se buscava construir uma identidade própria para o país, diferente da lusitana. Como analisam Rebeca Gontijo (2009) e Marcelo Magalhães (2009), naquele contexto, a mestiçagem foi vista como traço singular da cultura brasileira, hora sendo exaltada, hora sendo depreciada, e até mesmo combatida, via propostas de embranquecimento da população. Segundo Gontijo (2009), a sua valorização ganhou força a partir das décadas de 1920 e 1930, por meio das ideias difundidas por estudiosos como Gilberto Freire, cujas obras destacavam positivamente a contribuição do negro à cultura brasileira, ao tempo em que disseminava a ideia de que no Brasil brancos e negros conviviam harmonicamente, visão que foi denominada “mito da democracia racial”, sendo duramente criticada a partir dos anos de 1950 por pesquisadores marxistas como Florestan Fernandes e militantes negros como Abdias Nascimento.

Conquanto a crítica ao “mito da democracia racial” estivesse presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a ideia do Brasil como caldeirão de culturas, fruto da miscigenação, foi

retomada e atualizada como traço da cultura brasileira, como demonstram os estudos de Rebeca Gontijo (2009) e Marcelo Magalhães (2009). Com isto, manteve-se a relação entre o ensino de História e a formação da identidade nacional e da cidadania, porém não mais de forma homogênea. A diversidade passou a ser valorizada e reconhecida, em sintonia com as propostas da Organização das Nações Unidas (ONU), de promoção da “cultura da paz” e com o multiculturalismo norte americano de viés liberal. Conquanto os PCNs destacassem o conhecimento e o respeito à diversidade como forma de combater desigualdades, o fez sem problematizá-la como construção histórica e social e sem situá-la no campo das relações de poder. Concebendo-a como pluralidade de formas de vida de grupos variados, fez referência às questões locais, regionais, étnicas, religiosas, de classe, gênero, sexualidade, idade, etc., sem qualquer menção ao marcador raça e ao racismo nos volumes dedicados à História para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio⁷⁴. Ambos os termos aparecem uma única vez, associados à Abolição, para exemplificar como trabalhar com as noções de curta e de longa duração. O enfrentamento do racismo foi colocado de forma mais explícita na seção sobre a “Pluralidade Cultural”, dos “Temas Transversais”, para o Ensino Fundamental. No entanto, apesar de denunciar o “mito da democracia racial”, optou-se por não fazer uso do termo raça, afirmando ser este um conceito originário da Biologia, incapaz de explicar a diversidade humana. Uma vez que a diferença seria cultural, escolheu-se o termo etnia.

Cabe, aqui, introduzir o conceito de etnia, que substitui com vantagens o termo “raça”, já que tem base social e cultural. “Etnia” ou “grupo étnico” designa um grupo social que se diferencia de outros por sua especificidade cultural. Atualmente o conceito de etnia se estende a todas as minorias que mantêm modos de ser distintos e formações que se distinguem da cultura dominante. Assim, os pertencentes a uma etnia partilham de uma mesma visão de mundo, de uma organização social própria, apresentam manifestações culturais que lhe são características. “Etnicidade” é a condição de pertencer a um grupo étnico. É o caráter ou a qualidade de um grupo étnico, que frequentemente [sic] se autodenomina comunidade. Já o “etnocentrismo” — tendência de alguém tomar a própria cultura como centro exclusivo de tudo, e de pensar sobre o outro também apenas a partir de seus próprios valores e categorias — muitas vezes dificulta um diálogo intercultural, impedindo o acesso ao inesgotável aprendizado que as diversas culturas oferecem. (BRASIL/MEC. PCNS-Temas Transversais. 1998, p.132-133)

⁷⁴ Os PCNs para o Ensino Fundamental II para a disciplina História foram publicados em volume exclusivo. Ver: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso em 20/10/2021. Já para o Ensino Médio integraram o volume Ciências Humanas e Suas Tecnologias, conforme a divisão por áreas do conhecimento, proposta para este nível da Educação Básica. Ver: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em 20/10/2021. Segundo a LDB a educação básica possui três níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental (com duas fases) e Ensino Médio.

Mas, foi com a Lei 10.639/2003, que alterou a LDB/1996, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico Raciais (2004), que determinaram a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, acrescidas pela Lei 11.645/2008, que incluiu a história e a cultura indígena, que teve início o aprofundamento da crítica ao eurocentrismo, colocando a questão racial no centro do debate educacional. Se nos PCNs a palavra raça havia sido evitada, com as referidas leis, ela ganha centralidade, tornando-se categoria inegociável para a construção de uma educação efetivamente democrática.

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência [sic] nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar 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 são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia [sic] e asiática. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004, p. 13)

Embora nas últimas décadas do século XX os movimentos de professores/as e pesquisadores/as da área de Ensino de História, em sintonia com as mudanças na historiografia, tenham feito a denúncia das representações da escravização, sobretudo nos livros didáticos, onde as pessoas negras eram representadas apenas como mão de obra; como salienta Amílcar Pereira (2011, p. 38), foi o Movimento Negro (MN) que propôs a “reavaliação do papel do negro na História do Brasil”. O estudioso afirma que, através de uma multiplicidade de formas de luta, o MN colocou a questão racial no centro do debate educacional e problematizou o silêncio acerca da trajetória das populações negras antes, durante e depois do processo de escravização. Se até final do século XIX o foco era a conquista da liberdade, com a Abolição, por meio de diferentes estratégias, como a criação de associações, eventos, jornais, teatro, entre outras, posteriormente, passou-se a se reivindicar a inserção do negro na sociedade, sobretudo o seu direito à educação e ao trabalho.

Como avaliou a pesquisadora e ativista negra Nilma Lino Gomes (2012), a guinada começou a se dar a partir das últimas décadas do século XX, com a percepção de que não bastava fazer a inclusão, uma vez que a ideia universalista de educação não contemplava as demandas da população negra. Em meio à reconstrução democrática e à pressão neoliberal, o

movimento pautou as políticas afirmativas, desnaturalizando, ressignificando e politizando “raça”, como fundamento das políticas públicas de promoção da igualdade, não mais entendida apenas em termos sociais, mas também raciais. As Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, entre outras, aprovadas, sancionadas e em execução nos últimos vinte anos, são fruto desta luta que, apesar dos desafios que dificultam e limitam a sua plena realização, têm produzido impactos significativos. Elas têm provocado tensionamentos no campo dos currículos das escolas e dos cursos de formação docente, abrindo caminhos para a produção de saberes a partir de epistemologias outras que buscam romper com o eurocentrismo, como pode ser visto através dos subprojetos PIBID/História da UNEB.

4. 2 NOS COLOCANDO NA RODA

A primeira Licenciatura em História da UNEB a fazer parte do PIBID foi a do Campus XIII, em Itaberaba, em 2010. Outras foram sendo agregadas nos anos seguintes, a exemplo das do Campus XIV, em Conceição do Coité, do Campus X, em Teixeira de Freitas, e do Campus VI, em Caetité, em 2012. Em 2014 o PIBID abarcava seis dos nove cursos de História da instituição, contando com 159 bolsas de iniciação à docência e 206 no total, distribuídas conforme a tabela abaixo.

Tabela 10– Número de bolsistas por subprojeto/História.

	Coordenadores	Bolsistas ID	Supervisores	Escolas	Total
Campus V	2	22	4	2	30
Campus VI	3	41	6	4	54
Campus X	2	24	3	2	31
Campus XIII	2	40	4	2	48
Campus XIV	2	24	4	2	32
Campus XVIII	1	8	1	1	11
	12	159	22	13	206

Fonte: Elaborada pela autora, com base no relatório da coordenação institucional de 2014.

Embora não tenha sido possível mensurar a quantidade de licenciandos/as atingidos/as, levando-se em consideração a rotatividade de bolsistas por meio da transferência de bolsas dos que concluíam o curso para os que permaneciam, o alcance foi superior ao número de bolsas. Entre 2014 e 2017, das nove licenciaturas, seis tinham subprojetos:

- a) *Tecendo Histórias e Formando Professores: Memórias, Contos e Encantos nas Expressões Socioculturais, e Histórias no Cotidiano dos Afro-Brasileiros*, (Campus V – Santo Antônio de Jesus);

- b) *A Formação Inicial do Professor de História e sua Atuação na Escola Básica: O Ofício do Historiador na Docência* (Campus VI – Caetité);
- c) *A História e o Social: A Comunidade e os Espaços da Cidade como Integrantes do Processo de Ensino-Aprendizagem* (Campus X – Teixeira de Freitas);
- d) *A Memória Regional vai à Escola: Tradição Cultural e Oralidade em Diálogos com a Lei 11.645/08 em Itaberaba* (Campus XIII – Itaberaba);
- e) *O Diferente na Escola – Formação Docente, Ensino e Abordagem do Conteúdo Multicultural no Ensino de História* (Campus XIV – Conceição do Coité);
- f) *e A práxis Colaborativa na Formação do Professor de História: Compartilhando Diálogos e Resinificando Práticas entre a Universidade e a Educação Escolar* (Campus XVIII – Eunápolis).

Estes subprojetos traziam como objetivos da iniciação à docência o estreitamento dos laços com as escolas, a ampliação do diálogo com os docentes da Educação Básica, a inserção dos/as licenciandos/as no cotidiano escolar, a vivência de situações problemas e de busca por soluções conjuntas, entre outros. Tudo isso de modo articulado às especificidades da formação em História, com vistas a romper com ideia da Universidade como lugar privilegiado de produção de conhecimento e da escola como espaço de reprodução, e a afirmar que na segunda, e não apenas na primeira, o/a professor/a produz conhecimento, questão que será melhor discutida no próximo capítulo. Por hora, destaco o fato de que três desses subprojetos, localizados nos Campi V, XIII e XIV, tocavam diretamente nas questões propostas pelas Leis 10.639/2003 e 11.45/2008, principalmente pela primeira, o que não significa dizer que os demais não o fizessem. Porém, nestes, a pauta racial foi destaque, ao lado e/ou em intersecção com as de gênero e sexualidade.

No caso do Campus XIV, onde atuei, percorrer outros caminhos formativos teve como implicação, em primeiro lugar, assumir os silêncios dos currículos prescritos para o curso, situando-os num campo de disputas. Territórios de poder, esses documentos produzem identidades (SILVA, 2013), uma vez que as questões sobre o que e como ensinar, estão intimamente relacionadas ao perfil de pessoa que se pretende formar: sujeitos passivos e obedientes ou sujeitos críticos, autônomos e atuantes? Deste modo, a sua construção não é neutra, mas uma operação de seleção, de inclusões e exclusões, que produz subjetividades e sensibilidades, incidindo na forma como os indivíduos interpretam a si e ao mundo, nele se posicionado, passiva ou ativamente. O currículo é, portanto, um território de disputas (ARROYO, 2013), posto que neles subjazem projetos de sociedade.

Historicamente, esses instrumentos têm sido impostos de cima para baixo, sem a participação dos/as docentes em sua construção. Ao sacralizarem conhecimentos distantes da vida dos/das estudantes, que não se veem neles representados/as, dificultam a construção de um olhar crítico sobre a sociedade, colaborando para a manutenção do *status quo*. Todavia, esses sujeitos não são passivos. Na intersecção entre o prescrito e o vivido, negociam e criam currículo no cotidiano da escola e da universidade.

Com o subprojeto “O diferente na escola”, buscávamos nos situar neste território disputado. Frente às demandas sociais e políticas por uma educação e um ensino antirracista, antimachista, antiLGBTfóbica, em 2013, o colegiado de História do Campus XIV aprovou a submissão da proposta, que dava continuidade às ações no Colégio Polivalente de Conceição do Coité, dando seguimento a uma parceria iniciada em 2012 com esta unidade escolar, cuja

comunidade estudantil é formada majoritariamente por estudantes negros/as e com um percentual feminino significativo, também é notória a presença de estudantes que já se afirmam como homossexuais, constando a presença de uma travesti no turno noturno, compondo assim, como em muitas outras escolas, um mosaico de experiências do ser jovem que reflete a dinamicidade, complexidade e riqueza da sociedade atual. (UNEB/CAMPUS XIV, Subprojeto PIBID/História, 2013, p. 4)

Por um lado, foi constatada a presença de uma diversidade de sujeitos, de histórias de vida, e de outro, a hegemonia de um currículo homogeneizador, que não problematizava a diferença. Paralelamente, foi notada a presença de docentes diversos e que, desejosos como nós em construir uma educação inclusiva, buscavam sair do lugar comum, transformando a sala de aula em lugar e tempo de diálogo e de aprendizados outros. Com eles/as, assumimos o compromisso de discutir o currículo e de produzir estratégias de ensino/aprendizagem incorporando, nos planos e projetos de intervenção, as questões raciais, propostas na Lei 10.639/2003, interseccionalizando-as com as relações de gênero e sexualidade.

Longe de apontar “falhas” e “lacunas” no currículo escolar, partimos da autocrítica, na medida em que colocamos em questão o próprio currículo da Licenciatura em História, na qual estávamos inseridos/as. Se somos nós que formamos os/as professores/as, não podíamos prescindir desta autoavaliação. Construir uma educação democrática, assentada no respeito à diferença e contra a reprodução de desigualdades históricas, de raça, classe, gênero, sexualidade, etc., mais do que inserir novos temas e sujeitos no currículo escolar, exigia uma crítica ao modelo de formação docente por nós conduzido.

[...] Refletir sobre a ausência de tais conteúdos significa problematizar o modelo de formação presente na Universidade, podendo ser um caminho para reclamar o direito da discussão sobre raça, gênero e sexualidade num curso de formação de professores. (UNEB/CAMPUS XIV, Subprojeto PIBID/História, 2013, p. 3)

Em nossos encontros para estudo e reflexão, as falas dos/as bolsistas denunciavam de modo unânime os incômodos e insatisfações frente a esta lacuna do currículo acadêmico. Muitos afirmavam ser o subprojeto um dos poucos espaços abertos à essas questões. Assim, ao nos debruçarmos sobre a matriz curricular das licenciaturas em História na UNEB, foi possível perceber que esta permanece eurocêntrica. Um problema que, como ressaltado anteriormente, atinge o ensino de História no Brasil como um todo, desde a sua constituição como disciplina escolar no século XIX, à emergência dos primeiros cursos de formação de professores/as, nas primeiras décadas do século XX, chegando até os dias atuais.

Em pesquisa sobre os impactos da Lei 10.639/2003 nos currículos dos cursos de História de dez Universidades Federais, Mauro Cesar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2018), , concluíram que estes continuam presos à tradição, que concebe a Europa como epicentro do mundo e que privilegia o saber de referência, destinando uma carga-horária insuficiente para a construção de uma formação e educação antirracistas.

Em que pesem as especificidades, na UNEB, esse problema atinge todas as licenciaturas da instituição, cuja matriz curricular é a mesma, elaborada em atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, aprovadas em 2001 e 2002. A primeira, acompanhando as mudanças na historiografia, propôs a ruptura com a perspectiva linear do tempo histórico, bem como a incorporação da interdisciplinaridade e da pluralidade de espaços e culturas, a exemplo da África Negra e das particularidades regionais. A segunda, além da diversidade, determinou a articulação entre ensino e pesquisa.

Ao investigar o impacto dessas Diretrizes sobre as Licenciaturas em História, Claudia Sapag Ricci (2015), a partir de dados dos projetos pedagógicos de 50% dos cerca de 400 cursos do país, coletados em 2002 pelo Departamento de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior, concluiu que esses, ao apresentarem o perfil profissional que se deseja formar, referem-se ao historiador e não ao professor de História, como se formar o pesquisador fosse suficiente para também formar o que chamam de professor/pesquisador. Ou seja, o pleno reconhecimento da formação docente pelos currículos ainda permanece como um problema a

ser solucionado. O mesmo pode ser percebido no caso das Licenciaturas da UNEB, cujos projetos pedagógicos⁷⁵, vigentes no período recortado para esta pesquisa, traçavam:

O Curso de Licenciatura em História da UNEB visa formar profissionais aptos para atuar no ensino de História em todos os níveis, a atuar na pesquisa e produção do conhecimento histórico; trabalhar na preservação do patrimônio histórico cultural, na preservação e produção de fontes históricas, na organização de bancos de dados e arquivos; no desenvolvimento de projetos e assessorias nos setores artísticos, culturais e turísticos. (UNEB/CAMPUS V, s/d, p. 40)

[...] acreditando na inter-relação entre ensino e pesquisa, o currículo privilegia a formação do professor-pesquisador como um caminho para a permanente construção do conhecimento e ressignificação de conteúdos a serem trabalhados nos currículos escolares. (UNEB/CAMPUS XIII, s/d, p. 35)

O Curso aqui apresentado, pretende que o seu egresso seja um profissional dotado das seguintes competências e habilidades:

- Dominar as diferentes concepções teórico-metodológicas que referenciam a investigação e a análise dos processos históricos;
 - Evidenciar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
 - Discutir as problemáticas atuais, refletindo criticamente sobre a inserção dos indivíduos nos diferentes grupos sociais; e sua própria atuação enquanto sujeito histórico;
 - Estabelecer o diálogo entre a História e as outras áreas do conhecimento, identificando a construção de distâncias e aproximações entre as mesmas;
 - Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão no âmbito acadêmico, e na prática docente em museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural;
 - Conhecer e saber utilizar recursos tecnológicos e de linguagens nas diferentes dimensões da sua prática profissional.
 - Dominar os conteúdos básicos que são objeto de ensino-aprendizagem em todos os níveis e nas diversas modalidades de ensino.
 - Comprometer-se coletivamente e cooperativamente com a elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional além da sala de aula.
 - Potencializar o desenvolvimento dos alunos, considerando e respeitando suas características pessoais, bem como diferenças decorrentes de situação socioeconômica, inserção cultural, origem étnica, gênero e religião, atuando contra qualquer tipo de discriminação ou exclusão.
- (UNEB/CAMPUS XIV, 2009, p.115-116)

Conquanto a formação docente fosse colocada como prioridade, buscava-se preparar o público alvo para atuar nas áreas de preservação do patrimônio histórico, artístico e cultural, em museus, arquivos e outros espaços de produção do conhecimento histórico. O perfil do profissional que se pretendia formar era o do professor/pesquisador, o qual deveria dominar os conhecimentos teóricos e metodológicos, tanto da pesquisa quanto do ensino de História. Para alcançar esses objetivos, em sintonia com as Diretrizes, a matriz curricular foi organizada em

⁷⁵ Foram analisados três projetos de curso das nove licenciaturas na UNEB, ou seja, daquelas que participaram do PIBID com questões relativas à diversidade de gênero, raça, classe, sexualidade, etc., e que são objeto de estudo desta tese.

diferentes eixos, levando-se em consideração: os conhecimentos comuns e os específicos; o desenvolvimento da comunicação e da autonomia; a interdisciplinaridade; e a relação entre teoria e prática ao longo de todo o curso e não restrita ao Estágio Supervisionado.

Figura 7 - Fluxograma dos cursos de Licenciatura em História da UNEB.



Fonte: Projeto Pedagógico. UNEB/CAMPUS XIV, 2009, p. 119.

Em consonância com as Diretrizes citadas, a matriz curricular das licenciaturas em História da UNEB foi organizada em três Eixos: Conhecimentos Científicos-culturais, com 1950 horas, Formação Docente, com 1065 horas, e Atividades Acadêmicas-Científicas-Culturais, com 200 horas, totalizando 3.215 horas. Cada um passou a contemplar as diversas áreas ou subeixos formativos onde foram alocados os componentes curriculares. Em lugar da tradicional divisão em História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, foram criadas as áreas de Europa, América, África, Ásia, Brasil. De um lado, é possível perceber um avanço na crítica ao eurocentrismo, na medida em que se tenta romper com o modelo quadripartite de organização temporal. A área de “Brasil” assumiu, inclusive, uma carga-horária maior do que a de “Europa”, 420 e 390 horas, respectivamente. Mas o mesmo não foi observado em relação à de América, 180, de África, 150, e de Ásia, 60 horas, que somadas ocupavam um espaço e tempo menor que aquele destinado ao continente europeu.

Outro problema é que, se por um lado houve aumento das cargas-horárias das disciplinas “ditas pedagógicas”, estas ainda eram significativamente menor do que as dos componentes do Eixo de Conhecimentos Científicos-Culturais, que reuniu as áreas e disciplinas ditas específicas, como Historiografia e Teoria e Metodologia da História, além de componentes

relativos às especialidades citadas, entre outros de cunho interdisciplinar. Manteve-se, deste modo, a separação entre a formação teórica e a prática, ficando a articulação entre ambas a cargo dos Estágios e demais componentes “pedagógicos”. Consultando o ementário das áreas que integram cada Eixo, foi possível perceber que, no primeiro, não se fez conexão dos conteúdos históricos com a formação para o exercício da docência na Educação Básica. Não houve sequer qualquer menção à educação, escola e ensino de História. Estas, aparecem apenas de modo isolado, geralmente no conteúdo programático de algumas disciplinas dependendo, portanto, da implicação do/a docente.

É importante salientar que este não é um problema exclusivo da UNEB. Como atestam os estudos de Margarida Maria Dias de Oliveira e Itamar Freitas (2013), em que pesem os debates realizados nos últimos 20 anos, reconhecendo que a história escolar não se reduz à mera transmissão da história acadêmica, e que a formação não pode se restringir ao conhecimento de teorias, conceitos e abordagens historiográficas, a segregação entre as disciplinas ditas científicas e as ditas pedagógicas, entre teoria e prática, ensino de pesquisa, ainda permanece. Falta diálogo com o campo da Educação e interação com a escola, seus docentes e discentes, seus saberes e práticas. É o que também demonstra Erinaldo Vicente Cavalcanti (2018). Em pesquisa sobre as matrizes curriculares das graduações em História nas universidades federais do Nordeste, o autor buscou investigar se o livro didático figura entre os temas e questões propostos para estudo nesses cursos. Assim, constatou que das 14 instituições investigadas, nenhuma possui componentes voltados especificamente para a historiografia didática, que aparece apenas como um objeto, entre outros, em componentes da área de Ensino em apenas 7 universidades. Estes diagnósticos evidenciam que os cursos de formação ainda não assumem plenamente que formam docentes.

Sobre a questão da diversidade, os projetos pedagógicos acentuavam a defesa de uma formação assentada no respeito à diferença, bem como na representação de raça, gênero e sexualidade, entre outros marcadores sociais. Entretanto, tais marcadores pouco aparecem nos ementários, predominando o estudo da pluralidade étnica, regional, econômica, social, política e cultural. As categorias raça e racismo não figuravam nas ementas das áreas/subeixos; gênero uma única vez, e sexualidade nenhuma. Elas são pontuadas nos programas de alguns componentes, porém menos nas ementas e mais nos conteúdos programáticos, dependendo do lugar em que o curso se situa.

No curso de História do Campus V, localizado em Santo Antônio de Jesus, território de identidade do Recôncavo, por exemplo, apesar das palavras raça e racismo terem sido citadas uma única vez cada uma delas, nas ementas de duas disciplinas, elas são acionadas nos

conteúdos programáticos de seis. O mesmo acontece com a palavra gênero e, em menor escala com o termo sexualidade. Esta última, foi mencionada apenas duas vezes. No Campus XIII, situado na cidade de Itaberaba, na microrregião do Piemonte do Paraguaçu e adjacências, o mesmo se deu em relação à questão racial, havendo uma maior assunção da discussão de gênero em seis disciplinas, em três ementas e em três conteúdos programáticos, e também dos estudos sobre sexualidade, que figuram em uma ementa e no conteúdo programático de oito disciplinas. Já no curso de História do Campus XIV, situado em Conceição do Coité, território do Sisal, a categoria raça foi mencionada em quatro disciplinas, sendo três em ementas; gênero seis vezes, apenas em duas ementas; e sexualidade em somente uma.

Do ponto de vista da abordagem, estas categorias, na maior parte das vezes, são concebidas de modo isolado e, excepcionalmente, de modo interseccional, com exceção do curso de História de Santo Antônio de Jesus. As questões de gênero, raça e sexualidade foram acionadas de modo pontual, principalmente nos conteúdos programáticos. Para os componentes da área/subeixos “Brasil”, por exemplo, nota-se o predomínio de propostas que privilegiavam o estudo das lutas, dos conflitos, das resistências e do cotidiano de diferentes sujeitos como homens e mulheres pobres, negros e indígenas, entre outros, vistos a partir das abordagens da História Social e da História Cultural, de origem inglesa e francesa respectivamente, que muito influenciaram a historiografia brasileira nas últimas décadas do século XX e início do XXI. Temas relacionados à história desses sujeitos foram citados, sobretudo no período colonial e imperial, especialmente quando houve ênfase na localidade e na região, como pode ser visto abaixo:

A Bahia no séc. XIX.

1.1.Aspectos políticos:

1.1.1. A participação na Independência.

1.2.Aspectos sócio-culturais [sic].

1.2.1. Características da sociedade escravista baiana:

1.2.1.1 A resistência escrava e suas diferentes estratégias.

1.2.2. Os grupos sociais.

2. A Bahia Republicana.

2.1.Aspectos políticos:

2.1.1. A proclamação da república e suas repercussões na Bahia.

2.2.Aspectos econômicos:

2.2.1. As mudanças na produção: a ascensão do cacau;

2.2.2. As atividades agropecuária e industrial.

3. A Bahia Contemporânea.

3.1.Aspectos econômicos:

3.1.1. O declínio das atividades tradicionais;

3.1.2. Os novos pólos [sic] econômicos.

3.2.Aspectos políticos:

3.2.1. A política baiana da proclamação da ditadura aos nossos dias;

3.2.2. O processo de ‘modernização conservadora’ da Bahia.

(UNEB/CAMPUS XIV, 2009, p. 281)

1. Sociedade e hierarquias na Bahia Oitocentista
 - 1.1. População e diversidade regional: Recôncavo e Sertão
 - 1.2. Caminhos antigos da Bahia Imperial
 - 1.3. Redes urbanas e relações com o campo
 - 1.4. Escravidão e Liberdade
 2. Comunidades e Laços familiares
 - 2.1. Família e Sociedade
 - 2.2. Família escrava
 - 2.3. África que chega à Bahia
 - 2.4. Reinvenção da África na Bahia
 3. Rituais de Rebeldia na Bahia
 4. Festa e Religiosidade
 - 4.1. Rituais fúnebres e revolta social
 - 4.2. Irmandades e Terreiros
 - 4.3. Carnaval e outras festas
 5. Abolição e tensões sociais no final do século
 - 5.1. O fim da escravidão e transformações sociais
 - 5.2. A festa da Abolição
 - 5.3. Dependência e liberdade no fim do cativeiro
 - 5.4. Migração de população para as cidades
- (UNEB/CAMPUS V, s/d, p. 157)

UNIDADE I – A Bahia no século XIX

Panorama Geral da Bahia no século XIX (aspectos sociais, políticos e econômicos)

Independência da Bahia: a festa do Dois de Julho

Formação da identidade nacional: A Bahia no Império.

Revoltas populares

UNIDADE II – Escravidão, resistência negra e liberdade

População escrava

Revoltas escravas no Recôncavo Baiano

A Revolta dos Malês: um balanço historiográfico

UNIDADE III – A vida dos escravos e libertos, resistências e sociabilidades

Família, cotidiano e trabalho escravo

A festa negra como resistência cultural

Cultura na Bahia Oitocentista

UNIDADE IV – Encruzilhadas da Liberdade e o Pós-Abolição na Bahia

As últimas décadas da escravidão: conflitos e tensões

A Abolição e os seus significados

O pós-abolição: a cidade das mulheres e a “desafricanização” das ruas.

(UNEB/CAMPUS XIII, s/d, p. 126).

Na citação, é possível perceber a preponderância da denúncia da escravidão na colônia e no império, com relevo para as formas de resistência, a família e a cultura dos/as escravizados, porém deixando de fora questões referentes à mulher negra na história Brasil. Além de aparecer esporadicamente, destaca-se uma perspectiva da mulher como sujeito universal, sem nenhum aceno às desigualdades e interseccionalidades de classe, gênero e raça. Quando o recorte temporal é o século XX, o silêncio sobre esses sujeitos é ainda maior, como pode ser visto nos exemplos abaixo.

1. ECONOMIA E TRABALHO

1.1. transição do trabalho escravo para o livre dentro do contexto da economia cafeeira.

1.2. imigração e urbanização na virada do século XIX para o XX.

- 1.3. industrialização.
 - 2. ESTADO E CULTURA POLÍTICA.
 - 2.1. crise da monarquia escravista.
 - 2.2. construção da ordem republicana.
 - 2.3. república oligárquica e liberalismo excludente.
 - 2.4. crise dos anos 20.
 - 2.5. “revolução de 1930”.
 - 2.6. O papel da mulher neste contexto
 - 2.7. O golpe de 1937 e o Estado Novo; 1945: continuidade e ruptura nacional desenvolvimento e populismo.
 - 3. MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO E DA CIDADE
 - 3.1. movimentos sociais no campo. (canudos, contestado, padre Cícero)
 - 3.2. revoltas populares na capital da república.
 - 3.3. movimento operário e formação da classe trabalhadora.
 - 3.4. tenentismo.
- (UNEB/CAMPUS XIV, p. 220)

- 1. A Revolução de 1930: história e historiografia.
 - 2. A dinâmica política do Primeiro Governo Vargas (1930-1945).
 - 2.1. Os anos 1930: as incertezas e ambigüidades [sic] do “novo” regime.
 - 2.2. O constitucionalismo.
 - 2.3. Integralismo e Comunismo
 - 2.4. A cultura política do Estado Novo.
 - 2.5. Estado, discurso, propaganda.
 - 2.6. Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo.
 - 2.7. Trabalhadores e cultura política.
 - 2.8. O Brasil na conjuntura da Segunda Guerra Mundial.
 - 3. Trabalhadores, Estado e política no pós-1930.
 - 3.1. Populismo e trabalhismo.
 - 3.2. Corporativismo, sindicalismo, militâncias e greves operárias.
 - 3.3. Trabalhadores, leis, direitos e justiça.
 - 3.4. Os trabalhadores rurais e a política trabalhista.
 - 3.5. A vida cultural na Era Vargas.
 - 3.6. Sinais da modernidade na era Vargas: vida literária, cinema e rádio.
 - 3.7. Manifestações culturais como expressão da cidadania: o povo na rua.
 - 4. A experiência democrática (1945-1964).
 - 4.1. Contradições e ambigüidades [sic] do regime constitucional.
 - 4.2. Os Anos JK: industrialização e modelo oligárquico de desenvolvimento.
 - 4.3. O nacional-desenvolvimentismo e a política externa independente.
 - 4.4. Trabalhadores, sindicatos e política (1945-1964).
 - 4.5. Ligas camponesas e sindicatos rurais.
 - 4.6. Os novos experimentos culturais dos anos 1940/50.
 - 4.7. O governo João Goulart e o golpe civil-militar de 1964.
- (UNEB/CAMPUS V, s/d, p.321)

Embora os movimentos sociais sejam objetos de estudo, privilegiava-se o conhecimento das lutas dos operários e/ou dos trabalhadores do campo, silenciando-se acerca das trajetórias dos movimentos negros e feministas, da cultura negra e da indígena, em nossa história recente. Não que os temas selecionados não fossem pertinentes e necessários, mas careciam de uma abordagem interseccional, que levasse em consideração o entrecruzamento das relações de classe, de gênero, raça, entre outras categorias. Estas, terminam por se sobressair em componentes concebidos como Tópicos Especiais e/ou Seminários Temáticos, uma modalidade que foi criada especificamente para a inserção de questões atuais e inovadoras da historiografia, como pode ser visto na disciplina Seminário Temático Brasil Contemporâneo

(UNEB/CAMPUS XIII, s/d, p. 13), cuja ementa trazia como foco o estudo das “Culturas e representações afro-brasileiras, Movimentos sociais, Política e Cultura no Brasil Republicano”; e no Tópico Especial de Estudo em Metodologia III (UNEB/CAMPUS XIV, 2009, p. 216), que propunha:

analisar as inter-relações existentes entre as determinações de gênero, de raça e de sexualidade na pesquisa histórica, examinando a questão de gênero como construção teórico-conceitual e a interseccionalidade como categoria metodológica e política (UNEB/CAMPUS XIV, 2009, p.216).

Além disso, as questões de gênero e raça também ganhavam atenção especial por meio de projetos de pesquisa e extensão, entre eles: o “Núcleo de Relações Étnico-Raciais e Afirmções Identitárias Negra”, que visava a “agrimação [sic] de pesquisadores de relações étnico-raciais, com o propósito de implementar ações voltadas para a reeducação antirracista e para a seleção de materiais didáticos pertinentes à lei 10.639/03” (UNEB/CAMPUS XIII, s/d, p. 332); “Interseccionando gênero, raça e diversidade sexual no ensino em Santo Antônio de Jesus”, voltado para a compreensão de “como as dimensões de gênero, raça/etnia e orientação sexual se manifestam, e assim, contribuindo para o rompimento do ciclo de reprodução de preconceitos na educação básica” (UNEB/CAMPUS V, s/d, p. 380); “Consciência Coletiva: Homens e mulheres combatendo a violência contra a mulher na região sisaleira” (UNEB/CAMPUS XIV, 2009, p. 360)⁷⁷; e, por fim, em diversos subprojetos vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, entre eles os das Licenciaturas em História. Portanto, o PIBID passou a ser mais um espaço usado para tratar dessas questões. Por reunir ensino, pesquisa e extensão, assumindo o diálogo entre teoria e prática, escola e universidade, ensino e pesquisa, tornou-se um lugar e tempo de problematização sobre o próprio currículo acadêmico e a formação inicial docente.

Como visto até aqui, embora a UNEB seja uma instituição majoritariamente feminina e negra, no período aqui estudado, estas ainda não estavam representadas no currículo prescrito, hegemonicamente branco e masculino⁷⁸. Simultaneamente, a crescente reivindicação por reconhecimento e representação desses sujeitos, como protagonistas da História e da produção de conhecimento, levaram à produção de rachaduras nas estruturas de conhecimento vigentes. Contra a monocultura do saber acadêmico, eles/as vêm se utilizando das brechas, se apropriando dos espaços dos Conteúdos Programáticos, dos Seminários Temáticos e Tópicos

⁷⁷ Sem identificação se de pesquisa ou extensão.

⁷⁸ Um novo currículo foi aprovado em 2019. No entanto, ele não foi objeto de análise por ultrapassar o recorte temporal desta tese.

Especiais, assim como se refugiando em grupos vinculados a Projetos de Pesquisa e Extensão, e também no PIBID.

Estas estratégias podem ser interpretadas como “aquilombamento” dentro da Universidade, expressão tomada de empréstimo da professora/historiadora e militante negra Beatriz Nascimento (2021, p. 250), para quem os quilombos atravessam o passado e o presente, constituindo-se como “[...] ação, atividade e conduta que se interioriza, se atualiza e se espalha. Não é apenas uma questão de liberdade, mas força vital, esforço de combate pela vida”. Transforma-se no tempo e, como símbolo de resistência, se faz presente em comunidades, famílias, espaços culturais e de lazer, inclusive no corpo negro, entre outras territorialidades. Sem se limitar à fuga, embora esta seja uma de suas etapas, ele se define como um sistema social alternativo, diferente daquele imposto pelo colonizador.

Os/as docentes formadores/as e licenciandos/as, ainda que enquadrados por leis e diretrizes, não são passivos, “aquilombando-se” nas brechas e espaços alternativos, para fazer frente à “colonialidade do saber”, ainda arraigada na estrutura curricular que forma os/as nossos/as futuros professores/as. Todavia, o enfrentamento a este “passado que não quer passar” vai muito além de incluir novos conteúdos nos currículos e/ou denunciar a herança colonial, entranhada em nosso modo de pensar e de produzir conhecimento. Assim, além de nos colocar na roda, foi preciso fazê-la girar em outros sentidos, direções, sentir o movimento, viver o deslocamento, e isto implicou em sair do lugar que o cânone ocidental nos assentou, para escutar e atender a convocação daqueles/as cujas vidas vêm sendo ceifadas pelos “genocídios/epistemicídios” produzidos historicamente.

Com o subprojeto/PIBID “O diferente na escola”, fizemos coro a esse chamado, buscando somar as nossas vozes às daqueles que defendem a construção de um ensino de história antirracista, anti-machista e antiLGBTfóbica. Foi assumindo este posicionamento ético e político que, a partir de 2014, demos segmento às ações que haviam sido iniciadas em 2012, inserindo a discussão de raça, gênero e sexualidade no cerne da iniciação à docência, visão esta que, no percurso da investigação que culminou nesta tese, identifiquei também nos demais subprojetos e que nos remete à reflexão sobre o papel da História e de seu ensino.

4.3 UMA PERGUNTA QUE NÃO QUER CALAR

Os três subprojetos “Tecendo Histórias e Formando Professores: Memórias, Contos e Encantos nas Expressões Socioculturais, e Histórias no Cotidiano dos Afro-Brasileiros”, (Campus V – Santo Antônio de Jesus); “A Memória Regional vai à Escola: Tradição Cultural e

Oralidade em Diálogos com a Lei 11.645/08 em Itaberaba” (Campus XIII – Itaberaba); “O Diferente na Escola: Formação Docente, Ensino e Abordagem do Conteúdo Multicultural no Ensino de História” (Campus XIV – Conceição do Coité), partiram do entendimento de que romper com o silêncio, tanto no currículo escolar quanto no currículo acadêmico, sobre as experiências de homens e mulheres negras e LGBTQIA+, e também em relação aos povos indígenas e outros tantos grupos submetidos a práticas de “genocídios/epistemicídios”, ou subalternizados, se coloca como uma questão de dever e de justiça.

[...] pensando a escola como um espaço para uma problematização dos saberes instituídos no currículo da licenciatura em História e do currículo escolar presente na referida unidade de ensino a fim de conceber uma formação que encare seu compromisso para a promoção da cidadania das populações negras e LGBTT (Lésbicas, Gays, Travestis e Transgêneros).

[...] percebeu-se a carência de referenciais teóricos e formativos sobre estes temas nas experiências dos licenciandos, caracterizando assim uma formação docente **devedora** de um conjunto de saberes importantes para a constituição de sujeitos capazes de atuar no ambiente educacional para a **promoção de uma educação voltada ao reconhecimento da diversidade humana com vistas à construção de uma sociedade mais justa e fraterna.**

(UNEB/CAMPUS XIV, Subprojeto PIBI/História, 2013 p. 4, grifos meus).

Ao longo da sua execução, o projeto vem buscando construir subsídios epistemológicos para os participantes: bolsistas e estudantes/docentes, do referido Colégio, a partir da Lei 10.639/2003, como também vem contribuindo para a inserção dos graduandos em história no espaço escolar, *locus* de atuação dos futuros profissionais do ensino de história, tanto da história da África e cultura afro-brasileira, bem como seus possíveis desdobramentos na história local e regional. Neste contexto, confirma-se a primazia em manter e aprofundar o debate entre os diversos saberes – sejam eles acadêmicos e/ou populares – na perspectiva de **(in) formar as comunidades acadêmicas e civis sobre a importância da Cultura Afro-Brasileira, para construirmos estratégias políticas e pedagógicas com o intuito de compreender e direcionar as relações étnico-raciais no sentido do respeito e correção de posturas e atitudes discriminatórias e racistas.**

(UNEB/CAMPUS V, Subprojeto PIBID/História, 2013, p. 3, grifos meus)

A importância da diversidade foi trazida à tona através da Lei 11.645/08, estabelecendo **a obrigatoriedade da inserção da História e Cultura afro-brasileira e indígena** no currículo da Educação Básica, tendo exatamente o componente História como um dos carros-chefe [sic.] para este fim. Nas escolas públicas de Itaberaba há uma sólida maioria de alunos e professores afro-descendentes [sic.] ou índio-descendentes; a região tem forte memória indígena, do povo Payayá. [...] **Estes saberes precisam chegar à educação básica não só para que se cumpra a Lei 11.645/08 de maneira efetiva, mas principalmente para que se faça uma revolução na qualidade da educação básica e na forma como os alunos se vêm enquanto sujeitos históricos.** (UNEB/CAMPUS XIII, Subprojeto PIBID/História, 2013, p. 4, grifos meus)

Esta pauta traz à tona o debate sobre passados que persistem no presente por meio da perpetuação de desigualdades sociais e históricas, bem como sobre experiências traumáticas, cujas feridas ainda permanecem abertas. Nas propostas dos subprojetos, a inserção das relações étnico-raciais no ensino de História foi justificada em virtude da obrigatoriedade da Lei

10.639/2003 e da 11.645/2008, e da necessidade de articular o aprendizado histórico à realidade dos jovens, para a construção de uma educação assentada no combate às múltiplas opressões e discriminações. Fica evidente que as determinações legais legitimaram proposições e ações político-pedagógicas como forma de reparação e justiça, uma pauta que divide historiadores/as e professores/as não sobre a necessidade, mas sobre a sua obrigatoriedade. Muitas foram as críticas a elas dirigidas desde que foram sancionadas, especialmente à primeira, inclusive com grande repercussão na imprensa. Um dos principais alvos, conforme Martha Abreu, Hebe Mattos e Carolina Vianna Dantas (2009), foi a sua imposição como “dever de memória”, termo surgido nos debates em torno das políticas de memória adotadas no Pós-Guerra e intensificadas a partir da década de 1970, em países como a França e a Alemanha.

Ao analisar esta questão no cenário europeu, Christian Delacroix (2018) a situou como parte de um movimento amplo de multiplicação das memórias em escala mundial, vivenciado no Pós-Guerra em que as identidades nacionais foram questionadas, trazendo à cena não mais o herói, mas a vítima. Reivindicava-se justiça aos sobreviventes e às famílias dos que foram alvo de crimes contra os direitos humanos. Profissionais da História foram requisitados a participar de debates e de julgamentos, trazendo à tona a discussão sobre o papel da História diante das demandas sociais. Discutia-se quais seriam as implicações de se atribuir esta tarefa à ciência histórica. Seria este o papel de historiadores e historiadoras?

Entre os problemas apontados, temia-se que o atendimento a estas demandas poderia limitar a liberdade do/a profissional da História. Estudiosos franceses como Paul Ricoeur (2007) e Henri Rousso (2016), ao mesmo tempo em que ressaltavam a necessidade de lidar com esses “passados que não passam”, alertavam para os perigos dessa memória obrigada, uma vez que, para eles, os abusos da memória são também abusos do esquecimento. Segundo Ricoeur (2007, p. 459), entre os riscos, estão a hierarquização das memórias e a perda da dimensão crítica do conhecimento histórico, já que “ver uma coisa é não ver outra. Narrar um drama é esquecer outro”. Além disso, o teórico chamava a atenção para a distinção entre memória e História. Ambas seriam representações, narrativas construídas no presente para dar sentido ao passado, porém construídas por processos diferentes. Enquanto a primeira se apresenta como verdade, sustentando-se no fato de a testemunha “ter estado lá”, a segunda não goza deste privilégio, constituindo-se como uma ciência, cujo conhecimento é produzido através da operação historiográfica, sendo imprescindível a interpretação e crítica das fontes documentais. Entretanto, apesar das diferenças, as duas são seletivas e permeadas não só por lembranças e por esquecimentos.

Assim, caberia ao historiador, trazer de volta as memórias “esquecidas”, atendendo ao “dever de memória”? Para Paul Ricoeur (2007), em vez do “dever de memória”, seria mais justo fazer “o trabalho de memória”, ou “trabalho de luto”, para se chegar à “justa memória”, ou seja, a equidade na construção de representações. Estes seriam possíveis por meio da memória refletida. Para tanto, em vez de esquecer o passado, seria preciso primeiro ressuscitá-lo para então separá-lo. Segundo Ricoeur (2007, p. 507), “é no caminho da crítica histórica que a memória encontra o sentido de justiça”. Neste sentido, o estudioso argumenta que a História, embora não possa abolir a memória, pode contestá-la, contribuindo para o perdão e para o sepultamento do passado, e abrindo caminho para o futuro, tendo como horizonte a reconciliação. Mas como fazê-lo, se para perdoar é preciso esquecer? Diante deste paradoxo, o pensador defende que o perdão não implica no esquecimento definitivo da falta. Ainda que se oponha ao “dever de memória”, propondo a sua substituição pelo “trabalho de memória”, ele não separa a dimensão epistemológica da questão ética, propondo o “esquecimento de reserva”, consciente e atento, como uma opção, um desejo, e não uma obrigação.

Outro problema levantado diz respeito à possibilidade de a História reparar os erros do passado, o que só seria possível por meio do reconhecimento da culpa, seja ela individual ou coletiva. Todavia, como responsabilizar as gerações posteriores pelos erros das gerações passadas? Como lidar com esta “história difícil”, atravessada por sentimento de culpa e de vergonha? É o que indaga o educador alemão Bodo Von Borries (2011), respondendo que, embora a culpa não possa ser herdada, os benefícios sim. Portanto, a responsabilidade deve ser assumida e os danos devem ser reparados. E isto reside em estudar, conhecer e refletir sobre o passado, para dele se afastar, mas sem esquecê-lo. Uma tarefa de longo prazo, que a ser assumida pela sociedade, inclusive pelas escolas, com vistas à reflexão, à autorreflexão, à formação de sujeitos empáticos e a uma possível reconciliação para a construção de um futuro comum.

Este debate também atingiu o campo da História na América do Norte. Ao analisar o cenário dos Estados Unidos e do Canadá, Olivier Demoulin (2017) afirma que, tal como na Europa, nesses países, historiadores têm sido demandados para auxiliar juízes e advogados em processos relativos aos direitos dos povos autóctones, das vítimas de racismo e de sexismo. Segundo este estudioso, isto tem levado a uma diferença entre os trabalhos produzidos no meio acadêmico e aqueles feitos sob encomenda. Neste último caso, Demoulin (2017) alerta que a mercantilização do conhecimento histórico pode gerar omissões, silêncios e censura para atender aos interesses dos/as clientes, além de submetê-lo ao árbitro do juiz. Embora não assumam uma posição explicitamente contrária a este novo papel assumido pela História frente

às demandas sociais, Demoulin (2017) se mostra preocupado com a ameaça de, com o tempo, o “técnico da história” ocupar o lugar do cientista.

Ainda no cenário norte-americano, debruçando-se sobre as Ações Afirmativas, a historiadora Joan Scott (2005) apontou alguns paradoxos nas políticas de reparação, refletindo sobre as relações entre igualdade e diferença, cujos sentidos nas democracias ocidentais apresentam interdependências e tensões. Isto porque na sua origem, desde as revoluções do século XVIII, a ideia de igualdade de direitos foi construída a partir das diferenças individuais e não de grupos sociais. Outro problema diz respeito ao fato de as identidades coletivas evocarem e ao mesmo tempo recusarem a diferença. Scott (2005) cita como exemplo o feminismo que, ao exigir a igualdade entre homens e mulheres, assume um discurso paradoxal que contribui tanto para produzir como para eliminar a diferença. Essa mesma tensão, a historiadora identifica nas Ações Afirmativas, reivindicadas desde as décadas de 1960 e 1970 com o objetivo de demolir os obstáculos que impediam as pessoas negras de acessarem direitos.

Ao questionarem a suposta universalidade do indivíduo, passando a reconhecê-lo enquanto grupo, os movimentos defensores destas políticas chegaram a sofrer acusações de colocar raça contra classe. No entanto, como assevera Joan Scott (2005), as identidades sociais não podem ser ignoradas, posto que indivíduos podem ser excluídos das estruturas de poder por pertencerem a determinados grupos, religiosos, étnico-raciais, de gênero, etc. Para ela, o caminho não deve ser extinguir as políticas afirmativas em favor dos interesses individuais. Uma vez que as identidades são construções suscetíveis a mudanças sociais e políticas, articulando-se às relações de poder, é preciso entendê-las como negociações entre o individual e o coletivo dentro de contextos históricos específicos.

Na América Latina, as discussões têm se voltado para dois focos: as políticas de memória, voltadas ao atendimento das demandas das vítimas dos crimes cometidos pelo Estado, promovido pelos Militares que assaltaram o poder nos países deste continente na segunda metade do século XX; e/ou as políticas afirmativas de reconhecimento e reparação àqueles que foram alvo de “genocídios/epistemicídios” desde a colonização, como negros/as e indígenas. Sobre o primeiro, diferente do que aconteceu em países como Argentina, por exemplo, onde no início do século XX as políticas de memória levaram ao reconhecimento dos crimes de Estado, no Brasil, como ressalta Caroline Bauer (2014), mesmo com a criação de uma comissão da verdade, o foco foi a dor da vítima e sua indenização econômica, silenciando-se sobre os perpetradores e excluindo a sociedade do debate. Sobre os segundos, as Ações Afirmativas, embora muito ainda precise ser feito, é possível notar que houve avanços, como pode ser visto por meio das políticas de cotas e das Leis 10.639/2003 e da 11.645/2008. Ao determinarem o

debate sobre raça e racismo em escolas e universidades, estas medidas têm levado a discussão para toda a sociedade, mas não sem tensões.

Abreu, Mattos e Dantas (2009), refletindo sobre estas mudanças, alertaram para as armadilhas do “dever de memória” e dos abusos que dele podem decorrer. Para elas, não caberia aos historiadores e docentes determinar como o passado deve ser lido, mas explicar como tem sido interpretado de formas variadas ao longo do tempo. Indo mais longe na crítica, Júnia Pereira Sales (2012) chegou a afirmar que as Leis não trazem algo novo, uma vez que o questionamento dos estereótipos e do eurocentrismo já era uma prática entre docentes. Para a estudiosa, elas são a sistematização de um sentimento antigo e disperso entre professores e pesquisadores do ensino de História, porém agora, assumindo um certo radicalismo, ao trazer à tona dores e ressentimentos, além de uma visão essencialista das identidades e o risco de transformar a prática educativa em catequese. A autora também demonstrou preocupação com as perspectivas comemorativas e mitificadoras de personagens e mobilizadoras de consciências, apontando como desafio a promoção de um ensino que não hierarquize as identidades, não exclua a história europeia e não idealize a africana e a indígena. Esta romantização, sobretudo da África, em algumas proposições, já havia sido apontada por Mônica Lima (2009) que, debruçando-se sobre esta questão, lembrou não serem os/as docentes uma massa acrítica. Além disso, sublinhou que esse e outros problemas são passíveis de serem contornados. Lima (2009) refutou inclusive a ideia de que a Lei 10.639/2003 foi imposta de cima para baixo. Sem deixar de reconhecer que muitas questões propostas já se faziam presentes em muitas pesquisas e debates acadêmicos que lhe antecederam, enfatiza que ela foi fruto das reivindicações dos movimentos negros, estudantis e docentes.

Nos últimos anos, essas discussões sofreram um deslocamento. Diferentemente dos anos que se seguiram à aprovação, não se trata mais de questionar a sua imposição, mas sim de refletir sobre as implicações e sobre a forma como as questões propostas vêm sendo experimentadas. Nesta direção, um caminho profícuo foi aberto por Nilton Pereira e Fernando Seffner (2018, p. 23). Para estes estudiosos, as questões raciais, assim como de gênero, entre outras, compreendem os chamados “temas sensíveis”, posto que tocam em experiências traumáticas do passado e que ainda repercutem no presente. Afirmam que o passado não é morto, ao contrário “[...] o passado é vivo, pois não apenas ele insiste no presente, na forma de questões abertas e sensíveis, como também insiste como acontecimento que provoca aprendizagens novas”. Defendem que trabalhar com questões sensíveis em sala de aula significa construir outra maneira de pensar a temporalidade, rompendo com a forma colonial de nos relacionar com o passado, visto como externo e morto; e identificando a sua coexistência com

o presente. Requer, igualmente, a construção de outras experiências de aprendizagem histórica, relacionando corpo e alma, inteligência e sensibilidade, conhecimento e ética. Uma vez que o passado é vivo, ele não pode ser tratado de modo frio e dissociado da vida social. Para Pereira e Seffner (2018), inserir estas questões na sala de aula é indispensável ao caráter ético e político do ensino de História, com vistas a despertar entre os/as discentes um posicionamento contra as injustiças sociais e em favor dos direitos humanos.

No que diz respeito ao que vem sendo feito no chão da escola, destaco o trabalho de Karla Andrezza Vieira e Cristiani Bereta da Silva (2022). Debruçando-se sobre propostas de aulas com temáticas africanas e afro-brasileiras, elaboradas por seis professores/as da rede estadual de Santa Catarina e que atuam na grande Florianópolis, as autoras identificaram a permanência do eurocentrismo nas narrativas elaboradas. Nestas, a construção de imagens positivadas da África é feita a partir de referenciais europeus, como a ideia de que a “evolução humana” começou no continente africano ou de que nestes existiam “reinos” mais fortes que os da Europa, o que para as autoras se deve à permanência do pensamento moderno colonial. Desta maneira, concluem que sob os impactos da Lei 10.639/2003, as propostas fazem a crítica colonial, mas não conseguem subverter o eurocentrismo. Ao mesmo tempo, veem as propostas como indícios de que as histórias e as memórias das populações africanas e afrodescendentes estão em processo de reformulação e reconstrução.

É ao lado destes últimos trabalhos que esta tese se coloca. Os subprojetos PIBID aqui estudados foram propostos dez anos após a aprovação da Lei 10.639/2003, num cenário em que a preocupação passou a ser menos com a sua obrigatoriedade e mais com a sua implementação. O que se percebe neles é o desejo e o empenho dos sujeitos envolvidos em cumpri-la, não só porque se sentem convocados, mas porque entendem a educação como ato político, em defesa da vida. Numa sociedade como a brasileira na qual a escravização durou quase quatrocentos anos e que, mesmo ao fim desta, continua submetendo as pessoas negras à política da morte, assumir esta postura é um desafio incontornável para a construção de uma sociedade efetivamente democrática.

Como denuncia o historiador camaronês Achille Mbembe (2018), se o “campo” foi a experiência na qual os corpos dos judeus foram reduzidos a um estatuto biológico, e o Nazismo um exemplo do exercício do direito de matar pelo Estado, ambos correspondem à aplicação aos brancos/as dos métodos de extermínio até então infligidos às pessoas negras. Conforme Mbembe (2018), a *plantation* foi o primeiro laboratório desta política, ao reduzir a vida do sujeito escravizado à uma morte em vida, destituindo-o de humanidade e de estatuto político, a partir da classificação racial e do racismo.

Debruçando-se também sobre esta questão, a intelectual afro-diaspórica Grada Kilomba (2019, p. 30), afirma que “o passado colonial é uma ferida aberta que ainda não foi cicatrizada”. A estudiosa portuguesa, com raízes em Angola e São Tomé e Príncipe, afirma que o racismo cotidiano é uma reencenação da “plantação”, que expõe o sujeito negro a uma experiência traumática, destituindo-o de humanidade, silenciando-o e subordinando-o. Com base no pensamento de Frantz Fanon (2008), Kilomba (2019) reitera que o trauma vivido pelas pessoas negras não pode ser reduzido ao modelo clássico, no sentido freudiano, pois transcende o individual e o familiar, efetivando-se no plano coletivo, social e político. Por meio dele, a diferença é produzida através da projeção no sujeito negro de tudo aquilo que o branco considera ruim e tem medo de reconhecer em si mesmo. Mediante estas representações imaginárias, a “negritude” fantasiada pelo branco se configura como “outridade”, sendo o sujeito negro é qualificado como selvagem, feio, agressivo, inferior, entre outros adjetivos, através dos quais a “branquitude” se define e se coloca numa posição idealizada e hierarquicamente superior.

Analisando esta questão, a educadora e psicóloga negra brasileira Cida Bento (2022) chama a atenção para a existência de um pacto não verbalizado de manutenção de privilégios entre pessoas brancas que se perpetua no tempo. Com forte componente narcísico, esta aliança implícita encontra justificativa na falsa ideia de meritocracia, um discurso que responsabiliza o indivíduo pelas suas conquistas, sem reconhecer o impacto das desigualdades sociais sobre os grupos subalternizados. Ela nos lembra ainda que um dos argumentos veiculados pelas pessoas que viam seus privilégios ameaçados quando houve o debate e a aprovação das cotas nas IES, foi o de que a qualidade do ensino cairia, o que não ocorreu. Para fazer frente a estas e outras estratégias de autodefesa da “branquitude”, de acordo com Bento (2022, p. 25), é preciso romper com o silêncio sobre os efeitos positivos da escravização sobre a vida das pessoas brancas e expor este contrato subjetivo de autopreservação que “gera esquecimento e desloca a memória para lembranças encobridoras comuns”.

Uma vez que o racismo é socialmente produzido e reproduzido, a luta contra ele deve ser feita nos espaços públicos, onde ele insiste em permanecer e se atualizar. A este respeito, Cida Bento (2022, p. 113) sublinha que embora devamos combater todos os preconceitos, precisamos levar em consideração aqueles que produzem genocídios, como é o caso do racismo, que afeta a pessoa negra ao longo de toda a sua vida em diversos espaços, inclusive na escola, que por sua vez, não pode se furtar a este papel. Certamente, esta não é uma tarefa fácil, rápida e indolor, e requer ações coletivas e não individuais, para “qualificar e manter vivas as vozes pela equidade e diversidade”, ressalta a intelectual e ativista.

Nesse sentido, cabe perguntar: qual o papel do ensino de História se não o de se colocar em defesa da vida? Perguntas como estas, que nascem como um grito de horror diante das mortes físicas e simbólicas provocadas e naturalizadas pela colonização, levam ao que Nelson Maldonado Torres (2019) definiu como um “giro” epistêmico, por meio do qual o “condenado” muda de atitude e emerge como questionador, pensador, criador, comunicador e ativista. Uma atitude de raiva, mas também de amor, de negação e de afirmação, que se traduz em crítica e criação. Esta, no caso dos sujeitos da pesquisa aqui apresentada, se expressa quase como um grito, como pode ser percebido através da fala de uma bolsista citada na epígrafe e que nos diz sobre o que Paulo Freire (2000) chamou de “justa ira”, e que foi transformada em reflexão e ação, como será visto no capítulo a seguir.

5 DO CHÃO AO TE(X)TO

É este choque entre um ontem esvaziando-se, mas querendo permanecer, e um amanhã por se consubstanciar, que caracteriza-se a fase de trânsito como um tempo anunciador. (Paulo Freire, 2021, p. 63-64)

Toda história possui um duplo aspecto, aquele constituído pela experiência e aquele que pode ser derivado dela. (Reinhart Koselleck, 2014, p. 36)

Como no Estágio Supervisionado, as atividades do PIBID envolvem encontros para reflexão sobre a prática, planejamentos para intervenção e discussão de textos, simultaneamente à presença em sala de aula, onde os/as licenciandos/as realizam atividades de observação, pesquisa, coparticipação e intervenção. Coordenadores/as (professores/as da universidade) supervisores/as (professores/as das escolas) e bolsistas de iniciação docência (licenciandos) tecem uma rede de colaboração e diálogo permanente, trocando e produzindo saberes.

Este capítulo tem por objetivo analisar os saberes construídos pelos/as bolsistas de iniciação à docência a partir das experiências vividas no chão da escola. Ainda que tenha a oralidade como um dos seus principais veículos de expressão, dissolvendo-se na efemeridade do tempo, os conhecimentos resultantes do trabalho docente não são inacessíveis. Um dos caminhos para chegar até eles é por meio da leitura e interpretação de tudo aquilo que envolve a aula, desde o planejamento, passando pelos materiais didáticos elaborados e pelas produções dos/as discentes em sala, até os relatos de experiências, que no caso do PIBID são obrigatórios.

Para a análise aqui proposta, tomo como fontes os planejamentos e os relatórios. Mais do que uma prestação de contas, ambos se constituem como uma prática, parte do formar-se, do tornar-se professor/a, dando a ler as concepções sobre a História, sobre a escola, sobre a docência e os significados que atribuem a estas durante a sua passagem pelo Programa. Além de apresentarem diferenças quanto ao tempo da elaboração, uma vez que os planejamentos são produzidos antes das aulas e os relatórios depois, esses documentos têm finalidades distintas: enquanto o primeiro narra o que se pretende fazer, o tema a ser estudado, o problema, os objetivos, as fontes e as metodologia, o segundo narra o que foi feito, ou seja, as atividades desenvolvidas, as contribuições para a formação, a avaliação da participação dos sujeitos envolvidos, seja da coordenação, da supervisão e dos/as bolsistas ID. Entretanto, ambos têm em comum aquilo que é próprio à narrativa, a dimensão temporal. Deste modo, é necessário

ainda salientar que, embora tenham a aula como referência, eles não são uma cópia, mas uma refiguração desta⁷⁹ (RICOEUR, 1994).

Por meio do uso de diferentes fontes e suportes de aprendizagem, da realização de atividades variadas, orais e escritas, representações do passado foram construídas e reconstruídas, dando sentido e significado à experiência vivida. Neste processo, foi possível identificar a atualização, no presente, de representações do passado (KOSELLECK, 2014; ROUSSO, 2016) ainda enraizadas em nossa estrutura de pensamento, mas também negociações e rupturas. Buscando se contrapor a estas permanências, os/as bolsistas aliaram multiculturalismo e interseccionalidade (COLLINS; BILGE, 2021) como ferramentas epistemológicas e políticas de enfrentamento à “colonialidade do saber”, esse passado que persiste no presente.

5.1 QUE HISTÓRIA É ESTA?

As produções dos sujeitos em iniciação à docência dão a ler os conhecimentos históricos escolares construídos, mas não apenas isso. Estes, aparecem entrecruzados aos saberes sobre a escola, seu cotidiano e sujeitos, bem como sobre a prática e a formação docente vivenciada, de modo que é difícil e talvez impossível separar esses saberes que, uma vez entrelaçados, compõem um modo de conhecer e de dizer singular: a História Escolar. Que narrativa é esta? Que conhecimento produz, como e para que?

5.1.1 *Não é só por meio do papel escrito ou dos livros que a história pode ser contada*

Em primeiro lugar, as narrativas produzidas pelos/as bolsistas nos mostram que a docência foi vivenciada como produção de conhecimento histórico, por meio do diálogo com fontes e linguagens que dizem sobre formas plurais de ver, pensar, dizer e sentir o mundo. A experiência de ser professor/a foi vivida como uma atividade problematizadora, investigativa e crítica.

É preciso ter ciência de que *não é só por meio do papel escrito ou dos livros que a história pode ser contada.*

⁷⁹ Segundo Paul Ricoeur (1994), a construção da narrativa envolve três atividades, correspondentes a três tempos: *mimesis* I, ou pré-figuração (tempo do vivido), *mimesis* II, ou figuração (tempo da produção de registros), e *mimesis* III, ou refiguração (tempo do leitor). Três processos criativos e interpretativos que, no caso da aula de História, ocorrem simultaneamente.

O papel do profissional/professor de história é, neste sentido, contribuir para que o aluno consiga visualizar e valorizar suas manifestações culturais, que dão suporte à construção da sua identidade, enquanto indivíduo e enquanto sujeito de um determinado grupo.

(Bolsistas do Campus V, 2014, p. 3-4, grifos meus)

O PIBID é muito importante para a formação e carreira profissional de qualquer estudante de licenciatura, pois possibilita a observação e a própria experiência da docência em seus múltiplos aspectos. **Aprendemos a ser professores pesquisadores** e compreendemos que não há uma receita pronta para dar aulas, pois a docência é um construir-se e refazer-se a todo o momento, questionando nossas posturas e práticas pedagógicas, é um laboratório de experimentos que transforma a sala de aula em um lugar propício para criação e inovação de metodologias (Bolsistas do Campus XIV, 2016, p. 7, grifos meus).

Na citação acima, a sala de aula vai se descortinando como lugar de autonomia, de liberdade e de criação, a partir de modos de fazer e dizer diferentes daqueles predominantes na universidade que, sob o escrutínio da cultura ocidental, centrada na escrita, por muito tempo foi vista como único lugar onde se produz conhecimento. A tudo que se fazia na escola e à prática docente do/a professor/a na sala de aula, era negado este estatuto. Atividade predominantemente oral, resultante do trabalho docente, a aula era concebida como transmissão e o/a professor/a como detentor de saber, e não de conhecimento, tudo isso em sintonia com o pensamento difundido pela razão ocidental.

Conforme Boaventura de Sousa Santos (2019), no Ocidente, a palavra “conhecimento”, originada do latim *cognoscere*, conhecer via faculdades cognitivas, se diferencia de “saber”, oriunda de *sapere*, o que é obtido por meio dos sentidos: o primeiro seria alcançado por meio da razão, identificada como uma atividade mental, enquanto o segundo seria obtido por meio do corpo e seus sentidos. Nesta perspectiva, saber e conhecimento não apenas seriam distintos, como opostos. O conhecimento, dentro desta concepção, resultaria da atividade investigativa da ciência, sendo o texto escrito o seu veículo de expressão, visão esta construída e disseminada pelos europeus. Para estes, a história humana se configurava como uma trajetória que, partindo da natureza, culminava na Europa e situava os demais povos no passado. Pensando-se como o “novo” e como “os mais avançados”, eles conceberam a modernidade e a racionalidade como criações exclusivamente suas. As formas de pensar e conhecer de outros povos e culturas, a exemplo dos/as africanos/as e indígenas, entre os quais a corporeidade e a oralidade são também fontes de saber, foram negadas e/ou inferiorizadas. A construção desta subjetividade foi a base de sustentação do capitalismo colonial moderno racista patriarcal e heteronormativo, atualizando-se constantemente no tempo e sendo imposta aos que foram educados sob seu poder.

Assim, falar da docência como atividade de produção de conhecimento implica, em primeiro lugar, em romper com o eurocentrismo e reconhecer o/a docente como pesquisador/a e não como mero/a transmissor/a, posto que todo professor/a termina por ser pesquisador/a, mesmo que não se veja ou não seja visto enquanto tal. Sua ação não se limita à atividade investigativa, mas é atravessada por esta, assumindo características próprias. Esta forma de ver o trabalho docente, Paulo Freire (2000, p. 32) já defendia há mais de três décadas. Para ele, a ideia de ser professor/a e, ao mesmo tempo, pesquisador/a, não se dava por acréscimo, mas como fundante da prática docente: “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”. Mais do que aprendido, para Freire, isto precisava ser percebido e vivenciado na prática escolar.

No caso da História, como ressaltam Helenice Rocha, Marcelo Magalhães e Rebeca Gontijo (2009), nas sociedades ocidentais modernas, a sua afirmação como ciência no século XIX, sustentava-se no texto escrito, não apenas como fonte, mas também como veículo de expressão, produto da investigação historiadora. Tal concepção produziu uma dicotomia, diferenciando, opondo e hierarquizando o trabalho do/a pesquisador/a e o do/a professor/a: enquanto o primeiro foi identificado como aquele que produz conhecimento histórico, o segundo foi visto como aquele que se limita a transmiti-lo oralmente. Em que pesem os questionamentos e as críticas produzidas por diferentes vertentes⁸⁰, ao longo do século XX até os dias de hoje, prevaleceu a concepção da História como escrita e do/a historiador/a como aquele/a que a escreve.

A crítica à segregação entre ensino e pesquisa nos cursos de formação, e pelo reconhecimento da atividade docente como produtora de conhecimento, começou a tomar fôlego a partir das últimas décadas do século XX. Como enfatiza Margarida Maria Dias de Oliveira (2003), até a década de 1960 o ensino de História era visto como campo de formação e não de pesquisa, sendo uma responsabilidade das disciplinas “pedagógicas” e não das disciplinas “específicas”. Prevalecia o modelo 3+1, historicamente imposto aos cursos de formação, como já apontado anteriormente. Esta dicotomia começou a ser objeto de reflexão entre os/as profissionais da área a partir do final da década de 70 e início dos anos 80⁸² do século XX.

⁸⁰ Sobre a especificidades da ciência histórica, seus métodos de investigação, abordagens e produção narrativa, ver: Ricoeur (2007).

⁸² A democratização do acesso à escola iniciada naquele período, trouxe à tona, segundo Dias (2003) a questão sobre qual aluno/cidadão formar, qual o seu direito ao passado e qual profissional seria necessário para alcançar tal objetivo. Conforme a pesquisadora, apesar dos debates e ações realizadas para dar conta dessas demandas, protagonizados/as pela ANPUH e pelo Estado através dos PCNs, nos anos de 1990, a afirmação do direito dos/as cidadãos ao passado, com vistas a ler criticamente o mundo e nele intervir, não havia sido realizada de modo

Neste movimento, Paulo Knauss (2001), em texto cuja primeira edição é de 1994, denunciou a permanência das bases autoritárias na educação, na qual predominava a normatização e o conservadorismo, por meio de um ensino acrítico e assentado na reprodução do livro didático. Contra esta concepção, o autor via a sala de aula como lugar de iniciação à pesquisa, por meio da investigação e do diálogo. Para tanto, chegou a propor que os livros didáticos fossem descartados, argumentando que estes não problematizavam os conteúdos e as fontes históricas que veiculavam. No lugar deles, recomendava a utilização de documentos em sala de aula. O objetivo dessa orientação seria levar os/as alunos/as à produção de conceitos para a leitura crítica de mundo. Em vez de agente transmissor/a de conhecimentos para alunos/as passivos/as, o/a professor/a assumiria a função de animador/a. Seu papel passaria a ser o de abastecer os/as estudantes, vistos como sujeitos ativos, com informações e dados, provocando a problematização e a investigação. As ideias defendidas por Knauss buscavam aproximar a História Escolar da História Acadêmica, por meio do uso de textos diversos, fontes variadas, do estudo das abordagens teóricas e da historiografia. Sua crítica foi fundamental para o debate sobre a necessidade de diálogo entre universidade e escolas, por romper com a visão que dicotomizava estes espaços, supervalorizando a produção do primeiro, em detrimento daquela construída pelo segundo. Todavia, é preciso ressaltar que, ao defender a sala de aula como lugar de pesquisa, ele não levou em consideração as suas especificidades. Em busca destas, nos últimos anos, muitos/as estudiosos/as têm afirmado ser a escola lugar onde circulam e se constroem saberes diversos, e o/a docente um intelectual, que no seu fazer diário, mobiliza e produz conhecimentos históricos e pedagógicos.

É o que fez Ana Maria Monteiro (2007) que, longe de defender um modelo ideal de professor/a, se dedicou a compreender os seus saberes. De acordo com ela, os/as professores/as são sujeitos ativos e criativos que, em sua ação, produzem conhecimentos que dialogam com aqueles produzidos na academia, mas deles se diferenciam, uma vez que correspondem a modos de elaboração específicos. Enquanto os/as historiadores/as acadêmicos lançam mão da operação historiográfica⁸³, sendo para eles irrenunciável a interpretação e crítica das fontes documentais, os saberes produzidos por docentes são, conforme Monteiro (2007), oriundos de fontes

satisfatório, consequentemente comprometendo a assunção do/a professor/a pesquisador/a pelos cursos de formação. Trata-se, portanto, de uma luta que se mantém ainda hoje, ganhando novos contornos a partir do avanço do movimento negro, dos movimentos feministas e LGBTTs, cujo alcance se ampliou nos últimos anos, no que diz respeito à necessidade de uma formação voltada para uma educação antirracista, antimachista e antiLGBTfóbica.

⁸³ Segundo Paul Ricoeur (2007), a operação historiográfica compreende três fases: a documental, a explicativa/compreensiva e a representação historiadora. Embora diferentes, são etapas simultâneas e complementares necessárias ao processo de construção da narrativa histórica.

diversas. Aos apreendidos nos cursos de formação, somam-se os provenientes das histórias de vida, das demandas sociais, dos currículos, da cultura escolar e da própria experiência profissional.

Além da singularidade epistemológica, outros/as pesquisadores/as, como Nilton Pereira e Fernando Seffner (2008), têm ressaltado a finalidade do ensino de História na escola como traço diferenciador. Argumentam que o objetivo é formar sujeitos que, através do conhecimento do passado, possam se situar no presente, compreendendo a si como agentes sociais. Segundo eles, o trabalho com fontes na sala de aula pode contribuir para isso, mas não se trata de uma obrigação, pois decorre da disposição pedagógica do/a professor/a, muitas vezes limitada por suas condições de trabalho. Concomitantemente, assinalam que não basta usar documentos se não indagar para que servem. Defendem, sobretudo, a ruptura com a ideia do documento como prova, afirmando que este, como construção de seu tempo, deve ser usado para mostrar às novas gerações a especificidade e a complexidade que envolve a produção do conhecimento histórico. Pereira e Seffner (2008) apontam ainda a contribuição que o uso crítico das fontes históricas pode trazer para a problematização e produção de saber histórico na sala de aula. Entretanto, afirmam que não se trata de formar micro-historiadores/as e sim de ensinar os/as estudantes a lerem as representações do passado para que possam distinguir a História das demais narrativas. Assim, os autores concebem a distinção entre a História Escolar e a História Acadêmica, considerando a diferença entre os objetivos de cada uma: enquanto a segunda forma historiadores, a primeira formaria cidadãos.

Já para Cristiani Bereta da Silva (2019), não se trata apenas de conceber a escola como lugar de produção, mas principalmente de entender que conhecimento é este, ou seja, as suas especificidades. A preocupação de Silva não é em dizer o que os/as professores/as devem fazer para produzi-lo, uma vez que entende que isto já é uma prática na rotina destes sujeitos. Para ela, trata-se de pensar como o fazem para compreender a singularidade deste tipo de conhecimento que se aproxima e se diferencia dos produzidos na universidade. A autora afirma que se trata de um modo de saber que se situa num lugar de fronteira entre a História e a Educação, dialogando, com as histórias que circulam fora destes espaços, como nas mídias por exemplo. Aponta ainda outras questões, como o fato de no cotidiano escolar se congregarem saberes e fazeres de fontes diversas: da cultura escolar, dos currículos, dos materiais didáticos, da vida cotidiana, do local e do tempo presente. Por fim, expõe que, ao aproximar a história da vida cotidiana, estabelecendo relações entre passado e presente, bem como entre os processos históricos locais, regionais e nacionais, professores/as e alunos/as se afirmam como produtores de conhecimento. Além disso, instrumentalizam-se para ler as representações do passado e

produzir as suas próprias interpretações, fundamentais para que possam se situar no tempo e se posicionar frentes às contradições e aos conflitos sociais do mundo em que vivem.

Com base no exposto, considero a História escolar como aquela produzida no chão da escola por docentes e discentes. Circunscrita a este espaço e a um público específico, crianças e adolescentes, ela possui metodologias e finalidades próprias. Sem possuir uma forma única, comporta uma diversidade de modos de construção de conhecimento, elaborados a partir de epistemologias plurais, dialogando com a cultura histórica de cada época, com as mudanças historiográficas e educacionais, e com demandas sociais e políticas em curso no tempo presente. Diante disso, no caso dos três subprojetos do PIBID/História da UNEB selecionados para uma análise, convém questionar que conhecimentos produzem, como e com qual finalidade.

5. 1. 2 Os lugares de poder precisam ser questionados

Em segundo lugar trata-se de uma História problematizadora. Mas o que problematizam os/as pibidianos/as?

O intuito é valorizar os estudantes como sujeitos que também detém saber, e assim refletir sobre as questões da realidade vivida por eles. **Outra questão que consideramos relevante é a urgência de se questionar o currículo escolar, este que, embora tendo passado por mudanças, ainda precisa ser descolonizado de fato**, para que haja uma reflexão sobre o contexto de desigualdade e diversidade em que convivemos. **Os lugares de poder precisam ser questionados, os sujeitos negros, indígenas, mulheres entre outros necessitam ter espaço, visibilidade e respeito na história brasileira.** (Bolsistas do Campus XIV, Campus XIV, 2015, p. 2, grifos meus).

[...] percebemos que a docência é um construir-se e refazer-se a todo o momento, questionando nossas posturas e práticas pedagógicas.

O projeto possibilita também momentos de diálogo com alunos e professores, seus conhecimentos colaboram com a nossa formação e o contato direto com os alunos nos ensina a criar relações com estes, percebendo o quanto é importante levantar temáticas nas aulas que revelem aspectos do contexto sócio-cultural desses estudantes, **tendo em vista a proposta de um ensino que entenda o “outro”, e busque o “outro” na construção de uma escola, que respeite as diversidades dos educandos.**

(Bolsistas do Campus XIV, 2016, p. 2, grifos meus)

Um dos principais alvos das críticas dos/as bolsistas ID é o currículo escolar que, à revelia das críticas e das mudanças, ainda guardam fortes traços daquilo que recentemente tem sido chamado de “colonialidade”. Considerada o lado mais obscuro da modernidade, narrativa construída do século XVI ao XXI, através da qual os europeus comemoram suas conquistas e escondem a destruição de corpos, de saberes e de práticas não europeias; este fenômeno teve na educação um dos seus principais veículos de formação das subjetividades, como denuncia Mignolo (2017) e, desde a década de 1960, Paulo Freire (2020).

Em plena Ditadura Militar, o educador pernambucano denunciava o uso histórico da educação como instrumento de dominação. Com sua “Pedagogia do Oprimido”⁸⁴, ele afirmava que uma das estratégias utilizadas pelos colonizadores durante a Conquista foi o que ele chamou de “invasão cultural”. Esta, de acordo com ele, fez com que os povos colonizados passassem a ver o mundo e a si mesmos com o olhar dos colonizadores e não com o seu, aderindo-se ao opressor, que se tornou o seu modelo de homem. Como ressalta Freire (2020), através de uma pedagogia autoritária, disciplinadora, antidialógica, transmissora e acrítica, buscava-se suprimir a diversidade de saberes e práticas, impondo um único modo de pensar e produzir conhecimento, inferiorizando e/ou silenciando os grupos oprimidos⁸⁵.

No ensino de História, através de programas curriculares e livros didáticos, difundiram-se narrativas que colocavam a Europa como o centro do mundo e locomotiva do progresso da humanidade. O modelo quadripartite do tempo histórico, no qual a história da África e da América aparecem como apêndices da Europa, assim como a ênfase no protagonismo de homens ricos, brancos e heterossexuais, são uma herança desse processo com a qual os/as professores/as ainda têm que lidar.

Em resposta às demandas sociais e políticas do tempo presente por afirmação, reconhecimento e reparação, reivindicadas por movimentos sociais e intelectuais negros/as, feministas e LGBTQUIA+, e em atendimento à convocação da Lei 10.630/2003, que determinou a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, os sujeitos envolvidos nos subprojetos assumiram a necessidade de construção de uma História Escolar descolonizadora, antimachista, antirracista e antiLGBTfóbica. Mas, como o fizeram? Como se lançaram a este desafio? Problematizando os currículos e livros didáticos, e propondo a inclusão de sujeitos por muito tempo negligenciados nas narrativas eurocêntricas, brancas, masculinas, elitistas e heteronormativas. Para tal empreendimento, acionaram as categorias de classe, raça, gênero, e sexualidade, questionando e desnaturalizando as hierarquias a elas subjacentes, e situando-as no campo das relações de poder.

⁸⁴ Defensor de uma educação crítica e libertadora, Paulo Freire foi coordenador de um projeto que daria origem ao Programa Nacional de Alfabetização do governo João Goulart, deixando o Brasil após o Golpe de 1964. Escrita em 1968, durante seu exílio no Chile em decorrência da perseguição dos ditadores, a “Pedagogia do Oprimido”, uma de suas principais obras, teve sua primeira edição no Brasil em 1974.

⁸⁵ Coube a bell hooks (2017), o questionamento do sexismo na escrita do educador brasileiro. Para a feminista negra estadunidense, apesar da linguagem sexista dos primeiros textos de Paulo Freire, enquanto mulher negra, ela se identificava mais com o seu pensamento e sua luta em favor dos não privilegiados, do que com o das feministas brancas e burguesas que não contemplavam as demandas de classe e raça. Em seu primeiro encontro com Freire, ela diz ter apontado este problema, tendo ele se comprometido a mudar, o que foi percebido em suas obras posteriores (hooks, 2017).

Na esteira de Paulo Freire, no Campus XIV, abraçamos a problematização como um dos caminhos de enfrentamento à “colonialidade” dos saberes históricos escolares. Inspirando-nos nas ideias desse pensador e ativista brasileiro, fizemos uma imersão naquilo que ele e o filósofo chileno Antonio Faundez (1985) chamaram de “pedagogia da pergunta”. Com vistas a tornar a indagação uma vivência cotidiana no processo formativo dos/as licenciandos/as, segundo os autores, esta não se confunde com o simples hábito de perguntar por perguntar, mas de, através de uma pergunta/problema, questionar o próprio conhecimento existente, situando-o no jogo das relações de poder, sejam elas de dominação e/ou de resistência.

Uma vez que o que se ensina, como e para que se ensina na escola, está submetido às políticas curriculares, tomamos o currículo escolar como principal alvo de nossos questionamentos. Neste sentido, indagamos: se o currículo é um campo de disputas, onde são confrontados diferentes projetos de sociedade e de produção de identidades (SILVA, 2003; FONSECA; SILVA, 2007), estaria ele sintonizado com as demandas sociais e políticas do tempo presente, expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996)⁸⁶, alterada pelas Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008?

Se, em seu primeiro texto, a LDB/1996 determinava a inserção de conteúdos voltados para a diversidade étnica, cultural, regional, religiosa e para os direitos humanos, bem como para a prevenção da violência contra a mulher, crianças e adolescentes, a determinação da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, a partir de 2003, aprofundaram o debate ao colocar a questão racial no centro da discussão. Com isto, como destacam Vera Maria Candau e Luiz Fernandes de Oliveira (2010), além de temas que dão visibilidade à história, à cultura e às lutas de homens e mulheres negras, propôs-se a crítica ao eurocentrismo e a elaboração de perspectivas epistemológicas outras, abrindo caminho para a crítica “decolonial”.

Assim como a palavra “colonialidade”, os termos “decolonial” e “decolonialidade” também foram cunhadas pelo coletivo Modernidade/Colonialidade. Para os/as intelectuais deste grupo, a exemplo de Walter Dignolo (2008), a colonização não destruiu tudo, uma vez que houve luta. A “decolonialidade” compreenderia, desta maneira, as múltiplas formas de resistência ao padrão de poder imposto pelo sistema mundo capitalista, colonial, moderno, racista, patriarcal e heteronormativo. A “opção decolonial” ou “descolonial”, para Dignolo (2008), que oscila entre as duas grafias, marcaria uma posição diferenciada por romper com a subordinação ao pensamento eurocentrado e dialogar com os saberes locais. Trata-se de uma

⁸⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 04/11/2022.

posição crítica e de enfrentamento, que produz fraturas na “colonialidade” e que, conforme o estudioso argentino, pode ser identificada em comunidades diversas em todas as partes do mundo, na América, na Ásia e na África, tanto no passado como no presente.

No campo da Educação, segundo Candau e Oliveira (2010), a “decolonialidade” se aproxima do “multiculturalismo”, na sua vertente intercultural. Diferente de sua versão neoliberal estadunidense, limitada à política de representação e que exclui políticas de redistribuição, a “interculturalidade” se propõe a desvelar e combater as matrizes de poder que a “colonialidade” esconde e que a sustenta (WALSH; 2019), quais sejam: o racismo, o classismo, o sexismo, o machismo, a LGBTfobia, entre outras.

As ações dos/as pibidianos/as das Licenciaturas em História da UNEB se inserem neste movimento. Mesmo sem usar o termo “decolonialidade” e sim utilizando “descolonização”, através do ensino de História, eles/as buscaram questionar e desnaturalizar as desigualdades de classe, raça, gênero e sexualidade, inserindo-as no campo das relações de poder. Diante disso, defino as suas experiências pedagógicas como de(s)coloniais. Uso o “s” entre parênteses para marcar a intersecção entre ser “descolonial” e ser “decolonial”, palavras que, embora não sejam sinônimas, são categorias, cujas derivações contém significados que se entrecruzam, sobretudo a crítica e o enfrentamento à “colonialidade do saber”.

No Campus XIV, com o subprojeto “O diferente na escola”, tomamos o currículo escolar como tema para reflexão e ação. Foram alvo de discussão, não somente o prescrito através das legislações, mas também o vivido por docentes e discentes cotidianamente no chão da escola (FONSECA; SILVA, 2007), lugar onde a dimensão teórica se entrelaça com a sua dimensão prática e onde se entrecruzam e/ou se confrontam as demandas da sociedade e dos grupos que estão no poder.

Partimos do entendimento de que o currículo é parcial e seletivo, dizendo sobre que tipo de cidadão se pretende formar para determinado projeto de sociedade. Porém, uma vez que os sujeitos não são passivos, ele também é permeado por tensões e disputas, sendo atravessado por relações de poder, tanto de dominação quanto de resistência.

O currículo já vem pronto e não visa incluir os diversos sujeitos entre negros, mulheres e indígenas e homossexuais, sujeitos que construíram a história, mas que na maioria das vezes são negados em prol do reconhecimento da cultura dominante. Não é levado em conta a construção de um currículo multicultural crítico que leve os docentes e discentes a questionar e transformar a realidade na busca do reconhecimento da diversidade e do respeito às diferenças. E para que os professores trabalhem de forma multicultural, a própria formação inicial deverá contemplar essas temáticas para criar nos mesmos um olhar voltado a reconhecer no espaço escolar uma diversidade cultural ampla, afim de repensar

seus métodos de ensino e expandir o currículo além das fronteiras estabelecidas. (Bolsistas do Campus XIV, 2014, p. 5, grifos meus)

As discussões sobre a lei 10.639/2003, nos tem feito pensar nas diversas situações que acontecem no espaço escolar e que muitas vezes são naturalizadas pelos sujeitos que a compõem. Mesmo sendo uma lei que obriga os professores a trabalharem com o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, **ainda há uma evasão no currículo quando se trata de pensar as questões raciais na educação**, muitos professores trabalham com a temática apenas em datas comemorativas, deixando que essas questões sejam naturalizadas em todo ano letivo. (Bolsista do Campus XIV, 2015, p.1, grifos meus).

A partir das discussões realizadas nos encontros semanais, das observações e pesquisas realizadas na escola, os/as bolsistas perceberam que o currículo, tanto o prescrito quanto o vivido, apesar das mudanças que vêm se dando nas últimas décadas, permanece monocultural, sendo a diversidade, seja ela de raça, gênero e sexualidade, entre outras, muito pouco representadas. No quesito raça, em especial, a Lei 10.639/2003 representou uma grande conquista, trazendo impactos significativos no dia a dia das escolas e das universidades, mas as mudanças não se fizeram sentir de imediato.

Em suas narrativas, os/as pibidianos/as apontaram que, mesmo alguns professores/as fazendo o trabalho de educação das relações étnico-raciais no cotidiano da sala de aula, ainda predominam atividades com datas comemorativas, um problema que atribuem ao fato de os currículos das licenciaturas também não contemplarem essas questões. Assim, a crítica ao currículo escolar foi acompanhada da crítica ao currículo acadêmico, já que é através deste último que são formados/as os/as professores/as. Todavia, os/as aprendizes não reivindicavam qualquer formação, mas aquela assentada no multiculturalismo, no trato com as questões da diversidade em sala de aula, com vistas a levar as crianças e adolescentes a verem a si mesmos como sujeitos históricos, que podem transformar o mundo em que vivem.

Em consonância com a intelectual e ativista negra Nilma Lino Gomes (2012), uma das referências que nos sulleu neste percurso, assumimos que a diferença precisava ser problematizada e entendida como uma construção histórica, situada no jogo das relações de poder; que o silêncio deveria ser entendido como interdição resultante da discriminação racial; e, por fim, que não bastaria falar sobre, pois não se trata de qualquer fala, mas daquela assentada no diálogo “que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um ‘outro’, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala” (GOMES, 2012, p. 105). Trata-se, portanto, de uma mudança epistemológica, estética, ética e política. Mas, como fazê-la?

[...] o currículo escolar é carregado de construções, sendo homogeneizante, tratando todos os sujeitos se como fossem iguais. Desse modo, **é preciso que o professor faça**

do currículo um embate de culturas e não somente uma prescrição de conteúdos a serem ensinados, extrapolando a dimensão oficial desses conteúdos e inserindo temas e questões sociais que despertem o interesse dos alunos, questões essas que muitas vezes se fazem presentes de forma contundente em suas comunidades, assim nesse movimento o docente cria o seu próprio currículo (Bolsistas do Campus XIV, 2015, p. 4, grifos meus).

É preciso incorporar no ensino, um currículo que descolonize a educação, já que esta é fruto do processo colonizador, em que o ensino de história era usado como instrumento controlador do estado, e, que passe de fato a valorizar o lugar cultural e social dos indivíduos que fazem parte do processo educacional. Nesse sentido, **o professor pode e deve utilizar as brechas do currículo**, fazendo dele um embate de culturas e não somente uma prescrição de conteúdos selecionados no livro didático a serem ensinados (Bolsistas do Campus XIV, 2016, p. 4, grifos meus).

Entre as estratégias, apontadas nas narrativas, para o enfrentamento da permanência da lógica colonial subjacente aos programas curriculares oficiais, os/as bolsistas/as destacaram a utilização de algumas brechas. Uma delas foi o uso da **autonomia docente** na construção das aulas que, em vez de ser uma transposição dos conteúdos dos livros didáticos, tinham como ponto de partida a problematização dos saberes hegemônicos, abrindo o diálogo com os sujeitos e saberes das comunidades locais dos/as estudantes.

[...] é preciso rever esse modelo hegemônico de currículo que não contempla os sujeitos que historicamente não pertencem a este padrão, e **pensar uma educação mais democrática requer questionar de forma ampla esse formato engessado que durante muito tempo o currículo assumiu** e que na contemporaneidade vem sendo discutido. Para, além disso, muitas reflexões estão sendo realizadas acerca da **autonomia docente como um aparato importantíssimo para flexibilizar as fronteiras desse currículo fechado em si mesmo e pautado por visões eurocêntricas**, dessa forma o professor pode usar essa liberdade para construir seu próprio currículo cotidiano, contemplado outras temáticas, metodologias e principalmente outros sujeitos que também fazem parte da nossa história e da formação cultural da população brasileira. (Bolsistas do Campus XIV, Campus XIV, 2015, p. 5).

[...] **tínhamos como objetivo suscitar nos estudantes os questionamentos acerca da omissão feminina na história, enfatizando esse silenciamento das experiências das mulheres negras**, porque mesmo quando trabalhamos sobre os quilombos a existência feminina não é mencionada.

[...] A intenção foi realizar um debate que contemplasse a contribuição feminina no desenrolar da história, bem como mostrar o quanto a História, ao silenciar as mulheres, principalmente as negras, também produziu machismo.

[...] **é preciso rever essa História pautada em valores civilizatórios que desvalorizam as populações africanas e tratam os seus descendentes como vítimas, passivas e hierarquicamente inferiores**, mostrando que a escola ao se apoiar nessa visão eurocêntrica também contribui para a desvalorização da herança africana e silencia a sua participação na própria História do país (Bolsistas do Campus XIV, 2015, p. 11, grifos meus).

Lançando mão da autonomia docente, foi possível construir aulas problematizadoras, denunciando o eurocentrismo, bem como introduzindo e/ou produzindo outras narrativas

históricas, protagonizadas por outros sujeitos historicamente negligenciados nas narrativas oficiais da História, a exemplo das mulheres negras.

Apesar de o subprojeto apresentar temas e objetivos definidos, não tínhamos uma receita pronta, até porque ela não deve existir em uma proposta que se pretenda de(s)colonial. Esta, não deve buscar substituir uma versão da história por outra, pois estaria fazendo uma outra colonização, agora às avessas. Deste modo, respeitar o currículo escolar foi mais do que necessário. Conscientes disso, em primeiro lugar, buscamos romper com a ideia de que iríamos ensinar os/as docentes a trabalharem com as questões do subprojeto. Na condição de bolsistas da universidade, assumimos que estávamos ali para aprender e fazer “com” a escola. Este respeito e abertura para o diálogo foi fundamental para a construção do nosso trabalho. Passamos então a trabalhar de forma colaborativa com os/as supervisores/as, nas proposições de atividades de observação, de pesquisa, de coparticipação e de intervenção. Não foi feita uma proposta de modificação do currículo prescrito para a disciplina, visto que não era a intenção, tampouco tínhamos licença para tal e nem era o nosso papel.

Partimos para a construção de planos e projetos de intervenção, cientes de que, embora a solução não estivesse nas metodologias de ensino, elas são fundamentais à elaboração do pensamento histórico e da compreensão histórica⁸⁸, desde que promovam a problematização e a crítica. Em sintonia com Paulo Freire e Antonio Faundez (1985), recomendamos que aulas fossem pensadas e elaboradas a partir de uma ou mais perguntas, articulando os objetivos do subprojeto às demandas dos/as discentes e dos/as docentes, e instigando a curiosidade e a busca de respostas. Levando em consideração as especificidades da História escolar, nas trilhas de Helenice Rocha (2015), os planos diários, assim como os projetos pedagógicos, foram elaborados buscando relações de semelhança e diferença entre presente e passado, bem como, lançando mão de fontes e linguagens diversificadas, com vistas à reflexão e à produção de conhecimento.

As propostas de intervenção deveriam conter em sua estrutura: o tema, o problema, os objetivos e a metodologia, com descrição da sequência das atividades, com as respectivas fontes a serem utilizadas e o número de aulas necessárias. Partimos da ideia de que a problematização implicava em colocar em questão o conhecimento histórico existente sobre o tema da aula, o que significava fazer a análise crítica dos livros didáticos e construir outras versões da História

⁸⁸ Segundo Laville (2005) o pensamento histórico corresponde às operações intelectuais mobilizadas no âmbito da produção de saberes históricos e a compreensão histórica ao entendimento da narrativa histórica como construção de sentido produzido pelo autor.

que rompessem com eurocentrismo e incorporassem temas e sujeitos diversos, em espaços e tempos distintos.

Recurso curricular por excelência, por muito tempo o livro didático orientou o trabalho dos/as professores/as, adequando-se às demandas políticas de cada época. Foi objeto de controvérsia entre os/as pesquisadores/as do tema, nas décadas de 1980 e 1990, quando vivíamos a redemocratização do país, tornando-se alvo de inúmeras críticas que, de um lado, apontavam: os seus aspectos ideológicos, a presença de estereótipos e os silêncios, entre os inúmeros problemas. De outro, questionavam o seu uso como recurso principal na educação escolar (MUNAKATA, 2004; 2009). Todavia, é preciso considerar que, se este material era e ainda é utilizado com muita frequência, isto não se deve à preguiça ou incompetência dos/as docentes, mas por ser ele o principal recurso disponível em sala de aula e, sobretudo, por fazer parte de uma tradição⁸⁹. Esta, fruto do processo de escolarização moderna, teve e tem no livro didático o principal veículo dos conteúdos curriculares, integrando as políticas públicas educacionais de avaliação sobre sua adequação às diretrizes curriculares nacionais e de distribuição em instituições públicas de todo o país⁹⁰. Além disso, como afirma Kasumi Munakata (2009), se há uma ortodoxia que determina a forma como os livros devem ser lidos, de outro, os/as professores/as não são passivos/as, deles se apropriando e utilizando-os ao seu modo. Isto pode ser percebido nas narrativas dos/as pibidianos/as:

[...] o livro didático é muito utilizado como um suporte didático na elaboração do planejamento diário, isso porque **o planejamento anual que é feito durante a Jornada Pedagógica, exige que o professor deve segui-lo para elaborar suas aulas diárias. Entretanto o professor tem a liberdade de buscar novas fontes e métodos para aplicar suas aulas**, como: músicas, outras bibliografias, filmes, vídeos, slides, dinâmicas, entre outros (Bolsistas do Campus XIV 2015, p. 3, grifos meus).

Seguindo esta análise, podemos perceber, a partir das observações em sala e nos diálogos com os alunos do Colégio [...], que assim como as mulheres, as visões acerca do índio nos livros didáticos reproduzem uma visão secular destes povos, não reconhecendo-os enquanto construtores de sua própria história. **Com um olhar europeu, não valorizam a cultura e não os consideram como povos civilizados, mas sim atrasados.** Desse modo, o índio aparece como coadjuvante na história e não como sujeito histórico o que revela o viés etnocêntrico da historiografia tradicional. [...] **Assim como esses sujeitos já citados, os negros e negras também fazem parte desse grupo aos quais a história escrita infelizmente, demorou muito tempo para tratá-los como sujeitos atuantes da história brasileira, sem perder de vista que, quando escritas, foram deturpadas pelo preconceito** intrínseco desde uma época na qual a imagem do negro estava ligada à escravidão e à inferioridade (Relato do bolsista do Campus XIV, 2014, p. 4-5, grifos meus).

⁸⁹ Sobre esta questão, ver Gasparelo (2009).

⁹⁰ A este respeito ver: Knauss (2009)

Fugindo de posições extremistas, no PIBID/História do Campus XIV, o objetivo do nosso trabalho foi repensar o uso do livro didático, estimulando a autonomia dos bolsistas: seja para compreender e/ou revisar as representações do passado nele presentes, seja para investigar e produzir conhecimentos sobre temas, questões e sujeitos, nele ausentes ou pouco explorados, por meio do uso de fontes e recursos didáticos variados. É certo que houve modificações nas produções didáticas nos últimos anos, fruto das políticas curriculares, em atendimento às demandas sociais, educacionais e historiográficas. No entanto, como afirma Itamar Freitas (2019) eles ainda são muito parecidos, prevalecendo o modelo quadripartite (Idade Antiga, Idade Medieval, Idade Moderna e Idade Contemporânea) e o Brasil como apêndice da história da Europa. Ao mesmo tempo, como corrobora o relato dos/as bolsistas/as, acima citados, sobre as discussões tecidas com os/as estudantes em sala, homens e mulheres indígenas e negros/as ainda são silenciados/as e/ou secundarizados/as como agentes da história. Quando representados/as, aparecem como conteúdo complementar e esporádico. No caso dos/as primeiros/as, ainda são situados/as no passado e raramente são colocados/as como sujeitos em movimento e atuantes no presente. No caso dos/as segundos/as, ainda predomina a visão que os/as associam unicamente à escravidão. Outro ponto fundamental diz respeito ao pouco ou nenhum espaço dedicado às relações de gênero e sexualidade na historiografia didática. Sobre estas questões, os/as pibidianos/as viram tal omissão como fruto de uma escrita seletiva, atravessada por relações de poder.

A temática envolvendo gênero e sexualidade sempre foi encoberta pela polêmica e divergência que acabam ocultando a verdadeira face da discussão, que consiste basicamente em educar e informar pessoas, buscando alterações significativas na melhoria das relações sociais visando a diminuição do preconceito contra a orientação sexual e demais aspectos [...]. O livro didático, por exemplo, principal recurso para a preparação e realização das aulas, principalmente nas escolas públicas, ainda hoje traz em seus textos uma linguagem claramente positivista, fruto de uma escrita realizada pela elite, visando exaltar grandes nomes da história. (Bolsistas do Campus XIV, 2014, p.3)

[...] Nesse sentido, **em se tratando da questão de gênero**, mais precisamente no que diz respeito à participação da mulher no livro didático, a questão vem ganhando relevâncias dignas de interpretações e observações críticas.

[...] **Partimos da análise do livro didático, onde silencia essa participação feminina, e começamos a debater suas lacunas e o porquê dessa ocultação**, discutindo os valores e preconceitos que estão embutidos na própria construção desse material. Nessa perspectiva, **o livro didático se converte em um instrumento portador de valores e concepções, ao mesmo tempo em que prioriza o que deve ser aceito e o que deve ser rejeitado, o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido.** (Bolsistas do Campus XIV, 2015, p. 3-6, grifos meus)

[...] O livro que estava sendo utilizado pela turma, foi publicado em 2013, pela Editora Moderna, intitulado “História das cavernas ao Terceiro Milênio”, escrito por Patrícia Ramos Braick e Myrian Becho Mota. O livro apesar de possuir um conteúdo bem

articulado e não perpetuar os estereótipos de gênero, não inclui as mulheres na construção dos processos históricos e nem sequer tocou no assunto da atuação das mulheres durante a Primeira Guerra Mundial.

Não o excluimos do processo de aprendizagem, já que acreditamos que os manuais escolares de História são de fundamental importância na democratização do ensino, já que todos os alunos tem acesso a essa ferramenta didática. Logicamente, não deixamos de analisar em sala de aula as intencionalidades dessa não presença das mulheres no livro. (Bolsistas do Campus XIV, 2017, p. 7-8, grifos meus)

Concebido não como verdade absoluta, mas como versão da história, o livro didático foi visto como produto de uma construção que envolve seleção sobre o que deve e o que não deve ser dito. Neste sentido, o silêncio acerca do protagonismo feminino foi analisado fazendo uso da categoria gênero. Mesmo os manuais que não reproduzem estereótipos foram objeto de crítica dos/as bolsistas, em diálogo com os Estudos de Gênero, entre os quais se destacam intelectuais como Joan Scott (2019) e Judith Butler (2013; 2019).

Desde os anos 1980, Scott (2019, p. 69) afirmava ser “gênero” uma categoria útil para os estudos históricos, defendendo o seu caráter relacional que envolve não só o feminino, mas também o masculino, e que atravessa não só as relações de parentesco, mas os sistemas econômicos, políticos, sociais, etc. Para ela “gênero é uma forma primeira de significar relações de poder” que produz efeitos significativos, atualizando-se frequentemente nas culturas ocidentais, judaico-cristãs e islâmicas. Ampliando o debate, Butler (2013; 2019) definiu gênero como uma relação que incide sobre os corpos, sendo ato, performance, repetição. Enquanto tal, é constantemente atualizado, visto que é governado, mas não passivo. Desde os anos de 1990, a filósofa vem ressaltando a necessidade de os estudos feministas incluírem não apenas as mulheres, mas vários corpos, a exemplo de gays e trans, denunciando a heteronormatividade como forma de opressão que afeta a todos/as.

Dialogaram também, e principalmente, com o pensamento feminista negro que, desde a década de 1970, através do conceito de interseccionalidade (CRENCHAW, 2002; GONZALEZ, 2020; COLLINS; BILGE, 2021), vem enfatizando que raça, gênero e sexualidade, etnia, religião, bem como outros marcadores sociais, são interdependentes. Racismo e sexismo, por exemplo, não existem isoladamente, ganhando significado em relação um ao outro, como salientam as intelectuais negras Patrícia Collins e Selma Bilge (2021) que levaram este debate para o campo da Educação, como será visto adiante.

Percebemos o quanto ainda é necessário debater tais questões na tentativa de desconstruir estereótipos negativos que são criados sobre as mulheres e principalmente as mulheres negras, os homens negros, as lésbicas e os homossexuais. (Bolsistas do Campus XIV, 2016, p. 1, grifos meus)

Os/as bolsistas construíram reflexões sobre os preconceitos e silêncios impostos ao feminino, denunciando a posição de desigualdade da mulher negra em relação à mulher branca; ao masculino, quando se trata de corpos negros historicamente inferiorizados em relação, não apenas aos homens brancos, mas também às mulheres brancas; e aos que rompem com a heteronormatividade. Sujeitos estes que, além de não se verem representados nos currículos e nos livros didáticos, são submetidos ao que Guacira Lopes Louro (2013, p. 30) chamou de “pedagogias do gênero e sexualidade”: por meio da divisão dos espaços ocupados por meninos e meninas na sala de aula, do disciplinamento e do controle dos corpos, do silenciamento e da homofobia consentida através de piadas, entre outras práticas, a escola atua “legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras”.

Analisando este processo, a professora e pesquisadora Megg Rayara Gomes de Oliveira (2020), definiu-o como “pedagogia do armário”, afirmando que diferente do “gay”, homossexual que se ajusta à masculinidade hegemônica, o “gay afeminado”, também chamado de “viado” ou “bicha”, não se adequa, questionando as fronteiras de gênero. Tomando a interseccionalidade como ferramenta de análise, e com base na sua própria trajetória e de quatro colegas que se reconhecem como “bichas pretas”, a autora, que se autodeclara travesti preta, afirma que sobre elas incide não apenas a homofobia, mas o racismo. Segundo Oliveira (2020, p. 155), os preconceitos e traumas vividos na escola por estes sujeitos não ficaram no passado, pois ainda são um problema que precisam enfrentar e contra o qual lutam cotidianamente, mesmo “saindo dos cantos escuros, do fundo da sala de aula para a mesa da professora”.

É importante acentuar que os subprojetos, mesmo tocando nessas questões, deram uma atenção maior à inserção dos estudos das relações raciais e de gênero nas aulas de História. Embora entrelacem às discussões questões relativas à sexualidade, esta ainda aparece de forma tímida. Além do subprojeto do Campus XIV, algumas menções foram encontradas em alguns relatórios do Campus XIII, referindo-se a um projeto sobre “Diversidade sexual a partir do olhar histórico, literário e cinematográfico”.

Também trabalhamos a diversidade sexual, mas sem nenhuma apresentação ou execução do conteúdo, porque **alguns professores fizeram resistência a esse tema**. Desenvolvemos e estudamos a força da mulher na sociedade atual, com exemplos de mulheres que fizeram diferença nas suas lutas. Por fim, aplicamos a oficina “Cabelo meu, cabelo seu, cabelo nosso”, com objetivo de refletir sobre as diferenças entre cabelos e etnias. (Bolsistas do Campus XIII, 2015, p. 2, grifo meu)

Como pode ser visto, o projeto não saiu do papel, uma vez que houve resistências. Apesar de os/as bolsistas não apontarem os motivos de os/as docentes terem se recusado a trabalhar com temas relativos à sexualidade, provavelmente isto se deveu às distorções e

ataques promovidos por grupos conservadores que, nos últimos anos, vêm travando uma verdadeira cruzada contra aqueles/as que tentam inserir essas questões em sala de aula.

Ainda que a temática “sexualidade” se fizesse presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998)⁹¹, muitos docentes que vinham e/ou vêm buscando a inclusão da diversidade como forma de combater discriminações, inclusive de orientação sexual, têm sido alvo de ataques e perseguições, que contrariam o seu direito à liberdade de ensinar e seu dever de construir uma educação democrática.⁹² Contudo, como ressalta Fernando Seffner (2021), partindo do paradoxo “é raro, mas acontece muito”, gênero e sexualidade estão na escola, mesmo quando não são problematizados. Seffner (2021) argumenta que a escola reproduz, mas também transgredir os papéis de gênero e sexualidade. Isto porque, diferente do que propagam os movimentos conservadores, os/as jovens não são uma página em branco onde os/as docentes imprimem suas visões, carregando consigo os valores apreendidos não somente no seio familiar, mas igualmente nas culturas juvenis em que estão inseridos/as.

Em que pese a predominância de uma narrativa histórica eurocêntrica, branca, elitista, masculina e heteronormativa, o livro didático não foi descartado pelos/as pibidianos/as. A justificativa mais comum foi o fato de ser ele o principal recurso de aprendizagem histórica ao qual os/as estudantes têm acesso. Entretanto, sabemos que nos últimos anos a *internet* vem ganhando força, e esta não passou despercebida por eles/as, que inclusive fizeram uso frequente dela nas suas pesquisas. Mas, por outro lado, se o livro didático ainda tem uma presença marcante na sala de aula, isto se deve à força dessa tradição escolar (GASPARELO, 2009). Além disso, é preciso enfatizar que assumir uma posição de(s)colonial não implica em descartar os saberes produzidos ao longo de séculos de colonização. Também não se trata de fazer uma hibridização e sim de construir uma “inter-epistemologia” (WALSH, 2017), ou seja, um outro espaço epistemológico que negocie com os saberes locais e ocidentais.

Assim, através do PIBID, foi possível criar um espaço de aprendizagem, onde os sujeitos em iniciação à docência puderam exercitar a problematização e o enfrentamento das estruturas coloniais subjacentes ao currículo escolar. Negociando nas brechas e valendo-se da autonomia docente, contribuíram para a corrosão das “correntes” que nos aprisionam a este passado/presente.

⁹¹ De acordo com Luciana M. Gandelman (2009), “gênero” e “sexualidade” foram incluídos em um dos Eixos Transversais para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. A autora argumenta que por se tratar de um texto coletivo, o que leva à supressão de divergências, optou-se pela oposição clássica de gênero/sexo, o primeiro visto como cultural e o segundo como biológico. Visão esta já questionada por intelectuais como Judith Butler (2013; 2019), para quem “gênero” não é a inscrição cultural sobre o sexo biológico, mas um aparato que produz os sexos, bem como os valores e significados a eles atribuídos como definidores do masculino e do feminino.

⁹² Para um melhor aprofundamento dessa reação conservadora, ver Penna (2018).

5.2 UMA HISTÓRIA ESCOLAR, MULTICULTURAL, INTERSECCIONAL E DE(S)COLONIAL

[...] ainda precisamos **quebrar as “alças” das grades curriculares**, colocando à tona temáticas consideradas tabus para o sistema de ensino tais como: sexualidade e religião de matriz africana. (Bolsista do Campus XIV, 2014, p. 1, grifos meus)

Narrativas como esta são indícios de que os/as pibidianos/as foram se percebendo inseridos/as em um processo, cujo enfrentamento deve ser cotidiano e permanente. O uso da metáfora do currículo como “grade”, que aprisiona, e cujas “alças” ainda necessitam ser quebradas, aponta para o reconhecimento da força e persistência da “colonialidade do saber”. Em contraposição a esta e em busca da descolonização do conhecimento histórico escolar, além do multiculturalismo, eles/as fizeram uso da perspectiva interseccional. Sem abrir mão de pensar a diversidade sexual, mas com ações focadas na interseccionalidade de classe, gênero e raça, sobretudo esta última, não apenas incluíram temas ligados à estas dimensões, como questionaram as hierarquias de poder a elas subjacentes.

Segundo Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), na educação, a interseccionalidade, articulada à pedagogia crítica freiriana, se constitui como uma práxis, uma vez que o conhecimento produzido através dessa lente visa à transformação social. Neste sentido, o olhar interseccional possibilita a compreensão das desigualdades sociais como construções históricas, auxiliando na construção de propostas para solucioná-las. Parte do entendimento de que as relações de poder são interseccionais e causadas por múltiplos fatores, não podendo ser compreendidas apenas a partir das relações de classe, mas da sua intersecção com marcadores diversos, tais como gênero, raça, capacidade, geração, entre outros. Nas atividades realizadas no âmbito dos três subprojetos do PIBID/História aqui estudados, essas dimensões foram articuladas a partir do estudo da história de homens e mulheres negras, das relações entre o local e as demais espacialidades, bem como entre presente e passado, e da conexão com a justiça social como “horizonte de expectativa”.

5.2.1 ...entender a trajetória e os desafios enfrentados pelas mulheres e principalmente pelas mulheres negras...

A intersecção gênero/raça se destacou especialmente nos subprojetos do Campus V e XIV. As narrativas dos/as bolsistas evidenciaram o fato de que se as mulheres brancas, privilegiadas em muitos aspectos, são pouco mencionadas nos currículos e livros didáticos de

História, as negras o são menos ainda, visto que são alvo tanto do machismo quanto do racismo. Além disso, quando notadas, geralmente são vistas de forma estereotipada.

[...] A intervenção se deu de forma a levar os alunos a refletirem como a história contada nos livros didáticos camufla a existência e importância da participação dessas mulheres na história, onde é destacada apenas as lutas e resistências dos homens negros e negam o protagonismo de mulheres guerreiras que lutaram lado-a-lado com seus companheiros e que participavam das decisões tomadas no grupo do qual faziam parte, porém foram ocultadas pelos currículos oficiais. **Mesmo os homens negros são silenciados, as mulheres negras ainda mais.**

[...] Por isso a necessidade de levar esse debate para sala de aula, pois **é preciso que os alunos consigam visualizar essa problemática e entender a trajetória e os desafios enfrentados pelas mulheres e principalmente pela mulher negra, que além de ser excluída pelo gênero o é também pela raça.** (Bolsista do Campus XIV, 2016, p. 2-3, grifos meus)

Ao refletirem sobre a condição social da mulher negra, situando-a historicamente e concebendo-a como sujeito histórico, os/as pibidianos/as buscavam romper com a concepção de mulher como sujeito universal, tendo em vista que as mulheres negras ocupam uma posição de subalternização em relação às brancas. É notória a utilização da interseccionalidade como ferramenta analítica e política para a compreensão das desigualdades e hierarquias sociais, que são vistas não apenas a partir do marcador classe, mas em suas interconexões com raça e gênero⁹³; demonstrando ser esta categoria fundamental para aprofundar a crítica sobre o silêncio das narrativas históricas escolares acerca de diversos sujeitos que são atravessados por múltiplas opressões, como é o caso das mulheres negras, permitindo identificar e denunciar o silenciamento destas na historiografia didática.

[...] Na escola fala-se pouquíssimo sobre mulheres negras que se destacaram na história do Brasil. Mesmo quando se aborda o período escravista brasileiro, as mulheres negras em nenhum momento são lembradas como heroínas, mas sim como domésticas e escravas sexuais que serviam aos senhores e senhoras brancas. **Em decorrência do machismo e do racismo, existem poucos escritos sobre mulheres e menos ainda sobre mulheres negras, uma vez que a História era escrita por homens brancos,** que não tinham nenhum interesse em colocar a mulher, sendo ela branca ou negra, como protagonista da história, pois as mesmas eram consideradas inferiores aos homens e desprovidas de intelecto.

(Bolsista do Campus XIV, 2016, p. 2-3, grifos meus)

Ao estabelecer estas relações, os subprojetos trouxeram à tona uma das dimensões da compreensão histórica. Esta, conforme Christian Laville (2005) corresponde ao entendimento da História como construção de sentido, produzida pelo autor, a partir de pressupostos e

⁹³ No Campus XIV o tema foi amplamente estudado e debatido nos encontros de reflexão sobre a prática e de planejamento das atividades.

intencionalidades. No caso em questão, mais do que a compreensão da estrutura da linguagem, tratou-se de conceber o saber histórico como conhecimento situado (COLLINS, 2019), ou de identificar o “lugar de fala” (RIBEIRO, 2017), expressão mais comumente utilizada no Brasil⁹⁴.

O silêncio acerca das mulheres negras foi visto como fruto de uma História escrita por mãos brancas masculinas, situadas, portanto, em uma posição hierárquica, definida por raça e gênero, marcadores que, articulados entre si e com outras categorias, como classe e sexualidade, entre outras, estruturam as relações de poder no sistema mundo colonial, moderno, capitalista, racista, patriarcal e heteronormativo. Contra este silenciamento, foram propostas atividades sobre o ativismo de mulheres negras em movimentos que por muito tempo foram atribuídos exclusivamente aos homens.

[...] destacamos a presença feminina nas lideranças de quilombolas. Esta é fruto das heranças da ancestralidade africana, em que as mulheres também lideravam os lares. Como aparato teórico para legitimar tais lideranças realizamos a leitura compartilhada dos textos: E Dandara dos Palmares, você sabe quem foi? 25 de julho: **toda mulher negra é um quilombo**.

[...] Ao escolhermos trabalhar com a temática acima citada, tínhamos como objetivo suscitar nos estudantes os questionamentos acerca da omissão feminina na história, enfatizando esse silenciamento das experiências das mulheres negras, porque mesmo quando trabalhamos sobre os quilombos a existência feminina não é mencionada. (Bolsistas do Campus XIV, 2016, p. 4-9)

Neste percurso de construção de saberes, os/as bolsistas romperam com a hegemonia do livro didático e lançaram mão de textos diversos que dão a conhecer outras versões da História. Desse modo, sublinharam a atuação de mulheres negras, a exemplo de Dandara dos Palmares e Tereza de Benguela nas lideranças dos quilombos. Assim retiraram a primeira da sombra de Zumbi dos Palmares e ressaltaram o protagonismo da segunda que, desde 2014, é homenageada no Brasil no dia 25 de julho, data em que se comemora do Dia da Mulher Negra.

Ao adentrarem nesta seara, percorreram caminhos interpretativos diversos: usaram a interseccionalidade de gênero e raça como ferramenta para a compreensão histórica, vendo a negação sobre a participação ativa da mulher negra como sujeito histórico como fruto do

⁹⁴ No pensamento historiográfico ocidentalizado a subjetividade é assumida por muitos historiadores, a exemplo de Paul Ricoeur (2007). Este, enfatiza o caráter intencional e ativo da representação historiadora, que constitui uma das etapas da operação historiográfica através da qual o real é reconstruído através da narrativa. Sem negar a existência de um referente/real, o estudioso entende que a narrativa histórica não o captura em sua totalidade, apenas dele se aproximando. Ainda que a fase documental seja imprescindível, a interpretação das fontes é orientada pelo “lugar social” do historiador. Porém, conquanto esta última categoria seja útil, a descolonização do saber, seja ele acadêmico ou escolar, passa por denunciar o lugar epistêmico e de fala do conhecimento hegemônico, situando-os em seus atravessamentos não apenas de classe, mas também de raça, sexualidade, entre outros marcadores. Passa ainda por dialogar com sujeitos e saberes que resistiram e ainda resistem à opressão colonial e que trazem à cena modos de viver, se relacionar, sentir, pensar e dizer outros.

machismo e do racismo. Entretanto, nas atividades voltadas para a construção do pensamento histórico e/ou de produção de saberes, relacionaram a liderança feminina nos quilombos à ancestralidade africana e não às relações de gênero. A este respeito cabe aqui mencionar que, como adverte a intelectual nigeriana Oyèrónké Oyeùmí (2020) e a argentina Maria Lugones (2020), gênero não é uma categoria universal, visto que as diferenças e hierarquias entre o masculino e o feminino foram impostas pelos colonizadores, tendo como base a família nuclear centrada na autoridade do homem sobre a mulher. Oyeùmí (2020) argumenta que, antes da colonização, em diversas culturas tradicionais africanas, como a Yorubá, as hierarquias de poder não eram estabelecidas por gênero e sim por ancianidade, isto é, baseada na idade, um princípio móvel e dinâmico. Já Lugones (2020) afirma que no processo de colonização da América, tanto as indígenas quanto as escravizadas africanas ou afrodescendentes não eram sequer consideradas mulheres, uma vez que apenas às brancas era atribuído o estatuto de humanidade. Marcadas por raça, mesmo com as conquistas ao longo do tempo, elas não tiveram acesso aos privilégios daquelas. O entrecruzamento de raça e gênero, visto pelas feministas negras através das lentes da interseccionalidade, para Lugones, integra a colonialidade do poder⁹⁵ que constitui o capitalismo desde a colonização e se mantém mesmo após o fim desta.

O mesmo pode ser visto no caso dos quilombos brasileiros. A respeito destes, Beatriz Nascimento (2021) afirmou que, apesar das diferenças, eles abrigavam etnias diversas, revigorando os laços de ancestralidade, sobretudo os primeiros, como foi o caso do Quilombo de Palmares, conhecido no século XVII pelo nome *Ngola Djanga*, em referência a duas linhagens de origem angolana de onde pode ter se originado alguns de seus fundadores. Isso não quer dizer que esses agrupamentos, muitos dos quais constituíram grandes comunidades, não tenham incorporado formas de se relacionar assimiladas a partir do contato com os colonizadores. Faço esta incursão para mostrar que os/as bolsistas fazem uso da interseccionalidade de gênero, classe e raça, não como camisa de força a ser aplicada na análise de qualquer situação, mas levando em consideração os contextos de análise específicos.

Outro ponto que precisa ser colocado é que a interseccionalidade não visa excluir o estudo do protagonismo dos homens negros. A inclusão de mulheres negras não produz a exclusão destes. Isto pode ser visto no quadro abaixo, extraído de uma atividade elaborada

⁹⁵ Termo usado por Quijano (2005), a quem Lugones (2020) teceu críticas por reduzir gênero ao sexo e seus produtos, ou seja, aos seus aspectos biológicos. Assim, a teórica ampliou a ideia de “colonialidade do poder” por ele defendida, introduzindo o termo “colonialidade de gênero” para ressaltar que, tal como raça, gênero também foi uma construção imposta pelo capitalismo colonial eurocêntrico.

pelos/as bolsistas do Campus V que tinha, entre outros objetivos, discutir as relações entre raça, gênero e sexualidade.

Quadro 7 – Caracterização de personagens negros/as.

Zumbi dos Palmares	Francisca da Silva de Oliveira
Edson Arantes do Nascimento	Elisa Lucinda dos Campos Gomes
Francisco José do Nascimento	Ruth Pinto de Souza
Luiz Miranda	Sueli Carneiro
Marcos Reis Peixoto	Zezé Mota

Fonte: Projeto elaborado por Bolsistas do Campus V, 2014, p. 3.

Com o objetivo de abordar a cultura brasileira e a identidade negra, sublinhando o papel de alguns/algumas afrodescendentes, a proposta equilibrava a quantidade de homens e mulheres negras a serem estudadas, deixando evidente que a opção de(s)colonial interseccional é inclusiva e não excludente, já que visa construir um equilíbrio de narrativas em que homens e mulheres sejam igual e justamente representados/as.

O mesmo se pode dizer em relação às mulheres brancas, as quais não foram negligenciadas. Mas, conforme trecho do relato usado para nomear este subtópico, os/as bolsistas buscavam “entender a trajetória e os desafios enfrentados pelas mulheres e principalmente pela mulher negra, que além de ser excluída pelo gênero o é também pela raça” (Relato de bolsistas do Campus XIV, 2016, p. 3). A sub-representação das mulheres negras em relação às brancas, justificaria a atenção maior dada às primeiras.

5.2.2 ...despertando o interesse pela temática tão próxima...

Além da intersecção gênero/raça, em muitas atividades foi possível observar que o fizeram entrelaçando a História local com as demais espacialidades, bem como as diversas temporalidades. Relações estas imprescindíveis, tanto à pesquisa e ao ensino de História, quanto à abordagem interseccional que, segundo Collins e Bilge (2021), é multifacetada e complexa, exigindo o diálogo com outras categorias e abordagens. Nas atividades dos subprojetos, é possível perceber que a produção de saberes se deu buscando as intersecções entre diferentes contextos, locais, nacionais e globais, bem como a articulação entre passado e presente.

Se, no século XIX, difundiu-se a ideia de uma História Universal, que tinha como modelo a Europa e os europeus, ao longo do século XX, mudanças gradativas foram eclodindo,

estendendo-se e ampliando-se, sobretudo nas últimas décadas do século XXI: a expansão de grandes centros urbanos e de suas periferias; os processos de descolonização de territórios africanos e asiáticos; a democratização do acesso à educação pelas camadas populares; as reivindicações por afirmação e reconhecimento da diversidade, posta pelos movimentos sociais e intelectuais negros, indígenas, feministas, sobretudo o feminismo negro e LGBTQIA+; as mudanças na historiografia; e no campo educacional, no qual enfatizo o pensamento de Paulo Freire (2000; 2020; 2021), em defesa do estudo das histórias locais e da valorização dos saberes dos/as educandos/as como ponto de partida para a compreensão do mundo. Tais movimentos contribuíram para fazer emergir outras interpretações que evidenciaram a importância da construção de olhares voltados para temas, sujeitos históricos, lugares e tempos diversos.

No campo do Ensino de História, uma vez que os livros didáticos são produzidos para todo o país, eles não conseguem dar conta das histórias das diferentes localidades, veiculando narrativas construídas a partir dos grandes centros urbanos vistos como palco dos “grandes acontecimentos” que marcaram o mundo, este identificado com os países europeus e seus herdeiros culturais. Esta tem sido a narrativa histórica ainda predominante na maior parte das escolas, mesmo com os PCNs (1998) tendo proposto o uso de diferentes escalas, sobretudo para o Ensino Fundamental.

Portanto, o trabalho com a história da localidade exige que docentes e discentes produzam conhecimento na sala de aula. Porém, é importante frisar que existem várias maneiras de abordar a História Local no Ensino Básico. Como sublinha Helenice Ciampi (2004), a maneira mais comum é ver os acontecimentos de uma determinada localidade como reflexo do que ocorre no país e/ou no mundo, estes identificados com o litoral e com a Europa, respectivamente. Embora não se possa desconsiderar que a sociedade e a cultura de uma localidade sejam atravessadas por fenômenos comuns a outros espaços, é preciso também olhar para as suas especificidades, bem como problematizar a ideia de uma História Nacional e de uma História Universal. Uma outra maneira de abordar o local, é vê-lo apenas a partir de suas singularidades, sem estudar as relações com as demais espacialidades. Entretanto, como ressalta Maria Auxiliadora Schmidt (2004; p. 190), “uma realidade local não contém, em si mesma, as chaves de sua própria explicação”. Assim, uma terceira forma de aprofundar o conhecimento sobre a História Local é buscando compreender as relações de aproximação e distanciamento com as demais espacialidades.

Quanto às atividades dos subprojetos/PIBID, as narrativas dão conta de que várias abordagens da História Local foram exercitadas. Uma delas foi **o estudo do local a partir do**

recorte espacial, destacando-se a cidade e/ou a região, em suas dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais, como pode ser visto a seguir.

O subprojeto visa concorrer para a revalorização da cultura local em meio ao fenômeno da globalização. Para alcançar esse objetivo, a fim de que haja a identificação entre público e evento, foram pensados os seguintes passos: apresentar a história da cidade através de imagens divididas entre seu passado e presente e a constituir um túnel histórico-temporal; apresentação de produções artísticas locais como música; artesanato; poesias e outras modalidades artísticas; apresentação de documentários sobre especificidades da cidade como a feira-livre, local onde há profusão de culturas e conhecimentos distintos. Através desse método, é pretendido que o público consiga, *per si*, **perceber uma parte da história da cidade através de elementos que a caracteriza.**

O evento, como algo amplo, poderá comportar a visita da comunidade do entorno, **a fim de que, como é de tradição do Colégio, possa permanecer a integração entre comunidade e Escola e que os conhecimentos produzidos possam transcender os muros do Colégio, a cumprir o que da História seria fundamental, a *práxis*.**
(Bolsistas do Campus V, 2014, p. 3, grifos meus)

Sem negar os efeitos do “global” sobre o “local”, mas problematizando-os e visando uma revalorização da cultura do lugar em que os sujeitos da aprendizagem estavam inseridos, a proposta de intervenção, elaborada por bolsistas do Campus V, teve por objetivo a organização de um evento com apresentações diversificadas sobre o que dizem ser um recorte da história da cidade. Propôs ainda a abertura para a visita da comunidade, como forma de integrá-la à escola, afirmando ser esta relação uma *práxis*, ou seja, uma forma de intervenção social. Ao eleger o local como ponto de partida, sem considerá-lo um espelho dos acontecimentos externos, a atividade apresentou um grande potencial, porém com alguns limites, entre eles: o risco da ideia de “revalorização da cultura local” levar a um entendimento das produções culturais locais, sem articulá-las com contextos mais amplos; a redução da participação da comunidade à condição de expectadora, e não como sujeitos da história e do conhecimento sobre o lugar⁹⁶.

Outra forma de estudo do local, comumente identificada, foi por meio da **inclusão de sujeitos com os quais o público escolar pudesse se identificar**, perspectiva muito comum nos três subprojetos, como deixam ver as narrativas dos/as pibidianos/as. Nas escolas-campo, onde os/as adolescentes e jovens negros/as são maioria, a ênfase nas populações afrodescendentes foi vista como uma forma de levá-los a perceberem a si e as suas comunidades como inseridas na história mais ampla, qual seja do país e do mundo.

⁹⁶ Não foram encontrados relatos sobre como foi a execução desta proposta. Deste modo, a análise que faço diz respeito somente ao que foi planejado. Na prática, as lacunas apontadas podem ter sido sanadas.

[...] será explanado oralmente sobre os desafios da mulher negra na atualidade, estabelecendo paralelos com o período da escravidão e ressaltando as lutas e conquistas das mesmas ao longo do tempo no Brasil.

[...] iremos dividir a sala em dois grupos e entregar para os participantes revistas e jornais com imagens de mulheres negras do período da escravidão e dos dias atuais, (são imagens que representam o trabalho tanto do período colonial quanto da contemporaneidade), para os alunos procurar e recortar. Solicitar que os mesmos montem um cartaz com essas imagens. Em seguida irão apresentar e comparar as duas imagens, abordando as mudanças visíveis que ocorreram com as mulheres entre esses dois períodos. (Bolsistas do Campus V, 2014, p. 4).

Visando a necessidade de se conhecer a vida de mulheres negras que foram fundamentais na construção da história do nosso país, e que em função do machismo não são citadas nos livros didáticos como protagonistas, buscou-se mostrar para os alunos as diversas lutas travadas pelas mulheres negras contra o machismo e o racismo do qual são vítimas desde o período escravista até os dias atuais.

Optamos por trabalhar com dois nomes importantes: Dandara dos Palmares e Tereza de Benguela, a primeira esposa de Zumbi dos Palmares e que lutou junto com o mesmo pela libertação dos escravos, e a segunda uma líder quilombola que se destacou por sua coragem e liderança sendo considerada um ícone da resistência negra feminina no Brasil. A partir da história dessas personagens, foi realizada uma reflexão sobre os desafios enfrentados pelas mulheres negras na sociedade desde o período colonial até os dias atuais [...]

(Bolsistas do Campus XIV, 2016, p. 1)

Objetivos do trabalho:

- Instigar a reflexão acerca das conquistas das mulheres negras nos espaços sociais, seu papel na sociedade, suas histórias de lutas e organização contra a violência em todos os âmbitos sociais por reconhecimento e valorização feminina no meio em que estão inseridas;
- Trabalhar as conquistas e lutas das mulheres negras no período colonial (a mulher negra, escravizada) preconceitos e marginalização;
- Trabalhar com pesquisas acerca de questões atuais que envolvem as mulheres em sua diversidade étnica- racial;
- Trabalhar as formas de discriminação, principais vínculos empregatícios e ocupação destas mulheres; salário e remuneração, levantamento das principais profissões perante a sociedade, subemprego, violência familiar, etc.
- **Fazer levantamento de dados: órgãos que defendem a mulher na sociedade e no nosso município; violência doméstica, dados gerais de violência familiar no município.** (Bolsistas do Campus XIV, 2017, p. 3-4, grifos meus)

Para além da construção de conhecimento sobre as mulheres negras em sua diversidade, a subalternização e a violência sofrida por elas ao longo do tempo, bem como suas lutas e conquistas, foram colocadas como questões que atravessam a história do Brasil, conectando local e nacional. Em outras atividades, a conexão foi feita por meio do estudo do racismo, como pode ser visto nas propostas abaixo que têm a musicalidade e a poesia negra, entre as fontes utilizadas.

Tema: Abolição da escravidão, um mito de liberdade?

Objetivo: Discutir a história da abolição e seus reflexos na sociedade hoje.

Primeiro momento: **Poema manifesto negro** (leitura e reflexão coletiva)

Segundo momento: Reflexão sobre o 13 de maio

Terceiro momento: Leitura de imagens das redes sociais que ridicularizam os negros.

Quarto momento: reflexão com a questão: Brasil, 127 anos de abolição, qual o lugar do negro na sociedade?

(Bolsistas do Campus XIV, 2016, grifos meus)

[...] apresentamos a nossa proposta intitulada “Trabalhando a diversidade étnica e cultural no Ensino Médio através do Reggae” [...]. Nesta oficina trabalhamos a **história do Reggae e do Movimento Rastafári**; a representação do negro na mídia; além de diversas formas de violência sofridas pelos afro-brasileiros. Concluímos o projeto com a exibição de desenhos, cartazes, poesias e músicas sobre os temas. (Bolsista do Campus XIII, 2015, p. 2, grifos meus)

Em fevereiro, desenvolvemos o projeto “**Diálogos com a literatura Hip Hop no município de Itaberaba**”, no intuito de aplicarmos esse projeto já no retorno das aulas.

(Bolsista do Campus XIII, 2015, p. 2, grifos meus)

Na primeira atividade citada, questionou-se a Abolição, tomando como fonte o poema “Manifesto negro”⁹⁷, poesia periférica que denuncia a violência sofrida pelas pessoas negras no passado e no presente. Na segunda e na terceira, foram os movimentos culturais protagonizados por sujeitos negros, como o Rastafári e o Hip Hop, respectivamente, os temas selecionados para estudo do lugar ocupado pelo negro na sociedade. Conquanto as atividades tenham sido planejadas e executadas em diferentes contextos escolares por bolsistas de diferentes subprojetos, elas tiveram em comum a problematização da exclusão das pessoas negras na sociedade mesmo após o fim da escravização. Assim, além de conectar sujeitos negros de diferentes espaços, o estudo do racismo foi feito entrelaçando o passado e o presente.

Houve também a construção de **atividades que levaram em consideração os espaços e seus sujeitos**, relações estas que inclusive foram estabelecidas em trabalhos com temas clássicos, a exemplo da oficina intitulada “Nossos mais antigos ancestrais”, relatada pelos/as discentes do Campus XIII.

Realizamos também a oficina sobre “Nossos mais antigos ancestrais”, na qual buscamos ampliar a noção de sítio arqueológico por meio dos sítios existentes na localidade e nas regiões circunvizinhas, aproximando assim os alunos da sua realidade. O objetivo era que eles percebessem a importância desses vestígios para a construção histórica e compreendessem como viviam os nossos ancestrais. (Bolsista do Campus XIII, 2015, p. 2)

Através do estudo de sítios arqueológicos da cidade de Itaberaba, eles/as se voltaram para a construção de conhecimento sobre como viviam os primeiros agrupamentos humanos. O uso da expressão “nossos ancestrais”, relacionado os sujeitos que em diferentes épocas habitaram os mesmos espaços, buscava aproximar o conhecimento histórico da vida do/as estudantes, contribuindo para a elaboração do pensamento histórico. Ao usar os sítios arqueológicos locais como ponto de partida, demonstraram uma percepção da história vista a

⁹⁷ Sobre o poema ver: SILVA (2012).

partir do lugar em que vivem, e não como algo externo e distante, uma história que começa muito antes da chegada dos europeus, um olhar de dentro para fora e não o contrário, como pode ser visto na proposta do Campus XIV sobre o estudo das lutas e resistências antiescravistas protagonizadas pelos próprios escravizados.

O trabalho ora proposto será voltado ao estudo da liberdade no que diz respeito às cartas de alforrias. Nosso objetivo é trazer para sala de aula as cartas de alforrias encontradas no CEDOC (campus XIV) para que os alunos tenham contado direto com fonte histórica, fazendo os mesmos conhecer a realidade dos escravos da região de Conceição de Coité e seus meio de resistência. Como também proporcionar aos alunos meios de conhecerem os tipos das cartas, o perfil dos cativos e senhores envolvidos neste processo. E analisar junto com os alunos quais circunstâncias levavam à conquista da liberdade.

Diante disso, pretendemos deixar evidente o papel do cativo na busca por sua liberdade, estando presente como sujeito ativo, que negociava e tinha as suas próprias estratégias de sobreviver e conseguir seus interesses num cenário que hoje “pertence” aos alunos de Conceição do Coité. [...] É importante também considerar que trabalhar com tais documentos possibilita trazer para a história sujeitos que estiveram silenciados na historiografia da escravidão brasileira. **Mostrar tais aspectos relacionados a escravos que moraram na cidade em que os alunos hoje residem lhes possibilitam uma aproximação com sua história local, despertando o interesse pela temática tão próxima da do seu habitat e uma melhor reflexão sobre a utilização da mão de obra escrava no Brasil e favorece o estabelecimento de relações entre passado e presente, possibilitando o debate sobre a condição da população negra na atualidade.**

(Bolsistas do Campus XIV, 2017, p. 4-5, grifos meus)

A cidade de Conceição de Coité é tomada como cenário para o estudo sobre a escravização e as formas de resistência, vinculando as relações sociais locais à estrutura colonial da qual fez parte, mas sem perder de vista as especificidades. Com esta atividade, por meio do uso de documentos, como as cartas de alforria, localizadas no Centro de Documentação do Campus XIV da UNEB, buscava-se conhecer as intersecções entre múltiplos espaços: o local, o regional, o país, e demais lugares do mundo. E, por fim, a relação entre presente e passado, tanto as permanências quanto as rupturas.

Ao inserirem a história local, tentavam romper com a perspectiva, por muito predominante, na qual a história do país era vista a partir do litoral, onde se localizam os grandes centros urbanos e que, sob a influência europeia, eram vistos como lugar de cultura e civilização e palco dos “grandes acontecimentos”. Ao enfatizarem as lutas contra a escravização, apontavam para o fim desta como resultantes das ações dos/as próprios/as escravizados/as e não como reflexo das mudanças no contexto internacional ou como dádiva de uma princesa de origem portuguesa.

A abordagem que **coloca em evidência os espaços, sujeitos, saberes e práticas** também foi um dos caminhos percorridos, como pode ser visto em duas atividades relatadas

por pibidianos/as do Campus V: uma sobre o Maculelê e outra sobre o samba de roda, práticas culturais de matrizes africanas que floresceram no Recôncavo Baiano.

Resolvemos trabalhar com o Maculelê, “Arte e dança - Maculelê em Foco”, e após fazermos observações em algumas salas, escolhemos o 8ºano MA, pelo acolhimento e abraço da proposta. A oficina que ministramos trabalhou a origem e a história do Maculelê, envolvendo desde a capoeira até a questão da escravatura. Aproveitamos a temática para mediar discursões sobre a abolição, a hierarquia racial, a questão do preconceito e do racismo, despertando assim questionamentos sobre o que é ser negro, o que é ser negro no Brasil, a questão da intolerância às religiões de matrizes africanas entre outros fatores que englobam e permeiam o assunto. Como resultado final, para apresentação no dia da culminância do projeto, ensaiamos uma coreografia de maculelê com as crianças, a qual elas fizeram questão de aprender a cantar a música e confeccionaram seus bastões. (Bolsista do Campus V, 2016, p. 2)

Discutimos a origem e a importância do Maculelê como patrimônio imaterial de Santo Amaro, e seus diversos mitos de origens. Foi uma oficina bastante animada e proveitosa, onde analisamos músicas e imagens e com atividade da oficina, juntamente com a turma criamos uma coreografia de Maculelê que foi apresentada na culminância.

O mais interessante dessa oficina especificamente foi a superação de tabus do tipo: isso é coisa do diabo. Uma das alunas que estava na apresentação relatou que estava passando na rua cantando a música da apresentação e uma mulher disse que aquilo era do diabo pra ela sair disso. Mas ela não se deixou levar por esse comentário preconceituoso, pois estava bem instruída por conta das discussões feitas em sala na oficina, isso foi bastante gratificante. (Bolsistas do Campus V, 2016, p.2)

Sem perder de vista a singularidade local do Maculelê, sua trama foi costurada na tessitura e na narrativa da História do Brasil, uma vez que a origem desta prática cultural estaria associada a um negro escravizado que teria fugido. Com isso, além das lutas pela Abolição, atravessaram a discussão com questões relativas ao racismo, inclusive o religioso, e concluíram com uma encenação, usando a música e a dança próprias desta prática cultural como linguagem para a apresentação dos saberes construídos. Atividades como estas são potentes, posto que levam os estudantes da Educação Básica a perceberem a importância da história do lugar em que vivem e suas contribuições para a do país e do mundo no passado e no presente. O mesmo pode ser visto em uma outra intervenção que se propôs não só a conhecer, mas também a contribuir para manter vivo o samba de roda.

[...] colocamos em estudo qual a melhor forma de promover o samba de roda no recôncavo baiano e sua representação cultural, histórica e social na Bahia, destacando a importância cultural histórica e social destas manifestações para este Estado e suas comunidades, assim como as mudanças e permanências de elementos que compõem esta festa, destacando, neste caso, cidades como Conceição do Almeida, Santo Amaro, São Felix, Itacaré, entre outras. Pelo que pude notar, ao apresentar o samba de roda os alunos puderam ter uma visão mais ampla sobre esta representação cultural e a percepção de que acontece em regiões próximas. Neste aspecto, produzimos uma coreografia musical representando o Samba de Roda com a música De Mariene de Castro Pout-pourri de Nene. [...] O programa de iniciação à docência me proporcionou uma experiência recompensadora e satisfatória, pois obtive a oportunidade de experimentar mais de perto a vivência de uma sala de aula e de ser professor, tendo

contato com os alunos, podendo experimentar as dificuldades e facilidades da sala de aula. (Bolsista do Campus V, 2015, p. 2)

Prática cultural de matriz africana, cuja criação remonta a meados do século XIX, o samba de roda do Recôncavo Baiano, música e dança, foi utilizado como fonte histórica e como representação pelos/as bolsistas. Através desta prática ancestral, estudada e encenada em sala de aula junto com os estudantes, eles/as produziram saberes sobre a história de homens e mulheres negras que constituem a maioria da população desta região, a partir de temáticas como: o cotidiano do trabalho, as lutas, as relações de solidariedade, a fé, os amores, as dores e as alegrias compartilhadas e vividas ao longo do tempo⁹⁸. Mais do que celebrar uma manifestação da cultura afro-brasileira, construíram conhecimento no espaço escolar, transformando-o em palco de festa, sendo o corpo, em sua diversidade, sua voz e movimento, o protagonista. Além de estudar o significado do samba de roda, as mudanças e permanências no tempo, bem como as semelhanças e diferenças locais e regionais, experimentaram outras maneiras de conhecer, de ser e de estar no mundo. Formas estas comunitárias, solidárias e fraternas, cujo conhecimento só foi possível através de uma epistemologia, uma estética e uma ética outras. Ao dialogarem com saberes e práticas oriundos de movimentos sociais e culturais, a população afrodescendente foi apresentada como diversa e produtora de cultura, de saberes e práticas outras que ensinam sobre modos de viver, sentir, pensar, conhecer e dizer outros.

Estas diversas abordagens construídas pelos/as bolsistas rompem com a visão eurocêntrica, em que a história local, do município ou do país, do continente e até do hemisfério é concebida como condicionada pelo que acontece na Europa. Contrariam, portanto, a concepção segundo a qual os acontecimentos e processos históricos ocorridos no Norte global, principalmente nos países da Europa Ocidental, são vistos como pertencentes à história do mundo; enquanto os acontecimentos históricos ocorridos em países do hemisfério sul, são compreendidos como seu reflexo (GUGLIELMO, 2019).

Por fim, considero a proposta de **estudo das sociedades africanas** também como uma forma de aproximação com o local. Diferente das narrativas escolares tradicionais, os/as

⁹⁸Analisando o Samba de Roda do Recôncavo Baiano, em dissertação de mestrado, Elzelina Dóris dos Santos (2020) ressalta o seu caráter educativo para o conhecimento da história e da cultura afro-brasileira. Entrevistando algumas sambadeiras, ela destaca a liderança feminina na organização, manutenção e partilha de saberes e práticas coletivas, fundados/as no senso de comunidade e partilha. Sobre a sua configuração, a autora assim o descreve: “os participantes organizam-se em círculo (por causa disso, o nome Samba de Roda); os instrumentos musicais mais frequentes são o pandeiro e a viola, embora seja possível fazer o Samba de Roda sem instrumentos, utilizando o canto e batendo palmas; configura-se como um canto coletivo que, nessa modalidade, geralmente tem um solista (canto individual) e outras vozes, as quais respondem quando o solista “chama”; o Samba de Roda pode acontecer nos mais diversos espaços, podendo ser dentro de casa, na rua, ao ar livre, na praça, nos Terreiros de Candomblé; a coreografia é a dança, geralmente realizada pelas mulheres; enquanto, na execução dos instrumentos, geralmente há a ação de homens” (SANTOS, 2020, p. 69).

bolsistas deslocaram o olhar do Norte para o Sul, sobretudo Brasil e África, de onde foram trazidos os nossos ancestrais.

Por muito tempo a história da África foi desconhecida, prevalecendo apenas uma visão eurocêntrica sobre o continente, sendo que sua história se baseava na visão dos colonizadores[...]

Iniciar a aula com a divisão da sala em grupos, onde serão distribuídas várias imagens de diferentes partes da África e de outros países, questionando aos alunos se eles reconhecem aqueles locais, solicitando que eles separem as imagens que acreditam fazer parte do território africano e as que possam ser de outros locais.

Em seguida, iniciar a explanação do conteúdo com o auxílio do data show, dialogando como os alunos acerca das imagens apresentadas inicialmente, esclarecendo possíveis dúvidas que podem surgir a respeito do mesmo. Ainda divididos em grupos será distribuído um conto diferente para cada grupo, para que eles realizem a leitura, analise da história que será transmitida naquele conto africano, com o intuito de usarem sua capacidade reflexiva e relatar para os demais o que entenderam a respeito do mesmo.

(Bolsista do Campus V, 2014, p. 2 e 5).

O estudo da diversidade não parou por aí, apresentamos outra oficina sobre a formação dos Reinos Africanos, entre eles o de Sahel, o de Mali e Gana, o Reino de Axum, os Kush, os Bantos, os Iorubás e outros, que a princípio houve certa resistência por parte dos alunos em se conhecer, mas como de fato a oficina era em se conhecer se deixou bem claro que era necessário sim conhecer e não atribuir juízo de valor em ser certo ou errado mas compreender esses reinos que fazem parte sim da nossa história e que devem ser debatidos, e não apenas deixado de lado por uma historiografia que visa apenas o etnocentrismo cultural, mas abrir a possibilidade de estudo da diversidade. (Bolsista do Campus XIII, 2015, p.2)

Por meio de fontes diversas como imagens e contos, os/as bolsistas do Campus V buscaram desconstruir estereótipos disseminados pelo pensamento eurocêntrico que concebe a África e os/as africanos/as como selvagens, incivilizados/as e atrasados/as. Além disso, ao propor o uso de contos africanos como fontes históricas, partiram do prisma dos próprios/as africanos/as, para desconstruir a visão homogeneizadora sobre o continente e ressaltar diversidade de sua cultura e história. Já na atividade relatada por bolsistas do Campus XIII, foram estudados os “reinos africanos”. Se, por um lado, o estudo desta temática, tomando como referência uma categoria eurocêntrica, que é o estudo de um lugar a partir das suas formas de governo, expõe a permanência da “colonialidade do saber”; por outro, ao salientarem que os povos africanos são diversificados e que têm uma história anterior à chegada dos europeus àquele continente e à consequente escravização das populações locais, contribuem para a de(s)colonização do saber, encontrando inclusive resistência de um grupo de estudantes. Embora o relato não traga detalhes, indica que houve recusa ao estudo do tema. Porém, mais do que o motivo da não aceitação, chama a atenção a desenvoltura dos/as licenciandos/as em lidar com a situação, conseguindo convencer os/as alunos/as e dando continuidade ao trabalho,

atitude que revela autonomia, segurança e implicação no enfrentamento deste desafio incontornável que é a promoção de uma educação antirracista.

Como é possível perceber, foram utilizadas várias abordagens de estudo do local. Com relação aos temas, diferenças foram surgindo de acordo com as especificidades de cada localidade em que os subprojetos estavam inseridos. No Campus V, situado em Santo Antônio de Jesus: saberes e práticas culturais do Recôncavo como o Samba de Roda e o Maculelê. No Campus XIII, localizado em Itaberaba: o estudo de sítios arqueológicos locais, além da cultura Hip Hop no município. No Campus XIV, situado em Conceição do Coité: as formas de resistência contra a escravização a partir de documentos do Centro de Documentação localizado na própria UNEB.

Foi possível também identificar pontos em comum. No que diz respeito aos temas: o estudo sobre a história e a cultura afro-brasileira, tomando como ponto de partida sujeitos, saberes e práticas locais, as opressões vividas, as lutas e resistências; e sobre a condição da mulher negra na sociedade. Quanto à problematização, foram estabelecidas não só as relações de aproximação e distanciamento entre o local e os processos vividos nas demais espacialidades, como o entrecruzamento de gênero, raça e classe, bem como as relações entre passado e presente, identificando permanências e rupturas. Neste último caso, o estudo do local contribui para romper com a percepção da História como narrativa exclusivamente sobre o passado, visto como morto e distante, e para vê-la como construção que relaciona o passado, agora visto como socialmente vivo, e o presente. Sobre os objetivos, as atividades planejadas, e/ou executadas, tinham como finalidade aproximar o conhecimento histórico da vida dos/as estudantes, com vistas a torná-lo significativo e crítico. Com relação às metodologias, fizeram uso de fontes diversificadas, tanto materiais quanto imateriais, e, por meio delas, estabeleceram diálogo com os movimentos sociais e as culturais locais.

Mesmo atravessadas pela “colonialidade do saber”, que ainda permanece como um “passado/presente”, as propostas e práticas dos/as pibidianos/as, ao tomarem o local, em sua diversidade de raça e gênero, e os movimentos socioculturais, como ponto de partida, buscaram o município em que vivem, bem como o Brasil e a África, da posição marginal em que foram colocados pelas narrativas eurocêntricas, produzindo o que a estudiosa estadunidense Catherine Walsh (2017) chama de “pedagogias decoloniais”. Ou seja, metodologias construídas nas lutas por emancipação social, política, ontológica e epistêmica, tecidas não apenas nos espaços formais de educação, mas também nos não formais, como os movimentos sociais por exemplo. Militante e professora da Universidade Andina Simón Bolívar, Walsh (2017, p. 31) concebe o pedagógico fora de seu sentido instrumental de transmissão de conhecimento, pensando o

“decolonial pedagogicamente e o pedagógico decolonialmente”. Na esteira de Paulo Freire (2020), afirma que estes educam, ao abrir caminhos para a leitura crítica do mundo e para a transformação da sociedade.

Desta maneira, os sujeitos em iniciação docente experimentaram a construção de conhecimento histórico escolar, elaborando versões plurais sobre o vivido, rompendo com a hegemonia da aula expositiva centrada no livro didático e no texto escrito, agregando outras linguagens como a literatura, a música, a dança, entre outras artes; seja como objeto de investigação, seja como forma de expor os saberes construídos, estes, elaborados não apenas como atividade do intelecto, mas de todos os sentidos. Assim, considero estas experiências como de(s)coloniais, posto que questionaram, fazendo fissuras, nas estruturas de saber/poder assentadas em hierarquias espaciais, culturais, bem como de raça e gênero, impostas pelo sistema mundo moderno, eurocêntrico, capitalista, colonial, racista e patriarcal.

5.2.3 ... para construir uma sociedade mais justa e igualitária...

Vamos continuar caminhando e propondo projetos de reparação racial e social, contribuindo assim para um sistema de ensino onde os/as estudantes que ali estão possam se ver enquanto sujeitos da história.
(Bolsista do Campus XIV, 2014, p. 1)

Por fim, a conexão com a justiça social foi também uma das características da interseccionalidade e do multiculturalismo crítico que atravessou as ações narradas. Em sintonia com as reivindicações dos movimentos sociais e intelectuais protagonizados por homens e mulheres negras, bem como LGBTQUIA+, os/as pibidianos/as denunciaram a persistência das estruturas racistas, patriarcais e heteronormativas nos currículos escolares como sobrevivências do passado colonial no presente. Mas não se limitam a isto. Como vimos anteriormente, buscaram produzir saberes e práticas, trazendo à cena as lutas de sujeitos diversos e modos de existência que opostos àqueles estabelecidos pelo sistema mundo capitalista, moderno, colonial, eurocêntrico. Por meio do ensino de História, se posicionam contra a política da morte que tenta exterminar corpos, modos de pensar, de se relacionar e de amar outros.

O chão da escola se constituiu como “**espaço de experiência**”, onde os/as bolsistas colocaram em prática estratégias, dentro do seu campo de atuação, tendo a justiça como “**horizonte expectativa**”. Como pontua Koselleck (2006, p. 307), assim como “não há expectativa sem experiência, não há experiência sem expectativa”. Por meio desta conexão, o passado é atualizado e o futuro reimaginado. É esta tensão entre experiência e expectativa,

segundo o teórico, que faz surgir o tempo histórico, evidenciando-se um “passado/presente”, um “presente/presente” e um “futuro/presente” (KOSELLECK, 2006; 2014).

[...] Levamos os mesmos a observarem que ainda hoje a mulher negra luta para ser protagonista da sua história já que a mesma continua sendo atualmente vítima constante de preconceito, pela cor da pele, pelo cabelo, por ser em sua maioria pobre e também por ser mulher.

[...] A mulher negra vem conquistando seu espaço através da luta dos movimentos de mulheres negras, o que não significa que elas tenham todos os direitos garantidos. Através dos dados do IBGE levados para sala de aula, pudemos mostrar para os estudantes que a mulher negra ainda tem muito a conquistar, pois em sua maioria são pobres e ainda ocupam os piores cargos no mercado de trabalho. São as principais vítimas de violência; e mesmo possuindo um grau de escolaridade elevado, continua sendo discriminada pela cor da pele.

[...] Porém, é preciso ressaltar que muitas mulheres negras hoje já conhecem seus direitos e já não permitem serem tratadas com inferioridade por ser mulher e negra. As mesmas estão unidas contra o racismo que aí está e também contra os estereótipos que são atribuídos a elas, através da mídia, redes sociais, etc. (Bolsistas do Campus XIV, 2016, p. 4)

É necessário destacar o papel da escola no processo de conscientização dos alunos e empoderamento das alunas negras e brancas que compõem esse espaço, sendo fundamental formar sujeitos que saibam dos seus direitos e que sejam ativos no processo de luta dessas mulheres. A menina negra que está no espaço escolar precisa se sentir representada e se identificar com essas heroínas negras e sentir orgulho de ser mulher negra também, o que não acontece quando passa-se para os alunos apenas a imagem da mulher negra como escrava e doméstica, ou veem na mídia a mulher negra associada a mulata nua exibida no carnaval e tida como mulher fácil. Daí a relevância do professor e todos os demais profissionais da escola em saberem lidar com esses preconceitos desconstruindo essas ideias construídas pelo racismo que infelizmente também estão presentes no espaço escolar. (Campus XIV, 2016, p. 4)

Lançando mão da Interseccionalidade como ferramenta analítica, pedagógica e política, por meio de experiências realizadas no chão da escola, os/as bolsistas confrontaram a permanência de visões negativas e estereotipadas da mulher negra, bem como a sub-representação destas no ensino de História, no tempo presente. Com vistas a estimular a construção de imagens positivas, realçaram o estudo das lutas e conquistas de direitos como resultantes de movimentos encabeçados pelas próprias mulheres negras, tratadas como “heroínas”⁹⁹. Desta forma, ao tentar romper com o silenciamento e os estereótipos atribuídos àquelas, fizeram uso de uma expressão comum nas narrativas tradicionais que tanto questionavam, por enfatizar as ações de personagens, homens brancos e ricos, vistos como “heróis”. Portanto, é possível perceber, nas narrativas, a presença de um olhar voltado para o indivíduo como sujeito histórico.

⁹⁹ Interpretação que sofreu críticas desde a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A respeito destas críticas ver: ABREU e MATTOS (2008).

De um lado, a permanência desta perspectiva pode ser vista como um “**passado/presente**”, uma sobrevivência da “colonialidade do saber”; de outro, ao colocar em evidência a necessidade de conhecer a história da mulher negra, as narrativas traçam um “**futuro/presente**”, enquanto expectativa de que as alunas negras possam se identificar com a negritude. Ótica esta que remete a mais uma questão que diz respeito à permanência de um suposto “essencialismo” em abordagens como essas, sintonizadas com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004), que propunham:

Pedagogias de combate ao racismo e às discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. (MEC/BRASIL, 2004, p. 16-17)

Embora seja consenso que as identidades são construções históricas e sociais, e que raça e racismo são criações da modernidade, estas formas de classificar e de produzir hierarquias sociais continuam produzindo efeitos devastadores sobre as populações racializadas. Daí porque, tanto no texto das Diretrizes, quanto nas narrativas dos/as bolsistas, foi possível identificar o que Collins e Bilge (2021) chamaram de **essencialismo estratégico**, ou seja, o uso político das identidades para formar coalizões e laços de solidariedade em torno de uma pauta comum. Para alcançar tal objetivo, defende-se que a afirmação e reconhecimento são fundamentais para reparar e fazer justiça àqueles/as cujos direitos, ao longo do tempo, têm sido usurpados, destacando-se a incorporação do discurso do empoderamento, através da ideia de que é preciso conhecer para transformar a sociedade.

Fomos divididos em pequenos grupos e, junto a mais duas bolsistas, realizamos a oficina de dois dias na turma do 6ºMB denominada “Empoderamento negro através da fotografia”. No primeiro dia, realizamos uma aula expositiva dialogada, exibindo vídeos, imagens e músicas relacionadas ao tema, além de perguntas e preenchimento de um crachá cujas respostas estimulavam o senso crítico dos alunos e possibilitavam a identificação de comportamentos racistas e desestimulantes presentes em suas relações sociais. No segundo, realizamos um ensaio fotográfico com os mesmos, no intuito de mostra-lhes a diversidade da beleza presente entre eles. Foi um momento de troca de aprendizado muito enriquecedor e estimulante no caminho da docência. As fotos foram exibidas na culminância do projeto, junto às atividades pelas outras equipes e professores do colégio. (Bolsista do Campus V, 2017, p. 2)

Em um mundo de imagens, cuja produção se acelerou no tempo presente, sobretudo através das redes sociais, cabe à escola, junto com os/as alunos/as, problematizá-las, interpretá-las e analisá-las criticamente. Na atividade relatada, as representações negativas dos corpos negros/as são confrontadas com imagens positivas produzidas sobre, para e com os/as estudantes. Através do uso de fontes variadas, buscou-se desconstruir o padrão estético de beleza imposto ao longo dos últimos 500 anos, por meio do qual o corpo branco, com cabelos lisos e olhos claros, ou seja, europeu, foi identificado com o belo. Questionaram desta forma, o ideal de beleza eurocêntrico não para substituí-lo por outro, mas para reconhecer e afirmar aqueles corpos que se encontram fora dos padrões impostos pela “colonialidade do poder, do saber e do ser”. Atividades como estas são potentes para estimular a autoestima e a autoconfiança entre os/as adolescentes, visto que, como assinala Joice Beth (2019), historicamente, fomos bombardeados/as por imagens disseminadas pelos mais variados meios de comunicação, que elevavam e hierarquizavam o padrão branco, enquanto depreciavam e inferiorizavam o corpo negro. Conforme esta intelectual e ativista negra, além de ser visto desta forma pelo outro, esta percepção, ao ser interiorizada, levou muitas pessoas negras à repulsa de si, da cor da sua pele, do seu nariz, da sua boca, do seu cabelo, etc. Daí porque, o empoderamento passa pela autovalorização no campo individual e também no social.

Como assinala Berth (2019), a palavra empoderamento, comumente utilizada nos últimos tempos, tem sido esvaziada de sentido e até mesmo distorcida, por ser um termo que, etimologicamente, significa “dar poder”. Entretanto, é preciso considerar sobre qual poder estamos falando. Dialogando com as intelectuais feministas afro-americanas e com Paulo Freire, a estudiosa brasileira afirma que o empoderamento é construído através da autovalorização, do autorreconhecimento e do autoconhecimento. Neste sentido, ele não é dado, ele é “auto”, o que não quer dizer individual, ocorrendo, em primeiro lugar quando uma experiência individual se entrecruza com a de uma coletividade e a pessoa se vê como parte de um grupo socialmente oprimido. Uma percepção que, como defende a autora, leva à compreensão, de modo consciente, acerca do lugar, pessoal e social, que o sujeito ocupa no mundo. Ao conhecer a sua história e o seu potencial, este constrói estratégias para romper com as estruturas de opressão e mudar a sua vida e a da sua comunidade. Em segundo lugar, trata-se de um processo de conscientização que apresenta quatro dimensões: a cognitiva, ou seja, a elaboração de uma visão crítica sobre o mundo; a psicológica, em que se constrói o sentimento de autoestima; a política, em que se busca por mudanças; e a econômica, ou seja, a produção de auto suficiência financeira.

Transpondo para o campo da Educação, é necessário salientar que se esta não empodera, já que somente o próprio sujeito pode se empoderar, dar poder a si mesmo, ela pode contribuir para estimular aquelas dimensões citadas. Apesar de não ser o único, a escola pode se constituir como um “espaço de experiência” potente de interlocução entre o individual e o coletivo. Destarte, uma vez que o espaço escolar reproduz as desigualdades sociais, não se pode abrir mão dele. Ao criarem estratégias que transformam a aula de História em lugar de questionamento, de diálogo e de acolhimento, favorável à construção de autoconhecimento, autoestima, senso crítico e **empoderamento**, os/as bolsistas se apropriam dele com esta finalidade.

No ano letivo de 2015, as intervenções e participação como bolsistas tem nos proporcionado múltiplos olhares sobre a prática docente. Portanto, o PIBID é um programa que possibilita aos estudantes de licenciatura uma convivência mais concreta com o futuro ambiente de trabalho e ainda nos empondera a ter autonomia na sala de aula. (Bolsistas do Campus XIV, 2015. p. 11)

[...] entendemos que o PIBID é um programa que auxilia na experiência docente e acaba por oferecer um referencial teórico muito vasto, por isso suas ressonâncias em nossa formação acadêmica são diversas. É uma extensão do conhecimento ofertado pela universidade, e as discussões tecidas no subprojeto nos empodera para posicionamentos e intervenções políticas na sala de aula [...]. (Bolsistas do Campus XIV, 2016, p. 7)

A partir do exposto, é possível afirmar que, neste percurso de iniciação à docência, os/as pibidianos/as também se empoderaram, identificando-se como sujeitos críticos e políticos. Por meio do diálogo e de trocas de experiências com discentes e docentes, bem como da prática refletida, construíram autonomia para selecionar temas e metodologias, e traçar objetivos. Lançando mão do multiculturalismo crítico e da interseccionalidade, assumiram como “horizonte de expectativa” levar os/as discentes ao questionamento e à rejeição de injustiças sociais.

[...] Trabalhar com as questões étnico-raciais no dia a dia da sala de aula, fazendo os alunos compreenderem que tratar sobre questões étnico-raciais não é uma tarefa exclusiva da população negra, mas é uma iniciativa que requer aprendizagens entre negros e brancos. (Bolsista do Campus XIV, 2015, p. 1)

[...] é preciso repensar e questionar os privilégios de um grupo que hegemonicamente são representados nos livros didáticos, para assim, compreender que suas regalias muitas vezes são frutos do sofrimento de grupos historicamente marginalizados. [...] Neste sentido, para construir uma sociedade mais justa e igualitária, é necessário problematizar estas questões também em sala, para sensibilizar os alunos de que a nossa conjuntura social é oriunda de uma sociedade desigual, e que se a população negra hoje ocupa os espaços “marginalizados”, não se deve a sua etnia, mas sim ao contexto escravista ao qual o país foi submetido durante cinco séculos. (Bolsistas do Campus XIV, 2015, p. 3)

A necessidade de construção de um currículo e de uma educação questionadora da “branquitude” foi apontada, partindo do entendimento de que o racismo como uma relação social, um problema que, como ressalta Cida Bento (2022), não diz respeito apenas às pessoas negras, mas às suas relações com as pessoas brancas, uma vez que, historicamente, estas são privilegiadas, em detrimento daquelas. Sobre esta questão, a intelectual e ativista negra Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023), afirma que a despeito de “raça” ser um construto social elaborado pelos/as brancos/as, estes/as não se enxergam de forma racializada, colocando-se como o “humano”, entendido enquanto “sujeito universal”, e escamoteando as vantagens conferidas pela sua cor. Portanto, a luta antirracista não pode prescindir do debate sobre o privilégio branco herdado do racismo histórico, institucional e estrutural. Ao sinalizarem esta discussão, os sujeitos em iniciação expuseram a sua sintonia com esta demanda do movimento negro, assumida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (MEC/BRASIL, 2004).

As narrativas nos mostram que, tanto o multiculturalismo crítico, quanto a interseccionalidade, sobretudo se entrelaçados/as, podem contribuir para desconstruir preconceitos e promover o respeito, a inclusão e a justiça social. Ambos, têm uma relação profunda com o ativismo (CANDAUI, OLIVEIRA, 2010; COLLINS, BILGE, 2021), configurando-se como instrumento de investigação e de análise, mas também de intervenção no mundo, ou seja, como *praxis*. Por meio da experiência no chão da escola, os/as bolsistas buscavam, como “horizonte de expectativa”, a formação de sujeitos críticos e transformadores.

Não se tratava, porém, de defender projetos universais de futuro, como já se acreditou em outros “futuros/passados”, mas de uma vez selecionados os temas, de acordo com o contexto social dos/as estudantes, com eles produzir conhecimento, aprofundando o pensamento crítico sobre o mundo e o lugar nele ocupado, para então imaginar e lutar por outros futuros possíveis. Muito menos de achar que a educação sozinha pode mudar o mundo, mas de assumir que esta tem um papel fundamental, sobretudo no tempo presente. Este que, para Freire (2020b), citado na epígrafe deste capítulo, constitui uma fase de trânsito, entre um passado que quer permanecer e um futuro por construir.

5.3 O MEU OLHAR MUDOU

Não só os alunos aprenderam com o tema do projeto, como eu também aprendi bastante. **O meu olhar mudou para determinadas coisas.** (Bolsista da UNEB/CAMPUS XIV, 2017, p. 9-10, grifos meus)

Finalizando, é preciso considerar que transformar estruturas de pensamento de longa duração não é algo que se faz num curto de espaço de tempo e, muito menos, com intervenções pontuais. O que esta tese mostra é que existe um movimento em curso. Mudanças vêm acontecendo. E ainda que sejam poucas, elas nos dizem que a transformação é possível.

Ao refletirem sobre as suas experiências, os/as bolsistas de iniciação à docência evidenciaram a percepção de que os trabalhos realizados, bem sucedidos ou não, proporcionaram aprendizados que mudaram a maneira como viam seu futuro campo de atuação profissional. Assim, como leram e interpretaram suas experiências de aprendizagem docente? Em primeiro lugar, **afirmaram ter mudado a maneira de ver a escola e seus sujeitos**, assumindo que não apenas a universidade, mas a escola é um espaço formativo por excelência, onde é possível articular teoria e prática, aprofundar e até mesmo rever conceitos acadêmicos.

Nos momentos em que estamos dentro do espaço escolar, percebemos suas dinâmicas, seus desafios e possibilidades de trabalho. **Estar nesse local oportuniza a nós bolsistas ampliar nossos olhares e conhecimentos que adquirimos em muitas disciplinas acadêmicas.** E, neste espaço institucionalizado, vemos as possibilidades de articular os conceitos e teorias educacionais que tanto aprendemos na universidade com a prática. (Bolsistas do Campus XIV, 2016, p. 7, grifos meus)

A universidade nos permite sonhar, e mais ainda, sonhar com as execuções, os resultados, os frutos das sementes plantadas ao longo da graduação, mas não nos contam a realidade da escola pública, não nos conta o que iremos enfrentar para podermos executar os planos de aula diários. (Bolsista do Campus XIV, 2017, p. 8-9)

Este terreno, a escola, até então desconhecido para muitos/as, foi se descortinando como lugar que tem uma dinâmica e singularidade próprias e que somente vivenciando-a cotidianamente foi possível conhecer, experiência esta reconhecida como crucial para a permanência ou não no magistério. Estar na escola desde o início da Licenciatura, e não apenas a partir de meados do curso, via Estágio Supervisionado, contribuiu para conhecer as dificuldades que atravessam o ensino de História e para enfrentá-las, sendo os problemas tratados não como impedimentos, mas como desafios a serem superados.

O Pibid é um divisor de águas na vida do estudante de licenciatura, muitos entram na graduação sem saber se realmente querem ser professores, e muito deles só descobrem isso quando já estão na metade ou mais da metade do curso. **Alguns desistem quando chegam na reta final, na fase do estágio, quando de fato são inseridos em sala de aula e veem que eles não se identificam com o ser professor.** Porém tem o outro lado, que é o daqueles que se encantam pela sala de aula e veem que realmente nasceram para exercer essa profissão que não é fácil como qualquer outra, mas que é linda [...]. (Bolsista do Campus XIV, 2017, p. 9-10, grifos meus)

Foi e está sendo um tempo de muito aprendizado, **aprendendo como lidar enquanto profissional na área, aprendendo a encarar as dificuldades, os obstáculos do dia a dia escolar, aprendendo a lidar com as várias personalidades, com diferentes**

pensamentos, ideias e atitudes, enfim. Aprendendo a ser de fato uma profissional que além de amar o que faz, está sempre disposta a aprender. (Bolsista do Campus XIV, 2017, p. 2, grifos meus)

Diferente do Estágio, o PIBID, ao ter uma duração maior, se constituiu, para os/as pibidianos/as, como espaço e tempo de experiência possibilitadora de um fazer e refazer constante da prática docente. Enquanto no primeiro, a prática se resume a uma unidade por nível de ensino, tornando a experiência fragmentada; no segundo, a presença constante na escola possibilita que a prática não apenas seja refletida, mas modificada. Fazer parte do Programa favoreceu esta percepção e fez com que os/as licenciandos/as abandonassem concepções negativas e pré-concebidas sobre o espaço escolar e seus diversos sujeitos, saberes e práticas, construindo relações mais dialógicas, solidárias e empáticas.

A Interação com o cotidiano escolar, individualmente falando, é duma riqueza sem precedentes, pois **o contato humano com os pensamentos dos alunos e toda a sua diversidade de ideias, histórias, saberes e culturas fomenta uma atitude compassiva fenomenal. O diálogo entre o bolsista e o aluno quando feito de forma solidária fomenta um crescimento educacional muito bom, pois lidar com o aluno, que é ímpar, nos ajuda para uma preparação cada vez maior, tendo em vista que a educação humanizada parte deste contato pessoal e compreensivo.** Mas o cotidiano escolar é bem mais que só o contato entre os alunos, vai desde a estrutura escolar e todo o ambiente físico, bem como, com todos os envolvidos na organização da escola. E neste aspecto o PIBID mostra-se inefável. (Bolsista do Campus XIV, 2014, p. 3, grifos meus)

É no cotidiano da sala de aula que se aprende a lidar com o outro, respeitando seus diversos saberes, experiências, suas identidades fluidas, fazendo com que a todo momento reveja-se teorias criadas e debatidas por intelectuais, refazendo dessa forma, a prática de docente.

Para muitos estudantes de uma licenciatura, encarar uma sala de aula se constitui num grande desafio, visto que a visão que se tem e se constrói do espaço da escola é também de violência, desrespeito e barulho. Entretanto, esse espaço é palco também de aprendizagem e troca de conhecimentos. É onde se produz identidades, relações de poder, manifestações culturais dentre outras questões. (Bolsista do Campus XIV, 2017, p. 3, grifos meus)

O PIBID nos impacta, mas também nos alivia, cada encontro nos traz diversas emoções, mas uma certeza, melhorar, melhorar a cada aula, a cada dia, **não desistir porque uma tentativa falhou, não desistir porque o resultado não foi satisfatório**, sair do plano de aula cômodo e tradicional, se lançar a novos desafios, a experimentos mesmo. **O PIBID nos ensina a lidar com o outro**, nos faz perceber e acreditar nas superações, nos dá o prazer de vivenciar e apreciar sujeitos brilhantes e dispostos a aprender, e que sinceramente, **é por ele que nós estamos lá, pra fazer com que eles sigam em frente, que através da troca de saberes descubram o seu potencial.** (Bolsista do Campus XIV, 2017, p. 8-9, grifos meus)

Posso dizer que com o Pibid não sou nem de longe a pessoa com os mesmos pensamentos. Meus pensamentos a respeito da educação mudaram, a maneira de ver a escola pública e de estar inserida nela através do Pibid, **ver que nem tudo que planejamos sai conforme a nossa vontade, de muitas, ver que os planos de aula, por mais que seja a mesma série, tem que ser mudado, a personalidade, o jeito de cada turma é diferente.** (Bolsista do Campus XIV, 2017, p. 9, grifos meus)

A visão da escola pública como lugar onde os/as professores/as não têm compromisso com uma educação de qualidade, dada a precarização das condições de trabalho e a indisciplina dos/as estudantes, entre outros fatores, foi desconstruída. Não se tratava de negar que tais problemas existam, mas de ampliar o olhar sobre este espaço, concebendo-o como lugar de cultura, onde se encontram diferentes gerações e grupos juvenis, atravessados por marcadores de gênero, raça e sexualidade, etc. Tratava-se de reconhecer esta diversidade, por muito tempo negada por um modelo de escola herdado do século XIX, quando, em nome da formação de uma identidade nacional homogênea, buscou-se suprimir as diferenças (CANDAUI, 2012). Modelo este que começou a entrar em crise com a popularização da educação formal nas últimas décadas do século XX, quando, diante da necessidade de mão de obra qualificada, as instituições escolares abriram as portas para a população de baixa renda que, com sua diversidade, começou a entrar em choque com aquele projeto homogeneizador, no qual não se via representada. Desde então, cresceram as lutas de movimentos sociais, de educadores/as e de estudantes por uma escola que reconhecesse as múltiplas identidades e saberes dos sujeitos que a compõe, com vistas à construção de uma educação efetivamente democrática.

É neste movimento que os/as pibidianos se inserem. Ao pisarem o chão da escola, as visões apriorísticas dos/as pibidianos/as sobre a escola e seus sujeitos começaram a cair por terra. Eles/as passaram a compreender que o espaço escolar tem uma dinâmica própria e que, por isso, os conceitos e métodos aprendidos na universidade nem sempre dão certo, exigindo que alguns sejam reelaborados e outros criados. Vivenciar o cotidiano da docência foi visto como crucial para este processo.

O PIBID nos impacta, mas também nos alivia, cada encontro nos traz diversas emoções, mas uma certeza, melhorar, melhorar a cada aula, a cada dia, **não desistir porque uma tentativa falhou, não desistir porque o resultado não foi satisfatório, sair do plano de aula cômodo e tradicional, se lançar a novos desafios, a experimentos mesmo. O PIBID nos ensina a lidar com o outro**, nos faz perceber e acreditar nas superações, nos dá o prazer de vivenciar e apreciar sujeitos brilhantes e dispostos a aprender, e que sinceramente, **é por ele que nós estamos lá, pra fazer com que eles sigam em frente, que através da troca de saberes descubram o seu potencial.** (Bolsista do Campus XIV, 2017, p. 8-9, grifos meus)

O fato de o PIBID oportunizar um tempo maior na sala de aula possibilitou que os sujeitos em iniciação pudessem viver experiências múltiplas. Como afirma Koselleck (2014), existem três tipos de experiências: as que são singulares e de curto prazo, quando as coisas acontecem de modo diferente do que foi planejado; as que se repetem e que são de médio prazo, sendo corrigidas e consolidando-se; e as que podem produzir mudanças de longo prazo. As narrativas dos/as pibidianos dão conta de que, pelo menos as duas primeiras foram vivenciadas.

Na medida em que vão planejando e executando as aulas, vão percebendo que nem sempre o que dá resultado em uma turma tem o mesmo efeito em outra, assim como existem aquelas que, por meio da repetição e acúmulo de experiência vão sofrendo reajustes e adaptações, a depender dos sujeitos e de suas múltiplas demandas. Quanto às experiências de longo prazo, estas não foram possíveis de serem avaliadas pois estamos tratando de uma experiência de quatro anos. Porém, elas se fazem presentes enquanto expectativa, visto que os trabalhos realizados tiveram como objetivo formar sujeitos críticos e ativos, para transformar o mundo em um lugar melhor para viver.

Com relação aos professores/as supervisores/as, longe de apontar supostas “falhas” e/ou lacunas, estabeleceram com eles/as uma relação de colaboração e respeito, reconhecendo positivamente o seu papel na construção de uma escola pública inclusiva e de qualidade. Certificaram a importância de estar em permanente interação com os/as mais experientes, os/as quais vão se tornando referências em sua formação.

As aulas do Professor [...] são bastante dinâmicas, **ele é um professor que inova a sua metodologia e que não fica preso apenas ao livro didático**. Trabalha também com filmes, imagens, músicas, e abre espaços para que os alunos se posicionem como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. É um professor que está sempre aberto ao diálogo. Nas nossas reuniões discutimos o planejamento, colocamos nossas propostas de intervenções e notamos seu empenho em colaborar para o bom desenvolvimento das propostas do subprojeto. (Bolsista do Campus XIV, 2014, p. 6, grifos meus)

[...] no que diz respeito a atuação da professora, foi possível perceber que **há sempre uma preocupação por parte dela em estar trazendo para os alunos as comparações com a realidade, como também uma troca de conhecimentos a partir do tema exposto, além de indagá-los ao diálogo com ela e com o restante da turma**. Ela é aberta aos questionamentos feitos pelos estudantes havendo assim uma quebra de barreiras no que concerne a relação professor/aluno. (Bolsista do Campus XIV, 2014, p. 1, grifos meus)

Achei muito interessante o fato de a professora [...] saber o nome de todos os seus alunos e conhecer cada um deles muito bem. Também pude observar que ela procura ser amiga deles. Não vi em nenhum momento na sala aquela superioridade que alguns professores tem em relação aos alunos, onde se coloca como autoridade máxima inabalável e detentor de todos os saberes e conhecimentos. Mas, mesmo não agindo dessa forma ela consegue perfeitamente manter o controle e o respeito dentro da sala. **Observei que a professora é bastante preocupada com o aprendizado dos seus alunos, muito organizada na elaboração das suas atividades, onde nos deu total liberdade para participar das mesmas**. Ela está sempre buscando novidades pra trazer para a sala, atuada, moderna, procura falar a língua dos alunos, tornando assim as aulas muito mais interessantes. E ter a oportunidade de observar essas práticas metodológicas no cotidiano escolar é muito proveitoso para mim, uma estudante de licenciatura. (Bolsista do Campus XIV, 2014, p.1-2, grifos meus)

Durante suas aulas ela busca sempre maneiras novas e didáticas de expor os conteúdos, seja através de vídeos, músicas, filmes, charges, entre outros. Os conteúdos são muito bem problematizados, buscando através deles questões sociais atuais que estão presentes na realidade social dos alunos.

Sempre trabalhamos em parceria, desde a construção das aulas, discutindo os conteúdos, as formas de expor para a turma, os melhores métodos de ensino-aprendizagem. Ela sempre nos deixa à vontade para intervir nas aulas, abrindo espaço para discussões e debates.

Através da troca constante de conhecimentos, e da relação ao qual a professora trabalha conosco e com os alunos, proporciona um ambiente agradável, transformando as aulas de história e a sala de aula em um espaço de troca de conhecimento bastante produtivo e enriquecedor. (Bolsista do Campus XIV, 2015, p. 5, grifos meus)

Os/as docentes são vistos como profissionais que não se limitam ao ensino tradicional. São narrados como sujeitos críticos e criativos, que usam metodologias diversificadas e problematizadoras, os/as bolsistas, relacionando passado e presente e articulando as questões discutidas com a vida dos/as estudantes. São representados como sujeitos responsáveis e comprometidos/as, que nutrem uma relação de diálogo e afeto com seus/suas alunos/as, transformando a sala de aula num ambiente acolhedor. Através da trajetória e do trabalho realizado pelos/as mais experientes, os/as bolsistas puderam perceber que, apesar das dificuldades e desafios, é possível construir um ensino de qualidade e uma carreira sólida, fundamentada no diálogo e no respeito ao diferente.

Em segundo lugar, **compreenderam que a docência não é somente uma atividade pedagógica, mas também epistemológica, ética e política**, dimensões estas que estão entrelaçadas e que, como ressaltava Freire (2000) não podem ser ensinadas, mas vividas, testemunhadas. Nesta direção, através de suas observações e intervenções, construídas de forma colaborativa com os/as supervisores/as, os/as pibidianos/as disseram ter entendido que não basta falar de respeito ao diferente, é preciso vivê-lo na prática escolar.

[..] o contato com os professores e suas práticas pedagógicas sempre leva à reflexão dos nossos próprios posicionamentos, a proximidade que o Pibid favorece entre bolsistas e supervisores, conhecendo suas trajetórias e através disso construindo a nossa.

Sempre tive a certeza de que a educação seria a minha escolha, cada momento em minha vida que lecionei sempre encontrei satisfação. Embora reconheça todas as dificuldades desse caminho, posso afirmar que ser bolsista desse subprojeto ampliou minha visão acerca da docência, especialmente quando trabalhamos com questões sobre multiculturalismo que demonstra que ser professor requer um posicionamento político. (Bolsista do Campus XIV, 2014, p. 3, grifos meus)

O trabalho realizado no subprojeto através das intervenções nas aulas nos permitiu experimentar o real significado de ser professor que é antes de tudo um compromisso político e social pautado na responsabilidade de ser formador de sujeitos. A escolha dos temas a serem discutidos é motivada principalmente no contexto do universo cultural e social dos estudantes que estão formando suas identidades. **Buscamos estimular os alunos através das problematizações, a valorizar a diversidade cultural existente não apenas na escola, mas na comunidade em geral para que suas visões sejam ampliadas, possibilitando um aprendizado crítico do mundo em que vive.** Avaliamos o PIBID como uma oportunidade neste processo de formação que estamos inseridas, pois o mesmo tem

nos proporcionado vivenciar os desafios e os sabores da docência. (Bolsista do Campus XIV, 2015, p. 8, grifos meus)

Em suma, o conjunto de ações realizadas no subprojeto PIBID proporciona observações e intervenções nas aulas que oferecem um amplo cenário do que realmente é a escola e seu contexto. Com isso, compreendemos que **é de extrema relevância se fazer um trabalho mais crítico, pautado na conscientização, construção/ desconstrução, haja vista que, muitos conflitos e discriminações raciais e de gênero passam despercebidos, ou vão se camuflando e se afirmando através de seu próprio silenciamento.** (Bolsista do Campus XIV, 2016, p. 2, grifos meus)

Neste sentido, os relatos informam que trabalhar com uma ótica multicultural crítica exigiu mais do que introduzir questões relativas à diversidade em sala de aula, mas a sensibilidade, o convívio, o respeito, a escuta, o diálogo e a solidariedade entre todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Mais ainda, que trabalhar com esta ferramenta é antes de tudo um compromisso político. Isto significa assumir que a educação, como afirmava Freire (2000, p. 10) “é uma forma de intervenção no mundo”.

Uma vez que a escola é um lugar de reprodução das desigualdades de classe, gênero, raça, religião, etc., transformá-la num espaço democrático requer que, não apenas ela tenha um público diverso e que este seja respeitado, mas que as hierarquias de poder sejam questionadas (COLLINS; BILGE, 2021). Com este propósito, os/as pibidianos tomaram a formação de sujeitos críticos como indispensável para alcançar este objetivo. Para tanto, o multiculturalismo, aliado à interseccionalidade, se mostrou uma ferramenta potente, que pode contribuir significativamente para a de(s)colonialidade do saber.

Revolucionário, não há palavra que melhor contemple a importância que tem sido o Projeto do PIBID para minha formação acadêmica. A começar pelo subprojeto da coordenação que além de rico é complexo, o que leva aos bolsistas do mesmo a assumirem uma postura condizente ao que é solicitado. Essa perspectiva de participar ativamente da tarefa educacional, bem como ter em vista a necessidade de agirmos com companheirismo, solidifica o nosso aprendizado dentro da prática escolar e não só no âmbito teórico da academia. (Bolsista do Campus XIV, 2014, p. 4-5, grifo meu)

Ousadia é a palavra que uso para falar do tema do subprojeto PIBID que é trabalhar “o diferente na escola”, visto que vivemos numa sociedade cheia de pré-conceitos e preconceitos. São temáticas como essas que transformam o meio escolar como um todo e que são mais do que necessárias. Acho que o que falta na educação é justamente isso, a ousadia para que a transformação de maneira positiva se faça presente. Nesses meses que tenho estado junto ao projeto e inserida no colégio, vejo que não é fácil e que muita coisa ainda precisa ser feita e vejo o PIBID como parceiro essencial nessa caminhada.

Em suma, estar no PIBID tem sido uma experiência extraordinária. Vejo que projetos como esse deviam estar presente em todas as escolas e que elas e as universidades caminhem sempre juntas na busca por uma educação melhor. (Bolsista do Campus XIV, 2014, 2-14, p. 3, grifo meu)

Por fim, palavras como “revolucionário” e “ousado” foram utilizadas para definir o PIBID, e dentro dele o subprojeto, expondo a dimensão do seu impacto na formação daqueles que tiveram a oportunidade de participar desta experiência. Além da temática dos subprojetos, os/as iniciantes destacaram a intervenção no espaço educacional, o compromisso com o subprojeto e o companheirismo entre os sujeitos envolvidos como experiências que estavam levando a transformações profundas em sua formação.

Programas como o PIBID nos mostram que é possível formar docentes de qualidade, comprometidos social e politicamente. Entretanto, transformações profundas são lentas e exigem maiores investimentos. Iniciativas como as dos subprojetos aqui analisados, podem parecer poucas, mas demonstram que existe um movimento acontecendo e que a mudança é possível. Através de uma pedagogia crítica encarnada, elas vêm contribuindo para corroer as “algemas” da “colonialidade”, nos fazendo “esperançar” (FREIRE, 2021) por um tempo outro, mais justo e digno para todos, todas e todes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Termino a escrita deste trabalho no momento em que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência faz 15 anos de existência e a Lei 10.639/2003 completa 20 anos. Foi o encontro entre ambos, que pude testemunhar há quase dez anos, quando assumi uma das vagas de coordenação de área do subprojeto do colegiado de História do Campus XIV, que motivou a pesquisa que deu origem a esta tese. Ao longo deste percurso, em que me desloquei da condição de participante à de pesquisadora do PIBID, pude perceber que, apesar dos desafios, e de existir ainda um longo trajeto a percorrer, um movimento de mudança vem acontecendo no campo do ensino e da formação docente em História, em atendimento à demandas sociais e políticas do tempo presente por uma formação e uma educação antirracista, antimachista e LGBTfóbica.

Entender como este processo se deu no PIBID e, dentro dele, nos subprojetos citados, foi a questão da qual partiu a investigação que confirmou a tese por mim sustentada: a de que o Programa nasceu integrado a um projeto de Educação e de governo que, mesmo não se desvencilhando das interferências das lideranças capitalistas mundiais, não se submeteu passivamente a elas. Foi permeável às demandas dos movimentos sociais e das instituições locais, como pôde ser visto através da análise dos subprojetos das Licenciaturas em História da UNEB, que tiveram como foco o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e demais temas relativos à diversidade. Para desenvolver este argumento, dividi a tese em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, situei o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no contexto das políticas públicas para a Educação em curso no Brasil entre 2007 e 2016, levadas a cabo nas gestões de Lula e Dilma Roussef. Por meio da análise de relatórios, dos editais, do Plano de Desenvolvimento da Educação, entre outros documentos, foi possível perceber que o PIBID nasceu ao lado de outros programas, articulado a um projeto de nação que via a Educação como fundamental para o desenvolvimento do país, e que buscava conciliar demandas nacionais do empresariado e dos movimentos sociais brasileiros, mas também de organismos internacionais neoliberais, como a OCDE. Apesar da aproximação com esta última, a pesquisa mostrou que isto não significou submissão, visto que a Educação foi assumida a partir do protagonismo do Estado, como pôde ser visto através do próprio PIBID que foi criado como programa de bolsas, financiado pela CAPES. Além disso, em vez de buscar formar uma grande quantidade de profissionais “eficazes”, conforme o projeto de “colonialidade” daquele Órgão, aqui, o objetivo não foi apenas o de aumentar a oferta desta força de trabalho. Mais do

que a quantidade, objetivava-se formar sujeitos críticos e autônomos, com vistas a contribuir para o respeito à diversidade e para a construção de uma sociedade socialmente justa.

No segundo capítulo, apresentei a Universidade do Estado da Bahia, lugar onde se situam os sujeitos e os subprojetos que foram selecionados para análise, para compreender o PIBID na dinâmica de sua execução. Por meio do olhar de intelectuais da própria instituição, pude identificar a coexistência de duas concepções e projetos de universidade: um que remonta à sua criação, e que teve como referência o modelo de universidade fundado na razão ocidental colonial; e a emergência de um outro, que ainda se encontra em construção, a partir da aprovação e implementação de políticas de Ação Afirmativa. Por meio destas, foi possível observar um deslocamento e ampliação da ideia de diversidade, da perspectiva da regionalidade para a de raça e gênero, entre outras. A análise dos dados informados no Anuário de 2018, permitiu confirmar que os/as discentes, docentes e técnicos que compõem a UNEB são em sua maioria mulheres negras. Este reconhecimento e afirmação de sujeitos diversificados na instituição, tem contribuindo para produzir rachaduras nas estruturas de conhecimento impostas pela “colonialidade do saber”, trazendo à tona saberes e epistemologias outras. Assim, os Projetos Institucionais submetidos ao PIBID entre 2009 e 2013 traduziram este movimento que atravessa a história da UNEB, somando-se à outras ações que já vinham sendo realizadas ao longo de sua história.

No terceiro capítulo, tomando o currículo como “território de poder e disputas”, fiz a análise dos textos dos subprojetos de três licenciaturas em História, executados entre 2014 e 2017, cujas propostas estavam fundamentadas na Lei 10.639/2003 e voltadas para a construção de uma formação docente e um ensino de História antirracista, antimachista e antiLGBTfóbico; e dos projetos pedagógicos dos respectivos cursos a eles vinculados. A investigação partiu da problematização dos/as bolsistas de que não apenas o currículo escolar, mas também o da graduação ainda não contemplava o estudo das relações de gênero, raça e sexualidade; e corroborando com a fala dos/as licenciandos/as, demonstrou que este ainda permanece branco, masculino e eurocêntrico. Conquanto homens e mulheres negras sejam maioria na instituição, no período estudado, estes sujeitos ainda estavam sub-representados no currículo das licenciaturas em História, aparecendo de modo pontual em alguns componentes, a depender da implicação dos/as professores/as. Além disso, foi possível notar que docentes e discentes têm usado os espaços extracurriculares, tais como os projetos de pesquisa e extensão, para inserção de estudos de temas e questões relativos à diversidade. A estas apropriações, defini como estratégias de “aquilombamento”, entre os quais incluí os subprojetos PIBID. Uma vez que estes últimos trazem a inclusão destas questões como forma de reparação e justiça às vítimas

de “genocídios/epistemicídios”, a exemplo dos que foram cometidos contra as populações negras desde a colonização. Terminei o capítulo com uma discussão sobre o papel da História e seu ensino, frente a essas demandas pautadas pelos movimentos sociais. Diferente dos/as que argumentavam que a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena pudesse levar aos abusos do “dever de memória”, a pesquisa demonstrou que isto não aconteceu, muito pelo contrário, há ainda muito por fazer. Todavia, como argumento nesta tese, existe um movimento de mudança acontecendo, questão que analisei mais de perto no quarto capítulo.

O último capítulo teve como foco as experiências realizadas no chão da escola, que concebi como produção de conhecimento. Partindo do entendimento de que diferente da História Acadêmica, a História Escolar entrecruza saberes históricos e pedagógicos, tendo a aula, atividade predominantemente oral, como seu principal veículo de expressão. Uma vez que estas são efêmeras, tomei os planos de aula e os relatórios produzidos como fontes para analisar o que foi pensado e realizado. Esses registros foram concebidos como narrativas e, enquanto tais, não como reprodução, mas como “refigurações” do vivido. Por meio deles, foi possível perceber que os/as bolsistas, articulando perspectivas como a pedagogia crítica freiriana, o Multiculturalismo crítico e a Interseccionalidade, problematizaram o eurocentrismo do currículo escolar e dos livros didáticos, denunciando e desnaturalizando as hierarquias de poder a eles subjacentes, e produzindo saberes a partir de epistemologias outras. Para tanto, elegeram como foco das atividades a trajetória de homens e mulheres negras, sujeitos silenciados/as pelas narrativas históricas eurocêntricas, que por muito tempo, permearam o ensino de História no Brasil. Construíram e executaram propostas de intervenção, aliando a abordagem multicultural e a interseccional, produzindo “pedagogias decoloniais” em diálogo com movimentos sociais, articulando raça e gênero, bem como contextos locais, nacionais e globais. Neste processo, a escola se configurou como um “espaço de experiência” de enfrentamento à “colonialidade do saber” e de produção de saberes e fazeres que nomeei de(s)coloniais, inserindo o “s” da palavra “descolonização”. Fiz isto para marcar que, apesar de os/as bolsistas usarem este segundo termo, nem por isso deixaram de produzir “pedagogias decoloniais”. Ressaltei também as conexões que foram por eles estabelecidas entre as diversas temporalidades. Ao desenvolverem trabalhos problematizando o racismo e o machismo, trouxeram à tona esses “passados/presentes”. Mas não só. Em sintonia com as demandas de movimentos sociais e intelectuais, a exemplo do movimento negro e dos feminismos, conectaram suas ações à justiça social como “horizonte de expectativa”. Entretanto, embora aspirassem à “descolonização” do ensino de História, as narrativas produzidas apresentaram traços da “colonialidade”. Isto

porque, ao se impor ao longo dos últimos 500 anos, esta última ainda mantém a sua hegemonia. No entanto, ainda que esta permaneça e se atualize, mudanças vêm acontecendo, como pôde ser visto através das experiências narradas pelos pibidianos/as. Por fim, concluo apontando as mudanças que o PIBID proporcionou, de acordo com os próprios licenciandos/as envolvidos/as. As narrativas demonstraram um deslocamento do olhar, de uma visão negativa para uma positiva, sobre a escola e os/as docentes. Além disso, constatei que o diálogo, a cooperação e a construção da autonomia foram fundamentais para a aprendizagem docente, e que a temática do subprojeto possibilitou a compreensão da docência como atividade política, voltada para a formação de sujeitos críticos e ativos diante do mundo em que vivem.

Como pôde ser visto, optei por dar maior ênfase ao que vem sendo feito, em vez de me deter em apontar supostas “lacunas” e “problemas”. No entanto, algumas questões precisam ser sinalizadas. A investigação mostrou que ainda é preciso avançar em temas relativos à homossexualidade e identidades dissidentes como trans, queer, etc., e que ainda encontram resistência dentro e fora da escola. Faz-se necessário, também, romper com a concepção eurocêntrica do tempo, imposta através do modelo quadripartite que divide a história em Idades. Porém, estas são mudanças que esbarram nos limites impostos pelos currículos prescritos, mas sobretudo no fato de que se trata de mudar estruturas de pensamento enraizadas durante cinco séculos de hegemonia do capitalismo colonial, racista, patriarcal e heteronormativo.

Por último, com 25 anos de magistério, 15 na Educação Básica e 15 na Universidade, sendo 5 concomitantes, não posso finalizar esta tese sem ressaltar a contribuição do PIBID para a minha formação. Participar do Programa me proporcionou experienciar o aprofundamento do diálogo com os/as docentes da Educação Básica. Foram quatro anos de encontros permanentes, que confirmou que aquela parceria que tanto buscamos no Estágio Supervisionado é possível. Mas que, para isto, não basta assinatura de convênios. É preciso estar em diálogo permanente, construindo projetos “com” e não “para” a escola. Além disso, a experiência explicitou que a colaboração entre colegas da Universidade também é fundamental. Pude vivenciá-la com o professor Kleber Simões, que comigo dividiu a coordenação do subprojeto, estabelecendo uma relação enriquecedora de troca e partilha de conhecimento, que levamos para o Estágio Supervisionado. Fazer parte do Estágio e do PIBID me possibilitou compartilhar experiências em ambos. Desta maneira, se os/as bolsistas que ainda não tinham chegado na fase do Estágio se anteciparam na iniciação à docência, os/as demais licenciandos/as não ficaram totalmente de fora do que estava sendo feito.

Não obstante venha apresentando resultados positivos, por se configurar como um programa de bolsas, como demonstraram diversos estudos aos quais este se soma, o PIBID

também apresenta limites, entre os quais destaco: o fato de não atingir a todos/as, excluindo uma parte considerável dos/as licenciandos/as; e de criar condições financeiras favoráveis ao Programa, sem estendê-las igualmente ao Estágio Supervisionado. Ao mesmo tempo, apesar do fomento e da luta para que se torne uma política de Estado, o Programa ainda não se consolidou enquanto tal, uma vez que está submetido ao orçamento da CAPES e, portanto, aos reveses da conjuntura política e econômica do país, causando insegurança entre os/as bolsistas.

Esta tese não tem a pretensão de esgotar o assunto. Há ainda muitas questões a serem estudadas: a contribuição do Programa para a formação continuada dos/as docentes de História da Educação Básica e do Ensino Superior; onde e como estão os egressos do PIBID, se estão atuando no magistério e como a passagem pelo Programa contribuiu para a sua formação; quais os impactos na escola e na aprendizagem histórica dos/as discentes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; entre outras. Estas são algumas questões que permanecem em aberto, e que podem dar origem a novos estudos e investigações.

Muitas foram as dificuldades enfrentadas no decorrer da pesquisa. Entre elas, destaco aquelas impostas pela pandemia da Covid 19, que retardaram a sua conclusão: o fechamento das Universidades, em obediência ao isolamento social decretado pelas autoridades governamentais, e que dificultou o contato com os relatórios produzidos pelos/as bolsistas, que se encontram em bancos de dados da UNEB, e cujo acesso dependia do trabalho de funcionários da instituição; o sentimento de luto diante da perda de amigos/as e familiares, vítimas diretas e indiretas desta nossa mais recente catástrofe; e a sobrecarga de trabalho assumida por nós, mulheres e mães, ao reunir no ambiente doméstico as atividades de trabalho e de cuidado com a casa e com os/as filhos/as.

Se, construir uma educação crítica, com vistas a transformar o mundo em um lugar melhor para todas as pessoas, já se constituía como um desafio incontornável, a pandemia deixou isto ainda mais evidente, reforçando a necessidade de rompermos com o pensamento antropocêntrico e eurocêntrico, constituído e disseminado a partir da Europa, através do capitalismo moderno colonial. Este, fundamentando-se na ideia de superioridade e de domínio do homem branco e heteronormativo, sobre os demais seres, bem como na dicotomia e exploração homem/natureza, vem produzindo genocídios e bolsões de miséria pelo mundo, além da destruição acelerada de florestas e ecossistemas, e das profundas mudanças climáticas que têm levado ao superaquecimento do planeta, ameaçando a vida na Terra. Assim, romper com a hegemonia desta visão de mundo é vital. A esta, é preciso sobrepor uma ética que defenda a vida em toda a sua multiplicidade e diferença, e isto passa por trazer à tona outras cosmovisões, que evidenciem maneiras dos seres humanos se relacionarem entre si e com a

natureza, sem destruí-la e sem se destruir. A este respeito, aqueles/as que lutaram e sobreviveram à violência colonial, têm muito a nos ensinar. Abrir as portas das salas de aulas para esses sujeitos e seus modos de viver, pensar, conhecer, sentir e dizer se faz urgente. Espero que esta tese, ao destacar o que foi feito pelos/as pibidianos/as das licenciaturas em História da UNEB, possa contribuir para aprofundar estas reflexões no campo da formação docente, com vistas à construção de uma educação e de um ensino de História que tenha a convivência, a equidade e o respeito a todos os seres como horizonte.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Jorge. Financiamento e gasto público da educação básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina. **Educação e Sociedade.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 841-858, out. de 2005, Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 02/05/2023.

ABREU, Maria Aparecida Azevedo. Educação: um novo patamar. In.: **Novos Estudos**, n. 87, p. 131-143, jul. de 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/nec/n87/a08n87.pdf>. Acesso em 12/03/2020.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. 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. In.: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun. de 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/59tmSkhj3wzhwrCrDgC4cvx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15/09/2022.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; DANTAS, Carolina Vianna. Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. In.: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo e GONTIJO; Rebeca. **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 181-194.

ACOSTA, Alberto. **O bem viver** – uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 42 n. 145 p.112-129, jan./abr. de 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 16/10/2019.

ALLIAUD, Andrea. Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el Programa de Acompañamiento de docentes noveles en su Primera inserción laboral de Argentina. In.: **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56, p. 229-259, jan./mar. de 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/270489010_Las_politicas_de_desarrollo_profesional_del_profesor_principiante_en_el_Programa_de_Acompañamiento_de_docentes_noveles_en_su_Primer_insercion_laboral_de_Argentina. Acesso em 11/09/2020.

ALMEIDA, Maria do Socorro da Costa e. **Iniciação à docência e construção de percursos profissionais de participantes do PIBID: narrativas e práticas**. Doutorado em Educação e contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em 06/02/2019.

ALVES, Francisco Cleiton. **Iniciação à docência: narrativas e experiências do estágio supervisionado**. Mestrado em Educação e contemporaneidade. Instituição de Ensino: Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em 06/02/2019.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BALLESTRIN, Luciana. A América Latina e o giro decolonial. In.: **Rev. Bras. Ciênc. Polít.** n.11, p. 89-117, ago. de 2013,. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25/08/2021.

BAUER, Caroline Silveira. Quanta verdade o Brasil suportará? Uma análise das políticas de memória e de reparação implementadas no Brasil em relação à ditadura civil-militar. In.: **Dimensões**, v. 32, p. 148-169, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/8371>. Acesso em 23/04/2023.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Editora Pólen, 2019.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. In.: **Estudos Avançados**, n. 32, s/p, mai./ago. de 2018, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvqrhmpwbWpGVY47wWtp/?lang=pt>. Acesso em: 17/04/2023.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BOAVENTURA, Edivaldo M. A criação da Universidade Estadual Baiana. In.: **A construção da universidade baiana origens, missões e afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <http://wap.precog.com.br/bc-texto/obras/boaventura-9788523208936.pdf>. Acesso em 20/10/2021.

BORRIES, Bodo von. Coping with burdening history. In. BJERG, H./ LENZ, C./THORSTENSEN, E. (eds.). **Historicizing the uses of the past. Scandinavian Perspectives on History Culture. Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II**. Bielefeld: Transcript - Verlag für Kommunikation, Kultur und soziale Praxis, 2011.

BRAND, Ulrich. Estado e políticas públicas. In.: DILGER, Gerhard; LANG, Miriam; FILHO, Jorge Pereira. **Descolonizar o imaginário: debates sobre pós-estrativismo e alternativas de desenvolvimento**. São Paulo: Autonomia Literária: Elefante, 2016, p. 123-137.

BUTLER. Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In.: LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 151-172.

BUTLER, Judith. Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019, p. 213-230.

CAMINI, Lúcia. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. In.: **RBPAE**, v. 26, n. 03, p. 535-550, set./dez. de 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19797/11535>. Acesso em 01/02/2020.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In.: **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37, jan./abr. de 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 03/06/2018.

CANDAU, Vera Maria e OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In.: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. de 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>. Acesso em 24/02/2019.

CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ:Vozes, 2012.

CARVALHO, Regina Viveiros de. **Perfil do Professor da Educação Básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <http://relatos.inep.gov.br/ojs3/index.php/relatos/article/view/4083/3625>. Acesso em 29/04/2013.

CARNEIRO, Aparecida Sueli; FISCHMANN, Roseli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso em 05/09/2021.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento: contribuições do feminismo negro. In.: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.) **Pensamento feminista brasileiro**: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 257-273.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur ciencias, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, p.169-186, set. de 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12 Quijano.pdf>. Acesso em 11/09/2020.

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. In.: **Educar em Revista**, v. 34, p. 249-267, 2018. <https://www.scielo.br/j/er/a/BHyffbbDR6gj5xFMQGsG8pK/abstract/?lang=pt>. Acesso em 05/04/2023.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos; SILVA, Sandra Regina Paz da; SANTOS, Inalda Maria dos. De Educação para Todos para “Todos pela Educação”. In.: **Revista Trabalho, política e sociedade**, v. 04, n. 06, p. 181-220, jan./jun. de 2019. Disponível em <http://costalima.ufrrj.br/index.php/RTPS/article/view/252/584>. Acesso em 06/07/2020.

CIAMPI, Helenice. Os desafios da história local. MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. In.: **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X FAPERJ, 2004, p. 199-214.

COELHO, Mauro César; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em história e Lei 10.639/2003 – percursos de formação para o trato com a diferença? In: **Educação em Revista** |Belo Horizonte, v. 34, p. 1-39, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hvnLnRX7NpxPqJ9YqrBBQHG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20/09/2021.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Iterseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

COLLINS, Patricia Hill. Pensamento feminista negro: o poder da autodefinição. In.: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019, p. 271-310.

COSTA, Joaze Bernardino, GROSGOUEL, Ramón, MALDONADO-TORRES, Nelson. Introdução: decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. In.: **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 9-26.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. In.: **Rev. Estud. Fem.**, n. 10 (1), p. 171-188, jan. De 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11/07/2022.

DELACROIX, C. A história do tempo presente, uma história (realmente) como as outras? **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 39 - 79, 2018. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/12709>. Acesso em: 15/05/2019.

DEMOULIN, Olivier. **O papel social do Historiador: da catédra ao tribunal**. São Paulo: Autêntica, 2017.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Projeto História**, USP, v. 2, p. 7-19, 1982. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12423/9004>. Acesso em 09/10/2023.

FERNÁNDEZ, Raimundo Cuesta. El Código disciplinar: un marco interpretativo y algunas ideas para la explicación de la evolución de la Historia como materia escolar en España. Disponível em: "La historia de las disciplinas escolares". **Historia de la Educación**, n. 25, p.8-18, 2006.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. In.: **Topoi**, Rio de Janeiro, p. 314-332, dez. de 2002. Disponível em: revistatopoi.org/numeros_anteriores/topoi05/topoi5a13.pdf. Acesso em: 31/03/2018.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **A História como ofício: a constituição de um campo disciplinar**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2013.

FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino da História, a formação de professores e a Pós-Graduação. In.: **Anos 90**, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 21-49, dez. de 2016. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/18274>. Acesso em 13/04/2023.

FERREIRA, Marieta de M. Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil. **Revista Tempo E Argumento**, v. 10(23), p. 80-108, 2018. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310232018080>. Acesso em: 28/01/2021.

FIGUEIREDO, Camila Souza; SALES, Kátia Marise Borges. Desafios da Multicampia para a Institucionalização e Gestão do PIBID a Universidade do Estado da Bahia. In: Rego, A. E; Passos, M. B. A.. (Org.). **Iniciação à Docência**: diálogos, memórias e experiências do Pibid Uneb. Salvador: Eduneb, 2016, v. 2, p. 31-38.

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos. **Ensinar história no século XXI**: em busca do tempo entendido. São Paulo: Papyrus, 2007.

FONSECA, Thaís. Nívia de Lima e. **História & Ensino de História**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FRASER, Nancy. **O velho está morrendo e o novo não pode nascer**. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 47ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do oprimido**. 75ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 28ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Itamar. Livro didático. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (Orgs). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p. 143-148.

GABRIEL, Carmem Tereza. Pesquisa em Ensino de História: desafios contemporâneos de um campo de investigação. In.: MONTEIRO, Ana Maria e RALEJO, Adriana (Orgs). **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019, p. 143-162.

GANDELMAN, Luciana M. Gênero e ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org). **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009, p. 209-220.

GASPARELO, Arlette Medeiros. O livro didático como referência de cultura histórica. In.: ROCHA, Helenice; MAGAHÃES, Marcelo e GONTIJO; Rebeca. **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 265-279.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico raciais, educação e descolonização dos currículos. In.: **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.01, p. 98-109, jan./abr. de 2012. Disponível em:

http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em 07/03/2017.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2017.

GONÇALVES, Nádia G. Produção sobre Ensino de História em periódicos acadêmicos brasileiros (1970-2016). In.: MONTEIRO, Ana Maria e RALEJO, Adriana (Orgs). **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019, p. 113-126.

GONTIJO, Rebeca. Identidade Nacional e ensino de história- a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In.: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009. P.55-73.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zaar, 2020.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. In.: **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 01, jan./abr. de 2016. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2019/06/0102-6992-se-31-01-00025-1.pdf>. Acesso em 28/01/2016.

GUGLIELMO, Mariana. História integrada. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (Orgs). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p. 128-131.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Quem quer (pode) ser negro no Brasil?** Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In.: NIKITIUK, Sônia. **Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2001, p. 26-46.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo: estudos sobre história**. Rio de Janeiro: Contratempo, 2014.

LACERDA, Romeu Alvim Fúrfuro de. **Letramento e tempo presente no jornal discente A Revolução Começa Aqui (PIBID/UFOP – História, 2013-2015)**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto, 2018.

LAVILLE, Christian. Em educação histórica, a memória não vale a razão! In.: **Educ. Rev.**, n.41, p. 13-41, 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n41/n41a02.pdf>. Acesso em 08/12/2021.

LEÔNICIO, Joana Maria. **Nas teias da diversidade: experiências (auto)formativas dos(as) Professores(as) Supervisores(as) do PIBID/UNEB.** Mestrado em Educação e contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em 06/02/2019.

LIMA, Mônica. Aprendendo e ensinando história da África e do Brasil: desafios e possibilidades. In.: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo e GONTIJO; Rebeca. **A escrita da história escolar: memória e historiografia.** Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 149-164.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In.: LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 7-34.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In.: In.: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais.** Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020, p. 52-83.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e Cidadania: por que ensinar história hoje? In.: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009. p. 168-186.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Introdução. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In.: GOSFOGUEL, Ramón, COSTA, Bernardino, MALDONADO-TORRES, Nelson (Orgs) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 27-54.

MARCELO, Carlos; BURGOS, Denia; MURILLO, Paulino; LÓPEZ, Altagracia; GALLEGODOMINGUEZ, Carmen; MAYOR, Cristina; HERRERA, Barbarita; JÁSPEZ, Juan Francisco. A indução do corpo docente iniciante na República Dominicana – o Programa INDUCTIO. In.: **Revista Intersaberes**, v. 11, n. 23, p. 304-325, mai./ago, 2016. Disponível em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1093/591>. Acesso em: 11/09/2020.

MATTOS, Wilson Roberto de. Ubuntu: por uma outra interpretação de ações afirmativas na universidade. In.: GOSFOGUEL, Ramón, COSTA, Bernardino, MALDONADO-TORRES, Nelson (Orgs) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 319-339.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? In.: **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. de 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5033/6130>. Acesso em: 28/10/2019.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica.** São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In.: **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em 17/18/2022.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade. In.: **Rev. bras. C. Soc.** n. 32, p. 1-18, jul. de 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 4/06/2021.

MIRANDA, Sônia Regina. A Pesquisa em Ensino de História no Brasil: potência e vicissitudes de uma comunidade disciplinar. In.: MONTEIRO, Ana Maria e RALEJO, Adriana (Orgs). **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de história**: entre saberes e práticas. Editora, Mauad Editora Ltda, 2007

MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores: entre demandas e projetos. In.: **Revista História Hoje**, v. 02, p. 19-42, 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/63>. Acesso em 22/04/2023.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: entre a artodoxia e a apropriação. In.: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X FAPERJ, 2004, p. 137-147.

MUNAKATA, Kazumi. Devem os livros de história ser condenados? In.: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo e GONTIJO; Rebeca. **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 281-292.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. In.: **Estudos Avançados**. v. 18, p. 1-6, abril de 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/MnRkNKRH7Vb8HKWTVtNBFDp/#>. Acesso em 16/05/2022.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**. Rio de Janeiro: Zaar, 2021.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. In.: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1993.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista In.: **Educacion**. Madrid: 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em 23/10/2019.

ODARA, Thiffany. **Pedagogia da desobediência**: travestilizando a educação. Salvador, Devires, 2020.

OLIVEIRA, Íris Verena de. **18 anos de cotas na UNEB**: Travessias para educação antirracista na Bahia. 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/18-anos-de-cotas-na-uneb-travessias-para-educacao-antirracista-na-bahia/>. Acesso em: 10/08/2020.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado** (Uma discussão necessária à formação do profissional de História). Tese, Doutorado em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Disponível em: <http://www.liber.ufpe.br/teses/arquivo/20040708113921.pdf>. Acesso em 31/03/2023.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias; FREITAS, Itamar. Desafios da formação inicial para a docência em História. In.: **Revista História Hoje**, v. 02, n. 03, p. 131–147, 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/rhhj/article/view/75>. Acesso em 05/04/2023.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: (R)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. Salvador-Ba: Editora Devires, 2020.

OYEWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In.: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020, p. 84-95.

PENNA, Fernando de Araujo. A tentativa reacionária de censura nos currículos escolares: compreendendo a subversão mútua entre as lógicas de socialização e subjetivação. In.: **Rev. psicol. polít.**, v.18, n.43, p. 557-572, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 30/09/2022.

PEREIRA, Amílcar. A. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. In.: **Cadernos de História**, v. 12, n. 17, p. 25-45, out. de 2011. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/P.2237-8871.2011v12n17p25>. Acesso em 15/07/2022.

PEREIRA, Ana Carolina Barbosa. Precisamos falar sobre o lugar epistêmico na Teoria da História. In.: **Revista Tempo E Argumento**, v. 10, n. 24, p. 88 – 114, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/2175180310242018088>. Acesso em 28/01/2020.

PEREIRA Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história: sobre o uso de fontes na sala de aula. In.: **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. de 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7961/4750>. Acesso em: 10/09/2019.

PEREIRA, Nilton Mullet.; Seffner, Fernando Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. In.: **Revista História Hoje**, v. 07, n. 13, 14–33, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427>. Acesso em 03/06/2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? In.: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. de 1995,. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>. Acesso em: 05/04/2023.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6. Edição, São Paulo: Cortez: 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágios Supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces de uma mesma moeda? In.: **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-20, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100200&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 11/09/20120.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O negro e a universidade brasileira. In.: **HAOL**, n. 3, p. 73-82, 2004. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/829437.pdf>. Acesso em 04/09/2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In.: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, **CLACSO**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. p. 227-278, set. de 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf. Acesso em 11/09/2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). In.: **Epistemologias do Sul**, p. 73-118, 2009. Disponível em: <https://ayalaboratorio.com/2017/09/21/anibal-quijano-colonialidade-do-poder-e-classificacao-social/>. Acesso em 08/06/2020.

RATTS, Alex; GOMES, Bethania (Orgs.) **Todas (as) distâncias**: poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento. Salvador: Editora Ogum's Toques Negros, 2015.

RICCI, Claudia S. Historiador e/ou professor de História: a formação nos cursos de graduação de História. In: **Revista História Hoje**, 4(7), 107-135, 2015. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/178>. Acesso em 25/04/2023.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa** - Tomo I. Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1994.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROCHA, Helenice; MAGAHÃES, Marcelo e GONTIJO; Rebeca. A aula como texto: historiografia e ensino de história. In.: ROCHA, Helenice; MAGAHÃES, Marcelo e GONTIJO; Rebeca. **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 13-31.

ROCHA, Helenice Bastos. Aula de história: evento, ideia e escrita. In.: **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 02, p. 83-103, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.uel.br/uel/article/download>. Acesso em: 10/08/2015.

ROLIM, Márcia Justino. **O PIBID e a formação do professor de História na URCA (2009-2014)**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em História da Universidade

Federal da Paraíba, 2016. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em 06/02/2019.

ROSÁRIO, Dina Maria do. **UNEB 36 ANOS: Ações afirmativas e uma UNEB mulher, preta e rural.** Disponível em: <https://portal.uneb.br/noticias/2019/07/28/uneb-36-anos-dina-maria-rosario-acoes-afirmativas-e-uma-uneb-mulher-preta-e-rural/>. Acesso em 31/01/2020.

ROUSSO, Henry. **A última catástrofe: a história, o presente, o contemporâneo.** Trad. Rio de Janeiro: FGV, 2016.

SALES, Júnia Pereira. Do colorido à cor: o complexo identitário na prática educativa. In.: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs). **Qual o valor da História hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012, p. 306-322.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo – a afirmação das epistemologias do sul.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Elzelina. **Samba que educa: o potencial do Samba de Roda do Recôncavo Baiano para a educação das relações étnico-raciais.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/35280/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Elzelina%20D%C3%B3ris%20dos%20Santos%20com%20ficha%20catalografica.pdf>. Acesso em 23/05/2023.

SANTOS, Hilderlandia Penha Machado. **Docência na educação básica: formação continuada do professor supervisor no PIBIB.** Mestrado Profissional em Educação e Diversidade. Universidade do Estado da Bahia, 2017. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em 06/02/2019.

SANTOS, Fabio Luis. **Uma história da onda progressista sul-americana.** São Paulo: Elefante, 2018.

SANTOS, Jaqueline Correia. **Acesso e permanência no curso de pedagogia da Universidade Federal da Bahia:** um estudo sobre as estratégias dos estudantes oriundos das escolas públicas. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, UFBA, 2013. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15301/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Jaqueline%20Correia%20dos%20Santos%20Completa.pdf>. Acesso em 11/09/2020.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação – análise do projeto do MEC. In.: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. de 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17/10/2019.

SCHERER, Renata Porcher. **A desfeminização do magistério: uma análise da literatura pedagógica brasileira da segunda metade do século XX.** Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7781>. Acesso em 02/05/2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. In.: **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X FAPERJ, 2004, p. 187-198.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Estado e construção do código disciplinar da Didática da História. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 02, p. 709-729, jul./dez. de 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1702/1439>. Acesso em: 17/04/2023

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. In.: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019, p. 49-80.

SCOTT, Joan. O enigma da igualdade. In.: **Estudos Feministas**, v. 13, n. 1, p. 11-30, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2005000100002>. Acesso em 02/03/2023.

SEFFNER, Fernando. É raro, mas acontece muito: aproximações entre ensino de História e questões em gênero e sexualidade In.: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2ª ed., Porto Alegre: Oikos, 2021, p. 422-437. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/220740?locale-attribute=es>. Acesso em: 13/10/2021.

SILVA, Cristiani Bereta da. Atualizando a Hidra? O estágio supervisionado e formação docente inicial em história. Educação em Revista, Belo horizonte, 2010, v. 26, n.1, p. 131- 156, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/9b5Fw8NTMFKbrXtCn537QxQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 09/10/2023.

SILVA, Cristiani Bereta. Conhecimento Histórico Escolar. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (Orgs). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p. 50-54.

SILVA, Eliene Maria da. **A iniciação à docência no processo da aprendizagem docente: um estudo no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Pibid / Capes na Universidade do Estado da Bahia – UNEB**. Programa de Pós-graduação em Educação, UFBA, Salvador, 2016. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em 06/02/2019.

SILVA, Jânio. **Manifesto negro**. 2012. Disponível em: <http://outros300.blogspot.com/2012/11/manifesto-negro.html>. Acesso em 25/04/2023.

SILVA, Fabrício Oliveira da. **Formação docente no PIBID: temporalidades, trajetórias e constituição identitária**. Doutorado em Educação e contemporaneidade. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador, 2017. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em 06/02/2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, Renata Augusta dos Santos. Licenciatura de História: percursos históricos e debates em torno da formação de professores. In.: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice. **Em defesa do ensino de História: a democracia como valor**. Rio de Janeiro: FGV, 2022, p. 361-379.

SILVA, Valdélio. Políticas de ações afirmativas na UNEB: memória de um acontecimento histórico. In.: **Mujimbo**, v. 01, n.01, p. 49-58, jul. de 2010,. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/692.pdf>. Acesso em 10/11/2021.

SILVEIRA, Hélder Eterno. Memórias sobre o PIBID: concepções, criação e dinâmica de funcionamento. In.: **Crítica Educativa – Especial**, v. 03, n. 02, p. 50-62, jan./jun. de 2017. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/215>. Acesso em: 03/08/2020.

SILVEIRA, Verônica Canteiro. **O pibid na formação do professor-supervisor dos licenciandos em História: reflexões e contribuições**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande, 2014. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em 06/02/2019.

TRINDADE, Ana Carla Medeiros. **Formação de professores de história: memórias do subprojeto PIBID-história na UFRN/Ceres (2009-2014)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11903>. Acesso em 15/10/2020.

VAILLANT, Denise e MARCELO, Carlos. Políticas y programas de indución en la docência em latinoamérica. In: **Cadernos de pesquisa**, v. 166, p. 1.224-1249, out./dez de 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742017000401224&lng=en&nrm=iso&tlng=es. Acesso em: 16/10/2019.

VAILLANT, Denise. Políticas de inserción a la docência em la América Latina – la deuda pendiente. In: **Professorado**, v. 01, n. 13, 2009. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf>. Acesso em 31/01/2020.

VIEIRA, Karla Andrezza; SILVA, Cristiani Bereta da. Que passados, que memórias? A temática africana e afro-brasileira sob tensão nas aulas de história. In.: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice. **Em defesa do ensino de História: a democracia como valor**. Rio de Janeiro: FGV, 2022, p. 322-345.

WALSH, Catherine. Introducción: lo pedagógico y lo Entretejiendo caminos Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. In.: WALSH, Catherine. **Serie Pensamiento Decolonial – Tomo I**. Editora Abya-Yala. Ecuador, p. 23-68, 2017. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-i.pdf>. Acesso em: 13/01/2021.

SITES E PÁGINAS CONSULTADAS

BAHIA. **Institui o estatuto da Igualdade Racial e de Combate à intolerância religiosa do Estado da Bahia e dá outras providências.** Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-13182-2014-bahia-institui-o-estatuto-da-igualdade-racial-e-de-combate-a-intolerancia-religiosa-do-estado-da-bahia-e-da-outras-providencias> Acesso em: 14/04/2023.

BRASIL. **Estatuto da igualdade racial.** Brasília, 2010. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em 20/05/2021.

BRASIL/MEC **Formação Superior para a Docência na Educação Básica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em 14/08/2020.

BRASIL. **Lei 12.796 de 04 de Abril de 2013.** https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm . Acesso em 03/07/2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 04/11/2022.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de Julho de 2010.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em 20/05/2021.

BRASIL/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental.** Ano, 1998, Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso em 20/10/2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília, MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 20/10/2021

BRASIL/MEC. **PNE 2011 – 2020: Metas e Estratégias.** Ministério da Educação. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em 08/07/2020.

CAPES. **ForPIBID Realiza Primeira Reunião do Diretório Nacional na CAPES.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/36-noticias/7364-forpibid-realiza-primeira-reuniao-do-diretorio-nacional-na-capes>. Acesso em 06/08/2020.

CAPES. **Informativo sobre prorrogação de bolsas do Pibid.** Disponível em: http://www.fai.com.br/portal/arquivos/itens_home/d182a0a6f5053c853c453e0fa9d12328.pdf. Acesso em 11/08/2020.

CAPES. **PIBID Diversidade.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programas-encerrados/55-educacao-basica-s/conteudo-eb/6502-pibid-diversidade>. Acesso em 14/08/2020.

CAPES. **PIBID - Edital 07/2018**. Disponível em: <https://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>. Acesso em 11/08/2020.

CAPES. **PIBID - Edital 02/2020**. Disponível em: <https://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>. Acesso em 11/08/2020.

CRUZ, Álvaro Ricardo de Souza. CABRAL, Maria Walkíria de Faro Coelho G. **Ações afirmativas no Brasil**: O trabalho do Ministério Público para torná-las possíveis. Disponível em:

http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/A%C3%A7%C3%B5es%20afirmativas%20-%20alvaro%20ricardo.pdf. Acesso em 14/04/2023.

FORPIBID. **Informes**. <https://www2.unesp.br/portal#!/prograd/pibid18080/forpibid/>. Acesso em 11/08/2020.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Better Policies For Better Lives**. Disponível em: <http://www.oecd.org/>. Acesso em 03/06/2020.

UFBA. **Mais negra e inclusiva, a UFBA precisa de mais verba para assistência estudantil**. Disponível em: https://ufba.br/ufba_em_pauta/mais-negra-e-inclusiva-ufba-precisa-de-mais-verba-para-assistencia-estudantil. Acesso em 14/04/2023.

UNEB. **PRAES**. <https://portal.uneb.br/praes/>. Acesso em 18/05/2021.

UNEB. **PROAF**: Pró-Reitoria de Ações Afirmativas. <https://portal.uneb.br/proaf/>. Acesso em 18/05/2021.

UNEB. **Universidade do Estado da Bahia**. Disponível em: <https://portal.uneb.br/a-uneb/>. Acesso em 12/04/2023.

DOCUMENTOS

Nacionais:

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 05/02/2019.

BRASIL. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. 24 de Abril de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso: 08 jul. 2020.

CAPES. **Editais e seleções - Pibid**. Disponível em: <https://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>. Acesso em 02/03/2019.

CAPES. Regulamento do PIBID. In.: **Portaria 096/2013**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em 02/03/2019

CAPES. **Relatório de Gestão do PIBID – 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2015_Relatorio_de_Gestao.pdf. Acesso em: 27/04/2020.

CAPES/DEB. **Relatório de gestão – PIBID (2009-2013)**. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatoriorio-DEB-2013-web.pdf>. Acesso em 02/03/2019.

CAPES/DEB. **Ofício Circular nº 2/2016**. Disponível em: http://www.fai.com.br/portal/arquivos/itens_home/d182a0a6f5053c853c453e0fa9d12328.pdf. Acesso em 11/08/2020.

CNE. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. Brasília: MEC/CNE, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em 31/01/2020.

FORPIBID. **Informe 07/2015**. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/prograd/pibid18080/forpibid/>. Acesso em 11/08/2020

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **A atratividade da carreira docente no Brasil – relatório final**. São Paulo: Fundação Vitor Civita, 2009.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/.../24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>. Acesso em 25/01/2019.

G1 EDUCAÇÃO. **Após atos contra cortes, Capes diz que bolsas do Pibid estão sob análise**. 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/02/apos-atos-contras-cortes-capes-diz-que-bolsas-do-pibid-estao-sob-analise.html>. Acesso em: 28/01/2021.

INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília : Inep, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 04/03/2023.

MEC. **Galeria de ministros**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/institucional/galeria-de-ministros>. Acesso em 10/09/2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em 03/07/2020.

MEC/BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 03/09/2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Cinco Metas do Todos.** Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/dados-5-metas>. Acesso em 08/07/2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quem somos.** Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em 09/07/2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Trajatória.** 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/o-que-fazemos/trajetoria/>. Acesso em 15/12/2019.

Internacionais:

OCDE. **Professores são importantes** – atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/professores-sao-importantes_9789264065529-pt#page1. Acesso em: 28/05/2020.

Locais:

UNEB. **Anuário 2018.** Salvador, 2019. Disponível em: <https://seavi.uneb.br/wp-content/uploads/2021/12/Anuario-UNEB-em-Dados-2019-%E2%80%93-2018.pdf>. Acesso em 25/07/2021.

UNEB. **Mapas UNEB** – Repositório de mapas institucionais, 2020. Disponível em: <https://mapas.uneb.br>. Acesso em 12/04/2023.

UNEB. Projeto institucional/PIBID. **A docência partilhada:** Universidade e Escola como espaços que favorecem a construção dos elementos essenciais à docência. 2009. Disponível em: <https://pibidweb.uneb.br/index.php/projetos-institucionais/>. Acesso em: 19/02/2020.

UNEB. Projeto institucional/PIBID. **Da iniciação à docência:** ressignificando a prática docente. 2013. Disponível em: <https://pibidweb.uneb.br/index.php/projetos-institucionais/>. Acesso em: 19/02/2020.

UNEB. Projeto institucional/PIBID. **Ensino Superior e Educação Básica:** articulando saberes. 2011. Disponível em: <https://pibidweb.uneb.br/index.php/projetos-institucionais/>. Acesso em: 19/02/2020.

UNEB/CAMPUS V. **Projeto Pedagógico** – Licenciatura em História. Disponível em: <https://dch5.uneb.br/lic-historia/>. Acesso em 15/01/2021.

UNEB/CAMPUS XIII. **Projeto Pedagógico** – Licenciatura em História. Disponível em: <https://dedc13.uneb.br/historia/>. Acesso em 15/01/2021.

UNEB/CAMPUS XIV. **Projeto Pedagógico** – Licenciatura em História. Conceição do Coité, 2010. <https://dedc14.uneb.br/historia/>. Acesso em 15/01/2021.

UNEB. **Regimento Geral da UNEB.** Salvador, 2012. Disponível em: <https://portal.uneb.br/transparencia/wp-content/uploads/sites/93/2017/07/REGIMENTO-GERAL-DA-UNEB-2012.pdf>. Acesso em 09/08/2021.

UNEB. **Regime Geral da UNEB**. Salvador, 2012. Disponível em: https://aduneb.com.br/uploads/news/anexos/00000052_20100608095658_regimento_geral_uneb.pdf. Acesso em 16/08/2021.

UNEB. **Estatuto da UNEB**. Salvador, 2012. Disponível em: <http://conselhos.uneb.br/wp-content/uploads/2021/04/Estatuto-da-UNEB-2.pdf>. Acesso em

UNEB. **Relatório parcial das atividades (PIBID)**. Ano Base 2014. Cedido via e-mail pela Coordenação Institucional do Programa.

UNEB. **Relatório parcial das atividades (PIBID)**. Ano Base 2015. Cedido via e-mail pela Coordenação Institucional do Programa.

UNEB. **Relatório parcial das atividades (PIBID)**. Ano Base 2016. Cedido via e-mail pela Coordenação Institucional do Programa.

UNEB. **Relatório final da coordenação institucional (PIBID)**. Ano Base 2017/2018. Cedido via e-mail pela Coordenação Institucional do Programa.

UNEB/CAMPUS V. Subprojeto PIBID/História - **Tecendo Histórias e Formando Professores**: Memórias, Contos e Encantos nas Expressões Socioculturais, e Histórias no Cotidiano dos Afro-Brasileiros. Santo Antônio de Jesus, 2013. Cedido via e-mail pela coordenação institucional.

UNEB/CAMPUS XIII. Subprojeto PIBID/História - **A Memória Regional vai à Escola**: Tradição Cultural e Oralidade em Diálogos com a Lei 11.645/08 em Itaberaba. Itaberaba, 2013. Cedido via e-mail pela coordenação institucional.

UNEB/CAMPUS XIV. Subprojeto PIBID/História - **O Diferente na Escola** – Formação Docente, Ensino e Abordagem do Conteúdo Multicultural no Ensino de História. Conceição do Coité, 2013. Cedido via e-mail pela coordenação institucional.


RELATÓRIOS DOS BOLISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DAS LICENCIATURAS EM HISTÓRIA DA UNEB– 2014-2017. Cedidos pela coordenação institucional via e-mail.

PROJETOS DE OFICINAS, DINÂMICAS E ARTIGOS DE BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DO CAMPUS V/UNEB. 2014-2017. Disponíveis em: <https://pibidunebv.wixsite.com/historia/producoes>. Acesso em: 15/05/2022.

PLANOS DE AULAS, PROJETOS PEDAGÓGICOS, RELATÓRIOS E RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DO CAMPUS XIV. 2014-2017. Acervo da autora.

ANEXOS

A – FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO DOS SUBPROJETOS

	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL – DEB
---	---

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID
DETALHAMENTO DO SUBPROJETO
EDITAL CAPES 061/2013

DADOS DA INSTITUIÇÃO	
Nome do Departamento:	
Campus/Cidade:	
Subprojeto de Licenciatura em: (caso o subprojeto seja interdisciplinar informar os nomes dos cursos envolvidos)	
DADOS DO(S) COORDENADOR(S)	
Nome:	
CPF: 993576905-49	
Endereço residencial:	
CEP:	
Telefones:	
E-mail:	
Link para currículo <i>Lattes</i>:	
(Inserir nomes caso haja mais de um coordenador de área)	
Nome:	
CPF:	

Endereço residencial:	
CEP:	
Telefones:	
E-mail:	
Link para currículo <i>Lattes</i>:	
(Se houver mais de dois repetir o quadro anterior)	
DADOS DO SUBPROJETO	
Título do subprojeto:	.
Nº de bolsistas ID pretendidos:	
Nº de supervisores pretendidos:	
Nº de coordenadores de área pretendidos:	
Nº de escolas que participarão do subprojeto:	
Nível(is) de atuação do subprojeto: () E. Infantil () E. Fundamental () E. Médio	Modalidade(s) de Ensino: () Educação Regular () E. Profissional Técnica de Nível Médio () EJA () Educação Especial () Educação Quilombola

DADOS DAS ESCOLAS	
Nome da escola:	
Endereço:	
CEP:	
Município:	
Telefone:	
INEP (O que quer dizer?):	
IDEB da escola: (quando houver)	

Número de alunos matriculados:	
Número de bolsistas PIBID na escola:	
(Preencher um quadro para cada escola)	
Nome da escola:	
Endereço:	
CEP:	
Município:	
Telefone:	
Numero INEP:	
Numero IDEB: (quando houver)	
Numero de alunos matriculados:	
Número de bolsistas PIBID na escola	
(Inserir nomes caso o subprojeto seja interdisciplinar)	
SUBPROJETO	
Justificativa:	
Objetivos:	
Ações previstas: (detalhar as ações e estratégias previstas para a inserção dos bolsistas nas escolas considerando os objetivos do programa)	
Estratégias de aperfeiçoamento da língua portuguesa dos bolsistas ID no programa, incluindo leitura, escrita, fala, de modo a promover a capacidade comunicativa:	
Estratégias de acompanhamento dos bolsistas no Programa:	

Atividades de socialização do projeto:		
1-		
Resultados Pretendidos: (Procedimentos para apropriação dos resultados obtidos nas licenciaturas da instituição executora, na perspectiva de elevar a qualidade dos cursos de formação para o magistério).		
Referências Bibliográficas:		
Outras informações relevantes: (quando aplicável)		
Cronograma específico deste subprojeto		
Atividade	Mês de início	Mês de conclusão
OBSERVAÇÃO:		
Recursos (previsão orçamentária)		
	Mês	Valor
Material de consumo		
Deslocamento (Para apresentação de trabalhos do PIBID em eventos de natureza científica)		
Diárias (Para apresentação de trabalhos do PIBID em eventos de natureza científica)		
Serviços (Confecção banner, produção textual, xerox)		

OBSERVAÇÃO: previsão orçamentária apresentada acima poderá ser revista mediante as necessidades e vicissitudes oriundas das demandas geradas durante a realização do subprojeto.

Fazer previsão orçamentária e recursos para cada ano (2014, 2015, 2016 e 2017)

B - MODELO DE PLANO DE INTERVENÇÃO (PIBID/HISTÓRIA, CAMPUS XIV).

**PLANO DE AULA***(Atividade de intervenção)*

Colégio:
Disciplina:
Discentes:
Supervisor:
Data:

TEMÁTICA:

- História de mulheres negras.

PÚBLICO ALVO:

- Discentes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública (30/40 alunos).

CARGA HORÁRIA:

- Duas aulas (de 45 minutos cada aula).

OBJETIVO GERAL:

- Introduzir o estudo sobre a história das mulheres, especialmente das mulheres negras, que por muito tempo foi silenciada pela historiografia. Além de mostrar estas mulheres como sujeitas de sua própria história.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Destacar a participação das mulheres na construção dos quilombos;
- Analisar a omissão das mulheres na História, como fruto do machismo;
- Entender que o racismo é estrutural.

METODOLOGIA:

- **Primeiro momento:** Introdução sobre os quilombos;
- **Segundo momento:** Contextualização e exibição do vídeo: *Quilombo Rio dos Macacos* (10 min.); em seguida, problematização do vídeo (Anexo 1).
- **Terceiro momento:** Leitura e análise compartilhada dos seguintes textos: *E Dandara dos Palmares, você sabe quem foi (Anexo 2)*; *25 de julho: toda mulher negra é um quilombo* (Anexo 3).
- **Quarto momento:** Pra pensar e discutir o racismo na atualidade: fragmentos da música *Faveláfrica* (Anexo 4), atrelado a música *Adão Negro* (Anexo 5).

RECURSOS:

- Folhas de ofício para impressão dos textos e das letras das músicas;
- Data show para exibição do vídeo;
- Caixa de som para reprodução das músicas;

AVALIAÇÃO:

- Elaboração de um texto que aponte os seguintes elementos: a omissão feminina na história; sua participação na construção dos quilombos; e de acordo com as músicas e o vídeo trabalhado destacar as formas que esses recursos apontam ao racismo e aos meios de luta contra este.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADOLFO, Roberto Manoel Andreoni. **As transformações na historiografia da escravidão entre os anos de 1970 e 1980: uma reflexão teórica sobre possibilidades de abordagens do tema.** Revista de História. Ano 6, número 11, maio/2014. Universidade Federal de Goiás.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte.** São Paulo: companhia das letras, 2011.

_____. **A política cotidiana dos dependentes.** In: Machado de Assis historiador. São Paulo: Companhia das letras, 2003.

_____. **Machado de Assis historiador.** São Paulo: Companhia das letras, 2003.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** Apresentação de Fernando Henrique Cardoso - 48ª edição. São Paulo: Global, 2003.

GINZBURG, Carlo. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário.** IN: **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LARA, Sílvia Hunold. **Conectando historiografias: a escravidão africana e o Antigo Regime na América portuguesa.** In: BICALHO, Maria Fernanda; FERLINI, Vera Lúcia Amaral (org.). Modos de governar: ideias e práticas políticas no império português – séculos XVI-XIX. São Paulo: Alameda, 2005.

MATTOSO, Kátia de Queirós. **Ser escravo no Brasil.** São Paulo: editora brasiliense, 2003.

MAXIMIANO, Adriano Braz. **A historiografia brasileira da abolição da escravatura: novas perspectivas ou negações teóricas (1960/70 – 1980/90).** Caderno de resumos & anais do 6º seminário brasileiro de História da Historiografia – O giro linguístico e a historiografia: balanço e perspectivas. Ouro Preto: EDUFOP, 2012.

PROENÇA, Wander de Lara. **Escravidão no Brasil: debates historiográficos contemporâneos.** Anais eletrônicos da XXIV semana de História: “pensando o Brasil no centenário de Caio Prado Júnior”.

C – MODELO DE RELATÓRIO TRIMESTRAL USADO EM 2014



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
AUTORIZAÇÃO: DECRETO Nº92937/86, DOU 18.07.86 - RECONHECIMENTO: PORTARIA Nº909/95, DOU 01.08.95

RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO BOLSISTA ID

Trimestre/Ano: _____

Prezado/a Bolsista,

Solicitamos o preenchimento do quadro a seguir, pois seu olhar sobre o PIBID/UNEB é indispensável para o fortalecimento e aprimoramento deste Programa em nossa instituição. Leia atentamente os itens indicados no quadro, posicionando-se diante de cada enunciado e, em seguida, justifique sua opinião.

Pretendemos saber sobre sua participação nas atividades do trimestre e as ressonâncias na sua (auto) formação a partir das suas experiências nesse Programa. Para isso, no preenchimento do quadro, utilize os seguintes conceitos para sua autoavaliação:

Insatisfatório - Regular - Bom – Ótimo - Excelente

Identificação:

Escola:

Professor Supervisor:

ASPECTOS CONSIDERADOS	CONCEITOS	JUSTIFICATIVA/OBSERVAÇÕES
1 AUTOAVALIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO NO TRIMESTRE		
Assiduidade e pontualidade		
Participação		
Gerência do tempo (planejamento X execução)		
Envolvimento nas atividades		
2 ATITUDE DE LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA		
Leitura dos textos indicados		
Leitura de textos complementares		
Apropriação teórica dos textos lidos		.
Produção escrita articulada aos conceitos estudados		.
Articulação entre os conceitos estudados e a prática docente		
3 ARTICULAÇÃO DO PIBID/ESCOLA		
Desenvolvimento do subprojeto na Escola		

Interação com o cotidiano da Escola		
Participação dos alunos da escola no desenvolvimento das atividades do Subprojeto		
4 Reflexões sobre o PIBID/UNEB na sua trajetória de formação acadêmica e universitária. (Relato sobre as atividades do trimestre, suas ressonâncias na (auto)formação: como o PIBID tem influenciado na sua (auto)formação?)		

5 AVALIAÇÃO ENTRE PARES
Apresente sua avaliação sobre as orientações e o acompanhamento do(a) coordenador(a) de área no processo de desenvolvimento das atividades do PIBID.
Apresente sua avaliação sobre as orientações e o acompanhamento do/a bolsista de supervisão no processo de desenvolvimento das atividades do PIBID.

Assinatura do Bolsista ID: _____

D – MODELO DE RELATÓRIO SEMESTRAL USADO NO PIBID ENTRE 2015 E 2017



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO
À DOCÊNCIA**

**Relatório Semestral
(BOLISTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA)
Período:**

1. DADOS DO SUBPROJETO

Título:
Departamento:
Licenciatura(s): <input type="checkbox"/> Interdisciplinar
Agência de Fomento <input type="checkbox"/> CAPES <input type="checkbox"/> FAPESB

2. DADOS DO BOLISTA (INICIAÇÃO À DOCÊNCIA)

Número de matrícula:
Nome:
Curso/semestre:
Contatos (email/telefone): Email: Cel:
Coordenador de área que acompanha o bolsista:
Bolsista de supervisão que acompanha o bolsista:
Escola parceira/segmento da Educação Básica/série na qual desenvolveu atividades no período:
Link para <i>Curriculum Lattes</i> :

3. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO SUBPROJETO

Descrição analítica das atividades desenvolvidas (até 2500 caracteres com espaços)

Inserir neste campo um descritivo geral e sucinto das ações e experiências formativas vivenciadas no âmbito do subprojeto, seus objetivos e alguns resultados alcançados e impactos produzidos em relação à constituição da identidade docente. visão

4. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM ARTICULAÇÃO COM OUTROS PROGRAMAS E PROJETOS

Houve atividades em articulação com outros programas e projetos?

- Sim
 Não

Descrição analítica das atividades desenvolvidas (até 500 caracteres com espaços)

Inserir neste campo um descritivo geral e sucinto das ações e experiências formativas vivenciadas no âmbito do subprojeto, seus objetivos e alguns resultados alcançados que tenham se concretizado em articulação com outros Programas e Projetos desenvolvidos na/pela UNEB e/ou no/pelo Departamento.

4.1) Participação em eventos de natureza acadêmico-científica

Houve participação em eventos de natureza acadêmico-científica?

- Sim
 Não

<i>Nome do evento</i>	<i>Período de realização</i>	<i>Condição (palestrante/ouvinte/apresentador de trabalho)</i>	<i>Local do evento</i>

4.2) Produções acadêmicas resultantes das atividades do PIBID UNEB

Houve produções acadêmicas resultantes das atividades do PIBID UNEB?

- Sim
 Não

<i>Título</i>	<i>Autor(es)</i>	<i>Tipo de publicação (resumo/resumo expandido/texto completo em anais/artigo em periódico/capítulo de livro)</i>	<i>Referência da publicação (ABNT)</i>

5. AVALIAÇÃO

Avaliação dos(as) Supervisores(as) (até 500 caracteres com espaços)

Inserir breve avaliação do bolsista ID quanto às atividades desenvolvidas (frequência, pontualidade, comprometimento, desenvoltura, relação com a equipe, postura diante de situações-problema).

Avaliação dos(as) Coordenadores(as) de Área (até 500 caracteres com espaços)

Inserir breve avaliação do bolsista ID quanto às atividades desenvolvidas (frequência, pontualidade, comprometimento, desenvoltura, relação com a equipe, postura diante de situações-problema, cumprimento das normas e atendimento às exigências do PIBID UNEB).

