

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
BACHARELADO EM GEOGRAFIA**

**REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE DO LICENCIANDO
PARTICIPANTE DO PIBID INTERDISCIPLINAR (EDUCAÇÃO DO CAMPO)
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

**UBERLÂNDIA
2017**

ISABELE DE OLIVEIRA CARVALHO

**REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE DO LICENCIANDO
PARTICIPANTE DO PIBID INTERDISCIPLINAR (EDUCAÇÃO DO CAMPO)
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Trabalho Final de Graduação apresentado
ao Instituto de Geografia como requisito
para a conclusão do curso de Bacharelado
em Geografia da Universidade Federal de
Uberlândia.

Orientador: Dr. Marcelo Cervo Chelotti

**UBERLÂNDIA
2017**

ISABELE DE OLIVEIRA CARVALHO

**REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE DO LICENCIANDO
PARTICIPANTE DO PIBID INTERDISCIPLINAR (EDUCAÇÃO DO CAMPO)
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Cervo Chelotti (Orientador)
Universidade Federal de Uberlândia – Instituto de Geografia

Profª. Dra. Camila Lima Coimbra (Membro)
Universidade Federal de Uberlândia – Faculdade de Educação

Prof. Dr. Túlio Barbosa (Membro)
Universidade Federal de Uberlândia – Instituto de Geografia

Data 20/12/2017

Resultado: Aprovada/100 pts.

Dedico esse trabalho ao meu nordestino tão amado Francisco (*in memoriam*), que sempre compartilhou sorrisos e risadas comigo, tornando minha vida leve. O senhor faz muita falta, “vozinho”.

AGRADECIMENTOS

Iniciar o curso de Geografia no ano de 2013 foi um divisor de águas em minha vida. Nesses quase 5 anos, aprendi muito, tanto com as alegrias e novas descobertas, tanto com as decepções e angústias sem aparente solução. Essa aventura só foi possível graças a permissão de Deus, que sempre zelou pelos meus passos e preparou tudo para que eu tivesse condições de me tornar quem sou hoje. Obrigada Senhor! És perfeito em tudo que faz.

Devo a minha família todas as oportunidades que tive e continuarei tendo, agora que me formei. Adriana, Ailton, Klaylton e Marli: Vocês são à base de tudo, minhas maiores referências do que é ser uma pessoa de bem. A única certeza que tenho é que sempre estarei onde vocês estiverem. Aos meus amores de Brasília saibam que essa conquista também é de vocês, meu sincero obrigada à Cristiana, Sidney, Mariana, Caroline, Bárbara e Andrey que em nenhum momento duvidaram do quão capaz eu sou. Amo todos vocês!

Agradeço muito aos meus fiéis amigos que serão eternizados em duas palavras “Glória da Coca”, Yasmmin, Anna, Diego e Jefferson. Nunca mais olharei uma Kombi sem lembrar do calor, dos carrapatos, da estrada de terra, da palha italiana, do calor, da coca gelada e da voçoroca (eu já falei sobre o calor?) que só o Campus Glória nos proporcionava. Continuemos sempre nos reunindo e cantando que “O Diego será abençoado, porque o Senhor derramará o seu amor...”. Que seja eterno enquanto dure e que dure para sempre.

Obrigada Arthur, pela chegada. Por me fazer tão feliz e me apoiar nessa reta final. Acredito muito em nós. Você é um rapaz especial!

Obrigada aos companheiros de muitas vivências importantes, em especial Mainá, Lorena, Rosimeire, Aline, Gabriela, Paula Daniela, Jhone, Ygor, Deivid, Adriano, Maurício, Sérgio e Maria Eduarda. Sigamos firmes e acreditando, com todo o coração, em dias melhores. Sou muito grata a cada um de vocês. Agradeço também a Ana Paula e Darliene por fazerem parte dessa bela história de quase 3 anos de PIBID, a experiência não seria a mesma sem vocês. Hanna (*in memoriam*), obrigada por todos os ensinamentos e energia positiva que nos deixou enquanto companheira de sala e de PIBID, continue emanando amor por onde estiverem.

Agradeço aos membros do Instituto de Geografia que me receberam de braços abertos, em especial meu querido e eterno Professor Orientador, Marcelo Cervo Chelotti que com muita seriedade, responsabilidade, carinho e paciência soube me direcionar na carreira acadêmica. Você é um exemplo a ser seguido, obrigada mais uma vez por tudo.

Por fim, agradeço o apoio oferecido pelo Laboratório de Geografia Agrária (UFU) durante todo tempo de graduação e a todos os integrantes do mesmo. Obrigada Mizmar, Cynara, Thiago e Henrique por serem tão prestativos; Obrigada pelos conselhos, aulas e vivências nos corredores professor Túlio Barbosa, professor Antônio Marcos Machado de Oliveira, professor Sylvio Luiz Andreozzi, professora Rita de Cássia e professor Vanderlei de Oliveira.

RESUMO

A formação inicial dos professores é uma temática que cada vez mais ganha espaço nas discussões acadêmicas devido a sua importância no que se refere a formação do profissional da educação, para as vivências do cotidiano escolar. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, nessa perspectiva, atua enquanto um agente relevante para os licenciandos, pois oferece a oportunidade de aliar as teorias propostas na universidade, com as práticas no “chão das escolas”. O trabalho em questão visa avaliar as contribuições do PIBID, na modalidade Interdisciplinar Educação do Campo, enquanto agente no processo formativo inicial dos discentes de graduação dos cursos de Geografia, História, Ciências Sociais, Letras, Pedagogia e Química no contexto da Universidade Federal de Uberlândia. Essa avaliação foi realizada a partir do levantamento e posterior sistematização de dados adquiridos em decorrência da aplicação de um questionário formulado por questões fechadas e abertas, aos bolsistas integrantes do projeto, sendo a metodologia de análise pautada em um viés qualitativo, ao qual os resultados foram analisados para além da quantificação de respostas, mas dando ênfase as opiniões expressadas no questionário a partir das respostas dissertativas dos discentes. Após analisar os resultados, foi possível identificar que para os discentes, o PIBID tem cumprido com as diretrizes propostas, que é de aliar as discussões teóricas realizadas no âmbito acadêmico com a prática do cotidiano escolar, sendo de grande relevância na formação tanto profissional, quanto pessoal dos licenciandos.

Palavras-chave: PIBID Interdisciplinar; Formação de Professor, Educação do Campo; Uberlândia/MG.

ABSTRACT

The initial formation of teachers is a topic that increasingly gains space in the academic discussions due to its importance in the preparation of the teaching professional, for the school daily experiences. In this perspective, the Institutional teaching initiation scholarship program plays a role as an agent of great relevance for the undergraduates by offering the opportunity to combine the theories proposed in the university, with school practices. This work aims to evaluate the contributions of the PIBID, in the Field Education interdisciplinary modality, as an agent in the initial formative process of undergraduate students of the courses of Geography, History, Social Sciences, Letters Pedagogy and Chemistry in the context of the Federal University of Uberlândia. The evaluation was carried out based on the collection and subsequent systematization of data acquired as a result of a questionnaire application formulated with objective and discursive questions, answered by the scholarship students involved with the project (PIBID). The analysis was carried on as qualitative evaluations, to which the results, in addition to the quantification of answers, also emphasized the opinions expressed with the students dissertative answers of the questionnaires. Once evaluated the results, it was possible to identify based on the students' opinions, that PIBID has been complying with its proposed guidelines, which is to combine the theoretical discussions carried out in the academic context with the school daily practice, being of great relevance for both, personal and professional formation.

Keywords: Interdisciplinary PIBID; Teacher formation; Field Education; Uberlândia/MG.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de Ingresso dos bolsistas no PIBID	35
Gráfico 2 - Impressões sobre as escolas após o ingresso no PIBID	36
Gráfico 3 - Interesse em ser professor no ensino básico	37
Gráfico 4 - Importância do PIBID na formação docente.....	38
Gráfico 5 - Relevância do PIBID para além do processo formativo	39
Gráfico 6 - Diferenciação entre o ambiente escolar urbano e rural.....	40
Gráfico 7 - Conhecimento das escolas rurais.	42
Gráfico 8 - Propostas e diretrizes para uma educação do campo.	43

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Localização das escolas rurais de Uberlândia.....	34
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação de bolsistas e cursos integrantes do PIBID Interdisciplinar UFU...31

Tabela 2 - Caracterização do PIBID Interdisciplinar (Educação do Campo) UFU.....35

SUMÁRIO

I.	INTRODUÇÃO	13
II.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	14
	a) Revisão Bibliográfica	14
	b) Pesquisa Documental	15
	c) Aplicação dos Questionários e Sistematização dos Dados	15
1.	TRAJETÓRIA DO ENSINO NO CAMPO BRASILEIRO	18
2.	O PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	27
	2.1. Reflexões acerca da Formação Docente	27
	2.2. Contextualizando o PIBID na Universidade Federal de Uberlândia	29
3.	O PIBID SOB A ÓTICA DOS BOLSISTAS	33
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
5.	REFERÊNCIAS	477
6.	APÊNDICE	49

I. INTRODUÇÃO

São escassos os estudos existentes que relatam a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na formação dos futuros docentes na Universidade Federal de Uberlândia, apesar da quantidade relevante de alunos que são bolsistas atuantes dos vários projetos existentes. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência Interdisciplinar Educação do Campo, é uma modalidade discutida menos ainda no âmbito da formação docente. Cabe ao presente estudo investigar em que proporção o PIBID Interdisciplinar Educação do Campo tem contribuído ou não para a formação docente na esfera das escolas rurais de Uberlândia.

A realização dessa pesquisa acadêmica justifica-se a partir de dois fatores: A relevância científica dos resultados que serão analisados a partir dos dados obtidos, e o interesse pessoal da pesquisadora pela temática aqui desenvolvida.

A sistematização das análises obtidas pela pesquisa irá contribuir com a compreensão, através da perspectiva dos bolsistas, do nível de contribuição do programa para formação dos sujeitos enquanto futuros docentes através das experiências obtidas durante a participação no PIBID.

Outra questão a ser ressaltada sobre a escolha e importância do objeto de estudo elencado pelo trabalho é que houve uma relação, anteriormente estabelecida, com as escolas no campo. Durante os anos de 2014,2015 e 2016 a pesquisadora foi bolsista integrante do PIBID, atuando durante todo o período na Escola Municipal Sobradinho, que está localizada na área rural de Uberlândia.

Mesmo sendo discente de graduação na modalidade licenciatura em Geografia, foi o primeiro contato que se obteve com uma escola do meio rural, o que chamou ainda mais atenção, já que até então, os conhecimentos sobre a realidade dessas escolas eram inexistentes. A partir desse primeiro contato, houve uma grande identificação com o tema aliada a certa angústia pessoal em tentar compreender o porquê de até os dias atuais, o ensino realizado nas escolas no campo ser relegado à inferioridade e tratado com descaso, em relação as outras instituições escolares existentes no município.

A formação adequada de professores tem sido uma temática crescente nos estudos que relacionam as práticas exercidas em sala de aula para obtenção de melhorias quanto ao ensino, pois cabe ao professor ser um agente de grande responsabilidade e capacidade profissional nesse processo. Nesse contexto, o PIBID possui como diretriz básica incentivar o discente de graduação em diversas licenciaturas a integrar as escolas enquanto formador, o que representa

o primeiro contato de muitos com o ambiente escolar. Cabem aqui, algumas questões relevantes a partir do que foi supracitado: O PIBID de fato tem atuado como um programa governamental de estímulo para a futura carreira docente na visão dos bolsistas integrantes do projeto? A modalidade Interdisciplinar Educação do Campo tem oferecido às bolsistas condições de uma formação diferenciada que leva em consideração as especificidades encontradas nas escolas no campo?

Sendo assim, o trabalho em questão tem como objetivo principal a intenção de identificar em que proporção o PIBID Interdisciplinar Educação do Campo tem contribuído para a formação docente na esfera do ensino do campo tendo como referência a avaliação dos bolsistas participantes do programa entre os anos de 2014 e 2017. A referida avaliação foi realizada a partir da aplicação de questionário para os bolsistas integrantes do programa. As respostas foram relacionadas quanto as diretrizes propostas pela Portaria CAPES nº 260 de 30 de setembro de 2010 que determinam os objetivos que o programa deve atingir, afim de compreender se de fato o PIBID tem sido um agente fortalecedor no processo de formação.

II. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos têm por objetivo sistematizar as diferentes etapas da pesquisa, por isso da importância em contextualizar criteriosamente o que será realizado ao decorrer dos estudos. Apoiaremos-nos ao viés qualitativo de pesquisa, pois este atenderá aos processos necessários propostos pelas fases metodológicas de sistematização da teoria e por seguinte a tabulação e produção de gráficos dos resultados obtidos através dos questionários que serão analisados e discutidos.

Matos e Pessôa (2009, p. 279-280) afirmam que

Os estudos da pesquisa qualitativa se diferem da quantitativa em razão das questões teórico-metodológicas. Enquanto a pesquisa quantitativa procura estabelecer e seguir um plano elaborado com rigidez, os estudos qualitativos costumam ser direcionados ao longo do seu desenvolvimento. Por ser uma pesquisa concebida, principalmente, numa perspectiva compreensiva, a coleta de dados é baseada em métodos que não implicam quantificação e, sim, a interpretação do fenômeno estudado.

Partindo desse pressuposto, o caminho metodológico da pesquisa em questão constitui-se em três etapas, sendo essas a) revisão bibliográfica; b) pesquisa documental e c) aplicação dos questionários e sistematização dos dados.

a) Revisão Bibliográfica

Nessa etapa foi realizada a delimitação dos autores que foram usados para discutir as principais temáticas teóricas elencadas como base para o desenvolvimento da pesquisa. A

revisão bibliográfica ocorreu a partir de buscas em livros, artigos de revistas, teses e dissertações que puderam contribuir para o desenvolvimento da temática proposta.

Lobato (1994); Damasceno e Beserra (2004); Ramal (2015); Caldart (2014); Molina e Freitas (2011); Munarim (2010); Barreiro (2010); Costa e Monteiro (2012) foram à base teórica para a discussão do que é educação no/do campo e qual a importância da mesma para o fortalecimento campesino. Autores como Lüdke (1994); Nunes (2001) ajudaram na discussão acerca da formação de professores. Quanto ao Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência, Tinti (2012), Felício (2014), Severino (1989); Krames, Cardoso e Silva (2015) foram usados para contextualizar o tema em suas diversas modalidades, inclusive a interdisciplinar. Gil (1999), Matos e Pessoa (2009) e Rodrigues (2014) nortearam as questões metodológicas para o desenvolvimento da pesquisa em questão.

b) Pesquisa Documental

A pesquisa documental corresponde a coleta e registro de dados pertinentes a temática desenvolvida sendo caracterizada como a busca de informações em registros formais e não formais (filmagens, textos, áudios), que puderam ser usados como fonte de conhecimento, logo, arquivos secundários (físicos e *online*), como por exemplo o site oficial do PIBID na UFU e arquivos do fornecidos pelo Ministério da Educação foram utilizados para pesquisa.

c) Aplicação dos Questionários e Sistematização dos Dados

Utilizamos do questionário como técnica de coleta de dados por compreender que esse seria o procedimento metodológico capaz de nos ajudar na obtenção dos dados necessários para a análise proposta nessa pesquisa. Segundo Gil (1999, p.128) o questionário pode ser compreendido como uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

As questões propostas pelo questionário variaram entre abertas (com a opção de dissertar sobre a resposta), fechadas (alternativas que variavam entre muito pouco, pouco, razoavelmente, muito e muitíssimo) e questões abertas e fechadas (que possibilitavam o aluno dissertar, após marcar a alternativa desejada).

Gil (1999, p. 128-129) apresenta as seguintes vantagens do questionário sobre as demais técnicas de coleta de dados

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exija o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais convenientes;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Sendo as desvantagens

- a) exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação;
- b) impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas;
- c) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas;
- d) não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolva-no devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra;
- e) envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos;
- f) proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito pesquisado. (GIL, 1999, p. 128-129).

Os questionários (Apêndice) foram aplicados na Universidade Federal de Uberlândia, campus Santa Mônica na sala 208 do bloco 5O-A às 14h nos dias 18 de outubro do corrente ano, tendo duração mínima de 40 minutos e duração máxima de 02 horas. Ao todo são 36 bolsistas integrantes do PIBID Interdisciplinar Educação do Campo, mas somente 26 puderam comparecer. Após a obtenção dos dados, houve a tabulação e posteriormente a criação de gráficos representativos das respostas individuais dos bolsistas participantes da pesquisa a fim de sistematizar todas as contribuições relatadas por eles, sendo esses apresentados no corpo do trabalho junto às suas análises finais.

A estrutura da monografia está dividida em três capítulos:

No primeiro capítulo será discutida a trajetória da educação rural no Brasil desde o início da década de 1990 até os dias atuais, com a proposta do modelo de Educação do Campo surgida a partir das demandas de movimentos sociais em prol da melhoria do ensino nessas áreas.

O segundo capítulo enfatiza a importância da formação dos professores para as escolas no campo e prevê uma reflexão acerca das práticas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência nesse contexto enquanto um agente fundamental desse processo oriundo das Universidades.

Dando continuidade ao texto, o terceiro capítulo apresenta as análises realizadas a partir dos resultados do questionário aplicado para os bolsistas integrantes do projeto, promovendo uma relação entre as respostas obtidas com as diretrizes e propostas iniciais do PIBID afim de investigar em que proporção o programa tem sido importante para os futuros professores enquanto um agente de formação inicial.

E, por fim, são tecidas as reflexões acerca da temática.

1. TRAJETÓRIA DO ENSINO NO CAMPO BRASILEIRO

É necessário, antes de aprofundarmo-nos na temática proposta pelo trabalho, explorar o que de fato os conceitos de Educação no e do Campo significam. Os artigos utilizados para ligar as palavras “Educação” e “Campo” possuem significados que vão além da gramática, mas que envolvem lutas advindas de movimentos sociais que compõem a longa jornada da busca pelo direito de ensino aos povos residentes no campo.

O sentimento de pátria lhe é desconhecido. Não tem sequer a noção do país em que vive. Sabe que o mundo é grande, que há sempre terras para diante, que muito longe está a Corte com os graúdos e mais distante ainda a Bahia, donde vêm baianos pernósticos e cocos. Perguntem ao Jeca quem é o presidente da República. “– O homem que manda em nós tudo?” “– Sim.” “– Pois de certo que há de ser o imperador.” (LOBATO, 1994, 172-173).

O trecho citado acima foi retirado do livro “Urupês” no qual é reunida uma série de contos elaborados pelo autor brasileiro Monteiro Lobato. Alguns contos dizem respeito da vida cotidiana do caboclo do interior do estado de São Paulo, através de suas crenças, costumes e tradições. O personagem Jeca Tatu é retratado diretamente através do último conto, que possui o nome da obra¹. Enquanto homem do campo é descrito como um ser preguiçoso, inadaptável à civilização devido aos modos particulares de vivência e a favor única e exclusivamente da lei do menor esforço. Um verdadeiro “anti-herói”, como é julgado.

O título “Urupês” faz menção a uma espécie de cogumelo parasita do reino *Fungi*, que desenvolve a vida apoiado aos troncos das árvores, absorvendo a energia das mesmas sem precisar realizar nenhuma ação. Monteiro Lobato realiza a analogia desse parasita, ao homem do campo que seria o chamado caboclo (miscigenação entre índios e negros) considerando-o um ser atrasado, sem ânimo para o trabalho e totalmente alienado ao modo de vida em que se insere.

Culturalmente falando, o Jeca Tatu tornou-se um rótulo acerca da representação do que é o homem que vive no campo no Brasil sob a ótica da cultura dominante. A ignorância devido à falta de estudo, a simplicidade ao realizar as práticas do cotidiano o torna menos interessado pelo avanço do mundo em relação às novas tecnologias, a formação educacional e o desenvolvimento das atividades realizadas no campo, por exemplo.

Em uma época de cunho ideológico desenvolvimentista, cria-se a concepção de que o povo que inspirou a criação do Jeca Tatu deve ter acesso ao ensino. É necessário que saibam

¹ Ressalta-se através da nota que o livro Urupês (criada em 1918) não foi o primeiro ponto de aparição do personagem Jeca Tatu. Monteiro Lobato o trouxe em 1914, em um texto publicado com o título de “Uma velha praga”, sendo Jeca Tatu originalmente criado em 1907.

ler os rótulos dos novos agrotóxicos, que saibam contar os meses do ano para lembrarem-se dos ciclos da chuva, da época da colheita e plantio, que saibam escrever sobre a produção da grande fazenda em que trabalham. Sob a ótica preconcebida do que era ser camponês faz-se necessário levar aos miseráveis do campo, através das escolas, o hábito de higiene, bem como disseminar a civilidade que não era existente nesse meio de atrasos. Nessa perspectiva, por volta de 1920, início do século XX, surgiu a era educacional intitulada por Ruralismo Pedagógico.

Damasceno e Beserra (2004, p. 75) afirmam que “uma vez educados no sentido de valorizar o trabalho agrícola (que contraditoriamente não era valorizado por mais ninguém), tais trabalhadores aceitariam a sua missão de salvaguardar a vocação agrícola do país”. O Ruralismo Pedagógico tinha como uma das metas primordiais, fixar o camponês ao seu local de origem. Com o aumento da urbanização e desenvolvimento das pequenas cidades, as oportunidades aparentemente melhores, bem como a criação de escolas o “lado de lá” tornou-se atrativo aos olhos de alguns residentes do campo. Levando as escolas para as comunidades rurais, seria menos um porquê do exercício de migração ocorrer, prevenindo assim o dito “inchaço social” nos centros urbanos.

No início do Século XX, o ruralismo pedagógico despontou como corrente teórica que procurava desenvolver, no campo pedagógico, uma reflexão sobre a organização espacial da sociedade brasileira que, paulatinamente, abandonava a vida no campo, engrossando uma intensa corrente migratória para as cidades, colaborando para intensificar o processo de despovoamento do meio rural (RAMAL, 2010, p. 7).

Tinha-se a ideia, na era ruralista, que os docentes deveriam estar preparados para lidar com as especificidades dos alunos do campo. Não no sentido de valorização das práticas exercidas por eles no espaço rural, mas sim de uma maneira doutrinária ao qual o ensino deveria estar “intimamente ligado ao mundo do trabalho vinculado as formas tradicionais de concentração fundiária, capitalista e autoritária” (RAMAL, 2010, p. 12).

A educação rural está intimamente ligada ao cenário político da época. Com os ideais nacionalistas propostos pelo governo Getúlio Vargas entre os anos de 1937 e 1945 foi criado o Ministério da Educação e Saúde, bem como as propostas e posteriormente as reformas do ensino secundário, a reforma universitária, a criação da universidade do Brasil, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, a criação do Serviço Nacional da Indústria, o fundo nacional do ensino primário, entre outros. A mudança na Constituição de 1934 (durante o Governo Provisório) estabeleceu a necessidade de um Plano Nacional de Educação, como também a gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar. As reformas ocorridas no Estado Novo (1937 a 1945) demonstram que houve mudanças formais e substanciais na educação escolar do

país, porém o campo continuava não sendo alvo dessas mudanças educacionais, permanecendo a precariedade do modelo de ensino ruralista imposto desde sempre.

Anos mais tarde, entre 1956 e 1961, pós era Vargas, o presidente Juscelino Kubitschek propõe avanços tecnicistas para o Brasil, incluindo o ensino, que seguiria esses novos ideais para atender as demandas desenvolvimentistas do país.

Ao ser eleito com o programa para “fazer o Brasil progredir 50 anos em 5”, JK propunha desenvolver políticas voltadas para estradas, energia, transportes e a construção de Brasília. Seu Programa de Metas priorizou a educação para a formação técnico-profissional para implementação das indústrias de base. No anseio de desenvolver o plano de governo, difundiu-se ilimitado otimismo e confiança nas potencialidades do País, transformando-se em instrumento deliberado e efetivo do desenvolvimento, com política centrada no desenvolvimento industrial e reforçada pela ideologia desenvolvimentista. (BARREIRO, 2010, p. 26).

A educação rural assumiu um caráter totalmente tecnicista, não divergindo do ruralismo pedagógico, continuava a ser um processo doutrinário de não valorização do sujeito e das vivências ao qual o mesmo submetia-se. O interesse maior era quanto à formação do mesmo enquanto mão de obra para a produção agrária do país que era de grande expressividade econômica.

Entre as décadas de 1940 a 1970² a perspectiva educacional para o campo segue o mesmo perfil, sendo que não há expressividade, segundo Molina e Antunes-Rocha (2014, p.223).

[...] nas políticas públicas e na produção acadêmica no que diz respeito à educação escolar e à formação docente no contexto rural. É importante registrar que exatamente nesse período, eram implantadas as políticas “modernizadoras” da agricultura. A concentração de terras, o crédito para grandes empreendimentos, a mecanização das práticas agropecuárias e a implantação de todo o pacote associado à chamada “Revolução Verde” ampliavam seus índices na mesma medida em que se configurava o cenário de precariedade física, administrativa e pedagógica das escolas rurais.

Com o avanço das técnicas no campo e a posterior aposta no desenvolvimento do agronegócio o ensino no campo, até meados dos anos 1970 permanecia nesse contexto de desvalorização cultural. Os índices de analfabetismo rural eram altos e começaram a despertar interesse para os estudiosos. Os movimentos sociais ligados à luta pela terra começaram a levantar como pauta de discussão a importância do ensino enquanto uma ferramenta de emancipação dos povos, gerando discussões a cerca de um novo modelo educacional, que atualmente conhecemos por educação do campo.

² A autora Marlucy Paraíso em 1996 no artigo “Lutas entre Culturas no Currículo em Ação da Formação Docente” delimita a época enquanto “Campo do Silêncio”.

A escola rural volta à pauta acadêmica e das políticas públicas no início dos anos 1980, com a emergência dos movimentos sociais e sindicais camponeses que, em seus processos de luta por terra, demandam entre outros direitos o acesso à escolarização. (MOLINA e ROCHA, 2014, p.224).

Movimentos sociais pedagógicos envolvidos em questões ligadas à educação popular, bem como alguns movimentos relacionados à luta pela terra e povos do campo conquistaram espaço na agenda política.

A luta advinda da Educação Popular, nesse contexto, foi extremamente importante. A partir das discussões ligadas a essa corrente, pôde-se compreender que os sujeitos tidos à margem do capital possuíam o direito de ter acesso à um ensino que fosse emancipador e que os olhasse enquanto protagonistas trajados de vivências tão relevantes quanto o ensino institucionalizado.

Maciel (2011, p. 203) entende

[...] as classes populares como detentoras de um saber não valorizado e excluídas do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade. Deve-se construir uma educação a partir do conhecimento do povo e com o povo provocando uma leitura da realidade na ótica do oprimido, que ultrapasse as fronteiras das letras e se constitua nas relações históricas e sociais. Nesse sentido, o oprimido deve sair desta condição de opressão a partir da fomentação da consciência de classe oprimida.

Nesse contexto, surge os ideários de Paulo Freire que foi um dos notórios defensores dessa educação repensada para os sujeitos “oprimidos”. Os escritos do autor traduziam o ensinar enquanto um ato humanizado, de cunho empático. O educador não enxergava o educando a partir de suas dificuldades, mas sim, das possibilidades que poderiam ser construídas para um real ensino e aprendizagem.

Tais grupos compreendiam a educação do campo como uma instrução didática diferenciada, caracterizada a partir das especificidades encontradas nos povos que viviam no campo, sendo a educação considerada um direito e irrevogável para a formação do camponês.

[...] a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2004, p. 149-150).

Em meados de 1990 dois fóruns de debates foram realizados, tendo como foco de discussão sobre a reforma agrária. Na ocasião, houve parceria com o Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), por intermédio do INCRA, para realização do Projeto Lumiar e do I Censo da Reforma Agrária (CARVALHO, 2006).

Na ocasião, a Universidade de Brasília (UnB) coordenaria os trabalhos do I Censo e o I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária, ambos realizados no mês de julho do ano de 1997.

Foi durante este encontro que as lideranças do MST se reuniram com representantes de mais de vinte universidades brasileiras, concebendo-se a ideia de um grande programa de educação na reforma agrária. Esta proposta foi apresentada ao III Fórum de Instituições de Ensino Superior em apoio à Reforma Agrária por uma comissão escolhida no I ENERA. Uma vez acatada, ganhou o apoio da CONTAG, da CPT/CNBB e da UNESCO. (CARVALHO, 2006, p. 119).

Em julho de 1998, em Luziânia (GO), promovida pelo MST, UNICEF, pela UNESCO, CNBB e UnB foi realizada a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, que foi uma

[...] ação que teve papel significativo no processo de rearticulação da questão da educação da população do campo para a agenda da sociedade e dos governos, e inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular: a Educação do Campo que é contraponto tanto ao silêncio do Estado como também às propostas da chamada educação rural ou educação para o meio rural no Brasil (DECLARAÇÃO..., 2004, p. 284).

A partir desse marco, houve a criação de três programas nacionais voltados à implementação e execução de políticas públicas para o desenvolvimento da educação do campo. O primeiro surgiu em 1998 e foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) integrado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário; o segundo foi o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), e por fim, o terceiro que foi o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), todos vinculados ao Ministério da Educação. Essas políticas públicas possuíam, como objetivo em comum, a propagação de diretrizes educacionais para a melhoria do ensino precário ainda encontrado no campo, tanto no viés de formação e aperfeiçoamento docente quando discente.

O PRONERA foi criado em 16 de abril de 1998, por meio da portaria nº. 10/98 pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária e em 2001 foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O intuito do programa é ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados, sendo os públicos alvos Jovens e Adultos advindos dessas comunidades rurais. Como instrumento de democratização do conhecimento no campo, são oferecidos projetos que se utilizam de metodologias voltadas para o desenvolvimento das diversas áreas relacionadas com a reforma agrária. Os assentados participam de cursos que vão desde o ensino dos primórdios da alfabetização até o ensino médio, bem como cursos técnicos profissionalizantes, cursos superiores e especializações. Outro

objetivo do programa é capacitar educadores e coordenadores para atuar em escolas construídas nos assentamentos locais.

O PROCAMPO surge no contexto da educação do campo como mais uma intervenção de um ensino que seja emancipador e que realmente visa melhorias para as escolas. Costa e Monteiro (2012) afirmam que

O PROCAMPO é um programa aprovado no ano de 2006, pelo MEC, em consonância com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, Secretaria de Educação Superior – SESU e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE para responder a demanda de reivindicações e articulações engendradas pelos movimentos sociais e sindicais do campo, em especial, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, que desde 1984 defende como bandeira de luta uma educação que valorize e reconheça os sujeitos do campo.

Foi criado com a finalidade de implementar cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior do país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio direcionado para as escolas rurais.

Molina e Freitas (2011, p. 28) afirmam que

O perfil de educador do campo exige uma compreensão ampliada de seu papel. É fundamental formar educadores das próprias comunidades rurais, que não só as conheçam e valorizem, mas, principalmente, que sejam capazes de compreender os processos de reprodução social dos sujeitos do campo e que se coloquem junto às comunidades rurais em seus processos de luta e resistência para permanência na terra.

O Ministério da Educação estabelece que com o projeto seja possível a criação de condições teóricas, metodológicas e práticas para que os educadores atuem na construção e reflexão do projeto político-pedagógico das escolas do campo, na formação por áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar, com definição pela universidade das respectivas áreas de habilitação, na consonância com a realidade social e cultural específica das populações do campo a serem beneficiadas e a organização curricular por etapas presenciais, equivalentes a semestres de cursos regulares, em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade, ou seja, os docentes da área rural deverão assistir às aulas na universidade e também observar a relação prática vivenciada nas comunidades do campo.

Por fim, o PRONACAMPO foi instituído em 20 de março de 2009, sendo estruturado a partir do Decreto nº 7.352/2010, constituindo-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo. O programa é estruturado nos eixos de Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação

Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica.

Segundo o MEC (2012)

O **eixo 1**, responsável pela Gestão e Práticas Pedagógicas, possui 04 ações, sendo essas

- Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo) – com o objetivo de produzir e disseminar materiais didáticos específicos para os estudantes e professores do campo que permitam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de forma contextualizada, em consonância com os princípios da política e as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo na Educação Básica.
- Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE Temático) – com o objetivo de atender as escolas da rede pública de ensino, com obras de referência que ampliem a compreensão de professores e estudantes sobre as temáticas da diversidade, inclusão e cidadania e atendam ao desafio de promover o desenvolvimento de valores, práticas e interações sociais.
- Mais Educação Campo – com o objetivo de contribuir para a estruturação da proposta de educação integral nas escolas do campo e comunidades quilombolas, por meio da disponibilização de recursos específicos para a ampliação da jornada escolar, integrando atividades de acompanhamento pedagógico e enriquecimento curricular nas diversas áreas do conhecimento.
- Escola da Terra – com o objetivo de promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam em turmas multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental e escolas quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural.

O **eixo 2**, responsável pela Formação Inicial e Continuada dos Professores, possui 02 ações, sendo essas

- Formação Inicial de Professores – com o objetivo de apoiar prioritariamente à formação inicial de professores em exercício na Educação do Campo e quilombola, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados a atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.
- Formação Continuada de Professores – com o objetivo de apoiar à oferta de formação continuada de professores, gestores e coordenadores pedagógicos que

atuam na educação básica, nas diferentes etapas e modalidades, em escolas do campo e quilombola.

O **eixo 3**, responsável pela Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, possui 02 ações, sendo essas

- EJA Saberes da Terra – com o objetivo de elevar a escolaridade de jovens e adultos em consonância a um projeto de desenvolvimento sustentável do campo a partir da organização e expansão da oferta da modalidade educação de jovens e adultos, anos iniciais e finais do ensino fundamental de forma integrada à qualificação profissional e ensino médio.
- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC Campo) – com o objetivo de promover a inclusão social de jovens e trabalhadores do campo por meio da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da oferta de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos rurais de cada região.

O **eixo 4**, responsável pela Formação Inicial e Continuada dos Professores, possui 02 ações, sendo essas

- Construção de Escolas – com o objetivo de disponibilizar apoio técnico e financeiro para a melhoria das condições de infraestrutura das escolas, atendendo as necessidades da Educação do Campo e quilombola, para a oferta de atividades pedagógicas, profissionalizantes, esportivas, culturais, de horta escolar, alojamentos para professores e educandos e espaço para a educação infantil.
- Inclusão Digital – com o objetivo de promover à inclusão digital e o uso pedagógico da informática nas escolas do campo, disponibilizando computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais.
- Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Campo) – com o objetivo de destinar recursos financeiros de custeio e de capital a escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados no ensino fundamental a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino.
- Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Água e Esgoto Sanitário) – com o objetivo de destinar recursos financeiros de custeio e de capital às escolas do campo e quilombolas, garantindo as adequações necessárias ao abastecimento de água em

condições apropriadas para consumo e o esgotamento sanitário nessas unidades escolares.

- Luz para Todos na Escola – com o objetivo de garantir o fornecimento de energia elétrica às escolas, em articulação com o Programa Luz para Todos.
- Transporte Escolar – com o objetivo de apoiar os sistemas de ensino para a garantia de transporte dos estudantes do campo para o campo, com o menor tempo possível no percurso residência–escola, respeitando as especificidades geográficas e culturais e os limites de idade dos estudantes.

Os programas criados pelo Governo junto às demandas dos movimentos sociais em prol da educação foram de grande valia para a melhora do contexto educacional no qual as escolas rurais se encontravam na época. A melhoria na estrutura escolar com a chegada de água encanada, energia, tratamento de esgoto sanitário, bibliotecas equipadas, laboratórios de informática com acesso à internet e até mesmo a implementação do transporte escolar, foram fatores determinantes para a chegada e permanência dos alunos nas escolas, em condições mais humanizadas.

Outra proposta de relevância foi quanto à formação, sendo essa inicial ou continuada, de professores que sempre foi uma prática muito cara ao ensino de qualidade. As licenciaturas em educação do campo oferecidas em algumas Universidades Federais bem como os cursos de especialização para os docentes já atuantes nas escolas no campo são medidas que dão um grande salto na educação que existente, pois as junções dos saberes advindos da universidade com as práticas exercidas no cotidiano das escolas no campo são práticas formativas que se fortalecem quando unidas.

2. O PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.1. Reflexões acerca da Formação Docente

Os estudos sobre a formação de professores no âmbito brasileiro são relativamente recentes se levarmos em consideração o tempo em que a profissão docente existe. A discussão timidamente surge no meio acadêmico na década de 1990 onde, segundo Nunes (2001, p. 28), se “buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido”.

Sendo o professor um dos agentes responsáveis pelo conhecimento partilhado em sala de aula, pensar sobre a formação desses profissionais licenciados é importantíssimo quando se trata de uma proposta de ensino que seja realmente efetiva para os educandos. Essa efetividade remete não só ao aprendizado dos conteúdos pré-determinados para os roteiros das aulas, mas o desenvolvimento de um raciocínio que seja crítico e que vá além da passividade imposta historicamente ao sujeito enquanto aluno.

As licenciaturas, em suas grades curriculares, não conseguem abordar com totalidade todas as temáticas existentes, sob uma ótica interdisciplinar. Cabe ao futuro professor buscar meios alternativos durante o processo formativo inicial para compreensão dos conteúdos, bem como das metodologias que serão utilizadas em sala de aula. As diferentes realidades encontradas, para além do conteúdo escolar é um dos muitos processos ao qual o professor deveria estar preparado para lidar já que caberia ao profissional, de acordo com Nunes (2001, p. 27) “construir e reconstruir os conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais”.

A formação continuada, como por exemplo, as especializações e pós-graduações fazem a diferença nos saberes do licenciado, pois colaboram no processo formativo que não deve ser cessado. Ensinar exige o vínculo do conhecimento já existente, com novas teorias e informações que se transformam a todo o momento. Cabe ao professor tentar se inserir nessas novas dinâmicas de aprendizagem e se aperfeiçoar de acordo com as mudanças ocorridas na realidade na qual a sociedade, portanto o educando, se desenvolve.

Discussões acerca dos métodos e metodologias de ensino que devem ser pensadas para os vários ambientes escolares que podem ser encontrados não costumam ser abordadas com profundidade nos cursos. Inclusive, o próprio tempo de duração de uma formação inicial (correspondendo, geralmente há quatro anos) é um fator que limita os estudos sobre essa questão tão relevante. Os graduados saem da faculdade minimamente preparados para atuar nos diferentes contextos escolares existentes.

Lüdke (1994), afirma que no contexto educacional das universidades brasileiras as prioridades estão na pesquisa e elaboração de conhecimento científico, deixando as práticas docentes para segundo plano.

Tudo o que não se enquadra dentro dessas atividades passa, em geral, para um quadro inferior, como são as atividades de ensino e formação de professores [...] tanto que as avaliações das universidades e mesmo progressão docente são baseadas quase exclusivamente nas produções de pesquisa. (LÜDKE, 1994, p. 6).

Quando se fala em uma educação transformadora, de responsabilidade e que trará significância para os alunos, falamos em uma educação de qualidade, que é feita para e pôr os educandos. Sendo assim, durante o processo do ensino se deve “compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas” (MUNARIM et al, 2011, p.11) e durante esse processo, a estrutura escolar, bem como os profissionais atuantes na mesma, devem levar todas essas demandas em consideração, inclusive qual o contexto onde a escola está inserida.

A formação de professores para o ensino no campo é uma questão a se pensar. Na maioria dos casos, os professores atuantes nessas escolas, possuem pouca ou nenhuma qualificação referente às especificidades encontradas no cargo. Na realidade, o modelo de ensino empregado nas escolas urbanas é “transplantado” nas escolas no campo, causando problemas severos que comprometem o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Munarim *et al* (2010, p.137)

A permanência no campo, como espaço de produção de vida de forma sustentável, é uma conquista de maior amplitude. Envolve outras dimensões e, nesse sentido, a escola é tão somente uma fração dela. Agora, se falarmos em uma prática pedagógica que tenha compromisso em discutir as condições de vida, notadamente aquelas vinculadas à posse e ao uso da terra, das águas e das florestas estaremos qualificando essa fração, transformando-a em espaço/tempo de aprendizagem para a mudança.

O ambiente escolar vai além de um espaço de absorção de ideias; no caso das escolas no campo as especificidades do meio onde estão inseridas influenciam em tudo no ambiente escolar. A realidade de uma escola não é igual à outra e não devem ser utilizadas as mesmas metodologias de ensino. A função do curso superior na formação dos profissionais que atuarão no campo é muito importante, sobretudo os professores, pois é preciso desenvolver alternativas para o ensino, visando à valorização das práticas exercidas no campo, bem como a vivência pelos alunos, que se diferem da realidade existente nas escolas urbanas.

Ainda hoje, um dos grandes entraves que impossibilitam o desenvolvimento de algumas escolas do campo é a falta de uma formação direcionada da equipe pedagógica escolar (diretores, coordenadores, professores, assistentes sociais, entre outros) que não possuem um

preparo adequado para o ensino no campo. Os cursos que oferecem a modalidade licenciatura, em sua maioria negam a realidade campesina e não se atentam às demandas formativas para essas escolas.

Durante o período de formação, não há incentivo quanto à aprendizagem sobre as escolas rurais. As disciplinas voltadas ao período de estágio, por exemplo, desdobram-se em assuntos diversos relacionados à docência, mas em sua maioria negligenciam a educação realizada nas escolas no campo. Não há obrigatoriedade em cumprir parte das horas voltadas para a conclusão da disciplina em alguma escola localizada na área rural, medida essa que seria de grande valia para conhecer a realidade desse ambiente escolar, mesmo que superficialmente.

Atentos às precariedades no ensino, juntamente com os movimentos sociais em prol de uma educação de qualidade o Ministério da Educação em parceria com as universidades federais de todo o Brasil, criaram projetos voltados para a área da licenciatura, que incentivam a experiência dos futuros profissionais, nas mais diferentes modalidades da educação nas escolas, sendo essas urbanas ou/e do campo, como por exemplo, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), surgido no ano de 2009; o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), ano de 2006 e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no ano de 2009.

2.2. Contextualizando o PIBID na Universidade Federal de Uberlândia

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) correspondendo a Portaria Normativa Capes nº 122, de 16 de novembro de 2009 surgiu com o propósito de fomentar a iniciação à docência de estudantes de educação superior, tendo como principais objetivos

- a.** Incentivar a Formação de Professores para a Educação Básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- b.** Valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c.** Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior;
- d.** Inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e Educação Básica;

e. Proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;

f. Incentivar escolas públicas de Educação Básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores. (TINTI, 2012, p.45).

Seguindo essa concepção, o PIBID valoriza a formação docente a partir da experiência (muitas vezes primária) na lógica da *práxis* no qual os discentes das licenciaturas possuem a oportunidade de conhecer as questões do cotidiano escolar, junto ao contexto ao qual são inseridos. O programa envolve três grupos de participantes: os coordenadores (professores universitários), os discentes bolsistas (alunos de graduação) e os supervisores (professores das escolas públicas), tendo assim um caráter interdisciplinar quanto às vivências e possíveis contribuições de cada integrante.

O PIBID se institui como uma possibilidade de articulação entre a teoria e a prática ao longo do processo de formação inicial. Contudo, difere-se do Estágio Curricular, sendo este último de cunho obrigatório, definido no interior do curso a partir de diretrizes estabelecidas pelo currículo de formação, ao passo que o PIBID, em função do número de bolsas oferecido, nem sempre consegue atender à totalidade dos acadêmicos de um curso, e suas ações são desenvolvidas a partir do contexto da escola pública, embora cada programa tenha seu projeto institucional e seus subprojetos. (FELÍCIO, 2014, p. 419).

Sendo assim, o PIBID atua enquanto um programa fortalecedor no que diz respeito às práticas de formação docente no âmbito acadêmico, possibilitando o (re)conhecimento escolar dos licenciandos a partir das dinâmicas vivenciadas nas escolas participantes, superando a distância existente entre as práticas escolares e o meio acadêmico, que por vezes não se relaciona diretamente com as mesmas.

Visando a parceria com o Ministério da Educação, bem como o interesse na obtenção de melhores índices na formação docente e desenvolvimento de projetos acadêmicos a Universidade Federal de Uberlândia adotou o PIBID a partir do ano de 2010 submetendo-se desde então a dois editais com duração de 04 anos cada. O atual edital, conta com a participação dos seguintes cursos de licenciaturas no Campus Santa Mônica: Artes Visuais, Biologia, Ciências Sociais, Educação Física, Enfermagem, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras Espanhol, Letras Francês, Letras Inglês, Letras Português, Matemática, Música, Pedagogia,

Química e Teatro; Quanto ao Campus Pontal (Ituiutaba), os cursos participantes do projeto foram: Biologia, Física, Geografia, História, Matemática, Pedagogia e Química.

Em 24 de junho de 2014, o PIBID na UFU abarcou além dos subprojetos voltados aos cursos específicos, os subprojetos interdisciplinares, divididos entre os Campi Santa Mônica, Umuarama e Pontal (Ituiutaba). Não foram todas as licenciaturas participantes do PIBID que fizeram parte do projeto interdisciplinar, como apontado na tabela a seguir.

Tabela 1 - Relação de bolsistas e cursos integrantes do PIBID Interdisciplinar UFU. Edital nº. 61 de 2013.

Campi UFU	Número de bolsas disponíveis para os licenciados	Número de bolsas disponíveis para os supervisores	Número de bolsas disponíveis para os coordenadores	Licenciaturas participantes do PIBID Interdisciplinar
Santa Mônica	120	12	6	Ciências Sociais Geografia Biologia Química História Pedagogia Letras
Umuarama	64	12	4	Biologia, Enfermagem Geografia
Pontal	24	4	2	História Pedagogia Geografia

Fonte: PIBID/UFU, 2013.

As propostas de modalidades de ensino também se diferenciaram da versão de origem do PIBID, que prevê apenas a educação regular (Ensino fundamental e médio). Na proposta interdisciplinar, foi possível trabalhar na perspectiva do ensino de jovens e adultos (EJA), bem como no ensino nas escolas do campo. Além disso, projetos na área de raça e etnia e cultura indígena foram desenvolvidos em algumas das escolas participantes do PIBID interdisciplinar.

Na proposta do edital 61/2013 o PIBID Interdisciplinar entende que

[...] a formação do professor ocupa papel relevante e está proposta visa articular ações de sustentabilidade com a educação das relações etnicorraciais e do campo. O projeto contribuirá para o processo formativo dos licenciandos por lhes propiciar uma reflexão teórico-prática que ainda não encontram em seus respectivos cursos, haja vista que trabalhar com a temática da educação do indígena e afrorracial passa, necessariamente, por uma reflexão de caráter interdisciplinar que esteja em consonância com os novos paradigmas educacionais. (CAPES/PIBID-UFU, 2013).

A interdisciplinaridade nesse processo é extremamente importante, já que as práticas exercidas são pensadas a partir de diferentes perspectivas científicas, que se complementam ao invés de se excluir. O conceito de interdisciplinaridade, segundo Severino (1989, p.46) seria

Uma tarefa inacabada, até hoje não conseguimos definir com precisão o que vem a ser essa vinculação, essa reciprocidade, essa interação, essa comunidade de sentido ou essa complementaridade entre as várias disciplinas. É que a situação de interdisciplinaridade é uma situação da qual não tivemos ainda uma experiência vivida e explicitada, sua prática concreta sendo ainda processo tateante na elaboração do saber, na atividade de ensino, pesquisa e na ação social. Ela é antes algo pressentido, desejado e buscado, mas ainda não atingido. Por isso todo o investimento que pensadores, pesquisadores, educadores, profissionais e especialistas de todos os campos de pensamento e ação fazem, no sentido de uma prática concreta da interdisciplinaridade, representa um esforço significativo rumo à constituição do interdisciplinar.

A interdisciplinaridade no ensino colabora com a aproximação dos conteúdos didáticos previsto para as aulas com os conhecimentos partilhados pelos alunos de acordo com as experiências que obtiveram fora do ambiente escolar. “Sem este conhecimento, a aproximação da disciplina com a realidade do aluno, o diálogo e o trabalho com os pares, o planejamento coletivo e interdisciplinar fica comprometido.” (KRAMES *et. al.*, 2015, p.125).

Como já discutido, os cursos de licenciatura não possuem estrutura capaz de instruir o futuro docente nas práticas gerais escolares e é por isso que programas de incentivo a docência servem como um importante agente na formação dos licenciados. Em específico, o PIBID Interdisciplinar Educação do Campo é uma das ferramentas práticas pedagógicas mais importantes atuantes no período de graduação, pois oferece condições de vivenciar o ambiente escolar rural, que em maioria não é abordado no período formativo do futuro docente.

Em nível de identificar qual a contribuição do PIBID Interdisciplinar Educação do Campo na formação docente dos bolsistas, foi elaborado um questionário no qual os participantes do programa puderam responder, a partir de suas interpretações pessoais, de que forma o PIBID tem contribuído com o aperfeiçoamento das práticas formativas no período de graduação. A partir da sistematização dos dados, foi possível criar gráficos que demonstram os resultados obtidos através da pesquisa, sendo esse material apresentado a seguir junto às análises.

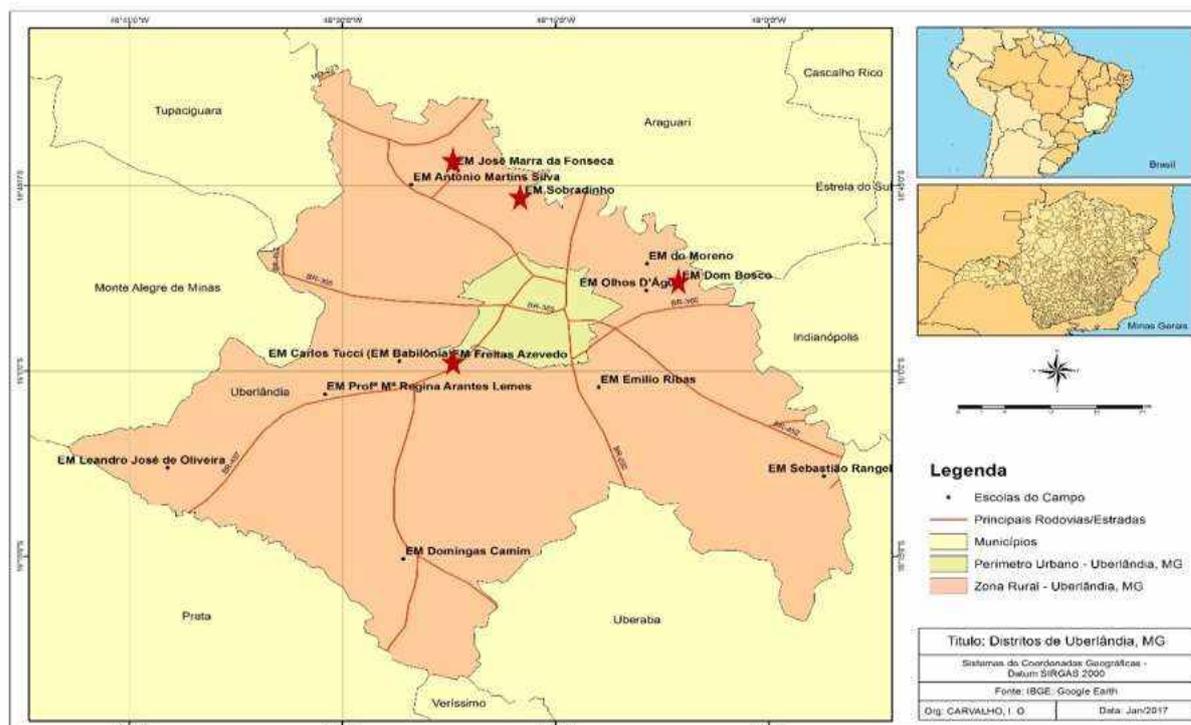
3. O PIBID SOB A ÓTICA DOS BOLSISTAS

O principal objetivo do trabalho é compreender em que proporção o PIBID Interdisciplinar Educação do Campo contribui para a formação docente, a partir da perspectiva dos alunos bolsistas integrantes do projeto. Antes de apresentar os gráficos, bem como as análises realizadas faz-se necessário a contextualização de onde os Bolsistas de Iniciação à Docência (BID's) estão inseridos.

Dados demográficos do Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil (2013) afirmam que no ano de 2010 a população urbana da cidade de Uberlândia girava em torno de 587.266 habitantes enquanto que a população rural correspondia a 16.747 habitantes. Quase dez anos após o último censo, estima-se que os dados atualmente sejam diferentes, pois sabemos que tanto a população urbana, como a população rural aumentou. A quantidade de pessoas que pertencem ao rural da cidade é significativa, tendo essas as necessidades básicas capazes de garantir uma vida com maior qualidade, como por exemplo, o acesso à saúde, saneamento básico (água e esgoto), serviço de coleta de resíduos, energia elétrica e escolas que atendam as demandas dos moradores da zona rural.

Ao todo são 13 escolas rurais localizadas no município de Uberlândia e distritos de Martinésia, Tapuirama, Cruzeiro dos Peixotos e Miraporanga, sendo essas (Mapa 1): Escola Municipal Antonino Martins Silva, Escola Municipal Carlos Tucci (Babilônia), Escola Municipal do Moreno, Escola Municipal Dom Bosco, Escola Municipal Domingas Camim, Escola Municipal Emílio Ribas, Escola Municipal Freitas Azevedo, Escola Municipal José Marra da Fonseca, Escola Municipal Leandro José de Oliveira, Escola Municipal Olhos D'Água, Escola Municipal Prof^a M^a Regina Arantes Lemes, Escola Municipal Sebastião Rangel e Escola Municipal Sobradinho.

As principais rodovias de acesso às escolas são BR-050, BR-452, BR-497 e BR-365. A Escola Municipal Antônio Martins Silva localiza-se no distrito de Martinésia; A Escola Municipal José Marra da Fonseca localiza-se no distrito de Cruzeiro dos Peixotos; A Escola Municipal Domingas Camim localiza-se no distrito de Miraporanga e a Escola Municipal Sebastião Rangel localiza-se no distrito de Tapuirama.



Mapa 1 - Localização das escolas rurais de Uberlândia. **Fonte:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; Google Earth (2016).

Das 13, apenas 04 escolas rurais integram o PIBID Interdisciplinar Educação do Campo, são essas à Escola Municipal Sobradinho, Escola Municipal José Marra da Fonseca, Escola Municipal Dom Bosco e a Escola Municipal Freitas Azevedo. Ao todo possuem como integrantes 2 coordenadores (docentes da Universidade Federal de Uberlândia), 4 supervisores (docentes das escolas participantes), 36 alunos bolsistas (discentes das diversas licenciaturas participantes do projeto).

Tabela 2 - Caracterização do PIBID Interdisciplinar (Educação do Campo) UFU.

Escola Municipal	Coordenador	Supervisor	BID's	Licenciaturas
Sobradinho	01	01	08	Geografia História Ciências Sociais
José Marra da Fonseca	01	01	08	Pedagogia Geografia História Letras Química
Dom Bosco	01	01	08	Letras Pedagogia História
Freitas Azevedo	01	01	10	Pedagogia Letras História Geografia

				Química
--	--	--	--	---------

Fonte: Pesquisa de Campo.

A expressiva quantidade de BID's na modalidade interdisciplinar proporcionou a oportunidade de realizar a pesquisa proposta. Ao todo, 26 bolsistas responderam o questionário e a partir da obtenção desses dados foi possível realizar as análises a seguir.

Para que se compreenda a realidade dos BID's parte-se do princípio do tempo de permanência no projeto. Bolsistas com mais tempo de experiência possivelmente possuem impressões mais aprofundadas do que é o PIBID e a importância do mesmo para o seu processo formativo. No geral, como demonstra o Gráfico 1, a maioria dos BID's que responderam a questão está a mais de um ano na condição de bolsista. Outro ponto que pode ser notado é que dentre os 26 participantes da pesquisa, apenas 03 possuem menos de cinco meses no programa, ou seja, as equipes de trabalho já estão formadas há um tempo considerável o que possivelmente facilita as práticas nas escolas devido ao entrosamento existente.

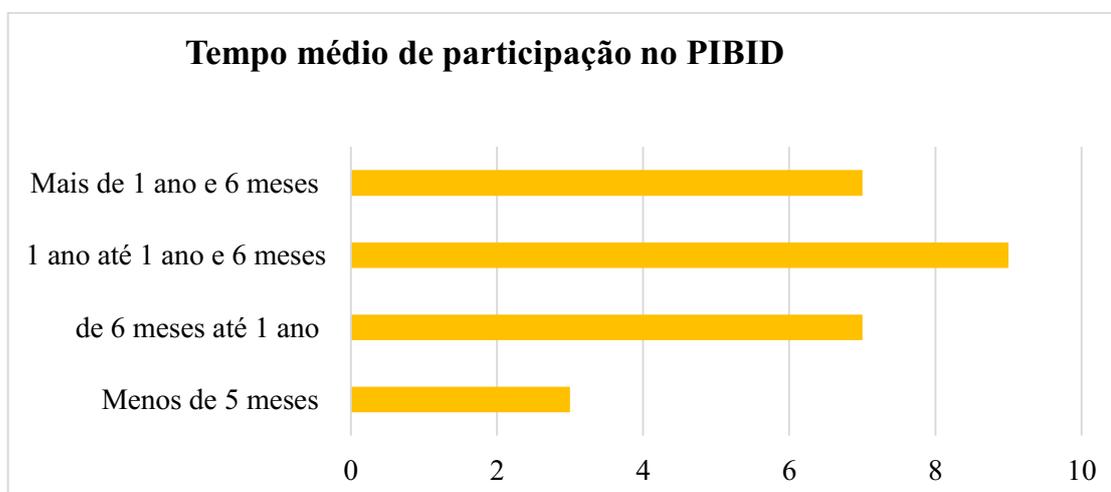


Gráfico 1 - Tempo de Ingresso dos bolsistas no PIBID. **Fonte** Pesquisa de Campo, 2017.

Uma das funções do PIBID é proporcionar ao graduando o contato com o ambiente escolar, sendo muitas vezes a primeira oportunidade enquanto futuro professor. A partir das vivências, os BID's imprimem concepções acerca da escola e o que ela representa – em específico às escolas rurais. No Gráfico 2, é possível visualizar que 12 discentes, afirmam que após a participação no projeto, a escola tornou-se um ambiente razoavelmente agradável, enquanto que para 08, frequentar a escola é apenas muito agradável.

O PIBID possibilitou um conhecimento mais apurado da precariedade da educação pública, dos problemas enfrentados pelos professores no cotidiano escolar e das relações interpessoais na escola. (BID 15).

O relato acima foi de um dos BID's que entendem o ambiente escolar, após as vivências proporcionadas pelo PIBID, como pouco agradável. A justificativa relaciona-se com as dificuldades encontradas na escola por parte dos professores. A partir da oportunidade do ingresso no programa, o discente pode ter contato com a escola e saber que nesse ambiente de trabalho existem conflitos, assim como qualquer outro e decidir, se vale ou não apenas seguir na carreira docente, mesmo com essas dificuldades existentes no cotidiano escolar.

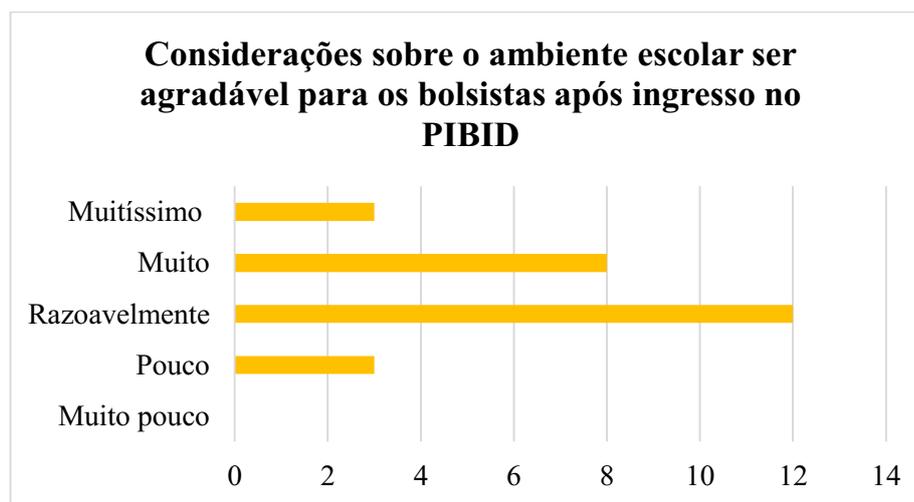


Gráfico 2 - Impressões sobre as escolas após o ingresso no PIBID. **Fonte:** Pesquisa de Campo, 2017.

As atividades na escola nos proporcionam uma vivência completa da escola, ao mesmo tempo que nos estimula amar a profissão também nos mostra as frustrações normalmente ligadas a educação precária e o sistema educacional falho no Brasil. (BID 11).

Sendo assim, o PIBID possui a característica de ser uma das primeiras oportunidades do contato discente na escola enquanto futuro docente. Cabe ao mesmo ter interesse em seguir com a licenciatura a partir das vivências presenciadas ali ou entender que ser professor não compete aos ideais profissionais futuros daquele sujeito e a partir de então traçar outro objetivo que não esteja ligado à carreira docente. Além disso, o programa atua enquanto um laboratório prático do que é estar em uma escola, com os desafios e dificuldades, bem como alegrias e sucesso no desenvolvimento das atividades diárias.

Outra questão levantada através do questionário é quanto ao interesse do discente em ser professor do ensino básico, pois muitos graduandos possuem o ideal de trabalhar enquanto docentes desde que seja no ensino superior e não avaliam as possibilidades do ensino fundamental e médio devido ao desafio em lecionar para crianças e adolescentes mediante as precariedades das condições de trabalho que implicam em uma maior dificuldade no ensino, como por exemplo a estrutura comprometida das escolas e os baixos salários dos professores.

A escola e o exercício da profissão docente já não são mais aqueles entes abstratos e distantes das disciplinas teóricas, mas possuem existência física determinada. Por outro lado, não sei ainda se tenho confiança para encarar uma sala de aula por minha conta. (BID 23).

A priori, a resposta que estaria relacionada com a questão 11, (representada no texto pelo gráfico 3), seria o possível expressivo número de bolsistas sem interesse em seguir carreira docente nos anos iniciais, porém, a maioria dos alunos possuem interesse em ser professor do ensino fundamental e médias graças as experiências construídas durante o PIBID. 11 BID's afirmaram que possuem muito interesse e 08 muitíssimos interesses em lecionar no ensino básico, totalizando assim mais da metade dos bolsistas participantes da pesquisa.

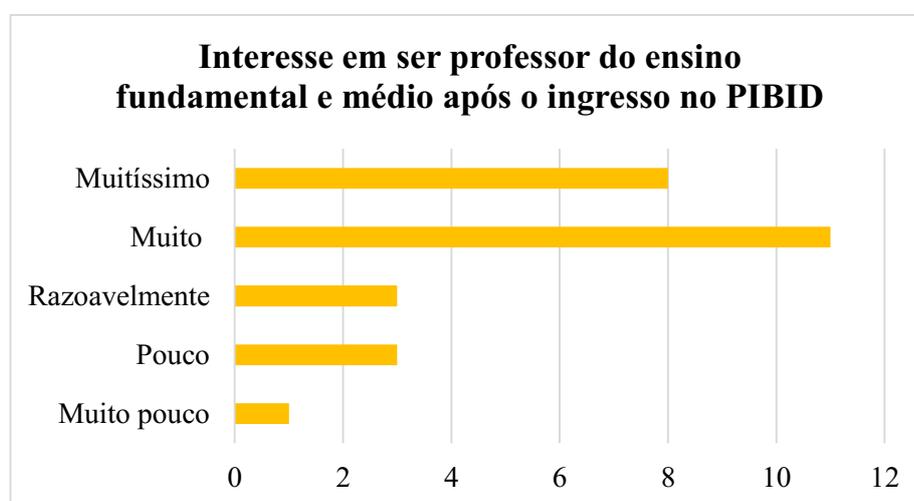


Gráfico 3- Interesse em ser professor no ensino básico. **Fonte:** Pesquisa de Campo, 2017.

O PIBID mostrou-me que estava no caminho certo. A educação é o que quero para mim. (BID 14).

Sempre quis ser professor e ao realizar as atividades com os alunos, fiquei ainda mais interessado em seguir carreira. As atividades foram muito bem elaboradas e realizadas, tendo um “gosto” de sucesso e aprendizado. (BID 13).

Acredita-se que participar do programa tem sido uma oportunidade de conhecer mais sobre os próprios interesses profissionais futuros, bem como as aptidões enquanto professores do ensino básico (níveis fundamental e médio). Isso é um dos pontos chave para a formação de professores, pois é necessário que os mesmos se identifiquem tanto com o ambiente em que desenvolverão suas práticas, bem como que tenham a autonomia para participar do processo educacional dos alunos para assim, reconhecer em si o interesse no ensino e identificar onde e como melhorar nas práticas enquanto professor, tendo o PIBID, como apresentado no gráfico 4, um agente influenciador e possivelmente fortalecedor desse processo.

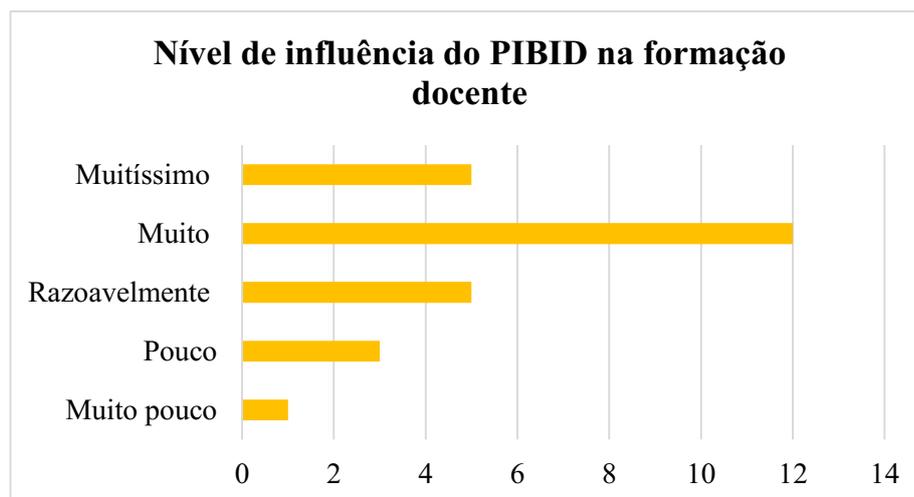


Gráfico 4 - Importância do PIBID na formação docente. **Fonte:** Pesquisa de Campo, 2017.

Para além do processo formativo, o PIBID contribui como uma oportunidade de reconhecimento pessoal. A responsabilidade em lidar com as práticas escolares de planejamento, desenvolvimento e criação dos projetos que serão ofertados pelos bolsistas torna-os sujeitos ativos e dotados de funções que são cruciais para o bom desempenho das propostas realizadas. O trabalho em grupo também é um grande desafio que torna a experiência mais complexa, pois em um ambiente escolar é necessário que se tenha essa mobilização entre toda a equipe pedagógica para a execução de bons projetos ligados ao andamento da escola, bem como o ensino existente na mesma.

Através das respostas dos BID's, foi possível identificar (**Gráfico 5**) que o PIBID contribui com a formação dos indivíduos para além dos muros da escola. Grande parte dos bolsistas afirmaram a importância do programa em relação ao nível de contribuição das atividades. 7 BID's disseram que o nível de contribuição foi muitíssimo alto, enquanto que 8 alunos consideraram o nível de contribuição muito alto. Apenas 4 bolsistas, ao todo, afirmaram que o nível foi pouco ou muito pouco.

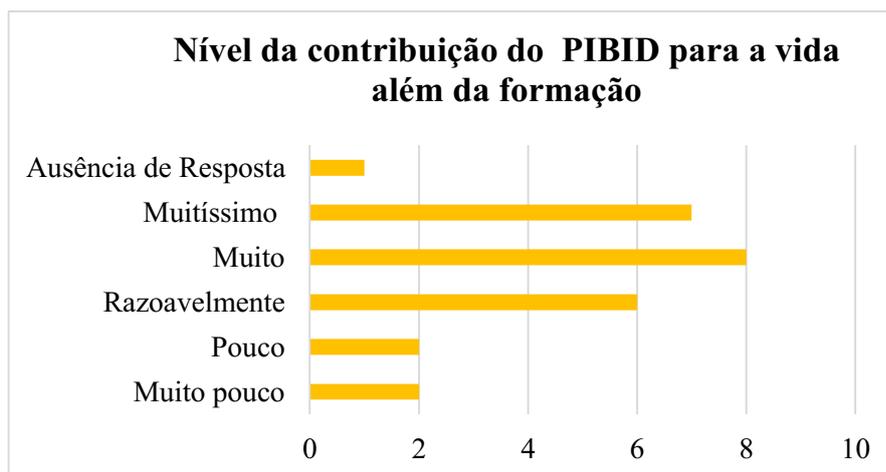


Gráfico 5 - Relevância do PIBID para além do processo formativo. **Fonte:** Pesquisa de Campo, 2017.

Me ajudou a desenvolver mais sensibilidade como ser humano e aprender a lidar com a diversidade dos outros. (BID 21).

Ajudou com a vivência com os colegas do mesmo curso e outros cursos também. (BID 7).

O PIBID de Educação do Campo resignificou minha militância. (BID 11).

O PIBID me fez ter um olhar mais cuidadoso e empático com as outras pessoas. Conheci outro tipo de vivência que era fora da minha realidade e isso foi muito importante, pois vou me tornar um professor que escute mais o aluno do que um professor que só passa conteúdo. (BID 13).

A maior parte dos depoimentos relatam a importância do PIBID enquanto oportunidade de vivências coletivas, ao qual os bolsistas puderam aprender com a companhia do outro, sendo esse colega de projeto ou aluno da escola em que atuavam. Uma das diretrizes propostas pela interdisciplinaridade é justamente a de “convidar” as especificidades de processos formativos diferenciados para um diálogo onde o mais importante seja unir, sem descartar os conhecimentos oriundos de nenhuma ciência, os métodos e as metodologias e o trabalho, que apesar de diferentes, constroem a educação.

A pergunta 22 presente no questionário propõe que o bolsista elenque pontos positivos que, a partir das experiências na escola, puderam ser reconhecidos. As respostas seguintes reafirmam o que o gráfico 5 demonstrou através dos dados. A oportunidade de pertencer as equipes de trabalho do PIBID interdisciplinar oferece a chance de conhecer a si mesmo, bem como a realidade escolar ao qual os futuros docentes serão submetidos.

Percebi que aprendemos muito com os alunos, pois eles nos fazem ampliar a percepção da realidade. Reconheci as diferenças e privilégios entre os alunos e desenvolvi minha própria didática através do PIBID. (BID 12).

O PIBID contribui para nossa experiência docente, exige certa iniciativa e também flexibilidade para saber atuar e conduzir nas circunstâncias que aparecem. (BID 23).

O PIBID é um aliado na formação inicial dos graduandos nas diversas licenciaturas que integram o projeto, atuando como um fortalecedor nesse processo. O estágio supervisionado, é uma etapa obrigatória prevista pela grade curricular das licenciaturas, mas não é o suficiente para que o discente conheça de fato o ambiente escolar e as práticas exercidas no mesmo. Cabe ao PIBID então, auxiliar nesse processo, promovendo a interação entre o meio acadêmico, com a rotina escolar.

Até então, as reflexões realizadas nas análises acima compreenderam o contexto educacional como um todo, sem levar em consideração as especificidades das escolas rurais, bem como a contribuição do PIBID interdisciplinar diante dessa realidade no que diz respeito à formação de professores. Pensar sobre a importância do contato dos discentes com as escolas rurais durante o período da graduação é muito importante para o contexto ao qual essas escolas se inserem. Como já discutido, a realidade das escolas no campo diferem-se das escolas no urbano e o ideal seria que os professores estivessem preparados para atuar em ambos contextos. O gráfico 6 demonstra o posicionamento dos bolsistas em relação a essa diferenciação.

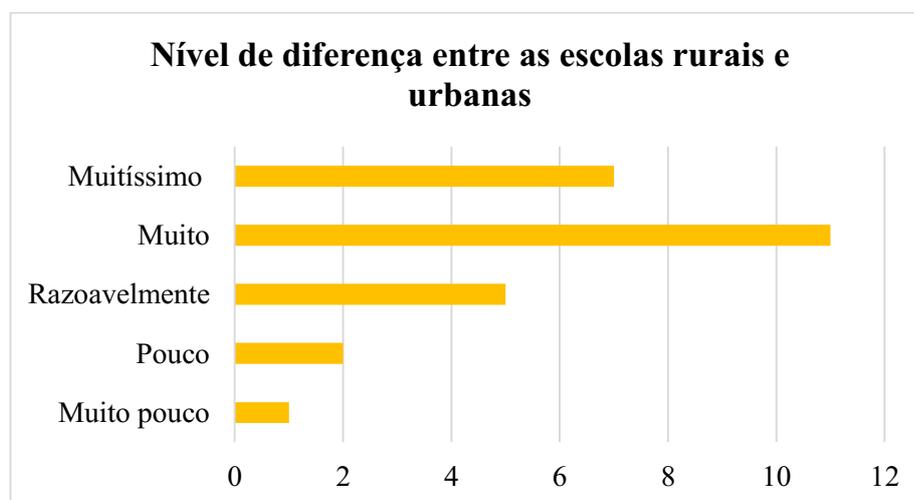


Gráfico 6 - Diferenciação entre o ambiente escolar urbano e rural. **Fonte:** Pesquisa de Campo, 2017.

As atividades realizadas com a equipe pedagógica, bem como com os alunos das escolas rurais diferem-se das escolas urbanas, trazendo a reflexão na maioria dos BID's que há sim diferenças entre os dois contextos escolares. Através do questionário, bolsistas disseram que os alunos possuem um comportamento diferente, pois são mais respeitosos e por vezes mais amistosos. A estrutura escolar, de acordo com os depoimentos, também possui diferenças, devido a proximidade da comunidade onde os alunos vivem, com tal ambiente bem como com o contato com a natureza devido a localização onde está inserida.

A diferença se torna mais evidente nas conversas com os alunos por terem um conhecimento muito mais apurado sobre a vida do campo. (BID 15).

As escolas tem estruturas, são localizadas e possuem condições e alunos diferentes. Eu não falo isso em tom de preconceito e julgando, mas pela observação da realidade. (BID 10).

No PIBID de Educação do Campo, pude perceber a necessidade de uma educação específica para a comunidade rural, devido a seu modo de vida diferente da cidade e vivências distintas. (BID 11).

Os discentes possuem perspectivas diferentes relacionadas as escolas do campo. A maioria concorda que sim, as escolas rurais possuem especificidades em sua constituição. Tal ideia partiu principalmente a partir das vivências proporcionadas pelo projeto interdisciplinar ao qual tiveram tal oportunidade. Retomando a discussão acerca da formação de professores, a partir das análises das respostas dos BID's é de fato atestado o quão importante o PIBID é enquanto primeiro contato do licenciando com a realidade campesina, cabendo aqui a indagação: Será que sem o PIBID, os alunos teriam acesso a essas escolas em algum momento da formação?

Talvez eu não perceba muito a diferença, pois a escola que participo está localizada em uma área bem próxima da cidade. (BID 20).

A transcrição acima retrata outro ponto de vista acerca da realidade rural percebida pelos bolsistas. As escolas rurais nem sempre seguem o esteriótipo geralmente retratado pela mídia, sendo um espaço precário, meio ao vasto campo delimitado enquanto zona rural. A Escola Municipal Freitas Azevedo, por exemplo, foi instituída em 2001 quando a área ainda não era ocupada por uma grande quantidade de pessoas e nem oferecia uma estrutura urbana, sendo considerada fora do quadrante da cidade, ou seja, área rural. 16 anos após a instalação da escola, a localidade foi reconhecida como um setor de chácaras, devido a chegada de edificações como posto de saúde, casas, igrejas, comércio, praças, acesso ao transporte público, tratamento de água e esgoto, vias asfaltadas, energia elétrica e água encanada. O atual bairro Morada Nova tornou-se tão urbanizado quanto outros bairros da cidade, porém, mesmo com as mudanças, a escola continua sendo considerada pela Prefeitura Municipal de Uberlândia uma escola rural. Os alunos não se reconhecem enquanto sujeitos do campo, o corpo docente também compreende que a escola não é uma escola rural.

A realidade histórico-social das escolas são diferentes, mesmo dentro do mesmo sendo consideradas escolas rurais. (BID 23).

Nesse sentido, como categorizar o que é ou não a escola rural? Como realizar um ensino do campo em um ambiente multifacetado? O PIBID Interdisciplinar no viés da educação do campo, inspira a reflexão em diferentes níveis, do que é de fato o ambiente escolar no campo e de que forma, enquanto futuros professores, podemos auxiliar nesse processo educacional que é pouco valorizado. Deve-se levar em consideração qual o conhecimento acerca da temática por parte dos licenciandos. O gráfico 7 reafirma o nível de conhecimento sobre as escolas rurais, sendo muitas vezes nulo.

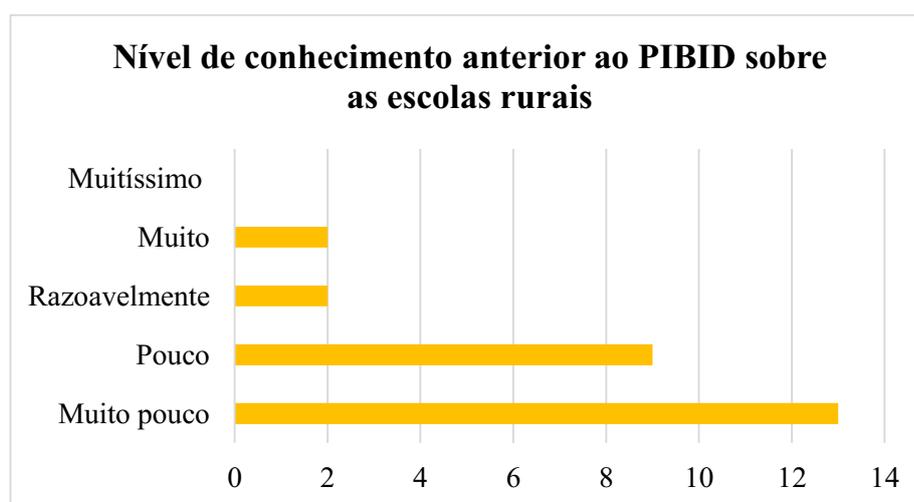


Gráfico 7- Conhecimento das escolas rurais. **Fonte:** Pesquisa de Campo, 2017.

Partindo do pressuposto de que os atuais alunos das licenciaturas serão os futuros professores tanto das escolas urbanas, como das escolas rurais, a formação adequada é de extrema importância. O nível de conhecimento sobre o ensino no campo antes de ingressar no PIBID, de acordo com a maioria dos bolsistas, era muito pouco ou pouco. 22 participantes no total de 26, desconheciam a realidade escolar rural, sendo o PIBID o responsável pelo contato primário com as unidades. É provável que sem o ingresso no programa, parte dos bolsistas continuariam sem saber sobre a existência das escolas no campo.

O PIBID Interdisciplinar Educação do Campo, pode então ser compreendido como um elo entre formação prática e teórica já que durante toda a participação no projeto, são realizados momentos formativos como leitura de texto e discussões em grupo acerca do ensino no campo, bem como a elaboração de projetos nas e para as escolas, que dizem respeito aos ideais educacionais por uma educação do campo (Gráfico 8).

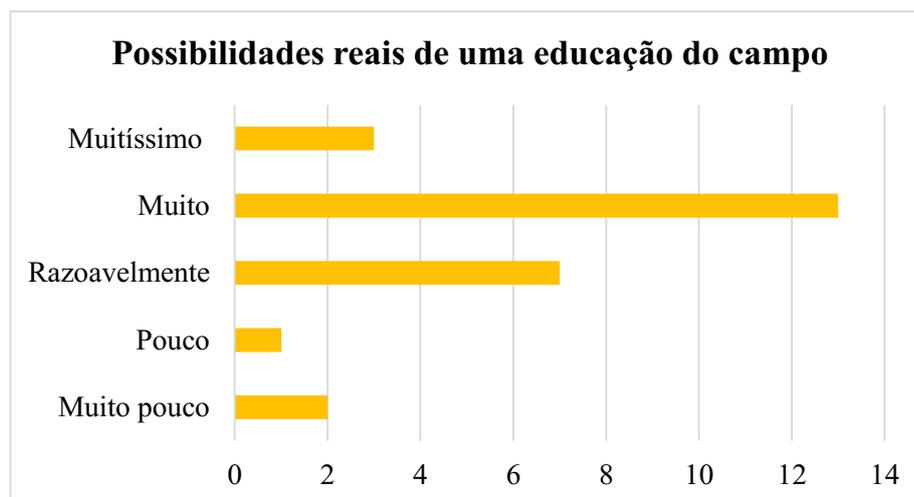


Gráfico 8 - Propostas e diretrizes para uma educação do campo. **Fonte:** Pesquisa de Campo, 2017.

As respostas do gráfico acima correspondem a seguinte questão: “Você acredita nas propostas e diretrizes para uma educação DO campo?”, grande parte dos bolsistas responderam que acreditam muito ou que razoavelmente consideram as propostas válidas. Alguns bolsistas reforçam que as políticas públicas voltadas para o ensino escolar do campo são muito interessantes e possuem seu valor, porém não funcionam na prática e não há possibilidade de serem implementadas devido ao contexto político atual, que desvaloriza e trata com descaso a educação nacional.

Uma vez colocadas em prática, essas propostas e diretrizes (Educação do Campo) contribuiriam para reduzir a evasão das escolas do campo e aumentar a escolaridade dos estudantes dessas escolas. (BID 23).

Fala-se muito e aplica-se pouco. Em regiões menos privilegiadas como a nossa é ainda pior, pois pouco se discute e menos ainda se faz. (BID 6).

É necessário respeitar os costumes da comunidade rural e adequar o material didático, o calendário e toda a educação para ser acessível à eles. (BID 11).

A consciência da educação do campo e de como ela é benéfica em vários sentidos para os alunos, comunidades rurais, escolas e equipe pedagógica escolar, foi despertada em boa parte dos BID's atuantes no referido projeto, que não só acreditam, mas se empenham para fazer a diferença nesse quadro educacional repleto de descaso e precariedades. Como futuros professores, cabem a eles continuar a caminhada nesse processo por um ensino que seja cada vez mais humanizado, empático e que vise a melhora, de fato, na vida desses sujeitos do campo, tendo a escola como um alicerce.

A análise expôs a importância do PIBID Interdisciplinar Educação do Campo enquanto um projeto que colabora no processo formativo inicial dos futuros professores, dando ênfase a realidade campesina. A oportunidade em integrar tal projeto promove o fortalecimento da

educação, tanto no viés discente, quanto no docente pois se qualifica futuros professores para atuar com mais propriedade profissional nas escolas em geral. Vale a ressalva de que a formação adequada contribui com as diretrizes e propostas para uma real educação do campo e o PIBID Interdisciplinar é o “pontapé” inicial. É preciso ir além nesse processo formativo e buscar, em outras fontes, novas formas de entender para contribuir com a real mudança do ensino para o campo, no campo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A função da universidade na formação dos profissionais que atuarão no campo é muito importante, sobretudo para os professores, pois é preciso desenvolver formas adequadas para o ensino, visando a valorização das práticas exercidas no campo, bem como integrar as vivências dos alunos ao ambiente escolar. A escola não é um espaço de absorção de ideias, mas de construção; no caso das escolas no campo as especificidades do meio onde os discentes estão inseridos influenciam em toda dinâmica existente nesse espaço formativo. A realidade de uma escola não é igual a outra e não deve ser utilizado as mesmas metodologias de ensino.

O PIBID é um dos programas que mais atingem os licenciandos durante o processo de formação, seja pela necessidade da bolsa ou pelo interesse nas diretrizes propostas pelo mesmo. Durante o programa, forma-se um elo raro que une horizontalmente o campo de atuação, que é a escola, com as teorias e discussões oriundas da universidade. A modalidade interdisciplinar educação do campo expande ainda mais a formação dos licenciandos, pois oferece a oportunidade das práticas educacionais em um ambiente ainda pouco explorado em relação ao ensino no urbano e que possui uma demanda urgente de pesquisa e atuação específica.

A partir das vivências dos BID's nas escolas rurais, foi possível identificar algumas das dificuldades que as unidades enfrentam, porém a percepção de que uma educação especializada para essas unidades não somente é possível, como é necessária, aumenta. A importância das escolas no campo baseia-se, no direito de oferecer a todos, sejam esses das áreas urbanas ou rurais, a capacitação para que o campo das oportunidades não deixe de existir para os que vivem fora do considerado centro.

Apesar das várias políticas públicas para a especialização docente do campo, não são todos os profissionais que conseguem ter acesso a essa formação direcionada que atenda as demandas educacionais desse meio repleto de particularidades. Os cursos de licenciatura não possuem estrutura capaz de instruir o futuro professor nas práticas gerais escolares e é por isso que programas complementares de cunho formativo são de extrema relevância para um bom desempenho da função docente. É possível dizer que o PIBID, nessa perspectiva, é um dos projetos mais importantes no contexto da Universidade Federal de Uberlândia que dizem respeito à formação no âmbito da docência.

A análise proposta pelo trabalho final de graduação foi de grande relevância, pois a partir dos resultados obtidos através do questionário aplicado aos bolsistas, constatou-se a importância do projeto para a formação dos mesmos, que até então conheciam pouco sobre a realidade escolar do campo. As respostas apontaram resultados positivos mediante a relevância

do PIBID para a formação profissional e até mesmo pessoal para a maioria dos graduandos. O conteúdo teórico estudado durante o projeto aliado as práticas nas escolas do campo são experiências complementares à formação que possivelmente não seriam realizadas sem o PIBID.

Apesar de apresentar bons resultados, o programa não será mais desenvolvido na UFU. De acordo com o cronograma previsto para o PIBID, nos meses finais do ano de 2017 outro edital seria lançado para que projetos fossem submetidos para serem avaliados e possivelmente aprovados com duração de 4 anos a partir do ano de 2018, porém não houve a abertura de um novo edital, impossibilitando assim a análise de novos projetos e revalidação de projetos já atuantes, sendo esse, o fim do PIBID/UFU pelos próximos anos. A situação gerou mobilizações em prol da permanência do programa, pois o mesmo beneficia muitos discentes e fortalecem as licenciaturas integrantes do mesmo.

Portanto existem muitas incertezas, principalmente pela questão do anunciado pelo Ministério da Educação em relação ao programa Residência Pedagógica o qual seria uma “modernização do PIBID”. A partir do ano de 2018, haverá a parceria entre a universidade, a secretaria da educação e as escolas, afim de oferecer aos licenciandos, que estão no terceiro período de formação, a oportunidade de atuar nas escolas enquanto docentes. Porém as condições de trabalho possuem outro viés diferente da proposta do PIBID. O papel a ser desenvolvido é totalmente profissional, não há discussão acerca da realidade escolar, apenas a prática. Não há a possibilidade de discussões acerca da atuação enquanto professor, porém o discente atua em sala de aula assumindo totalmente o papel do professor, o que leva ao questionamento: Será que esses licenciandos possuem estrutura profissional para atuar em sala de aula conforme o professor formado? Outra questão é se as escolas rurais serão unidades participantes desse projeto ou se novamente assumirão a margem das decisões para o ensino.

Além da perda de uma política pública de fortalecimento da educação o fim do PIBID significa o fim também de oportunidades quanto à formação dos futuros profissionais do ensino, bem como a perda do contato entre várias escolas do município e a universidade, o que desmobiliza ambas. Significa um retrocesso nos avanços obtidos através do programa, que podem ser comprovados a partir de análises como a que foi aqui apresentada. Mais uma vez, a educação no campo foi relegada a segundo plano, pois um dos poucos projetos existentes nessas escolas está chegando ao fim.

É preciso que sejamos protagonistas da nossa própria história. Cabe a nós, ligados à educação, continuarmos lutando e resistindo para que nossos direitos estejam assegurados e que cada vez menos aconteçam cortes das poucas políticas públicas que existem e que de fato são

efetivas, como no caso do PIBID. Lutar por uma educação do campo é dar voz a quem quase nunca pôde falar; é valorizar nossas origens enquanto brasileiros.

5. REFERÊNCIAS

_____. Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil. Uberlândia, MG. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/uberlandia_mg#demografia>. Acesso em: 23 de novembro de 2017.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)**. São Paulo: Editora UNESP, 2010. 149p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. 23 dez. 1996.

CALDART, Roseli Salette. Por uma educação do campo: Traços de uma identidade. In ARROYO, M.G., CALDART, R.S., MOLINA M. (Org.). **Por uma educação do campo** Petrópolis: Vozes, 2004, p.147-158.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. **Educação do Campo: PRONERA, uma política pública em construção**. 2006. 226 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

COSTA, Eliane Miranda Costa; MONTEIRO, Albêne Lis. PROCAMPO: uma política de formação inicial para o docente do campo. XVI ENDIPE - **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** (UNICAMP). Campinas, 2012.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernardete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p.73–89, abr.2004.

DECLARAÇÃO FINAL DA II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: Por uma política pública de educação do campo. Luziânia, Goiás, agosto de 2004. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, v. 29, n. 2, p. 283-293, 2004.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Declaração Final. Por uma política pública de educação do campo**, Luziânia, GO, 2 A 6 de agosto de 2004.

KRAMES, Ilisabet Prade; CARDOSO, Ana Cristina Bornhausen; SILVA, Marilsa Aparecida da. PIBID Interdisciplinar: contribuições para a formação docente do licenciando. **Cadernos Acadêmicos**: Tubarão. v. 7, n. 1, p. 123-139 jan./jun, 2015.

LOBATO, Monteiro. **Urupês**. Tatuapé: Brasiliense, 1994.

LÜDKE, Menga. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). **Série: Cadernos CRUB**, v.1, n.4, Brasília, 1994.

MACIEL, Karen de Fátima. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011.

MATOS. Patrícia Francisca de; PESSÔA. Vera Lúcia Salazar. Observação e Entrevista: construção de dados para a pesquisa qualitativa em geografia agrária. In: RAMIRES, Júlio Cesar de Lima.; PESSÔA, Vera Lúcia Salazar (Org.). **Geografia e pesquisa qualitativa: nas trilhas da investigação**. Uberlândia: Assis, 2009, p. 279-292.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de Formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez. 2014.

MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia.; CONDE, Soraya Franzoni.; PEIXER, Zilma (Org.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001 p. 27-42.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente. **Educação e realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 1, n. 21, p.137-157, jan./jun. 1996.

RAMAL, Camila Timpani. **A educação do campo e a realidade do município de Vitória da Conquista (BA)**. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Subsídios para uma reflexão sobre novos caminhos da interdisciplinaridade. **Serviço Social e Interdisciplinaridade**. São Paulo, Cortez, 1989.

TINTI, Douglas da Silva. **PIBID: um estudo sobre suas contribuições para os processos formativo de alunos de licenciatura em matemática da PUC-SP**. 2012. 146 f. Dissertação. (Mestrado em Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

6. APENDICE


**O PAPEL DO PIBID INTERDISCIPLINAR ESCOLA DO CAMPO PARA A
FORMAÇÃO DOCENTE**
1) Há quanto tempo você é bolsista do PIBID?

menos de 5 meses de 6 meses a 1 ano 1 ano até 1 ½ Mais de 1 ½

2) Você já atuou em alguma escola antes do PIBID?

Sim Não

3) O que te levou a optar pelo PIBID Se a UFU oferece outros programas institucionais? (Ex. PIBIC)

4) O que te levou a optar pela bolsa PIBID Interdisciplinar Educação do Campo ao invés da bolsa PIBID relacionada ao seu curso de formação? (Ex. PIBID História)

5) O PIBID influenciou na sua formação docente?

muito pouco pouco razoavelmente muito muitíssimo
Por que?

6) Você já se teve vontade de sair do PIBID?

muito pouco pouco razoavelmente muito muitíssimo
Por que?

7) Houve contribuição das atividades do PIBID para o conhecimento da Didática própria?

muito pouco pouco razoavelmente muito muitíssimo

8) Houve contribuição das atividades do PIBID para o conhecimento das vivências do Ambiente Escolar?

muito pouco pouco razoavelmente muito muitíssimo

9) Houve contribuição das atividades do PIBID para o conhecimento da Profissão Docente?

muito pouco pouco razoavelmente muito muitíssimo

10) A escola é um ambiente agradável para você depois da vivências do PIBID?

muito pouco pouco razoavelmente muito muitíssimo

Por que?

11) As atividades realizadas no PIBID te motivam a seguir carreira docente na Educação Básica e/ou Ensino Médio?

muito pouco pouco razoavelmente muito muitíssimo

Por que?

12) O seu trabalho como professor será parecido com o desenvolvido no PIBID?

muito pouco pouco razoavelmente muito muitíssimo

Por que?

13) Antes de ingressar no PIBID qual era o nível do seu conhecimento sobre as escolas no campo?

muito pouco pouco razoavelmente muito muitíssimo

14) Você conseguiu observar e vivenciar a interdisciplinaridade durante o tempo de permanência de PIBID?

muito pouco pouco razoavelmente muito muitíssimo

Por que?

15) Você realmente acredita na diferenciação entre as escolas da cidade e do campo?

muito pouco pouco razoavelmente muito muitíssimo

Por que?

16) Você acredita nas propostas e diretrizes para uma educação DO campo?

muito pouco pouco razoavelmente muito muitíssimo

Por que?

17) A escola onde você desenvolve as atividades do PIBID leva em consideração algum princípio da educação DO campo?

muito pouco pouco razoavelmente muito muitíssimo

Por que?

18) Se você fosse o coordenador pedagógico da escola onde você atua no PIBID, qual seria o primeiro princípio previsto para a educação DO campo implementado por você?

Adequação do calendário (Calendário de Alternância)

Material didático específico (PNLD Campo)

Formação continuada dos professores

Envolvimento da escola com a(s) comunidade(s) onde os alunos residem

Maior qualidade quanto ao transporte escolar

Outra Opção

Qual?

Nenhuma das opções

Por que?

19) Como você avalia o envolvimento dos membros da escola onde você atua em prol da melhoria educacional? (Ex. Diretor, supervisor, professores, assistentes sociais)

muito pouco pouco razoavelmente muito muitíssimo

Por que?

20) Sua relação com os discentes da escola em que atua é:

ruim razoável boa ótima

Por que?

21) O PIBID te ajudou em outros aspectos de sua vida que não só acadêmicos e ligados a escola?

muito pouco pouco razoavelmente muito muitíssimo

Quais? Por que?

22) Descreva no mínimo três aspectos positivos das atividades desenvolvidas no PIBID de acordo com sua opinião.

23) Quais situações positivas e/ou negativas marcantes você já viveu na escola sendo bolsista do PIBID?

24) Alguma questão importante não foi abordada nesse questionário, mas você gostaria de registra-la?

OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO

Att, Isabele de Oliveira Carvalho