

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIA HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

PIBID UFOP: um olhar sobre a experiência vivida no projeto Afro e Indígena

Beatriz Guimarães Alcântara
Camila Martins Mapa

Mariana
2022

Beatriz Guimarães Alcântara
Camila Martins Mapa

PIBID UFOP: um olhar sobre a experiência vivida no projeto Afro e Indígena

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia, como parte das exigências para aprovação na disciplina EDU 171 - Seminário VII: Conclusão de Curso e obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Verônica Mendes Pereira

Mariana
2022



FOLHA DE APROVAÇÃO

Beatriz Guimarães Alcântara

Camila Martins Mapa

PIBID UFOP: um olhar sobre a experiência vivida no projeto Afro e Indígena

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia

Aprovada em 04 de novembro de 2022

Membros da banca

Dra. Verônica Mendes Pereira - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto
Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos - Professor da disciplina - Universidade Federal de Ouro Preto

Dra. Verônica Mendes Pereira, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 05/11/2022



Documento assinado eletronicamente por **Veronica Mendes Pereira, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 02/03/2023, às 19:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0483202** e o código CRC **32D3CC9A**.

RESUMO

Ao longo dos anos, o Brasil vem passando por uma série de modificações no que diz respeito aos projetos educacionais, especialmente aqueles que visam permitir a união entre o aprendizado teórico e as dinâmicas que somente a experiência fática é capaz de proporcionar. Um dos projetos oriundos desta nova perspectiva é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, que foi criado por meio do Decreto nº 7219/2010 e tem como finalidade central, a iniciação à docência, a familiarização dos futuros docentes com o ambiente e os desafios da atividade, além de propiciar a melhoria da educação básica. A Universidade Federal de Ouro Preto desenvolveu, entre os anos 2018 e 2020 o subprojeto intitulado *História, Cultura e Literatura Africana, Afro-Brasileira e Indígena*, pautado pela Lei 11.645, que “torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio”, cujo objetivo foi “aprofundar as práticas pedagógicas, promovendo o debate das questões étnico raciais e indígenas”. No que diz respeito às vivências fornecidas pelo subprojeto *História, Cultura e Literatura Africana, Afro-Brasileira e Indígena* identificou-se a importância na abordagem das temáticas propostas, permitindo o exercício da docência voltado para questões próprias da comunidade na qual o projeto se desenvolveu, permitindo que os discentes bolsistas colocassem em prática atividades voltadas para o resgate dos referenciais culturais e históricos dos grupos Afro-brasileiros e indígenas.

Palavras-chave: Afro-brasileiro. Docência. Educação. Indígenas. PIBID. UFOP.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	06
2 EDUCAÇÃO NACIONAL: as muitas faces de um projeto	08
2.1 O SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO COMO CONDIÇÃO DE DESENVOLVIMENTO SÓCIO ECONÔMICO	08
2.1.1 Da Era Vargas aos governos militares de 1964 a 1985	08
2.1.2 Da abertura democrática aos dias atuais	13
3 O PIBID COMO FOMENTADOR DA DOCÊNCIA NA PRÁTICA	16
3.1 ENTENDENDO O PIBID	17
3.2 O PIBID NA UFOP	20
3.2.1 O subprojeto: História, Cultura e Literatura Africana, Afro-Brasileira e Indígena	22
4 A VIVÊNCIA E A AS PERCEPÇÕES DAS AUTORAS NO PIBID AFRO E INDÍGENA - UFOP	27
5 CONCLUSÃO	32
REFERÊNCIAS	34

1 INTRODUÇÃO

Desde de a década de 30 do século passado, a educação brasileira tem sido um dos eixos centrais dos governos que se sucedem, mesmo que cada um tenha tratado o tema de a seu modo e de acordo com seus posicionamentos econômicos e partidários. Após uma série de reformas e proposição de soluções que visavam a resolução dos problemas educacionais existentes, o Brasil ainda lida com velhas dinâmicas e demanda a manutenção e desenvolvimento de projetos que auxiliem na melhoria da qualidade do ensino.

Apesar da expansão no número de unidades escolares, na ampliação da ofertas de cursos de licenciatura e do número de professores atuantes havidos nas últimas décadas, os índices educacionais apontam uma tendência mundial de descolamento entre a formação acadêmica universitária e as vivências e demandas surgidas da prática cotidiana da docência. (AMBROSETTI et al, 2013)

Essa realidade impacta diretamente na qualidade do ensino e isso fez com que a comunidade acadêmica, em parceria com os órgãos estatais, produzissem programas voltados para a resolução desta problemática. Desta união de esforços, construiu-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), formalizado pelo Decreto nº 7.219/2010 e regulamentado pela Portaria CAPES 096/2013.

Este programa “tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.” Uma das principais características deste programa é a concessão de bolsas para que discentes e coordenadores possam se dedicar ao projeto de forma mais exclusivista. Além disso, existe a destinação de suporte financeiro para o fomento das atividades, seja na compra de materiais didáticos e/ou lúdicos ou na contratação de transportes, profissionais especializados, etc.

Dentro da estrutura da Universidade de Ouro Preto, o PIBID surge já durante o primeiro edital de seleção, que foi publicado no ano de 2007 e que teve seu início no ano de 2009. Neste primeiro momento, a UFOP contava com um projeto que abarcava 04 (quatro) cursos de licenciatura e a parceria de 04 (quatro) escolas do

município de Ouro Preto. A partir deste primeiro projeto, a UFOP sempre se manteve desenvolvendo subprojetos do PIBID em todas as edições lançadas.

Este trabalho se propõe a apresentar o PIBID UFOP e o subprojeto *História, Cultura e Literatura Africana, Afro-Brasileira e Indígena* a partir de uma análise reflexiva e crítica das experiências vividas pelas autoras do texto enquanto discentes bolsistas do subprojeto, que foi realizado junto à Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade entre os anos de 2018 e 2020.

Para que seja possível desenvolver o objetivo deste trabalho, elegeu-se como metodologia, a pesquisa bibliográfica, lançando mão de materiais publicados sobre o tema, tais como artigos científicos, livros, relatórios e revistas. Nas palavras de Souza, De Oliveira e Alves,

A pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico. (2021, p. 66)

Além da pesquisa bibliográfica, o presente trabalho lançou mão de uma dinâmica de perguntas e respostas para que as autoras pudessem construir o seu relato de experiência de forma mais dinâmica e alinhada com o objetivo do projeto como um todo.

A estrutura do texto foi pensada para que o leitor compreenda o caminho teórico percorrido pelas autoras para fundamentação da pesquisa e das suas percepções sobre a vivência junto ao PIBID. No capítulo 2, será apresentado um apanhado geral da história do projeto educacional no Brasil a partir dos anos 30 do século passado, usando como marcadores históricos os governos de cada um dos períodos. O terceiro capítulo será dedicado ao estudo do tema central desta pesquisa, qual seja, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), abordando a suas características em âmbito nacional e também dentro da estrutura institucional da Universidade Federal de Ouro Preto. O quarto capítulo foi construído a partir dos relatos de experiência das autoras junto ao subprojeto *História, Cultura e Literatura Africana, Afro-Brasileira e Indígena*.

2 EDUCAÇÃO NACIONAL: As muitas faces de um projeto

A partir da definição do objetivo central deste trabalho, fez-se necessário a tomada de escolhas metodológicas que nos permitisse alcançar tais objetivos de forma linear, deste modo tornou-se indispensável a elaboração de um breve apanhado histórico no que diz respeito à trajetória da educação pública no Brasil, dando especial enfoque às características dos projetos educacionais de cada período histórico.

2.1 O SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO COMO CONDIÇÃO DE DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO

A história da educação no Brasil pode ser subdividida em períodos históricos que se estendem dos tempos das atuações jesuíticas aos tempos recentes do ensino online em razão da pandemia de COVID-2019 experienciada pela população entre os anos de 2020 e 2022. Em razão disto e dos recortes metodológicos adotados na presente pesquisa, nos ateremos aos eventos educacionais ocorridos após a instalação do governo Vargas no início da década de 30 do século XX.

2.1.1 Da era Vargas aos Governos militares de 1964 a 1985

Nos anos de 1930, o Brasil passava por um profundo acirramento das tensões existentes acerca do domínio da educação nacional, uma vez que a Igreja católica pretendia manter o monopólio do sistema sistema que estava sob o seu domínio desde o início do séc. XVI e os setores liberais e progressistas buscavam a reformulação do sistema educacional a partir das bases da Escola Nova, inclusive com a defesa do ensino público para pessoas de sete a quinze anos. (BITTAR E BITTAR, 2012)

O governo Vargas tinha inspiração fascista e isso se refletia na construção de um estado controlador, que tinha por objetivo a centralização do maior número de atribuições possíveis. Diante deste ideário de governo, Getúlio Vargas entende que a educação é uma pasta chave para a concretização dos objetivos do governo e passa a atuar no sentido de unificar o sistema educacional do país. Uma das consequências deste estado de coisas foi a criação do Ministério da Educação e

Saúde Pública em 1930, a nomeação de Francisco Campos para coordenação da pasta (SOUZA, 2019; BITTAR e BITTAR, 2012)

Um dos primeiros atos da gestão de Francisco Campos foi a implementação da Reforma de 1931, que passou para a história como a Reforma Francisco Campos e teve como principal consequência a criação legal de um Sistema Nacional de Educação e do Conselho Nacional de Educação como órgão consultivo do governo. No texto da Reforma ficou estabelecido que

o ensino secundário ficasse organizado em dois ciclos: o fundamental, de cinco anos, e o complementar, de dois anos. Dessa forma, o ensino secundário compreendia a escolarização, imediatamente posterior aos quatro anos do ensino primário e tinha caráter altamente seletivo. (BITTAR e BITTAR, 2012, p. 158)

Apesar desta reforma ter sido um primeiro marco para o projeto de nacionalização da educação, ela não teve como consequência a modificação no que diz respeito ao acesso da população à educação de forma homogênea, já que o acesso ao secundário permanecia como sendo possível apenas para os filhos da elite. (SOUZA, 2019)

Além desta crítica, a Reforma de Francisco Campos foi responsável por fomentar a marginalização do Ensino Primário, dos Cursos de formação de professores de ensino primário e de alguns ramos dos cursos profissionalizantes. (BITTAR E BITTAR, 2012)

Em contrapartida, a Reforma de Francisco Campos que estava alinhada aos ideais da Escola Nova, foi responsável por prever a criação das universidades como uma terceira etapa do ciclo educacional e que tinha por objetivo permitir a graduação daqueles indivíduos que se destacam nos dois primeiros ciclos educacionais. Além disso, um dos marcos da história da educação no Brasil foi a promulgação da Constituição da República de 1934, que apresenta a educação como um direito basilar da sociedade brasileira, que deveria ser promovido pela família e pelo poder público, na mesma carta, o Estado brasileiro formalizada a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para crianças e adultos. (BITTAR E BITTAR, 2012)

Mesmo com a tomada de decisões reformistas no que diz ao sistema educacional daquele período, a gestão de Francisco Campos e a nova constituição não foram

capazes de impactar de forma direta no que diz respeito à redução no número de analfabetos no Brasil daquele período, condição que demoraria a ser enfrentada pelos governos brasileiros ao longo do tempo. (SOUZA, 2019)

O golpe impetrado por Vargas conhecido como Estado Novo foi responsável por romper com as previsões constitucionais da carta magna de 1934, utilizando-se da Constituição de 1937, que trazia um texto legal que subvertia os ideais educacionais do ciclo anterior, fazendo com que os direitos educacionais fossem encarados como uma atribuição facultativa, ou seja, permitindo que o poder público pudesse concretizá-los ou não. (BITTAR E BITTAR, 2012)

Além da reforma produzida pela gestão de Francisco Campos, o governo Vargas foi responsável pelas chamadas Reformas Capanema, que levou esse nome como uma referência ao Ministro da educação do período em que foram formuladas. As chamadas Leis Orgânicas do Ensino, formuladas no período compreendido entre 1942 e 1946, representam as mais duradouras normativas relacionadas ao sistema de ensino brasileiro. (SOUZA, 2019)

De forma a condensar de forma objetiva as principais ações da Reforma Capanema, Marisa Bittar e Mariluce Bittar (2012, p.159) afirmam que elas

Estabeleceram o ensino técnico-profissional (industrial, comercial, agrícola); mantiveram o caráter elitista do ensino secundário e incorporaram um sistema paralelo oficial (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac)). (BITTAR e BITTAR, 2012, p.159)

Ainda de acordo com as pesquisadoras (BITTAR e BITTAR, 2012, p.159), às alterações do sistema educacional foram incorporadas questões importantes, das quais se destacam

a) gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; b) planejamento educacional (Estados, territórios e Distrito Federal deveriam organizar seus sistemas de ensino); c) recurso para o ensino primário (Fundo Nacional do Ensino Primário) estipulando a contribuição dos Estados, Distrito Federal e dos municípios; d) referências à carreira, remuneração, formação e normas para preenchimento de cargos do magistério e na administração. (BITTAR e BITTAR, 2012, p.159)

A somatória dos posicionamentos apresentados pela Reforma Capanema prolongou-se no tempo, surtindo efeitos até o período ditatorial e isso se deu em razão do fato de que eles representavam os ideais e projetos da sociedade daquele tempo, especialmente a manutenção do Ensino Superior como um espaço reservado àqueles que tinham maior poder econômico e a formação de trabalhadores industriais que fossem capazes de ocupar os postos de trabalho nas indústrias que começavam a se multiplicar no país. (SOUZA, 2019).

A edição das Leis Orgânicas do Ensino se finda ao mesmo tempo em que a ditadura Vargas chega ao fim e o Brasil tem a promulgação de uma nova Constituição ainda no ano de 1946. A volta do Republicanismo e as consequências humanitárias do processo de reconstrução do pós-guerra, fez com que o texto constitucional acolhesse um posicionamento de cunho progressista e retomasse a ideia da educação como um direito universal e que deve ser garantido de forma gratuita. (BITTAR E BITTAR, 2012)

A Constituição de 1946 foi a responsável por estabelecer a necessidade de criação de uma lei específica para regulamentação da educação brasileira, situação que só se concretizou em 1961 por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O processo de elaboração da LDB foi extremamente longo, perdurando por 13 anos e sendo palco para intensos debates e disputas ideológicas, em especial entre os defensores da educação privada e os defensores da educação pública. (SOUZA, 2019).

No que diz respeito ao impacto da LDB de 1961, Bittar e Bittar, 2012, p.162, apud Romanelli, 1986, identificam que

O retrocesso dessa Lei em relação à Constituição de 1946 foi ter estabelecido casos de isenção pelos quais o Estado não era obrigado a garantir matrícula: a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrícula encerrada; d) doença ou anomalia grave da criança

Este estado de coisas, demonstra a forma com que as decisões sobre o sistema educacional no Brasil são realizadas de maneira vacilante, permanecendo em um intenso estado de inconcretude, especialmente no que diz respeito às modificações de governo.

Apenas três após a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o governo brasileiro é tomado pelo poder militar e se instaura a ditadura de 1964, cuja duração ultrapassa duas décadas inteiras. Assim como no governo Vargas, a educação é tomada como um importante vetor de controle social e isso se reflete nas ações relativas ao programa educacional do país.

Durante o período ditatorial, o número de escolas públicas se multiplicaram e isso se deu em razão da lógica adotada pelo regime, uma vez que dentro dos ideais econômicos daquele período. Nas palavras de Bittar e Bittar,

A consolidação da sociedade urbano-industrial durante o regime militar transformou a escola pública brasileira porque na lógica que presidia o regime era necessário um mínimo de escolaridade para que o País ingressasse na fase do “Brasil potência”, conforme veiculavam slogans da ditadura. Sem escolas isto não seria possível. (BITTAR E BITTAR, 2012, p.162)

Apesar da ampliação do número de escolas ter permitido que um grande número de pessoas pudessem acessar o ensino formal e esta ser uma vantagem a ser considerada, não se pode ignorar o fato de que a qualidade da educação foi reduzida, uma vez que não havia estrutura suficiente para que houvesse expansão e manutenção da qualidade ao mesmo tempo. (BITTAR E BITTAR, 2012)

Além do já exposto, a educação pública no governo militar foi pautada pela profissionalização do segundo grau do ensino, que se fundamentava na ideia de que o ensino deveria ser encarado como o meio pelo qual o indivíduo seria conduzido a um emprego, abandonando-se a formação humanista dos estudantes. (BITTAR E BITTAR, 2012)

Um dos aspectos relevantes para as temáticas centrais deste trabalho, diz respeito à Reforma da educação superior, que reverberou em uma ampliação do incentivo à criação de cursos superiores voltados para a formação de professores e a alocação destes profissionais no sistema público de ensino. Esta nova leva de profissionais da educação, representou um impacto na forma com que os professores se organizavam enquanto classe, fazendo com que houvesse uma popularização da categoria e a formação de sindicatos e outras formas associativas. (BITTAR E BITTAR, 2012)

De forma a sintetizar a modificação na vivência dos docentes, Everton (p.28) afirma que “Os professores, que até a década de 60, contavam com certo prestígio social e bons salários, viram a carreira docente ser vilipendiada pelas reformas militares. Os professores foram equiparados aos trabalhadores das indústrias”. Este é um quadro que ainda rege as condições profissionais da atualidade e impactam diretamente na qualidade de vida dos profissionais e no sistema de ensino como um todo.

Conforme mencionado anteriormente, a expansão quantitativa do ensino produzido durante a ditadura militar não foi capaz de produzir uma expansão da qualidade do ensino, o que ocasionou em uma herança rançosa, cuja tentativa de solução caberia aos governos pós-ditatoriais.

2.1.2 Da reabertura democrática aos dias atuais

A Constituição da República de 1988 foi produzida por um processo de ampliação da defesa das garantias dos direitos humanos, em especial os direitos civis, políticos e sociais, o que impactou diretamente na forma com que o texto magno tratou a temática da educação. (CURY, 2008)

No que diz respeito à educação, a CR/88 determina que

Art. 6º **São direitos sociais a educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. **(grifo nosso)**

Isto significa dizer, que a promoção da educação passa a ser um dever do Estado, cabendo a todos os entes públicos, o desenvolvimento de políticas públicas destinadas à sua ampliação, melhoria e garantia.

Ainda de acordo com o texto constitucional, a educação é apresentada como sendo

Art. 205. A educação, **direito de todos e dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.** **(grifo nosso)**

O texto do artigo supracitado apresenta os eixos centrais que devem nortear as ações no contexto educacional, em especial nos objetivos que deverão ser almeçados pelos projetos desenvolvidos e pelos entes estatais.

Apesar da temática educacional ter sido tratada de forma extremamente centralizada pela Constituição da República de 1988, os governos eleitos após a reabertura democrática, que estavam alinhados com as pautas neoliberais, não foram capazes de promover os projetos, incentivos e garantias defendidas pelo texto constitucional.

Dos primeiros anos após a democratização e sua relação com o sistema educacional, destaca-se a gestão dos dois governos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, que apesar de ter aumentado o número de matrículas nos primeiros anos da educação básica, foi extremamente negativo para a situação das universidades públicas. Neste período, houve um grande sucateamento do ensino superior público, com a impossibilidade do custeio dos programas desenvolvidos pelas instituições, a aposentadoria em massa dos docentes e o baixo interesse na carreira docente. (BITTAR E BITTAR, 2012)

Ainda do período dos governos neoliberais, pode-se destacar o incentivo para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, cuja reformulação estava prevista pela CR/88. A necessidade de se elaborar uma nova LDB se fundava na ideia de que os anseios da população eram extremamente divergentes daqueles defendidos pelo regime militar e que isso tornava imprescindível a formulação de um novo projeto educacional para o país. (MONTEIRO, GONZÁLES e GARCIA, 2011)

Emulando o texto constitucional, os pilares da LDB atual, lei nº 9.394/96 foram desenvolvidos a partir dos seguintes escopos

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.” (BRASIL, 1996).

Importante destacar que o texto da lei 9.394/96 foi elaborado a partir de um grande número de debates travados entre os mais diversos setores sociais, tendo participação mais enfática os grupos que se organizavam em razão da temática e que já desenvolviam projetos na área. Os encontros para discussões se realizavam por meio de seminários, congressos, reuniões e consultas públicas, promovidos de forma maciça pela comunidade acadêmica nacional. (MONTEIRO, GONZÁLES e GARCIA, 2011)

Após intensa disputa política, a LDB entra em vigor no ano de 1996, mas desde então passa por uma série de alterações em seu conteúdo e sua efetivação tem se mostrado diminuta e pouco considerada.

Passado os anos dos governos alinhados com as pautas neoliberais, o Brasil elege o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e isto representa o início de um projeto de gestão mais voltado para políticas públicas e sociais. Uma das características deste período foi a incorporação de parcerias diretas com os municípios, as escolas e as instituições da sociedade civil organizada. (OLIVEIRA, 2009)

Os primeiros anos do governo Lula foram marcados pela ruptura com os padrões estabelecidos nos anos de governo FHC, sem que isso representasse uma reestruturação organizada e planejada a longo prazo. Este clima de instabilidade começou a ser rompido com a formulação do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, que consiste no maior mecanismo de financiamento dos projetos voltados para a educação básica do país. (OLIVEIRA, 2009)

Nas palavras de Dalila Oliveira (2009, p. 207), as ações do governo Lula pode ser sintetizado da seguinte forma

Pode-se considerar que no decorrer desses dois mandatos do presidente Lula (um já concluído e o outro em curso) houve iniciativas importantes do ponto de vista de políticas regulares de educação no sentido de buscar recuperar o papel protagonista do Estado federal como promotor de políticas para o setor, bem como de tentativas de correção de distorções naturais de um país com as dimensões do Brasil e com suas diferenças regionais.

Os anos do governo Lula e do governo Dilma foram determinantes para a ampliação no número de ações e projetos voltados para a melhoria dos índices educacionais, dando especial destaque para a ampliação dos programas voltados para o aprimoramento docente e a formação de novos professores para a rede pública de ensino.

3 O PIBID COMO FOMENTADOR DA DOCÊNCIA NA PRÁTICA

Mesmo com as reformas e com o estabelecimento de novos projetos de gestão educacional, permanece existindo um distanciamento entre o modelo de formação docente e a realidade do sistema educacional. Esse distanciamento se funda em um modelo onde se idealiza a docência, o docente e o aluno, dificultando a compatibilização desses atores com a realidade que se apresenta no dia-a-dia. (AMBROSETTI et al, 2013)

Este descolamento da teoria com a realidade, tem sido observada em diversos países e tem sido objeto de preocupação no meio acadêmico. Ao analisar este quadro, identificou-se que os currículos dos cursos de formação docente são consideravelmente dominados pelas disciplinas destinadas ao domínio das bases teóricas do campo de estudo, o que implica em um baixo desenvolvimento de disciplinas que se dediquem à exploração da prática docente. (AMBROSETTI et al, 2013)

Nas palavras de Ambrosetti et al. (2013, p. 156-157)

A aprendizagem da docência se desenvolve melhor quando futuros professores trabalham de perto com professores experientes e com alunos para experimentar o que eles estão aprendendo. Todo esse aprendizado é fortificado, nesse tipo de formação, pois está inserido dentro de uma

comunidade de praticantes formada por professores experientes, outros alunos-professores e outros educadores; o que acaba por dar credibilidade ao programa de formação que adota essa configuração.

Considerando a problemática acima exposta, a comunidade acadêmica e os membros do governo buscaram estabelecer ações que pudessem auxiliar no equilíbrio entre a teoria desenvolvida nas universidades e a prática docente vivida nas escolas de todo país, uma vez que “Tratando-se da formação inicial de professores, torna-se necessário combinar a formação acadêmica e a formação pedagógica, a fim de capacitá-los para o exercício de uma atividade que não se restringe, exclusivamente, a “ministrar aulas”.(FELÍCIO, 2014, p.418)

Nesta toada, os esforços são materializados na edição do Decreto nº 6755/2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que será a regra norteadora de todos os projetos relacionados ao tema.

Sobre a relevância desta normativa, Ambrosetti et al (2013, p.158) aduzem que

Esse documento estabelece princípios básicos que devem orientar as propostas de formação de professores e que passam a balizar os programas de apoio à formação docente do Ministério da Educação (MEC). Entre esses princípios, reconhece a formação docente para a educação básica como compromisso público de Estado, que deve ser executado em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, com participação das Instituições Públicas de Educação Superior e de entidades representativas de setores profissionais docentes.

A partir deste da edição deste decreto, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) tornou-se responsável por apoiar e coordenar projetos de incentivo à docência. Desta nova atribuição e do empenho da comunidade acadêmica, foi possível a elaboração do Decreto nº 7.219/2010, que dispõe sobre a construção do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a edição da portaria nº 096 de 2013 da Capes, que regulamenta a estrutura do programa.

3.1 ENTENDENDO O PIBID

Conforme dito anteriormente, o programa se localiza dentro das iniciativas fomentadas pela Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da

Educação e, de acordo com texto da portaria nº 096/2013, que emula o texto contido no decreto nº 7.219/2010, o programa

Art. 2º O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) **que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. (grifo nosso)**

O programa se destina aos graduandos que se encontram na primeira metade do curso de licenciatura e consiste na oferta de bolsas aos discentes graduandos e aos outros profissionais envolvidos nas atividades do projeto, conforme preleciona o art. 5º do Dec. nº 7.219/2010

Art. 4º **O PIBID cumprirá seus objetivos mediante a concessão de bolsa de iniciação à docência** a alunos de cursos de licenciatura que exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, bem como aos professores responsáveis pela coordenação e supervisão destas atividades.

Parágrafo único. Serão concedidas as seguintes modalidades de bolsa no âmbito do PIBID:

- I - bolsa para estudante de licenciatura;
- II - bolsa para professor coordenador institucional;
- III - bolsa para professor coordenador de área; e
- IV - bolsa para professor supervisor.

O fato do programa prever a concessão de bolsas para os demais participantes, faz do PIBID um programa distintos dos demais, especialmente por possibilitar que os professores da rede básica de ensino possam participar desta política de fomento e aumentar a articulação entre as escolas e as universidades. (AMBROSETTI et al, 2013)

Ainda de acordo com o disposto no decreto nº 7.219/2010, os objetivos do PIBID são definidos como

Art. 3º São objetivos do PIBID:
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 cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Diante do exposto, pode se observar, que os objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) estão alinhados com a busca por uma formação docente que seja fundada no equilíbrio entre o aprendizado teórico e as experimentações práticas.

A destinação dos recursos do PIBID são distribuídos por meio da seleção pública, onde as instituições de ensino superior elaboram e apresentam projetos que serão desenvolvidos por elas em parceria com as escolas do ensino básico. A forma de concorrência e os requisitos para submissão dos projetos estão estabelecidos na portaria nº 096/2013 da CAPES, mais especificamente nos arts 5º a 18 da referida portaria.

Além da concessão das bolsas destinadas aos projetos, o PIBID prevê a destinação de verbas para o custeio das ações propostas, permitindo a montagem de uma estrutura mínima nos locais onde não há recursos disponíveis. De acordo com o art. 23, § 1º da portaria, os recursos se subdividem em valores de custeio e de capital, sendo necessário que o projeto apresente e justifique a necessidade de cada um deles. Vejamos:

Art. 23. A Capes concederá recursos financeiros para a execução dos projetos aprovados nas chamadas públicas do Pibid.

§1º Os tipos de apoio concedidos e os valores máximos para cada categoria econômica (custeio ou capital) serão estabelecidos em edital e o repasse estará condicionado à disponibilidade orçamentária de acordo com a legislação vigente e com a regulamentação da Capes.

Além das previsões regulamentares já anteriormente expostas, a portaria da CAPES é composta por 78 artigos e um anexo, que fazem um previsão completa dos principais aspectos a serem observados durante a elaboração do projeto, sua vigência e sua execução.

Diante dos aspectos relevantes do programa, infere-se que o PIBID tem se mostrado como um programa que tem proporcionado as atividades a que se propõe, permitindo que os diversos atores inseridos na dinâmica escolar e de formação docente possam experimentar a valorização dos esforços e a possibilidade financeira de colocar os projetos em prática. (FELÍCIO, 2014)

O ambiente educacional é um dos primeiros a serem impactados pelas novas demandas sociais advindas das modificações culturais, uma vez que os alunos são os principais vetores das novidades e de novas perspectivas. Diante disso, é necessário que os programas destinados à propiciar que os graduandos tenham uma vivência completa do espaço escolar, faz-se imprescindível a adoção de pautas que são socialmente relevantes.

Neste sentido, o art 6º do decreto nº 7.219/2013, estabelece que

Art. 6º O PIBID atenderá à formação em nível superior de docentes para atuar nos níveis infantil, fundamental e médio da educação básica, bem como na educação de pessoas com deficiência, jovens e adultos, **comunidades quilombolas, indígenas** e educação no campo.

Esta previsão está alinhada com a necessidade de estabelecer a formação de profissionais que estejam preparados para lidar com os aspectos singulares de grupos minoritários, tais como os grupos quilombolas e grupos indígenas. A formação de profissionais que consigam reconhecer as peculiaridades do grupo no qual ele desenvolverá suas atividades, permite a elaboração de um planejamento mais adequado e que seja efetivo na construção de uma educação básica de qualidade.

3.2 O PIBID NA UFOP

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência foi incorporado aos programas desenvolvidos pela Universidade Federal de Ouro Preto já no ano de 2009, cujo edital de seleção foi publicado em 2007. Nesta primeira experiência, a

UFOP desenvolveu um projeto que possibilitou a participação de quatro cursos de licenciatura e de quatro escolas do município de Ouro Preto, o que perfazia a concessão de setenta e dois alunos bolsistas. (SECKLER, 2016)

O PIBID UFOP estabelece parceria com unidades escolares das cidades de Mariana e Ouro Preto, uma vez que ambas as cidades sediam instalações da Universidade Federal de Ouro Preto e dos cursos de licenciatura. No ano de 2013, o PIBID UFOP mantinha parceria com 19 (dezenove) escolas, sendo 9 (nove) escolas da cidade de Ouro Preto e 10 (dez) escolas na cidade de Mariana. Neste mesmo ano, a UFOP contava com um total de 16 (dezesesseis) subprojetos, que se diluíam em diversas áreas do conhecimento. (MATOS, SILVA e ROSA, 2015)

O curso de pedagogia é inserido no PIBID durante a segunda edição do programa (EDITAL CAPES/DEB Nº 02/2009), momento no qual a UFOP contava com cento e vinte e dois bolsistas discentes e a parceria de quatro unidades escolares. Desde então, o curso permanece vinculado a pelo menos um subprojeto proposto. (SECKLER, 2016)

Nas palavras do Professor Fábio Augusto Rodrigues e Silva no Relatório Final auxílio nº 2335/2018,

O projeto institucional do PIBID UFOP tem como objetivo principal "propiciar e qualificar a iniciação dos estudantes bolsistas dos cursos de licenciatura da UFOP na profissão docente, estimulando-os a permanecerem nessa área profissional após a conclusão de seus cursos superiores". Por contar com bolsistas que estão no início do seu curso, ainda não se tem elementos para qualificar a meta de permanência na profissional. (UFOP, 2020)

O processo de construção de um PIBID fortalecido e capaz de proporcionar a obtenção de seus objetivos, depende de um trabalho coordenado e estruturado, onde todos os atores envolvidos possam se nortear de forma sincronizada. Pensando nesta necessidade, os professores vinculados ao PIBID UFOP elaboraram o Manual do PIBID UFOP que "visava orientar o trabalho de toda equipe quanto aos aspectos essenciais da "iniciação à docência", indicando, por exemplo, as experiências formativas necessárias a esta iniciação" (MATOS, SILVA e ROSA, 2015, p. 23)

De acordo com Matos, Silva e Rosa (2015, p. 23-24), os objetivos do PIBID UFOP podem ser classificados como

- a) possibilitar uma maior compreensão da ação pedagógica como atividade intencional que pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos e competências didáticos pedagógicas;
- b) promover o desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento e à avaliação constante das atividades pedagógicas;
- c) incentivar a reflexão, a pesquisa e o registro sobre a prática pedagógica articulando teoria e prática;
- d) possibilitar a vivência e a valorização da dimensão prática do trabalho docente;
- e) proporcionar o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipe;
- f) possibilitar maior conhecimento da realidade da escola pública;
- g) promover o desenvolvimento de atitudes de valorização da profissão docente;
- h) estabelecer parcerias e trocas de experiências pedagógicas entre as escolas e a Universidade.

Estes objetivos estão em perfeito alinhamento com o projeto proposto pelo Decreto nº 7.219/2010, além de permitir uma construção mais específica de quais são as diretrizes a serem buscadas pelos subprojetos desenvolvidos junto às instituições parceiras.

O PIBID UFOP tem se mostrado como um projeto de grande sucesso, sendo capaz de gerar intenso interesse dos discentes na participação no programa, o que reverberou em uma nova contextualização das licenciaturas dentro da estrutura da Universidade como um todo e em uma maior permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura. (MATOS, SILVA e ROSA, 2015)

Além dos conteúdos intangíveis produzidos pelos projetos, o PIBID UFOP tem sido capaz de elaborar produtos materiais implementados a partir da experiência construída pelos discentes, coordenadores universitários e pelas escolas parceiras. Dentre uma grande gama de produtos, pode-se destacar: construção de materiais

didáticos, participação em eventos e projetos das escolas parceiras, elaboração de relatórios etc. (MATOS, SILVA e ROSA, 2015)

Conforme o já exposto no texto, o PIBID é um projeto que tem como parte indispensável, o fornecimento de recursos financeiros destinados ao fomento das atividades elaboradas pelos grupos de trabalho, e, no contexto da UFOP nos anos de 2018 a 2020, este aspecto se tornou ainda mais relevante, uma vez que, nas palavras do Professor Fábio Augusto Rodrigues e Silva,

A materialidade foi um importante elemento para a obtenção e produção de recursos didáticos para as atividades do PIBID UFOP. Destaca-se que em Minas Gerais, e nos municípios que atendemos, Ouro Preto e Mariana, nos últimos anos ocorreu uma diminuição das verbas destinadas às escolas públicas, portanto existem muitas demandas para as instituições escolares e poucos recursos financeiros. Este fato gerou uma impossibilidade das instituições contribuírem materialmente com ações do PIBID UFOP, como já havia ocorrido em editais anteriores. (UFOP, 2020)

Este fato anuncia como o sucesso de projetos educacionais dependem de fomento, incentivo e organização institucional para funcionarem de forma plena e correta.

Retomando um dado importante, o PIBID UFOP conta com uma gama de subprojetos que se destinam à especialização temática, permitindo que os discentes de cada área possam desenvolver habilidades próprias de sua futura área de atuação, pois cada núcleo de conhecimento é único e demanda ações específicas.

Além da concentração baseada na área de formação dos discentes, existe a previsão do art. 6º, que destaca a necessidade de se construir projetos voltados à formação de professores que tenham domínio sobre temas que sejam afetos aos grupos minoritários. É na tentativa de atender a estas especificidades, que os subprojetos da UFOP se desenvolvem, buscando uma formação plural e ampliada.

3.2.1 O subprojeto: *História, Cultura e Literatura Africana, Afro-Brasileira e Indígena*

Atentos ao disposto no artigo 6º do Decreto nº 7.219/2010, a Universidade Federal de Ouro Preto desenvolveu, durante os anos de 2018 a 2020, o subprojeto intitulado

História, Cultura e Literatura Africana, Afro-Brasileira e Indígena que, de acordo com o relatório de atividades do ano de 2019

pretende contribuir para a construção de uma nova licenciatura, voltada para a inclusão da temática afro-brasileira nos currículos e nas práticas pedagógicas dos estudantes em formação e também dos professores envolvidos direta ou indiretamente com o subprojeto nas escolas participantes.

Já de acordo com a divulgação do projeto nas redes sociais, o projeto se define como

O PIBID tem como objetivo aprofundar as práticas pedagógicas promovendo o debate das questões étnico raciais e indígenas, contribuir para a construção de uma nova licenciatura, voltada para a inclusão da temática afro-brasileira, quilombola e indígena nos currículos e nas práticas pedagógicas dos estudantes em formação e também dos professores envolvidos, direta ou indiretamente, nas escolas participantes, além de debater com os estudantes de forma franca as respectivas temáticas, apresentando-lhes nossas histórias, culturas, arte e literatura. (facebook, 2018)

A apresentação extraída das redes sociais surge neste trabalho como o reconhecimento da importância que existe em aproximar os projetos universitários das comunidades que são atingidas por eles, permitindo uma construção dialógica das experiências.

Ainda de acordo com os dados do relatório, o projeto foi executado entre setembro de 2018 e fevereiro de 2020 e contava com a participação de 02 (duas) escolas municipais e 02 (duas) escolas estaduais, 46 (quarenta e seis) alunos bolsistas do curso de pedagogia, 02 (duas) colaboradoras voluntárias e um coordenador de área.

O projeto foi desenvolvido em parceria com três escolas de ensino básico, quais sejam: E.M. Monsenhor José Cotta, E.E. Profª Santa Godoy, da cidade de Mariana e na E.E Desembargador Horácio Andrade, em Ouro Preto. Neste contexto é importante destacar que ambas as cidades contempladas com o projeto, possuem um histórico escravocrata e tem uma população predominantemente preta ou parda, o que torna fundamental a inclusão de temas que trabalhem o reconhecimento cultural, filosófico e social das comunidades negras e indígenas.

As atividades desenvolvidas durante a execução do projeto foram coordenadas de forma a atender aos objetivos de experiência formativa elencados no Manual do PIBID UFOP. Dos resultados das atividades, podemos destacar que:

Sequências didáticas dentro da temática das africanidades, transformadas em oficinas e minicursos dados ao longo dos anos nas escolas participantes. Os bolsistas puderam se qualificar teoricamente e pedagogicamente para a construção das sequências didáticas ministradas ao longo do ano. (UFOP, 2020, p. 07)

Dentre as atividades realizadas pela equipe do subprojeto, houve um grande esforço para a elaboração de atividades que buscassem a ressignificação de datas comemorativas atreladas aos grupos Afro-brasileiros e Indígenas. Nos termos apresentados no relatório final de atividades, foram realizados (UFOP, 2020, p. 08)

Oficinas e minicursos em todas as escolas participantes do Subprojeto foram ministradas, envolvendo todo o corpo discente e parte do corpo docente das escolas. Nesses momentos, os bolsistas se revezaram em todas as escolas, conhecendo e trocando experiências com as quatro escolas envolvidas. Mês do índio (Abril) Dia de África (maio); Desconstrução do Treze de maio; Atividades contra a cultura do estupro; Feira Cultural - Somos Todos África (setembro/outubro); Semana da Consciência Negra (novembro/dezembro).

Este processo de ressignificação das datas se mostra importante na formação de uma nova perspectiva educacional e na formação de alunos mais conscientes da diversidade cultural, racial e social do nosso país. Além disso, permite que as comunidades diretamente relacionadas às datas, as tomem para si e construam formas mais específicas e representativas para aquele grupo.

Além de atender ao disposto no decreto que cria o PIBID, o subprojeto *História, Cultura e Literatura Africana, Afro-Brasileira e Indígena* está alinhado com a normativa imposta pela lei nº 11.645 de 2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e dá nova redação ao art. 26 da referida lei. O novo texto legal impõe:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, **torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.**

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da

África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

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

O estabelecimento desta previsão legislativa é consideravelmente relevante no que diz respeito ao reconhecimento de que há a necessidade de incluir pautas raciais e culturais no currículo educacional padrão, de forma a permitir o contato com os mais diversos aspectos da nossa cultura e história.

Apesar da legislação surgir como esta fonte de reconhecimento, não podemos deixar de mencionar o fato de que não houve e não há uma construção sólida de ações que visem garantir que os professores já formados e os que ainda estão em formação, acessem cursos, disciplinas e materiais que os capacitem para essa atuação.

É nesta dinâmica que o subprojeto do PIBID surge e se constrói, atuando como uma alternativa ao estado de coisas que está posto e permitir que os discentes e demais envolvidos no projeto possam construir e solidificar seu conhecimento sobre as temáticas

Neste sentido, o Relatório Final (UFOP, 2020, p. 17) destacou que

O licenciando que obtém contato com o projeto “História, Cultura e Literatura africana, afro-brasileira e indígena” durante o seu período de formação estará mais apto e preparado ao desenvolvimento de assuntos complexos quanto às relações sociopolíticas que envolvidas nas instituições de educação, pelo fato de ter experienciado e aprendido a lidar com assuntos de semelhante teor. É trabalhado pelos ditos licenciandos/licenciandas no projeto uma das questões mais complexas que o mundo contemporâneo enfrenta em suas relações sociais, o racismo. Tema este durante a formação universitária não é proporcionado de forma adequada e com seu valor de significado histórico necessário.[sic]

Apesar da relevância e necessidade deste subprojeto, o relatório destaca a dificuldade encontrada pela organização das atividades em razão da redução das verbas destinadas ao PIBID em nível nacional, o que impediu o pleno desenvolvimento das atividades, o que reverbera de forma clara no impacto do projeto na vida dos envolvidos.

Ao apresentar as conclusões sobre o trabalho, o relatório afirma que (UFOP, 2020, p. 20)

A práxis exercida no PIBIDAFRO/INDÍGENA mediante a base teórica e prática lidas e elaboradas pelas gestoras e bolsistas via interdisciplinaridade faz com que em pouco tempo de atuação haja uma influência no modo como o senso crítico do alunado operará. [...] Através das oficinas e as mais diversas maneiras de interação, cria-se um vínculo com a responsabilidade de angariar conhecimentos que sejam expressivos e identificadores para o público alvo, assim, se reconhecer diante as atividades pelas informações proporcionadas e reflexões coletivas tratadas é um canal que catalisa novas maneiras de se ver no mundo enquanto sujeito.

É a partir desta perspectiva que o objetivo desta pesquisa surge, uma vez que é necessário compreender como as ações dentro de um projeto formal são transportadas para o mundo fático e se a partir desta transposição é possível garantir a verificação dos objetivos delineados.

Adota-se aqui, a percepção das autoras enquanto discentes bolsistas do PIBID UFOP vinculadas ao subprojeto *História, Cultura e Literatura Africana, Afro-Brasileira e Indígena*, para que a partir da experiência vivenciada por elas no projeto, seja possível traçar os êxitos e as falhas do projeto, propondo novas percepções sobre algumas atividades ou reforçando a manutenção de outras.

4 A VIVÊNCIA E A AS PERCEPÇÕES DAS AUTORAS NO PIBID AFRO E INDÍGENA - UFOP

Os relatos de experiência e a percepção que serão apresentadas neste capítulo, são produzidos a partir da experiência vivida pelas autoras enquanto bolsistas do subprojeto *História, Cultura e Literatura Africana, Afro-Brasileira e Indígena* do PIBID - UFOP. Importante destacar, que os relatos não se pretendem neutros e/ou isentos, pois se originam de perspectivas próprias, que carregam além das vivências produzidas pelo programa, as experiências sociais e psicológicas de cada uma das autoras.

Os relatos aqui registrados são fruto das atividades do PIBID realizadas em parceria com a Escola Estadual Horácio Andrade, localizada no Município de Ouro Preto durante dos anos de 2018 a 2020.

Para fins organizativos, os relatos serão organizados a partir da observância dos objetivos estabelecidos pelo art. 3º do decreto nº 7.219/2010 e propõe-se a construção dos relatos como a simulação de uma entrevista onde há perguntas e respostas, para que ao final seja realizado um apanhado dos principais pontos tratados e a identificação das convergências e divergências identificados ao longo das descrições.

Esta escolha de apresentação se deu em razão da primeira versão do trabalho ter sido pensada como a aplicação de questionário para o grupo de estudantes que participaram do subprojeto *História, Cultura e Literatura Africana, Afro-Brasileira e Indígena* no mesmo período que as autoras. Esta primeira versão não pode ser implementada em razão da demanda de tempo necessária para submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto, prazo que não seria compatível com o tempo da disciplina.

I - De acordo com a sua experiência, você acredita que o PIBID incentiva a formação de docentes para atuação na educação básica?

Camila: “eu acredito que o PIBID incentiva a formação de docentes que tenham em mente que a sala de aula também é um encontro diário com desafios não programados. Digo isso, porque, apesar dos encontros para formação, deparamos

por várias vezes com perguntas, colocações e posicionamentos que muitas das vezes não tínhamos resposta imediata.” [sic]

Beatriz: “Acredito que o PIBID incentiva a formação de docentes para atuação e atua como divisor de águas, pois a partir do momento que você está inserido naquele contexto, você começa a enxergar como é a dinâmica escolar e quebrar alguns paradigmas, pois encontramos uma realidade muito dura lidar com a realidade imposta. Acredito que é uma experiência que todos deveriam passar, pois a inserção no ambiente permite uma ideia da realidade com a qual iremos nos deparar no exercício da vida profissional”

II - Você acredita que o projeto contribui para a melhoria na qualidade da formação de professores?

Camila: “Acredito que o projeto contribui para melhoria na qualidade na formação dos professores, pois é dado a oportunidade de vivência na própria sala de aula” [sic]

Beatriz: “Eu acredito que o PIBID é capaz de fazer essa contribuição, mas senti necessidade de ter um maior suporte teórico maior sobre os temas afro-brasileiros e indígenas, o processo se tornaria mais rico e efetivo. As pautas e as demandas surgiam de forma espontânea, mas não tínhamos uma estrutura para dominá-los de forma mais completa, o que deve ser um ponto a ser aprimorado para os novos projetos, como a formação de um grupo de estudo temático anterior ao início das atividades.”

III - O PIBID proporcionou a inserção dos bolsistas no cotidiano escolar, estimulando a participação nas experiências docentes?

Camila: “O PIBID proporcionou a inserção dos bolsistas no cotidiano escolar através de dois encontros semanais na escola no horário de 07 às 11 horas, que além de proporcionar o convívio em sala de aula, podíamos também participar de outros momentos escolares.”

Beatriz: “eu me sentia muito inserida, tínhamos muita liberdade para ministrar aulas que planejávamos junto com a professora regente, então a gente tinha essa autonomia na condução direta com os alunos. Também tivemos autonomia para produzir e conduzir projetos como feira de ciências, atividades etc.” [sic]

IV - A escola e os professores da escola parceira estavam envolvidos nos projetos e contribuíram para o desenvolvimento das atividades?

Camila: “na Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade, além da coordenadora, podíamos contar com a parceria e colaboração de todos os outros servidores. Um exemplo disso foi a atividade extracurricular, realizada no distrito de Lavras Novas, uma vez que o fretamento do veículo e o fornecimento dos lanches foi uma iniciativa da própria diretoria escolar.”

Beatriz: “Os professores estavam envolvidos e davam suporte, mas houve um impasse no que dizia respeito ao baixo controle das atividades por parte da coordenadora, pois éramos alunos do segundo período e eu sentia que precisava de um suporte mais estruturado para a condução dos projetos”

V - A participação no PIBID permitiu uma articulação entre as teorias e a prática docente?

Camila: “Por meio do PIBID foram feitas articulações entre teoria (encontro de formação com Marcelo Donizete e a professora Verônica) e a prática docente no contexto escolar da Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade”

Beatriz: “Com certeza a participação do PIBID traz a visualização da práxis em um processo contínuo de construção da relação com os alunos e na formação do nosso conhecimento. Até então eu não havia tido contato com os temas das culturas afro-brasileiras e indígenas e o conhecimento foi elaborado a partir das necessidades do projeto, apesar dos temas serem vastos e ainda muito pouco discutidos.”

Sobre a experiência no PIBID como um todo e elaborado de forma mais livre e personalizada, perguntou-se:

Em linhas gerais, qual o saldo de sua experiência no subprojeto *História, Cultura e Literatura Africana, Afro-Brasileira e Indígena* do PIBID - UFOP?

Camila: “ A minha experiência com o PIBID colaborou muito para a minha formação. Entrei no projeto logo no meu primeiro semestre no curso de pedagogia na UFOP, onde permaneci até o final dos 18 (dezoito) meses propostos. Sou filha de professora e sempre tive contato com a sala de aula, mas através do PIBID pude estar pela primeira vez à frente do planejamento escolar, dividindo com os outros bolsistas o anseio para que tudo ocorresse dentro do esperado.” [sic]

Beatriz: “A minha experiência com o PIBID foi bastante positiva, onde eu me via realizada em estar em contato com os alunos, apesar de estar insegura com o pouco domínio das temáticas, mas a sensação de me perceber como professora surgiu desde o primeiro contato com a escola e os alunos. A partir desta experiência, pude identificar que ser professora é de fato uma realização pessoal, mas tenho em mente que não há espaço para a romantização do ensino, sobretudo o ensino em escolas públicas inseridas em um contexto de vulnerabilidade social. A vivência do projeto me permitiu identificar mazelas próprias daquela comunidade e diante das quais o profissional é colocado e não pode se furtar ao reconhecimento”

A construção do relato em formato de entrevista onde uma autora questiona a outra sobre suas experiências junto ao PIBID, foi escolhida como uma forma de dar uma maior liberdade à construção das respostas, sem o enquadramento em um modelo formalista de construção textual.

Um importante ponto a se destacar é que além das percepções serem fruto de características pessoais das autoras, cada uma delas permaneceu no projeto por um tempo distinto, o que influencia na forma com que a experiência será vivida e sentida. A autora Beatriz permaneceu menos tempo no programa, tendo iniciado a sua participação junto com o início da vigência do programa e deixou o programa antes de completar o primeiro ano do projeto. A Autora Camila participou do projeto desde o início e concluiu sua participação somente com o fim dos 18 (dezoito) meses propostos.

Dessa dinâmica, foi possível identificar que ambas as autoras têm visões bastante positivas sobre as vivências estabelecidas no contexto do subprojeto e concordam,

que em termos gerais, o PIBID foi capaz de atender aos objetivos proposto no Decreto nº nº 7.219/2010, mesmo que tenha alcançado alguns de forma mais efetiva e outros de forma mais superficial.

Dos depoimentos, destaca-se a concordância de que a experiência prática levou a experiência acadêmica a um patamar factível, permitindo que o discente conhecesse a realidade prática que o aguarda pós-formatura e criasse desde logo, habilidades para lidar com os alunos e suas demandas.

Além disso, as autoras perceberam que o fato dos alunos bolsistas serem predominantemente brancos, causa uma limitação do que diz respeito à forma de desenvolver alguns temas afetos aos objetivos do subprojeto, especialmente quando se trata de discussões sobre padrões estéticos e culturais, que são sentidos de forma distintas entre brancos e negros.

Identificou-se também que o fato dos projetos do PIBID acontecerem durante as aulas de Língua Portuguesa, causa uma redução da carga horária destinado ao estudo desta disciplina, uma vez que não foi possível construir atividades que aliassem a necessidade da teoria com a temática proposta pelo projeto.

O apontamento das questões problemáticas surgidas da experiência prática, nasce do esforço de observar o projeto de maneira crítica, para que possa haver um verdadeiro aprimoramento das atividades a serem desenvolvidas em projetos futuros. A principal crítica nasce de um lugar bastante conhecido pelos estudiosos das temáticas afro-brasileiras e indígenas, que é a baixa produção de materiais destinados aos temas, fato que ocorre em razão de todo o apagamento cultural e social que esses grupos sofreram ao longo dos anos e que o incentivo recente ainda não foi capaz de sanar.

5 CONCLUSÃO

Diante da construção realizada durante a produção deste trabalho e as experiências obtidas por meio da participação no subprojeto *História, Cultura e Literatura Africana, Afro-Brasileira e Indígena*, conclui-se que o PIBID em seu contexto nacional é de extrema relevância para a construção de um novo modelo de docente, especialmente no que diz respeito à construção de uma formação que permita aliar a teoria à prática em sala de aula.

Ao analisarmos à experiência da UFOP na elaboração e solidificação do PIBID como

um dos maiores projetos educacionais geridos pela Universidade, identificamos a observância das normativas, o cuidado com a condução dos subprojetos e o incentivo para que novos projetos surjam e possam abarcar um maior número de temas.

Por último, conclui-se que a o subprojeto do qual as autoras fizeram parte foi, a partir de suas experiências, capaz de promover os objetivos defendidos pelo art. 3º do decreto nº 7.219/2010, mesmo que não os tenha garantido de forma plena e uniforme durante todo o desenvolvimento do projeto.

O PIBID Afro e Indígena foi capaz de fazer com que as autoras pudessem elaborar atividades e ações voltadas para temáticas que apesar de sua importância, não estão consolidadas como um tema tradicional dos currículos escolares e dos materiais didáticos.

A falta de materiais didáticos pensados para abordagem dos temas e o número reduzido de profissionais especializados nas temáticas atinentes à cultura afro-brasileira e indígenas é um dos pontos sensíveis à concretização do projeto de forma plena e, que por isso, merece receber maior atenção por parte dos coordenadores do PIBID nacional e para o qual as produções científicas da UFOP devem se voltar.

Para além das problemáticas existentes, o PIBID e o subprojeto foram capazes de proporcionar uma experiência única para as autoras do presente trabalho, permitindo que o acesso a um universo escolar completo, onde o imperativo era o envolvimento das discentes em todos os processos educacionais, fazendo com que a formação acadêmica fosse construída a partir de uma visão mais humana da realidade escolar.

REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, Neusa Banhara et al. Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores. **Educação em perspectiva**, v. 4, n. 1, 2013.
- BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012.
- BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID** e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm . Acesso em: 24 out. 2022.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 24 out. 2022.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.
- BRASIL. Portaria 096, de 18 de julho de 2013. Brasília. **Aprova o regulamento do Pibid**. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1434/portaria-capes-n-9#:~:text=Fica%20aprovado%2C%20na%20forma%20dos,Revoga%3A%20N%C3%A3o%20revoga%20nenhuma%20Legisla%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 15 out. 2022.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, p. 293-303, 2008.
- EDUCAÇÃO, Ministério da. PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid> . Acesso em: 08 set. 2022.
- FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista diálogo educacional**, v. 14, n. 42, p. 395-414, 2014.
- MATOS, D. A. S. ; SILVA, L. C. ; ROSA, M.C. . **O Pibid Ufop e o desafio da iniciação à docência**. In: Maria Cristina Rosa; Daniel Abud Seabra Matos. (Org.). Programa institucional de bolsa de iniciação à docência na Ufop: ações, limites e desafios na formação inicial de professores. 1ed.Jundiaí: Paco Editorial, 2015, v. , p. 17-32.
- MONTEIRO, Rui Anderson Costa; GONZÁLEZ, Miguel León; GARCIA, Alessandro Barreta. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o porquê e seu contexto histórico. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 5, n. 2, p. 82-95, 2011.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico Científico editado pela ANPAE**, v. 25, n. 2, 2009.
- ROLIM, Márcia Justino. PIBID e formação do professor de história na Urca (2009-2014). 2016.115 f. **Dissertação (Mestrado em História)**- Universidade Federal da

Paraíba, João Pessoa, 2016.

SOUSA, Angélica Silva de ; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.

SOUZA, Everton Aparecido Moreira de. História da educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino. **Cadernos da Pedagogia**, v. 12, n. 23, 2019.