

REFLEXÕES EM TORNO DA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO
MULTICULTURAL NO ENSINO DE HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO E NO PIBID.

ADRIANA SILVA TELES BOUDOUX¹

Por um currículo multicultural

É lugar comum que o ensino de história, para ser significativo, precisa estar articulado à vida dos estudantes. Levando-se em consideração que a diversidade cultural faz parte do universo social e escolar, a construção de um novo currículo, tanto na teoria quanto na prática, não pode deixar de lado a pluralidade em todas as suas dimensões: de gênero, sexualidade, classe, etnia, etc. Este é um dos principais desafios dos professores na atualidade. No entanto, não se pode repensar o currículo escolar, sem se repensar o currículo acadêmico, pois é através deste último que a formação é viabilizada. Neste sentido, faz-se necessário indagar: qual o lugar do multiculturalismo no currículo de História? Qual o papel do Estágio Supervisionado e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) neste processo?

Em primeiro lugar, é preciso compreender que currículo, mais do que conteúdo, é um território de poder. Como afirma Tomaz Tadeu da Silva (2013), pensar este campo de produção de saberes envolve duas questões inseparáveis: o que deve ser ensinado e o que eles ou elas (sujeitos em formação) devem ser ou se tornar. Assim, para este autor, os currículos são documentos de identidade, visto que interferem na construção de subjetividades.

¹ Professora de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em História do Campus XIV da Universidade do Estado da Bahia e bolsista da Capes como coordenadora de área do subprojeto *O diferente na escola – formação docente e abordagem do conteúdo multicultural no ensino de história*, do Programa de Iniciação à Docência, PIBID, na mesma instituição.

Qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada na teorias críticas? A cada um desses “modelos” corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 2013: p. 15)

Selecionar, portanto, é um ato de poder. Indo mais além, ao se debruçar sobre as teorias críticas e pós-críticas do currículo, Silva afirma que estas, em vez de perguntar “o que?”, indagam “por que?”. Ou seja, por que um determinado conhecimento e não outro? Neste sentido, aponta-se para a percepção de que o currículo não é neutro, mas está imerso em um campo de tensão, de luta, no qual certos conteúdos são privilegiados em detrimento de outros. Destaca-se, deste modo, uma relação direta entre saber, identidade e poder.

É preciso ainda considerar a ampliação da ideia de formação e de currículo, bem como a relação entre ambos, tal como propõe o professor e pesquisador Roberto Sidnei Macedo (2014). Para este autor, formação é experiência, constituindo-se como um processo inacabado que se dá em diferentes tempos e espaços. Assim, a formação acadêmica, momento em que os saberes são aprofundados e sistematizados, não pode prescindir dessas experiências, mas sim dialogar com elas. Macedo também defende a tese de que currículo é ato e, enquanto tal, não corresponde somente ao que está nos programas, mas também nos planejamentos, nos processos avaliativos e na própria prática docente. Não é fixo, é dinâmico, sendo constantemente reinventado. Enquanto ato, o currículo extrapola os muros das instituições educacionais, repercutindo na vida dos sujeitos em formação, nas suas posturas diante de si e do mundo. Neste sentido, compartilhamos com Macedo ao afirmar que:

A potência praxica do conceito de atos de currículo implicado à formação é, ao mesmo tempo, uma maneira de resolução epistemológica e pedagógica para compreendermos a relação profundamente imbricada entre currículo e formação, bem como um modo de empoderar/radicalizar, em termos acionistas e de forma multirreferencial, o conceito de currículo, como uma pauta vinculada aos âmbitos da intimidade e do bem comum socialmente referenciados². (2014: p. 108)

² Grifos do autor.

Partindo dessas concepções, defendemos a necessidade de construção de um currículo multicultural para o ensino de História como caminho necessário à uma formação docente implicada. Para tanto, é fundamental introduzir, no dia-a-dia da sala de aula, o estudo de versões plurais sobre o passado e de sujeitos históricos diversificados tais como negros, indígenas, mulheres, entre outros, que por muito tempo foram silenciados nos programas curriculares oficiais e que, mesmo com a implementação da Lei 10.639/2003 e da 11.645/2008, continuam invisibilizados na prática escolar. Isto se deve, entre outros aspectos, ao fato de o currículo acadêmico não investir na formação multicultural dos futuros professores, questão que será analisada a seguir, através de algumas experiências formativas em situações de iniciação à docência.

Estágio e PIBID: experiências

As reflexões aqui apresentadas resultam de inquietações surgidas a partir de experiências realizadas no componente Estágio Supervisionado e no PIBID do curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado da Bahia, UNEB, no Campus XIV. Tanto em um quanto em outro cenário formativo, temos percebido a carência que os sujeitos em processo de formação têm no que diz respeito à construção de uma abordagem multicultural dos saberes a serem ensinados. Assim, temos atuado, no sentido de minimizar esta lacuna.

Em ambas situações de iniciação à docência, em meio aos debates, destaca-se a crítica ao currículo do curso que ainda não consegue abarcar temas como diversidade étnico-racial, de gênero e sexualidade, ficando estes a depender da opção do professor. Problema denunciado não somente nas falas dos alunos, mas também por Kleber Simões (2014) em estudo no qual constatou que, no curso citado, aqueles temas são secundarizados, não se colocando como campo de conhecimento e sendo relegados aos critério de escolha do professor. Diante disso e, pensando em reverter este quadro, é que o tema currículo e planejamento tem sido objeto de discursão tanto no PIBID, quanto nas aulas de Estágio, orientando a seleção dos saberes a serem ensinados, bem como a construção de novas práticas pedagógicas.

No Estágio Supervisionado, observamos que os licenciandos criticam o fazer dos docentes em suas pesquisas nas escolas campo de estágio. Ressaltam principalmente a permanência de conteúdos e de práticas pedagógicas tradicionais pautadas na reprodução de uma história única, aquela presente no do livro didático, e na passividade do aluno. No entanto, no momento em que assumem a regência de classe, acabam reproduzindo as mesmas “falhas”³ que criticam, apresentando dificuldades em se trabalhar com abordagens diversificadas na sala de aula. Frente a esta constatação e, entendendo o planejamento da aula como ação curricular, que interfere diretamente na vida dos educandos, na produção de identidades, temos investido no planejamento de aulas que estimulem a problematização e a criticidade dos educandos. Nesta direção, para a organização da aula, foi adotada a proposta metodológica de produção de “sequências didáticas problematizadoras”, tal como propõe Helenice Rocha (2004).

Para Rocha, a aula deve ser planejada tendo como princípios: a identificação dos pontos de menor ou maior complexidade, para que o professor saiba o momento de fazer exposições e o momento em que os alunos farão suas pesquisas; a elaboração de problemas, levantando questões que relacionem o passado e o presente; e a apropriação de diferentes linguagens, verbais e não verbais. Diante do pouco tempo destinado às aulas de História, com esta proposta, segundo a autora, pretende-se:

a partir da problematização, estabelecer o que é figura (relevante diante do problema examinado) e fundo (que passa a ser secundário). A competência requisitada aí é a mesma do pesquisador diante do mar de informações que tem diante de si e que precisa estabelecer o que é relevante e que passa a ser “dado” da pesquisa. Outro aspecto a destacar na questão do tempo despendido na execução da seqüência é que ela inclui conteúdos antes não considerados, no que se refere à História do presente. (2004: p. 07)

Partindo destes princípios, as/os estagiárias/os tem produzido sequências didáticas a partir de questões problemas, como pode ser visto pelo exemplo a seguir:

³ Na falta de um outro termo, usamos esta expressão. No entanto, é válido destacar que as supostas “falhas” não devem ser vistas como “erros”, posto que a prática docente expressa as concepções de ensino e de educação construídas em seu processo de formação.

Nº aulas	Tema	Problema	Descrição das atividades/Objetivos
2	O Brasil colonial	Colonizadores: Bandidos ou Heróis?	Iniciaremos a aula, com uma abordagem problematizadora dos conceitos: Colônia/Brasil, Descobrimto/ Invasão. Será feita uma explanação, por meio de questionamentos sobre os “índios”, escravidão, negros, bem como os motivos que levaram Portugal a colonizar o território que hoje chamamos Brasil. O objetivo é fazer os estudantes participarem mais da aula. Desse modo, serão trabalhadas algumas charges, no sentido de desconstruir alguns estereótipos, sobre indígenas e negros, tidos como verdade na sociedade. Para finalizar, trabalharemos a música “A história do Brasil” do cantor Edson Gomes, como momento de reflexão e avaliação do nosso encontro, com uma atividade oral sobre a letra da canção.
2	Brasil colonial.	Brasil 500 anos: Há motivos para comemorar?	Iniciaremos a aula com a retomada de leituras de charges iniciada na aula anterior para desconstruir alguns estereótipos sobre índios e negros, tidos como verdade na sociedade. Em seguida será exibido o vídeo “O Relógio, a Bomba e os outros 500 anos”. O objetivo do vídeo é questionar a comemoração dos 500 anos de Brasil. Por meio do vídeo serão discutidas as condições dos povos indígenas no Brasil atual, as condições das populações negras e as políticas públicas de reparo aos nativos brasileiros.
2	A mulher no Período no colonial.	Mulheres nas lideranças dos quilombos. Existiu?	A proposta política dessa aula é mostrar que as mulheres nunca foram passivas nas lutas quilombolas e indígenas. Levaremos para sala de aula imagens de mulheres que lutaram contra a escravidão. Para aprofundar o debate, exibiremos o curta “Quilombo Rio dos Macacos” e mostraremos a resistência quilombola nos dias atuais. Em seguida será feita a leitura do texto “Mulheres líderes de quilombos” para problematizar o assunto do livro didático dos alunos, mostrando que ele não aborda a atuação das mulheres no período estudado. Para finalizar, será solicitada uma produção textual sobre as temáticas discutidas.
2	Brasil Imperial.	De qual independência estamos falando?	A proposta da aula é mostrar que a Independência do Brasil não foi dada por D. Pedro porque ele era “bom”, bem como problematizar: que tipo de independência era essa? Nesse momento, será feita a explanação do contexto político e social do Brasil, mostrando que existia povo, além da corte imperial. Nossa metodologia será a leitura compartilhada de um texto sobre a independência do Brasil. Em seguida, pediremos que cada estudante se expresse oralmente falando dos pontos que mais chamaram a sua atenção no texto.
2	Brasil Imperial.	Luiz Gama X Jean Debret: Como a sociedade foi representada nas artes?	A intenção é mostrar como a arte de Jean Debret influenciou na construção de um olhar sobre o Brasil Imperial como harmonioso e sem conflitos. Em paralelo, vamos trabalhar com as poesias de Luiz Gama para mostrar a organização e a resistência dos povos que foram silenciados pelos livros didáticos. De forma metodológica, serão distribuídas algumas imagens de Debret e algumas poesias de Luiz Gama. Dividiremos a sala em dois grupos para provocar o debate sobre as negociações e os conflitos na Independência, levando os estudantes à releitura do tema.

2	Abolição: processo lento gradual e seguro.	1888: A escravidão foi mesmo abolida?	Nessa aula será problematizada a conquista da liberdade, através dos movimentos e lutas da população negra e outros setores da sociedade. Problematizaremos o tema abolição da escravatura, como um fato que um dia aconteceria, mas de forma gradual. Na oportunidade, trabalharemos trechos da monografia “Vestígios no tempo: escravidão e liberdade em Conceição do Coité” de Edimária Lima Oliveira Souza. A intenção é mostrar que a história não está distante como os estudantes pensam. Como forma de avaliação, pediremos a construção de um texto sobre os significados da palavra liberdade nos dias atuais.
2	Brasil República	Republica: Nasceria um novo regime no País?	A proposta política da aula⁴ é discutir como se deu a passagem do Império para República, bem como problematizar o conceito de República dentro do contexto da época. Será feita uma conversa partilhada com os alunos para conhecermos a noção deles sobre o tema. Em seguida será exibida duas imagens de ruas de Coité, cujos nomes são os mesmos que os dos presidentes Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto. A intenção é estabelecer uma relação entre o nome das ruas e a importância desses homens na história do país e assim problematizaremos: O que fizeram esses dois para terem seus nomes em ruas da nossa cidade? Desse modo, concluiremos a aula, por meio das colocações deles e as nossas sobre o início da República no Brasil.
2	Brasil República	A República Velha e as práticas coronelistas. Existem raízes firmadas?	A proposta da aula é refletir sobre a prática coronelista para a manutenção do regime republicano, bem como entender as maneiras do “votar” estabelecidas na primeira constituição republicana. Em seguida será exibido o vídeo: “Os filhos do Coronel”. O objetivo é mostrar a prática do coronelismo na atualidade do sertão baiano, fazendo paralelo com a prática coronelista na república. Em seguida abriremos para o debate onde os estudantes colocarão os pontos que mais chamaram atenção no vídeo.
2	Sertão nordestino na república velha.	A Política do Coronelismo e a Cidade de Conceição do Coité: Que relações encontram-se estabelecidas?	A Proposta da aula é discutir a política do coronelismo bem como as características desse sistema, estabelecendo relação com a política por muito anos predominante em Conceição do Coité. Discutiremos o “Voto de Cabresto” presente na República Velha e identificado ainda na atualidade, demonstrando a fragilidade do sistema eleitoral e a manipulação dos coronéis, entre outras questões características da República Velha mas que ainda encontram-se presentes em Coité e em algumas regiões do país. Atividade: Solicitar dos estudantes a construção de um pequeno texto expondo suas opiniões sobre as discussões propostas sobre o coronelismo e os mecanismos de controle utilizados pelos coronéis durante a República Velha que, por 40 anos, também esteve presente na estrutura política de Conceição do Coité.
2	Colônia, Império e República.	Diz aí: como os processos vivenciados nesses três períodos	A intenção dessa aula é propor uma retrospectiva dos três períodos estudados, fazendo um paralelo com a atualidade. Como forma avaliativa, solicitaremos que os estudantes falem como eles e elas visualizam os impactos, na sociedade atual, das transformações ocorridas nesses períodos, bem como nas

⁴ Grifos nossos. Chama a atenção, na expressão destacada, que os/as autores/as da proposta assumem explicitamente uma visão política do trabalho do professor em sala de aula.

		<p>analisados se repercutem no nosso cotidiano?</p>	<p>suas comunidades. Partimos das seguintes provocações: será que a escravidão acabou? Qual o posicionamento político do povo diante de tanta desigualdade e segregação construídos historicamente? Por fim, faremos uma breve avaliação das aulas, solicitando que os estudantes apontem como e se de alguma forma as aulas contribuíram para a construção de um olhar mais crítico sobre a sociedade atual.</p>
--	--	---	---

Não se pretende aqui apontar as lacunas da proposta, direcionando os caminhos que deveriam ser seguidos, mas refletir sobre o que foi proposto e sua contribuição para o processo de formação docente. Por meio desta sequência é possível perceber a opção pela história do Brasil, e dentro dela a história local, do negro e das mulheres. Através da problematização, propõe-se a desconstrução de fatos históricos cristalizados no imaginário social pela perspectiva eurocentrista da história que por muito tempo predominou nos saberes e nas práticas escolares. Questionam-se conceitos e ideias arraigadas a exemplo dos temas “descobrimento”, “independência” e “abolição”, introduzindo outros olhares e perspectivas com vistas a estimular e explorar o senso crítico dos estudantes. Destacam-se as relações de conflito entre os diferentes grupos que, com o tempo, foram compondo a sociedade brasileira. Percebe-se uma grande preocupação em aproximar o conhecimento histórico da vida dos estudantes, apresentando as lutas travadas por sujeitos silenciados, a exemplo de negros, mulheres e indígenas, bem como por meio do estudo da história local e da relação entre presente e passado e vice-versa. Tudo isso aliado à incorporação de linguagens diversificadas tais como música, imagens, entre outras. A sequência expõe uma postura no ensinar e aprender história, na qual o professores e alunos se colocam como sujeitos ativos e críticos. Mais do que narrar o passado, o papel destes é comparar, analisar e problematizar a História, que deixa de ser vista como verdade absoluta sobre o passado e passa a ser vista como construção subjetiva. Apesar de terem trabalhado com a divisão da história em períodos, fugiu-se das grandes narrativas. Para cada período, foram selecionados temas e questões considerados relevantes para a vida dos sujeitos envolvidos, considerando as rupturas e as permanências do processo histórico, rompendo com a concepção de tempo cronológico e linear, contribuindo assim para uma prática educacional crítica e significativa.

Por fim, a experiência mostra o quanto o trabalho com as “sequências didáticas problematizadoras” enriquecem o processo de formação docente, uma vez que leva à criticidade e a uma autonomia do professor em relação às imposições dos currículos oficiais e

do livro didático. Não se trata de descartar este material, mas de problematizá-lo, inserindo outros recursos didáticos no cotidiano escolar. Neste processo, o ato de planejar se configura como uma atividade de pesquisa, visto que o docente é levado a mobilizar um conjunto de saberes, selecionando os temas, bem como as fontes de pesquisas, produzindo conhecimento histórico. Ao fazê-lo, os/as estagiárias/os atingiram o objetivo da história escolar, tal qual traçado por Rocha:

O conhecimento que ela visa tem relação com o objetivo de fundo da historiografia: suprir a carência de orientação no mundo. Para tanto, é preciso construir leituras sobre o mundo e sobre si capazes de favorecer o sentimento de identidade (por conseguinte, de pertencimento) e, ao mesmo tempo, a capacidade para reconhecer e lidar com as diferenças e situá-las no tempo (ou seja, situá-las historicamente). Nesse sentido, pode-se dizer que o objetivo da história escolar é ensinar/aprender a pensar historicamente, rompendo com as naturalizações e abrindo os horizontes de expectativas. (2009: p. 16)

Esta perspectiva rasura a hierarquia por muito estabelecida entre Universidade e escola. A primeira vista como espaço de produção de conhecimento e a segunda como lugar de reprodução. Contrariando esta percepção, ao tomar o planejamento como atividade de pesquisa, o professor transforma o espaço escolar num lugar de experimentação da pesquisa, de produção de conhecimento histórico, tornando-se autores, juntamente com os alunos.

Discutir currículo e planejamento é, portanto, fundamental para a formação de professores como intelectuais autônomos e transformadores (GIROUX, 1997). Todavia, trata-se de um opção política posto que se descontrói as formas de apreensão do mundo social e histórico pautadas no eurocentrismo e acentua o protagonismo dos pobres, dos indígenas, dos negros e das mulheres, ou seja das pessoas comuns. Essa dimensão, aparece no discurso dos/as estagiários/as (ver grifos nossos) cujo texto, assume um posicionamento assumidamente político, revelando um empoderamento e uma autonomia na produção do saber e do fazer docente. Não se busca, porém, a substituição de uma abordagem por outra ou a opção por um sujeito em detrimento do outro, mas a pluralidade de interpretações sobre a participação de múltiplos atores, bem como as relações que estabelecem entre si. O multiculturalismo que se delinea neste percurso formativo dialoga, portanto, com a perspectiva intercultural. Longe de substituir um versão da História por outra, impondo uma

“monocultura plural”, ressalta-se a inter-relação entre os diferentes grupos sócio-culturais, seguindo a proposta traçada pela estudiosa Vera Maria Candau (2008):

A abordagem intercultural que assumo aproxima-se do multiculturalismo crítico de McLaren (1997). O multiculturalismo crítico e de resistência parte da afirmação de que o multiculturalismo tem que ser situado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem vigente. Entende as representações de raça, gênero e classe como produtos das lutas sociais sobre signos e significações. Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais em que os significados são gerados. Recusa-se a ver a cultura como não conflitiva e argumenta que a diferença deve ser afirmada ‘dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social’”. (2008: p. 123)

O discurso de afirmação da diferença, nesta perspectiva, assume uma dimensão intercultural e política. Trabalhar com a diversidade implica em pensar que não existem grupos culturais puros, mas em constante processo de trocas culturais, construídas por meio de processos históricos múltiplos e que podem envolver negociações, resistências e conflitos.

Esta concepção multiculturalista também vem fundamentando as ações em curso no subprojeto *O diferente na escola: formação docente e abordagem do conteúdo multicultural no ensino de História*⁵ do PIBID no curso de História do Campus XIV/UNEB.

De acordo com Eliene Maria da Silva (2015), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência foi lançado pela Capes no ano de 2009 para as universidades federais, estendendo-se, no mesmo ano, às universidades estaduais, com o objetivo de valorizar a docência e investir na formação de professores, tanto a inicial como a continuada, da educação básica. Ainda segundo esta autora, em sua fase inicial, a UNEB abrigava 11 subprojetos, número ampliado nos anos seguintes, chegando atualmente ao número de 48, os quais se encontram espalhados em diversos cursos de licenciatura e departamentos, atingindo 1563 licenciandos/bolsistas.

Cada subprojeto nasce das demandas que emergem no cotidiano escolar. Assim, por entender que vivemos numa sociedade plural e que a escola não pode estar alheia a esta realidade, sob pena de fracasso, é que selecionamos o tema “O diferente na escola”, assumindo o compromisso de auxiliar na construção de uma formação docente implicada com

⁵ O subprojeto teve início no ano de 2013 sob a coordenação do professor Kleber Simões, tendo conquistado, junto a Capes, aprovação e ampliação do número de bolsistas para o ano de 2014, quando assumi a coordenação ao lado do referido professor.

as políticas afirmativas em curso na atualidade. Contamos com 24 bolsistas de iniciação à docência, 4 professores supervisores, atuando na escola parceira, o Colégio Polivalente de Conceição do Coité.

Com o objetivo de inserir as temáticas gênero, sexualidade e relações étnico-raciais no cotidiano escolar, temos realizado atividades que abarquem essas temáticas. Por meio da realização de encontros para discussão de textos e da elaboração de propostas de intervenção, os bolsistas em processo de iniciação à docência (graduandos) e aqueles em processo de formação continuada (professores supervisores da educação básica) têm construído conhecimento histórico e pedagógico sobre os temas citados. Em 2014 foram elaborados e executados diversos projetos tais como: “Mulher no mercado de trabalho no século XVIII e XIX”, “O Despertar para a presença da mulher no processo histórico”, “O papel da mulher no período da II Guerra Mundial”, “As múltiplas faces da violência contra a mulher”, “A mulher no Pós-Guerra”, “A mulher em diferentes épocas: diferentes papéis”, “Mulheres guerreiras: da antiguidade à atualidade” e “Combatendo o Preconceito Racial no ambiente escolar”.

Por meio das intervenções, os papéis masculinos e femininos foram problematizados e desnaturalizados, bem como foram construídas novas versões da história, colocando a mulher como protagonista e questionando o olhar masculino que ainda predomina no livro didático. Ao mesmo tempo, nota-se uma preocupação em articular presente e passado, seja por meio de analogias, ou através da compreensão do conhecimento histórico como produção subjetiva orientada pelas questões colocadas no presente. As experiências realizadas foram positivas e demonstraram que estamos no caminho para alcançarmos os nossos objetivos. Entretanto, o fato de apenas um ter optado por trabalhar a temática étnico-racial, revela que esta questão merece ser ainda mais aprofundada em nossas discussões. Este diagnóstico, tem nos levado a orientar as nossas ações no sentido ampliar o debate em torno da Lei 10.639/2003 e da 11.645/2008.

Apesar das diferenças entre o Estágio Curricular Supervisionado e o PIBID, percebemos que o segundo tem somado ao primeiro e contribuído substancialmente para o fortalecimento da formação docente. Assim, notamos que os/as estagiários/as que fazem parte do PIBID tem apresentado um ótimo desempenho no Estágio. Isso não quer dizer que aqueles que não façam parte do Programa não alcancem bons resultados. A sequência didática

anteriormente analisada, por exemplo, foi produzida por um grupo de quatro estagiários/as, dos quais dois são pibidianos e dois não são. Assim, podemos concluir que o fato de não integrar o PIBID não resulta em baixa qualidade. Até porque o processo de formação docente envolve outras experiências que vão além da formação inicial, como por exemplo a participação em movimentos sociais e comunitários, bem como o fato de alguns licenciandos já possuírem experiência em sala de aula⁶, entre outros. Ao mesmo tempo, a aula de Estágio, passa a ser constituída como um espaço de troca de experiências, de compartilhamento entre pibidianos e não pibidianos.

Como podemos perceber, tanto no Estágio quanto no PIBID, observamos as dificuldades da formação, sobretudo no que diz respeito à execução, na prática, de uma perspectiva multicultural. Assim, temos incentivado os discentes, em processo de iniciação à docência, a dar voz a sujeitos por muito tempo silenciados pelo ensino tradicional, com vistas a romper com o olhar masculino, elitista e eurocêntrico que por muito tempo predominou e ainda permanece nos currículos oficiais. Os desafios e as possibilidades que as experiências têm apontado têm conduzido a uma problematização do currículo escolar, mas também do currículo da licenciatura em História na instituição, a qual tem sido tornado objeto de reflexão permanente entre os agentes envolvidos em ambos processos formativos. Postura esta que, vale reforçar, tem levado à identificação das lacunas da formação e à busca de alternativas para supri-las, através da articulação teoria e prática, ensino e pesquisa, universidade e escola.

⁶ É comum na UNEB, devido a sua multicampia, termos licenciandos que já exercem a docência. Alguns, devido a formação nos antigos cursos de magistérios possuem vínculo nas redes municipais de ensino, exercendo atividades principalmente nas séries iniciais. Há também aqueles que já fizeram estágios remunerados por meio de contratos temporários (PST – Prestação de Serviço Temporário).

Considerações finais

É possível perceber que os licenciandos em processo de iniciação à docência se mostram cada vez mais comprometidos, autônomos e implicados politicamente. É o que concluímos a partir das propostas por eles elaboradas e aqui apresentadas e analisadas. Todavia, nunca é demais frisar que esta não deve ser uma preocupação apenas das disciplinas “pedagógicas” ou dos projetos de pesquisa e extensão voltados para o ensino, como o PIBID. Deve ser uma preocupação de todos os componentes curriculares, visto que o objetivo de um curso de licenciatura em História é formar professores que dominem os processos de ensino e pesquisa, que sejam reflexivos, críticos e autônomos, abertos à perspectivas de construção de um ensino sintonizado com a realidade apresentada dentro e fora da escola. O multiculturalismo torna-se, assim, um dos caminhos para uma prática educativa crítica e transformadora frente aos processos de homogeneização e dominação cultural impostos pelo capitalismo.

Referências

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf.

GIROUX, Henri. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Atos de Currículo – formação em ato? Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação*. Ilhéus: Editus, 2014.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. *Problematizando o ensino de História*. Disponível em: <http://www.rj.anpuh.org/resources/rj/Anais/2004/Simposios%20Tematicos/Helenice%20Aparecida%20Bastos%20Rocha.doc>.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. A aula como texto: historiografia e ensino de história. In: ROCHA, Helenice Aparecida, et. Al. *A escrita história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

SILVA, Eliene Maria da. O que dizem os documentos oficiais do PIBID/Capes e os projetos institucionais da Universidade do Estado da Bahia-UNEB sobre os processos de iniciação à docência. In: Anais do II Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica: políticas de, práticas e formação. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0ByNLmv5aZLadcVVkdG1MTEd5ZFk/view?pli=1>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3.ed., Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

SIMÕES, Kleber José F. *Formação do licenciando em História e a diversidade sexual – discursos e práticas numa experiência com o PIBID no Colégio Polivalente de Conceição do*



Coité – BA. In: *Anais Eletrônicos do VI Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade*. UFJF, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2014. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B4xDtmUhauX_S21vcFBXcjFVcFE/view?pli=1.