

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

LUIZ FELIPE MARQUES

**O PIBID DO CURSO DE HISTÓRIA DE
PARANAÍ: O PAPEL DO SUPERVISOR E A
LEI Nº 10.639/2003**

LUIZ FELIPE MARQUES

**PARANAÍ
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**O PIBID DO CURSO DE HISTÓRIA DE
PARANAVÁÍ: O PAPEL DO SUPERVISOR E A
LEI Nº 10.639/2003**

LUIZ FELIPE MARQUES

**PARANAVÁÍ
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**O PIBID DO CURSO DE HISTÓRIA DE PARANAÍ: O
PAPEL DO SUPERVISOR E A LEI Nº 10.639/2003**

Dissertação apresentada por Luiz Felipe Marques, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador(a):
Prof^(a). Dr(a).: Márcia Marlene Stentzler

Ficha elaborada pela Biblioteca da UNESPAR, Campus de Paranavaí
Bibliotecária Responsável: Vânia Jacó da Silva, CRB 1544-9

L953p Marques, Luiz Felipe
O Pibid do curso de História de Paranavaí: o papel do supervisor e a lei n. 10.639/2003 / Luiz Felipe Marques.– Paranavaí: Unespar, 2021. xix, 180 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR; área de concentração: Formação Docente Interdisciplinar.

Orientadora: Profa. Dra Márcia Marlene Stentzler;

Banca examinadora: Prof. Dr. Delton Aparecido Felipe, Profa Dra. Eulália Maria Aparecida de Moraes, Profa. Dra. Rita de Cássia Pizoli.

Bibliografia

1. Educação. 2. História - Curso. 3. Pibid - Lei. N. 10.639/2003. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar.

CDD 20. ed. 907

LUIZ FELIPE MARQUES

**O PIBID DO CURSO DE HISTÓRIA DE PARANAÍ: O
PAPEL DO SUPERVISOR E A LEI Nº 10.639/2003**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Márcia Marlene Stentzler (Orientadora) – UNESPAR

Prof. Dr. Delton Aparecido Felipe – UEM

Prof. Dra. Eulália Maria Aparecida de Moraes – UNESPAR

Prof. Dra. Rita de Cássia Pizoli - UNESPAR

Data de Aprovação:

23/ 02/ 2021

Dedico este trabalho aos meus pais, pelo amor incondicional e por, desde sempre, me incentivarem a estudar. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* de Paranavaí, ao Programa de Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIOFR) e às instituições A, B, C e D pelo apoio institucional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela concessão da bolsa de estudos, ao longo do curso de Mestrado.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unespar e ao Núcleo Regional de Educação (NRE) de Paranavaí pela à análise e à aprovação do projeto de pesquisa e o direcionamento do NRE para a realização da pesquisa de campo.

Aos três professores da Educação Básica e ex-supervisores do subprojeto Pibid de História da Unespar, *campus* de Paranavaí, pela disponibilidade e o empenho em participar dessa pesquisa acadêmica.

Aos diretores das quatro instituições públicas de Paranavaí pela recepção na/no escola/colégio, à atenção ao me ouvir falar sobre a pesquisa (a ser desenvolvida, na época) e o preenchimento dos documentos exigidos pelo CEP da Unespar e pelo NRE de Paranavaí para a realização da pesquisa de campo.

À professora Márcia Marlene Stentzler, pelo direcionamento e apontamentos ao longo da escrita deste trabalho, pela atenção, paciência e serenidade. Deixo aqui os meus agradecimentos acompanhados de minha admiração e carinho.

Às considerações da banca de qualificação e defesa, composta pelos professores Dr. Delton Aparecido Felipe, Dra. Eulália Maria Aparecida de Moraes e Dra. Rita de Cássia Pizoli, que foram fundamentais para o aperfeiçoamento e o encaminhamento final dessa pesquisa de Mestrado.

Aos professores do Programa de Mestrado - PPIFOR pelo conhecimento transmitido, e aos colegas da Turma VII/2019 pelas discussões em sala de aula. Agradeço em especial às professoras Elaine Maestre Polido de Araújo e Tatiane Caetano Campos, pela companhia nas apresentações de trabalho e parceria na escrita e publicação de textos científicos.

À ex-secretária do PPIFOR, Larissa da Silva Ribeiro, pela prestatividade.

Aos meus pais, Eliane e Nilsom, pelo apoio e incentivo durante o período da graduação e do Mestrado, à todos os amigos e familiares que, de forma direta ou indiretamente, me acompanharam nesses dois anos de Pós-Graduação.

E à Deus, por ter me guardado até aqui e concedido o dom da vida e do conhecimento.

Gratidão!

”Pesquisa para constatar, constatando,
intervenção, intervindo, educo e me educo.”

(FREIRE, 2020, p. 31)

MARQUES, Luiz Felipe. **O Pibid do curso de História de Paranavaí: o papel do supervisor e a lei nº 10.639/2003**. 180f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Márcia Marlene Stentzler. Paranavaí, 2021.

RESUMO

Em 2007, o Ministério da Educação (MEC), lançou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), com objetivo de promover melhorias na qualidade de ensino da Educação Básica, na formação e capacitação docente. Dois anos depois (2009), a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranavaí (FAFIPA), aderiu ao Programa, por meio do Edital CAPES/DEB nº 02/2009, e em 2012 o curso de História da instituição passou a integrar o projeto Pibid da FAFIPA, com uma temática voltada para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a fim de promover uma educação antirracista e plural no município de Paranavaí, localizado no noroeste do estado do Paraná, e reinserir professores da rede estadual nas discussões sobre a licenciatura e a formação de professores. Posto isso, objetiva-se nessa pesquisa compreender as representações que perpassam o papel do Supervisor do Pibid na formação inicial de professores de História, a partir da inter-relação entre o Ensino Superior e a Educação Básica para a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 em Paranavaí. Para tal, analisa-se os aspectos históricos, legais e práticos da efetivação do Pibid pela Capes, às lutas pela sua manutenção, bem como os impactos e permanências do Programa no curso e nas escolas da rede estadual de ensino onde foram desenvolvidas as atividades do subprojeto Pibid de História. Tais aspectos se articulam à fundamentação teórica dessa pesquisa que têm por base a História Social, com ênfase nos processos socioeducacionais, e dialoga com Chartier (1991; 2002; 2009), Domingues (2008), Nóvoa (1995; 2009), Silva (2010b), Thompson (1987), Triviños (1987), entre outros. No que se refere a coleta de dados, faz-se uso da metodologia de pesquisa bibliográfica e documental e de campo. E a análise dos dados coletados evidenciam que o Programa é muito bem aceito por licenciandos e escolas de Educação Básica, e na medida em que os cursos têm autonomia para proposição de temáticas nos subprojetos é possível diversificar o campo de trabalho dos futuros professores. As lutas políticas pela permanência desse Programa são um dos grandes resultados que o Pibid promoveu, integrando Instituições de Ensino Superior, escolas de Educação Básica, professores de universidades e de escolas públicas, e alunos desses estabelecimentos de ensino. E no subprojeto analisado, os supervisores do Pibid contribuíram para a efetivação da Lei nº 10.639/2003 em instituições públicas de Paranavaí, assim como para a formação crítica, reflexiva e sociocultural dos acadêmicos de licenciatura em História.

Palavras-chave: Curso de História. Pibid. Supervisor. Lei nº 10.639/2003.

MARQUES, Luiz Felipe. **The History course's Pibid in Paranavaí: about the supervisor role and the law nº 10.639/2003.** 180f. Dissertation (Master in Teaching) – Paraná State University – Paranavaí Campus. Advisor: Márcia Marlene Stentzler. Paranavaí, 2021.

ABSTRACT

In 2007, the Ministry of Education (MEC) launched the Institutional Program of Initiation to Teaching Scholarships (Pibid), with the objective of promoting improvements in the quality of Basic Education teaching, in teacher training and qualification. Two years later (2009), the State Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Paranavaí (FAFIPA) joined the Program, through the Edital CAPES/DEB nº 02/2009, and in 2012 the institution's History course became part of FAFIPA's Pibid project, with a theme focused on teaching Afro-Brazilian and African History and Culture, in order to promote an anti-racist and pluralist education in Paranavaí, and to reinsert teachers from the state education in discussions on graduation and teacher training. Therefore, this research aims to understand the representations that cross the role of the Supervisor of Pibid in the initial formation of History teachers, from the interrelation between the Superior Education and the Basic Education to the applicability of the Law nº 10.639/2003 in Paranavaí. To this end, the historical, legal and practical aspects of the effectiveness of Pibid by Capes are analyzed, as well as the struggles for its maintenance, as well as the impacts and permanence of the Program in the course and in the schools of the state education where the activities of the Pibid History subproject were developed. Such aspects are articulated to the theoretical basis of this research, which is based on Social History, with emphasis on socio-educational processes, and dialogues with Chartier (1991; 2002; 2009), Domingues (2008), Nóvoa (1995; 2009), Silva (2010b), Thompson (1987), Triviños (1987), among others. As far as data collection is concerned, bibliographic and field research methodology is used. And the analysis of the data collected shows that the Program is very well accepted by students and schools of Basic Education, and to the extent that the courses have autonomy to propose themes in the subprojects it is possible to diversify the field of work of future teachers. The political struggles for the permanence of this Program are one of the great results that Pibid has promoted, integrating institutions of higher education, basic education schools, university teachers and of public school, and students of these educational establishments. And in the subproject analyzed, Pibid supervisors contributed to the implementation of Law 10.639/2003 in public institutions in Paranavaí, as well as to the critical, reflexive, and socio-cultural formation of undergraduate students in History.

Key words: The History course's. Pibid. Supervisor. Law nº 10.639/2003.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Alunos do Colégio D participando da oficina temática de Turbantes	127
Figura 2: Bolsista do Pibid de História faz selfie com alunos do Colégio D	128
Figura 3: Oficina temática de máscaras africanas.....	129
Figura 4: Participação de bolsistas do Pibid de História no II Seminário e IV Encontro do Pibid/2015.....	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Informações sobre os editais do Pibid lançados no período de 2007 a 2018.....	38
Quadro 2: O IDEB das instituições de ensino de Paranaíba que participaram do subprojeto Pibid de História no período de 2015 a 2018.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CI's	Coordenadores Institucionais
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEB	Diretoria de Educação Básica
DF	Distrito Federal
DOU	Diário Oficial da União
EFM	Ensino Fundamental e Médio
EMBAP	Escola de Música e Belas Artes do Paraná
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENALIC	Encontro Nacional das Licenciaturas
ENLICSUL	Encontro das Licenciaturas Região Sul
FAEC	Faculdade de Educação de Cratéus
FAFIPA	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranavaí
FAFIPAR	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá
FAFIUV	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória

FAP	Faculdade de Artes do Paraná
FCC	Fundação Carlos Chagas
FECEA	Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana
FECILCAM	Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNB	Frente Negra Brasileira
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FSP	Folha de São Paulo
FORPIBID	Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
FPEB	Formação de Professores da Educação Básica
FUB	<i>Freie Universität Berlin</i>
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDENORPA	Fundação Educacional do Noroeste do Paraná
GPEMC	Grupo de Pesquisa em Educação e Ensino na Medievalidade, Modernidade e Contemporaneidade
HQs	História em quadrinhos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IMES	Instituições Públicas Municipais de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSPER	Instituto de Ensino e Pesquisa
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAA	Milhões de anos atrás
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MNU	Movimento Negro Unificado

MRG	Microrregiões Geográficas
NRE	Núcleo Regional de Educação
NUCATHE	Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas em História da Educação
OESP	O Estado de São Paulo
PARFOR/SUL	Seminário do Parfor da Região Sul
PcdoB	Partido Comunista do Brasil
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIBID/SUL	Seminário do Pibid da Região Sul
PL	Projeto de Lei
PLOA	Projeto de Lei Orçamentária Anual
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPIFOR	Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PROFBIO	Mestrado Profissional em Rede e Ensino de Biologia
PRONEX	Programa de Apoio a Núcleos de Excelência
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTC	Partido Trabalhista Cristão
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RN	Rio Grande do Norte

RP	Residência Pedagógica
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SECAD	Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade
SEPIIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SICAPES	Sistema Integrado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SP	São Paulo
SEED	Secretaria de Estado da Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEN	Teatro Experimental Negro
TRS	Teoria das Representações Sociais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 PIBID E FORPIBID: A TRAJETÓRIA DE UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	32
2.1 O PROGRAMA PIBID E O FORPIBID-RP	35
3 A LICENCIATURA EM HISTÓRIA E A LEI Nº 10.639/2003	61
3.1 O CURSO DE HISTÓRIA DE PARANAÍ	63
3.2 O SUBPROJETO PIBID DO CURSO DE HISTÓRIA	74
3.3 A LEI Nº 10.639/2003: O PERCURSO HISTÓRICO	80
4 INTER-RELAÇÕES ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NA FORMAÇÃO DO LICENCIANDO EM HISTÓRIA: A FUNÇÃO DO SUPERVISOR DO PIBID.	98
4.1 A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO BÁSICA COMO CAMPO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA	99
4.1.1 Escola A – Supervisora A	101
4.1.2 Colégio B – Supervisor B	103
4.1.3 Colégios C e D – Supervisor C	105
4.2 O SUPERVISOR DO PIBID E O PAPEL DE CO-FORMADOR DOCENTE	107
4.2.1 Representações dos supervisores sobre o papel de co-formador	118
4.2.2 O Supervisor do Pibid e a co-formação de professores.....	121
4.3 O ENSINO DA TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO MUNICÍPIO DE PARANAÍ: CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS DO SUBPROJETO PIBID DE HISTÓRIA (2015-2018)	124
4.3.1 A História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a sua aplicabilidade na Educação Básica de Paranaíba, por meio do Pibid	136
CONCLUSÃO	141
REFERÊNCIAS	146

APÊNDICES	168
APÊNDICE 1 – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos supervisores entrevistados (A, B e C)	168
APÊNDICE 2 – Questões elaboradas para as entrevistas semiestruturadas ...	173
ANEXOS	174
ANEXO 1 – Parecer Final do Comitê de Ética em Pesquisa da Unespar	174
ANEXO 2 – Termo de concordância do Núcleo Regional de Educação de Paranaíba para a realização da pesquisa de campo nas escolas estaduais	179

1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, a temática de formação de professores vêm sendo debatida em eventos científicos e produções bibliográficas. Pesquisas nessa área estão sendo desenvolvidas por autores com o capital intelectual (BOURDIEU, 1998) reconhecido, a exemplo de Bernardete A. Gatti (2013), José C. Libâneo (1998), Selma G. Pimenta (1999) entre outros.

Estes autores/pesquisadores têm contribuído com o debates que perpassam o processo formativo e à atuação docente na Educação Básica; a profissionalização acadêmica de professores e a qualidade de ensino do país. Ressaltamos que a educação, considerada no contexto de transformações sociais se organiza respeitando a diversidade, acolhendo o estudante e proporcionando diferentes olhares e perspectivas de atuação docente.

Segundo António Nóvoa (1995, p. 28), “a formação docente passa pela experimentação, pela inovação, [...] passa por processos de investigação” que estão diretamente articulados às práticas educativas do cotidiano docente. Seguindo esse raciocínio, Instituições de Ensino Superior, no âmbito dos cursos de graduação, devem promover ações que possibilitem ao futuro professor¹ conhecer o dia a dia de uma instituição de ensino na Educação Básica. Espera-se que os professores das IES levem para as salas de aula a vivência de um professor atuante e a realidade profissional-administrativa de uma escola, desvelando a profissionalização docente e as transformações que ocorrem dentro e fora da escola, respeitando e compreendendo a cultura e os conhecimentos que constituem a sociedade.

Neste trabalho, concordamos com António Nóvoa (1995), no que se refere à profissionalização docente, e com objetivo de compreender as representações que perpassam o papel do Supervisor² do Pibid na formação inicial de professores de História, a partir da inter-relação entre o Ensino Superior e a Educação Básica para a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 em Paranavaí³, trazemos para o centro do

¹ Neste trabalho, optou-se por utilizar o termo **professor** para se referir ao profissional da educação, sem distinção de gênero. Toda vez que citado, o pesquisador estará se referindo tanto ao gênero masculino quanto feminino, isto é, professor ou professora.

² Nesta dissertação, optou-se por escrever a primeira letra da palavra **Supervisor (S)** sempre que o pesquisador se referir a ela, independente de ser no início da frase ou não.

³ Localizado na região noroeste do estado do **Paraná**, o município de **Paranavaí** possui 1.202.266 km² de área total e cerca de 88.922 habitantes, de acordo com dados obtidos e divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2020. (IBGE, 2020).

debate o Pibid e a temática Afro-Brasileira e Africana.

Assim, esclarecemos que por meio da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, o governo federal alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/1996, para “incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática de “História e Cultura Afro-Brasileira⁴”. (BRASIL, 1996; 2003).

Com a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica e a luta histórica da população negra por uma educação antirracista e inclusiva no Brasil, o Estado passou a investir em políticas de formação docente e capacitação pedagógica multidisciplinar. Ainda que de forma morosa, à aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 em instituições de Educação Básica do país vêm se tornando uma realidade, devido às constantes reivindicações da população negra, por meio dos Movimentos Negros.

Nessa pesquisa, abordamos a temática da educação étnico racial no processo de formação inicial de professores, por meio do Pibid. Este Programa foi criado no ano de 2007 e regulamentado em 2013, pela Lei nº 12.796, de 4 de abril (BRASIL, 2013a). Assim como o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, o governo federal promoveu a inclusão do Pibid na LDB 9.394/1996, por meio do Art. 62, que estabelece a União, o Distrito Federal, os Estados e Municípios que incentivem “a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura [...]” (BRASIL, 1996). O governo federal concebeu o Pibid por dois motivos: o de promover melhorias na formação de professores e na qualidade de ensino da Educação Básica.

Destacamos que entre os anos de 2007 e 2020, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) lançou oito editais para a seleção de propostas institucionais para o Pibid, e um para o Pibid Diversidade.

Nesse período, o curso de História da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* de Paranavaí, passou a fazer parte do Projeto Institucional da IES, aprovado pelo Edital CAPES 2/2009, com um subprojeto voltado para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O curso propôs essa temática de

⁴ Por meio da Lei nº 10.639/2003, foram inclusos dois artigos na LDB: o Art. 26-A e o Art. 79-B. O primeiro estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, do país (BRASIL, 1996; 2003; 2008), e o segundo, a inclusão do dia 20 de novembro no calendário escolar como o Dia Nacional da Consciência Negra. (BRASIL, 2003).

subprojeto para promover uma educação antirracista, contribuindo para a efetivação da Lei nº 10.639/2003 nas instituições de ensino do município, e para compreender as representações construídas nesses espaços a partir do diálogo com a diversidade étnico-racial nas instituições.

Isto posto, afirmamos que na segunda metade do século XX, o historiador Roger Chartier vinculado à atual historiografia da Escola dos *Annales*⁵, propôs um novo modo de pensar as evoluções intelectuais e as oposições que se formam no campo da Cultura. Este novo modelo de reflexão se articula a noção de representação social proposta por David É. Durkheim⁶ e Marcel Mauss⁷.

Em sua teoria, Roger Chartier define representação como “o modo pelo qual, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade é pensada, construída e dada a ler” (CHARTIER, 2002, p. 16-17) por diferentes grupos sociais. Estas representações, de acordo com o historiador francês, são concebidas na esfera social de modo contraditório, não-linear, devido a quantidade de grupos que se articulam neste espaço. O autor aponta que uma representação não é neutra, ela pode ser influenciada por outros grupos, e assim sucessivamente.

Dessa forma, o próprio subprojeto do Pibid desenvolvido pelo curso de História da Unespar, *campus* de Paranavaí, em instituições de Educação Básica do município deve ser entendido como uma representação social, pois a temática proposta pelo subprojeto influenciou professores da IES, discentes do curso de

⁵ No ano de 1929, os historiadores franceses Lucien Febvre e Marc Bloch fundaram a revista intitulada *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, criando uma nova corrente historiográfica. A revista surgiu no século XX, com objetivo de reivindicar uma nova escrita da história, superando a visão positivista que resistia desde o século XIX. O novo modelo historiográfico, proposto pelos historiadores franceses, objetivava a pluridisciplinaridade, a união das ciências humanas e a substituição da história enquanto uma crônica de acontecimentos. Bloch e Febvre propuseram a elaboração de uma história problema, idealizada a partir dos questionamentos, com objetivo de analisar a história dos homens no seu fazer cotidiano, evidenciando as suas permanências e rupturas ao longo das temporalidades históricas. Após a primeira geração dos *Annales*, de Bloch e Febvre, entre os anos de 1929 e 1946, mais três gerações compuseram a Revista, a segunda geração presidida pelo historiador francês, Fernand Braudel, a partir de 1950, a terceira geração que contou com inúmeros contribuintes, em especial, Jacques Le Goff e Pierre Nora, e, por último, mas não menos importante, a geração sucessora que se iniciou no ano de 1989, e têm como representantes os historiadores Georges Duby e Jacques Revel. (BARROS, 2013a).

⁶ Antropólogo, cientista político, filósofo, psicólogo social e sociólogo, David Émile Durkheim nasceu em Épinal, Lorena, no dia 15 de abril de 1858 e faleceu em 15 de novembro de 1917, em Paris, França. Durkheim desempenhou estudos sobre a ciência social e é considerado atualmente como “pai da sociologia”, por ter dedicado parte da sua carreira acadêmica ao desenvolvimento dessa ciência metódica e objetiva.

⁷ Antropólogo e sociólogo, Marcel Mauss nasceu em Épinal, Lorena, no dia 10 de maio de 1872 e faleceu no dia 10 de fevereiro de 1950, em Paris, França. Sobrinho do David É. Durkheim, Marcel dedicou-se aos estudos sobre o conceito de *Representação* e trouxe inúmeras contribuições para a Antropologia e a Psicologia.

licenciatura, equipe pedagógica, professores e alunos da rede estadual de ensino de Paranaíba, no que se refere a compreensão da sociedade.

Essa influência não se articula apenas ao subprojeto em destaque, mas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência como um todo. Assim, analisamos neste trabalho as representações construídas pela comunidade acadêmica nas manifestações públicas, ocorridas entre os anos de 2014 e 2018 pela permanência do Pibid. Tais manifestações se articulam a teoria do fazer-se em movimento, proposta pelo historiador Edward P. Thompson (1987).

Para ele, a consciência política de classe é construída nas práticas de luta (no fazer-se permanentemente), isto é, nas manifestações populares. No contexto dessa pesquisa, entendemos como práticas de luta as manifestações populares pela manutenção e permanência do Pibid e Pibid Diversidade, e como partícipes, os professores militantes das instituições de Ensino Superior e da Educação Básica, parlamentares, acadêmicos de licenciatura/bolsistas e alunos que experienciaram práticas e vivenciaram experiências construídas no cotidiano.

Esclarecido isso, concordamos com o historiador Edward P. Thompson (1987), quando ele diz que a consciência política de classe não antecede as ações práticas, mas vão sendo construídas ao longo dessas, pois professores de IES e Educação Básica, por meio do fazer-se em prol do Pibid, fizeram parte do processo de conscientização política de alunos e acadêmicos, durante às manifestações.

No fazer-se em prol do Pibid, a noção de representação perpassou as manifestações desse período. Assim, apontamos por meio do exposto, que esta pesquisa parte do interesse investigativo do pesquisador, no que se refere ao Pibid. Por conseguinte, peço licença a você leitor para escrever em primeira pessoa e esclarecer como cheguei a este questionamento.

Iniciei o curso de História na Unespar, *campus* de Paranaíba, em 2014 e, no ano seguinte, participei do processo seletivo para ingresso no Pibid. Com a aprovação, ingressei no subprojeto em março de 2015, permanecendo até a conclusão do curso, em 2017. Durante os três anos em que estive vinculado ao Pibid pude conhecer o cotidiano de três instituições de ensino público do município de Paranaíba, ministrando aulas sobre a temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, desenvolvendo oficinas pedagógicas e, sobretudo, colocando em prática o conteúdo apreendido na IES.

O Pibid moldou a minha identidade formadora e me permitiu refletir sobre a

importância da *práxis* para a transformação social. O conceito de *práxis* é discutido pelo educador brasileiro Paulo Freire no livro **Pedagogia do Oprimido**, publicado em 1974 no Brasil, pela Editora Paz e Terra. Segundo ele, a *práxis* “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Portanto, se almejamos mudanças no sistema educacional brasileiro, esta mudança deve iniciar em nós.

Além disso, Paulo Freire propõe em a **Pedagogia do Oprimido** uma pedagogia pautada em três conceitos básicos: co-participação, diálogo e inclusão. Neste livro, o educador escreve aos esfarrapados do mundo e “condenados da terra” (FANON, 1968, p. 1), termos que mais tarde serão utilizados para denominar os grupos subalternizados, isto é, explorados e oprimidos pelo sistema capitalista e os mais diversos métodos de subalternidade e exploração.

O subprojeto Pibid me apresentou Paulo Freire, sua pedagogia e a possibilidade de transformar o mundo por meio da educação. Graças a este contato, decidi dar continuidade a carreira acadêmica e o processo permanente de libertação social, cursando o Programa de Mestrado.

No ano de 2018, participei do processo seletivo para ingresso no Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR) da Unespar, *campus* de Paranaíba, e ingressei em 2020. O ingresso no mestrado me oportunizou olhar a problemática do Pibid sob o crivo das ações desenvolvidas nas instituições de Educação Básica, com ênfase na prática desempenhada pelos Supervisores⁸ no processo de co-formação de licenciandos.

Posto isso, formulei em conjunto com a professora orientadora (Dra. Márcia Marlene Stentzler) a problemática de pesquisa: em que medida as representações que constituem a prática pedagógica do Supervisor do Pibid se inter-relacionam ao processo de co-formação de licenciandos em História para a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 em escolas de Educação Básica de Paranaíba?, e demos início aos procedimentos metodológicos.

Aqui, retomo a escrita da dissertação⁹ em terceira pessoa para esclarecer os encaminhamento metodológicos deste trabalho. Para tal, fizemos uso de metodologias de pesquisa, a bibliográfica e documental e a de campo. Utilizamos a

⁸ Esses professores recebem da CAPES uma bolsa no valor de R\$ 765,00 ao mês para a execução das atividades de co-formação de professores, nas escolas de Educação Básica. Trata-se de um incentivo e valorização a esses profissionais.

⁹ Ressaltamos que a escrita desse trabalho se deu no ano de 2020, quando o Brasil e a nação mundial estavam enfrentando a pandemia do **Novo Coronavírus (COVID-19)**.

primeira para a revisão bibliográfica e análise de documentos, e a segunda para à ação empírica. Quanto a essa ação, realizamos entrevistas semiestruturadas com três professores que atuaram como supervisores do subprojeto Pibid no período de 2015 a 2018. Nas instituições, os supervisores são responsáveis pelo acompanhamento, orientação e supervisão dos acadêmicos.

A participação de supervisores no Programa é uma forma de valorização do profissional na escola. É neste local que são construídas as percepções e as representações do trabalho docente. Para o historiador Francismar Carvalho (2005, p. 149), as “representações são variáveis segundo as disposições dos grupos ou classes sociais; aspiram à universalidade, mas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam” na esfera social. E assim, ao propormos uma análise das representações que se articulam ao Supervisor do Pibid, olhamos para a sociedade como um todo, dando ênfase as escolas e as instituições de ensino superior públicas que estão inseridas nesta e a mercê de um sistema ideológico-político-econômico que vêm promovendo o desmonte na educação brasileira e o sucateamento de instituições públicas.

Embora a classe tenha enfrentado políticas de desvalorização e desmonte na educação brasileira, professores e professoras têm lutado pela valorização profissional, inclusão social e a qualidade de ensino para todos os brasileiros. Assim sendo, ressaltamos que o Pibid vêm na contramão desse contexto de desvalorização e desmonte na educação e insere-se como uma conquista para a formação inicial e continuada de professores. Por meio dele, o Supervisor atua como co-formador de licenciandos (bolsistas do Pibid), e enquanto auxilia na formação dos pibidianos, os professores retornam a universidade para participar de grupos de estudos, eventos científicos, escrita e publicação de resultados de suas ações na Educação Básica, entre outras.

Quanto aos supervisores do subprojeto Pibid História da África e da Cultura Afro-Brasileira: conhecendo nossas raízes da Unespar, *campus* de Paranavaí, destacamos que entre os anos de 2012 e 2018, estes desenvolveram atividades pedagógicas na Educação Básica, tendo por pressuposto a formação crítica e antirracista, combatendo estereótipos e preconceitos nas escolas e promovendo o ensino da temática Afro-brasileira e Africana de forma inovadora e dinâmica, ao ensiná-la a partir da metodologia de oficinas pedagógicas.

Dito isso, ponderamos que a partir dessa problemática de pesquisa,

analisamos as ações que compõem a prática formativa de supervisores do Pibid na formação de licenciandos em História. Exposto isso, consideramos que os educadores ao serem inseridos no Programa se aproximam das IES, para estudar referenciais teóricos e metodológicos, buscando meios para melhorar a Educação Básica e fortalecer a formação de professores nas licenciaturas. Tais encontros promovidos pelo Pibid mobilizam os diferentes atores para a consecução de um dos objetivos do Programa, o de co-formação docente. (BRASIL, 2013a).

Assim sendo, e considerando as representações existentes na sociedade brasileira relacionadas à formação de professores, com base no processo de co-formação e tendo por pressupostos a História Cultural e a Psicologia Social, dialogamos com Roger Chartier (2002, p. 17) que compreende as representações como “classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real” e com Serge Moscovici (1978, p. 41) que as entende como conhecimentos do senso comum, construídas no coletivo, evoluindo, mudando e se adaptando as atividades cotidianas do ser humano. Estas representações “circulam e se cristalizam de maneira constante, seja por meio da fala, um gesto ou um encontro”.

Além dessa discussão, buscamos também na História Social o amparo teórico para dialogar com sujeitos sociais que lutam pela transformação das condições de trabalho e de sua formação, no sentido do “fazer-se” em movimento, como propõe Edward P. Thompson (1987) ao analisar a luta da classe operária inglesa pela conquista de direitos. Nessa dissertação de Mestrado, amparado pelos estudos de Liane M. Bertucci, Luciano M. de Faria Filho e Marcus A. T. de Oliveira (2010, p. 16), e considerando as especificidades da pesquisa, buscamos “indícios de como as pessoas fizeram-se e assim forjaram sua história enquanto indivíduos”, e em nosso caso, como os profissionais da educação (Supervisores do Pibid) movidos por “ideias e interesses comuns” (BERTUCCI; FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010, p.17) constituíram suas representações e experiências no interior de quatro instituições de Educação Básica de Paranaíba.

Esta discussão se articula ao objetivo geral que busca compreender as representações que perpassam o papel do Supervisor do Pibid na formação inicial de professores de História, a partir da inter-relação entre o Ensino Superior e a Educação Básica para a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 em Paranaíba, e os quatro objetivos específicos, a saber: a) analisar a legislação federal e os

documentos da União que fundamentam a formação de professores e o Pibid, perpassando os movimentos de lutas e resistências pela permanência do Programa, organizados pelo Forpibid-RP; b) compreender a organização do curso de licenciatura em História no Brasil, a partir da análise das Diretrizes Curriculares e do Projeto Pedagógico do Curso de História da Unespar, *campus* de Paranavaí; c) contextualizar a história de África, o tráfico transatlântico e a escravidão no Brasil, e as mobilizações da população negra pela aprovação da Lei nº 10.639/2003 no século XX; d) identificar as representações que perpassam a prática co-formativa do Supervisor do Pibid, a partir da função desempenhada por este profissional na Educação Básica, considerando a implementação da Lei nº 10.639/2003 e a temática do Pibid de História.

O ensino da temática Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2003) em escolas de Educação Básica do país, além de ser uma obrigatoriedade legal é fundamental para que o aluno adquira conhecimentos sobre a sua própria história. E nesta pesquisa, analisamos o ensino da temática Afro-Brasileira e Africana em escolas/colégios da rede estadual de ensino de Paranavaí, parceiras do Pibid de História da Unespar, *campus* de Paranavaí, entre os anos de 2015 e 2018.

Assim, exposta a problemática de pesquisa, evidenciamos a seguir, detalhadamente, como se deu o uso de cada uma das duas metodologias de pesquisa citadas acima, a pesquisa bibliográfica e documental e a de campo.

Na pesquisa bibliográfica e documental utilizamos os documentos como fonte de pesquisa. Estes, segundo Olinda Evangelista (2012, p. 63), “são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições” e expressam intenções, valores e discursos. Segundo a autora, os documentos “não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade” (EVANGELISTA, 2012, p. 63) a qual estão inseridos, mas podem captar a racionalidade política, se devidamente interrogados. Este processo é útil para apreender as incoerências, paradoxos, argumentos cínicos e pouco razoáveis dos documentos, a fim de “desconstruí-los para a captar aspectos da política educacional” (EVANGELISTA, 2012, p. 63).

Para isso, interrogamos os seguintes documentos: as legislações nacionais para a formação de professores, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e a efetivação da Lei nº 10.639/2003; os editais propostos pela Capes para a seleção de propostas institucionais para o Pibid; o projeto institucional da FAFIPA,

aprovado em 2009; os relatórios de atividades do subprojeto Pibid de História da Unespar, *campus* de Paranavaí (de 2012 a 2017); atas de reunião do Colegiado de História (2012 e 2013); documentos do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Forpibid) (de 2015 a 2018); abaixo assinados, cartas de protesto emitidas pela comunidade acadêmica da Unespar, entre outros, no período de execução do projeto.

Já na pesquisa bibliográfica, consultamos materiais disponíveis em modelo físico e também via *Web*, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Em modelo físico encontramos um livro escrito a partir das experiências do PIBID Unespar, intitulado **Experiências multidisciplinares na iniciação à docência na Unespar** (STENTZLER, 2017), e um box denominado **Iniciação à docência PIBID e a formação de professores pelos campi da UNESPAR** (STENTZLER, 2016), relatando vivências do Pibid/Unespar na Educação Básica. A respeito da Lei nº 10.639/2003, citamos o livro **Cultura Afro-Brasileira: subsídios para a prática da educação sobre relações étnico-raciais** (COSTA, 2010). Esses trabalhos contribuíram para a escrita do projeto e para as discussões.

Quanto as dissertações e teses localizadas no BDTD, citamos quatro que contribuíram com o desenvolvimento dessa pesquisa, a saber: **Pibid como instância socializadora**: um estudo sobre a reestruturação de *habitus* das professoras supervisoras do curso de Pedagogia (CASTILHOS, 2019); **Uma década depois**: a implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas estaduais de Paranavaí (2003-2014) (DUARTE, 2015); **Golpe de 2016**: uma análise a partir dos editoriais, Folha de São Paulo (FSP), O Globo e O Estado de São Paulo (OESP) (POZZI, 2019) e **Gestão Curricular no Pibid em História**: o que contam os professores supervisores (SILVA, 2015a).

A primeira dissertação, **Pibid como instância socializadora**: um estudo sobre a reestruturação de *habitus* das professoras supervisoras do curso de Pedagogia (CASTILHOS, 2019) foi defendida pela pedagoga Grasiela Castilhos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em 2019. A autora discute a figura do Supervisor do Pibid a partir das atividades desenvolvidas pelo subprojeto Pibid “Mão Amiga”, do curso de licenciatura em Pedagogia da Unespar, *campus* de União da Vitória, e a prática docente na perspectiva teórica do capital cultural, tendo por base Pierre Bourdieu.

A segunda pesquisa, **Uma década depois**: a implementação da Lei

10.639/2003 nas escolas estaduais de Paranavaí (2003-2014) (DUARTE, 2015) foi defendido pela professora Angelina Duarte, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar/PPIFOR da Unespar, *campus* de Paranavaí em 2015. (DUARTE, 2015). A professora discute o processo de implementação da Lei nº 10.639/2003 em instituições da rede estadual de ensino de Paranavaí, e problematiza a temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos livros didáticos. (DUARTE, 2015). Esta pesquisa contribuiu com a discussão que propomos na sessão 3, acerca das reivindicações dos Movimentos Negros Brasileiro pela aprovação, implementação e efetivação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) nas instituições de ensino do Paraná. No entanto, difere do objetivo geral dessa pesquisa, uma vez que discutiremos a temática Afro-Brasileira e Africana na perspectiva do Pibid, e não do livro didático.

A terceira dissertação intitulada **Golpe de 2016**: uma análise a partir dos editoriais, FSP, O Globo e OESP (POZZI, 2019) foi defendida pelo mestre Henrique Pozzi, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de SP (PUC/SP), em 2019. Neste trabalho, o autor discute o processo de impeachment da presidenta Dilma Vana Rousseff, a partir dos editoriais da Folha de São Paulo, O Globo e o Estado de São Paulo. A discussão se articula a três pontos em específico: a política, os meios de comunicação e a sociedade civil.

Já o quarto e último trabalho científico analisado na revisão bibliográfica, é a dissertação que têm como título, **Gestão Curricular no Pibid em História**: o que contam os professores supervisores (SILVA, 2015a). Esta foi escrita e defendida pelo mestre Gilmar Silva, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em 2015. Nesta, o pesquisador discute a concepção de currículo e gestão curricular para os supervisores do Pibid na Educação Básica, a fim de compreender as relações destes com a formação de futuros professores (licenciandos) de História, mudanças e permanências na gestão curricular, com a inserção do Pibid.

Dito isso, ressaltamos que entre os anos de 2015 a 2018, o subprojeto Pibid de História da Unespar, *campus* de Paranavaí, contou com a participação de 22 acadêmicos de licenciatura, 5 supervisores e 3 coordenadores de área. Houve rotatividade de participantes, integrando ao projeto alunos de todos os anos da graduação em História da IES. Ressaltamos que a entrevista semiestruturada, realizada junto aos supervisores do subprojeto Pibid de História da Unespar,

buscamos apreender as ações educacionais deste profissional na escola e no subprojeto. A “entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa [...]”, segundo Maria C. de S. Minayo (2010, p. 261). A entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também a sua explicação e compreensão de sua totalidade [...]”, conforme Augusto Triviños (1987, p. 152). As perguntas foram abertas e apresentadas com antecedência aos entrevistados, para que estes se expressassem sem receio de tempo ou limite de palavras.

Todos os sujeitos da pesquisa foram consultados informalmente antes de formalizar o projeto e a participação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unespar, com aprovação sob o código de nº 3.692.119 (ANEXO 1, p. 174). Da mesma forma, todos os diretores dos Colégios onde esses docentes atuaram, entre os anos de 2015 e 2018, assinaram o termo autorizando o uso de materiais e informações relacionadas à escola. Nesta pesquisa os denominaremos de Escola A, Colégio B, C e D. O mesmo ocorreu com o Núcleo Regional de Educação (NRE) de Paranavaí (ANEXO 2, p. 179).

Dos cinco supervisores que atuaram no período delimitado neste estudo, três¹⁰ foram entrevistados, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 1, p. 168). Os educadores selecionados são licenciados em História e, em 2019, quando foram entrevistados, lecionavam na rede estadual de ensino do estado do Paraná, em nível fundamental e médio. Neste trabalho, os denominaremos de Supervisores A, B e C.

A Supervisora A tem 19 anos de experiência na docência e atuou como Supervisora do subprojeto Pibid de História na Escola A, de 2012 a 2013. No ano de 2014, a Supervisora A se afastou para cursar o Programa de Mestrado, retornando em 2016, e permanecendo como Supervisora até o ano de 2017. Já o Supervisor B, com 12 anos de atuação no magistério, atuou no Colégio B entre os anos de 2016 e 2017. E o Supervisor C tem 16 anos de experiência na docência e foi Supervisor no Colégio C em 2015 e no Colégio D, de 2016 a 2017.

Os entrevistados responderam a dez questões semiestruturadas, subdivididas

¹⁰ Dois professores não participaram pelos seguintes motivos: um deles não reside mais em Paranavaí-PR, e atualmente está em São Paulo. O outro não respondeu às ligações e nem mensagens enviadas pelo pesquisador. Portanto, ambos foram removidos da pesquisa.

em quatro eixos temáticos, a saber: a) formação inicial e continuada; b) o Pibid e as políticas de formação de professores; c) os impactos da Lei nº 10.639/2003 na Educação Básica; e d) o processo de co-formação docente no Pibid (APÊNDICE 2, p. 173). O recorte temporal delimitado nessa pesquisa compreende o período de 2015 e 2018, embora busquemos explicações anteriores a esse período para justificar a existência do Programa.

Assim posto, esclarecemos que este trabalho está subdividido em 4 seções e a seguir, apresentaremos o que prevê cada uma delas:

Na primeira seção, **introdução**, discutimos a problemática de pesquisa e a justificativa, bem como os objetivos, a metodologia e a base teórica dessa pesquisa.

Já na segunda seção, intitulada **Pibid e Forpibid**: a trajetória de uma política pública para a formação de professores, descrevemos a trajetória do Pibid e as lutas de universidades, estudantes, professores e a comunidade acadêmica em geral pela sua permanência, entre o ano de 2007, quando a Capes lançou o primeiro Edital de seleção com propostas institucionais até 2018, quando o subprojeto de História parou de ser ofertado aos graduandos. Ao longo dos anos, o Pibid passou por reformulações, inicialmente crescendo e ampliando o número de bolsas e, após a segunda metade da década de 2010, reduzindo-as e finalmente fragmentando-as com o Programa Residência Pedagógica (RP), em 2018. Discutimos ainda as mudanças nas diretrizes e regras para a manutenção e permanência do Pibid, o que afetou a existência de subprojetos, como é o caso do subprojeto do curso de História da Unespar, *campus* de Paranavaí.

Nesse contexto, evidenciamos mobilizações acadêmicas pela continuidade do Pibid entre os anos de 2013 e 2018. Tais eventos foram organizados pelo Forpibid e obtiveram êxito. A partir de Roger Chartier (2002) analisamos as representações sociais e de Edward P. Thompson (1987) o movimento de lutas e percepções desse grupo. Dialogamos com as legislações que fundamentam a formação de professores e o Pibid, os editais da Capes para seleção de propostas institucionais para o Programa, e ampliamos o debate com autores que pesquisam a Política Nacional de Formação de Professores no Brasil.

Na terceira seção, denominada **A licenciatura em História e a Lei nº 10.639/2003**, analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História e demais legislações que tornam possível a formação de professores de História e Historiadores no Brasil. Discutimos, especificamente, as legislações que amparam

os cursos de licenciatura em História e o cumprimento das Diretrizes Curriculares e legislações no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de História da Unespar, *campus* de Paranaíba. Em seguida, analisamos a concepção, organização e as atividades desenvolvidas pelos bolsistas do subprojeto Pibid do curso de História na IES, a partir dos Relatórios de Atividades do Projeto Pibid/Unespar de 2015, 2016 e 2017.

Na sequência, traçamos a partir de Ali A. Mazrui e Christophe Wondji (2010), Ana L. da Silva (2010a), Luiz A. O. Gonçalves e Petronilha B. Gonçalves e Silva (2000), Petrônio Domingues (2007) e Solange M. da Silva (2015b), o processo histórico que fundamenta a Lei nº 10.639/2003. Realizamos tal levantamento, pois a temática que norteou as atividades do subprojeto Pibid do curso de História da Unespar, *campus* de Paranaíba, está assentada na Lei nº 10.639/2003, isto é, no ensino da temática Afro-Brasileira e Africana.

Já a quarta e última seção, intitulada **Inter-relações entre Universidade e Escola na formação do licenciando em História**: a função do Supervisor do Pibid, discutimos os resultados da pesquisa de campo entretecidos ao conceito de co-formação e supervisão, associado ao trabalho desenvolvido pelo Supervisor do Pibid na Educação Básica. Inicialmente, apresentamos os procedimentos metodológicos da investigação, tecendo relações com a prática docente, as limitações, obrigações e responsabilidades dos supervisores para com a formação de licenciandos (bolsistas do Pibid) em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em seguida, analisamos as representações que compõem a prática dos supervisores, destacando os aspectos individuais de cada Supervisor e a sua trajetória no subprojeto Pibid de História. Para tal, utilizamos os seguintes autores: António Nóvoa (2009), Edward P. Thompson (1987), Eronildo Silva (2010b), Isabel Alarcão e José Tavares (1987), Paulo Freire (2020), Roger Chartier (2009), entre outros.

2 PIBID E FORPIBID: A TRAJETÓRIA DE UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com o processo de redemocratização social no país, o governo promoveu mudanças acentuadas na educação brasileira, “com destaque para a aprovação e promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu uma concepção ampla de educação” (DOURADO, 2007, p. 926) e a instituiu como um direito social inalienável. A partir da Constituição de 1988, a responsabilidade do Estado brasileiro de tornar a educação um direito social inalienável para todos os brasileiros passou a ser partilhada com os entes federados (BRASIL, 1988), a exemplo do Distrito Federal, dos Estados e Municípios brasileiros.

Por meio dessas mudanças no sistema educacional, o governo brasileiro passou a propor políticas educacionais a partir da década de 1990. No que se refere a proposição dessas políticas educacionais, Luiz F. Dourado (2007, p. 926) aponta que o governo federal promoveu “modificações de ordem jurídico-social”, que alterou textos legais da União. Dentre as alterações, citamos três que são de extrema importância para a educação brasileira, a saber: a aprovação da LDB – Lei nº 9.394/1996 e da Emenda Constitucional que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) e o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 1996; 2001b).

Ressaltamos que sim, a proposição da LDB – Lei nº 9.394/1996; do Fundef e do PNE prevê avanços no sistema educacional brasileiro, após o regime militar. E no que tange a organicidade dessas políticas educacionais a partir da década 1990, Luiz F. Dourado (2007, p. 926) esclare que o governo federal e alguns estados do país, “em consonância com a reforma do Estado e a busca de sua “modernização” propuserem novos direcionamentos na política administrativa, que almejava “introjetar na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista” (OLIVEIRA, 2000, p. 331 apud DOURADO, 2007, p. 926), e segundo Carlos Cury (2002, p. 197), o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), entre os anos de 1995 e 2002, investiu em políticas focalizadas para o ensino fundamental, a fim de destinar recursos para metas e objetivos considerados urgentes e necessários para o governo federal, naquele período.

Tal política de governo se mantém no ano de 2003, quando o sr. Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência da República, e começa a mudar a partir de

2006, quando o presidente propôs um projeto de educação alinhado a LDB nº 9.394/1996, com ênfase em formação de professores, para promover melhorias na qualidade ensino da Educação Básica. Para tal, o governo federal propôs políticas educacionais que fossem ao encontro da proposta governamental. Dentre elas, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

Este programa caracteriza-se como uma Política Nacional para a Formação de Professores, proposta pelo Ministério da Educação (MEC) sob o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). E, segundo a Portaria Normativa Capes nº 122, de 16 de setembro de 2009, que dispõe sobre a finalidade e os objetivos do Pibid, a União deve:

[...] apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plenas das instituições federais e estaduais de educação superior, visando aprimorar a formação docente, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica (BRASIL, 2009a).

De acordo com o Art. 62 da LDB nº 9.394/1996, o Pibid é desenvolvido por meio de parcerias entre os entes federados que apoiam financeiramente o desenvolvimento de projetos institucionais, a fim de promover o fortalecimento das licenciaturas no país. Entre os benefícios que são direcionados aos cursos de Educação Superior e as escolas de Educação Básica, está a concessão de bolsas de estudos aos alunos de licenciatura participantes dos projetos desenvolvidos pelas Instituições de Ensino Superior na Educação Básica. Para a Capes:

Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Os discentes serão acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições da educação superior participantes do programa (CAPES, 2020a).

Os projetos institucionais são aprovados pela Capes. Para que ocorra à aprovação dessas propostas, as Instituições de Ensino Superior participam de Edital específico, com propostas temáticas para os cursos de licenciatura. Se aprovado, os cursos devem implementar as propostas na Educação Básica, junto aos acadêmicos e professores de Educação Básica, recebendo um crédito bancário do governo.

Quanto ao crédito, a Portaria Capes nº 122/2009 estabelece que o Pibid deve conceder bolsas nas modalidades de: professor coordenador institucional, professor

coordenador de área, professor supervisor e estudantes de licenciatura plena (BRASIL, 2009a). Cada modalidade tem deveres e obrigações que deverão ser cumpridos pelos bolsistas, a saber:

§ 1º Coordenador institucional é um professor da instituição federal ou estadual responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade. [...] § 2º Coordenadores de área são os professores da instituição federal ou estadual responsáveis pelo planejamento, organização e execução das atividades previstas para a sua área, pelo acompanhamento dos alunos e pela articulação e diálogo com as escolas públicas onde os bolsistas exercem suas atividades, tendo em vista o compromisso do programa com a qualidade da educação. [...] § 3º Professor supervisor é o docente das escolas públicas estaduais e municipais participantes do projeto e é o responsável por supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência, contribuindo para facilitar a articulação ente teoria e prática e para tornar a escola pública protagonista na formação dos futuros docentes. [...] § 4º Bolsistas de iniciação à docência são os estudantes dos cursos de licenciatura plena que integram o projeto institucional, com dedicação de uma carga horária mínima de 30h [...] mensais do PIBID (BRASIL, 2009a, p. 3).

Ciente dos deveres e obrigações de cada um dos bolsistas que fazem parte do Programa Pibid, segundo o Art. 5º da Portaria Capes nº 122/2009, ressaltamos que esse coletivo composto por profissionais da educação e estudantes de licenciatura protagonizaram inúmeras atividades educacionais no cenário político do país. A decisão pelo investimento em formação de professores, que oportunizou a criação do Pibid, faz parte do plano de governo do ex-presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. No ano de 2014, os coordenadores institucionais, com o apoio da Capes, criaram o Fórum dos Coordenadores Institucionais do Pibid, o Forpibid.

Tal Fórum, com regimento aprovado no Encontro Nacional das Licenciaturas realizado em Natal, Rio Grande do Norte (RN), protagoniza lutas em defesa da manutenção de recursos para a formação de professores, junto à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), e à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), entre outras. As mobilizações contam com abaixo assinados (via *web* e à mão), audiências públicas (realizadas em câmaras de vereadores/deputados e no senado federal), e as manifestações populares em praça pública, onde estudantes de licenciatura expuseram seus cursos, materiais pedagógicos, promovendo a mobilização social em prol da

formação de professores.

Assim, discutiremos nesta seção os aspectos pedagógicos e legais que propiciaram a criação do Pibid como parte das ações governamentais instituídas na primeira década do Século XXI, e problematizaremos os editais do Programa lançados até o ano de 2018. Para tal, analisaremos os documentos que se articulam a Política Educacional Brasileira, notícias publicadas pela imprensa que denotam representações acerca das ações empreendidas no país, e as mobilizações populares propostas pelo Forpibid-RP a partir de 2014.

2.1 O PROGRAMA PIBID E O FORPIBID-RP

No ano de 2007, duas leis foram sancionadas pelo governo brasileiro para promover a ampliação e o fortalecimento de políticas de Formação de Professores da Educação Básica (FPEB) no Brasil, são elas: a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007¹¹, e a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007¹² (BRASIL, 2007a; 2007b). A primeira ampliou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), e “estendeu para professores da Educação Infantil e do Ensino Médio os fundos antes previstos apenas para a formação de professores do Ensino Fundamental” (OLIVEIRA; LEIRO, 2019, p. 9). Destacamos que o Fundeb é um fundo especial, de natureza contábil e caráter estadual, que concebe políticas para a valorização dos professores da Educação Básica e prevê meios para que haja a implementação dessas políticas nos estados e municípios do país.

Assim, considerando a relevância do Fundeb para a concepção de políticas educacionais voltadas para a formação de professores, expomos que no dia 11 de julho de 2007, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei Federal nº 11.502 (BRASIL, 2007b) que modifica as competências e a estrutura organizacional

¹¹ A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, “regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 dezembro de 1996, 10.880, de 9 junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.” (BRASIL, 2007a).

¹² A Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Capes, “de que trata a Lei nº 8.405, de 9 janeiro de 1992; e altera as Leis nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.” (BRASIL, 2007b).

da Capes, e estabelece no Art. 1º, que a instituição de financiamento “subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a Educação Básica e Superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País” (BRASIL, 2007b). E a partir de então, o Fundeb e a Capes tornaram-se responsáveis pela indução e fomento a formação de professores no Brasil, além, é claro, de promover a inter-relação teórico-prática entre as escolas da Educação Básica e as Instituições de Ensino Superior da federação.

Isto posto, Hosana Oliveira e Augusto Leiro (2019) ponderam que:

Ainda em 2007, foi publicado o instrumento legal que regulamenta a atuação da Capes, a partir da aprovação de seu Estatuto: o Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007. Dentre as finalidades, estão a articulação das políticas de formação de professores e a elaboração de programas de atuação setorial ou regional com essa finalidade. Os programas coordenados e desenvolvidos pela Capes iniciaram em 2007, com foco na formação inicial, e só a partir de 2010 começaram os programas direcionados à formação continuada dos professores (OLIVEIRA; LEIRO, 2019, p. 10).

Dentre os programas coordenados ou desenvolvidos pela Capes a partir de então, destacamos a criação do Programa de incentivo e valorização do magistério no país, o Pibid. Este Programa passou a ser debatido pelo Ministério da Educação e demais setores que compõem o MEC, a exemplo, da Capes e da DEB, quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) disponibilizou os dados do Censo Escolar da Educação Básica em 2007.

Segundo o relatório, naquela época, 1.288.688 (68,4%) professores possuíam o curso de Ensino Superior completo, e desses, 1.160.811 (90%) detinham a “formação adequada para atuar na Educação Básica, segundo a legislação vigente.” (BRASIL, 2009b, p. 26). Ressaltamos que desse grupo, o INEP apresenta também os professores que exerciam o ofício, mas não possuíam a habilitação para exercer o magistério, e que somavam “119.323 docentes (6,3%), distribuídos em todo o país, tanto nas zonas urbanas quanto nas rurais, atendendo a alunos de todas as redes de ensino” (BRASIL, 2009b, p. 26). Desses, 15.982 docentes (0,8%) cursaram apenas o ensino fundamental e estavam distribuídos em todas as regiões do país, com maior concentração na Região Nordeste. O documento aponta que na época, cerca de “600 mil alunos (1% da matrícula total da educação básica)” eram atendidos por professores com baixa escolaridade, e “67% deles” (BRASIL, 2009b,

p. 26) encontravam-se em escolas urbanas.

Assim sendo, ponderamos que o governo federal enfrentou o déficit educacional e formativo na Educação Básica com investimento na formação inicial de professores, por meio do MEC/Capes, criando o Pibid no ano de 2007. O ministro da Educação, Fernando Haddad (2005–2012)¹³, acolheu a proposta de criação do Pibid que vinha sendo discutida no MEC, e o lançou no mesmo ano. Em dezembro de 2007, a Capes publicou no Diário Oficial da União (DOU) o primeiro Edital para a seleção de propostas de projetos institucionais para o Pibid (BRASIL, 2007c).

Desse Edital poderiam participar as IES federais e os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) que possuísem cursos de licenciatura nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática, com conceito igual ou superior a 3, conforme o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e que haviam firmado convênio ou acordo de cooperação com as redes de Educação Básica pública dos municípios, estados ou do Distrito Federal.

As IES federais interessadas em participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na época, elaboraram e submeteram os projetos institucionais, via endereço eletrônico, em um formulário específico para a chamada pública (BRASIL, 2007c). Contudo, os “documentos exclusivamente disponíveis em forma impressa eram indispensáveis à avaliação da proposta” (BRASIL, 2007c, p. 6) e, portanto, deveriam “ser entregues à Capes, pessoalmente ou por remessa postal registrada, sob a referência “CHAMADA PÚBLICA MEC/CAPES/FNDE nº 01/2017” (BRASIL, 2007c, p. 6), para a Capes, em Brasília/Distrito Federal (DF). As propostas submetidas foram analisadas em dois momentos específicos: a de pré-qualificação (1) e avaliação de mérito (2), num prazo de noventa dias após o protocolo eletrônico.

Logo após a análise das propostas de projetos institucionais para o Pibid, a Capes divulgou em seu site, quatro relações de propostas aprovadas pelo Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007: a primeira com 23 projetos aprovados; a segunda com 14; a terceira com 3, e a quarta com mais 3. Ao todo, 43 projetos institucionais foram aprovados pelo Edital MEC/CAPES/FNDE¹⁴ nº 01/2007 (BRASIL, 2007c).

No quadro abaixo, listamos os editais do Pibid lançados entre os anos de

¹³ Bacharel em Direito, Mestre em Economia e Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Foi Ministro da Educação (2005-2012) e prefeito da cidade de São Paulo (2013-2017). Concorreu as eleições presidenciais de 2018, pelo Partido dos Trabalhadores (PT), e atualmente exerce o cargo de professor no Instituto de Ensino e Pesquisa (INSPER) e na Universidade de São Paulo (USP).

¹⁴ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

2007 e 2018, contendo a data de publicação, início, conclusão e o número de bolsas disponibilizadas em cada um dos editais lançados. Confira:

Quadro 1 – Informações sobre os editais do Pibid lançados no período de 2007 a 2018

Data de publicação	Número do Edital	Início	Conclusão	Total de Bolsas
12/12/2007	Edital MEC/CAPES/FNDE nº 1/2007	Até sessenta dias após a aprovação do projeto	Não descrito do Edital	3.088
25/09/2009	Edital CAPES/DEB nº 02/2009	Até noventa dias após a aprovação do projeto. Em caso de força maior, as IES terão até cento e cinquenta dias.	24 meses	10.606
13/04/2010	Edital CAPES nº 18/2010	Até noventa dias após a aprovação do projeto. Em caso de força maior, as IES terão até cento e cinquenta dias.	24 meses	3.020
03/01/2011	Edital CAPES nº 01/2011	Até trinta dias após a aprovação do projeto. Em caso de força maior, as IES terão até noventa dias.	24 meses	13.292
20/03/2012	Edital CAPES nº 11/2012	De 01/08 a 14/08/2012	12 meses - 31 de julho de 2013	22.403
02/08/2013	Edital CAPES nº 61/2013	Até o dia 14/03/2014	48 meses. Este Edital foi prorrogado pela CAPES em 2015, e obteve à sua conclusão em abril de 2018.	87.060
06/09/2013	Edital CAPES nº 66/2013 ¹⁵	Até o dia 14/03/2014	48 meses. Este Edital foi prorrogado pela CAPES em 2015, e obteve à sua conclusão em abril de 2018.	3.194
01/03/2018	Edital CAPES nº 07/2018	A partir de 01/08/2018	18 meses	45.000 ¹⁶

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos seguintes documentos: BRASIL, 2013b; 2015b; 2018a.

No quadro acima, evidenciamos o investimento do governo federal na formação de professores, por meio das bolsas de iniciação à docência. Essas bolsas “contribuem para a permanência e maior dedicação dos estudantes aos seus respectivos cursos” (LOCATELLI, 2018, p. 313), uma vez que a maioria dos acadêmicos dos cursos de licenciatura/bolsistas são oriundos da classe trabalhadora e se inserem cedo demais no mercado de trabalho - os estudante estudam à noite e

¹⁵ O Edital nº 66/2013, direcionado ao Pibid Diversidade, foi desenvolvido em escolas de educação básica indígenas e do campo “– incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas” (BRASIL, 2013e).

¹⁶ Com a publicação dos Editais: CAPES nº 06/2018, Residência Pedagógica, e CAPES nº 07/2018, Pibid, houve a fragmentação do Pibid. E, portanto, o Pibid passou a atender os alunos do primeiro e segundo ano da graduação, e o Residência Pedagógica, o terceiro e quarto (BRASIL, 2018a; 2018b).

trabalham durante o dia. E em detrimento da exaustiva carga horária de labor, o discente acaba sendo privado de se dedicar mais ao curso. Porém, com a bolsa do Pibid o acadêmico pode “se dedicar mais à sua formação: estando mais presente nas atividades da universidade, podendo realizar pesquisas e outras atividades de práticas de ensino nas escolas.” (LOCATELLI, 2018, p. 313).

Conforme o relatório de avaliação das atividades do Pibid, elaborado por pesquisadores da área de formação de professores: Bernadete A. Gatti, Marli André, Nelson Gimenes e Laurizete Ferragut (FCC¹⁷/SEP, 2014), a Capes disponibilizou 3.088 bolsas para o Pibid em 2007 e 90.254 bolsas no ano de 2013, se somados os dois editais lançados neste ano (2013), do Pibid e Pibid Diversidade. No entanto, a concessão de bolsas para o Programa entrou em declínio no ano de 2018, com a publicação do primeiro Edital do Programa Residência Pedagógica (o Edital nº 06/2018) que fragmentou o Pibid.

Destacamos que entre o lançamento do primeiro e do segundo Edital para a seleção de projetos institucionais para o Pibid, o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que altera as Leis Federais de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, no que se refere ao ensino de História. A Lei nº 11.645/2008 estabeleceu às Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino de História, Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial da educação brasileira. Além da obrigatoriedade na Educação Básica, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena tornou-se a temática norteadora de inúmeros subprojetos do Pibid em IES brasileiras. Um deles foi o subprojeto do curso de História da Unespar, *campus* de Paranavaí, com vigência entre os anos de 2012 e 2018.

Posto isso, no ano seguinte (2009), a Capes divulgou a última relação de propostas aprovadas pelo Edital MEC/CAPES/FNDE nº 1/2007, e os projetos deram início as atividades de iniciação à docência. Em seguida, a Capes divulgou mais um Edital para a seleção de propostas institucionais para o Programa: o Edital CAPES/DEB nº 02/2009. Nesse, tanto as Instituições Federais de Educação Superior (IFES) quanto as estaduais poderiam submeter propostas ao Edital, compreendendo a iniciação à docência e a formação prática na rede pública de ensino, “podendo estar voltados para a Educação Básica Regular, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, e a educação básica oferecida nas

¹⁷ Fundação Carlos Chagas (FCC).

Comunidades Indígenas, nas Comunidades Quilombolas e no Campo” (BRASIL, 2009c, p. 4). Além disso, o Edital ainda previa que as Instituições Federais de Educação Superior, com projetos em desenvolvimento, poderiam apresentar:

[...] proposta complementar de licenciatura ainda não apoiadas pelo Programa no âmbito da instituição. Neste caso, as propostas enquadradas terão o mesmo coordenador institucional do projeto em vigor e todas as exigências documentais deste Edital deverão ser atendidas (BRASIL, 2009c, p. 4).

O Edital CAPES/DEB nº 02/2009 apresentava mudanças relevantes para à ampliação de IES participantes no Pibid, com a inclusão de novos municípios e cursos de licenciatura no Programa. As IES federais poderiam apresentar propostas complementares de licenciatura, ampliando o número de subprojetos no projeto institucional já aprovado e em execução. Como um processo contínuo de aperfeiçoamento, o Edital CAPES/DEB nº 02/2009 instituiu o comitê *ad hoc* para a análise das propostas institucionais. Esse comitê deveria elaborar o “Relatório Final contendo quantitativos de projetos, assim como outras informações julgadas pertinentes” (BRASIL, 2009c, p. 11) e registradas em formulário próprio.

O processo de análise e julgamento das propostas submetidas à Capes nesse Edital, realizou-se em três etapas. Sendo a primeira delas à análise pela área técnica da DEB, a fim de “verificar o atendimento às características obrigatórias, o envio da documentação solicitada e a adequação dos projetos às especificações e condições contidas neste Edital” (BRASIL, 2009c, p. 11). Na sequência, as propostas deferidas foram repassadas para a segunda etapa que consistia na análise de mérito, avaliação e classificação, onde foram analisadas pelo comitê *ad hoc*. Para tal análise, a Capes estabeleceu critérios específicos, a saber: elegibilidade da Instituições Públicas de Educação Superior (IPES); atendimento dos objetivos do Edital; e avaliação de mérito (BRASIL, 2009c).

Já a última etapa previa à aprovação e a homologação dos resultados das avaliações do comitê *ad hoc* pela DEB/CAPES, considerando o resultado apresentado pelo comitê que, com base no estabelecido pelo Edital, poderia recomendar: a) Aprovação integral; b) Aprovação parcial com ajustes; c) Não aprovação (BRASIL, 2009c). Ressaltamos que como forma de assegurar a imparcialidade, “os membros do comitê *ad hoc* não poderão fazer parte de equipes de quaisquer propostas apresentadas.” (BRASIL, 2009c, p. 12). Todos os editais

apresentavam cronograma para o trâmite. Contudo, cabia prorrogações quando necessário como ocorreu com esse Edital, prorrogando o prazo de submissão de 9/11/2009 para 30/11/2009. O atraso na recepção das propostas fez com que o resultado do Edital fosse publicado no dia 28 de dezembro de 2009. Foram aprovados sessenta e seis projetos institucionais e vinte e três projetos complementares, a serem iniciados em até 90 dias após a divulgação do resultado final. (BRASIL, 2009c).

No ano seguinte (2010), a Capes divulgou o Edital CAPES nº 18/2010 (BRASIL, 2010) e recebeu propostas de Instituições Municipais de Educação Superior (IMES) e de centros universitários interessados em participar do Pibid. Para tal, os estabelecimentos deveriam ser “[...] filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos” e empenhados em “induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério” (BRASIL, 2010, p.1). Por meio desse Edital foram aprovados 28 novos projetos institucionais, conforme publicado no DOU (BRASIL, 2010).

A partir da divulgação dos Editais para a seleção e a seletiva de propostas institucionais, o Programa crescia e suas ações se ampliavam em todos os estados brasileiros e logo se tornou imprescindível estabelecer uma regulamentação para o seu funcionamento. E portanto, a Capes concebeu nesse mesmo ano (2010) a Portaria nº 260/2010 (BRASIL, 2011a), que estabelecia as Normas Gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, as características obrigatórias das propostas e os seguintes objetivos:

- a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; [...]
- b) contribuir para a valorização do magistério; [...]
- c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica; [...]
- d) 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; [...]
- e) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e [...]
- f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2011a, p. 3).

Tais objetivos evidenciam a valorização do magistério, tanto nas IES quanto

nas escolas de Educação Básica. E a partir do Pibid, os cursos de licenciatura passaram a ser valorizados nas IES e cogitados como oportunidade para se tornarem professores na Educação Básica. O caráter inovador do Programa, integrando universidade e escola de Educação Básica, resultou em inúmeras ações de valorização da docência em escolas públicas e universidades, e professores de Educação Básica passaram a frequentar a universidade, participar de grupos de estudo, escrever sobre a docência e publicar trabalhos científicos em parceria com colegas de profissão e estudantes de licenciaturas.

No ano subsequente (2011), em 03 de janeiro de 2011, a Capes lançou o Edital nº 01/2011 CAPES/DEB, seguindo os mesmos critérios de análise e seleção de propostas institucionais previstas nos editais anteriores. As propostas foram enviadas a Capes, da mesma forma que no Edital anterior (Edital CAPES nº 18/2010). E no dia 7 de abril de 2011, a instituição divulgou o resultado final, com cem projetos aprovados (BRASIL, 2011b).

Ao passo que novos editais eram publicados e novas IES selecionadas para participar do Pibid, tornou-se necessário fazer à autocrítica quanto aos fins e meios deste Programa. Esta foi uma das questões colocadas em pauta na consulta pública realizada com os envolvidos, a fim de discutir possíveis melhorias para o Programa. Participaram dessa atividade, professores e pesquisadores de todo o Brasil, contribuindo com a elaboração de normativas para o Programa.

Ao fim da consulta pública, houve unanimidade entre os envolvidos de que os coordenadores institucionais deveriam conceber “o Fórum de Coordenadores Institucionais do Pibid” (SILVEIRA, 2017, p. 58), para facilitar o diálogo entre a Capes e as IES, no que tange às dificuldades, melhorias e resultados do Programa.

Exposto isso, a Capes publicou no ano seguinte (2012), o Edital nº 11/2012 CAPES/DEB¹⁸, facultando às “instituições participantes do Pibid com projetos aprovados pelos editais Capes Nº 02/2009, 18/2010 e 01/2011” a alteração do projeto vigente, com a possibilidade de ampliação ou de redução do número de subprojetos e/ou de bolsas (BRASIL, 2012). Afirmamos que nessa época, avançava-se o processo de informatização do sistema de comunicação da Capes. As propostas institucionais passaram a ser submetidas por meio do Sistema Integrado

¹⁸ No dia 4 de maio de 2012, a Capes prorrogou o prazo para submissão de propostas institucionais, antes previsto para o dia 04 de maio e agora prorrogado para 11 de maio de 2012. Um mês depois, a Capes divulgou os projetos aprovados no Edital nº 11/2012 (BRASIL, 2012).

da Capes (Sicapes), e não mais via correios, como era usual até então.

Em 2013, a ex-presidenta da República, Dilma Vana Rousseff, sancionou a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 “para dispor sobre a formação dos profissionais da educação” (BRASIL, 2013a), e a institucionalização do Pibid enquanto política educacional. Ressaltamos que à aprovação da Lei, promoveu o reconhecimento do Pibid em âmbito nacional, e o seu fortalecimento como Política Nacional de Formação de Professores no país.

Destacamos que nesse mesmo ano (2013), o presidente da Capes tornou público a Portaria nº 96/2013 que normatizava o Pibid e revogava a Portaria nº 260/2010 (BRASIL, 2013c), citada anteriormente. Ponderamos que este documento foi elaborado a partir da participação de todos os coordenadores institucionais, que compartilhavam experiências e representações de suas respectivas regiões (Centro-oeste; Nordeste; Norte; Sudeste e Sul).

Além da regulamentação acima, a Portaria representava o caráter democrático que permeava a tomada de decisões em torno do Programa. Este documento acrescentou um novo objetivo ao projeto Pibid, o de “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” (BRASIL, 2013c, p. 3) e institucional.

Salientamos que a partir da publicação da Portaria nº 96/2013, a Capes deixou evidente que a finalidade do Programa é propiciar ao acadêmico de licenciatura/bolsista a imersão no cotidiano das escolas, oportunizando a reflexão da prática formadora e do exercício profissional, vivenciando na prática a rotina escolar. Ressaltamos que o ato administrativo pautou o Edital nº 61/2013, publicado no dia 02 de agosto de 2013 (BRASIL, 2013d), e foram:

[...] concedidas 72.000 (setenta e duas mil) bolsas a alunos dos cursos de licenciatura e a professores das Instituições de Ensino Superior e das escolas da rede pública de ensino. Dessas bolsas, 10.000 (dez mil) serão destinadas a alunos de licenciatura do Programa Universidade Para Todos (ProUni) e aos professores envolvidos na sua orientação e supervisão. Concessões não preenchidas na modalidade do Pibid-ProUni poderão ser remanejadas para as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos (BRASIL, 2013d, p. 1).

O Edital nº 11/2012 CAPES/DEB inova na medida em que destina cotas específicas para estudantes beneficiados pelo Programa Universidade para Todos

(ProUni)¹⁹, ou seja, alunos provenientes de camadas sociais desfavorecidas economicamente. Tal Edital foi bem aceito em nível nacional, tendo o seu resultado final divulgado em 20 de dezembro de 2013, com 284 projetos institucionais selecionadas (BRASIL, 2013d).

A Capes inovou também ao publicar no mesmo ano (2013) o Edital nº 66/2013²⁰ (BRASIL, 2013e) do Pibid Diversidade, direcionado às escolas indígenas, do campo, quilombolas, extrativistas e ribeirinhas da rede pública de ensino. Destacamos a partir desse esclarecimento que os projetos aprovados em ambos os editais deveriam ser desenvolvidos em até 48 meses, podendo ser prorrogados uma única vez, e essa prorrogação ocorreu.

No entanto, enfatizamos que os investimentos em educação e formação de professores foram reduzidos no ano seguinte (2014), quando a economia brasileira entrou em estado de recessão. O estado de recessão é caracterizado pelo declínio da economia de um país, e está atrelado a queda de produção e lucros, ao aumento do desemprego e o crescimento dos índices de falências e concordatas. Segundo Fernando de Paula e Manoel Pires (2017, p. 125), a economia brasileira passou por um período de expansão (2004-2013), com uma taxa de crescimento média de 4,0% a.a. “acompanhado por um processo de melhoria na distribuição de renda e na pobreza”, retraiu no segundo trimestre de 2014 e sofreu uma intensa recessão nos dois anos seguintes (2015 e 2016), atingindo uma taxa de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) com média negativa de 3,7%, acompanhado de uma piora dos indicadores sociais. Ponderamos a partir do exposto, que o desempenho econômico afetou diretamente a manutenção de bolsas para os acadêmicos de licenciatura/bolsistas que integravam o Pibid na época.

Assim sendo, ressaltamos que os bolsistas registraram o primeiro atraso da Capes no depósito de bolsas, gerando um grande descontentamento com os rumos

¹⁹ O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado pela Lei nº 11.096/2005 em 2005. O programa concede bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), para os jovens brasileiros estudarem nas IES privadas do país. De acordo com o Ministério da Educação, podem participar do PROUNI jovens “que tenham cursado todo o ensino médio na rede pública, ou na rede particular na condição de bolsista integral da própria escola; estudantes com deficiência; e professores da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica, integrantes de quadro pessoal permanente de instituição pública. Nesse caso, não é necessário comprovar renda” (BRASIL, 2020a).

²⁰ Pela primeira vez na história do Programa, a Capes publicou dois editais no mesmo ano. O objetivo do Edital em destaque era selecionar projetos institucionais que visavam o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo. Para tal, a Capes concedeu “3.000 (três mil) bolsas a alunos de cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo e a professores envolvidos na sua orientação e supervisão, bem como recursos de custeio para apoiar suas atividades” (BRASIL, 2013e).

que as políticas de formação de professores tomavam no país. Essa política econômica interferiu na disponibilização de recursos para a manutenção de bolsas já aprovadas. E, no segundo mandato da ex-presidenta Dilma Vana Rousseff (2015-2016), houve corte brusco na expansão monetária e redução intensa do déficit público. Com isso, os objetivos do governo federal em investir na educação e na formação de professores (previsto anteriormente) foram alterados, criando tensões entre as universidades, a Capes e o MEC.

Em meio a essa tensão, expressões como a de “fazer mais com menos” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2015), proferida pelo então ministro da educação Aloizio Mercadante, e a crise econômica que se instalava no país, levou o governo a defender cortes de recursos para o Pibid. Segundo o ministro, alguns programas educacionais não estavam obtendo o resultado previsto anteriormente, como “o pacto nacional pela alfabetização na idade certa, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o Mais Educação” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2015). E em seu pronunciamento de posse, o ministro não comentou (de forma explícita) sobre os cortes orçamentários que acometeriam a Educação no mesmo ano (2015). Porém, em decorrência da sua fala, houve reação imediata dos envolvidos com os Programas citados acima, conforme afirma a professora Grasiela Castilhos (2019):

[...] no final do ano de 2015, foi realizada uma audiência pública na Câmara dos Deputados para debater o papel do PIBID. A audiência foi conduzida pelo Ministro da Educação Aloizio Mercadante [...] e contou com a participação de professores e estudantes de diversas regiões do Brasil, que eram beneficiados pelo PIBID, bem como da CAPES ligada ao Ministério da Educação (CASTILHOS, 2019, p. 28).

O pronunciamento de Aloizio Mercadante já se articulava ao ajuste fiscal proposto pelo governo federal, no segundo semestre de 2015. E em relação a isso, professores das IES e da Educação Básica, acadêmicos de licenciatura/bolsistas do Pibid e demais envolvidos no programa de iniciação à docência “engajaram-se em prol de uma mobilização nacional em defesa da manutenção” (CASTILHOS, 2019, p. 28) e da permanência do Programa Pibid, mediada pelo Forpibid.

Ao citá-lo, ressaltamos que dois anos antes (2013), durante a realização do IV Encontro Nacional das Licenciaturas e III Seminário Nacional do Pibid, no município de Uberaba/Minas Gerais (MG), os coordenadores institucionais do Programa votaram pela instalação da Comissão Nacional para criação do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à

Docência (Forpibid). Tal comissão, segundo Alessandra Assis e Jaqueline Silva (2018, p. 10), era composta por “representantes das cinco regiões do país, escolhidos em sessão plenária”, que deveriam apresentar no ano seguinte (2014) o regimento do Fórum. Para a formulação deste, a Comissão partiu de discussões realizadas em grupos específicos de trabalho, por regiões, e “que sinalizaram na plenária final, as expectativas dos coordenadores acerca dos objetivos, composição e modo de funcionamento” deste Fórum (ASSIS; SILVA, 2018, p. 10).

No ano seguinte (2014), os coordenadores institucionais do Pibid se reuniram na cidade de Natal/RN para participarem do V Encontro Nacional das Licenciaturas e IV Seminário Nacional do Pibid. Nesse evento, realizou-se “a primeira Assembleia dos Coordenadores Institucionais do PIBID para a discussão e aprovação do Regimento do FORPIBID” (ASSIS; SILVA, 2018, p. 10) e para a seleção da primeira diretoria do Fórum Forpibid.

Ressaltamos que de acordo com Alessandra Assis e Jaqueline Silva (200), a estrutura organizacional do Fórum se configura “de modo horizontal, descentralizado e dinâmico, com a participação dos coordenadores das cinco regiões do país e vinculados a diferentes instâncias administrativas das Instituições de Ensino Superior, caracterizando-se pelas especificidades dos programas, de modo geral e específico” (ASSIS; SILVA, 2008, p. 10).

O Forpibid atua como interlocutor entre as IES, a Capes e demais instituições vinculadas a instituição de fomento. E por intermédio dele, os coordenadores institucionais expressam as suas necessidades, críticas, opiniões e possíveis melhorias no Pibid. Este se mantém de forma autônoma, com doações voluntárias de coordenadores institucionais do Programa, e age de forma permanente.

Concebido num momento em que o Pibid sofria ameaças à sua continuidade, o Forpibid lutou pela sua permanência e durante o ocorrido fez uso de informativos para notificar a comunidade acadêmica dos avanços e retrocessos no processo de luta pela permanência do Programa. Os informativos foram utilizados pelos coordenadores institucionais como uma das formas mais efetivas de comunicação com os pares, no que se refere a mobilização política, em defesa do investimento federal na formação de professores para a Educação Básica. Estes informativos balizaram inúmeras ações institucionais em defesa do Programa, de 2014 até o momento atual (2021). A seguir faremos uso de alguns desses informativos para ilustrar esse período marcante da História da Educação brasileira.

Começamos pelo Informe de nº 09/2015, em que o Forpibid convoca a comunidade acadêmica a organizar uma ação articulada e sistêmica em defesa do Pibid. Neste, ainda, a equipe do Forpibid esclarece que o Fórum participou naquele mês de uma reunião na Capes, e lhes foi apresentado o orçamento do Programa para o ano de 2016. O orçamento causou indignação entre os coordenadores institucionais presentes, e então, a professora Irene Cazorla, diretora da DEB na época, esclareceu que “os cortes de bolsas são inevitáveis, tendo em vista a redução da ordem de 274 milhões (45%) de recursos destinados ao Programa Pibid” (FORPIBID, 2015, p. 1). Por meio deste, a equipe responsável pela gestão do Forpibid, deixou claro que aos bolsistas que o ano de 2016 seria um ano de luta e mobilização acadêmica no país.

Meses depois, em 18 de fevereiro de 2016, a Capes compartilhou com os Coordenadores de Área e Institucionais do Pibid o Ofício Circular nº 02/2016-CGV/DEB/CAPEES, que se referia a prorrogação de bolsas do Programa (BRASIL, 2016c). Através dele, o Ministério da Educação colocou em prática a proposta do ex-ministro da Educação, Aloizio Mercadante, de “fazer mais com menos”. Neste documento, a Capes expôs aos Coordenadores que o Programa sofreria um corte de 45 mil bolsistas, sem a possibilidade de substituição quando alguém fosse desligado, e as bolsas já finalizadas seriam suprimidas (BRASIL, 2016c).

Assim sendo, entendemos que as intenções de modificação do programa, por parte do governo federal, ficavam cada vez mais evidentes. No dia 11 de abril de 2016, a Capes publicou a Portaria nº 46 (BRASIL, 2016a), que instituía um novo regulamento para o Pibid, elaborado sem a participação das Universidades, “deslocando a natureza do Programa da formação inicial de professores para atender à demanda por reforço escolar, tida como solução para melhoria nos índices de aprendizagem” (SOUSA, 2018, p. 55), segundo a instituição de fomento. Com a publicação dessa Portaria, as IES e o Forpibid reagiram de forma negativa ao documento, ocasionando a sua revogação no dia 14 de junho de 2016, com a publicação da Portaria nº 84/2016 (BRASIL, 2016b).

Porém, ressaltamos que esse resultado só foi possível devido a luta e a organização protagonizada pelo Forpibid, uma vez que no dia 23 de abril de 2016, o Fórum emitiu uma nota de repúdio a Portaria nº 46/2016, e esta nota foi enviada à ex-presidenta Dilma Vana Rousseff, com o indicativo de que a Portaria modificaria o enfoque do Programa e estabeleceria regras que o precarizariam e o

desestruturariam. Quatro dias depois, o Fórum divulgou a o documento intitulado, **Carta do Forpibid contra a opressão e pela coragem de formar professores** (FORPIBID, 2016a), onde criticava a nova roupagem do Pibid proposta pela Portaria nº 46/2016, em que a Capes destacava que seriam priorizadas ações para “o reforço escolar em língua portuguesa e matemática” (FORPIBID, 2016a) deixando de lado as outras áreas do conhecimento, também essenciais para a formação humana.

Quanto a fala do (ex)ministro da educação, Aloízio Mercadante, a professora Dra. Alessandra Assis, então presidente do Forpibid, criticou a postura do (ex)ministro e afirmou que Aloízio Mercadante fez “um julgamento apressado do programa” (JUSBRASIL, 2015). Entretanto, ponderamos que nesse período vários políticos do país declararam apoio ao Forpibid e passaram a lutar pelo fim dos cortes na Educação. O manifesto de apoio perpassou às Câmaras Municipais, Assembleias Legislativas de estados brasileiros, Congresso e o Senado Federal. Nesse sentido, inúmeras audiências públicas foram realizadas, inclusive no Congresso Nacional e no Senado, particularmente em conjunto com as comissões de educação das respectivas Casas. Tal movimento pressionou parlamentares e o governo federal para o deslocamento de recursos da União para a manutenção do Pibid, sem cortes.

Destacamos que um dos exemplos desse engajamento ocorreu no dia 04 de maio de 2016, quando o deputado federal Chico Lopes (Partido Comunista do Brasil (PcdoB)/Ceará (CE)) apresentou na plenária da Câmara dos Deputados o Projeto de Lei (PL) nº 5.180/2016, propondo ao setor legislativo e executivo tornar o “Pibid uma política de estado” (FORPIBID, 2016b, p. 1), e segundo o Informe nº 09, de 30 de agosto de 2016, tal ação iria “evitar que as mudanças de governo impliquem em alterações e descontinuidades” (FORPIBID, 2016b, p. 1) no Programa. O PL tramitou na Câmara até o dia 31 de janeiro de 2019, quando o documento foi arquivado nos termos do Artigo nº 105, do Regimento Interno da Câmara²¹.

Enquanto a comunidade acadêmica se alegrava com a proposição da PL nº 5.180/2016, o governo federal propunha cortes nas bolsas do Pibid, a partir de atos

²¹ Conforme o Regimento Interno da Câmara dos deputados (1989), o Art. 105 estabelece que “arquivar-se-ão todas as proposições que no decurso tenham sido submetidas à deliberação da Câmara e ainda se encontrem em tramitação, bem como as que abram crédito suplementar, com pareceres ou sem eles, salvo as: I – com pareceres favoráveis de todas as Comissões; II – já aprovadas em turno único, em primeiro ou segundo turno; III – que tenham tramitado pelo Senado, ou dele originárias; IV – de iniciativa popular; V – de iniciativa de outro Poder ou do Procurador-Geral da República”. Além disso, o Art. 105 possui um parágrafo (parágrafo único) que prevê que “a proposição poderá ser desarquivada mediante requerimento do Autor, ou Autores, dentro dos primeiros cento e oitenta dias da primeira sessão legislativa ordinária da legislatura subsequente, retomando a tramitação desde o estágio em que se encontrava” (BRASIL, 1989).

administrativos. Porém, deixamos claro que a proposta acima suscitou manifestações de ruas, com cartazes, faixas, bem como nas Web (redes sociais), com a *hashtag* #FICAPIBID, entre outras. O Forpibid lançou duas petições públicas na internet, sendo a primeira intitulada **Forpibid contra opressão e pela coragem de formar professores**, e a segunda, **Prorroga Pibid**. Em ambas as petições, o requerente deveria inserir o nome completo e o e-mail e, de forma facultativa, informar o estado e deixar um comentário no formulário.

Tais estratégias possibilitaram a inclusão de outros segmentos sociais a defesa e manutenção do Programa. Se somadas as petições públicas e os abaixo assinados, teremos aproximadamente 130 mil assinaturas em todo o país, que mobilizaram e sensibilizaram o Ministério da Educação e parlamentares a dar continuidade ao Pibid, em nível nacional.

Assim, considerando as estratégias acima como ações que mobilizaram acadêmicos de licenciatura/bolsistas, professores de instituições de Ensino Superior e Educação Básica a lutarem pela permanência e manutenção do Pibid, recorremos à Liane M. Bertucci, Luciano M. de Faria Filho e Marcus A. T. de Oliveira (2010) para dizer que a formação de professores se faz nas relações sociais, isto é, para além dos limites da escola e da Instituição de Ensino Superior, pois devem perpassar movimentos de resistência e de militância social.

Salientamos que ambos fazem parte de ações cotidianas, em detrimento da tensão existente entre as formas de dominação e resistência na esfera social, em específico no âmbito da educação. E com frequência há ameaças a educação pública, inclusive por parte do governo que deveria ser o guardião dos direitos dos cidadãos, mas não é. Assim dito, e considerando as especificidades da pesquisa, afirmamos que os professores de Educação Básica ou de Ensino Superior “[...] são partícipes dessa luta, por adesão ou omissão, resistência ou conformação, mas o são [...]” (BERTUCCI; FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010, p. 91).

Sendo assim, ponderamos que as manifestações públicas de acadêmicos de licenciatura/bolsistas e professores pela permanência do Pibid e Pibid Diversidade perpassaram a tensão citada acima, tendo em vista que o governo federal, com a justificativa de reduzir gastos na União, propôs cortes no orçamento anual do Pibid, e a comunidade acadêmica reagiu a essa proposta, com mobilizações públicas. Assim, compreendemos que a partir de 2015, professores e acadêmicos protagonizaram movimentos de resistência em prol do Programa Institucional de

Bolsa de Iniciação à Docência, e vivenciaram a sua formação (inicial ou continuada) para além das instituições de ensino, isto é, nas ruas, na câmara de deputados e na Web. Foi por meio dessas ações populares que professores e acadêmicos de licenciatura/bolsistas se educaram politicamente nessa época.

Observamos que nesse período, em específico no dia 31 de agosto de 2016, os poderes legislativo e judiciário afastaram permanentemente a presidenta Dilma Vana Rousseff do governo federal, com a consumação do *golpe* iniciado em 2 de dezembro de 2015, pelo ex-presidente da câmara dos deputados, Eduardo Cunha. Quanto a isso, o cientista social, Henrique Pozzi (2019, p. 52), afirma que o processo de *impeachment* que levou ao afastamento da ex-presidenta Dilma Vana Rousseff, e a consolidação do golpe em 2016, é “fruto de uma traição do vice-presidente Michel Temer em conjunto com partidos de oposição”, a exemplo do PSDB, “derrotado nas eleições presidenciais desde 2002” (POZZI, 2019, p. 52).

A partir dessa articulação política, o *golpe* se efetivou. E com a saída da ex-presidente Dilma Vana Rousseff, o vice-presidente Michel Temer assumiu o seu lugar. Ao assumi-lo, o mdebista adotou políticas neoliberais, aprovando em seu governo alterações na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e uma “medida que ficou conhecida como a PEC²² do Teto de Gastos” (POZZI, 2019, p. 90), por limitar as despesas dos três poderes nos próximos 20 anos. Além disso, tentou aprovar a Reforma da Previdência, mas não obteve êxito.

No âmbito da educação, Michel Temer destituiu o então Ministro Aloízio Mercadante, e nomeou para o cargo o sr. Mendonça Filho. Em decorrência disso e da adoção de políticas neoliberais para a educação, o Pibid sofreu novas ameaças de cortes em seu orçamento e uma possível reformulação na sua estrutura.

Ressaltamos que os ataques à educação que vinham acontecendo desde o ano de 2013, persistiram, e se agravaram ainda mais nos anos seguintes, como denuncia o Informe de nº 02, de 16 de fevereiro de 2017, ao citar que o Brasil estava sendo palco de “contrarreformas e ataques à avanços conquistados” (FORPIBID, 2017a, p. 1) na luta pela permanência do Pibid e Pibid Diversidade. Destacamos que embora a mobilização tenha garantido a revogação da Portaria 46/2016, a conjuntura política do país impunha novos desafios à educação, como por exemplo a Reforma do Ensino Médio, que ocasionou uma série de implicações no sistema educacional brasileiro e no Programa Pibid.

²² Proposta de Emenda Constitucional (PEC).

Consoante a isso, o diretório geral do Forpibid divulgou no dia 15 de setembro de 2017, o informe de nº 05, em que descrevem a forma como estava redigido o Projeto de Lei Orçamentária (PLOA) enviado ao Congresso no dia 07 de agosto de 2017, e que repercutiria no orçamento para a educação em 2018. Este documento apontava cortes nos recursos destinados a Capes e, conseqüentemente, ao Pibid. De acordo com o PLOA, o orçamento inicial da Capes para o ano de 2017 era de R\$ 4,9 bilhões de reais, e para o ano de 2018 estimava-se R\$ 3,3 bilhões. Uma redução de 32,6% do orçamento de 2017 para 2018. Isso implicava diretamente no repasse de bolsas para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

O informativo deixa claro ainda que o orçamento da Capes para o ano de 2017, no que se refere ao repasse de bolsas da instituição de fomento para a Educação Básica, somava R\$ 788 milhões de reais e para a Educação Superior e Pós-Graduação, R\$ 3,2 bilhões. Já para o ano de 2018, a previsão de repasse de bolsas para a Educação Básica era de 440 milhões (redução de 44% do orçamento) e para a Educação Superior e Pós-Graduação, 2,2 bilhões de reais (redução de 31%) (FORPIBID, 2017b, p. 1). O corte orçamentário previa R\$ 200 milhões a menos do valor proposto no PLOA de 2017.

Destacamos que as articulações realizadas em prol da manutenção dos recursos para a formação de professores, por meio do Pibid, contaram com inúmeros encontros do diretório geral do Forpibid com parlamentares e com a Capes, como ocorreu por exemplo, no dia 02 de outubro de 2017. Nesse encontro do dia 02, a equipe da Capes comentou com os representantes do Forpibid que o Programa Pibid continuaria sem nenhuma alteração no modelo vigente – a principal dúvida dos coordenadores institucionais naquele momento.

Já no Informe nº 06/2017, o diretório geral do Forpibid esclarece que na ocasião do encontro os representantes ainda “visitaram vários gabinetes de deputados e senadores pedindo apoio à continuidade do Pibid e Pibid Diversidade” (FORPIBID, 2017c, p. 1), sem cortes ou interrupção, que resultou na realização de audiências públicas em defesa do Pibid e Pibid Diversidade na Câmara dos Deputados e no Senado Federal. Repercutia nas redes sociais a *hashtag* #pibidsemcortesseminterrupção, dando visibilidade ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e ao Forpibid em nível nacional.

Diante desse contexto de luta, o Informe nº 08, enviado aos CI's no dia 15 de novembro de 2017, alertava a comunidade acadêmica acerca dos desdobramentos

das políticas do governo Temer, com ataques aos direitos sociais. A educação pública era um dos mais afetados. Nesse sentido, nasce no âmbito do governo federal, a ideia de desdobrá-lo em dois Programas: o Pibid para estudantes do 1º e 2º ano e o Residência Pedagógica para os estudantes do 3º e 4º ano das licenciaturas. A mudança foi entendida pelo Forpibid como um retrocesso na formação de professores, tendo em vista que essa ideia implicava na redução de tempo de permanência do estudante no Programa, durante a sua formação.

Tal proposta, apresentada pela Capes como uma ação que promoveria a “modernização do Pibid” (FORPIBID, 2017d, p. 1), fragmentava os recursos e as bolsas entre os dois editais, alterando a estrutura e os objetivos do Programa. Portanto, o Forpibid convocou (novamente) a comunidade acadêmica a se manifestar por meio de abaixo assinados, para que não houvesse a fragmentação do Pibid em dois programas específicos. Além disso, o Fórum os convoca para a realização de manifestações em prol do programa, por meio de três *hashtags*: “#residencia_é_retrocesso #ficapibid e #PIBIDsemCORTEeSEMinterrupção” (FORPIBID, 2017d, p. 3) que deveriam ser inseridas no espaço texto de uma publicação da rede social Facebook com fotos referentes ao trabalho desenvolvido pelos bolsistas do Pibid na Educação Básica, ou em postagens de texto no Twitter.

Sete dias depois, o diretório geral do Forpibid compartilhou com os coordenadores institucionais do Pibid o Informe nº 09/2017, direcionado aos bolsistas de iniciação à docência. Nele, o Diretório Nacional do Forpibid notificava os acadêmicos de licenciatura/bolsistas que o movimento #ficapibid passava por um momento crucial de mobilização, e a participação discente era importante para “dar sentido, corpo e significado” à luta (FORPIBID, 2017e, p. 1). Em seguida, a equipe esclarece aos discentes que o Pibid e Pibid Diversidade corriam risco de serem substituídos “por uma iniciativa que, sob uma questionável modernização, irá desmantelar uma experiência exitosa de quase 10 anos” (FORPIBID, 2017e, p. 1), e solicitou aos discentes que intensificassem “as conversas e esclarecimentos sobre os riscos e o fim desses programas” (FORPIBID, 2017e, p. 1) na “faculdade/instituto/universidade, na escola parceira do PIBID” (FORPIBID, 2017e, p. 1) em casa e nos círculos de amizade. Os bolsistas foram convidados a recolher assinaturas para o abaixo-assinado (à mão), a ser coordenado pelos professores (coordenadore/s de área) responsáveis por cada subprojeto temático.

Além de manifestações em praça pública e em casas legislativas, abaixo

assinados (à mão e via *Web*), o Forpibid fez uso de palavras-chaves (emblemáticas) nesse período, a exemplo dos verbos mobilizar e esperar, inspirados no patrono da educação brasileira Paulo Freire. Ambos os termos aparecem no Informe nº 10/2017, como palavras de expectativa para o ano que se iniciaria (2018). O documento trás ainda o informe de duas audiências públicas realizadas na cidade de Brasília, uma no Senado Federal e outra na Câmara de Deputados, e contaram com a participação maciça de pibidianos. Destaca que discentes de “Mato Grosso do Sul, Goiás, Minas Gerais e Bahia” (FORPIBID, 2017f, p. 1) vieram até Brasília para lutar em defesa do “melhor programa de formação de professores que este país já teve” (FORPIBID, 2017f, p. 1), o Pibid. Esclarece que durante a realização das audiências públicas, palestrantes da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/Rio Grande do Sul (RS)), União Nacional dos Estudantes (UNE), FORPIBID, pesquisadores e acadêmicos de licenciatura/bolsistas argumentaram em defesa do Pibid e Pibid Diversidade - discentes do Pibid comoveram os ouvintes, com depoimentos emocionantes sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

Nessa época, a crise política e econômica marcava o período em destaque, mas a esperança também. E em detrimento da disputa e da rivalidade política vigente no país, o Forpibid mobilizava a comunidade acadêmica para um enfreamento político, ao passo que conscientizava os parlamentares sobre a relevância do Pibid para a formação de professores no Brasil.

Assim sendo, ressaltamos que dentre as ferramentas que o Forpibid utilizou/utiliza para divulgar o Programa: apresentar os resultados alcançados e promover a mobilização social, estavam as redes sociais. De 2014 até o presente ano (2021), as redes sociais têm sido utilizadas em favor do Pibid. Através de *posts* nas redes sociais, bolsistas do Programa têm utilizado *hashtags* para multiplicar os likes de uma publicação e promover a disseminação infinita desse *post* na internet. E entendendo a importância dessa ferramenta para a expansão do Pibid, inúmeros eventos e atividades advindas de ações financiadas com recursos do Pibid foram publicizadas e alcançaram as mídias digitais e sociais.

Foi por meio dessa ferramenta também que durante a semana de mobilização em Brasília, a equipe de CI's do Forpibid visitaram gabinetes e conversaram com Parlamentares (senadores e deputados federais) para a criação de uma Frente

Parlamentar em Defesa do Pibid e Pibid Diversidade. O diálogo com o legislativo prosperou e a equipe conquistou 129 assinaturas, faltando apenas 42 para atingir o número mínimo necessário para criar a Frente Parlamentar, como determina a esfera jurídica da República Federativa do Brasil.

Ressaltamos que no dia 14 de dezembro, o presidente do Forpibid, Prof. Ms. Nilson Cardoso²³ e a representante da região sul na época, Prof. Dra. Márcia Stentzler²⁴, foram recebidos pelo ministro Mendonça Filho, e entregaram o protocolo feito ao MEC de 316.811 assinaturas de todos os estados brasileiros, resultante do abaixo-assinado. Havia, ainda, desenhos feitos por crianças não alfabetizadas, cartas de pais, de escolas e de instituições, as quais enviaram “moções de apoio das IES e Entidades Educacionais” (FORPIBID, 2017f, p. 1), e ao término do bate-papo, o ministro da educação apontou não se opor à prorrogação do Pibid, mas não abriria mão do programa Residência Pedagógica.

Tal afirmação deixou ambos apreensivos e em meio a um clima de desconfiança e incertezas quanto aos investimentos federais para a manutenção do Pibid, esclarecemos que a Capes dialogava com outros setores públicos no que se refere a proposta do Ministro da Educação, recusando “a participação do FORPIBID no Seminário (restrito) sobre o Residência Pedagógica, realizado em São Paulo, no Hotel Maksoud Plaza” (FORPIBID, 2017f, p. 2). Tal atitude ocasionou uma série de dúvidas e questionamentos sobre a nova iniciativa do governo federal para a formação de professores e deixou todos preocupados com o próximo ano (2018).

Consoante a isso, o comitê geral do Fórum evidencia no Informe nº 01, de 17 de janeiro de 2018, que “o Forpibid protocolou e apresentou ao diretor da DEB novo pedido de (re)prorrogação de vigência dos projetos institucionais aprovados nos editais nº 061 e 066/2013, respectivamente, Pibid e Pibid Diversidade” (FORPIBID,

²³ Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Ceará (UFCE), Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor assistente do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UECE, na Faculdade de Educação de Cratêus (FAEC) e docente permanente do Mestrado Profissional em Rede e Ensino de Biologia (Profbio) na UECE. Atuou como Coordenador Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e ocupa hoje o cargo de presidente do Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Pibid e Residência Pedagógica.

²⁴ Graduada em Pedagogia, licenciatura, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (FAFIUV), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e doutora em Educação pela UFPR. Atualmente é Diretora de Programas e Projetos da Unespar, professora do Programa de Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR) e Coordenadora do Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas em História da Educação (NUCATHÉ), na UNESPAR, *campus* de Paranavaí. Atuou como Coordenadora Institucional do PIBID na FAFIUV, entre os anos de 2009 e 2013, e na Unespar, entre 2013 e 2018.

2018a, p. 2). O pedido foi protocolado pelo Forpibid no dia 17 de janeiro de 2018, e solicitava a renovação de ambos os Editais, sem a paralisação dos projetos em andamento. A (re)prorrogação seria uma alternativa para a “continuidade dos programas”, sem a interrupção nos meses de março e agosto de 2018 (FORPIBID, 2018a, p. 2). O Forpibid argumentou que a não-prorrogação dos editais promoveria:

[...] I) prejuízo irreversível na ruptura com o trabalho com as escolas e II) o impacto nos cursos de licenciaturas, tanto no trabalho nas escolas como na concessão de bolsas, numa conjuntura tão desforçável quanto ao financiamento das universidades e crise política e econômica, podendo corroborar com a evasão dos cursos (FORPIBID, 2018a, p. 2).

Porém, a tentativa do Forpibid de (re)prorrogação dos editais citados anteriormente não obteve êxito, como esclarece o Informe nº 05, de 28 de fevereiro de 2018, ao citar que “o sr. Mendonça Filho, Ministro da Educação e sua equipe não foram sensíveis aos argumentos levantados e a prorrogação não foi implementada” (FORPIBID, 2018b, p. 1), e no dia seguinte, a Capes lançou dois editais específicos para a Formação de Professores: o Edital nº 06/2018 referente ao Programa Residência Pedagógica²⁵, que vinha sendo discutido pela Capes e o Forpibid, e o Edital nº 07/2018 para o Pibid, sem a inclusão do Pibid Diversidade.

Em detrimento da não (re)prorrogação dos editais nº 061 e 066/2013, concernentes ao Pibid e Pibid Diversidade, o Forpibid protocolou um recurso junto ao judiciário, e em 13 de março de 2018 “a Juíza Federal Thais Helena Della Giustina, da 3ª vara Federal de Porto Alegre/Seção Judiciária do Rio Grande do Sul, deferiu o pedido de liminar, a fim de impor a (re)prorrogação dos editais 061/2013 e 066/2013, mantendo suas ações e bolsas” (FORPIBID, 2018c, p. 1) até que os projetos aprovados pelos editais nº 06 e 07/2018 iniciassem as suas atividades. Caso a Capes e a União não concordassem com a liminar, deveriam “apresentar

²⁵ O Programa Residência Pedagógica (RP), assim como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid, “é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores” (CAPES, 2020b). Este, por sua vez, foi lançado com o objetivo de selecionar “Instituições de Ensino Superior (IES) para a implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de Educação Básica” (BRASIL 2018b). Pode integrar o RP, alunos de licenciatura que estejam cursando a segunda metade do curso. O Programa acompanha discentes nas instituições de ensino da Educação Básica, propiciando a regência de sala de aula e a intervenção pedagógica. Na escola, o bolsista é supervisionado por um professor da Educação Básica, denominado preceptor. O preceptor possui formação acadêmica e experiência didático-pedagógica na área de formação do residente. Ao ingressar no Programa, o discente tem direito a 18 meses de bolsa. O Residência segue os mesmos pressupostos do Pibid, diferindo apenas na atuação em sala de aula, uma vez que o pibidiano atua com a iniciação à docência e o residente com o Estágio Curricular Supervisionado.

resposta, contestando todos os argumentos e apresentado provas” (FORPIBID, 2018c, p. 1) em no máximo dez dias.

Assim sendo, a Capes publicou no dia 06 de abril de 2018, em seu site, a nota intitulada: **Justiça suspende liminar que obrigava a prorrogação do Pibid**, em resposta a decisão acima. Segundo a nota, o Tribunal Regional Federal da 4ª Região, analisou a decisão da Juíza Federal Thais Helena Della Giustina, da 3ª vara Federal de Porto Alegre/Seção Judiciária do Rio Grande do Sul, e concluiu “que não houve interrupção ou descontinuidade do Programa” (CAPES, 2018), e sim o encerramento de uma fase de execução de projetos de iniciação à docência, sem há necessidade de prorrogar os editais citados anteriormente.

Nesse mesmo dia, a Anfope divulgou o documento intitulado **Resistência Propositiva e Contra Hegemônica: Posição da Anfope sobre a adesão aos editais 06/2018 – Programa de Residência Pedagógica e 07/2018 – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. A partir dele, a instituição expôs o seu posicionamento de resistência aos dois editais publicados, criticando a vinculação das propostas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e afirmando que considera:

[...] inadequado que os dois Editais estipulem como critérios a vinculação das propostas à BNCC, pois isto fere a autonomia universitária e conflitua com os projetos institucionais das IES, debatidos e aprovados nas instâncias colegiadas das instituições formadoras, e mais, está em total desacordo com as orientações da Resolução CNE 02/2015 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil (BALIAN, BARRIOS & CALDEIRA, 2018, p. 1).

Este documento da Anfope vai ao encontro daquilo que prevê o Informe nº 07, de 16 de março de 2018, pois nele o Forpibid esclarece que os dois editais lançados pela Capes, no dia primeiro de março de 2018²⁶, ferem a autonomia das Instituições de Ensino Superior. E acrescentam que:

[...] Ao decretar que a participação dos bolsistas nos programas equivalha a determinados componentes curriculares (Prática como Componente Curricular, Atividade Curricular Complementar e Estágio Curricular Obrigatório), a Capes impõe alterações e dificuldades na gestão acadêmica, pois não dá margem de adequação às inúmeras especificidades encontradas, interferindo na carga horária de docentes, exigindo novos e imediatos ajustes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e adequações em processos acadêmicos, situações que levam tempo e requerem ampla

²⁶ O Edital nº 06/2018 (RP) e o Edital nº 07/2018 (PIBID).

discussão institucional (FORPIBID, 2018d, p. 1).

Os editais alteraram a estrutura dos subprojetos do Pibid, interferindo na autonomia curricular dos cursos de licenciatura e prejudicando os cursos de baixa procura, abandono e evasão. Nesse novo formato do Pibid, ficou estabelecido no Edital nº 07/2018 que as propostas de subprojetos a serem submetidas à ele, deveriam elucidar 24 acadêmicos de licenciatura/bolsistas e 6 voluntários. Logo, os cursos precisariam cadastrar 30 nomes, sendo que 6 atuariam de forma voluntária no subprojeto. Tal exigência é incompatível com muitos cursos de licenciatura, em específico da área de exatas.

Além disso, o Fórum apresenta que a inserção de alunos voluntários nos projetos institucionais não deveria ser entendida como uma “ação acessória” (FORPIBID, 2018d, p. 2) como prevê o Edital, mas obrigatória por parte da Capes. Caso fosse obrigatória, o “esforço institucional para inclusão do maior número de discentes” (FORPIBID, 2018d, p. 5), garantiria aos projetos “maior pontuação das submissões institucionais” (FORPIBID, 2018d, p. 2).

Isto esclarecido, evidenciaremos agora os pontos que provocaram mudanças drásticas no modelo inicial do Programa – descrito nos editais anteriores do Pibid. Este redefiniu a estrutura do Programa e estabeleceu que “o público-alvo do Pibid são discentes que estejam na primeira metade do curso de licenciatura ofertado por IES pública ou privada sem fins lucrativos, na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)” (BRASIL, 2018a, p. 1).

Outro ponto de destaque no Edital, é a participação de instituições de ensino superior públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos. O edital anterior, de nº 61/2013, já previa a participação das IES privadas no Pibid. No entanto, o Edital de nº 7/2018 estabelece às IES privadas, com fins lucrativos, uma ressalva. A submissão de propostas institucionais dessas instituições só seriam aceitas se a IES possuísse “pelo menos um curso de licenciatura participante do Programa Universidade para Todos (ProUni)” (BRASIL, 2018a, p. 3), e caso a proposta da Instituição de Ensino Superior fosse aprovada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e houvesse cotas remanescentes, elas poderiam ser utilizadas por discentes que não são bolsistas do ProUni.

Além das questões supracitadas, alterou-se também o tempo de permanência dos licenciandos no Programa. Em editais anteriores, o tempo máximo era de 48

meses, e, portanto, o estudante poderia participar do Programa desde o ingresso no /curso de graduação até a sua conclusão. Já no Edital nº 07/2018, fica estabelecido que “o discente não poderá receber bolsa por período superior a 18 meses, considerando a participação na mesma modalidade, em qualquer subprojeto ou edição do Pibid” (BRASIL, 2018a, p. 3). Ressaltamos que tal exigência se aplica apenas aos acadêmicos de licenciatura/bolsistas, pois as categorias de coordenador institucional, coordenação de subprojeto e supervisores, o tempo máximo para atuar como bolsista no Programa permaneceu por 96 meses, sem alterações.

Esclarecida as mudanças que afetaram o Pibid, por meio do Edital nº 07/2018, destacamos que entre os anos de 2014 e 2018, a formação de professores ganhou um novo *status* nas Instituições de Educação Básica e de Ensino Superior. Discentes e professores foram as ruas de suas cidades e em Brasília, buscando apoio para a continuidade do Pibid. Houve a participação parlamentar em eventos de mobilização e conscientização acadêmica pelo país em prol do Pibid e Pibid Diversidade. Tal ação deu visibilidade e representatividade ao Programa na esfera legislativa, em especial na Câmara dos Deputados e no Senado Federal.

Afirmamos isso, a partir do Informe nº 10, de 01 de junho de 2018, pois nele o comitê geral do Forpibid-RP esclarece aos coordenadores institucionais, de área, supervisores e acadêmicos de licenciatura/bolsistas do Pibid, que no dia 06 houve o “lançamento da Frente Parlamentar Mista” (FORPIBID, 2018e, p. 2) que vinha sendo discutida desde 2016. E do Informe nº 12, de 02 de agosto de 2018, em que o diretório nacional do Forpibid-RP reforça que o Fórum estava se articulando aos membros da Frente Parlamentar Mista, para pensarem “meios de resistir a quaisquer tentativas de interrupção do PIBID, Residência Pedagógica e ações de Formação de Professoras e Professores” (FORPIBID, 2018f, p. 1) durante o governo Michel Temer.

Dessa forma, ponderamos que as mobilizações em defesa do Pibid e Pibid Diversidade, devem ser entendidas como manifestações/representações do mundo social, uma vez que se efetivam com base em compreensões e percepções de um objeto. O historiador Roger Chartier (2002, p. 21) afirma que o conceito de representação é composto por uma “pluralidade de compreensões (ou incompreensões) do mundo social e natural”, a qual estamos inseridos. Essa ideia nos leva a pensar que durante o período de 2014 e 2018, dois grupos protagonizaram manifestações de caráter social e cultural sobre um mesmo objeto (o Pibid), mas com opiniões distintas. O primeiro deles é o Forpibid-RP, que coordenou

manifestações em prol do Pibid e Pibid Diversidade em todo o país, nesse período, e o segundo é o governo federal, que promoveu cortes em seu orçamento mensal e ameaçou o Programa. Destacamos que enquanto o Forpibid-RP lutava pela manutenção e permanência do Pibid e Pibid Diversidade, o governo federal se distanciava das pautas socioeducacionais, propondo ações que repercutiam de forma negativa no Pibid e na formação inicial de professores.

A partir dessa reflexão, assimilamos duas compreensões ou representações de um mesmo objeto que expressam percepções da realidade social a qual estão inseridas. E segundo Roger Chartier (2002, p. 17), essas “percepções da realidade não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros”, a exemplo do governo Temer que ao assumir a presidência em 2016, adotou uma política de governo pautada no neoliberalismo, que expressa uma percepção individual e centralizada no setor econômico.

Na contramão disso, nesse mesmo período, a comunidade acadêmica se mobilizava pela manutenção e permanência do Pibid e Pibid Diversidade, resistindo as ameaças de cortes nas bolsas do Programa; o sucateamento das instituições públicas e o desmonte na educação brasileira. Duas representações de um mesmo período histórico, com percepções da realidade social distintas.

Posto isso, ressaltamos que ambas as percepções fazem parte de um movimento político-pedagógico de manifestação e resistência acadêmica que colocou o professor e a sua profissão no centro do debate. Tal afirmação está pautada em notícias publicadas na Web ou em redes sociais, a exemplos dessas: “bolsistas da UFMS²⁷ protestam contra cortes no Pibid”, publicada no dia 16 de outubro de 2015 no site *JPNEWS* (JPNEWS, 2015); “Estudantes de Araraquara, SP, temem impacto de corte de bolsas do Pibid” (G1, 2016), no G1, em 02 de março de 2016; e a “interrupção do pibid vai deixar 70 mil estudantes sem bolsas” (BLOG DO GUSMÃO, 2018), *Blog do Gusmão*, de 12 de fevereiro de 2018. Assim, compreendemos que as manifestações/mobilizações acadêmicas pela manutenção e a permanência do Pibid e Pibid Diversidade ocorreram em todo o Brasil e surtiram efeito, pois o Programa Pibid permaneceu.

Desse modo, concluímos essa primeira sessão, cientes de que todos os documentos são importantes para as pesquisas científicas e expressam

²⁷ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

determinações históricas diversas. Nesta sessão, por exemplo, utilizamos documentos oficiais com vigência em âmbito nacional, específicos da Política Educacional brasileira, para explicar o contexto formativo de professores e alunos de Educação Básica a partir de 1988, com o processo de redemocratização do país. Além de documentos que explicam a concepção do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência em 2007; os movimentos de resistência acadêmica pela continuidade do Programa, entre os anos de 2014 e 2018, e a vitória popular.

Na próxima seção analisaremos as diretrizes e legislações federal e estadual que fundamentam a formação de professores de História no Brasil, e discutiremos o alinhamento desses documentos ao Projeto Político Pedagógico do Curso de História da Universidade Estadual do Paraná, *campus* de Paranavaí. Em seguida, problematizaremos as atividades pedagógicas e as práticas de ensino do projeto institucional do Pibid da Unespar, com ênfase no subprojeto desenvolvido pelo curso de História do *campus* de Paranavaí, e por fim, apresentaremos as questões históricas relacionadas a temática do subprojeto em estudo.

3. A LICENCIATURA EM HISTÓRIA E A LEI Nº 10.639/2003

A Universidade Estadual do Paraná é uma instituição de ensino superior pública, mantida pelo governo do estado. Concebida como faculdade, foi somente em 12 de junho de 2013²⁸ (UNESPAR, 2018, p. 22) que a instituição se tornou Universidade, por meio da Lei nº 17.590/2013. Enquanto Universidade, a IES é caracterizada pelo formato *multicampi* e congrega 7 *campi*²⁹ em uma única instituição. Os *campi* da universidade estão localizados em seis Microrregiões Geográficas (MRG) do estado do Paraná, e são elas: “MRG-1, Paranavaí; MRG-5, Campo Mourão; MRG-10, Apucarana; MRG-33, União da Vitória; MRG-37 (Curitiba 1 e 2) e, por fim, MRG-38, Paranaguá” (UNESPAR, 2018, p. 23). Sendo que a Reitoria da IES está localizada na MGR-1, em Paranavaí, Paraná (PR).

Destacamos que em detrimento do formato *multicampi* da instituição, a Unespar possui uma abrangência de aproximadamente 150 municípios, e oferta 70 cursos de graduação (nas modalidades de licenciatura e bacharelado), 9 Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, em nível de Mestrado, e diversos cursos de especialização *Lato Sensu*. Dos 70 cursos de graduação, 38 são de licenciatura.

E, segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional da Unespar (2018, p. 102), a predominância dos cursos de licenciatura na IES permite que a instituição realize “um debate interno acerca do papel do professor na contemporaneidade”, e problematize a sua função e prática nos dias atuais. Ao realizar esse debate, a IES promove reflexões importantes sobre a formação inicial e continuada de professores.

Assim sendo, deixamos claro que os cursos de licenciatura representam mais da metade dos cursos ofertados na instituição de ensino superior. E a sua oferta nas IES públicas compõem uma das Metas e Estratégias do Plano Nacional da Educação/PNE 2014 – 2024, uma vez que, de acordo com o documento, a União, o Distrito Federal, os Estados e Municípios deverão “fomentar a oferta de educação

²⁸ A Lei nº 17.590, de 12 de junho de 2013, “altera os dispositivos que especifica da Lei nº 13.283, de 25 de outubro de 2001, alterada pela Lei nº 13.385, de 21 de dezembro de 2001, que integram em uma só autarquia, denominada Universidade Estadual do Paraná - Unespar, as entidades de ensino superior que menciona, e adota outras providências” (PARANÁ, 2013).

²⁹ Os sete *campi* da Unespar são: Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP); Faculdade de Artes do Paraná (FAP); Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM); Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana (FECEA); Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (FAFIPAR) e a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (FAFIUV).

superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a Educação Básica” (BRASIL, 2014), a fim de promover melhorias na qualidade de ensino e fortalecer a Formação de Professores no Brasil.

Em vista disso, ponderamos que dos 38 cursos de licenciatura da Unespar, 4 são de licenciatura em História, ofertados em 4 *campi* da instituição e objetiva a formação de professores para a Educação Básica. O licenciando em História, além de receber uma formação crítica para atuar na Educação Básica, também é formado para atuar como “professor-pesquisador” (UNESPAR, 2019a, p. 5) na IES, agindo de forma reflexiva em ambos os espaços de ensino (Educação Básica e IES). Para José C. Libâneo (2012), o professor reflexivo é aquele que faz uma autoanálise de suas próprias ações, e promove uma reflexão da sua própria prática.

Nessa pesquisa, à ação reflexiva de professores se articula ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica de Paranavaí, por meio do subprojeto Pibid do curso de História da Unespar, *campus* de Paranavaí. O governo federal promoveu a inserção da temática Afro-Brasileira e Africana no currículo oficial da Rede de Ensino em 2003, por meio da Lei nº 10.639, e tornou obrigatório o ensino da temática Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica e nos cursos de formação de professores do país.

Posto isso, a professora Lorene Santos (2011), ao escrever sobre os aspectos que se inter-relacionam a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares para o ensino de História, esclarece que ainda que tenhamos uma ampla produção historiográfica sobre o continente africano e a sua crescente introdução nos currículos de graduação em História do nosso país, “a grande maioria dos professores que lecionam essa disciplina nas escolas de Educação Básica brasileiras não tiveram (ou tiveram muito pouco) acesso a conhecimentos específicos sobre a história do continente africano, em sua formação inicial” (SANTOS, 2011, p. 65), isto é, na graduação.

No entanto, com objetivo de minimizar esse déficit na formação de professores no país, algumas ações governamentais foram concebidas, a exemplo de cursos de formação continuada e a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em 2004 (BRASIL, 2004c).

Quatro anos após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-

brasileira e Africana (2008), o governo federal sancionou a Lei nº 11.645/2008 que alterou a Lei nº 10.639/2003 e tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial da rede de ensino, e alguns cursos de História aderiram a temática em seus currículos de formação.

Quanto a implementação da Lei nº 10.639/2003 no estado do Paraná, o governo estadual concebeu as Equipes Multidisciplinares e ampliou o ensino e a pesquisa sobre temática Afro-Brasileira e Indígena, por meio da iniciação científica e docente. E nessa seção, o estudo da legislação se entrelaça aos aspectos históricos de criação e existência do curso de História na Unespar, *campus* de Paranavaí, e o processo formativo dos licenciandos em História, a partir da Lei nº 10.639/2003 e do subprojeto Pibid de História, desenvolvido em 6 escolas estaduais do município de Paranavaí, entre os anos de 2012 a 2018.

3.1 O CURSO DE HISTÓRIA DE PARANAVAÍ

Em 27 de outubro de 1965, a Fundação Educacional do Noroeste do Paraná (FUNDENORPA) passou a manter financeiramente a Faculdade de Educação, por meio da Lei Municipal nº 389/1965. Na década de 1990, o governo estadual promoveu a estadualização da IES, e no ano seguinte (1991), por intermédio da Lei nº 9.663, de 16 de julho de 1991, a instituição foi “transformada em Autarquia Estadual com o nome Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí” (UNESPAR, 2018, p. 28). Anos depois (2013), com a Lei nº 17.590, de 12 de junho de 2013, a IES deixou de ser Faculdade para se tornar um *campi*, em específico, um dos sete *campi* da Unespar, no município de Paranavaí.

Ressaltamos que nesse *campi* são ofertados sete cursos de licenciatura, sendo eles: Ciências Biológicas³⁰, Educação Física, Geografia, História, Letras Português e Inglês, Matemática e Pedagogia. Desses sete, quatro foram autorizados pelo Parecer nº 01 de 07 de janeiro de 1966, o curso de licenciatura curta em Ciências, de licenciatura plena em Geografia, de Letras Português e Inglês, e de

³⁰ No ano de 1966, o Conselho Estadual de Educação (CEE) autorizou a vigência do curso de Ciências – Licenciatura curta, para a formação de profissionais de educação para ministrarem as disciplinas de Ciências e Matemática no Ensino Fundamental e Médio. Em 2000, por intermédio do “Decreto Estadual n. 2292/00, de 11 de julho de 2000, com fundamento no Parecer n. 425/99 – CEE/PR, de 08 de novembro de 1999” (UNESPAR, 2019a, p. 1), transformaram o curso de licenciatura curta em plena.

Pedagogia. Trinta anos depois, em 1996, foram implantados os cursos de licenciatura plena em História, Educação Física e Matemática. Sendo que o primeiro (História) foi autorizado pelo Decreto Estadual nº 1.215, de 05 de dezembro de 1996; o segundo “pelo Decreto-lei nº 4.497” (UNESPAR, 2019b, p. 5) e o terceiro pelo “Parecer nº 538/99, de 08 de dezembro de 1999” (UNESPAR, 2019d, p. 1).

Assim sendo, afirmamos que dos três cursos de licenciatura implantados na IES nesse período, nos deteremos ao curso de História, respectivamente. Este curso foi concebido pela IES num momento de consolidação formativa, de professores, tendo em vista que a instituição já estava enraizada junto a comunidade regional, formando professores na região noroeste desde o ano de 1966.

Isto posto, evidenciamos que o curso de História iniciou atividades formativas em março de 1997, logo após ter sido autorizado pelo Parecer nº 161/1996-CEE, num período de enfrentamento político no que cerne o desmonte de instituições educacionais públicas no país, sendo reconhecido pelo Parecer nº 267/2001-CEE e pelo Decreto nº 4.983/2001. Quanto a renovação de reconhecimento do curso, o governo do estado a concebeu por meio do Parecer nº 94/2010 (PARANÁ, 2010a) e do Decreto nº 7.041/2010 (UNESPAR, 2019c, p. 3). Destacamos que nesse mesmo ano (2010), o CEE emitiu o Parecer nº 210/2010, aprovando a alteração no PPC de História (PARANÁ, 2010b), que deveria atender às seguintes legislações:

[...] o Decreto Federal nº 5.626/05, que regulamenta a Lei Federal nº 10.436/02, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o Art. 18 da Lei Federal nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000; [...] a Deliberação nº 4/2006-CEE/PR, que estabelece normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africana; [...] a Resolução CNE/CES nº 3/2007 que dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula; e [...] a Deliberação nº 2/2009-CEE/PR, que estabelece normas para a organização e a realização de Estágio obrigatório e não obrigatório na Educação Superior (UNESPAR, 2019c, p. 3-4).

No ano de 2015, o PPC do curso de História passou por mais uma alteração na matriz curricular (reformulação), proposta pelo CEE no “Parecer CEE/CES nº 132/2015” (UNESPAR, 2019c, p. 4), e deveria atender as seguintes normativas:

[...] Parecer nº 23/2011-CEE/CES-PR, que estabelece a inclusão de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como obrigatória para cursos de Licenciatura; [...] Deliberação nº 04/2013- CEE/PR, que fixa as Normas estaduais para a Educação Ambiental; e [...] Deliberação nº

02/2015-CEE/PR, que estabelece normas estaduais para a Educação em Direitos Humanos (UNESPAR, 2019c, p. 4).

Dito isso, ponderamos que a origem do curso de História no *campus* de Paranavaí remete a década de 1990, marcada pela ascensão do neoliberalismo no país. Afirmamos isso, pois em 1994, o candidato do PSDB (Fernando Henrique Cardoso) venceu as eleições presidenciais, com 34.377.198 votos (53% dos votos válidos) (ISTOÉGente, 2002), e ao assumir a presidência da República, deu início a uma Reforma do Aparelho Administrativo do Estado.

Esta reforma e o projeto de governo proposto pelo presidente da República estava alinhado as políticas neoliberais e a mercê do Banco Mundial (BM). Tanto que Fernando Henrique Cardoso contou com o apoio da instituição financeira para “disseminar uma racionalidade mercantil que projetasse a educação superior” (CAMARGO; MEDEIROS, 2018, p. 252) como mercadoria e, portanto, paga. O ex-presidente, FHC, incentivou as instituições públicas a diversificar as suas fontes de financiamento e convencer a população brasileira “de que a educação superior deveria ser paga” (CAMARGO; MEDEIROS, 2018, p. 252). E partir de então, iniciou-se o processo de desmonte das Instituições de Ensino Superior públicas.

Entretanto, o presidente da República também propôs algo de bom para o setor educacional, uma vez que no dia 20 de dezembro de 1996, o sr. FHC concebeu uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Este documento trás no Art. 62, que a formação de professores para a Educação Básica deve se dar em IES, de caráter pública ou privada, e sugere uma formação que atenda a todos os brasileiros, sem exceção de raça, classe ou gênero.

Essa nova proposta prevê o uso de recursos e tecnologias na formação inicial e também continuada; dispõe sobre a formação e capacitação de professores que estão em exercício na Educação Básica e não possuem o curso de licenciatura para tal; e propõe o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência nas instituições formadoras (a partir de 2013), para promover melhorias na qualidade de ensino da Educação Básica. E atrelado aos objetivos da LDB nº 9.394/1996, o governo federal vem formulando políticas que promovam essas mudanças e fortaleçam a formação de professores no Brasil (BRASIL, 1996).

Assim sendo, e com objetivo de estabelecer um documento que norteasse a formação de professores a partir da LDB nº 9.394/1996, o Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível Médio (na modalidade Normal), por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999 (BRASIL, 1999), e sancionou a Lei nº 10.172/2001, que estabelece o Plano Nacional de Educação “com diretrizes e metas para os dez anos seguintes” (OLIVEIRA; LEIRO, 2019, p. 6), como previsto no Art. 214, da Seção 1, Capítulo III da Constituição Federal de 1988:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzem a: **I)** erradicação do analfabetismo; **II)** universalização do atendimento escolar; **III)** melhoria da qualidade do ensino; **IV)** formação para o trabalho; **V)** promoção humanística, científica e tecnológica do País; **VI)** estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988, s.p.).

Para além da Constituição Federal de 1988, o PNE também está embasado na LDB nº 9.394/1996, e de acordo com o Art 87, § 1º da LDB, “a União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes [...]” (BRASIL, 1996). Este documento, segundo Hosana Oliveira e Augusto Leiro (2019, p. 6), prevê que as diretrizes para a formação de professores “colocam a implementação de políticas públicas neste campo como condição e meio para o avanço científico e tecnológico do País”. E, portanto, a “formação inicial é desafiada a superar a histórica dicotomia entre teoria e prática”, e a continuada a focar na “formação em serviço” (OLIVEIRA; LEIRO, 2019, p. 6).

Posto isso, o CNE concebeu às Resoluções CNE/CP nº 01 e 02, de 2002, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena; a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura (BRASIL, 2002a; 2002b) de todo o país. Ressaltamos que para Hosana Oliveira e Augusto Leiro (2019), estas Resoluções buscaram dar mais centralidade a formação de professores para a Educação Básica e a organização dos cursos de licenciatura do país.

Assim sendo, ao analisar o PPC de licenciatura em História da Unespar, *campus* de Paranavaí, identificamos que o curso oferta 40 vagas anuais para o

ingresso de acadêmicos, e cumpre com a Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, no que se refere a ofertas de vagas e a organização do curso de História a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, previstas pela Resolução nº 02/2015.

Isto posto, destacamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem o mínimo de “3.200 (três mil e duzentas) horas” (BRASIL, 2015a, p. 11) relógio para à aprovação (existência) de um curso de licenciatura, e o curso de História da Universidade Estadual do Paraná, *campus* de Paranavaí cumpre com essa exigência, pois de acordo com o PPC de História (UNESPAR, 2019c), a carga horária do curso é de 3.840 (três mil oitocentas e quarenta) horas/aula, que equivalem a 3.200 horas/relógio (UNESPAR, 2019c), subdivididas em atividades de estágio, práticas como componente curricular e atividades complementares.

Quanto as horas/aula do curso, observamos que a sua carga horária está estruturada da seguinte forma: no primeiro ano, os acadêmicos devem cumprir **720 horas/aula** de disciplinas obrigatórias, ofertadas pelo colegiado de História; no segundo ano, **720 horas/aula** distribuídas em disciplinas obrigatórias e optativas, a saber: 648 horas/aula de disciplinas obrigatórias e 72 horas/aula de disciplinas optativas; no terceiro ano, **960 horas/aula** a serem cumpridas em dois momentos também, sendo: 648 horas/aula em disciplinas obrigatórias, 72 horas/aula em disciplinas optativas, e 240 horas/aula em Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental da Educação Básica; no quarto ano, **1.200 horas/aula**, sendo 648 horas/aula em disciplinas obrigatórias, 240 horas/aula em Estágio Supervisionado no Ensino Médio da Educação Básica, 72 horas/aula em disciplina obrigatória ofertada pelo Colegiado de Letras e 240 horas/aula para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Por último, os acadêmicos devem apresentar ao coordenador do curso, até o último semestre, **240 horas/aula** de atividades acadêmicas complementares, referentes a participação do acadêmico “em seminários, congressos, colóquios, cursos de extensão, minicursos, atividades culturais e cívicas” (UNESPAR, 2019c, p 12).

Destacamos que de acordo com o PPC de História (2019c, p. 10), o currículo do curso está estruturado em 07 núcleos formativo-pedagógicos, sendo eles: “(1) introdução geral, (2) conhecimentos específicos, (3) formação de interesses, (4) estágios curriculares supervisionados I e II, (5) atividades práticas, (6) atividades

complementares e (7) Trabalho de Conclusão de Curso”. Ressaltamos que segundo o PPC (2019c), a formação do professor de História está fundamentalmente pautada na análise, interpretação e compreensão da ação humana no tempo, considerando o homem um ser social “que produz e, ao mesmo tempo, é produto da história” (PPC, 2019c, p. 4) a qual está inserido.

Esclarecido isso, afirmamos que as Diretrizes Nacionais para os cursos de licenciatura e bacharelado em História foram instituídas pelo Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001³¹, retificado em dezembro do mesmo ano (2001) pelo Parecer CNE/CES nº 1.363, que prevê às Diretrizes Curriculares Nacionais o dever de orientar “a formulação do projeto pedagógico” (BRASIL, 2001a; 2002c) dos cursos de licenciatura, considerando:

a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura; **b)** as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas; **c)** as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura; **d)** a estrutura do curso, bem como os critérios para o estabelecimento de disciplinas obrigatórias e optativas do bacharelado e da licenciatura.; **e)** os conteúdos curriculares básicos e conteúdos complementares; **f)** o formato dos estágios; **g)** as características das atividades complementares; **h)** as formas de avaliação (BRASIL, 2002c).

Esse direcionamento unificado das Diretrizes Curriculares Nacionais apresenta pontos relevantes para a formação acadêmica, e perpassa o PPC de História. Assim posto, de acordo com o Parecer CNE/CES nº 492/2001, os formandos devem “estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão” (BRASIL, 2001a, p. 7). A partir dessa formação acadêmica, levando em consideração os interesses da IES para com a formação complementar e interdisciplinar do acadêmico, “o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias e entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc” (BRASIL, 2001a, p. 8).

Consoante a isso, os professores do curso de História da Unespar, *campus*

³¹ Além de estabelecer as Diretrizes Curriculares para os cursos de História, estabeleceu também para os cursos de Filosofia, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia (BRASIL, 2001a).

Paranavaí, deixam claro no PPC (2019c, p.30) que o objetivo do curso é “formar um professor/historiador capaz de lidar com os problemas e desafios contemporâneos, que tenha prática social e domínio de conteúdo” histórico. Para eles, “formar o profissional de História é assegurar o conhecimento sobre o passado do homem no seu devir histórico” (UNESPAR, 2019c, p. 27) e as transformações da sociedade a qual o homem está inserido, de acordo com a concepção do materialismo histórico-dialético. Tal processo formativo, teórico, metodológico e histórico está atrelado a temática de Educação e Trabalho. Para tal:

[...] toma-se a interdisciplinaridade o processo que assegure uma sólida construção da produção do conhecimento histórico, reforçando a importância das Ciências Humanas para consolidar o processo de formação acadêmica, levando-os a vislumbrar o seu campo profissional de forma holística e de nele intervir crítica e pontualmente (UNESPAR, 2019c, p. 27).

Este processo formativo têm por objetivo formar um professor que seja capaz de questionar e se posicionar criticamente, em relação a conjuntura política a qual está inserido, e onde futuramente atuará como profissional do ensino de História. Em linhas gerais, o curso de História prevê ao licenciando uma formação que possibilite-o compreender “as dimensões econômica, social, política e cultural” (UNESPAR, 2019c, p 27) que compõem o mundo social, e que atue como um ser consciente da História, na sociedade brasileira.

Para isso, o colegiado considera como “marco significativo para a construção do perfil de seus egressos, o domínio historiográfico” (UNESPAR, 2019c, p. 28) e a didática da História. De acordo com o PPC (2019c, p. 28), o curso de História “busca formar profissionais para atender as demandas do magistério em todos os níveis” de ensino, a partir da legislação educacional vigente.

Assim, ressaltamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais respeitam à autonomia das Instituições de Ensino Superior, no que se refere a organização dos cursos. Estas instituições de ensino devem “estruturar seus cursos, programas, disciplinas, áreas, setores ou outras modalidades, de acordo com seus objetivos específicos, assegurada a plena formação do historiador” (BRASIL, 2001a, p. 8). Porém, uma ressalva, no que diz respeito ao projeto pedagógico, o colegiado de História deverá incluir no instrumento didático “os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado”

(BRASIL, 2001a, p. 8). Tal organização pressupõe à adesão as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior.

Quanto aos Conteúdos Curriculares, estes devem ser organizados em conteúdos “básicos e complementares da área de História” (BRASIL, 2001a, p. 8), considerando três aspectos específicos, são eles:

1. Conteúdos histórico/historiográficos e práticas de pesquisa que, sob diferentes matizes e concepções teórico-metodológicas, definem e problematizam os grandes recortes espaço-temporais.
2. Conteúdos que permitam tratamento especializado e maior verticalidade na abordagem dos temas, resguardadas as especificidades de cada instituição que nelas atuam. As instituições devem assegurar que o graduando possa realizar atividades acadêmicas optativas em áreas correlatas de modo a consolidar a interlocução com outras áreas do conhecimento.
3. Conteúdos complementares que forneçam instrumentação mínima, permitindo a diferenciação de profissionais da área, tais como: atividades pedagógicas, fundamentos de arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico, necessariamente acompanhadas de estágio. No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam (BRASIL, 2001a, p. 8- 9).

Como já informado anteriormente, a estrutura curricular do curso de História está estruturada em sete núcleos formativo-pedagógicos. Destes, seis se articulam ao quarto ponto das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História, e, portanto, discutiremos cada um deles a seguir. Destacamos que o último núcleo formativo-pedagógico não será discutido aqui, pois se trata apenas da defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, o TCC.

Assim, evidenciamos que o primeiro núcleo formativo-pedagógico, intitulado no PPC de História como *Introdução geral*, prevê ao graduando uma “formação ampla, básica e introdutória para o conhecimento histórico”, com disciplinas denominadas por “Introdução aos Estudos Históricos, Metodologia de Pesquisa em História, História e Ciências Sociais e Introdução à Filosofia” (UNESPAR, 2019c, p. 10-11). Destacamos que este núcleo formativo-pedagógico têm por objetivo, inserir o acadêmico em discussões historiográficas e apresentar as disciplinas Interdisciplinares a História, “aproximando-o de outros ramos do conhecimento, haja vista que as transformações verificadas na Historiografia apontam para uma maior interação e articulação entre a História e as demais Ciências Humanas e Sociais e a Filosofia” (UNESPAR, 2019c, p. 10).

Enquanto que no segundo núcleo formativo-pedagógico, denominado por *Conhecimentos Específicos* no PPC, os professores apontam que os acadêmicos tem acesso as disciplinas específicas do conhecimento histórico, historiográfico e formativo, que perpassam o ensino de História na Educação Básica, a saber:

Teorias da História I e II, Didática do Ensino de História, História da Legislação educacional e das Políticas Públicas para a Educação no Brasil, História Antiga, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea I e II, História do Brasil Colônia, História do Brasil Império, História do Brasil República I e II, História do Paraná, História da América I e II, História da África e História dos povos indígenas e afro-brasileiros (UNESPAR, 2019c, p. 11).

Ressaltamos que o colegiado de História acresceu as disciplinas de História da África e dos povos indígenas e afro-brasileiros na matriz curricular do curso em 2010, para atender às Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 “que determinam a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial” (UNESPAR, 2019c, p. 11) da rede de ensino.

Esclarecido isso, destacamos que no terceiro núcleo formativo-pedagógico, denominado *A formação de interesse* no PPC, o licenciando deve cursar 4 disciplinas de seu interesse histórico a serem ofertadas no primeiro e segundo semestre do segundo e terceiro ano do curso. Para tal, os professores do colegiado esclarecem, por meio do PPC de História (2019c), que as disciplinas que fazem parte deste núcleo formativo-pedagógico se articulam ao núcleo de formação específica, possibilitando ao acadêmico aprofundar os conhecimentos específicos da área de História e de seu Ensino, são elas: Tópicos de História Antiga, Tópicos de História Medieval, Tópicos de História do Brasil Colônia, Tópicos de História Moderna, Tópicos de História do Brasil Império, Tópicos de História da América, Tópicos de História Contemporânea, Tópicos de História do Brasil República, Tópicos de História do Paraná, Tópicos de Teorias da História, História da Ásia, Metodologia de Extensão em História, entre outras.

Já no quarto núcleo formativo-pedagógico, intitulado *Estágio Curricular Supervisionado* no PPC, as atividades propostas pelo colegiado são desenvolvidas em conjunto com a Educação Básica, onde o aluno “coloca em prática” o conhecimento teórico adquirido na Instituição de Ensino Superior. Destacamos que o Estágio Curricular Supervisionado acontece, de acordo com o PPC de História (2019c), no terceiro e quarto ano do curso, e é realizado em dois momentos

específicos, sendo o primeiro no Ensino Fundamental (terceiro ano) e o segundo no Ensino Médio (quarto ano) da Educação Básica.

Consoante ao quarto núcleo formativo-pedagógico, o quinto núcleo, denominado por *Atividades Práticas* no PPC, oportuniza ao acadêmico “vivenciar a prática docente” (UNESPAR, 2019c, p. 12) em instituições de Educação Básica, pois conforme assegura o PPC de História (2019, p. 12) da Unespar, os licenciandos serão incentivados desde o primeiro ano a realizarem “aulas simuladas, pesquisas de campo, análise documental, entre outros”, a fim de prepará-los para o exercício da docência. Assim dito, caracteriza-se como *Atividades Práticas* às atividades desenvolvidas pelo subprojeto Pibid do curso de História, entre os anos de 2012 e 2018, em instituições de Educação Básica de Paranaíba.

O sexto núcleo formativo-pedagógico, denominado *Atividades Acadêmicas Complementares*, se refere a participação do licenciando em “seminários, congressos, colóquios, cursos de extensão, minicursos, atividades culturais e cívicas” (UNESPAR, 2019c, p. 12), entre outras atividades de caráter científico-complementar ao longo do curso.

Exposto assim os conteúdos curriculares que compõem a matriz curricular do curso de História da Unespar, *campus* de Paranaíba, identificados a partir da análise crítica de seis núcleos formativos (de sete, no total) que compõem o curso de História, destacamos que no que diz respeito aos Estágios Curriculares Supervisionados I e II na Educação Básica, os professores do colegiado evidenciam no PPC de História que a carga horária dos Estágios Curriculares Supervisionados I e II é de 480 horas/aula, pois este componente “exige uma aproximação maior com os Núcleos Regionais de Educação, com as Secretarias e Diretorias Municipais de Educação e fundamentalmente com os professores de História do Ensino Fundamental e Médio” (UNESPAR, 2019c, p. 12). Ressaltamos que para além da prática discente no campo de estágio, os acadêmicos de licenciatura em História participam de duas disciplinas obrigatórias na IES, intituladas: Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado no Ensino Médio.

Dito isso, afirmamos que por meio da análise crítica realizada no PPC do curso de História da Unespar, *campus* de Paranaíba, observamos como se estrutura um curso de licenciatura em História, respeitando as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura e as Diretrizes Curriculares específicas para os cursos de História, em nível de bacharelado e licenciatura.

E ao citar essa organizabilidade dos cursos de História, ressaltamos que de acordo o Parecer CNE/CES 492/2001, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História, estes “deverão criar seus próprios critérios para avaliação periódica, em consonância com os critérios definidos pela IES a qual pertencem” (BRASIL, 2001a, p. 9), e um dos elementos que norteiam essa prática, é a renovação de reconhecimento, realizada periodicamente pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, bem como as avaliações realizadas por meio de ciclos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

Considerando o primeiro e os trâmites institucionais da Unespar, em 2010, por meio do Parecer nº 210/2010 CEE, o Conselho Estadual de Educação deliberou a renovação de reconhecimento do curso de História da Universidade Estadual do Paraná, *campus* de Paranavaí (PARANÁ, 2010b). Esta foi a última renovação de reconhecimento antes da efetivação da Instituição de Ensino Superior, enquanto Universidade. Outra renovação de Reconhecimento ocorreu em 2015, pelo Parecer nº 132, de 08 de dezembro de 2015.

Além dessas duas renovações de reconhecimento, no dia 28 de junho de 2018, o colegiado de História da Unespar, *campus* de Paranavaí, alterou a matriz curricular do curso e adequou as horas acadêmicas de efetivo trabalho, segundo a Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015a). Tal renovação fez parte do processo de reestruturação dos cursos da Unespar, realizado entre os anos de 2015 e 2017, num período em que houve debates entre os cursos dos sete *campi* da Instituição de Ensino Superior, que buscavam ajustar as suas matrizes curriculares. Nesse período, foram realizados encontros entre os docentes do mesmo curso e de *campi* distintos para dialogarem sobre a nova matriz curricular. Houve aproximações e adequações, respeitando as especificidades e incluindo a regionalidade de cada curso, suas possibilidades e necessidades.

Assim sendo, destacamos que entre os anos de 2012 e 2018, o curso de História fez parte do projeto institucional - Pibid Unespar (aprovado em 2009, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), e promoveu intervenções didático-pedagógicas em instituições de Educação Básica de Paranavaí, com atividades que perpassam o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a partir da Lei nº 10.639/2003.

3.2 O SUBPROJETO PIBID DO CURSO DE HISTÓRIA

A história do subprojeto Pibid no curso de História da Unespar, *campus* de Paranavaí, está entretecida a história de vários professores e estudantes que receberam a oportunidade de dar visibilidade ao curso de História, ressignificando a formação de professores a partir do Edital CAPES/DEB nº 02/2009 (BRASIL, 2009c). Na instituição (FAFIPA), o percurso histórico do Pibid se deu por intermédio das professoras Dra. Conceição Solange Bution Perin³² e Dra. Rita de Cássia Pizoli³³, vinculadas ao departamento de Pedagogia, que na época elaboraram a proposta institucional, submeteram à Capes, e obtiveram a aprovação no mesmo ano (2009).

A FAFIPA juntamente com a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (FAFIUV) foram as únicas instituições desse gênero a obterem os seus projetos aprovados em âmbito nacional, por meio do Edital CAPES/DEB nº 02/2009. A primeira IES está localizada na região noroeste e a segunda na região sul do Paraná, ambas buscaram recursos federais para a formação de professores, tendo em vista que as cidades de abrangência das IES careciam de profissionais formados nas licenciaturas. Destacamos que as duas faculdades, atuais *campi* da Universidade Estadual do Paraná, foram às precursoras do Pibid na Unespar, que continua sendo o principal Programa de incentivo e valorização do magistério na instituição, com a oferta de bolsas de estudos.

No entanto, ressaltamos que a inserção do subprojeto do curso de História da FAFIPA no Pibid, ocorreu dois anos depois da aprovação do projeto institucional da IES, por meio do Edital CAPES/DEB nº 11/2012³⁴ (BRASIL, 2012), quando o Prof. Dr. Ricardo Tadeu Caires³⁵ elaborou a proposta de subprojeto para a submeter a

³² Graduada em Pedagogia, Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Pós-Doutora em Educação, pela mesma instituição, com Estágio na Universidade de Salamanca. Atualmente é professora ajunta do colegiado de Pedagogia e docente do Programa de Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* de Paranavaí. Também exerce a função de professora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da UEM e atua como líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Ensino na Medievalidade, Modernidade e Contemporaneidade (GPEMC).

³³ Graduada em Pedagogia-Licenciatura pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí (FAFIPA), Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atualmente é professora adjunta e coordenadora do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *campus* de Paranavaí.

³⁴ Por meio do Edital nº 11/2012 do Pibid/Capes, sete cursos da Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí foram beneficiados com o Programa, a saber: Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras – Português/Inglês, Matemática e Pedagogia.

³⁵ Graduado e Mestre em História pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), e Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). O docente está cursando o Pós-doutorado (2019 - ...)

Capes. Tal proposta perpassava às Leis Federais nº 10.639/2003 e 11.645/2008, e as necessidades formativas, junto aos licenciandos e escolas de Educação Básica, tendo por objetivo geral:

[...] aprofundar os conhecimentos dos graduandos de Licenciatura em História bem como dos professores e alunos da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) sobre a História e Cultura afro-brasileira e africana, conforme preconizam as leis 10.639 e 11.645, que estabelecem as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (UNESPAR, 2013, p. 2).

Assim sendo, apontamos que para os professores do curso de licenciatura em História da Unespar, *campus* de Paranavaí, o desenvolvimento de ações formativas Educação Básica, pelo subprojeto Pibid de História, possibilitaria:

[...] a abordagem propositiva da história e cultura afro-brasileira, resgatando as contribuições dos povos de matriz cultural africana e afro-brasileira para a formação da nossa sociedade, e, em especial, para a sociedade paranaense, em muito contribuirá para a construção de práticas sociais que levem a construção da igualdade racial no Brasil (UNESPAR, 2013, p. 2).

Para tal, em reunião, os professores do colegiado solicitaram ao professor Ricardo que, nas reuniões semanais do Pibid, com os licenciandos e supervisores, o professor promovesse debates/reflexões sobre a temática Afro-Brasileira e Africana, mediante a leitura de produções científicas (artigos e livros) que valorizem “as práticas e estratégias de resistência adotadas pelas população negra nas diversas etapas da nossa história” (UNESPAR, 2013, p. 2), dando ênfase as contribuições dos povos afro-brasileiros e africanos na construção da sociedade brasileira.

Assim, esclarecemos que com a aprovação da proposta de subprojeto pela Capes e o colegiado de História, o subprojeto intitulado **História da África e da Cultura Afro Brasileira**: conhecendo nossas raízes, passou a ser divulgado nas salas de aula do curso de História, com o início do processo seletivo para inclusão de bolsistas no ano de 2012. Anterior a isso, a proposta de subprojeto foi apresentada ao Núcleo Regional de Educação de Paranavaí. Este aderiu a proposta e se tornou grande parceiro do Pibid de História, tendo em vista que as escolas de Educação Básica, parceiras, eram mantidas pelo governo do estado do Paraná.

Posto isso, ressaltamos que após a seleção de acadêmicos de licenciatura/bolsistas do Pibid de História foram iniciadas as atividades do Programa na Educação Básica de Paranavaí, com rotina e cronograma específico. Além dessas atividades, a realização de grupos de estudos na IES (com encontros semanais) foram essenciais para a formação inicial de futuros professores. Destacamos que nestes encontros, eram estudados textos de caráter acadêmico e educativo sobre o ensino de História na Educação Básica e as relações de ensino-aprendizagem e didática, a exemplo da relação entre professor e aluno na escola.

Ponderamos ainda, que como havia a possibilidade de inclusão de mais um coordenador de área, devido ao número de acadêmicos de licenciatura/bolsistas no Pibid de História, no ano de 2012 ingressou no subprojeto a Profa. Dra. Isabela Caneloro Campoi³⁶, que coordenou o subprojeto com o Prof. Dr. Ricardo Tadeu Caires Silva até o ano de 2014³⁷, quando abriram mão das vagas.

No ano seguinte (2015), a Profa. Dra. Eulália Maria Aparecida de Moraes³⁸ e o Prof. Dr. José Augusto Alves Netto³⁹ assumiram o lugar dos professores Dr. Ricardo Tadeu Caires e Dra. Isabela Caneloro Campoi na coordenação do Pibid de História. Ressaltamos que nesse período, devido a crise sócio-econômica e política que se instaurou no país a partir do segundo semestre de 2014, a ex-presidente Dilma Vana Rousseff propôs cortes no orçamento de diversos segmentos da União, a exemplo da educação e da CAPES, conforme apresentado anteriormente.

Em consequência disso, no ano de 2015, o colegiado de Pedagogia da Unespar, *campus* de Paranavaí, divulgou a nota intitulada **Pela Permanência do Pibid na Unespar**⁴⁰, em que evidenciaram a importância do Pibid para a formação

³⁶ Graduada em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Mestra em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e pós-doutora pela Freie Universität Berlin (FUB). Atualmente é professora adjunta do curso de licenciatura em História da Unespar, *campus* de Paranavaí.

³⁷ O Prof. Dr. Ricardo Tadeu Caires Silva retornou à coordenação do subprojeto Pibid de História no ano de 2016, quando o Prof. Dr. José Augusto Alves Netto se afastou para cursar o Programa de Doutorado.

³⁸ Graduada em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Mestra em Geografia pela mesma universidade e Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atualmente é professora adjunta do curso de licenciatura em História da Unespar, *campus* de Paranavaí.

³⁹ Graduado em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), especialista em teoria e produção do conhecimento histórico pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Mestre em História Social pela UEM e Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Atualmente é professor assistente do curso de licenciatura em História da Unespar, *campus* de Paranavaí.

⁴⁰ Elaborado pelas educadoras Rita de Cássia, na época coordenadora de Gestão Pedagógica do PIBID/UNESPAR/Campus de Paranavaí; Cássia Regina Dias Pereira e Nilva de Oliveira Brito dos

de professores no *campus*, a partir de resultados alcançados pelo subprojeto de Pedagogia até aquele momento (PIZOLI; PEREIRA; SANTOS; FRANCIOLI, 2015), e reafirmarem o compromisso do curso de licenciatura em Pedagogia com o Pibid, desde o ano de 2009.

A partir de então (2009), os bolsistas dos cursos de licenciatura da Unespar, *campus* de Paranavaí, vêm lutando pela permanência do Programa em âmbito federal, inclusive os bolsistas do subprojeto Pibid de História (desde o ano de 2012). Por meio de manifestações acadêmicas em praça pública, na Educação Básica e na Instituição de Ensino Superior.

Além das manifestações de apoio ao projeto Pibid no *campus* de Paranavaí, o subprojeto Pibid de História contou com a maciça participação de acadêmicos de História, pois entre os anos de 2015 e 2017, o subprojeto contou com a participação de 22 acadêmicos do curso, sendo desenvolvido em cinco instituições de Paranavaí, com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) variados, a saber:

Quadro 2 – O IDEB das instituições de ensino de Paranavaí que participaram do subprojeto Pibid de História no período de 2015 a 2018

Nome das instituições:	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – 2015
Colégio Estadual Enira Moraes Ribeiro – EFMP	4,8
Colégio Estadual Leonel Franca – EFM	4,8
Colégio Estadual Professor Bento Munhoz da Rocha Neto (Unidade Polo) – EFMP	4,3
Colégio Estadual Sílvio Vidal – EFM	3,9
Escola Estadual Curitiba – EEEF	3,2

Fonte: MORAES; CAIRES, 2017, p. 164-169.

Além da participação acadêmica (acadêmicos de licenciatura/bolsistas) nas instituições de Educação Básica de Paranavaí, os coordenadores de área do subprojeto Pibid de História da Unespar, *campus* de Paranavaí, propuseram aos bolsistas do subprojeto (acadêmicos de licenciatura e professores supervisores) reflexões sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a partir de produções científicas, documentários e filmes sobre a temática nas reuniões semanais do subprojeto no *campus* da IES.

Destacamos que dentre os textos discutidos no período de 2015 a 2018,

Santos, coordenadoras de área do subprojeto Pibid de Pedagogia do *campus* de Paranavaí em 2015; e Fátima Aparecida de Souza Francioli, coordenadora do curso de Pedagogia do *campus* em tese. Por meio desse documento, as professoras destacaram o compromisso dos professores do Colegiado de Pedagogia com a formação inicial de licenciandos em Paranavaí (PIZOLI; PEREIRA; SANTOS; FRANCIOLI, 2015).

citamos alguns, são eles: *Porque ler os Clássicos?*, de Ítalo Calvino (1991); *O espetáculo das raças*, de Lília Schwarcz (1993); *Superando o racismo na escola*, de Kabengele Munanga (2005); *Pele negra e Máscaras brancas*, de Frantz Fanon (1952); *História da África: temas e questões para a sala de aula*, de Mônica Lima (2006); *A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro* (2008), de Carlos Moore, e dois textos do educador Paulo Freire, *a Pedagogia da Autonomia* (1996) e *a Pedagogia do Oprimido* (1968) (MORAES; NETTO, 2015; MORAES; SILVA, 2016; MORAES; NETTO, 2017).

Além desses textos, os coordenadores de área utilizaram das metodologias ativas para discutir conteúdos específicos da temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a exemplo do documentário *Homo Sapiens*, de 1900, para evidenciar a presença humana no continente africano, em tempos remotos; o documentário, *Viajando pela África com Ibn Battuta – Século XIII*; o filme *Kiriku e a Feiticeira* de 1999; e *Amistad*, de 1997, para ilustrar o continente africano, suas manifestações religiosas e práticas culturais; a tradição oral e o tráfico transatlântico de escravos para o continente americano, entre os séculos XV e XIX.

A partir dessa metodologia de ensino, logo após a exposição de cada documentário/filme/texto, os coordenadores de área discutiam com os bolsistas do subprojeto os principais pontos da atividade exposta. Em seguida, os acadêmicos de licenciatura/bolsistas desenvolviam em conjunto com os supervisores, oficinas temáticas para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tendo por base as discussões realizadas nas reuniões semanais do Pibid de História. Dentre as oficinas desenvolvidas na Educação Básica de Paranavaí, citamos as oficinas de “Turbantes, de Máscaras, de Culinária, de Cartografia do Continente Africano, de Música” (MORAES; SILVA, 2017, p. 171) e *Histórias em Quadrinhos (HQ’s)*.

Tais oficinas, segundo Eulália Moraes e Ricardo Silva (2017, p. 171), foram estruturadas a partir de fontes documentais, tendo por aporte didático a “música, imagens, depoimentos, texto literário e filmes”. Destacamos que o uso dessa metodologia em instituições de Educação Básica do município de Paranavaí possibilitou uma aprendizagem diferenciada, pautada no diálogo e na socialização entre o acadêmico de licenciatura e os alunos da escola.

Ressaltamos que as experiências didáticas e os resultados alcançados pelos acadêmicos de licenciatura na Educação Básica de Paranavaí, por meio da aplicabilidade de oficinas temáticas, foram expostos em trabalhos científicos e

apresentados pelos acadêmicos em eventos regionais, nacionais e internacionais de História e Educação, com ênfase na Formação de Professores.

Posto isso, evidenciamos que no ano de 2015, os acadêmicos de licenciatura/bolsistas participaram de dois eventos científicos, o II Seminário e IV Encontro do Pibid da Unespar, realizado em Campo Mourão, nos dias 3 e 4 de julho; e o I Seminário do Pibid da Região Sul (Pibid/Sul), I Seminário do Parfor da Região Sul (Parfor/Sul) e I Encontro das Licenciaturas Região Sul (Enlicsul), ocorrido entre os dias 07 e 09 de novembro, na cidade de Lages/Santa Catarina (SC). Afirmamos que no primeiro evento, os acadêmicos apresentaram duas oficinas pedagógicas; uma comunicação oral; um material didático e um painel, resultante das atividades formativas desenvolvidas em três escolas estaduais de Paranaíba, e no segundo, três comunicações orais (MORAES; NETTO, 2015).

No ano seguinte (2016), os licenciandos participaram de outros dois eventos, a XXI Semana de História, VIII Fórum de Pós-Graduação em História e III Fórum de Licenciatura em História, realizada em Maringá, nos dias 14 e 16 de setembro; e o VI Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), V Seminário Nacional de Coordenadores do Pibid e X Seminário Institucional Pibid, realizado pelo Forpibid na PUCPR, com a temática de **Diversidade e complexidade dos espaços tempos da formação de professores**. Salientamos que se somados os trabalhos apresentados nos dois eventos, segundo o Relatório de Atividades do Pibid de História da Unespar, *campus* de Paranaíba, os bolsistas do subprojeto apresentaram oito comunicações orais, sendo quatro (em duplas) na XXI Semana de História da UEM e quatro (individual) no ENALIC/2016 (MORAES; SILVA, 2016).

Já em 2017, os pibidianos participaram de mais dois eventos, o VIII Congresso Internacional de História e a XXII Semana de História da UEM, ocorrido entre os dias 9 e 11 de outubro na cidade de Maringá; e o III Seminário e V Encontro Institucional do Pibid Unespar, realizado no *campus* de União da Vitória/Unespar, entre os dias 08 e 10 de novembro. Destacamos que no primeiro evento, os acadêmicos de licenciatura/bolsistas apresentaram oito comunicações orais, e no segundo, mais oito (MORAES; NETTO, 2017).

Esclarecido os eventos científicos que os acadêmicos de licenciatura/bolsistas do subprojeto Pibid de História da Unespar, *campus* de Paranaíba, participaram no período de 2015 e 2018, ponderamos que a temática que norteou as atividades do subprojeto Pibid de História em instituições de Educação Básica do município de

Paranavaí, oportunizou uma gama de aprendizagens para todos os envolvidos no projeto, por se tratar de uma perspectiva atual e necessária sobre os povos de origem africana que residem no Brasil. Tratar da História e Cultura desse povo é de extrema importância para a formação de professores, tendo em vista que residimos num país que detêm uma dívida histórica com a população negra.

3.3 A LEI Nº 10.639/2003: O PERCURSO HISTÓRICO

No dia 09 de janeiro de 2003, o sr. ex-presidente da República Federativa do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 10.639 que altera a LDB – Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática de História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003), acrescida de dois artigos, são eles:

[...] **Art. 26-A.** Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. [...] § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. [...] § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. [...] **Art. 79-B.** O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2003).

Exposto isso, destacamos que o governo federal concebeu essa Lei num período em que o país, por meio dos poderes legislativo e executivo, propunha ações para minimizar⁴¹ a dívida histórica que o Brasil possui com a população negra. Este débito é decorrente de um processo histórico que marcou a História do Brasil (entre os séculos XVI e XIX), a escravidão. Tal período promoveu a exploração da mão de obra e do saber negro, e a sua escravização em terras brasileiras. Porém, destacamos que a história desses povos não se inicia no século XVI, com a escravidão no Brasil, mas antes disso em África.

A África é o terceiro maior continente do globo terrestre em extensão territorial e o segundo mais populoso do planeta. Possui 54 países independentes desde o

⁴¹ Usamos o termo **minimizar**, pois temos ciência de que nenhuma ação governamental poderá **retratar** os mais de 300 anos de escravização negra no Brasil.

ano de 1960, sendo 48 continentais e 6 insulares⁴², e cinco regiões geográficas, a África Setentrional; a África Ocidental; a África Equatorial do Oeste; a África Oriental e a África Austral, de acordo com o oitavo volume da coletânea de livros organizados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre a África e editado pelos historiadores Ali Al'amin Mazrui e Christophe Wondji (MZRUI; WONDJI, 2010).

Sendo assim, destacaremos a seguir a localização geográfica e os países africanos que compõem cada uma das regiões citadas acima. Começemos pela África Setentrional, que segundo Segundo José Vesentini e Vânia Vlach (2009), está localizada ao norte do continente africano, próximo aos mares Vermelho e Mediterrâneo, e compreende os seguintes países: Argélia, Egito, Eritreia, Etiópia, Líbia, Marrocos, Sudão e Tunísia. Enquanto à África Ocidental está localizada abaixo dos desertos do Saara e da Líbia, sendo banhada pelo oceano Atlântico. Destacamos que os países independentes que fazem parte dessa região, são: Benin, Burkina Fasso, Cabo Verde, Costa do Marfim, Gâmbia, Gana, Guiné, Libéria, Mali, Mauritânia, Níger, Nigéria, Senegal, Serra Leoa e Togo. No entanto, José Vesentini e Vânia Vlach (2009) afirmam que o Saara Ocidental pode ser incluso nesta região, pois o seu território está sob o domínio de Marrocos.

Quanto a África Equatorial do Oeste, Oriental e Austral, José Vesentini e Vânia Vlach (2009) indicam que as nações de Camarões, Chade, Congo, Gabão, Guiné Equatorial, República Centro-Africana, República Democrática do Congo e São Tomé e Príncipe fazem parte da primeira região citada nesse parágrafo. Já a segunda está localizada ao leste da África e abaixo do planalto da Etiópia, e compreende a região das ilhas de Madagascar, Burundi, Camarões, Djibuti, Grandes Lagos, Maurício, Quênia, Reunião, Ruanda, Seychelles no Oceano Índico, Somália, Sudão, Tanzânia e Uganda. Por último, os países que compõem a terceira, são: África do Sul, Angola, Botsuana, Lesoto, Malauí, Moçambique, Namíbia, Suazilândia, Zâmbia e Zimbábue.

Ressaltamos que nestas regiões habitam desde a Pré-História, diversos grupos sociais, com características específicas e práticas culturais diversas, e ao longo dos séculos, fósseis humanos foram encontrados em regiões/países

⁴² Os países continentais são compostos por regiões territoriais que possuem uma quantidade elevada de massa terrestre, como por exemplo o caso da África do Sul; já os países insulares estão localizados para além da plataforma continental, e seus territórios são formados por uma ou mais de uma ilha, a exemplo de Madagascar.

africanas/africanos, ajudando a compreender a história da humanidade.

Assim sendo, o biólogo Fabrício Santos (2014, p. 93) aponta que “de todos os fósseis encontrados na África, aqueles que estão mais provavelmente relacionados à nossa ancestralidade são das espécies” *Sahelanthropus tchadensis*, de cerca de 6,5 milhões de anos atrás (Maa), o *Australopithecus afarensis*, de 4,5 a 3,5 Maa, o *Homo habilis*, de 2 a 1,8 Maa, e o *Homo erectus* de 1,8 a 0,2 Maa.

Para ele, o *Sahelanthropus tchadensis* ou homem de Toumai, localizado na África Ocidental em 2001, apresenta modificações na estrutura craniana que o permite fazer uso da postura ereta, característica da nossa linhagem, e devido a essa característica do nossos dias, o homem de *Toumai* passou a ser considerado “ancestral direto de toda a linhagem humana” (SANTOS, 2014, p. 94).

Além do *Sahelanthropus tchadensis*, Fabrício Santos (2014) afirma que o *Australopithecus afarensis*, também conhecido como Lucy, é outro possível ancestral direto da espécie humana, pois segundo ele, a “espécie viveu no período de 4 a 3 Maa e foi o primeiro esqueleto completo de homínídeo antigo encontrado na África (Quênia)”. Esclarecemos que, apesar de Lucy ter o cérebro do tamanho aproximado de um chimpanzé, “os ossos da bacia, da coluna vertebral, do crânio e dos pés indicam uma postura ereta” (SANTOS, 2014, p. 95), característica do bipedalismo, isto é, a capacidade humana de locomover-se sobre os dois pés.

Neste trabalho não abordaremos as discussões científicas que perpassam a estrutura óssea do Homo Habilis e do Homo Erectus, em detrimento do tempo previsto para esta pesquisa de Mestrado, mas esperamos que você leitor já tenha compreendido o porquê o continente africano é considerado o berço da humanidade, e o porquê conhecer a História da África é fundamental para que possamos compreender a trajetória da humanidade e a diversidade étnico-linguística de África. Assim, citamos como exemplo os troncos-linguísticos Afro-Asiático, o Níger Congo, o Nilo-Saariano e o *Khoisan*. Destacamos que segundo o linguísta Joseph Greenberg (2010, p. 327), as línguas afro-asiáticas “também são chamadas de camito-semíticas, cobrem toda a África do Norte e quase todo o chifre da África (Etiópia, Somália)” e compreendem cinco divisões, “o berbere, o egípcio antigo, o semítico, o cuxítico e o chádico” (GREENBERG, 2010, p. 327).

Portanto, a família linguística do Níger Congo ou *Níger-Kardofaniano* “compreende grande parte da África ao sul do Saara, incluindo quase toda a África Ocidental, partes do Sudão central e oriental, sendo que seu sub-ramo *bantu* ocupa

a maior parte da África central, oriental e meridional” (GREENBERG, 2010, p. 329). Ressaltamos que a divisão fundamental desse grupo se articula a duas línguas específicas, o *mande* e o *restante*, o primeiro distingue-se do segundo pela “ausência de muitos dos itens lexicais mais comuns encontrados nas línguas do tronco linguístico níger congo e pela ausência de qualquer traço preciso de classificação nominal, geralmente encontrados no kordofaniano e no resto do níger-congo” (GREENBERG, 2010, p. 330).

Já as línguas nilo-saarianas são faladas “a norte e a leste das línguas níger-congo e predomina no vale superior do Nilo e nas porções orientais do Saara e do Sudão”, com possível alongamento até a região Songhai, no baixo vale do Níger. Destacamos que a família de línguas nilo-saarianas possui seis ramificações, e são elas: “1. songhai; 2. saariano: a) kanuri-kanembu, b) teda-daza, c) zaghawa, berti; 3. maban; 4. furian; 5. chari-nilo [...] 6. coman (koma, ganza, uduk, gule, gumuz e mao)” (GREENBERG, 2010, p. 333). Destas, o autor afirma que o ramo chari-nilo é o que mais engloba línguas nesta família linguística.

No que se refere as línguas de origem *Khoisan*, Joseph Greenberg (2010, p. 334) esclarece que parte delas são faladas na África do Sul, e “existem dois pequenos grupos de populações, os Hatsa e os Sandawe, situados muito mais ao norte, na Tanzânia”, cujas línguas se diferem entre si, e também das línguas faladas na África do Sul. E, portanto, o tronco divide-se em três ramos linguísticos: o 1. *hatsa*; o 2. *sandawe*; e o 3. *khoisan sul-africano*. Este último compreende três grupos linguísticos: o “1. grupo norte, que engloba as línguas san do norte, dos Auen e dos Kung; 2. *khoisan central*, dividido em dois grupos: a) *kiechware*, b) *naron*, *khoi-khoi*; 3. *san do sul*, grupo que apresenta a maior diferenciação interna” (GREENBERG, 2010, p. 334), com o número mais elevado de línguas *san* distintas.

Exposto isso, compreendemos o porquê de África ser reconhecida mundialmente pela sua diversidade linguística e étnica. Agora, destacaremos o porquê da diversidade cultural do continente africano, tendo em vista que desde tempos longínquos, a África vêm adotando práticas de organização social em grupos e em comunidades, e denominado-os de reinos/impérios africanos. Poderamos que estes reinos/impérios possuem características específicas, e foram concebidos em momentos distintos da história de África. No entanto, a maioria destes reinos constituíram-se a partir de conflitos e guerras entre os povos que coabitavam o continente africano. Ressaltamos que dentre os inúmeros reinos/impérios

concebidos ao longo da história de África, citaremos os três mais conhecidos na história mundial: os Reinos de Gana e Mali⁴³ e o Império Songhai.

Para Solange Silva (2015b), o Reino de Gana se originou a partir da união de vilarejos saracolês⁴⁴, entre os séculos III e IV. A autora destaca que os vilarejos saracolês se estabeleceram “no Sael e fundaram comunidades onde desenvolviam atividades com ouro” (SILVA, 2015b, p. 50), e como era muito comum o trânsito de mercadores árabes na região, o Reino de Gana se tornou “conhecido” no Oriente, sendo reconhecido como a cidade do ouro. No entanto, o comércio “que fez florescer cidades prósperas” (SILVA, 2015b, p. 50) em África era demasiadamente disputado pelos povos *berberes*, que fragmentaram o deserto em rotas comerciais e passaram a cobrar encargos e o fornecimento de guias de segurança para as caravanas. Ressaltamos que para além das rotas comerciais, os *berberes* também “dominavam os depósitos de sal” (SILVA, 2015b, p. 50), que era de grande valia para o comércio.

No que se refere a organização social do Reino de Gana, a pesquisadora Solange Silva (2015b) afirma que a comunidade possuía dois centros de poder/duas capitais, e em escavações arqueológicas ocorridas entre os anos de 1913 e 1981 no sítio de *Cumbi-Salé*, Mauritània, arqueólogos encontraram “vestígios e objetos de uma cidade provavelmente populosa, de economia ativa e circulação de pessoas de várias regiões” (SILVA, 2015b, p. 51) do globo terrestre. Destacamos que de acordo com Solange Silva (2015b), o representante político do reino (o rei) delimitou regiões específicas para cada grupo social que compunha Gana, e construiu mesquitas para os muçulmanos e templos para os pagãos, o que facilitou a rede comercial de longa distância dos seguintes produtos, ouro e sal.

Quanto ao declínio do Reino de Gana, a professora Solange Silva (2015b) explica que essa ação se deu a partir da invasão dos povos almorávidas em Gana. Segundo ela, os invasores buscaram impor a sua fé/religião aos ganenses, por meio de conflitos e violência física.

Afirmamos que com o declínio do Reino de Gana, Eduardo de Oliveira (2003) pondera que no século XII, em África, se consolidou o Império Sosso, também denominado Mali. Para o autor, “a vida no reino se baseava principalmente na agricultura, abrangendo também a pastorícia (criação de gado), as rotas comerciais

⁴³ O Reino de Mali é considerado Império por alguns pesquisadores da área de História da África.

⁴⁴ De acordo com Solange Silva (2015b, p. 50), vilarejos saracolês é uma “etnia da África Ocidental, também mencionada como *sininke*”, que possui parentesco com os povos *mandingas* ou *malinkes*.

do Saara e as atividades agrícolas na Savana (Sahel)” (OLIVEIRA, 2003, p. 36).

Ressaltamos que de acordo com o filósofo Eduardo de Oliveira (2003), os povos da etnia *sosso* se posicionaram contra a religião professada pelos povos da etnia *berberes*, o Islamismo, e isso desencadeou um conflito entre ambos, com vitória da etnia *sosso*. Destacamos que para além desse conflito com os *berberes*, o filósofo afirma que o Império de Mali também guerreou com os povos *maninkes*, islamizados pelos almorávidas, e que foram derrotados pelo exército de Sundiata (*Maninke*) num conflito conhecido por a Batalha de Querino.

Exposto isso, afirmamos que o Império de Mali começa a entrar em declínio no século XV, em detrimento de contradições político-ideológicas na Corte; o acirramento religioso, de caráter ideológico entre o islamismo e o cristianismo, pela hegemonia mundial e as crises internas pelo comando do Império Mali. O filósofo Eduardo de Oliveira (2003) esclarece que estes aspectos promoveram o declínio do Império, mas não a sua queda. Ele dirá que os *sossos* sucumbiram em decorrência de conflitos internos e complicações no tráfico de negros para a América.

Quanto ao Império Songhai, o filósofo afirma que o califado (poder monárquico para os Islâmicos) se estabeleceu no século XV, tendo por base organizacional o clã, uma família extensa. O autor ressalta que em detrimento dessa forma de governo, “não houve grandes desigualdades sociais entre a população camponesa do Império” (OLIVEIRA, 2003, p. 37), pois enquanto o meio urbano era categorizado pela estratificação social, o campo desempenhava uma produção coletiva, direcionada pelos grupos familiares.

Ressaltamos que em África passou a ser influenciada pela visão euroasiática de escravidão. No Império Songhai, por exemplo, os escravizados deixaram de ser tratados como agregados das famílias para se tornarem propriedades do Estado monárquico/Rei. Isto posto, o filósofo Eduardo de Oliveira (2003, p. 38) aponta que o Império Songhai, com objetivo de atender a demanda acima, “burocratizou suas atividades e fortaleceu o Estado centralizado”. Este fortalecimento possibilitou que a produção agrícola fosse controlada pelo Estado e, em detrimento da rede tributária que o sistema agrícola do Império estava imposto, o Estado tornou-se “dono de um grande contingente de escravos” (OLIVEIRA, 2003, p. 38).

Com o passar do tempo, o Império Songhai “precisou responder às exigências do desenvolvimento do comércio” (OLIVEIRA, 2003, p. 38) de escravos na região, e lidar com a pressão árabe e europeia no período em destaque. E diante do exposto,

houve um enfraquecimento no interior do Império e, aproveitando dessa fragilidade imperial, os marroquinos invadiram Songhai pela cidade de Tombuctu, no século XVI, e promoveram a dissolução do império em tese.

Posto isso, destacamos que a partir do século XV, homens negros e mulheres negras escravizados em África passaram a ser comercializados para o continente europeu, aquecendo assim as relações comerciais entre os dois continentes. Ressaltamos a partir desse raciocínio, que o homem branco (europeu), com o objetivo de suprir a mão de obra escrava na Europa e na América, espoliou o continente africano. Tal ação, entre os séculos XVI e XIX, fez com que cerca de 12,5 milhões de negros desembarcassem na América, na condição de escravos. Desse número, 4 a 5 milhões foram trazidos para o Brasil, a época colônia de Portugal.

Embora não existam dados precisos que informem a data exata de quando os primeiros africanos desembarcaram no país, a tese mais aceita é que “em 1538 Jorge Lopes Bixorda, arrendatário de pau-brasil, teria traficado para a Bahia os primeiros escravos africanos” (REGO, 1968, p. 10). Assim sendo, verídico ou não, historiadores apontam que entre os anos 1538 e 1542, o primeiro navio negreiro ancorou em terras brasileiras, e desde então, outros navios ancoraram em portos brasileiros, trazendo escravos de Angola, de Congo, da Costa do Ouro, de Guiné Bissau, de Moçambique e da Nigéria para trabalhar como escravos.

Esclarecemos que ao desembarcarem do navio negreiro, os negros eram separados do seu grupo linguístico africano e inseridos em um outro grupo para dificultar a comunicação entre os indivíduos, reduzindo a possibilidade de revoltas.

Em seguida, os negros eram comercializados em mercados de escravos e, ao serem adquiridos pelo homem branco tornavam-se escravos desse senhor. Enquanto escravos, a grande maioria de negros e negras seguiam para as propriedades senhoriais, sendo alojados em senzalas durante a noite, e submetidos a uma exaustiva carga horária de trabalho durante o dia, nas plantações de cana-de-açúcar e algodão, nos engenhos, e mais tarde nas vilas e minas de ouro.

Ponderamos que mesmo sendo separados de seus grupos linguísticos na chegada ao Brasil, negros e negras resistiam a opressão imposta pelo sistema escravista e se organizavam em grupos de resistência. E o historiador João J. Reis e o professor Eduardo Silva (1989, p. 194) apontam que “as fugas temporárias, as sabotagens, as revoltas, os quilombos” foram “sintomas de uma resistência endêmica” que provocaria falhas na estrutura organizacional do sistema escravista,

e levaria a sua erradicação anos mais tarde, em 1888.

Consoante a isso, ressaltamos que na segunda metade do século XIX, influenciado pelos ideais da Revolução Americana (1765-1783) e Francesa (1789-1799) o movimento abolicionista ganhou força no império e, após a Revolução do Paraguai (1864-1870), jovens universitários e intelectuais passaram a apoiar o fim da escravidão no Brasil. Este apoio vai ao encontro da pressão internacional que o Império brasileiro já enfrentava nesse período, com relação a escravidão, uma vez que a revolução industrial inglesa transformou a organização do trabalho humano.

Assim sendo, pressionado pelo movimento abolicionista e pela Inglaterra, o Império estabeleceu Leis que tardavam o fim da escravidão no Brasil, como por exemplo: a Lei do Ventre Livre (1871) e a Lei de Sexagenários (1885)⁴⁵. No entanto, ambas não minimizaram as revoltas da população negra, nem a luta do movimento abolicionista e, muito menos, a pressão inglesa. Portanto, no dia 13 de maio de 1888, a Princesa Isabel assinou a Lei Áurea que pôs fim a escravidão no Brasil.

Ressaltamos que nesse dia, de acordo com o historiador Petrônio Domingues (2011, p. 21), a capital do Brasil, o RJ, capital do Brasil na época, “foi tomado por um ambiente de exultação”. Segundo ele, os ex-escravos, forros, livres, africanos, crioulos e negros saíram as ruas e comemoraram numa explosão de alegria nunca vista na história da nação tal feito, visto que esperavam que com a assinatura da Lei Áurea se tornariam livres, o que não aconteceu, pois como assevera a professora Ana L. da Silva (2010a, p. 144), os negros foram libertos do cativeiro da escravidão, mas essa liberdade “não propiciou às populações negras o acesso à terra, à moradia, à educação”, enfim, a nada que possibilitasse uma vida digna a eles.

Destacamos que logo após a abolição da escravatura, ex-escravos e afrodescendentes migraram das “fazendas para os centros urbanos” em busca de uma oportunidade de emprego, mas em vão, pois “os empregadores preferiam a farta mão de obra dos imigrantes” (SANTOS; ROCHA, 2015, p. 2) vindos da Europa. Tal preferência se dava, pois, naquele período, a elite brasileira (branca) propagava a ideia de que o negro estava apto apenas para a realização do trabalho escravo e não assalariado. E em consequência disso, restava-lhes apenas “o subemprego e o trabalho informal” (SANTOS; ROCHA, 2015, p. 2).

⁴⁵ De acordo com Elisabete R. Moraes (2014), a Lei do Ventre Livre, de 28 de setembro de 1871, previa a liberdade para toda criança que nascesse de mãe escrava a partir daquela data. Já a Lei dos Sexagenários, de 28 de setembro de 1885, concedia liberdade aos cativos com mais de 60 anos.

Exposta a situação de negros e negras no período pós-abolição, ressaltamos que o governo brasileiro não propôs nenhuma política de acesso à moradia, ou à vagas de emprego para os negros recém-libertos. Portanto, concordamos com Laís Santos e Cristiany Rocha quando afirmam que em detrimento do descaso do governo brasileiro para com a prática de êxodo rural e desemprego de negros e negras no período pós-abolição, ex-escravos e afrodescendentes começaram a se agrupar em regiões suburbanas para manter residência, e a partir de então, iniciou-se o processo de “favelização das cidades” (SANTOS; ROCHA, 2015, p. 2).

Isto posto, salientamos que logo após vencerem à escravidão, negros e negras uma nova luta em terras Brasilis, a de sobreviver as desigualdades sociais e “combater o racismo na sociedade brasileira” (SILVA, 2010a, p. 144). E para entendermos como se deu as lutas e resistências no período pós-abolição e a concepção dos Movimentos Negros ao longo do século XX, utilizaremos como base de estudos o artigo intitulado, Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos, de autoria do historiador Petrônio Domingues (2007).

Neste artigo, o pesquisador promove uma releitura do período pós-abolição e sistematiza a luta dos ex-escravos e afrodescendentes em quatro fases, a saber: da Primeira República ao Estado Novo (1889-1937); da Segunda República à Ditadura Militar (1945-1964); do início do processo de redemocratização à República Nova (1978-2000) e por último, uma hipótese interpretativa (2000-...).

Assim sendo, na primeira fase (1889-1937), o historiador Petrônio Domingues (2007) esclarece que após a abolição da escravatura os negros começaram a se organizar em associações, grêmios e clubes para reivindicar os direitos civis, sociais e políticos da população negra. Além da reivindicação por direitos, a comunidade negra também começou a publicar as suas próprias produções jornalísticas, uma vez que estavam sendo representados como “ladrões, assassinos, desordeiros, prostitutas, bêbados e vagabundos” (DOMINGUES, 2008, p. 30) pelos jornais da grande imprensa, no período pós-abolição.

Quanto a essas produções jornalísticas, Petrônio Domingues (2007) apresenta os principais jornais produzidos por negros e negras no período que vai de 1899 até 1930 em São Paulo, e são eles:

[...] *A Pátria*, de 1899, tendo como subtítulo *Orgão dos Homens de Cor* [...] *O Combate*, em 1912; *O Menelik*, em 1915; *O Bandeirante*, em 1918; *O Alfinete*, em 1918; e *A Sentinela*, em 1920. No município de Campinas, *O Baluarte*, em 1903, e *O Getulino*, em 1923. Um dos

principais jornais desse período foi o *Clarim da Alvorada*, lançado em 1924, sob a direção de José Correia Leite e Jayme Aguiar. Até 1930, contabilizava-se a existência de, pelo menos, 31 desses jornais circulando em São Paulo (DOMINGUES, 2007, p. 104).

Exposto isso, destacamos que ao contrário dos noticiários da grande imprensa, as produções jornalísticas de autoria negra deram visibilidade e protagonismo aos homens negros e as mulheres negras.

Seguindo esse raciocínio, o historiador Petrônio Domingues (2007) vai dizer que no dia 16 de setembro de 1931, homens negros (paulistas) criaram a Frente Negra Brasileira (FNB) em São Paulo.

E no que diz respeito a FNB, o autor ressalta que ela cresceu rapidamente, obtendo em seu auge “trinta mil filiados, somando os efetivos de todas as delegações (filiais)” (DOMINGUES, 2008, p. 62) de São Paulo, e logo, se tornou uma entidade sócio-política que proporcionou visibilidade e reconhecimento a população negra nos espaços de trabalho, socioeducativo e cultural, assim como os jornais.

No ano de 1936, a Frente Negra Brasileira se tornou partido político, tendo mais de sessenta delegações distribuídas na região interiorana de São Paulo e em outros estados do país, como Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro. Enquanto partido político, a entidade “defendia um projeto autoritário e nacionalista” (DOMINGUES, 2008, p. 68) de governo, e o Sr. Arlindo Veiga dos Santos (primeiro presidente da entidade) “era radicalmente contrário à democracia e constantemente fazia apologia do fascismo europeu” (DOMINGUES, 2008, p. 68). Esta defesa se articulava a insatisfação dos *frentenegrinos* (pessoas filiadas ao partido) para com a entrada em massa de imigrantes europeus na cidade de São Paulo. Os *frentenegrinos* acreditavam que os imigrantes ao ocuparem as vagas de emprego no município, promoviam a exclusão social dos negros e os deixavam sem emprego.

Dito isso, evidenciamos que para além da criação da FNB pelos paulistas, Petrônio Domingues (2008) acrescenta que em 1944, os negros cariocas fundaram o Teatro Experimental Negro (TEN) na cidade do RJ. O TEN surge como um ato de renovação e de “protesto pela ausência do negro nos palcos” (DOMINGUES, 2008, p. 69) de teatro, uma vez que era comum pintar o rosto de um ator branco com maquiagem preta, para representar personagens negros em espetáculos teatrais. Tal ação promovia a exclusão de pessoas negras em peças de teatro.

Ressaltamos que este processo de exclusão social nas artes começou a mudar a partir de 1944, quando homens e mulheres conceberam o TEN.

Destacamos que esta associação esteve sob a liderança do ator e dramaturgo negro Abdias Nascimento até 1961, e segundo Petrônio Domingues (2007), este foi o principal líder do TEN, que protagonizou também o principal evento da segunda fase (1945-1964) dos movimentos de resistência negra no período pós-abolição.

Para o ator e dramaturgo Abdias Nascimento, o objetivo do TEN era:

[...] resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana européia, imbuída de conceitos pseudo-científicos sobre a inferioridade da raça negra (NASCIMENTO, 2004, p. 210)

Isto posto, observamos que o TEN propunha a valorização social do negro na educação, na cultura e nas artes, e a exposição da realidade de vida dos negros no pós-abolição. Nas peças teatrais, os atores do TEN chamavam a atenção do público para os problemas sociais, políticos e existenciais que angustiam a negritude, dentre eles o racismo e o direito a educação. Ponderamos que além de apresentar as dificuldades sociais da negritude brasileira, os artistas propunham “instrumentos jurídicos que garantissem o direito dos negros, a democratização do sistema político, a abertura do mercado de trabalho, o acesso dos negros à educação e à cultura, e a elaboração de leis anti-racistas” (GONÇALVES; SILVA, 2007, p. 207).

Exposto isso, destacamos que os dirigentes do TEN defendiam que a educação era um direito de todos, sem acepção de cor ou raça, e um dever do Estado. Eles reivindicavam a escolarização da população afrodescendente desde a sua criação, em 1944. Porém, os objetivos do Teatro Experimental Negro foram interrompidos em 1964, com o golpe militar e a ditadura. Nesse período, movimentos de resistência negra foram perseguidos e oprimidos pelo regime, tendo em vista que os militares defendiam o mito da democracia racial e se opunham a existência de racismo na sociedade brasileira.

Quanto ao mito da democracia racial, o antropólogo Kabengele Munanga (1996) aponta que ele se estabeleceu na sociedade brasileira a partir:

[...] de um povo misturado desde os primórdios, foi elaborado, lenta e progressivamente, o mito da democracia racial. Somos um povo misturado, portanto, miscigenado; e, acima de tudo, é a diversidade biológica e cultural que dificulta a nossa união e o nosso projeto enquanto povo e nação. Somos uma democracia racial porque a mistura gerou um povo que está acima de tudo, acima das suspeitas raciais e étnicas, um povo sem barreiras e sem preconceitos. Trata-se de um mito, pois a mistura não produziu a declarada democracia

racial, como demonstrado pelas inúmeras desigualdades sociais e raciais que o próprio mito ajuda a dissimular dificultando, aliás, até a formação da consciência e da identidade política dos membros dos grupos oprimidos (MUNANGA, 1996, p. 216).

Sendo assim, destacamos que no período cívico militar “a elite brasileira defendia tenazmente a imagem do Brasil como uma democracia racial” (SKIDMORE, 1994, p. 137), ao ponto de rotular como não-brasileiro todo aquele que propusesse discutir questões sérias relacionadas as relações raciais no Brasil. Assim, à elite almejava difundir a (falsa) ideia de que no país havia sido instaurado uma democracia racial, onde todos os brasileiros viviam em plena paz e harmonia, sem racismo, preconceito ou qualquer tipo de desigualdade.

No entanto, a população negra se organizava em associações/movimentos sociais para combater as práticas de racismo, as desigualdades e o mito da democracia racial, sem contar, o autoritarismo militar, o exílio e os atos institucionais.

Destacamos que nesse período, segundo o historiador Petrônio Domingues (2007), negros e negras (r)existiram ao período cívico-militar e contribuíram para a redemocratização política e social do país.

Tal contribuição é destacada pelo historiador Petrônio Domingues (2007), como a principal característica da terceira fase (1978-2000) de sua análise histórica, no que diz respeito a vivência negra no período pós-abolição, pois é a partir dessa organização social e política que a comunidade negra irá conceber no ano de 1978, o Movimento Negro Unificado (MNU).

Para o historiador, a comunidade negra fundou o MNU para promover a:

[...] desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massa; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio institucional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2007, p. 114).

Como evidenciado acima, os membros do Movimento Negro Unificado denunciavam o racismo institucionalizado na sociedade brasileira, entre ações e práticas. Reivindicavam vozes negras nos espaços de poder e a inserção do ensino de História da África e do Negro nos currículos escolares.

No que se refere ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na

Educação Básica, concordamos com o raciocínio da professora Ana C. da Silva (2011, p. 29) ela diz que naquele período histórico (década de 1970 e 1980) o ensino de História da África e do Negro “não se constituía para torná-lo familiar”, mas para promover o afastamento e a exclusão deste grupo. Assim, compreendemos que os membros do MNU estavam lutando por uma educação antirracista, plural e equânime, tão necessária para a década de 1970 e 1980, quanto para à atual. Ressaltamos que nessa época, a população negra reivindicava a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, pois o ensino da temática Afro-Brasileira era vista de forma depreciativa e desnecessária.

Quanto a educação de crianças, adolescentes e jovens negros nesse contexto de exclusão e afastamento social, os pesquisadores Luiz A. O. Gonçalves e Petronilha B. Gonçalves e Silva (2000) afirmam que:

O movimento negro passou [...] praticamente a década de 80 inteira, envolvido com as questões da democratização do ensino. Podemos dividir a década em duas fases. Na primeira, as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e ideologia escolar dominante. Vários foram os alvos de ataque; livro didático, currículo, formação dos professores etc. Na segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação concreta. Esta postura adentra a década de 90 (GONÇALVES; GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 155).

Para a professora Angelina Duarte (2015), os terreiros de candomblé, afoxés e escolas de samba eram espaços comunitários de grande relevância para o MNU. A historiadora esclarece que nesses espaços eram desenvolvidas atividades de caráter educacional, “tais como cursos profissionalizantes, oficinas e escolas” (DUARTE, 2015, p. 45) que estimulavam o debate sobre o combate ao racismo, à discriminação racial e a valorização da cultura africana.

Em contrapartida, ressaltamos que na década de 1990, com a ascensão de governos de centro⁴⁶ no país, o governo federal não debatia políticas de afirmação da população negra no Brasil e muito menos meios de combate ao racismo na sociedade brasileira. A situação começou a melhorar em 1994, quando o sociólogo Fernando Henrique Cardoso (PSDB) chegou a presidência do Brasil, algumas ações começaram a ser implementadas no setor educacional, mas nada referente a

⁴⁶ Fernando Collor (1990-1992), filiado ao Partido da Reconstrução Nacional (PRN)/Partido Trabalhista Cristão (PTC) na época. O PRN/PTC está alinhado no espectro ideológico a Centro-Direita; e Itamar Franco, vinculado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)/Movimento Democrático Brasileiro (MDB) no período em destaque. O PMDB/MDB é considerado um partido de ideologia política alinhada ao Centro, uma vez que possui políticos com visão de centro-direita e centro-esquerda.

democratização do ensino para a inclusão de negros e negras nas faculdades/universidades do país.

O ex-presidente assumiu a presidência da república no dia 01 de janeiro de 1995, quando o país completava 10 anos do processo de redemocratização. Destacamos que o sr. Fernando Henrique Cardoso esteve a frente do poder executivo até o ano de 2003, sendo reeleito em 1998. Nesse período de governo, importantes reformas educacionais foram realizadas no Brasil, e diversos documentos legais foram lançados na área da educação, entre eles, a LDB - Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996); o Plano Nacional de Educação/PNE 2001 – 2010 (BRASIL, 2001b); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997); e o Programa de Apoio a Núcleos de Excelência (PRONEX).

Salientamos que em detrimento de ações governamentais que silenciavam a população negra, no que se refere ao diálogo e as suas narrativas frente aos debates políticos, o movimento negro organizou uma série protestos públicos para reivindicar políticas públicas que promovessem meios para a superação do racismo na sociedade brasileira, e para o debate racial. Dentre os protestos, citamos a Marcha Zumbi dos Palmares realizada em 1995, que reuniu cerca de 30 mil pessoas e culminou com a entrega do Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial ao presidente FHC. Ao recebê-los, o presidente da República “afirmou que o Brasil é um país racista” (SILVA; TRIGO; MARÇAL, 2013, p. 567), reconhecendo assim que o racismo é uma prática que assola o país.

Isto posto, e com o objetivo de dialogar com a noção de representação social, afirmamos que para Serge Moscovici (1978)⁴⁷ há situações cotidianas em que uma pessoa é considerada a representação de uma outra pessoa, a exemplo, “dos filhos dos ricos, dos artistas, etc...” (SILVA, 2011, p. 29). O primeiro (filhos dos ricos), por exemplo, não são julgados socialmente como ricos pelo próprio mérito, mas pelo mérito dos seus pais/antepassados. Logo, são ricos porque os pais são ricos. Na sociedade, são visualizados como os filhos do sr. que é rico, e não apenas como simples indivíduos – eles fazem parte de uma classe, a classe dos ricos. Esclarecido isso, concordamos com a professora Ana C. da Silva (2011), quando ela diz que

⁴⁷ Romeno, naturalizado francês, Serge Moscovici escreveu a obra intitulada **A representação social da psicanálise** (1978), que trouxe contribuições científicas para os estudos na área da Psicologia, Ciência de formação e atuação de Moscovici, História e Ciências Sociais. Os trabalhos de Moscovici “e a sua teoria das representações sociais (TRS) têm influenciado ao longo das últimas quatro décadas pesquisadores tanto na Europa como nas Américas, incluindo o Brasil” (OLIVEIRA, 2004, p. 180).

uma pessoa não é julgada pelo que ela representa, mas pelo nome ou a posição que ela ocupa dentro do espaço representativo. E a autora acrescenta para além do exemplo acima, filhos dos ricos, existem pessoas que são julgadas pela sua “etnia, raça, classe ou nação” (SILVA, 2011, p. 29), como é o caso dos árabes, negros e nordestinos na República Federativa do Brasil.

Exposto isso, destacamos que na obra *A representação social da psicanálise*, escrita por Serge Moscovici (1978, p. 64), o autor afirma que “[...] o racismo é o caso extremo em que cada pessoa é julgada, percebida, vivida, como representante de uma sequência de outras pessoas ou de uma coletividade”, e, portanto, uma prática estrutural. Assim, a representação do racismo na sociedade brasileira deve ser entendida como uma prática coletiva, e não individual.

Quanto ao racismo a brasileira, ponderamos que ele é resultado de longos anos de inferiorização dos povos africanos, afro-brasileiros e nativos⁴⁸ em terras Brasilis. Tal afirmação está assentada no raciocínio de Lilia Schwarcz (2012), ao afirmar que o racismo no Brasil é um processo histórico que se iniciou no período colonial, por meio das cartas de Pero de Magalhães Gândavo, Michel de Montaigne e outros⁴⁹, que ao passarem pelo Brasil descreviam os nativos de forma depreciativa e negativa, passando pelos períodos imperial e republicano, onde negros e negras eram inferiorizados pela elite, por causa do tom de sua pele.

Sendo assim, e considerando que o racismo estrutural é uma representação social coletiva construída ao longo dos anos em terras brasileiras, evidenciamos que a Marcha Zumbi dos Palmares se insere na História do Brasil, como um movimento de enfrentamento a essa representação social coletiva. Por meio dela, a população negra almejava pressionar o governo federal para propor medidas que tornassem possível o combate ao racismo estrutural. Ressaltamos que à ação surtiu efeito, pois no dia 27 de fevereiro de 1996, o governo federal instituiu “a Comissão de Trabalho Interministerial” (SILVA; TRIGO; MARÇAL, 2013, p. 567) para a Valorização da População Negra, e três meses depois lançou o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), “onde assumiu o compromisso de criar estratégias para o combate às desigualdades raciais por meio de políticas específicas para a população negra” (DUARTE, 2015, p. 48).

⁴⁸ Nesta pesquisa, compreendemos por **africanos** os negros e negras que foram aprisionados em África, trazidos para o Brasil em navios negreiros, entre os séculos XVI e XIX, e aqui escravizados. Por **afro-brasileiros**, os negros e negras nascidos em solo brasileiro e **nativos**, os indígenas.

⁴⁹ Viajantes europeus que passaram pelo país durante o período colonial.

Alegamos que o discurso afirmativo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) em 1996, e a ascensão política de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) no início do século XXI, fazem parte da quarta fase (2000-...) de análise proposta pelo historiador Petrônio Domingues (2007), *uma hipótese interpretativa*, marcada pela organização política da negritude, conquistas sociais e avanços significativos no debate sobre políticas afirmativas e públicas para a população negra.

Assim, ressaltamos que no ano de 2002, o ex-metalúrgico e principal líder do Partido dos Trabalhadores, Luiz Inácio Lula da Silva (PT), venceu as eleições presidenciais e assumiu a Presidência da República em 2003. Ao assumi-la, o (ex)presidente alterou a estrutura político-ideológica do Estado brasileiro, antes neoliberal para uma política progressista, que deu protagonismo ao Estado no desenvolvimento econômico do país. Destacamos que o sr. Luiz Inácio Lula da Silva governou o país de 2003 até 2011, e durante o seu governo inúmeras ações educacionais foram propostas, entre elas, a Lei nº 10.639/2003 e o Pibid (2007).

Nesse período, Luiz Inácio Lula da Silva promoveu políticas de superação das desigualdades raciais e sociais no país, e dentre elas, citamos a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares do país (BRASIL, 2003); a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em 2003; e a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no ano de 2004 (MELO, 2009).

Nesse mesmo ano (2004), o presidente do CNE Roberto Cláudio Frota Bezerra, assinou a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovadas pelo Parecer CNE/CP nº 03, de 10 de março de 2004, e divulgadas em outubro do mesmo ano (BRASIL, 2004a; 2004b; 2004c). Observamos que o Art. 1º da Resolução supracitada prevê que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana deverão ser “[...] observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por instituições que desenvolvam programas de formação inicial e continuada de professores” (BRASIL, 2004a, p.1), como ocorreu com o curso de História da Unespar, *campus* de Paranavaí.

Segundo a legislação, as instituições formadoras, respeitando o princípio de autonomia, deverão incluir “nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes” (BRASIL, 2004a, p. 1), nos termos do Parecer CNE/CP nº 03/2004 (BRASIL, 2004b).

Salientamos que dois anos após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade divulgou as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, para facilitar a implementação da Lei nº 10.639/2003 nas instituições de ensino do país (BRASIL, 2006a). Neste documento, a Secretaria expõe que as Instituições de Ensino Superior devem:

Elaborar uma pedagogia anti-racista e antidiscriminatória e construir estratégias educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como posicionar-se formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação; Responsabilizar-se pela elaboração, execução e avaliação dos cursos e programas que oferece, assim como de seu projeto institucional, projetos pedagógicos dos cursos e planos de ensino articulados à temática étnico-racial; Capacitar os(as) profissionais da educação para, em seu fazer pedagógico, construir novas relações étnico-raciais; reconhecer e alterar atitudes racistas em qualquer veículo didático-pedagógico; lidar positivamente com a diversidade étnico-racial; Capacitar os(as) profissionais da educação a incluírem a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, assim como novos conteúdos, procedimentos, condições de aprendizagem e objetivos que repensem as relações étnico-raciais; Construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas aos objetivos anteriores; Incluir as competências anteriormente apontadas nos instrumentos de avaliação institucional, docente e discente, e articular cada uma delas à pesquisa e à extensão, de acordo com as características das IES (BRASIL, 2006a, p. 126).

Desde então, os currículos de formação de professores em História do país vêm sendo alterados para cumprir com essas recomendações, a exemplo do curso de História da UNESPAR, *campus* de Paranavaí, que inseriu a temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em seu currículo no ano de 2010, por meio “do Parecer nº 210/10 de 05 de outubro de 2010” (UNESPAR, 2019c, p.3). Ressaltamos que o ensino da temática Afro-Brasileira e Africana nos cursos de formação de professores, é essencial para formação crítica e profissional dos futuros professores da Educação Básica, e a partir dela, os professores terão o suporte teórico para

elaborar aulas sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e abordar de forma interdisciplinar essa temática em sala de aula, a fim de promover uma educação antirracista, plural e equânime.

Dito isso, na seção seguinte discutiremos sobre a experiência do Pibid em escolas de Educação Básica, evidenciando o trabalho desenvolvido pelos supervisores do Pibid de História no período de 2012 a 2018, e à aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 no estado do Paraná.

4. INTER-RELAÇÕES ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NA FORMAÇÃO DO LICENCIANDO EM HISTÓRIA: A FUNÇÃO DO SUPERVISOR DO PIBID

A partir de 1990, acentuaram-se discussões sobre a formação de professores no Brasil, sendo amplamente discutida em eventos científicos (Colóquios, Congressos, Seminários, entre outros) e em produções bibliográficas. Ressaltamos que dentre às produções bibliográficas produzidas desde 1990, destacam-se os seguintes pesquisadores: Bernadete A. Gatti (2013), José C. Libâneo (1998), Ilma P. de A. Veiga (2009), Nilda Alves (2011), entre outros. Tais autores tornaram-se referência no estudo dessa temática no país.

Além desses, citamos outros pesquisadores que em suas pesquisas científicas dialogam com a questão racial (diversidade étnica) e educacional, são eles: Darcy Ribeiro (1995), Júlia S. Pereira (2014), Kabengele Munanga (2005) e Valter R. Silvério (2002). Salientamos que os autores supracitados embasaram às produções bibliográficas de três subprojetos do Pibid Unespar que tratam do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e das contribuições dessa temática para a formação de crianças e adolescentes antirracistas.

Assim posto, esclarecemos que a temática da formação de professores e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são temas centrais neste trabalho de pesquisa. Portanto, apresentamos nesta seção os resultados obtidos na pesquisa de campo realizada em 2019. Tal pesquisa se deu em dois momentos: sendo o primeiro, o levantamento de dados a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) de instituições de Educação Básica do município de Paranavaí e o segundo, a coleta por meio de entrevistas semiestruturadas. Destacamos que as entrevistas foram realizadas junto a três professores de Educação Básica que desempenharam a função de supervisores do subprojeto Pibid de História na Educação Básica no município de Paranavaí, e o levantamento de dados históricos no PPP de quatro instituições de Educação Básica em que os três supervisores do Pibid de História atuaram como supervisores do subprojeto, no período de 2015 e 2018.

Na sequência, apresentaremos as instituições de Educação e os três sujeitos que participaram das entrevistas semiestruturadas, entretecendo os resultados da pesquisa de campo a base teórica que trata do conceito de co-formação, formação e a noção de representação, a fim de problematizar o papel co-formativo

desempenhado pelo supervisor do Pibid de História da Unespar, *campus* de Paranaíba, na Educação Básica, entre os anos de 2015 e 2018.

E por fim, elencaremos as contribuições do subprojeto Pibid de História para a implementação e a efetivação da Lei nº 10.639/2003 em escolas da rede estadual de ensino de Paranaíba, Paraná.

4.1 A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO BÁSICA COMO CAMPO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

Nesta subseção, apresentaremos as duas etapas da pesquisa de campo citadas anteriormente, e discutiremos os dados obtidos na primeira etapa da pesquisa, por meio da análise do Projeto Político Pedagógico de quatro instituições de ensino que receberam acadêmicos de licenciatura/bolsistas do subprojeto Pibid de História da Unespar, *campus* de Paranaíba, no período de 2015 a 2018, para desenvolver as atividades do subprojeto Pibid sob a supervisão dos professores (supervisores) A, B e C. Destacamos que estes supervisores foram entrevistados no ano de 2019, e os resultados obtidos nessa ação empírica serão discutidos nos subitens de número 4.2 e 4.3, pois neste subitem será apresentado as escolas/colégios e os supervisores entrevistados.

Isto posto, concordamos com Elisa Gonsalves (2001), no que diz respeito a definição de pesquisa de campo. Para ela, esse é:

[...] o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...] (GONSALVES, 2001, p. 67).

Assim fizemos. Conversamos inicialmente com a equipe pedagógica de cada uma das quatro instituições de ensino que fazem parte dessa pesquisa, acerca do trabalho desenvolvido pelos acadêmicos de licenciatura/bolsistas do subprojeto Pibid de História da Unespar, *campus* de Paranaíba, nas escolas de Educação Básica. Dias depois, no ano de 2020, o pesquisador entreteceu esse diálogo com informações presentes no PPP de cada uma das instituições. Estes foram localizados no site da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED PR).

Quanto as entrevistas semiestruturadas, estas foram previamente marcadas

com os professores e realizadas em três locais específicos de Paranavaí, por sugestão dos entrevistados, são eles: a sala de apoio/informática da Escola A; a sala de recursos do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) Newton Guimarães – Ensino Fundamental e Médio (EFM); e a área de lazer do hipermercado Muffato.

Ressaltamos que antes de realizar as entrevistas semiestruturadas, o pesquisador dialogou com os diretores das quatro instituições de ensino, que concordaram com a realização da pesquisa. Em seguida, conversou com os professores (supervisores A, B e C) que seriam entrevistados nas instituições de ensino, em que estão lotados atualmente, apresentando o TCLE (APÊNDICE 1, p. 168). Na sequência, explicou sobre a temática da Pós-Graduação a qual está vinculado; apresentou a problemática do projeto e os convidou a participar da pesquisa de Mestrado. Aceitaram de imediato. Então, o pesquisador combinou com os professores que entraria em contato para marcar a data e o local de realização das entrevistas. Isso ocorreu após a aprovação do projeto de pesquisa, pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Unespar, em novembro de 2019 (ANEXO 1, p. 174).

Salientamos que ao delimitar as entrevistas como um dos métodos para a coleta de dados na pesquisa de campo, escolhemos a técnica que mais se adequa a essa pesquisa, a partir do raciocínio de Valdete Boni e Sílvia Quaresma (2005). Segundo elas, existem seis tipos de abordagem dessa metodologia em pesquisas científicas: a entrevista projetiva; história de vida; entrevistas com grupos focais; entrevistas estruturadas; entrevistas abertas; e entrevistas semiestruturadas. Dentre elas, optamos pela última opção, com questões abertas (APÊNDICE 2, p. 173).

Quanto aos questionamentos, o sr. Augusto Triviños (1987, p. 146) prevê que eles devem estar “apoiados em teorias e hipóteses” de interesse da pesquisa, e a medida em que as perguntas vão sendo feitas pelo pesquisador e respondidas pelo entrevistado, novas hipóteses vão surgindo e a pesquisa vai se delineando. O autor acrescenta que “o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal” estabelecido pelo investigador, vai se tornando participante “do conteúdo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146) da pesquisa que está sendo desenvolvida pelo pesquisador.

Assim posto, esclarecemos que as entrevistas semiestruturadas foram realizadas na primeira metade (quinzena) de dezembro de 2019. Antes disso, com sete dias de antecedência, o pesquisador enviou uma mensagem aos professores

(supervisores A, B e C) confirmando a atividade, e no dia combinado, compareceu ao local proposto pelos participantes. Na hora marcada, o pesquisador deu início às entrevistas semiestruturadas, e durante a sua realização os professores foram solidários e responderam a todas as perguntas propostas, e assim como evidenciado por Augusto Triviños (1987), ao passo em que as perguntas eram feitas pelo pesquisador e respondidas pelos entrevistados, estes iam se envolvendo com a pesquisa, apresentando as suas experiências com o Programa Pibid.

A seguir, descreveremos o processo histórico de cada uma das quatro instituições de ensino que integraram o Pibid de História da Unespar, *campus* de Paranavaí, entre os anos de 2015 e 2018, e o professor responsável pela supervisão dos acadêmicos de licenciatura/bolsistas nestas instituições.

4.1.1 Escola A - Supervisora A

A Escola A foi construída no ano de 1965. Nesse período, a área do estabelecimento era dividida em seis dependências, conforme consta no PPP da instituição: “uma sala de direção, dois banheiros, uma cozinha e duas varandas cobertas” (ESCOLA A, 2012, p. 6). Curiosamente, nesse período não constam no PPP dependências denominadas por salas de aula. Possivelmente as varandas cobertas fossem utilizadas como espaço de ensino para as aulas.

À época, a Secretaria de Educação e Cultura do estado do Paraná instituiu a Escola A, por meio da Portaria nº 11.481, de 15 de agosto de 1968, ou seja, três anos após o início das atividades escolares (1965) é que o governo paranaense reconheceu publicamente a instituição de ensino. Nesse mesmo ano (1968), construiu “duas salas de aula e seis banheiros no estabelecimento” (ESCOLA A, 2012, p. 6) e em 1970, por intermédio da Portaria nº 20.134, de 02 de maio, a referida Secretaria elevou-a “à categoria de grupo escolar” (ESCOLA A, 2012, p. 6).

No ano seguinte (1971), o governo brasileiro sancionou a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, “que fixava as Diretrizes e Bases de Ensino de 1º e 2º Graus, homologados pelas Resoluções nº 1.547/76 e 1.553/76” (ESCOLA A, 2012, p. 7) e excluía os grupos escolares. Posto isso, e respeitando o disposto pelas Deliberações nº 26/1971 e nº 40/1975 do Conselho Estadual de Educação (CEE), “ficou autorizado em 17 de janeiro de 1977, pelo Decreto Nº 2.843, a funcionar nos termos da legislação vigente, o complexo Escolar [...] Ensino de 1º Grau” (ESCOLA A, 2012,

p. 7), sendo mantido pelo governo do Estado do Paraná.

A partir das legislações supramencionadas, unificou-se em um mesmo estabelecimento o Complexo Escolar e a Casa Escolar Castro Alves para o ensino de 1º Grau, sendo reconhecido pela Resolução nº 2.811/1981 (ESCOLA A, 2012, p. 7). No ano de 1981, a Escola A passou a ser denominada pela nomenclatura que possui até os dias de hoje, sem o uso de 1º Grau. E, segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, as instalações (oficiais) da Escola A foram inauguradas em 24 de junho de 1976, com o “intuito de atender a crescente demanda populacional, visto que, o município experimentava, nessa época, notável desenvolvimento a nível nacional” (ESCOLA A, 2012, p.7).

Ressaltamos que entre os anos de 1977 e 2018, onze educadores passaram pela direção da Escola A, dez mulheres e um homem, e no marco cronológico de 2012 a 2018, a direção da Escola A abriu as portas da instituição para que os acadêmicos de licenciatura/bolsistas do subprojeto Pibid de História da Unespar, *campus* de Paranavaí desempenhassem as atividades do Programa Pibid. Destacamos que nesse período, a Supervisora A supervisionou as atividades do subprojeto e os acadêmicos de licenciatura/bolsistas do Pibid de História na Escola A, em dois momentos: sendo o primeiro em 2012, quando se iniciava o trabalho do subprojeto, e o segundo, de 2016 a 2018.

Salientamos que uma das características marcantes do Pibid é tornar-se um incentivador do professor na continuidade dos seus estudos, e coincidência ou não, a Supervisora A se afastou, entre os anos de 2013 e 2014, para cursar o Programa de Mestrado e retornou às atividades do subprojeto Pibid de História na Escola A, em 2015. Após o retorno, a Supervisora A permaneceu como supervisora do subprojeto até março 2018, quando se encerrou o Edital nº 61/2013 PIBID/CAPES.

Isto posto, afirmamos a partir de dados obtidos na pesquisa de campo, que a Supervisora A é licenciada em História pela Universidade Estadual de Maringá e especialista em História Social pela mesma instituição. Possui uma segunda especialização, em Educação Infantil e Educação Especial, e é Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Paraná, *campus* de Paranavaí. Tem 19 anos de atuação na Educação Básica e pesquisa o processo de implementação da Lei nº 10.639/2003 no estado do Paraná, tendo uma dissertação defendida no ano de 2015 junto ao PPIFOR da Unespar, e intitulada **Uma década depois: a implementação da Lei 10.639/03 nas Escolas Estaduais de Paranavaí (2003-2014)**.

4.1.2 Colégio B - Supervisor B

Segundo o PPP da instituição, a história do Colégio B iniciou-se na década de 1960, em específico no ano de 1962, ano em que o governo do estado transferiu o Colégio B para um espaço público do município, onde atualmente funciona uma escola municipal. Durante esse período de transição, “professores prestaram serviço em outras escolas da cidade e alunos também estudaram em outros locais” (COLÉGIO B, 2016, p. 7). Contudo, o PPP da escola não traz maiores informações sobre o que teria levado os professores a trabalharem em outras escolas da cidade.

No segundo semestre de 1962, após a transição de um espaço para o outro, o Colégio B retomou as atividades de ensino no espaço supracitado, tendo acesso a “três salas grandes e uma salinha onde funcionavam a secretaria e a direção” (COLÉGIO B, 2016, p. 7). O estabelecimento era de madeira e, conforme descrito no PPP da instituição (COLÉGIO B, 2016), alunos, professores e funcionários do Colégio B enfrentaram dificuldades nesse espaço, como por exemplo:

[...] o frio, já que em cada sala havia três janelões, cujos vidros só posteriormente foram colocados. Outra era a distância do centro, pois não havia transporte coletivo; professores e alunos se locomoviam a pé, ou utilizavam os ônibus da Viação Garcia. A escola ficava no meio de uma grande área de pasto onde o gado era criado solto causando transtornos e sustos aos professores, funcionários e alunos (COLÉGIO B, 2016, p. 7).

Com o passar dos anos, essa realidade mudou, assim como o espaço onde se localizava o Colégio B, em 1960. Quanto ao ensino e a oferta de cursos, o PPP aponta que a escola sofreu inúmeras alterações, desde a sua criação no ano de 1960. Entre elas, destaca-se a reorganização e a alteração do nome, em função do Decreto nº 2777, de 27 de junho de 1977. A partir dessa legislação, a instituição passou a denominar-se de “Ensino de 1º Grau” (COLÉGIO B, 2016, p. 8). Porém, o curso de 1º Grau do Colégio B só foi reconhecido em 1981, por meio da Resolução nº 2834, de 30 de novembro. E, em 1997, o governo paranaense “autorizou o funcionamento do Curso de Segundo Grau Educação Geral” (COLÉGIO B, 2016, p. 8), por meio da Resolução nº 2153, de 27 de junho de 1997. Destaca-se que, pela LDB nº 9394/1996, a denominação Segundo Grau deixou de existir, mas ainda era utilizada no documento.

Em 2001, por meio da Resolução nº 1789, de 01 de agosto, o governo do

estado autorizou o funcionamento e “fez o reconhecimento do Ensino Fundamental Fase II e Ensino Médio – Educação de Jovens e Adultos” (COLÉGIO B, 2016, p. 8), em cumprimento a LDB nº 9.394/1996. No ano de 2006, mediante a Resolução nº 1263, de 07 de abril de 2006, a SEED-PR tornou possível a oferta de cursos de Educação Profissional - subsequente ao Ensino Médio no Colégio B. Assim, de acordo com o PPP, foram ofertados os cursos de Técnico em Química, em Alimentos, em Açúcar e Álcool e em Biocombustíveis.

Em 2012, “houve a implantação simultânea do Ensino Fundamental de nove anos” (COLÉGIO B, 2016, p. 9), como previsto nas Leis Federais nº 11.114⁵⁰, de 16 de maio de 2005, e nº 11.274⁵¹, de 6 de fevereiro de 2006. No segundo semestre de 2012, o Colégio B passou a ofertar também o curso de Técnico em Cozinha, “autorizado pela Resolução nº 1454/2016” (COLÉGIO B, 2016, p. 9), em cumprimento com a LDB nº 9.394/1996.

Quanto ao espaço físico, o Colégio B está localizado num bairro nobre de Paranavaí e possui “13 salas de aula, 6 salas de administração, cozinha, cantina, sala de mecanografia, sala de professores, sala de vídeo, banheiros, laboratório de química” (COLÉGIO B, 2016, p. 7), de informática, biblioteca e um ginásio de esportes, com cerca de 1.250m² para a realização das aulas de Educação Física.

Destacamos que entre os anos de 2016 e 2017, o Colégio B recebeu acadêmicos de licenciatura/bolsistas do subprojeto Pibid de História da Unespar, *campus* de Paranavaí às terças-feiras, sob a supervisão do Supervisor B.

Assim posto, salientamos que o Supervisor B é licenciado em História pela FAFIPA, possui duas especializações *Lato Sensu*, uma em Filosofia e Sociologia e outra em Gestão Escolar, com ênfase em orientação e supervisão, e doze anos de atuação na Educação Básica de Paranavaí.

Ponderamos que enquanto Supervisor, o professor desempenhou a função supervisiva por apenas dois anos no Colégio B, de 2016 a 2017. Somente dois, pois no ano de 2017 chegou ao fim o Edital de nº 61/2013 (Pibid) que o subprojeto Pibid de História da Unespar, *campus* de Paranavaí integrava. E a partir de 2018, o

⁵⁰ A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, “altera os Arts. 6º, 30, 32, e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade” (BRASIL, 2005).

⁵¹ A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, “altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade” (BRASIL, 2006b).

professor deixou de atuar como Supervisor, e permaneceu apenas como professor na Educação Básica, desempenhando o ofício formativo em instituições públicas e privadas de Paranavaí.

4.1.3 Colégios C e D - Supervisor C

O professor e Supervisor C é licenciado em História e Geografia pela Unespar, *campus* de Paranavaí, possui duas especializações *Lato Sensu*, uma em Educação Especial e outra em Gestão Escolar, e 16 anos de ensino na Educação Básica. Enquanto educador, atuou como Supervisor do subprojeto Pibid de História por três anos seguidos, de 2015 a 2018.

Neste período, o docente coordenou as atividades do subprojeto em duas instituições públicas de Paranavaí, uma localizada na periferia do município (Colégio C), no ano de 2015, e a outra no centro da cidade (Colégio D), nos anos de 2016 e 2017. Confira a seguir a história de cada uma desses Colégios, segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição, começando pelo Colégio C.

O Colégio C atende crianças e adolescentes do “bairro e adjacências desde 1956”, mas a sua constituição legal, de acordo com os trâmites legais do estado do Paraná, ocorreu apenas em 1967, por meio do Decreto nº 4.111, de 15 de fevereiro de 1967 (COLÉGIO C, 2012, p. 6),

Ressaltamos que, de 1967 a 2018, o Colégio C já sofreu algumas alterações quanto à sua denominação. Iniciou-se como Ginásio, agregando anos mais tarde em suas instalações também um grupo escolar. Ambos, constituíram “um único estabelecimento de ensino” (COLÉGIO C, 2012, p. 6) no final da década de 1970. Nesse ano, o Colégio C recebeu a denominação que perdura até os dias atuais.

Na década de 1980, por meio da Resolução nº 1.056, de 10 de abril de 1982, o governo do estado do Paraná autorizou “o funcionamento do Ensino de 2º Grau com habilitação Básica em Comércio e Magistério a partir do ano letivo de 1982” (COLÉGIO C, 2012, p. 7). Podemos ver que a história dessa escola também é perpassada pela de formação de professores, em nível médio. Naquele período, tornou-se um estabelecimento de “Ensino de 1º e 2º Graus” (COLÉGIO C, 2012, p. 7) e em 1983, por meio da Resolução nº 1.647, de 19 de maio de 1983, houve a inserção do termo “Estadual” ao seu nome (COLÉGIO C, 2012, p. 7).

Soma-se a essas, outras habilitações ofertadas pela escola ao longo dos

anos, como por exemplo: o curso de Técnico em Contabilidade, com cessão gradativa a partir do ano em destaque e, pela Resolução nº 2.387/1997, “o funcionamento do curso de 2º Grau – Educação Geral, com implantação gradativa” a começar em 1997. No ano de 1998, por meio da Resolução nº 3.120/1998 e da Deliberação 03/1998, foi reformulada a “nomenclatura dos estabelecimentos de ensino” (COLÉGIO C, 2012, p. 8), substituindo a expressão Ensino de 1º e 2º Graus por Ensino Fundamental e Médio. Ao nome do Colégio C foi acrescida a denominação “Ensino Fundamental e Médio”, a qual permanece.

Segundo o PPP, a instituição de ensino vem proporcionando a todos uma educação pública de qualidade, com direito ao acesso e a aquisição do “conhecimento geral, independente de raça, cor, sexo, situação econômica, concepção religiosa e política” (COLÉGIO C, 2012, p. 8). E em 2015, o Supervisor C coordenou às atividades do Pibid de História da Unespar, *campus* de Paranavaí, neste estabelecimento, denominado nessa pesquisa por Colégio C.

Assim, esclarecido o contexto histórico e as legislações educacionais que perpassam a história do Colégio C, evidenciaremos a seguir os aspectos históricos e legislações que integram a história do Colégio D, onde o Supervisor C também atuou como Supervisor do subprojeto Pibid de História, no período de 2016 a 2018.

Segundo o PPP da instituição de ensino, o Colégio D “foi inaugurado no dia 04 de novembro de 1974” (COLÉGIO D, 2016, p. 9) pelo ex-governador do Estado do Paraná, Sr. Emílio Gomes, o ex-secretário do Estado da Educação e da Cultura, Sr. Cândido Manoel Martins de Oliveira, e o ex-prefeito do município de Paranavaí, o Sr. Benedito Pinto Dias. Em 1975, a equipe administrativa, pedagógica e professores do estabelecimento participaram do Curso de Aperfeiçoamento do Pessoal Técnico-Administrativo e Docente, realizado na Secretaria de Educação-Premen, em Londrina, Paraná. Seis anos depois, no ano de 1981, criou-se “a Fundação da Fanfarra Estudantil” (COLÉGIO D, 2016, p. 10).

Em 1989, o governo do estado implantou o curso de 1º a 4º série do Ensino Fundamental, e em 1990 promoveu a implantação gradativa do curso de 2º Grau – Educação Geral na instituição, por meio do Parecer nº 1.478, de 12 de dezembro de 1989 e da Resolução nº 3.577, de 20 de dezembro do mesmo ano, que acrescentou na denominação da escola “Ensino de 1º e 2º Grau”. Ainda, de acordo com o PPP da instituição, no ano de 2010 houve a alteração da denominação do Colégio D, incluindo “Ensino Fundamental, Médio e Profissional” (COLÉGIO D, 2016, p.11).

No período de 1991 a 1993, a escola ofertou o curso Pré-Escolar, e no ano seguinte “com a municipalização do Ensino, iniciou-se a extinção gradativa de 1º a 4º séries” (COLÉGIO D, 2016, p. 10). Em 2009, o Colégio D ofertou

[...] as primeiras turmas do ensino técnico profissionalizante, modalidade subsequente, Técnico em Enfermagem e em Saúde Bucal, em fevereiro de 2010 uma turma na modalidade integrada, Saúde Bucal e no 1º Semestre de 2016 iniciou-se as primeiras turmas dos Técnicos em Estética e Prótese Dentária na modalidade Subsequente no período noturno (COLÉGIO D, 2016, p. 10).

Além do ensino regular, onde os bolsistas do PIBID desenvolviam as suas atividades, o Colégio D se destaca pela grande variedade de cursos técnico-profissionalizantes, e entre os anos de 2016 e 2017, a instituição recebeu oito acadêmicos de licenciatura/bolsistas do subprojeto Pibid de História da Unespar, *campus* de Paranavaí, para desenvolver atividades temáticas sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana com os alunos do ensino fundamental e médio da instituição. Ressaltamos que nesse período, os acadêmicos de licenciatura/bolsistas foram supervisionados pelo Supervisor C.

4.2 O SUPERVISOR DO PIBID E O PAPEL DE CO-FORMADOR DOCENTE

Como evidenciado na seção II, intitulada **Pibid e Forpibid: a trajetória de uma política pública para a formação de professores** deste trabalho, os acadêmicos de licenciatura/bolsistas do Pibid são supervisionados por um professor de Educação Básica, nas instituições de ensino, onde atuam como pibidianos.

Posto isso, evidenciamos que por meio do Pibid, as instituições de Educação Básica auxiliam na formação de acadêmicos de licenciatura/bolsistas e de acordo com a Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013⁵², o Pibid deve incentivar estas instituições a participarem do projeto, “mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” (BRASIL, 2013c, p. 11).

⁵² Com o lançamento do Programa de Residência Pedagógica (RP), em 2018, o Regulamento do Pibid previsto na Portaria Normativa nº 96, de 18 de julho de 2013, passou por reformulações. E, no dia 17 de dezembro de 2019, a Capes divulgou a Portaria Normativa nº 259, que estabelece o Regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) (BRASIL, 2019). Assim, no ano de escrita dessa dissertação (2020), a Portaria que estava em vigência era a nº 259/2019. No entanto, não a utilizamos nas discussões do texto, pois o ano da publicação da Portaria (2019) sucede o período de análise da pesquisa.

Quanto a formação de futuros professores, Helena Felício e Ronaldo Oliveira (2008) afirmam que o processo formativo se dá:

[...] pelo trabalho de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, a realidade, a fundamentação teórica estudada, bem como pela reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008, p. 221).

Mediante ao raciocínio acima, concordamos com Helena Felício e Ronaldo Oliveira (2008), de que a formação de professores deve perpassar a reflexão da prática, por intermédio da vivência acadêmica nos estabelecimentos de Educação Básica. Somos a favor, pois a ação possibilitará a reflexão da teoria e a construção da identidade profissional do futuro professor (licenciando).

Isto posto, compreendemos, por meio do raciocínio acima, a relevância das instituições de Educação Básica na formação inicial de professores, seja por meio de Estágios Supervisionados no Ensino Fundamental e Médio, ou através do Pibid. Assim, e com o objetivo de promover reflexões sobre as instituições de Educação Básica, enquanto espaços de formação de professores, questionamos qual o papel desempenhado pelos supervisores do Pibid na formação inicial de licenciandos em História, a partir da experiência vivenciada por três supervisores vinculados ao subprojeto Pibid do curso de História da Universidade Estadual do Paraná, *campus* de Paranaíba, entre os anos de 2015 e 2018.

Exposto isso, problematizamos, em que medida as representações que constituem a prática pedagógica do Supervisor do Pibid se inter-relacionam ao processo de co-formação de licenciandos em História para a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 em escolas de Educação Básica de Paranaíba? À atuação desses professores supervisores cumpre com o previsto no Regulamento do Pibid, proposto pela Capes? E como foi à atuação desses profissionais enquanto co-formadores de licenciandos no município de Paranaíba?!

Partindo desses questionamentos, apresentaremos a seguir a definição de supervisão que irá perpassar este trabalho, a partir das reflexões de Isabel Alarcão e José Taveres (1987), e Dermeval Saviani (1981). Em seguida, elencaremos às ações que fazem parte do ofício do Supervisor, segundo a Capes e estudiosos da área. Por último, problematizaremos a partir dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas (segunda etapa da pesquisa de campo), o que os três supervisores do subprojeto Pibid de História entendem por supervisão; a relação

entre a prática supervisiva (supervisão) e a co-formação e a relevância do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no município de Paranavaí.

Quanto a definição do termo “supervisão”, deixamos claro que há várias definições para tal. Contudo, utilizaremos nesta pesquisa a definição proposta por Isabel Alarcão e José Tavares, na obra intitulada **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**, de 1987. Para os autores, supervisão é “o processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (ALARCÃO; TAVARES, 1987, p. 18).

Escolhemos esta definição, pois concordamos com Isabel Alarcão e José Tavares (1987), no que se refere a definição do termo supervisão e acrescentamos que de acordo com Dermeval Saviani (1981), o conhecimento profundo da realidade educacional permite que a supervisão se torne parceira de programas educacionais (SAVIANI, 1981), como por exemplo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, onde os professores supervisores de Educação Básica atuam em conjunto com as Instituições de Ensino Superior para que ocorra a formação de futuros professores, na respectiva área de conhecimento.

Ponderamos que, por meio de regulamentos específicos, os professores supervisores desempenham atividades similares à aquelas que são desenvolvidas nos estágios supervisionados dos cursos de licenciatura. Nesses documentos, a Capes relaciona os deveres e obrigações que os professores interessados em supervisionar estudantes do Pibid nas escolas onde atuam, devem cumprir, caso sejam selecionados. Se persistir o interesse, o professor de Educação Básica participa de um processo seletivo, via Edital, organizado pela IES.

Uma vez aprovado para o exercício da função, o professor (Supervisor) deve cumprir com os deveres e obrigações de sua função formativa, discriminados na Portaria Normativa nº 96, de 18 de julho de 2013, a saber:

- a)** elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; **b)** controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área; **c)** informar ao coordenador de área eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram participação no Pibid; **d)** atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa ou demais atividades que envolvam a escrita; **e)** participar de seminários de iniciação à docência do Pibid promovidos pelo projeto do qual participa; **f)** informar à comunidade escolar sobre as atividades do

projeto; **g)** enviar ao coordenador de área quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua supervisão, sempre que solicitado; **h)** participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pelas Capes; **i)** manter meus dados atualizados na Plataforma Freire, do MEC; **j)** assinar termo de desligamento do projeto, quando couber; **k)** compartilhar com a direção a direção da escola e seus pares as boas práticas do Pibid na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores; e **l)** elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersectorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes na educação básica (BRASIL, 2013c, p. 11).

A partir do exposto, compreendemos que a função do Supervisor do Pibid na Educação Básica não se restringe apenas à observação de acadêmicos de licenciatura/bolsistas na Educação Básica, pois como enunciado anteriormente, o Supervisor desempenha deveres técnicos e formativos na instituição de ensino, que são entretidas a teoria e a prática. Trata-se de um conjunto amplo de deveres que exigem desse profissional o agir sobre todo o processo que faz parte da formação de futuros professores, e se refere ao desenvolvimento de atividades teóricas e práticas de iniciação à docência na Educação Básica.

Ressaltamos que além dos deveres descritos acima, Adair Neitzel, Valéria Ferreira e Denise Costa (2013, p. 102) acrescentam que os professores supervisores, “ao mesmo tempo que orientam os projetos a serem desenvolvidos nas escolas, participam de seminários, reuniões, atividades de formação, avaliação e reflexão pertinentes ao programa” nas IES, promovendo assim a inter-relação entre a Instituição de Ensino Superior e a Educação Básica.

Assim posto, assimilamos que os deveres do Supervisor do Pibid na instituição de Educação Básica e na Instituição de Ensino Superior aparecem de forma implícita nos dados obtidos pelo pesquisador no ano de 2019, ao entrevistar três supervisores do Pibid de História da Unespar, *campus* de Paranavaí, nominados nesta pesquisa como Supervisora A, Supervisor B e Supervisor C.

Afirmamos isso, pois, aos questioná-los sobre a função do Supervisor Pibid na Educação Básica (questão 6), a Supervisora A expôs que para ela “é ser um elo de ligação entre os alunos” (SUPERVISORA A, 2019, s.p.) dos cursos de licenciatura na instituição de Educação Básica e o coordenador de área, que contribui com a formação discente e orienta-os “para que estejam bem preparados para entrar em sala” (SUPERVISORA A, 2019, s.p.). A Supervisora A (2019) complementa que para ela, o que ajuda na formação dos acadêmicos de licenciatura/bolsistas do Pibid, é a:

[...] nossa experiência, com as nossas indicações nas *reuniões*⁵³ semanais na escola. Tipo: vou fazer essa atividade, será que é interessante para essa turma, será que essa idade convém? Então eu acho que o nosso papel é importante, contribui com a formação deles. A nossa experiência também, uma vez que eles observam tudo o que a gente faz! (SUPERVISORA A, 2019, s.p.).

A resposta da Supervisora A revela a compreensão da entrevistada, calcada na experiência e na prática formativa, que contribuem para a formação de futuros professores na Educação Básica, a partir do Pibid. Salientamos que este pensamento vai ao encontro daquilo que Paulo Freire (2020, p. 25) discute em **A Pedagogia da Autonomia**, quando escreve que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, ou seja, todos os envolvidos no processo formativo aprendem, acadêmicos de licenciatura, supervisores e coordenadores.

Já o Supervisor B (2019) entende que a sua função do Supervisor do Pibid é “disponibilizar a sala de aula ou propor aulas compartilhadas” para que os alunos possam aplicar às atividades do Programa, e:

[...] dar todo o respaldo técnico, físico e pedagógico. Embora os acadêmicos tenham a liberdade da regência, o professor tem a responsabilidade de estar fazendo observações, e podendo algumas situações dentro de sala de aula [...] esse é o papel do professor supervisor. Além de fornecer toda a estrutura que o acadêmico precisa para dar a aula [...] ele é o mediador, é ele que tem o contato com as estruturas do espaço físico e técnico da escola. Ele tem o papel de intervir na hora que [for] necessário, para fazer algumas observações cabíveis e promover a *reflexão*⁵⁴ acadêmica (SUPERVISOR B, 2019, s.p.).

Assim sendo, observamos que diferentemente da Supervisora A, o Supervisor B (2019) compreende que a função do Supervisor do Pibid perpassa questões mais técnicas, também necessárias no processo formativo. Para ele, a função do Supervisor é recepcionar os acadêmicos na instituição de Educação Básica; observar à atuação dos acadêmicos de licenciatura/bolsistas em sala de aula; fazer intervenções e “promover a *reflexão*” (SUPERVISOR B, 2019, s.p.), quando necessário. Ponderamos que embora estes profissionais atuem mediante condições similares, previstas pela CAPES, existem distintas representações elaboradas por eles mesmos, sobre as suas atividades. Ressaltamos que enquanto a Supervisora A acentua a preocupação com o fazer pedagógico no Programa, o

⁵³ Grifos do autor.

⁵⁴ Grifos do autor.

Supervisor B (2019) tem em seu horizonte às questões técnicas, além das pedagógicas, é claro, colocando-se como um mediador no processo formativo.

Salientamos que este processo de mediação, entre o Supervisor e o acadêmico de licenciatura, pode ser entendido a partir de Paulo Freire (1987), para quem a mediação se dá pela realidade. Segundo ele, os indivíduos devem apropriar-se de sua realidade como forma de se inserir nela, não de forma aderida, mas sim, imersa nessa realidade para que possam emergir para alterá-la. Assim, entendemos que para o Supervisor B (2019), a prática supervisiva exige do professor Supervisor meios para que o acadêmico de licenciatura possa vivenciar a prática formativa da melhor maneira possível, e a partir dessa imersão, apreender, e transformar a realidade vivenciada pelo licenciando no espaço escolar.

Enquanto o Supervisor C (2019) entende que a função supervisiva se articula à orientação de acadêmicos de licenciatura/bolsistas na instituição de Educação Básica. Para ele, o professor Supervisor deve se identificar com a temática do subprojeto a qual está vinculado, com aconteceu com ele. O professor considera necessário trabalhar com a temática Afro-Brasileira e Africana que norteou o subprojeto Pibid de História, pois, segundo ele:

[...] é preciso partir para uma sensibilização mais agressiva, principalmente dentro da escola onde nós temos um espaço de diversos sujeitos que muitas vezes estão invisíveis. Então, supervisionar o Pibid é ter essa sensibilidade para *orientar*⁵⁵ os bolsistas pra trabalharem nessa perspectiva (SUPERVISOR C, 2019, s.p.).

O Supervisor C (2019) acrescenta que nas instituições de ensino de Educação Básica existem sujeitos invisibilizados pelos currículos, livros didáticos e discussões em sala de aula. Sobre isso, concordamos com o Supervisor C (2019) e afirmamos que de acordo com Marlene Guirado (1998), o ambiente escolar, local propício para aprendizagens, tem se convertido em um espaço de conflitos e exclusões que estão sendo naturalizadas em seu cotidiano pelas práticas sociais. Em decorrência disso, as instituições de Educação Básica têm se tornado um espaço de invisibilização e exclusão de sujeitos.

Ressaltamos que para o Supervisor C (2019), essa discussão pode ser ampliada no ambiente escolar, uma vez que temas como a invisibilização de sujeitos

⁵⁵ Grifos do autor.

(indígenas, LGBTQIA+⁵⁶, mulheres e negros) nos currículos escolares e nos livros didáticos, pode ser discutido em sala de aula. Observamos que para ele, o Supervisor deve orientar os acadêmicos de licenciatura/bolsistas do subprojeto Pibid a dialogar com pautas que perpassem o cotidiano de grupos subalternizados socialmente para promover visibilidade e representatividade na Educação Básica.

Isto posto, salientamos que a visibilidade desses sujeitos faz parte da formação docente, sob a perspectiva ética e crítica. Assim sendo, a percepção desse Supervisor está associada ao engendramento do fazer-se no campo educacional, onde estudantes e professores são sujeitos de sua própria formação, segundo Edward P. Thompson (1987), se consideradas as especificidades dessa pesquisa (BERTUCCI, FARIA FILHO e OLIVEIRA, 2010, p. 66).

Exposta a opinião dos supervisores, assimilamos a partir da análise crítica dessas respostas que para além dos deveres e obrigações já enunciados, os três professores supervisores compreendem que é dever do Supervisor do Pibid: promover *reuniões semanais* na escola, para refletir sobre os conteúdos que serão ministrados pelos acadêmicos de licenciatura (Supervisora A, 2019); propor às atividades do Pibid na Educação Básica, por meio de *aulas compartilhadas* (Supervisor B, 2019); estruturar meios para que haja a *reflexão da prática docente* na instituição de ensino (Supervisor B, 2019); e *orientar* os acadêmicos de licenciatura/bolsistas do subprojeto no espaço escolar (Supervisor C, 2019).

Destacamos que a compreensão dos supervisores está alicerçada nas potencialidades formativas e a partir das necessidades e possibilidades cotidianas, eles propõem alternativas que extrapolam o estabelecido pela Capes em Portarias Normativas, como por exemplo, as reuniões semanais na instituição de Educação Básica, com os acadêmicos de licenciatura/bolsistas. Isto posto, e tendo por base estudo feito pelo historiador Edward P. Thompson sobre o “fazer-se” em movimento, evidenciamos que estas ações são possibilidades de formação que se apresentam como campos pedagógicos, em que é possível agir considerando a “tensão entre processo e estrutura, indivíduo e determinação histórica, ideologia e cultura, ser e consciência sociais tão negligenciados por tanto tempo” na educação brasileira (BERTUCCI, FARIA FILHO e OLIVEIRA, 2010, p.66).

⁵⁶ Lésbicas (L), Gays (G), Bissexuais (B), Transexuais ou Transgêneros (T), Queer (Q), intersexo (I), Assexual (A) e + (abarca as mais diversas possibilidades de orientação sexual e/ou identidade de gênero que existam).

Quanto a realização de reuniões semanais, nesse período, a Supervisora A acrescenta que estas foram realizadas, com objetivo de dialogar com os acadêmicos de licenciatura/bolsistas do Pibid; esclarecer dúvidas sobre a temática Afro-Brasileira e Africana e auxiliá-los na elaboração dos planos de aulas. Salientamos que outra ação que extrapolou às determinações da Capes foram as aulas compartilhadas, com a reflexão da prática docente, como pontuou o Supervisor B (2019).

Além dessas três ações, o Supervisor C (2019) disse que uma das ações que perpassam a função do Supervisor na Educação Básica é à orientação de acadêmicos. E esta ação vai ao encontro de dois deveres da Capes a função de Supervisor, descritos na Portaria Normativa nº 96/2013, a saber: “a) elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência” [...] e “h) participar das atividades de acompanhamento e avaliação definidas pela Capes” (BRASIL, 2013c). Ponderamos que ainda que o verbo orientar não apareça em nenhum dos deveres da Capes para o exercício da função supervisiva, essa atividade é intrínseca ao trabalho deste profissional, pois, na medida em que ele acompanha os acadêmicos na Educação Básica, ocorre à orientação.

Posto isso, discutiremos cada uma dessas ações a seguir. Começando pela primeira, a de promover *reuniões semanais* na escola, para refletir sobre os conteúdos que serão ministrados pelos acadêmicos de licenciatura/bolsistas. Tal dinâmica se organiza a partir do momento em que os acadêmicos, o/os supervisor(es) do Programa, o/os coordenador(es) de área participam de encontros semanais, em grupos de trabalho e de estudo na Instituições de Ensino Superior, e podem ocorrer também na escola de Educação Básica somente com os acadêmicos de licenciatura/bolsistas, para esclarecer dúvidas sobre a temática do subprojeto Pibid e para auxiliá-los no planejamento do plano de aula, definindo o conteúdo a ser ministrado e a metodologia de ensino.

Destacamos que as reuniões do Pibid na Instituição de Ensino Superior e na escola de Educação Básica são necessárias, pois de acordo com Manuela Esteves (2010), às atividades dessa natureza estimulam a reflexão. No entanto, o mediador deve propor debates que possibilitem “a articulação entre experiências pessoais e partilhadas” (ESTEVES, 2010, p. 52), e como cada instituição de ensino tem um movimento interno que lhe é peculiar, essas atividades são fundamentais para a compreensão dos processos educacionais, bem como os diferentes sujeitos e culturas que compõem estes espaços. Ressaltamos que entretecidas à prática e à

base teórica, nessas reuniões todos os participantes comentam sobre as suas experiências de ensino na Educação Básica.

Ponderamos que por meio desses encontros na IES e nas escolas de Educação Básica, o professor entende que está inserido num processo de “interação que permite uma aproximação maior entre a Escola e a IES. Ao incentivar a reflexão sobre a práxis pedagógica, orienta e propicia aos graduandos a prática da pesquisa em educação” (SOCZEK, 2011, p. 64). Assim sendo, compreendemos que o Supervisor do Pibid ao compartilhar suas experiências na Educação Básica e socializar a sua concepção de ensino e aprendizagem, não contribui apenas com a formação continuada dos colegas, mas também com a sua própria formação.

Já a segunda ação prevê a proposição de atividades pedagógicas (do Pibid) a partir de *aulas compartilhadas*, na Educação Básica. Esta ação não é uma exigência da Capes, como já enunciado. Porém, o Supervisor B entrou em contato com outros professores da instituição, antes do início do subprojeto Pibid de História no Colégio B, para sondar a possibilidade de fazer uso dessa ferramenta na instituição de ensino. E com o aceite dos professores/as, as aulas compartilhadas se iniciaram em 2016, com a chegada de dois grupos de acadêmicos de licenciatura/bolsistas do subprojeto Pibid de História, totalizando 8 acadêmicos. A partir de então, o Supervisor B tornou possível que o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileiro e Africana fosse ministrado em outros horários e disciplinas, além daqueles da disciplina de História, promovendo assim atividades interdisciplinares da temática na instituição de Educação Básica.

Ressaltamos que nas instituições de Educação Básica, em que os professores supervisores utilizam o método de *aulas compartilhadas* para à aplicabilidade de atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, os acadêmicos de licenciatura/bolsistas entram em contato com crianças e adolescentes da/do escola/colégio, no horário de outra disciplina e não somente na específica do subprojeto. Observamos que esta é uma prática de ensino muito utilizada pelos outros supervisores do Pibid, e não somente pelo Supervisor B.

Destacamos que por meio das aulas compartilhadas ou do contraturno (no período contrário ao das disciplinas obrigatórias), as possibilidades de ação dos acadêmicos de licenciatura/bolsistas junto aos alunos da instituição de ensino são ampliadas. Ponderamos que ao participar das aulas compartilhadas ou no período contrário, o acadêmico de licenciatura/bolsista diminui o que o sociólogo Daniel

Soczek (2011, p. 62) chama de “choque” de realidade, isto é, o primeiro contato do licenciando com o espaço escolar e às primeiras impressões da escola, a partir do primeiro ano do curso. As aulas compartilhadas e o contraturno possibilitam aos acadêmicos de licenciatura/bolsistas do Pibid a confiança de falar em público; vivenciar o dia a dia de um educador; vencer os seus medos e inseguranças e apreender na prática o exercício da docência na Educação Básica.

Salientamos que estes aprendizados ocorrem em diferentes tempos, condições e espaços escolares que possibilitam aos acadêmicos conhecer os desafios e as dificuldades do ser professor no século XXI. Os licenciandos apreendem com a prática e realizam a reflexão desse trabalho na Educação Básica.

Consoante a isso, Paulo Freire (2020, p. 39) define reflexão como “o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, necessária para que os acadêmicos realizem uma prática docente crítica. E a partir desse processo de reflexão, entretecido às aulas compartilhadas do Pibid e do contraturno, os acadêmicos decidem, já no início da graduação, se realmente querem dar continuidade ao curso de licenciatura e se tornarem professores ou não.

Já a terceira ação preconiza que uma das obrigações do Supervisor do Pibid na Educação Básica, é estruturar meios para que haja a *reflexão da prática* docente na/no escola/colégio. Portanto, o Supervisor do Pibid deve auxiliar o acadêmico de licenciatura/bolsista na compreensão do contexto e cotidiano da escola, refletindo sobre a realidade, além, é claro, de “ajudar os futuros professores a desenvolver capacidades de reflexão sobre a sua prática a fim de melhorarem, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional” (AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO, 1996, p. 99) na escola.

Nesse sentido, ressaltamos que tanto o Supervisor quanto o acadêmico de licenciatura/bolsista deve refletir sobre a sua prática; as condições de trabalho e o cotidiano escolar, pois não se trata de vontades individuais, e sim, de um conjunto de elementos historicamente construídos que se sobrepõem a “vontades individuais [...] agem com, sobre e contra as outras vontades agrupadas, como famílias, comunidades, interesses e, acima de tudo, como classes” (BERTUCCI, FARIA FILHO e OLIVERIA, 2010, p. 68). Tal reflexão deve acontecer em ambos os espaços de ensino (na Educação Básica e na IES), num movimento que interrelaciona as diferentes histórias dessas instituições e daqueles que delas fazem parte.

Este refletir de forma crítica a prática, de acordo com Paulo Freire (2020, p.

40), perpassa o analisar “criticamente a prática de hoje ou de ontem”, para que se possa melhorar a próxima prática. Nesse movimento, o professor, o acadêmico e a comunidade devem refletir sobre a educação e a prática de forma permanente, promovendo acréscimos e mudanças, respeitando e compreendendo os diferentes sujeitos envolvidos no processo educacional, o Supervisor e os pibidianos.

Por último, mas não menos importante, a quarta ação prevê, *orientar* os acadêmicos de licenciatura/bolsistas do subprojeto no espaço escolar. Salientamos que ao ser selecionado como bolsista do Pibid, o licenciando é direcionado a uma instituição de ensino da rede municipal ou estadual de ensino, para realizar as atividades práticas do Pibid. Lá o acadêmico é recepcionado pelo Supervisor e professor de Educação Básica, e recebe *orientações* desse profissional para desenvolver às atividades do subprojeto no estabelecimento de ensino.

Assim posto, ambos estabelecem um vínculo, um compromisso. Essa relação que se estabelece entre o Supervisor e o acadêmico de licenciatura na prática supervisiva pode ser melhor compreendida, por meio de Elena Kagan e Elizabeth Warren (1991-92), que analisam a relação existente entre professor tutor e o estagiário no processo de supervisão. As autoras propõem seis etapas para este processo, a saber: articulação, escalada, exploração, modelar, reflexão e supervisão, pois segundo elas, as etapas desse processo promovem o aperfeiçoamento profissiona dos participantes.

No Pibid, os protagonistas do processo são outros, ao invés de Tutor e Estagiário, temos o Supervisor e o Licenciando, que estabelecem entre si uma relação de ensino e aprendizagem. Tal ação traz crescimento para ambos, o Supervisor apreende com o acadêmico de licenciatura e vice-versa, por meio da experiência e da autonomia em sala de aula e da orientação na instituição de ensino.

Neste processo, tanto o acadêmico quanto o Supervisor do Pibid se desenvolverão e aprenderão juntos, pois como afirma Paulo Freire (2020, p. 25) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, e assim, enquanto desempenha a função de Supervisor, o professor de Educação Básica orienta os acadêmicos de licenciatura/bolsistas do Pibid desde o pensar as atividades que serão ministradas até à aplicação do conteúdo escolhido.

Assim exposto, no artigo de Roger Chartier (1991, p. 183) intitulado **O Mundo como Representação**, o autor especifica três categorias relacionadas a noção de representação coletiva e de mundo social, a qual estamos inseridos. Se

considerandas as especificidades dessa pesquisa, é possível utilizá-las para compreender a relação entre o Supervisor do Pibid e o mundo social. Confira a seguir cada uma delas, individualmente:

A primeira categoria prevê que a realidade social é “construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade” (CHARTIER, 1991, p. 183), ou seja: o grupo familiar, o profissional, o político, o religioso, o educativo, entre outros. Embora não haja como isolá-los, pois fazem parte de uma mesma sociedade e se entrecruzam, destacamos que o grupo educativo é composto por crianças, adolescentes e jovens, agentes da cozinha, da limpeza, equipe pedagógica composta pela direção, coordenação pedagógica, secretaria e professores, com especial destaque para o Supervisor do Pibid, que compõe este grupo social e contribui para a construção da sociedade.

A segunda categoria, segundo Roger Chartier (1991, p. 183) manifesta-se por meio das “práticas que visam a reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo”. Isso vai ao encontro do que Carlos M. Garcia (1999) descreve sobre a identidade docente. Para ele, a identidade do professor se caracteriza pela forma com ele se vê, como ele é visto pelos seus pares, pela sociedade e pelos colegas de trabalho. O professor possui uma identidade profissional única, que perpassa à atuação desse enquanto Supervisor.

Por fim, a terceira categoria proposta pelo historiador Roger Chartier (1991, p. 183) prevendo a existência de formas institucionalizadas e objetivadas, instâncias coletivas ou indivíduos singulares, que possibilitam a representantes marcar “de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou classe” social. Dessa forma, compreendemos que o Supervisor do Pibid está inserido em um grupo social específico (o educativo), e detém uma identidade profissional. Ressaltamos que essa identidade se constitui e se articula aos deveres da Capes para a função de Supervisor, no que se refere ao exercício da prática e a reflexão junto a Educação Básica e o acadêmico de licenciatura/bolsista do Pibid.

4.2.1 Representações dos supervisores sobre o papel de co-formador

A partir das discussões sobre o aperfeiçoamento profissional de professores, à supervisão e à orientação acadêmica, discutidas anteriormente, e às ações (deveres) que compõem a prática do Supervisor, segundo a Capes (BRASIL,

2013c), indagamos como o professor Supervisor do Pibid desempenha essas ações e a função de co-formador de licenciandos na Educação Básica, tendo por base o Art. 4º, inciso V, da Portaria nº 96/2013 do Pibid (BRASIL, 2013c) e os dados obtidos na segunda fase da pesquisa de campo.

Ao interrogarmos os supervisores A, B e C do Pibid de História sobre a definição de professor co-formador docente (questão 7), da seguinte forma: defina o que é um professor co-formador docente?, obtivemos as seguintes respostas:

Para a Supervisora A (2019, s.p.), o professor co-formador é aquele “que forma junto” com o formador, e que auxilia o professor formador na formação acadêmica de licenciandos, a partir “da orientação de atividades” (SUPERVISORA A, 2019, s.p.) e da sua experiência em sala de aula. Segundo ela, esse é o “grande Q do Pibid” (SUPERVISORA A, 2019, s.p.), pois oportuniza aos acadêmicos de licenciatura/bolsista a vivência em sala de aula, sob à orientação de um Supervisor.

Já o Supervisor B (2019, s.p.) compreende que o co-formador é aquele que “auxilia pedagogicamente” o acadêmico na escola de Educação Básica, fazendo inferências e intervindo na prática acadêmica do licenciando, quando necessário. Isto acontece por meio do acompanhamento supervisivo, em que o profissional faz “observações, ponderações e aponta caminhos” (SUPERVISOR B, 2019, s.p.) à serem seguidos pelos acadêmicos na instituição. Enquanto o Supervisor C (2019, s.p.) ressalta que o co-formador é “aquele que faz a diferença” na vida acadêmica dos licenciandos, por meio de suas orientações semanais.

Estas respostas, que parecem óbvias no cotidiano da formação de professores, revelam o papel fundamental dos supervisores que possuem conhecimento das condições de aprendizado dos alunos da instituição de ensino a qual está vinculado e das exigências pedagógicas para uma prática docente coerente e compatível com as reais condições e necessidades de uma escola pública, em específico para à aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003. Salientamos que ao mesmo tempo em que apresentam conhecimentos técnicos, agem com empatia ao se colocarem no lugar do licenciando, auxiliando-os pedagogicamente e orientando-os nas ações a serem tomadas na instituição.

Isto posto, e expressa a compreensão dos supervisores A, B e C, no que se refere a função do Supervisor do Pibid na Educação Básica e o que eles entendem por professor co-formador docente, ponderamos que as discussões feitas até aqui vão na contramão daquilo que Donald Schön define por modelo da prática como

instrumentalização técnica (SCHÖN,1992). Neste modelo, o professor:

[...] não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnicas deles derivadas. Essa compreensão tem sido traduzida, muitas vezes, em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional. A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, p. 9).

Com base no raciocínio acima, tendo por base os estudos de Donald Schön (1992), ressaltamos que o modelo de racionalidade técnica não se aplica mais para a formação de professores, uma vez que não leva em consideração os aspectos mais amplos do contexto em que as práticas educativas estão inseridas, político-sociais, culturais, ideológicos, entre outros.

Ao considerar esse contexto mais amplo da escola, entendemos que nos dias de hoje, faz-se necessária uma formação acadêmica que propicie ao licenciando vivenciar e intervir nos problemas cotidianos da instituição de Educação Básica, e para tal, o licenciando deve agir de forma reflexiva, com objetivo de incorporar novas formas de pensar e agir no espaço escolar e na sala de aula.

Evidenciamos que por meio de um processo reflexivo e crítico, a formação acadêmica do licenciando se articula à análise, à observação e à reflexão das ações cotidianas que perpassam o dia a dia de uma instituição de ensino, e a partir dele, o acadêmico tem acesso a uma formação profissional que lhe proporcione situações formativas (oficinal, real ou simulada) que possibilitam-no compreender a realidade escolar sob à orientação de um profissional-formador, o Supervisor.

Destacamos que um profissional que atua como orientador apresenta aos licenciandos os problemas escolares, propõe estratégias de ensino que melhor promovam a formação de conhecimentos dos acadêmicos, além é claro, de estabelecer relações de afeto e confiança que favoreçam o ensino e a aprendizagem dos graduandos. Por meio disso, os licenciandos aprendem a necessidade de desenvolver “novos raciocínios, novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar os problemas” (ALARCÃO, 1996, p. 25) do espaço escolar.

Para além disso, a formação profissional prática promove “uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduz a construção activa do conhecimento na acção segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo (*learning by doing*)” (GALVEIAS, 2008, p. 8). Sendo assim, ponderamos que o ato de

aprender a ensinar não se limita apenas à reflexão, mas também à observação crítica da prática, que é possível a partir da participação do acadêmico nas aulas ministradas pelo professor formador.

Nesse sentido, buscamos em Liane M. Bertucci, Luciano M. de Faria Filho e Marcus A. T. de Oliveira (2010) elementos que possibilitem a nossa compreensão sobre o sentido dessa nova experiência na vida de estudantes e professores da Educação Básica. Assim, considerando as especificidades dessa pesquisa, assimilamos que os autores organizam a reflexão a partir do:

[...] movimento interno de cada unidade escolar analisada em relação ao contexto social que extrapola os seus muros, relacionado, por sua vez, com a lógica de sistema que preside a organização escolar em termos locais, nacionais e internacionais. Ao mesmo tempo [conhecer] [...] motivações individuais, de grupos (corporação de professores, por exemplo) e as finalidades sócio-culturais que movimentam nossas sociedades na escolarização (BERTUCCI, FARIA FILHO e OLIVEIRA, 2010, p.69).

A assertiva pode ser apropriada a esta pesquisa, na medida em que considerarmos a presença de uma nova dinâmica no processo de formação de professores, a qual se tornou mais acentuada no âmbito nas instituições formativas em 2007, quando o governo federal lançou o Pibid. Salientamos que os subprojetos que fazem parte do Programa Pibid se efetivam em diferentes escolas/colégios, cada qual com especificidades e características próprias, e conhecer as mais diferentes realidades escolares é fundamental para a formação de professores, em específico o subprojeto Pibid de História que apresentou a temática Afro-Brasileira e Africana à alunos de instituições públicas de Paranaíba.

4.2.2 O Supervisor do Pibid e a co-formação de professores

Os supervisores do subprojeto Pibid do curso de História da Unespar, *campus* de Paranaíba, desempenharam atividades formativas e pedagógicas na Educação Básica, por meio de orientações e supervisão acadêmica, entre os anos de 2015 e 2018. Tais atividades serão discutidas na sequência, à luz de António Nóvoa (2009), Eulália M. A. De Moraes e Ricardo T. C. Silva (2017), Paulo Freire (2020) e Roger Chartier (1991; 2009), entre outros, pois permitem compreender como se organiza a relação entre a prática formativa do professor co-formador docente e os deveres da Capes para com o exercício da função de Supervisor na Educação Básica, ao

supervisionar e orientar os acadêmicos de licenciatura/bolsistas.

Para tal, problematizamos na pergunta 8 do questionário (APÊNDICE 2, p. 173), entretecida a questão 7, que busca identificar a compreensão dos supervisores A, B e C, no que se refere a função co-formativa do Supervisor no Pibid. Assim sendo, questionamos: Na sua opinião, o Supervisor do Pibid possui alguma relação com o professor co-formador docente? Se sim, qual?. Em unanimidade, todos os supervisores responderam que sim. Porém, com raciocínios distintos, formados a partir de um processo cultural composto por distintas representações sobre o ser co-formador de licenciandos, já evidenciado anteriormente.

Antes de mais nada, afirmamos a partir de Roger Chartier (2009, p. 49), que a noção de representação “permite vincular estreitamente as posições e as relações sociais com a maneira como os indivíduos e os grupos se percebem e percebem os demais” (CHARTIER, 2009, p. 49) na esfera social. Destacamos que esta ideia é fundamental para a nossa análise, pois os supervisores entrevistados (A, B e C) se expressaram quanto a formação de professores; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência; a função de Supervisor, o professor co-formador de futuros professores e a Lei nº 10.639/2003, evidenciando como se veem (se percebem) e veem (percebem) os demais professores.

Isto posto, destacamos que na questão 8, os Supervisores A, B e C comentaram sobre a relação que há entre o papel desempenhado pelo Supervisor do Pibid e o professor co-formador docente. Mediante ao questionamento supracitado, os supervisores puderam analisar a si próprio e expor a sua própria atuação no projeto. Ressaltamos que as respostas obtidas com os supervisores A, B e C revelam como eles “se percebem e percebem os demais” (CHARTIER, 2009, p. 49) no contexto formativo do Programa Pibid.

Esclarecido isso, evidenciamos que para a Supervisora A (2019, s.p.), a co-formação “[...] é uma obrigatoriedade do Pibid [...]”, presente em documentos oficiais. Tal raciocínio está apoiado na Seção II, da Portaria Normativa nº 96/2013, onde está descrito que o Programa deve incentivar as escolas de Educação Básica a mobilizar os “seus professores como co-formadores dos futuros docentes tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” (BRASIL, 2013c).

Contudo, ressaltamos que a resposta da Supervisora A revela que ela não se considera uma professora co-formadora de professores, em sua atuação no Pibid, pois, logo na sequência, ela questiona como poderia “receber os alunos na

instituição, sem ter contato com o professor co-formador?” (SUPERVISORA A, 2019, s.p.), ou seja, o professor universitário, em específico o/os coordenador(es) de área. Ela esclarece que no subprojeto Pibid de História, o professor Supervisor e o co-formador sempre mantinham contato entre si, e destaca que os coordenadores realizavam reuniões, trocavam e-mails e telefonavam para os supervisores, a fim de esclarecer “qualquer dúvida” (SUPERVISORA A, 2019, s.p.) que viesse a surgir. Segundo ela, os supervisores tinham “[...] essa abertura que é necessária” (SUPERVISORA A, 2019, s.p.) para que os acadêmicos desenvolvam as atividades do subprojeto Pibid na Educação Básica. Em linhas gerais, para a Supervisora A (2019), a relação existente entre o Supervisor do Pibid e o professor co-formador docente é o diálogo, pois o co-formador é aquele que forma junto com o formador, e sem diálogo, não há formação de professores!

Já o Supervisor B (2019) compreende que sim, há relação entre a função desempenhada pelo Supervisor do Pibid e o professor co-formador docente, porém, ele não dá fundamentação discursiva para o seu raciocínio. Enquanto o Supervisor C (2019) visualiza que essa relação é necessária. Para ele, o “Pibid não funciona se não houver essa inter-relação, academia e Educação Básica” (SUPERVISOR C, 2019, s.p.), por meio do professor da instituição de Ensino Superior e o professor da Educação Básica. Em sua resposta, ele também não se reconhece como tal, e acredita que o professor co-formador é o professor universitário.

Para ele, o professor co-formador docente deve “[...] sentar, discutir, fazer formação, monitorar o que está acontecendo, e, sobretudo, mediar as ações à contrapartida” (SUPERVISOR C, 2019, s.p.) com o Supervisor e os licenciandos, tendo em vista que na escola o bolsista de iniciação à docência deve “[...] ensinar aquela criança a se orgulhar de ser negra(o) [...] trabalhar aquela questão da criança negra homoafetiva a não ter vergonha do que é [...]” (SUPERVISOR C, 2019, s.p.). Por meio desta raciocínio, assimilamos que o Supervisor não se percebe enquanto co-formador de licenciandos, pois segundo ele, essa atuação caberia a coordenação de área do subprojeto, com quem seriam discutidas possibilidades de ensino que dialoguem com a questão da diversidade étnica, de gênero, racial, entre outras, nas instituições públicas de Educação Básica.

Ressaltamos que todos os sujeitos citados pelo Supervisor C (2019) fazem parte do espaço escolar. E a equipe das instituições de ensino devem promover a formação crítica e reflexiva de suas/seus crianças/adolescentes no ensino regular, e

de licenciandos, a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e dos Estágios Supervisionados. Destacamos que segundo António Nóvoa (2009), devemos visualizar às instituições de Educação Básica como espaços de formação de professores (e não apenas de crianças e adolescentes), e de análise partilhada das práticas, “enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente” (NÓVOA, 2009, p. 41).

Nós, concordamos com António Nóvoa (2009), e acreditamos que a formação inicial de professores deve sim, perpassar a Educação Básica e não somente a IES. Seguindo este raciocínio, e considerando as especificidades dessa pesquisa de Mestrado, ponderamos que é na instituição de Educação Básica (escola/colégio) que o Supervisor assume o desenvolvimento de um projeto de formação de professores, e contribui com a formação crítica e reflexiva dos licenciandos.

Assim sendo, afirmamos que os três supervisores entrevistados concordam que sim, há relação entre o Supervisor do Pibid e o professor co-formador docente na prática de ensino, mas com interpretações distintas, uma vez que os supervisores A, B e C não visualizam o Supervisor do Pibid como co-formador docente.

Tal posicionamento dos supervisores é contraditório ao que propõe a Capes, pois se a instituição de fomento considera o Supervisor do Pibid como co-formador de futuros professores na Educação Básica, este é co-formador, e, portanto, deveria ser nomeado com tal pelos supervisores, o que não acontece. Os supervisores do subprojeto Pibid do curso de História da Unespar, *campus* de Paranavaí, não visualizaram o Supervisor como co-formador de licenciandos na Educação Básica, e não se reconhecem como tal. O que não significa que entre os anos de 2015 e 2018, eles não tenham atuado como co-formadores de licenciandos em História, apenas não há o reconhecimento de si.

4.3 O ENSINO DA TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO MUNICÍPIO DE PARANAÍ: CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS DO SUBPROJETO PIBID DE HISTÓRIA (2015-2018)

A temática Afro-Brasileira e Africana norteou as atividades do subprojeto Pibid de História em Paranavaí, entre os anos de 2015 e 2018, e está assentada na Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece à inclusão da temática de “História e Cultura Afro-Brasileira”

(BRASIL, 2003) no currículo oficial da Rede de Ensino.

Ressaltamos que passado 17 anos de sua aprovação, a Lei ainda não foi efetivamente implementada nas instituições de Educação Básica do país. O que se observa nos dias de hoje, segundo Eronildo Silva (2010b, p. 22), “é uma grande tarefa a ser executada no sistema educacional brasileiro” para que a Lei se efetive definitivamente e cumpra o seu propósito. É necessário “colocar os africanos e afro-brasileiros” (SILVA, 2010b, p. 23) em debate, a fim de superar a visão negativa sobre o negro, construída ao longo dos anos e enunciada anteriormente.

Todavia, isso só será possível quando houver a proposição de “um projeto pedagógico comprometido com a eliminação da discriminação racial nas escolas e com a transformação, de forma positiva, da visão” (SILVA, 2010b, p. 23) do aluno sobre o negro, no que cerne a construção social, política e econômica do país. Ao fazer isso e promover a desconstrução da lógica eurocêntrica “na produção do conhecimento e cultura, será possível ampliar” (SILVA, 2010b, p. 23) e garantir a permanência de crianças e adolescentes negros nas escolas.

Destacamos que a não permanência de negros e negras em escolas e colégios do país, de acordo com Eronildo Silva (2010b, p. 24), está relacionada “à falta de perspectiva com relação a sua formação, à não-sociabilidade, o não-reconhecimento de suas potencialidades, à sensação de inferioridade, entre outros”. Salientamos que nas instituições de ensino, os aspectos supracitados podem ser dirimidos por meio de uma proposta de educação étnico-racial que contemple “uma história que não foi contada, estudada, e quando o foi, por vezes retratou uma visão eurocêntrica” (SILVA, 2010b, p. 24) dos negros.

Entretanto, Eronildo Silva (2010b) esclarece que uma proposta por si só não adianta, é preciso que a equipe escolar assuma um compromisso com a proposta educacional, “norteando suas práticas em projetos consistentes, que terão como tarefa principal desconstruir a discriminação existente no interior da escola e principalmente no interior da sala de aula” (SILVA, 2010b, p. 24-25). Ressaltamos que lidar com o respeito a diversidade de gênero, racial e sexual no espaço escolar é um dever de todos os indivíduos envolvidos na prática formativa e deve ser abordada de forma criativa e inventiva, como propõe Eronildo Silva (2010b).

Assim posto, destacamos que a Secretaria de Educação do Estado do Paraná propõe três tópicos sobre a questão étnico-racial que podem contribuir com a abordagem dessa temática nas escolas e colégios do país, a saber:

1) realização de atividades que propiciem o contato com a cultura africana e afrodescendente, culminando em desfiles, exposições, mostras de teatro e dança nas quais sejam apresentados penteados, vestimentas, adereços, utensílios, objetos e rituais resultantes desse processo; 2) valorizar a diversidade étnica brasileira, a partir de discussões e atividades que tenham como foco a criança e o jovem negro, a sua família em diferentes contextos sociais e profissionais; 3) elaboração de pesquisas e debates sobre o espaço dos afrodescendentes e de sua cultura nos meios de comunicação de massa (em especial na TV) (PARANÁ, 2005, p. 26).

A partir do exposto, os bolsistas do subprojeto (coordenador(es) de área, supervisor(es) e acadêmicos de licenciatura) pensaram as atividades do subprojeto Pibid de História da Unespar, *campus* de Paranaíba. Salientamos que estas atividades foram pensadas e ministradas por meio da metodologia de oficinas pedagógicas (temáticas), definida por Elaine Vieira e Lea Volquind (2002, p. 11), como “uma forma de ensinar e aprender, mediante a realização de algo feito coletivamente”, em grupo. Por intermédio delas, ambos envolvidos na prática formativa apreendem algo, o professor e o acadêmico de licenciatura/aluno.

Ponderamos que a partir das oficinas pedagógicas, o conhecimento prévio do aluno é levado em consideração pelo professor, e talvez este seja um dos motivos pelo qual os bolsistas do subprojeto Pibid de História optaram por trabalhar com essa metodologia de ensino. A professora Márcia Ramos (2013) afirma que os alunos aprendem História a partir dos saberes que já possuem sobre determinado assunto, isto é, o conhecimento prévio trazido de casa.

Dentre as oficinas temáticas ministradas, entre os anos de 2015 e 2018, listamos as oficinas de “Turbantes, de Máscaras, de Culinária, de Cartografia do Continente Africano, de Música” (MORAES; SILVA, 2017, p. 171) e de Histórias em Quadrinhos, que foram aplicadas em instituições de Educação Básica de Paranaíba, conforme assevera os coordenadores de área do subprojeto Pibid de História, profa. Dra. Eulália Maria Aparecida de Moraes e o prof. Dr. Ricardo Tadeu Caires da Silva, no artigo **O Ensino de História, a Lei 10.639/03 e o Pibid: Perspectivas para a Formação Docente** (MORAES; SILVA, 2017).

Isto posto, destacamos que os Relatórios de Atividades do Projeto Pibid/Unespar dos anos de 2015, 2016 e 2017 revelam o objetivo de duas das seis oficinas temáticas citadas acima, a oficina de Turbantes e a oficina de Máscaras (MORAES; NETTO, 2015; MORAES; SILVA, 2016; MORAES; NETTO, 2017).

A primeira delas é sobre a valorização da diversidade brasileira e a desconstrução do eurocentrismo, de 1500 até os dias atuais, e busca retratar o uso do turbante. Segundo o Relatório de Atividades: Projeto Pibid/Unespar de 2017, este é um adereço africano que perpassa a feminilidade de mulheres negras, sendo utilizado em ocasiões cotidianas. Esta oficina tinha como objetivo desconstruir preconceitos, refletir “sobre os chamados “turbantes gelês” que na África possui funções sociais cada vez mais presentes nos desfiles de moda da alta costura, a “Coroa de Pano”, um signo da majestade negra” (MORAES; NETTO, 2017, p. 21).

A imagem a seguir (Figura 1) retrata à aplicação da **Oficina Temática de Turbantes – “Ensino de História da Cultura Africana e Afro-brasileira: Religiosidade, Moda e Atitudes”** (MORAES; NETTO, 2017, p. 21) no Colégio D, em 2017. Nela, podemos visualizar alunos do 1º ano A, período matutino, fazendo à amarração do Turbante na cabeça de outros indivíduos (colegas), alguns observando e outros tirando a fotografia de si, com o turbante.

Figura 1 – Alunos do Colégio D participando da oficina temática de Turbantes



Fonte: Portfólio Pibid/História 2017 – Unespar/Paranavaí, Luiz Felipe Marques (MARQUES, 2017).

Em contrapartida, na segunda imagem (Figura 2), observamos que um dos acadêmicos de licenciatura/bolsistas do subprojeto Pibid de História está fazendo uma *selfie* com os alunos de Educação Básica que participaram da oficina temática turbantes e outras duas bolsistas do subprojeto, que auxiliaram no desenvolvimento da oficina. Observa-se que o acadêmico está de turbante amarelo, assim como alguns dos alunos que aparecem na fotografia (MORAES; NETTO, 2017).

Figura 2 – Bolsista do Pibid de História faz selfie com alunos do Colégio D⁵⁷



Fonte: Portfólio Pibid/História 2017 – Unespar/Paranavaí, Luiz Felipe Marques (MARQUES, 2017).

Nesta oficina, os acadêmicos de licenciatura/bolsistas do subprojeto fizeram uso de slides e tecidos para ilustrar a proposta didática. Iniciaram a oficina temática expondo o contexto histórico do turbante, por meio do uso de recursos didático-pedagógicos variados. Em seguida, esclareceram as dúvidas dos alunos, e por último os acadêmicos ensinaram os alunos a fazerem três tipos de amarração do turbante, e estes fizeram uns nos outros. Ressaltamos que os tecidos utilizados na aula-oficina foram trazidos pelos acadêmicos de licenciatura/bolsistas e a atividade aconteceu em duas aulas (seguidas) cedidas por um dos professores do Colégio D.

Já a oficina temática de Máscaras Africanas (Figura 3) propunha à análise do eurocentrismo no Brasil, a partir da ocupação dos padrões estéticos pelo homem branco (europeu). Conforme consta no Relatório de Atividades: Projeto Pibid/Unespar 2016 (MORAES; SILVA, 2016), o objetivo da oficina temática era “trabalhar com a confecção de Máscaras Africanas, como forma de abordar um ramo da arte negra que está envolto em um misticismo religioso, discutir as relações étnicas e refletir acerca da perversidade da chamada democracia racial” (MORAES;

⁵⁷ Ao expor a figura 2 neste trabalho, destacamos que nós, compreendemos que o turbante tem um significado diferente na cabeça de homens e mulheres negras. Na cabeça deles, o adereço rememora à ancestralidade, à cultura e à religião africana. Enquanto na cabeça de uma pessoa branca, o turbante não possui o mesmo significado cultural e religioso. Entendemos isso, e ressaltamos que no dia em que a oficina foi aplicada no Colégio D, explicamos essa diferença (de significados) para os alunos presentes, e após a conscientização acadêmica, fizemos a selfie acima.

SILVA, 2016, p. 14). E a partir da sua exposição na Educação Básica, os acadêmicos de licenciatura/bolsistas do subprojeto puderam trabalhar questões referentes à arte e à religiosidade africana.

Na Figura 3, referente ao dia de aplicação da **Oficina Temática de Máscaras Africanas – “A História da África, o Estudo da Africanidade Brasileira e o Ensino de Histórias nas Escolas”** (MORAES; SILVA, 2016, p. 14) no Colégio A, em 2016, podemos visualizar algumas máscaras produzidas pelos alunos. Ressaltamos que assim como a Oficina Temática de Turbantes, a Oficina Temática de Máscaras contou com a participação de estudantes e do professor responsável pela disciplina, no horário em que os acadêmicos aplicaram a oficina.

Nesta, as máscaras foram impressas pelos acadêmicos em papel A4 e coloridas com lápis de cor e giz de cera pelos alunos de Educação Básica.

Quanto ao significado dos desenhos, ressaltamos que as máscaras africanas fazem parte da cultura desse povo e são utilizadas em cerimônias que celebram o nascimento, o casamento, a cura um doente e a morte. Existe, portanto, uma forte simbologia representada nas cores e formas dos materiais produzidos nesta oficina.

Figura 3 - Oficina temática de máscaras africanas



Fonte: Relatório de Atividades: Projeto Pibid/Unespar 2016 (MORAES; SILVA, 2016).

Destacamos que além das oficinas citadas anteriormente, outras também foram realizadas em escolas/colégios de Paranavaí no período em destaque (2015-2018), porém, não foram descritas como oficinas temáticas nos Relatórios de Atividades do Projeto Pibid/Unespar que nós tivemos acesso, mas como produções científicas. Salientamos que os resultados alcançados na aplicação dessas oficinas,

foram publicizados em eventos científicos, no formato de comunicações orais, materiais didáticos e painéis de atividades, como descreveremos a seguir. Estes trabalhos foram escritos pelos acadêmicos de licenciatura/bolsistas do subprojeto e revisados pelos coordenadores de área, antes da respectiva submissão aos eventos.

Isto só era possível, pois havia recursos previstos no Projeto Institucional para a participação de acadêmicos de licenciatura/bolsistas em eventos científicos, o Pibid Unespar financiava o deslocamento e a estadia desses bolsistas nos locais de realização dos eventos. O Pibid Unespar previa, por meio desse financiamento, a socialização das atividades entre os bolsistas da IES e os bolsistas de outras instituições, em âmbito regional ou nacional. Ressaltamos que os trabalhos apresentados pelos acadêmicos reuniam os resultados obtidos nas oficinas temáticas e nas experiências vivenciadas pelos bolsistas no processo de formação inicial, em particular aquele vivenciado nas instituições de Educação Básica.

A seguir, elencamos a Figura 4, que documenta a participação de seis acadêmicos de licenciatura/bolsistas e um dos dois coordenadores do Pibid de História (2015-2018) no II Seminário e IV Encontro Institucional do Pibid, realizado na cidade de Campo Mourão, em 2015. Salientamos que todos os trabalhos apresentados neste evento (e em outros também) foram publicizados nos anais do evento, e contribuíram para a composição do currículo acadêmico (Lattes).

Figura 4 - Participação de bolsistas do Pibid de História no II Seminário e IV Encontro do Pibid/2015



Fonte: Relatório de Atividades: Projeto Pibid/Unespar 2015 (MORAES; NETTO, 2015).

Observamos que no período em análise (2015-2018), os acadêmicos de licenciatura/bolsistas do subprojeto Pibid de História participaram de seis eventos científicos para apresentar os resultados obtidos na aplicação de oficinas temáticas

em instituições de Educação Básica de Paranaíba. Para tal, acessamos o *site* dos eventos que os acadêmicos participaram nesse período, e verificamos os anais de quatro deles, a fim de delimitar as produções científicas dos acadêmicos.

Primeiro, analisamos o *Portable Document Format* (PDF) de ensalamento do II Seminário e IV Encontro Institucional do Pibid de 2015, nas modalidades de comunicações orais, materiais didáticos, oficinas e painéis, e localizamos cinco trabalhos submetidos ao evento por acadêmicos de licenciatura/bolsistas do Pibid de História, a saber: uma comunicação oral intitulada “**Questões estruturais na representação cartográfica do continente africano e o ensino de História na Educação Básica**” (QUIERATI, 2015); um material didático nominado “**Refletindo algumas estratégias de atuação na História do tráfico negreiro: do comércio escravo transatlântico à construção de uma sociedade livre**” (PEREIRA, 2015); duas oficinas temáticas designadas, “**A História da África, o estudo da africanidade brasileira e o ensino de História nas escolas**” (OLIVEIRA, 2015) e a “**Oficina de Turbantes: ensino de História da cultura africana e Afro-Brasileira: religiosidade, modas e atitudes**” (SILVA, 2015c); e um painel de atividades, “**A África Subsaariana: os reinados de Mali, as (a) diversidade étnicas e o êxodo no mediterrâneo**” (RODRIGUES, 2015). Analisamos o PDF de ensalamento, pois os anais do evento não estão mais disponíveis no *site*.

Na sequência, acessamos a página do I Seminário do Pibid da Região Sul (Pibid/Sul), o I Seminário do Parfor da Região Sul (Parfor/Sul) e I Encontro das Licenciaturas Região Sul (Enlicsul), realizado em 2015, na cidade de Lages/Santa Catarina, e observamos a partir dos anais do evento que os acadêmicos de licenciatura/bolsistas do subprojeto Pibid de História apresentaram três comunicações orais, intituladas: “**Aula-oficina: contos, cantos, cores e ferramentas orixás: entre as representações da diversidade étnico-cultural e as “purificações raciais”**” (SILVA; OLIVEIRA; MEDEIROS; RODRIGUES; MORAES; NETTO, 2015); “**Aula-oficina: entre a cosmogonia africana e a cristianização ocidental: religiosidade afrodescendente como parte da essência cultural brasileira**” (SILVA; OLIVEIRA; RODRIGUES; MORAES; NETTO, 2015); e “**Tradições africanas fazendo a cabeça: a consciência estética no “ensino de História da Cultura Afrodescendente” na Educação Básica**” (SOUZA; MORAES, 2015). A partir dessa análise, identificamos que duas (de três) comunicações orais que foram apresentadas no I Seminário do Pibid/Sul, o I Seminário do Parfor/Sul e I Enlicsul apresentam a palavra

aula-oficina no título, em referência ao uso da metodologia de oficinas pedagógicas na Educação Básica de Paranaíba.

Em seguida, verificamos as produções científicas dos acadêmicos de licenciatura/bolsistas do subprojeto Pibid de História na XXI Semana de História, VIII Fórum de Pós-Graduação em História e III Fórum de Licenciatura em História realizado na UEM, entre os dias 14 e 16 de setembro de 2016, e o VI Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), VI Seminário Nacional do Pibid, IV Encontro Nacional de Coordenadores do Pibid e X Seminário Institucional PIBID realizado na PUCPR, *campus* de Curitiba, nos dias 14, 15 e 16 de dezembro de 2016.

No primeiro evento, localizamos apenas um trabalho publicado nos anais do evento, e intitulado “**Aula-oficina**: a resistência escrava no Brasil Colonial”. Este trabalho tem como autor o acadêmico Gustavo Poldo de Souza (SOUZA, 2016). Ressaltamos que a publicação de apenas um texto nos anais do evento nos espanta, pois enquanto bolsista do subprojeto Pibid de História, participei (Luiz Felipe Marques) desse evento como comunicador. Apresentei o resumo intitulado “**Aula-oficina**: o tráfico de africanos para o Brasil” (PEREIRA; MARQUES, 2016) e recebi a certificação de apresentador de trabalho, assim como outros cinco pibidianos do subprojeto, porém, os nossos trabalhos não constam nos anais.

Já no segundo evento, quatro *comunicações orais* de acadêmicos de licenciatura/bolsistas do subprojeto Pibid de História, foram localizadas nos anais do VI Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), VI Seminário Nacional do Pibid, IV Encontro Nacional de Coordenadores do Pibid e X Seminário Institucional PIBID I PUCPR, a saber: “**A Revolta dos Malês (1835)**: história em quadrinhos no contexto escolar do ensino de História” (SILVA; MORAES; BRITO; FEITOSA; TEIXEIRA, 2016); “**À sombra da palmeira do dendê**: colheres de pau, panelas de barro e a culinária africana no Brasil” (BOTELHO; SILVA; SOUZA; MORAES; GOMES, 2016); “**As condições de vida dos negros brasileiros no período pós-abolição**: uma abordagem a partir da análise do filme *Besouro*” (RODRIGUES; MEDEIROS; MORAES; SOUZA; SILVA; OLIVEIRA, 2016) e “**As ideias e os ideais do negro na sociedade brasileira**: intelectuais e pensadores influenciados ou disseminadores?” (SILVA; MORAES; SILVA; TORRES; PEREIRA; MARQUES, 2016).

Analisamos, também, o *site* de outros dois eventos científicos que os acadêmicos de licenciatura/bolsistas do subprojeto Pibid de História participaram durante o período de 2015 a 2018, o VIII Congresso Internacional de História e XXII

Semana de História da UEM, ocorrido entre os dias 9 e 11 de outubro de 2017, e o III Seminário e V Encontro Pibid Unespar, realizado no *campus* de União da Vitória da Unespar, entre os dias 08 e 10 de novembro de 2017.

Quanto aos trabalhos científicos apresentados no VIII Congresso Internacional de História e XXII Semana de História da UEM, não identificamos-os, pois o site do evento está fora do ar, assim como os anais. Destacamos que no Relatório de Atividades 2017: Sub-projeto Pibid/Unespar – História da África e da Cultura Afro Brasileira: conhecendo nossas raízes, os coordenadores de área não evidenciaram quais trabalhos foram apresentados neste evento e em nenhum outro, apenas elencaram as produções desenvolvidas entre os anos de 2015, 2016 e 2017.

Enquanto no segundo evento, identificamos oito *comunicações* apresentadas pelos acadêmicos, são elas: **“A boneca “Abayomi” e a História da criança escrava no Brasil”** (OLIVEIRA; MEDEIROS; SILVA; MORAES, 2017); **“De feiticeiras a benzedoras de ofício: o ensino de História, a memória e a persistência das práticas populares de cura”** (OLIVEIRA; SANTOS; MORAES; SILVA, 2017); **“Discutindo o Racismo e suas diferentes formas de manifestação na sociedade brasileira”** (MEDEIROS; OLIVEIRA; SILVA; MORAES, 2017); **“História dos sabores e temperos da África: gastronomia e degustação na Educação Básica”** (QUIERATI; MARQUES; MORAES; SILVA, 2017); **“Linguagens e expressões culturais da nossa sociedade nas artes clássicas e contemporânea: iconografias & grafites”** (SOUZA; BARBOSA; MORAES; SILVA, 2017); **“O ensino de História, a escravidão na América e o uso da cinematografia como recurso didático”** (PEREIRA; MORAES; SILVA, 2017); **“O uso de fonte documental no ensino de História: memória sobre as máscaras dos gentios Jurupixunas”** (ZORZANELO; SILVA; MORAES; SILVA, 2017) e o **“Ensino de História e o uso da cinematografia brasileira: o mito da democracia racial & Orfeu Negro”** (BOTELHO; SOUZA; MORAES; SILVA, 2017).

Ressaltamos que a partir dessa análise, identificamos que três das seis oficinas temáticas citadas pelos coordenadores de área do subprojeto Pibid de História (2016 e 2017), Eulália Maria Aparecida de Moraes e Ricardo Tadeu Caires da Silva, no capítulo intitulado **O Ensino de História, a Lei 10.639/03 e o Pibid: Perspectivas para a Formação Docente**, presente no livro **Experiências Multidisciplinares na Iniciação à Docência na Unespar**, de 2017, não são descritas nos Relatórios de Atividades do Projeto Pibid/Unespar de 2015, 2016 e

2017 como oficinas temáticas, mas são citadas em anais de eventos científicos no formato de comunicações orais, são elas: “**À sombra da palmeira do dendê: colheres de pau, panelas de barro e a culinária africana no Brasil**” (BOTELHO; SILVA; SOUZA; MORAES; GOMES, 2016), apresentada em 2016, no VI Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), VI Seminário Nacional do Pibid, IV Encontro Nacional de Coordenadores do Pibid e X Seminário Institucional PIBID I PUCPR; “**Questões estruturais na representação cartográfica do continente africano e o ensino de História na Educação Básica**” (QUIERATI, 2015) apresentada em 2015, no II Seminário e IV Encontro Institucional do Pibid de 2015; e, “**Os super-heróis HQ na Revolta dos Malês/1835: história em quadrinhos no contexto escolar do ensino de História**” (SILVA; MORAES; BRITO; FEITOSA; TEIXEIRA, 2016), também apresentada em 2016, no VI Encontro Nacional das Licenciaturas, o ENALIC.

Posto isso, descreveremos a seguir o objetivo de cada uma das três oficinas temáticas descritas no parágrafo acima. Confira:

A primeira, intitulada **À sombra da palmeira de dendê: colheres de pau, panelas de barro e culinária africana no Brasil**, expõe os resultados obtidos na aula-oficina de Culinária Africana, aplicada em 2016, com os alunos do 7º ano - Ensino Fundamental do Colégio B, período vespertino. Nesta oficina, os acadêmicos de licenciatura/bolsistas do subprojeto Pibid de História da Unespar, *campus* de Paranavaí, apresentaram aos alunos do sétimo ano, “os principais alimentos e técnicas culinárias” (MORAES; SILVA, 2016, s.p.) trazidas pelos africanos ao Brasil, no período da escravidão. Para tal, os pibidianos utilizaram a nova história social da escravidão para ressaltar “as contribuições culturais dos povos africanos para a formação da sociedade brasileira” (MORAES; SILVA, 2016, s.p.) e documentos escritos e iconográficos como fonte histórica.

A segunda, denominada **Questões estruturais na representação cartográfica do continente africano e o ensino de História na Educação Básica**, buscou “promover a valorização da diversidade do povo brasileiro, quebrar o paradigma do olhar eurocêntrico” (MORAES; NETTO, 2015, p. 13) e proporcionar aos alunos um novo olhar para o continente africano, fugindo dos estereótipos de fome, pobreza e passividade. Os acadêmicos de licenciatura/bolsistas do subprojeto Pibid de História da Unespar, *campus* de Paranavaí, aplicaram esta oficina no ano de 2015, no Ensino Fundamental do Colégio C.

Já a oficina intitulada **Os super-heróis HQ na Revolta dos Malês/1835:**

História em quadrinhos no contexto escolar do ensino de História, evidencia os resultados obtidos pelos acadêmicos de licenciatura/bolsistas do subprojeto Pibid de História ao aplicar a aula-oficina que dá nome a comunicação oral, com os alunos do 8º ano C do Colégio B, em 2016. Nesta oficina, os acadêmicos/bolsistas buscaram “criar situações pedagógicas que valorizassem a astúcia escrava na sociedade brasileira” (MORAES; SILVA, 2016, s.p.). Para tal, problematizaram a Revolta dos Malês, de 1835, a partir dos estudos de João J. Reis.

Quanto a organização didático-pedagógica e metodológica da aula-oficina em destaque, ressaltamos que logo após a exposição teórica do tema, os acadêmicos de licenciatura/bolsistas dividiram os alunos participantes em grupos para debater o período histórico que perpassa esta aula-oficina. Em seguida, os acadêmico/bolsistas solicitaram aos alunos que construíssem a sua própria narrativa sobre este evento histórico, “elaborando uma história em quadrinhos” (MORAES; SILVA, 2016, s.p.) que narrasse os principais personagens e episódios da revolta.

Além dessas, ponderamos que a oficina temática de **Música** não aparece em nenhum dos três Relatórios de Atividades do Projeto Pibid/Unespar analisados e nem nos anais de eventos científicos que os acadêmicos participaram nesse período (2015-2018), mas os coordenadores de área do subprojeto Pibid de História (2016 e 2017) a mencionaram no livro **Experiências Multidisciplinares na Iniciação à Docência na Unespar** (MORAES; SILVA, 2017), como já evidenciando. Destacamos que com exceção dessa, todas as demais oficinas temáticas aparecem nos Relatórios de Atividades do Projeto Pibid/Unespar ou nos anais de eventos científicos que os acadêmicos de licenciatura/bolsistas participaram nessa época.

Assim posto, compreendemos que nesse período os bolsistas do Pibid de História (coordenadores de área, professores supervisores e acadêmicos de licenciatura) propuseram atividades que tornaram possível a desconstrução de visões equivocadas do negro e do continente africano em escolas de Paranavaí. Quanto a isso, a SEED PR evidencia no documento intitulado, **Cadernos Temáticos - Lei nº 10.639/03: A Inserção dos Conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos Currículos Escolares**, que são consideradas visões equivocadas, “a do negro visto como escravo; a da África como um continente primitivo; a de que o negro foi escravizado porque era mais dócil, menos rebelde que os indígenas e a da democracia racial” (PARANÁ, 2005, p. 27), e precisam ser desconstruídas na escola.

Ressaltamos que este processo de desconstrução de estereótipos e

preconceitos sobre o continente africano e o negro possibilitou não apenas a desmistificação de conceitos pré-estabelecidos sobre a África e o negro, como também a formação crítica e antirracista de acadêmicos de licenciatura/bolsistas e crianças e adolescentes de instituições públicas de Paranavaí.

4.3.1 A História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a sua aplicabilidade em instituições de Educação Básica de Paranavaí, por meio do Pibid

Tendo em vista que os Supervisores A, B e C, do subprojeto Pibid do curso de licenciatura em História da Unespar, *campus* de Paranavaí, auxiliaram os pibidianos no planejamento e na aplicabilidade de oficinas temáticas referentes a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em quatro instituições públicas de Paranavaí, interrogamos os professores (questão 5) sobre a relevância do ensino dessa temática nos dias de hoje, da seguinte forma: Para o/a senhor/senhora, qual a relevância do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino do país?!

Para a Supervisora A (2019), o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em instituições de ensino país é importante e, segundo ela,:

[...] alguns professores entendem que estudar a História da África ou dos africanos é, estudar a escravidão. Antes da Lei, tínhamos uma visão muito limitada. Não que a escravidão não faça parte, que é importante estudar. No entanto, com a Lei [...] veio novos livros didáticos que antes não tinham praticamente nenhum capítulo sobre a África, agora temos em cada ano, no mínimo, dois capítulos sobre África. [...] Num país que é muito grande, e parte da população é descendente de africanos, 53% são negros, isso é muito importante porque trás a valorização. Eu falo para as minhas crianças, que você conhecer metade da História é meias mentiras, porque se vocês querem, e não estudam a outra, tem algo falho ai né?! Então, a Lei trouxe essa discussão tanto para a Universidade quanto para o Ensino Fundamental, a improtância do tema. Trouxe à luz esse protagonismo, por isso é importante (SUPERVISORA A, 2019, s.p.).

Segundo a entrevistada, há professores que possuem visões limitadas do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Para uns, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se limita apenas a escravidão no Brasil, e não, o ensino da temática étnico-racial não pode ser reduzido ao período da escravidão, pois os negros que desembarcaram em terras brasileiras não eram escravos, mas foram escravizados.

A África não é uma terra de escravos, como expõe a SEED PR no documento intitulado **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**: educando para as relações étnico-raciais (PARANÁ, 2005, p. 27), pois os africanos que desembarcaram em portos brasileiros eram livres do julgo escravista e detentores de história, saberes e conhecimentos científicos, trazidos de África.

No que se refere ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a partir de conteúdos sobre a nos livros didáticos de História, a Supervisora A aponta que houve progresso. Antes da Lei nº 10.639/2003 ser aprovada, não havia nenhum capítulo sobre o continente africano, em nenhum dos anos. Mas, com a aprovação da Lei, hoje há “em cada ano, no mínimo dois capítulos sobre a África” (SUPERVISORA A, 2019, s.p.). Isso indica que há livros didáticos que estão sendo organizados para atender a Lei nº 10.639/2003.

Salientamos que para o Supervisor B (2019), o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica é importante para que os alunos entendam que a África é o berço da humanidade, e que nós somos descendentes desse continente, mesmo não sendo netos, bisnetos ou tataranetos de ex-escravos (SUPERVISOR B, 2019, s.p.). E, complementa, dizendo que o ensino da temática Afro-Brasileira e Africana contribui para que os alunos compreendam o processo miscigenador que perpassa a sociedade brasileira, desde o período da colonização portuguesa, em 1500. Na sequência, afirma que:

Tendo em vista que a maioria da nossa população é afrodescendente, e, que infelizmente nós não temos essa identidade tão ressaltada na nossa sociedade, eu vejo que é importante esse processo conscientizador e conhecedor da nossa descendência. A nossa sociedade é descendente da África! Logo, é importante entender esse processo miscigenador que houve no início da nossa colonização, e tudo o que envolve a cultura brasileira hoje, nós não podemos descartar (SUPERVISOR B, 2019, s.p.).

A resposta do Supervisor B vai ao encontro do pensamento de Kabengele Munanga (2019) ao discutir a mestiçagem no Brasil. Para ele, a sociedade brasileira é plural, “constituída de mestiços, negros, índios, brancos e asiáticos, cujas combinações em proporções desiguais dão ao Brasil seu colorido atual” (MUNANGA, 2019, p. 21) e diverso.

Nós, concordamos com o antropólogo Kabengele Munanga (2019) e com o Supervisor B, no que se refere a diversidade do povo brasileiro e pensamos que sim, é dever do professor de Educação Básica, independente da disciplina de ensino,

expor aos alunos que a humanidade descende de África; apresentar a pluralidade étnica, cultural e racial da sociedade brasileira.

Por último, mas não menos importante, o Supervisor C (2019) esclarece que para ele o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica deve partir de uma conscientização em sala de aula, uma vez que:

[...] é indispensável este trabalho, porque nós temos algumas questões históricas de impedimento, de se assumir enquanto sua etnia, de se empoderar enquanto negro, imigrante, enquanto nativo, povos indígenas, nós temos a tentativa de dissolver essas etnias que se inserem dentro desse rol de diversidade [...] e se nós pegarmos a temática do Pibid, entendemos que no Brasil se nasce negro e precisa ensinar o negro a ser negro. No Brasil, você tem negro racista. O Brasil é um dos países mais racistas do mundo, ou até o maior. E não sou eu que estou dizendo, isso são dados da Conferência de Durban em 2001, na qual o Brasil esteve participando inclusive como signatário. E se nós entendermos o Brasil como a segunda maior nação negra do mundo, só perdendo para a Nigéria, e você tem distinção de negros e negras, que eu posso dizer pretos e pardos de acordo com o IBGE, de certa forma excluído das áreas importantes de poder, alguma coisa não está legal. [...] É um processo histórico que precisa ser urgentemente revisado! Porque muito se falou em abolição, não com o intuito de acabar com a escravidão, mas sim, acabar como escravo. E quando você me pergunta isso, eu fico me lembrando das tentativas de branqueamento da sociedade, naquele ideal de que todo mundo tem do que é interessante, do que é o real/certo. Então essa ideologia de branqueamento continua quando você tem em 2011 a propaganda da Caixa Econômica colocando o Machado de Assis como um sujeito negro, não teria problema se ele não fosse negro, mas ele é negro e foi colocado com sujeito não-negro. Então é simples, principalmente em Paranaíba você não tem um certo monitoramento de quantos negros existem aqui, e quantos negros existem no Paraná (SUPERVISOR C, 2019, s.p.).

Em sua resposta, o Supervisor C (2019) apresenta cinco pontos que devem ser rompidos na Educação Básica a partir do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a saber: identidade, racismo, exclusão de negros e negras das áreas de poder, abolição da escravidão e ideologia de branqueamento. A partir deles, o autor apresenta a relevância da temática Afro-Brasileira e Africana na formação de indivíduos críticos e antirracistas na Educação Básica.

Este raciocínio se articula ao pensamento de Eliane Cavalleiro (2001), na obra **Educação antirracista**: compromisso indispensável para um mundo melhor, onde a autora enuncia oito pontos que tornam possível uma educação crítica e antirracista na instituição de ensino, segue:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca, permanentemente, uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negras e brancas, sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos os alunos.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do 'eurocentrismo' dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de 'assuntos negros'.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Ressaltamos que os oito pontos propostos pela professora Eliane Cavalleiro (2001) no obra, **Educação antirracista**: compromisso indispensável para um mundo melhor, e a resposta do Supervisor C (2019) preveem que em instituições de Educação Básica, professores, pedagogos, diretores e funcionários do setor administrativo devem promover ações que possibilitem a desconstrução da imagem negativa que se tem da população negra nos dias de hoje. Salientamos que para que haja a efetivação da Lei nº 10.639/2003 no espaço escolar, a equipe deve trabalhar de acordo com o pensamento descrito acima, abordando os seguintes assuntos: diversidade étnica e racial, empoderamento negro, racismo entre outros, para que os alunos assimilem o conteúdo proposto e ocorra a desconstrução de preconceitos e estereótipos na escola/colégio.

Isto posto, compreendemos que os três professores supervisores do subprojeto Pibid de História da Unespar, *campus* de Paranavaí concordam que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira é importante e necessário. Todos os três entendem que por meio da temática Afro-Brasileira e Africana, os professores poderão promover uma educação crítica, antirracista e equânime. Não há divergência de pensamento, apenas concordância entre os entrevistados.

Assim exposto, observamos que a partir da realização de oficinas temáticas na Educação Básica de Paranavaí, discussões sobre identidade negra, racismo e políticas afirmativas foram desencadeadas em sala de aula, e alcançaram objetivos diversos. Dentre eles, o empoderamento de crianças negras. Mais do que necessário, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica é fundamental, e em Paranavaí, a temática Afro-Brasileira e Africana contribuiu para a

formação antirracista crítica de crianças e adolescentes, e para a efetivação da Lei nº 10.639/2003 em instituições públicas.

Enfim, concluímos por meio dessa análise de dados que os três supervisores (2015-2018) do subprojeto Pibid do curso de História da Unespar, *campus* de Paranavaí atuaram como co-formadores de licenciandos em instituições públicas do município, por meio da supervisão e orientação acadêmica. Destacamos que ao desempenharem a função de Supervisor, os professores auxiliaram os acadêmicos de licenciatura/bolsistas na concepção e na aplicabilidade de oficinas temáticas sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em escolas/colégios de Paranavaí, e contribuíram para a efetivação da Lei nº 10.639/2003 nas instituições de ensino A, B, C e D, no período de 2015 e 2018.

CONCLUSÃO

Nessa pesquisa de Mestrado analisou-se as representações que perpassam o papel do Supervisor do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na formação inicial de professores de História, a partir da inter-relação entre o Ensino Superior e a Educação Básica para a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 em Paranaíba. Este processo se deu por meio da análise dos processos sócio-históricos e culturais que perpassam a Lei nº 10.639 em 2003; a concepção do Pibid em 2007, bem como as manifestações acadêmicas e populares organizadas pelo Forpibid-RP a partir de 2014, em prol do Programa e as representações que norteiam a prática co-formativa do Supervisor do Pibid, ao direcionar os acadêmicos de licenciatura/bolsistas na Educação Básica e orientá-los no planejamento das atividades a serem ministradas pelos bolsistas.

No início, analisamos a legislação federal e os documentos da União que fundamentam a formação de professores e o Pibid no país, tendo por base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Lei nº 9.394/1996; a Resolução CNE/CP nº 2/2015, “que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior [...] e para a formação continuada” (BRASIL, 2015a); a Lei nº 11.502/2007, “que modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Capes” (BRASIL, 2007b); os Editais do Pibid para a seleção de propostas institucionais e o Edital que possibilitou a inclusão de outros subprojetos no projeto aprovado pela Capes em Editais anteriores; a Lei nº 12.796/2013, que regulamenta o Pibid em nível nacional, e a Portaria nº 96/2013, que aprova o seu Regulamento, entre outros. Entretecida a essa legislação, trabalhamos com a Lei nº 10.639/2003, a qual viabilizou o trabalho com a história da África e da cultura africana nas escolas de Educação Básica e nos cursos de licenciatura do país.

A partir dessa análise inicial, a pesquisa revelou que muitas foram as manifestações acadêmicas e populares pela continuidade do Pibid. E uma das ações que possibilitou o engajamento acadêmico e popular no marco cronológico de 2014 e 2018, foi a criação do Forpibid em 2014.

O Forpibid além de atuar como elo de diálogo entre as Coordenações Institucionais (nas IES) e a Capes, organizou entre os anos de 2014 e 2018, manifestações acadêmicas e populares e audiências públicas na câmara dos deputados e no senado federal pela manutenção e permanência do Pibid e Pibid

Diversidade, defendendo recursos para a manutenção do Programa. O país enfrentava, então, uma crise socioeconômica e política que se iniciou em 2014. A ex-presidente Dilma Vana Rousseff (2011-2016) e o seu sucessor Michel Temer (2016-2018) tentavam reduzir os gastos da União, por meio de cortes no orçamento de Programas de Demanda Social, dentre eles o PIBID.

No entanto, a resistência acadêmica e popular pressionou o governo federal para que os cortes fossem menores do que os anunciados. E a partir da teoria do fazer-se em movimento de Thompson (1987), visualizamos que as manifestações ocorridas nesse período, devem ser entendidas como ações que contribuem para a formação política e crítica de professores, de estudantes e da sociedade em prol da educação pública. E é no interior dessas resistências que estes sujeitos constroem a sua consciência política de classe. Afirmamos isso com base em Edward P. Thompson (1987), pois de acordo com o historiador inglês, a consciência política de classe é construída no interior das práticas de lutas (fazer-se em movimento).

Por meio desse raciocínio, observamos não somente o movimento da classe docente, mas a forma como os profissionais da educação, movidos por “ideias e interesses comuns” (BERTUCCI; FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010, p. 17) constituíram as suas representações e experiências no interior de quatro escolas/colégios públicos (A, B, C e D) de Paranavaí. Considerando que entre os anos de 2015 e 2018 estas instituições receberam acadêmicos do Pibid de História da Unespar para desenvolver as atividades do subprojeto.

E ciente de que os pibidianos eram acadêmicos do curso de História, buscamos compreender como se organizam os cursos de licenciatura em História no Brasil, a partir da análise de documentos que fundamentam o curso no país. Analisamos documentos, pois, de acordo com a professora Olinda Evangelista (2012, p. 63), eles expõem “informações selecionadas, de avaliações, de tendências, de recomendações, de proposições” e expressam intenções, valores e discursos.

Percebemos por meio dessa análise que há uma clara inter-relação entre o que se pratica no curso de História da Unespar, *campus* de Paranavaí e a legislação correspondente, dentre eles: o Parecer CNE/CES nº 492/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para os cursos de bacharelado e licenciatura em História; o Parecer CNE/CES nº 1.363/2002, que retificou o primeiro; a Resolução CNE/CP nº 2/2002, “que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível

superior” (BRASIL, 2002b). Assim, compreendemos que a legislação é aplicada no Projeto Pedagógico do Curso, e entre os anos de 2012 e 2018 possibilitou o desenvolvimento do subprojeto Pibid **História da África e da Cultura Afro-Brasileira**: conhecendo nossas raízes na Educação Básica.

Quanto a temática do subprojeto em destaque, ressaltamos que ela está assentada na Lei nº 10.639/2003 que altera a Lei nº 9.394/1996 “e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003) em instituições públicas e privadas do país.

E ao longo dessa pesquisa probematizamos o contexto histórico da Lei nº 10.639/2003, por meio de uma análise bibliográfica sobre a presença humana em África, a datar de aproximadamente 6,5 milhões de anos atrás; a organização estatal e social do continente em reinos, ao longo dos anos; o tráfico negreiro a partir do século XVI, a escravidão no Brasil e as mobilizações da população negra no século XX, pela consolidação de direitos civis e sociais para os negros; o combate ao racismo e o mito da democracia racial, e as reivindicações de negros e negras pelo ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

Realizada a análise descrita acima, compreendemos que o ensino da temática Afro-Brasileira e Africana além de ser relevante para a conscientização crítica de crianças e adolescentes, permite que os alunos da Educação Básica compreendam que a população negra contribuiu com a miscigenação/formação do povo brasileiro e a construção social do Brasil. Ao reconhecer essa realidade e o processo histórico, formam-se indivíduos críticos e antirracistas. Esse raciocínio embasou o curso de História da Unespar, *campus* de Paranavaí a desenvolver as atividades do subprojeto Pibid em instituições de Educação Básica do município, de 2012 até o término da vigência do Edital nº 61/2013, em março de 2018.

Entretanto, no que se refere ao ensino da temática Afro-Brasileira e Africana pelos bolsistas do Pibid de História, ressaltamos que um dos recursos metodológicos utilizados pelos acadêmicos para trabalhar os conteúdos do subprojeto na Educação Básica foram as oficinas temáticas. Estas permitiram aos pibidianos trabalhar com questões sócio-históricas que perpassam a Lei nº 10.639/2003, como as questões sociais que envolvem a população negra, o empoderamento, o racismo estrutural, entre outros. A realização dessas oficinas aconteciam sob supervisão de um professor da escola/colégio, denominado supervisor.

E o papel desse professor é fundamental no processo de formação inicial de professores, pois durante as ações do Pibid atua como co-formador de licenciandos, conforme esclarece a pesquisa de campo realizada em 2019. Identificamos, contudo, que os entrevistados atribuem a outro profissional da IES a função de co-formador, porém os professores da Educação Básica atuaram como co-formadores.

Essa conclusão de pesquisa parte da análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, em consonância com a noção de representações proposta pelo historiador Roger Chartier (2002) na perspectiva da História Cultural do Social. Para ele, as representações que compõem a esfera social não são neutras e podem ser influenciadas ou influenciar outros grupos sociais que compõem a esfera social.

Isso nos leva a entender, por meio do Pibid, que no âmbito da formação inicial de professores, na escola/colégio, as representações que perpassam a prática formativa do Supervisor também interferem na formação do licenciando que está sob a sua supervisão. O Supervisor atua como co-formador de licenciandos nas ações que realiza na escola/colégio, como por exemplo: ao planejar em conjunto com os acadêmicos a próxima aula a ser aplicada pelos pibidianos; ao promover a reflexão da prática, discutindo com os licenciandos os resultados alcançados na aplicação da atividade; ao organizar reuniões na instituição de Educação Básica para pensar estratégias de ensino e esclarecer dúvidas; e fazer apontamentos/observações sobre a aula ministrada pelos acadêmicos, entre outras.

Assim, entendemos que os supervisores atuam como co-formadores de licenciandos a partir das ações supracitadas, porém, nos preocupamos com o não reconhecimento dos supervisores A, B e C (entrevistados) como tal, e questionamos o por que esses professores não “se perceberam” (CHARTIER, 2009, p. 49) como co-formadores docentes, se desenvolveram estas ações com os acadêmicos/bolsistas na escola?! Deixamos este questionamento, pois, em função da delimitação do tempo e das condições atuais de pesquisa, não foi possível explorar mais sobre essas representações junto aos supervisores. Essa questão fica em aberto para futuras pesquisas.

Todavia, com essa pesquisa buscamos contribuir com os estudos sobre a formação de professores e a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 em Paranavaí. A problemática de pesquisa traz para o centro do debate o ensino da História da África, a formação inicial de professores e a inter-relação entre o Ensino Superior e a Educação Básica. Ao dar destaque para o papel do supervisor, realçamos as

atividades e representações que ele tem sobre a sua função no processo de formação inicial de professores de História. Suas ações possibilitaram a aplicabilidade da Lei Federal nº 10.639/2003 nas escolas estudadas. E quanto à metodologia, a pesquisa contribui na medida em que apresenta as oficinas pedagógicas/temáticas, e apresenta que é possível abordar a temática do subprojeto por meio de aulas criativas e interessantes aos alunos.

A escola de Educação Básica não pode ser visualizada apenas como uma instituição que promove a formação de crianças e adolescentes, mas como um local de formação de professores. E o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência vem para romper com esse pensamento, uma vez que nas instituições de Educação Básica, assim como nas IES, há docentes capacitados para formar futuros professores, a exemplo do Supervisor. É nesse espaço de formação que o acadêmico tem a oportunidade de vivenciar na prática a rotina de uma instituição escolar, conhecer os desafios diários e intervir quando necessário.

Além disso, nessa pesquisa deixamos claro que o Supervisor do Pibid além de colaborar com a formação acadêmica dos pibidianos, também contribuiu com a formação reflexiva dos acadêmicos de licenciatura/bolsistas do Pibid de História, incentivando-os a refletir sobre a prática docente e a dialogar com os indivíduos invisibilizados em sala de aula. Ressaltamos que, por meio de sua prática co-formativa, os supervisores A, B e C auxiliaram os pibidianos na promoção de uma educação antirracista, equânime e emancipatória na Educação Básica do município de Paranavaí, entre os anos de 2015 e 2018.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *In*: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 9-40.
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. Coimbra: Almedina, 1987.
- ALVES, N. (Org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. 11. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. *In*: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 89-122.
- ASSIS, A.; SILVA, J. B. O Fórum dos Coordenadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no contexto de luta pela valorização dos professores da educação básica. **Revista Interritórios**, Caruaru, v. 4, n. 7, p. 6–21, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/238196>. Acesso em: 23 mar. 2020.
- BALIAN, BARRIOS & CALDEIRA. Resistência propositiva e contra hegemônica: Posição da Anfope sobre a adesão aos editais 06/2018 – Programa de Residência Pedagógica e 07/2018 – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. *In*: BALIAN, BARRIOS & CALDEIRA. **Posição da Anfope sobre Residência Pedagógica e PIBID**. [Goiânia, GO]: Balian, Barrios & Caldeira, 2018. Disponível em: http://www.gppege.org.br/home/imprensa.asp?id_secao=446. Acesso em: 26 jun. 2020.
- BARROS, J. D. A. A Nouvelle Histoire e os Annales: entre continuidades e rupturas. **Revista de História**, Salvador, v. 5, n. 1-3, p. 308-340, 2013a. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rhufba/article/view/28229>. Acesso em: 18 abr. 2020.
- BARROS, J. D. A. **O campo da História: especialidades e abordagens**. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013b.
- BERTUCCI, L. M.; FARIA FILHO, L. M. de; OLIVEIRA, M. A. T. de. **Edward P. Thompson: história e formação**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.
- BLOG DO GUSMÃO (Bahia). Interrupção do pibid vai deixar 70 mil estudantes sem bolsas. *In*: BLOG DO GUSMÃO (Bahia). **Notícias**. [Ilhéus, BA]: Blog do Gusmão, 2018. Disponível em: <http://www.blogdogusmao.com.br/2018/02/12/interruptao-pibid-vai-deixar-70-mil-estudantes-sem-bolsas/>. Acesso em: 20 maio 2020.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>. Acesso em: 15

out. 2020.

BOTELHO, A. C. de. C.; SILVA, R. T. C.; SOUZA, A. P. de.; MORAES, E. M. A. de.; GOMES, T. O. À sombra da palmeira do dendê: colheres de pau, painéis de barro e a culinária africana no Brasil. *In*: VI Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), V Seminário Nacional do Pibid, IV Encontro Nacional de Coordenadores do Pibid, X Seminário Institucional Pibid I PUCPR, 2016, Curitiba. **Anais do VI Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), V Seminário Nacional do Pibid, IV Encontro Nacional de Coordenadores do Pibid, X Seminário Institucional Pibid I PUCPR**. Curitiba: Unespar, 2016. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/enalic-seminarionacionalpibid2016/anais>. Acesso em: 07 jan. 2021.

BOTELHO, A. C. de. C.; SOUZA, A. P. de.; MORAES, E. M. A. de.; SILVA, R. T. C. O ensino de História e o uso da cinematografia brasileira: o mito da democracia racial & Orfeu Negro. *In*: III Seminário & V Encontro Pibid Unespar, 2017, União da Vitória. **Anais do III Seminário & V Encontro Pibid Unespar**. União da Vitória: Unespar, 2017. p. 91-92. Disponível em: <https://www.even3.com.br/pibidunespar/>. Acesso em: 07 jan. 2021.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ofício circular nº 02/2016-CGV/DEB/CAPES**. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 18 fev. 2016c. Assunto: Informativo sobre a prorrogação de bolsas do PIBID.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, DF: INEP, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História

e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 02 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 16 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 16 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 22 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2004.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. **Relatório de Gestão do PIBID 2009/2013.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013b. 129 p. Disponível em: <http://antigo.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. **Relatório de Gestão DEB 2009/2014.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015b. 241 p. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/20150818_DEBrelatoriodegestaovol2comanexos.pdf. Acesso em: 19 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital MEC/CAPES/FNDE PIBID 2007, de 12 de dezembro de 2007.** Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF, 13 dez. 2007c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-pibid-pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Pibid nº 02/2009, de 25 de setembro de 2009.** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, DF, 25 set. 2009c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital02-pibid2009-pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Pibid nº 18/2010, de 13 de abril de 2010.** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Municipais e Comunitárias. Brasília, DF, 13 abr. 2010. Disponível em: http://200.130.18.222/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Pibid nº 01/2011, de 03 de janeiro de 2011.** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, DF, 03 jan. 2011b. Disponível em: http://pibidweb.uneb.br/wp-content/uploads/2020/01/Edital_001_PIBID_2011.pdf. Acesso: 26 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Pibid nº 11/2012, de 20 de março de 2012.** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, DF, 20 mar. 2012. Disponível em:

https://static1.leiaja.com/sites/default/files/anexos/2012/03/20/edital_011_pibid-2012.pdf. Acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Pibid nº 61/2013, de 02 de agosto de 2013 (RETIFICADO)**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, DF, 02 ago. 2013d. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pagina_basica/519/edital_061_2013_pibid_retificado.pdf. Acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Pibid nº 66/2013, de 06 de setembro de 2013**. Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência. Pibid Diversidade. Brasília, DF, 06 set. 2013e. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-066-2013-pibid-diversidade-692013-pdf>. Acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Pibid nº 07/2018, de 01 de março de 2018 (RETIFICADO)**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, DF, 01 mar. 2018a. Disponível em: https://pibid.ufba.br/sites/pibid.ufba.br/files/edital-7-pibid-retificado_0.pdf. Acesso em: 28 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital RP nº 06/2018, de 01 de março de 2018**. Programa de Residência Pedagógica - RP. Brasília, DF, 01 mar. 2018b. Disponível em: http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf. Acesso em: 28 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. O que é o Prouni. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Universidade Para Todos**. Brasil: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 maio 2020.

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

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 03, 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 19 mai. 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 04 jun. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 492/2001 – HOMOLOGADO, de 03 de abril de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 09 jul. 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces492_01.pdf. Acesso em: 03 jun. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 1.363/2001, de 12 de dezembro de 2001**.

Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 29 jan. 2002c. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf. Acesso em: 04 jun. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 46, de 11 de abril de 2016**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília, DF: Ministério da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 15 abr. 2016a. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=15/04/2016&jornal=1&pagina=16&totalArquivos=448>. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 84, 14 de junho de 2016**. Revogar a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016. Brasília, DF: Ministério da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 15 jun. 2016b. Disponível em:

<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/118134637/dou-secao-1-15-06-2016-pg-19>. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 96, 18 de julho de 2013**. Aprova Regulamento do PIBID. Brasília, DF: Ministério da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 23 jul. 2013c. Disponível em:

<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/56897963/dou-secao-1-23-07-2013-pg-11>. Acesso em: 19 abr. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009**. Dispõe sobre o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. Brasília, DF: Ministério da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 16 set. 2009a. Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria122-pibid-pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 259, de 17 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, DF: Ministério da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 19 dez. 2019. Disponível em:

<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/277345511/dou-secao-1-19-12-2019-pg-111>. Acesso em: 28 nov. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 260, de 30 de dezembro de 2010**. Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF: Ministério da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 03 jan. 2011a. Disponível em:

[file:///D:/Usuario/Downloads/portaria_260_2011_capes%20\(1\).pdf](file:///D:/Usuario/Downloads/portaria_260_2011_capes%20(1).pdf). Acesso em: 26 abr. 2020.

BRASIL. Regimento Interno da Câmara dos Deputados nº 17, de 1989. Aprova o Regimento Interno da Câmara dos Deputados. **Diário do Congresso Nacional –**

Seção I – Suplemento, 22 set. 1989. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/regimento-interno-da-camara-dos-deputados>. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999**. Institui Diretrizes Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 17 abr. 2020.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004c. 36 p. Disponível em: <https://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, DF: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006a. 262 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf.

Acesso em: 15 nov. 2020.

CAMARGO, A. M. M.; MEDEIROS, L. G. M. Expansão da educação superior, cursos de licenciatura e criação das novas universidades federais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 47, p. 244-274, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14006>. Acesso em: 12 set. 2020.

CAPES. Justiça suspende liminar que obrigava prorrogação do Pibid. *In*: COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). **Notícias**. [Brasília, DF]: Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/36-noticias/8825-justica-suspende-liminar-que-obrigava-prorroqacao-do-pibid>. Acesso em: 14 jun. 2020.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. *In*: COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). **Educação Básica**. [Brasília, DF]: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 22 fev. 2020.

CAPES. Programa de Residência Pedagógica. *In*: COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). **Educação Básica**. [Brasília, DF]: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2020b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 28 mai. 2020.

CARVALHO, F. A. L. O conceito de representações coletivas segundo Roger Chartier. **Diálogos**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 143-165, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/41423>. Acesso em: 07 fev. 2020.

CASTILHOS, G. P. da S. de. **Pibid como instância socializadora**: um estudo sobre a reestruturação de *habitus* das professoras supervisoras do curso de Pedagogia. Orientador: Adriane Knoblauch. 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/62097>. Acesso em: 20 dez. 2019.

CAVALLEIRO, E. S. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, E. S. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação – repensando nossa escola**. 3. ed. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001. p. 141-160.

CHARTIER, R. **A História Cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. Algés: Memória e Sociedade, 2002.

CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo**. 2. ed. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010. Acesso em: 15 dez. 2019.

COLÉGIO B. **Projeto Político Pedagógico**. Paranavaí, 2016.

COLÉGIO C. **Projeto Político Pedagógico**. Paranavaí, 2012.

COLÉGIO D. **Projeto Político Pedagógico**. Paranavaí, 2016.

COSTA, L. G. (Org.). **História e cultura afro-brasileira**: subsídios para a prática da educação sobre relações étnico-raciais. Maringá: Eduem, 2010.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042007000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 out. 2020.

DOMINGUES, P. **A nova abolição**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2008.

DOMINGUES, P. “A redenção de nossa raça”: as comemorações da abolição da escravidão no Brasil. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 62, p. 19-48, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882011000200004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 nov. 2020.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300014&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 05 set. 2020.

DUARTE, A. **Uma década depois**: a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas estaduais de Paranavaí (2003-2014). Orientador: Ricardo Tadeu Caires Silva. 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2015. Disponível em: <http://ppifor.unespar.edu.br/index.php/dissertacoes/50-turma-i-2014>. Acesso em: 10 dez. 2019.

ESCOLA A. **Projeto Político Pedagógico**. Paranavaí, 2012.

ESTEVES, M. Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. *In*: LEITE, C. (Org.). **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Porto: Editora Livpisc, 2010. s./p.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, R. M. de. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em**

Trabalho, Educação e Políticas Educacionais. 1. ed. Campinas: Alínea Editora, 2012. p. 52-71.

FANON, F. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FCC/SEP. FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). /GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUTT, L., pesquisadores. **Textos FCC** v. 41. São Paulo: FCC/SEP, 2014. 120 p.

FELÍCIO, H. M. S.; OLIVEIRA, R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602008000200015&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 22 nov. 2020.

FOLHA DE SÃO PAULO (São Paulo). Ao assumir Educação, Mercadante diz que é preciso fazer 'mais com menos'. *In*: FOLHA DE SÃO PAULO (São Paulo). **Notícias**. [São Paulo, SP]: Folha de S. Paulo, 2015. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/10/1691409-ao-assumir-educacao-mercadante-diz-que-e-preciso-fazer-mais-com-menos.shtml>. Acesso em: 13 abr. 2020.

FORPIBID. [**CARTA DO FORPIBID**: Contra a opressão e pela coragem de formar professores]. Destinatário: coordenadores institucionais do Pibid. Salvador, 27 abr. 2016a. 1 carta. Disponível em: https://www5.unioeste.br/portaunioeste/arquivos/pibid/docs/2016/Carta_do_ForPibid_Contra_opressao_e_pela_coragem_formar_professores.pdf. Acesso em: 23 jun. 2020.

FORPIBID. [**INFORME FORPIBID 09/2015**: REUNIÃO COM A CAPES: CORTES PARA 2016]. Destinatário: coordenadores institucionais do Pibid. Salvador, 26 nov. 2015. 1 informativo. Disponível em: http://portal.pucminas.br/imagedb/pibid/ARI_ARQ_INFOR20160516154042.pdf. Acesso em: 16 mai. 2020.

FORPIBID. [**INFORME FORPIBID 09/2016**: Projeto de Lei nº 5.180/2016: PIBID EM DEBATE]. Destinatário: coordenadores institucionais do Pibid. Salvador, 03 ago. 2016b. 1 informativo. Disponível em: https://issuu.com/pibidgeografiaufc/docs/informe_forpibid_n_09-2016. Acesso em: 17 mai. 2020.

FORPIBID. [**INFORME FORPIBID 02/2017**: FORPIBID EM 2017: À LUTA!]. Destinatário: coordenadores institucionais do Pibid. Fortaleza, 16 fev. 2017a. 1 informativo. Disponível em: http://portal.pucminas.br/imagedb/noticia_setor/NOT_ARQ_NOTIC20170221175520.pdf. Acesso em: 17 mai. 2020.

FORPIBID. [**INFORME FORPIBID 05/2017**: PIBID e PIBID Diversidade SEM CORTEPARA 2018! MUITA MOBILIZAÇÃO PELA FRENTE!]. Destinatário:

coordenadores institucionais do Pibid. Fortaleza, 15 set. 2017b. 1 informativo. Disponível em: <http://portal.pucminas.br/documentos/informe-05-17-08-2017.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2020.

FORPIBID. **[INFORME FORPIBID 06/2017: HORA DE RECOMPOR FRENTE DE MOBILIZAÇÃO!]**. Destinatário: coordenadores institucionais do Pibid. Fortaleza, 11 out. 2017c. 1 informativo. Disponível em: https://www.pucminas.br/Documentos/INFORME-06-17.pdf?_ga=2.262128655.328442952.1590714181-1373727097.1590714181. Acesso em: 18 mai. 2020.

FORPIBID. **[INFORME FORPIBID 08/2017: A mobilização ganha corpo e se intensifica]**. Destinatário: coordenadores institucionais do Pibid. Fortaleza, 15 nov. 2017d. 1 informativo. Disponível em: http://www1.pucminas.br/documentos/informe-08-17.pdf?_ga=2.262128655.328442952.1590714181-1373727097.1590714181. Acesso em: 20 mai. 2020.

FORPIBID. **[INFORME FORPIBID 09/2017: A força da participação dos licenciando]**. Destinatário: coordenadores institucionais do Pibid. Fortaleza, 21 nov. 2017e. 1 informativo. Disponível em: http://www1.pucminas.br/documentos/informe-09-17.pdf?_ga=2.233754524.328442952.1590714181-1373727097.1590714181. Acesso em: 20 mai. 2020.

FORPIBID. **[INFORME FORPIBID 10/2017: Mobilizar e Esperançar: as conquistas de dezembro e o futuro em 2018]**. Destinatário: coordenadores institucionais do Pibid. Fortaleza, 21 dez. 2017f. 1 informativo. Disponível em: [file:///D:/Usuario/Downloads/INFORME%2010-17%20\(2\).pdf](file:///D:/Usuario/Downloads/INFORME%2010-17%20(2).pdf). Acesso em: 20 mai. 2020.

FORPIBID. **[INFORME FORPIBID 01/2018: Enfim, PIBID e PIBID Diversidade ficam!]**. Destinatário: coordenadores institucionais do Pibid. Fortaleza, 17 jan. 2018a. 1 informativo. Disponível em: https://26dbf79a-c075-4293-ac2f-92a9777e5998.filesusr.com/ugd/cd3932_17ff4163eccd447b8b390c1c8eee8e9c.pdf. Acesso em: 24 jun. 2020.

FORPIBID. **[INFORME FORPIBID 05/2018: Insensível e Injustificável]**. Destinatário: coordenadores institucionais do Pibid. Fortaleza, 28 fev. 2018b. 1 informativo. Disponível em: https://26dbf79a-c075-4293-ac2f-92a9777e5998.filesusr.com/ugd/cd3932_7b9e07da08644ba2825a195ccaba3c1d.pdf. Acesso em: 22 mai. 2020.

FORPIBID. **[INFORME FORPIBID 06/2018: A razoabilidade veio por liminar]**. Destinatário: coordenadores institucionais do Pibid. Fortaleza, 14 mar. 2018c. 1 informativo. Disponível em: https://26dbf79a-c075-4293-ac2f-92a9777e5998.filesusr.com/ugd/cd3932_ae82b092094b4145bb3e415553684e06.pdf. Acesso em: 22 mai. 2020.

FORPIBID. **[INFORME FORPIBID 07/2018: Precarização como modernização na formação de professores]**. Destinatário: coordenadores institucionais do Pibid. Fortaleza, 16 mar. 2018d. 1 informativo. Disponível em: <https://26dbf79a-c075-4293->

ac2f-92a9777e5998.filesusr.com/ugd/cd3932_0c346589482f44349bdb1bd3b2877d1c.pdf. Acesso em: 22 mai. 2020.

FORPIBID. [**INFORME FORPIBID 10/2018**: Resultado final das cotas: análises, questionamentos e proposições]. Destinatário: coordenadores institucionais do Pibid. Fortaleza, 01 jun. 2018e. 1 informativo. Disponível em: http://www.pibid.ufv.br/wp-content/uploads/Informe-n%C2%BA-10_18.pdf. Acesso em: 25 jun. 2020.

FORPIBID. [**INFORME FORPIBID 12/2018**: O anúncio: apelo e chamamento para a mobilização]. Destinatário: coordenadores institucionais do Pibid. Fortaleza, 02 ago. 2018f. 1 informativo. Disponível em: http://www.pibid.ufv.br/wp-content/uploads/Forpibid-Informe-n%C2%BA-12_18.pdf. Acesso em: 25 jun. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 64. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVEIAS, M. F. C. Prática pedagógica: cenário de formação profissional. **Revista interações**, Uberlândia, v. 4, n. 8, p. 6-17, 2008. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/351>. Acesso em: 27 nov. 2020.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **O trabalho docente**: avaliação, valorização, controvérsias. 1. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

GONÇALVES, L. A. O.; GONÇALVES e SILVA, P. B. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000300009&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 11 out. 2020.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO/MEC, 2007.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. São Paulo: Editora Alínea, 2001.

GREENBERG, J. H. Parte I: Classificação das línguas da África. In: KI-ZERBO, J. (Org.). **História geral da África**: Metodologia e pré-história da África. Brasília: Unesco, 2010. v. I. p. 317-336.

GUIRADO, M. Diferença e alteridade: dos equívocos inevitáveis. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. 8. ed. São Paulo: Summus, 1998. p. 183-202.

G1 (Rio de Janeiro). Estudantes de Araraquara, SP, temem impacto de corte de bolsas do Pibid. In: G1 (Rio de Janeiro). **Notícias**. [Rio de Janeiro, RJ]: G1, 2016.

Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2016/03/estudantes-de-araraquara-sp-temem-impacto-de-corte-de-bolsas-do-pibid.html>. Acesso em: 26 jun. 2020.

IBGE (Paranavaí). Paranavaí. *In*: IBGE (Paranavaí). **Dados estatísticos do município de Paranavaí, PR**. [Paranavaí, PR]: IBGE, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/paranavai/panorama>. Acesso em: 10 mar. 2021.

ISTOÉGente (São Paulo). Fernando Henrique Cardoso. *In*: ISTOÉGente (São Paulo). **Notícias**. [São Paulo, SP]: ISTOÉGente, 2002. Disponível em: <https://www.terra.com.br/istoeigente/167/celebridade/index.htm>. Acesso em: 16 jun. 2020.

JPNEWS (Mato Grosso do Sul). Bolsistas da UFMS protestam contra cortes no Pibid. *In*: JPNEWS (Mato Grosso do Sul). **Notícias**. [Três Pontas, MS]: JPNEWS, 2015. Disponível em: <https://www.jpnews.com.br/tres-lagoas/bolsistas-da-ufms-protestam-contra-cortes-no-pibid/81317/>. Acesso em: 20 maio 2020.

JUSBRASIL (São Paulo). Audiência na Comissão de Educação traz manifestação contra o corte de recursos do Pibid. *In*: JUSBRASIL (São Paulo). **Notícias**. [São Paulo, SP]: JUSBRASIL, 2015. Disponível em: <https://al-sp.jusbrasil.com.br/noticias/265405767/audiencia-na-comissao-de-educacao-traz-manifestacao-contra-corte-de-recursos-do-pibid?ref=serp>. Acesso em: 09 mar. 2020.

KAGAN, D.; WARREN, E. Differential supervision for early, middle, and late field experiences in teacher education: the case of Emily. **Action in Teacher Education**, v. 13, n. 4, p. 10-16, 1991-92. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01626620.1992.10463116>. Acesso em: 10 nov. 2020.

LIBÂNEO, J. C. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo?. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 109, out/dez 1998. Disponível em: www.aecbrasil.org.br. Acesso em: 10 dez. 2020.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63-93.

LOCATELLI, C. A Política Nacional de Formação Docente: o programa de iniciação à docência no contexto brasileiro atual. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 12, n. 2, p. 308-318, 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2432>. Acesso em: 09 mai. 2020.

MARQUES, L. F. **Portfólio Pibid/História 2017 – Unespar/Campus de Paranavaí**. Paranavaí, 2017.

MAZRUI, A. A.; WONDJI, C. (Orgs.). **História Geral da África: África desde 1935**.

Brasília: Unesco, 2010. v. VIII.

MEDEIROS, P. J.; OLIVEIRA, K. C. S. de.; SILVA, R. T. C.; MORAES, E. M. A. de. Discutindo o racismo e suas diferentes formas de manifestação na sociedade brasileira. *In: III Seminário & V Encontro Pibid Unespar*, 2017, União da Vitória. **Anais do III Seminário & V Encontro Pibid Unespar**. União da Vitória: Unespar, 2017. p. 27. Disponível em: <https://www.even3.com.br/pibidunespar/>. Acesso em: 07 jan. 2021.

MELO, R. C. **As políticas educacionais do governo Lula: a agenda da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e da Diversidade – SECAD do Ministério da Educação**. Orientador: Maria do Socorro Braga. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/1488>. Acesso em: 11 jun. 2020.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abraso, 2010.

MORAES, E. M. A. de.; NETTO, J. A. A. **Relatório de atividades: projeto Pibid/Unespar 2015**. Paranavaí, PR, 2015.

MORAES, E. M. A. de.; NETTO, J. A. A. **Relatório de atividades: projeto Pibid/Unespar 2017**. Paranavaí, PR, 2017.

MORAES, E. M. A. de.; SILVA, R. T. C. **Relatório de atividades: projeto Pibid/Unespar 2016**. Paranavaí, PR, 2016.

MORAES, E. M. A. de.; SILVA, R. T. C. O ensino de história, a Lei 10.639/03 e o Pibid: perspectivas para a formação docente. *In: STENTZLER, M. M. (Org.). Experiências multidisciplinares na iniciação à docência na Unespar*. Porto União: Kaygangue, 2017. p. 159-172.

MORAES, E. R. **Abolição da escravatura no Brasil sob o prisma da imprensa: fontes para o ensino e a pesquisa da História (1871-1885-1888)**. Orientador: Francisco das Neves Alves. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/6259>. Acesso em: 16 dez. 2020.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1978.

MUNANGA, K. As facetas de um racismo silenciado. *In: SCHWARCZ, L. K. M.; QUEIROZ, R. S. (Orgs.). Raça e Diversidade*. São Paulo: Edusp, 1996. p. 213-229.

MUNANGA, K (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204 p.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus**

identidade negra. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NASCIMENTO, A. do. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100019. Acesso em: 19 nov. 2020.

NEITZEL, A. A.; FERREIRA, V. S. F.; COSTA, D. Os impactos do Pibid nas licenciaturas e na Educação Básica. **Revista Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 18, n. Especial, p. 98-121, 2013. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/236118958.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2020.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicação Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1995.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, E. de. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, 2003.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Revista pro.prosições**, São Paulo, v. 30, p. 1-26, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656527>. Acesso em: 18 mar. 2020.

OLIVEIRA, K. C. S. de. A História da África, o estudo da africanidade brasileira e o ensino de História nas escolas. *In*: II Seminário e IV Encontro do Pibid da Unespar, 2015, Campo Mourão. **Ensalamento do II Seminário e IV Encontro do Pibid da Unespar**. Campo Mourão: Unespar, 2015. p. 2. Disponível em: http://www.fecilcam.br/eventos/index.php/iv_encontro_pibid/pibid. Acesso em: 07 jan. 2021.

OLIVEIRA, K. C. S. de.; MEDEIROS, P. J.; SILVA, R. T. C.; MORAES, E. M. A. de. A boneca “Abayomi” e a história da criança escrava no Brasil. *In*: III Seminário & V Encontro Pibid Unespar, 2017, União da Vitória. **Anais do III Seminário & V Encontro Pibid Unespar**. União da Vitória: Unespar, 2017. p. 7-8. Disponível em: <https://www.even3.com.br/pibidunespar/>. Acesso em: 07 jan. 2021.

OLIVEIRA, M. S. B. S. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 180-186, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092004000200014. Acesso em: 21 set. 2020.

OLIVEIRA, T. G. de.; SANTOS, M. H. da S. dos.; MORAES, E. M. A. de.; SILVA, R. T. C. De feiticeiras a benzedeadas de ofício: o ensino de História, a Memória e a persistência das práticas populares de cura. *In*: III Seminário & V Encontro Pibid Unespar, 2017, União da Vitória. **Anais do III Seminário & V Encontro Pibid Unespar**. União da Vitória: Unespar, 2017. p. 24. Disponível em: <https://www.even3.com.br/pibidunespar/>. Acesso em: 07 jan. 2021.

PARANÁ. **Lei nº 17.590, 12 de junho de 2013**. Altera os dispositivos que especifica da Lei nº 13.283, de 25 de outubro de 2001, alterada pela Lei nº 13.385, de 21 de dezembro de 2001, que integram em uma só autarquia, denominada Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, as entidades de ensino superior que menciona, e adota outras providências. Curitiba, PR, 2013. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=96770&codItemAto=642572>. Acesso em: 28 set. 2020.

PARANÁ. **Parecer CEE/CES nº 94, 10 de fevereiro de 2010**. Renovação do Reconhecimento do curso de graduação em História – Licenciatura. Curitiba, PR: Conselho Estadual de Educação, 2010a. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CES/pa_ces_94_10.pdf. Acesso em: 27 set. 2020.

PARANÁ. **Parecer CEE/CES nº 210, 05 de outubro de 2010**. Alteração Curricular do Curso de Graduação em História – Licenciatura, com implantação a partir do início de 2011. Curitiba, PR: Conselho Estadual de Educação, 2010b. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CES/pa_ces_210_10.pdf. Acesso em: 14 ago. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **A inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares**. Curitiba, 2005. (cadernos temáticos). Disponível em: http://equipemultilondrina.pbworks.com/w/file/attach/67134685/Cadernos_Tematico_%20historia_cultura_afro.pdf. Acesso em: 02 dez. 2020.

PAULA, L. F. de.; PIRES, M. Crise e perspectivas para a economia brasileira. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 31, n. 89, p. 125-144, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142017000100125. Acesso em: 03 jun. 2020.

PEREIRA, D. H. da S. Refletindo algumas estratégias de atuação na História do Tráfico Negro: do comércio escravo transatlântico à construção de uma sociedade livre. *In: II Seminário e IV Encontro do Pibid da Unespar, 2015, Campo Mourão. Ensalamento do II Seminário e IV Encontro do Pibid da Unespar*. Campo Mourão: Unespar, 2015. p. 2. Disponível em: http://www.fecilcam.br/eventos/index.php/iv_encontro_pibid/pibid. Acesso em: 07 jan. 2021.

PEREIRA, D. H. da S.; MARQUES, L. F. Aula-oficina: o tráfico de africanos para o Brasil. *In: XXI Semana de História, VIII Fórum de Pós-Graduação em História e III Fórum de Licenciatura em História*, 2016, Maringá.

PEREIRA, D. H. da S.; MORAES, E. M. A. de.; SILVA, R. T. C. O ensino de História, a escravidão na América e o uso da cinematografia como recurso didático. *In: III Seminário & V Encontro Pibid Unespar, 2017, União da Vitória. Anais do III Seminário & V Encontro Pibid Unespar*. União da Vitória: Unespar, 2017. p. 36-37. Disponível em: <https://www.even3.com.br/pibidunespar/>. Acesso em: 07 jan. 2021.

PEREIRA, J. S. Da Ruína à Aura: Convocações da África no Ensino de História. *In*: MAGALHÃES, M (Org.). **Ensino de História: Usos do Passado, Memória e Mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. p. 187-205.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Niterói, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005-2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 22 nov. 2020.

PIZOLI, R. de C.; PEREIRA, C. R. D.; SANTOS, N. de O. B. dos.; FRANCIOLI, F. **[Carta do Colegiado de Pedagogia da Unespar – Campus de Paranavaí pela permanência do Pibid na Unespar]**. Destinatário: carta aberta pela permanência do Pibid na Unespar. Paranavaí, 23 out. 2015. 1 carta.

POZZI, H. C. **Golpe de 2016: uma análise a partir dos editoriais da FSP, O Globo e OESP**. Orientador: Rosemary Segurado. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22057>. Acesso em: 03 jan. 2020.

QUIERATI, H. C. da S. Questões estruturais na representação cartográfica do continente africano e o ensino de História na Educação Básica. *In*: II Seminário e IV Encontro do Pibid da Unespar, 2015, Campo Mourão. **Ensalamento do II Seminário e IV Encontro do Pibid da Unespar**. Campo Mourão: Unespar, 2015. p. 5. Disponível em: http://www.fecilcam.br/eventos/index.php/iv_encontro_pibid/pibid. Acesso em: 07 jan. 2021.

QUIERATI, H. C. da S.; MARQUES, L. F.; MORAES, E. M. A. de.; SILVA, R. T. C. História dos sabores e temperos da África: gastronomia e degustação na Educação Básica. *In*: III Seminário & V Encontro Pibid Unespar, 2017, União da Vitória. **Anais do III Seminário & V Encontro Pibid Unespar**. União da Vitória: Unespar, 2017. p. 31-32. Disponível em: <https://www.even3.com.br/pibidunespar/>. Acesso em: 07 jan. 2021.

RAMOS, M. E. T. Educação histórica: articulação orgânica entre investigação e ação. *In*: XIV Jornada Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofia y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013. **Anais da XIV Jornada Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofia y Letras**. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 2013. Disponível em: <http://cdsa.aacademica.org/000-010/1110>. Acesso em: 21 dez. 2020.

REGO, W. **Capoeira Angola: ensaio sócio-etnográfico**. Bahia: Itapuã, 1968.

REIS, J. J.; SILVA, E. **Negociações e Conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro – a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RODRIGUES, A. P.; MEDEIROS, P. J.; MORAES, E. M. A. de.; SOUZA, G. P. de.; SILVA, R. T. C.; OLIVEIRA, K. C. S. de. As condições de vida dos negros brasileiros no período pós-abolição: uma abordagem a partir da análise do filme Besouro. *In: VI Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), V Seminário Nacional do Pibid, IV Encontro Nacional de Coordenadores do Pibid, X Seminário Institucional Pibid I PUCPR*, 2016, Curitiba. **Anais do VI Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), V Seminário Nacional do Pibid, IV Encontro Nacional de Coordenadores do Pibid, X Seminário Institucional Pibid I PUCPR**. Curitiba: PUCPR, 2016. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/enalic-seminarionacionalpibid2016/anais>. Acesso em: 07 jan. 2021.

RODRIGUES, N. C. **A África Subsaariana: os reinados de Mali, as (a) diversidades étnicas e o êxodo no mediterrâneo**. *In: II Seminário e IV Encontro do Pibid da Unespar*, 2015, Campo Mourão. **Ensalamento do II Seminário e IV Encontro do Pibid da Unespar**. Campo Mourão: Unespar, 2015. p. 3. Disponível em: http://www.fecilcam.br/eventos/index.php/iv_encontro_pibid/pibid. Acesso em: 07 jan. 2021.

SANTOS, F. R. L. A grande árvore genealógica humana. **Revista UFMG**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1-2, p. 88-113, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistadaufmg/article/view/2643>. Acesso em: 23 set. 2020.

SANTOS, L. Ensino de História e a Lei 10.639/03: diálogos entre campos de conhecimento, diretrizes curriculares e os desafios da prática. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, p. 59-92, 2011. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/P.2237-8871.2011v12n17p59>. Acesso em: 11 jun. 2020.

SANTOS, L.; ROCHA, C. M. Liberdade e desigualdade: a inserção do negro na sociedade republicana do pós-abolição. **Igualitária: Revista do Curso de História da Estácio BH**, Belo Horizonte, n. 6, p. 1-22, 2015. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/historiabh/article/viewArticle/1777>. Acesso em: 03 out. 2020.

SAVIANI, D. Valores a supervisão: fundamentação sociológica. **Seminário de supervisão pedagógica**. Brasília: MEC, 1981.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-92.

SCHWARCZ, L. M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, A. C. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?**. Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, A. C. Z. da; MORAES, E. M. A. de.; SILVA, R. T. C.; TORRES, A. F.; PEREIRA, D. H. da S.; MARQUES, L. F. As ideias e os ideais do negro na sociedade brasileira: intelectuais e pensadores influenciados ou disseminadores?. *In: VI Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), V Seminário Nacional do Pibid, IV Encontro Nacional de Coordenadores do Pibid, X Seminário Institucional Pibid I PUCPR*, 2016, Curitiba. **Anais do VI Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), V Seminário Nacional do Pibid, IV Encontro Nacional de Coordenadores do Pibid, X Seminário Institucional Pibid I PUCPR**. Curitiba: PUCPR, 2016. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/enalic-seminarionacionalpibid2016/anais>. Acesso em: 07 jan. 2021.

SILVA, A. L. da. O ensino de História, a África e a Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica: diálogos possíveis. *In: COSTA, L. G. (Org.). História e cultura afro-brasileira: subsídios para a prática da educação sobre relações étnico-raciais*. Maringá: Eduem, 2010a. p. 141-158.

SILVA, E. J. da. Lei nº 10.639/2003: perspectivas e possibilidades de aplicação na escola. *In: COSTA, L. G. (Org.). História e Cultura Afro-Brasileira: subsídios para a prática da educação sobre relações étnico-raciais*. Maringá: Eduem, 2010b. p. 13-38.

SILVA, G. D. **Gestão Curricular no Pibid em História: o que contam os professores supervisores**. Orientador: Isabel Maria Sabino de Farias. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015a. Disponível em: http://btd.ibict.br/vufind/Record/UECE-0_9282765d76d4182900dcda09fcec2d3e. Acesso em: 06 jan. 2020.

SILVA, J. B. da. Oficina de Turbantes: ensino de História da Cultura Africana e Afro-Brasileira: religiosidade, moda e atitudes. *In: II Seminário e IV Encontro do Pibid da Unespar*, 2015c, Campo Mourão. **Ensalamento do II Seminário e IV Encontro do Pibid da Unespar**. Campo Mourão: Unespar, 2015c. p. 2. Disponível em: http://www.fecilcam.br/eventos/index.php/iv_encontro_pibid/pibid. Acesso em: 07 jan. 2021.

SILVA, J. B. da.; OLIVEIRA, K. C. S. de.; MEDEIROS, P. J.; RODRIGUES, A. P.; MORAES, E. M. A. de.; NETTO, J. A. A. Aula-oficina: contos, cantos, cores e ferramentas orixás: entre as representações da diversidade étnico-cultural e as “purificações raciais”. *In: I Seminário da Pibid da Região Sul (Pibid/Sul), I Seminário do Parfor da Região Sul (Parfor/Sul) e I Encontro das Licenciaturas da Região Sul (Enlicsul)*, 2015, Lages. **Anais do I Seminário da Pibid da Região Sul (Pibid/Sul), I Seminário do Parfor da Região Sul (Parfor/Sul) e I Encontro das Licenciaturas da Região Sul (Enlicsul)**. Lages: Uniplac, 2015. p. 348. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/pibidsul/>. Acesso em: 11 jan. 2021.

SILVA, J. B. da.; OLIVEIRA, K. C. S. de.; RODRIGUES, A. P.; MORAES, E. M. A. de.; NETTO, J. A. A. Aula-oficina: entre a cosmogonia africana e a cristianização ocidental: religiosidade afrodescendente como parte da essência cultural brasileira. *In: I Seminário da Pibid da Região Sul (Pibid/Sul), I Seminário do Parfor da Região Sul (Parfor/Sul) e I Encontro das Licenciaturas da Região Sul (Enlicsul)*, 2015, Lages.

Anais do I Seminário da Pibid da Região Sul (Pibid/Sul), I Seminário do Parfor da Região Sul (Parfor/Sul) e I Encontro das Licenciaturas da Região Sul (Enlicsul). Lages: Uniplac, 2015. p. 455. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/pibidsul/>. Acesso em: 11 jan. 2021.

SILVA, P. V. B. da; TRIGO, R. A. E., MARÇAL, J. A. Movimentos negros e direitos humanos. **Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 559-581, 2013.

Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8276#:~:text=A%20an%C3%A1lise%20busca%20destacar%20a,das%20desigualdades%20e%20discrimina%C3%A7%C3%A3o%20racial>. Acesso em: 05 out. 2020.

SILVA, R. T. C.; MORAES, E. M. A. de.; BRITO, L. A. de S.; FEITOSA, A. G.; TEIXEIRA, A. A Revolta dos Malês (1835): História em quadrinhos no contexto escolar no ensino de História. *In*: VI Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), V Seminário Nacional do Pibid, IV Encontro Nacional de Coordenadores do Pibid, X Seminário Institucional Pibid I PUCPR, 2016, Curitiba. **Anais do VI Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), V Seminário Nacional do Pibid, IV Encontro Nacional de Coordenadores do Pibid, X Seminário Institucional Pibid I PUCPR.** Curitiba: PUCPR, 2016. Disponível em:

<https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/enalic-seminarionacionalpibid2016/anais>.

Acesso em: 07 jan. 2021.

SILVA, S. M. da. **Para além do exótico**: as ciências na África, da história ao ensino. 2015. Orientador: Thomás Augusto Santoro Haddad. 144 f. Dissertação (Mestrado em Interunidades em Ensino de Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015b. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81133/tde-14012016-152759/pt-br.php>. Acesso: 01 set. 2020.

SILVEIRA, H. E. da. Memórias sobre o Pibid: concepções, criação e dinâmica de funcionamento. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 2 – Especial, p. 50-62, 2017.

Disponível em:

<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/215>.

Acesso em: 28 ago. 2020.

SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 219-246, novembro/2002. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000300012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 out. 2020.

SKIDMORE, T. **O Brasil visto de fora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

SOCZEK, D. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares. **Revista Brasileira de Pesquisa de Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 57-69, 2011. Disponível em:

<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/46>. Acesso em: 18 nov. 2020.

SOUSA, J. da. S. **O professor iniciante, egresso do programa institucional de bolsa de iniciação à docência e o seu fazer profissional, na escola**. Orientador:

Antonia Dalva França Carvalho. 2018. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpi.br/xmlui/handle/123456789/1684>. Acesso em: 04 out. 2020.

SOUZA, A. P. de.; BARBOSA, C. V. P.; MORAES, E. M. A. de.; SILVA, R. T. C. Linguagens e expressões culturais da nossa sociedade nas artes clássicas e contemporânea: iconografia & grafites. *In: III Seminário & V Encontro Pibid Unespar*, 2017, União da Vitória. **Anais do III Seminário e V Encontro Pibid Unespar**. União da Vitória: Unespar, 2017. p. 33-34. Disponível em: <https://www.even3.com.br/pibidunespar/>. Acesso em: 07 jan. 2021.

SOUZA, F. S.; MORAES, E. M. A. de. Tradições africanas fazendo a cabeça: a consciência estética no “ensino de História da Cultura Afrodescendente” na Educação Básica. *In: I Seminário da Pibid da Região Sul (Pibid/Sul), I Seminário do Parfor da Região Sul (Parfor/Sul) e I Encontro das Licenciaturas da Região Sul (Enlicsul)*, 2015, Lages. **Anais do I Seminário da Pibid da Região Sul (Pibid/Sul), I Seminário do Parfor da Região Sul (Parfor/Sul) e I Encontro das Licenciaturas da Região Sul (Enlicsul)**. Lages: Uniplac, 2015. p. 1178. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/pibidsul/>. Acesso em: 11 jan. 2021.

SOUZA, G. P. de. Aula-oficina: a resistência escrava no Brasil Colonial. *In: XXI Semana de História, VIII Fórum de Pós-Graduação em História e III Fórum de Licenciatura em História*, 2016, Maringá. **Anais do XXI Semana de História, VIII Fórum de Pós-Graduação em História e III Fórum de Licenciatura em História**. Maringá: UEM, 2016. p. 634-642. Disponível em: http://eventos.idvn.com.br/semana_historia_2016. Acesso em: 07 jan. 2021.

STENTZLER, M. M. (Org.). **Iniciação à Docência PIBID e a formação de professores pelos campi da UNESPAR**. Curitiba: Editora Íthala, 2016.

STENTZLER, M. M. (Org.). **Experiências multidisciplinares na iniciação à docência na Unespar**. Porto União: Kayganguê, 2017.

SUPERVISORA A. **Participante da pesquisa**. Paranavaí, 2019.

SUPERVISOR B. **Participante da pesquisa**. Paranavaí, 2019.

SUPERVISOR C. **Participante da pesquisa**. Paranavaí, 2019.

THOMPSON, E. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa: a árvore da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESPAR. Universidade Estadual do Paraná. **Anexo Ila: Edital nº 003/2013 – PIBIID/UNESPAR**. Paranavaí, PR, 2013.

UNESPAR. Universidade Estadual do Paraná. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2018 – 2022 / Universidade Estadual do Paraná**. Paranavaí,

2018. 252 p. Disponível em:

http://www.unespar.edu.br/a_unespar/institucional/documentos_institucionais/PDI_Unespar_final.pdf. Acesso em: 16 jun. 2020.

UNESPAR. Universidade Estadual do Paraná. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas**. Paranavaí, PR, 2019a. Disponível em:

<http://prograd.unespar.edu.br/sobre/cursos/paranavai/ppc-de-biologia-pvai.pdf>.

Acesso em: 27 jun. 2020.

UNESPAR. Universidade Estadual do Paraná. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física: Graduado Bacharel em Educação Física e Graduado Licenciado em Educação Física**. Paranavaí, PR, 2019b.

Disponível em: <http://prograd.unespar.edu.br/sobre/cursos/paranavai/ppc-de-ed-fisica-paranavai.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

UNESPAR. Universidade Estadual do Paraná. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Matemática – Licenciatura**. Paranavaí, PR, 2019d.

Disponível em: <http://prograd.unespar.edu.br/sobre/cursos/paranavai/ppc-matematica-paranavai.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

UNESPAR. Universidade Estadual do Paraná. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de História (Licenciatura)**. Paranavaí, PR, 2019c. Disponível em:

<http://prograd.unespar.edu.br/sobre/cursos/paranavai/ppc-de-historia-paranavai.pdf>.

Acesso em: 11 jun. 2020.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papyrus, 2009.

VESENTINI, J. W.; VLACH, V. **Geografia crítica: o espaço natural e a ação humana**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2009.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?**. 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa – Professores, 1993.

ZORZANELO, A. C.; SILVA, E. F.; MORAES, E. M. A. de.; SILVA, R. T. C. O uso de fonte documental no ensino de História: Memória sobre as máscaras dos gentios Jurupixunas. *In: III Seminário & V Encontro do Pibid Unespar, 2017, União da Vitória. Anais do III Seminário & V Encontro Pibid Unespar*. União da Vitória: Unespar, 2017. p. 44-45. Disponível em: <https://www.even3.com.br/pibidunespar/>. Acesso em: 07 jan. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos supervisores entrevistados (A, B e C)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
CNPJ: 05012896/0001-42
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Representações acerca da atuação do professor supervisor do PIBID na aplicabilidade da Lei Federal nº 10.639/03 em escolas estaduais do município de Paranavaí – PR”, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR) e está sob a responsabilidade da professora Dra. Márcia Marlene Stentzler e do Mestrando Luiz Felipe Marques (assistente) da Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Paranavaí, que irão investigar o subprojeto PIBID, intitulado: História da África e da cultura afro-brasileira: conhecendo as nossas raízes, desenvolvido pelo curso de licenciatura em história da UNESPAR – *Campus* de Paranavaí e as representações do professor supervisor do PIBID no processo de co-formação docente entre os anos de 2015 e 2018.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP UNESPAR.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CEP UNESPAR

Número do parecer: _____

Data da relatoria: ____/____/201__

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: por intermédio da metodologia de pesquisa denominada *entrevista* esclareceremos algumas dúvidas acerca da atuação do professor supervisor do PIBID no marco cronológico de 2015 à 2018. Gravaremos e transcreveremos a fala do partícipe. Após a transcrição do texto, o pesquisador enviará ao entrevistado e este, por sua vez, poderá propor ajustes caso julgue necessário. Logo após, os dados serão copilados e utilizados na escrita da dissertação de Mestrado e também em artigos científicos/trabalhos relacionados à



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
 Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 CNPJ: 05012896/0001-42
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



educação. Desde que haja concordância, a entrevista será anexada à dissertação de Mestrado (online) e publicada na página do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar/PPIFOR da Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Paranavaí, no subitem: “dissertações defendidas”. (endereço do site: <http://ppifor.unespar.edu.br/index.php/dissertacoes>).

2. RISCOS E DESCONFORTOS: Durante a realização da entrevista o/a professor/professora (entrevistado(a)) poderá se sentir ansioso, nervoso ou tímido frente aos questionamentos. Nós entendemos que toda pesquisa possui riscos e desconfortos. Por isso, pausaremos a entrevista, caso necessário, e retornaremos assim que for possível. No mais, escolheremos um ambiente neutro e ameno a fim de evitar interferências externas, como por exemplo: ruídos, sons, etc...

Lembramos que a sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

3. BENEFÍCIOS: Os benefícios que almejamos com a coleta de dados (em destaque) pressupõe a escrita da dissertação de Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar/PPIFOR sobre o papel do professor supervisor do PIBID no processo de co-formação docente e o impacto da Lei Federal nº 10.639/03 nas instituições de ensino fundamental e médio do município de Paranavaí. A pesquisa é de acesso livre a todo aquele que deseja conhecer um pouco mais da formação inicial do professor de história e da temática Afro-brasileira.

4. CONFIDENCIALIDADE: Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Os seus(suas) dados pessoais, de imagem, e os apontamentos acerca da sua vivência no PIBID (professor supervisor) entre os anos de 2015 e 2018 ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em nenhum artigo científico, trabalho acadêmico, fitas de gravação e nem mesmo quando os resultados forem



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
 Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 CNPJ: 05012896/0001-42
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



apresentados ao Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar/PPIFOR.

Além disso, os dados a serem coletados só poderão ser utilizados para fins de publicações científicas, num período de até 02 anos, contados a partir do ano de 2019. Após este período os dados serão descartados.

5. SEGURANÇA: Foi informado de que será assegurada, bem como sobre a garantia do livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

6. ESCLARECIMENTOS: Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESPAR, cujo endereço consta deste documento.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o **pesquisador responsável**, conforme o endereço abaixo:

Nome: Márcia Marlene Stentzler

Endereço: Avenida Dr. Horácio Raccanello Filho, nº 5355, Maringá-PR

Telefone: (42) 9 9103-8758

Email: marcia.stentzler@unespar.edu.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da UNESPAR, no endereço abaixo:

CEP UNESPAR

Universidade Estadual do Paraná.

Avenida Rio Grande do Norte, 1.525 – Centro, Paranavai-PR

CEP 87.701-020

Telefone: (44) 3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
 Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 CNPJ: 05012896/0001-42
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



7. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

7.1 CUSTOS: Foi esclarecido de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, e, que não haverá qualquer despesa decorrente da minha participação na pesquisa.

8. PREENCHIMENTO DO TERMO: Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

TERMO 1

Eu _____, declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela professora Dra. Márcia Marlene Stentzler e o mestrando Luiz Felipe Marques.

Paranavaí, _____ de _____ de _____.

 Assinatura ou impressão datiloscópica



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
CNPJ: 05012896/0001-42
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



TERMO 2

Eu Luiz Felipe Marques, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Paranavaí, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE 2 - Questões elaboradas para as entrevistas semiestruturadas

Questões do *Grupo Focal* que será realizado com os professores (4) da rede estadual de ensino do município de Paranavaí (NRE-Paranavaí) que atuaram como professores supervisores do subprojeto PIBID: "História da África e da Cultura Afro-brasileira: conhecendo as nossas raízes" no marco cronológico de 2015 a 2018.

- 1) Qual a sua área de formação? Possui alguma especialização: *Latu Sensu* ou *Stricto Sensu*?
- 2) Qual a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para você?
- 3) Como ficou sabendo da existência do subprojeto PIBID: "História da África e da Cultura Afro-brasileira: conhecendo as nossas raízes" do curso de licenciatura em história da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – *Campus* de Paranavaí? Alguém comentou contigo? Se sim, quem?
- 4) Em que ano o/a senhor/senhora iniciou as atividades no subprojeto PIBID do curso de licenciatura em história da UNESPAR – *Campus* de Paranavaí? Se recorda?
- 5) Para o/a senhor/senhora qual a relevância do ensino de "História da África e da Cultura Afro-brasileira" nos estabelecimentos de ensino do nosso país? Em específico no município de Paranavaí?
- 6) Para o/a senhor/senhora qual a função do professor supervisor do PIBID?
- 7) Defina o que é um professor co-formador docente?
- 8) Na sua opinião, o professor supervisor do PIBID possui alguma relação com o professor co-formador docente? Se sim, qual?
- 9) Quanto tempo o/a senhor/senhora atuou como professor supervisor do subprojeto PIBID: "História da África e da Cultura Afro-brasileira: conhecendo nossas raízes" do curso de licenciatura em história da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – *Campus* de Paranavaí, se recorda?
- 10) O/a senhor/senhora poderia me informar se na escola onde atuou como professor supervisor do subprojeto PIBID: "História da África e da Cultura Afro-brasileira: conhecendo nossas raízes" possui alguma referência/representação (cartaz, mural, pintura ou qualquer outra ação voltada a temática afro-brasileira) que rememore a atuação do subprojeto no marco cronológico de 2015 à 2018?

ANEXOS

ANEXO 1 - Parecer Final do Comitê de Ética em Pesquisa da Unespar

UNESPAR - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO PARANÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Representações acerca da atuação do professor supervisor do PIBID na aplicabilidade da Lei Federal nº 10.639/03 em escolas estaduais do município de Paranavaí - PR

Pesquisador: MARCIA MARLENE STENTZLER

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 20183319.1.0000.9247

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.692.119

Apresentação do Projeto:

A pesquisa intitulada REPRESENTAÇÕES ACERCA DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR SUPERVISOR DO PIBID NA APLICABILIDADE DA LEI FEDERAL Nº 10.639/03 EM ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE PARANAÍ - PR será desenvolvida por meio do procedimento metodológico 'grupo focal'. Os participantes da pesquisa serão professores supervisores do subprojeto PIBID de licenciatura em história da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí que integraram o subprojeto entre o ano de 2015 e 2018. O intuito do estudo é compreender as representações construídas acerca do papel do professor supervisor no desenvolvimento das atividades formativas de iniciação à docência (ID) do subprojeto PIBID de História da África e da Cultura Afro-Brasileira da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, com base na Lei Federal nº 10.639/03 e na legislação estadual afim. Bem como, o impacto e permanências de ações decorrentes do Programa nas escolas onde foi realizado o subprojeto.

Objetivo da Pesquisa:

Geral

Compreender as representações construídas acerca do papel do professor supervisor no desenvolvimento das atividades formativas de iniciação à docência (ID) do subprojeto PIBID de História da África e da Cultura Afro-Brasileira da Universidade Estadual do Paraná – Campus de

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR

Bairro: Centro

CEP: 87.701-020

UF: PR

Município: PARANAÍ

Telefone: (44)3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNESPAR - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO PARANÁ



Continuação do Parecer: 3.692.119

Paranavaí, com base na Lei Federal nº 10.639/03 e na legislação estadual afim. Bem como, o impacto e permanências de ações decorrentes do Programa nas escolas onde foi realizado o subprojeto.

Específicos

Analisar a historicidade do Movimento Negro Brasileiro (MNB) em prol da criminalização do Racismo, luta pelos direitos da população negra e os desafios para a implementação da Lei Federal nº 10.639/03 no Brasil.

Apresentar a trajetória do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em nível federal, e a sua trajetória na Universidade Estadual do Paraná, com ênfase no campus de Paranavaí.

Definir o subprojeto PIBID de licenciatura em história da UNESPAR – Campus de Paranavaí: “História da África e da Cultura Afro-brasileira: conhecendo nossas raízes” como peça-chave no processo de implementação da Lei Federal de nº 10.639/03 no município de Paranavaí e, as escolas da rede estadual de ensino do município que integraram o subprojeto PIBID durante o período de 2012 à 2018.

Analisar as noções complementares de “práticas” e “representações” no papel dos professores supervisores da área de história acerca dos objetivos, processos e resultados do subprojeto PIBID de licenciatura em história da UNESPAR – Campus de Paranavaí e suas contribuições no processo formativo do licenciando.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS E DESCONFORTOS: Durante a realização do grupo focal o/a professor/professora (entrevistado(a)) poderá se sentir ansioso, nervoso ou tímido frente aos questionamentos. Nós entendemos que toda pesquisa possui riscos e desconfortos. Por isso, levaremos copos de água e disponibilizaremos um lanche para que os participantes se sirvam à vontade, pausaremos o grupo focal e retornaremos assim que for possível. No mais, escolheremos um ambiente neutro e ameno a fim de evitar interferências externas, como por exemplo: ruídos, sons, etc...

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR
Bairro: Centro **CEP:** 87.701-020
UF: PR **Município:** PARANAVAI
Telefone: (44)3482-3212 **E-mail:** cep@unespar.edu.br

UNESPAR - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO PARANÁ



Continuação do Parecer: 3.692.119

Lembramos que a sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

BENEFÍCIOS: Os benefícios que almejamos com a coleta de dados (em destaque) pressupõe a escrita da dissertação de Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar/PPIFOR sobre o papel do professor supervisor do PIBID no processo de co-formação docente, e o impacto da Lei Federal nº 10.639/03 nas instituições de ensino fundamental e médio do município de Paranavaí. A pesquisa é de acesso livre a todo aquele que deseja conhecer um pouco mais da formação inicial do professor de história e da temática Afrobrasileira.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa será realizada por meio de dois eixos de análise: 1º articula-se a pesquisa empírica - coleta de dados (em campo); 2º refere-se a a pesquisa bibliográfica e documental.

No primeiro eixo de análise o pesquisador reunirá quatro dos cinco professores supervisores do subprojeto PIBID de licenciatura em história da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí que integraram o subprojeto entre o ano de 2015 e 2018 para a realização de um grupo focal. Como critério de exclusão que foi adotado é residir em Paranavaí ou mediações.

O segundo eixo consiste em análise bibliográfica e documental da LDB de 1996, o PNE (2014/2024), os decretos e editais da CAPES para a seleção de subprojetos PIBID, a Portaria nº 84, e a teoria das “práticas” e “representações” de Roger Chartier, historiador francês vinculado à historiografia da Escola dos Annales. De acordo com a proposta, os direcionamentos iniciais da pesquisa estão definidos, mas poderá ocorrer mudanças caso a pesquisa exija novos delineamentos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A folha de rosto esta devidamente assinada pelo pesquisador principal e devidamente carimbada e assinada pela(o) Elias Canuto Brandão responsável pela Direção do Centro de Ciências Humanas e Educação da Unespar, campus de Paranavaí. O projeto está completo.

O Orçamento descreve os gastos gerados em decorrência do projeto, de responsabilidade do pesquisador. Apresenta um TCLE para o participante, com a descrição dos possíveis riscos, desconfortos. Esta claro que a participação é totalmente voluntária, podendo: recusar-se a

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR
Bairro: Centro **CEP:** 87.701-020
UF: PR **Município:** PARANAÍ
Telefone: (44)3482-3212 **E-mail:** cep@unespar.edu.br

UNESPAR - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO PARANÁ



Continuação do Parecer: 3.692.119

participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo ao participante. Informamos que as informações obtidas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os registros gravados serão transcritos na íntegra e arquivados por 2 anos, após este prazo, os mesmos serão descartados. Não estão previstos benefícios diretos à sua pessoa. Da mesma forma, não haverá qualquer tipo de remuneração ou despesa relacionada a esta participação. O Cronograma está previsto dentro do prazo. O estudo foi autorizado para ser realizado no campo proposto no projeto e foi assinado pelos diretores das escolas em que será realizado.

Recomendações:

As recomendações acerca do anonimato dos participantes e sobre o local da coletas de dados foram acatadas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pendência "Apresentar a autorização assinada e carimbada pelo responsável pelo campo (escolas) e não pelos professores que participarão da pesquisa" foi solucionada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1423595.pdf	23/10/2019 15:37:32		Aceito
Outros	Resposta2.doc	23/10/2019 15:34:54	MARCIA MARLENE STENTZLER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.doc	23/10/2019 15:34:10	MARCIA MARLENE STENTZLER	Aceito
Outros	termodeciencia6.pdf	23/10/2019 14:51:22	MARCIA MARLENE STENTZLER	Aceito
Outros	termodeciencia5.pdf	23/10/2019 14:50:22	MARCIA MARLENE STENTZLER	Aceito
Outros	termodeciencia4.pdf	23/10/2019 14:40:51	MARCIA MARLENE STENTZLER	Aceito
Outros	termodeciencia3.pdf	23/10/2019 14:40:01	MARCIA MARLENE STENTZLER	Aceito
Outros	termodeciencia2.pdf	23/10/2019 14:31:30	MARCIA MARLENE STENTZLER	Aceito

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR

Bairro: Centro **CEP:** 87.701-020

UF: PR **Município:** PARANAÍ

Telefone: (44)3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNESPAR - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO PARANÁ



Continuação do Parecer: 3.692.119

Outros	termodeciencia1.pdf	23/10/2019 14:30:20	MARCIA MARLENE STENTZLER	Aceito
Outros	questoesdogrupofocal.pdf	02/09/2019 22:49:24	MARCIA MARLENE STENTZLER	Aceito
Outros	Resposta.doc	02/09/2019 22:47:56	MARCIA MARLENE STENTZLER	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	02/09/2019 22:45:19	MARCIA MARLENE STENTZLER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimentolivreeesclarecidotcle_modelo.doc	31/08/2019 22:37:07	MARCIA MARLENE STENTZLER	Aceito
Outros	TCUD.pdf	27/08/2019 19:58:27	MARCIA MARLENE STENTZLER	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PARANAÍ, 07 de Novembro de 2019

Assinado por:
MARIA ANTONIA RAMOS COSTA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR
Bairro: Centro **CEP:** 87.701-020
UF: PR **Município:** PARANAÍ
Telefone: (44)3482-3212 **E-mail:** cep@unespar.edu.br

ANEXO 2 – Termo de concordância do Núcleo Regional de Educação de Paranavaí para a realização da pesquisa de campo nas escolas estaduais

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



ANEXO VI da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED

TERMO DE CONCORDÂNCIA DO NRE PARA A UNIDADE CEDENTE

Paranavaí
Cidade, 1 de novembro de 2019.

Senhor (a) Coordenador (a),

Declaramos que este Núcleo Regional de Educação de Paranavaí está de acordo com a condução do projeto de pesquisa "Representações acerca da atuação do professor supervisor do PIBID na aplicabilidade da Lei Federal nº 10.639/03 em escolas estaduais do município de Paranavaí – PR", a ser realizado pelo pesquisador Luiz Felipe Marques na Unidade, Colégio Estadual Enira Moraes Ribeiro – E.F.M.P. tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com Seres Humanos, da Universidade Estadual do Paraná.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão professores, pertencentes à Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, bem como de que o presente trabalho deverá seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e o Decreto nº 7037, de 2009.

Da mesma forma, temos ciência que o (a) pesquisador (a) somente poderá iniciar a pesquisa pretendida após encaminhar, a esta Instituição, uma via do parecer de aprovação do estudo emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Paraná.

Paranavaí
Local, 1 de novembro de 2019.