

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JÉSSICA DE FREITAS DA SILVA

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS: CONTRIBUIÇÕES DO
SUBPROJETO PIBID/PEDAGOGIA - UFV NAS ESCOLAS DO CAMPO DE
VIÇOSA-MG**

MARIANA – MG

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JÉSSICA DE FREITAS DA SILVA

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS: CONTRIBUIÇÕES DO
SUBPROJETO PIBID/PEDAGOGIA - UFV NAS ESCOLAS DO CAMPO DE
VIÇOSA-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: Educação
Linha de Pesquisa: Instituição escolar, formação e profissão docente.
Orientador: Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino.

Mariana
Maio de 2019

S586f

Silva, Jéssica de Freitas da.

Formação inicial de professoras [manuscrito]: contribuições do Subprojeto PIBID/Pedagogia - UFV nas escolas do campo de Viçosa-MG / Jéssica de Freitas da Silva. - 2019.

164f.: il.: color; grafs; tabs.

Orientador: Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Professores - Formação. 2. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). 3. Educação no campo. I. Jardimino, José Rubens Lima. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 377.8(043.3)



Jéssica de Freitas da Silva

Formação inicial de professoras: contribuições do subprojeto PIBID/Pedagogia - UFV nas escolas do campo de Viçosa-MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre (a) em Educação, e aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Mariana, 24 de maio de 2019.



Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino (Orientador)
Universidade Federal de Ouro Preto



Prof. Dr. Marcelo Loures dos Santos (Membro)
Universidade Federal de Ouro Preto



Prof. Dr. Cláudio Lúcio Mendes (Membro)
Universidade Federal de Lavras

AGRADECIMENTOS

A caminhada até aqui foi regida pelas emoções. Dedico essa conquista aos meus queridos pais, que não tiveram a oportunidade de avançar nos estudos e mesmo com toda simplicidade, nunca mediram esforços para minha educação e para a conquista dos meus sonhos.

Ao meu irmão Victor, por sonhar comigo essa idealização.

Aos meus familiares, pelo amor, carinho e fé.

Agradeço, em especial, ao meu grande amigo Lucas, que antes do processo de seleção do mestrado e, acima de tudo, ao longo desta caminhada, esteve convicto dos meus propósitos e foi meu maior apoio e cúmplice.

Ao meu amigo Joatan, minha Pérola Negra, companheiro da academia, agradeço pelos momentos de sorrisos, angústias e conselhos essenciais, que fortaleceram nosso laço de amizade e me deram forças para a conclusão dessa etapa. Com sua ajuda, não desisti e não “joguei a toalha”.

Às amigadas cultivadas em Mariana, principalmente às minhas queridas amigas Amile e Natália, e aos companheiros do grupo “Resistência”, pelo carinho e torcida.

Às minhas grandes amigas, Juliana, Andressa, Janaína e Fernanda, que mesmo distantes sempre me incentivaram e compreenderam a minha ausência.

Aos demais companheiros dessa jornada, professores e colegas da Pós-Graduação e do grupo de pesquisa FOPROFI, pela troca de conhecimento, e também aos funcionários do ICHS-UFOP pela atenção.

Ao Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino, orientador e companheiro de trabalho, agradeço pelo acolhimento, confiança, paciência e pela oportunidade de aprendizagem.

Aos professores Cláudio e Marcelo, membros da banca, pelas grandes contribuições para essa pesquisa.

Agradeço, ainda, às colaboradoras da pesquisa, professora Cacá, pelo apoio e troca de materiais, e às Pibidianas pela disponibilidade em relatar suas experiências engrandecedoras.

À CAPES pelo financiamento da pesquisa.

RESUMO

Este estudo faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto e está articulado ao Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente (FOPROFI). O objetivo geral foi investigar como as experiências vivenciadas pelas licenciandas, no Subprojeto PIBID/Pedagogia-UFV, refletiram no processo de aprendizagem docente. Nesse sentido, por meio da caracterização das estratégias formativas do programa, buscamos identificar as ações desenvolvidas e relações estabelecidas no decorrer da participação deste contexto de formação/atuação. Isso, para tentar compreender em que medida o envolvimento favoreceu a aprendizagem da docência no processo de formação inicial. Para o alcance dos objetivos propostos, optamos por uma abordagem qualitativa e pela estratégia metodológica classificada como estudo de caso do Subprojeto investigado, que atende especificamente as escolas do campo do município de Viçosa-MG. No percurso metodológico, utilizamos os instrumentos de coleta de dados: análise documental, aplicação de questionário e entrevista semiestruturada. A análise dos dados contemplou a estratégia de “Análise de Prosa”, definida por Marli André (1983). O referencial teórico é composto por proposições de diferentes autores do campo educacional em relação às Políticas Educacionais, à Formação Inicial de Professores e à Educação do Campo. Diante da diversidade empírica constituída nesta investigação, os resultados apontam que as ações formativas do Subprojeto compõem um ciclo de estratégias didático-pedagógicas entre a escola e a universidade. Sobre esta dinâmica, verificamos que as ações oportunizaram, cada qual na sua relevância, aprendizagens sobre a docência das futuras professoras. Dentre as ações formativas, avaliamos a iniciação à docência e a vivência escolar como estratégias expressivas na constituição dos saberes da profissão. Evidenciamos também que a proposta de inserção das bolsistas no âmbito das escolas do campo atribuiu algumas singularidades ao processo formativo, favorecendo o conhecimento e a aprendizagem sobre as especificidades que compõem este âmbito escolar e a prática docente neste contexto. Averiguamos que as percepções sobre a Educação do Campo estão ligadas apenas aos aspectos do contexto educacional e a suposições de que há diferença das escolas urbanas, não sinalizando estudos teóricos e reflexivos sobre sua essência. Ressaltamos, por fim, que a participação das licenciandas no PIBID foi um fator motivacional para um futuro profissional na docência.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; PIBID; Educação do Campo

ABSTRACT

This study is part of the Graduate Program in Education of the Federal University of Ouro Preto and it is articulated to the Research Group of Training and Teaching Profession (*FOPROFI*). The general objective was to investigate how the experiences lived by the teachers to be, in the PIBID / Pedagogy-UFV Subproject, reflected in the teacher learning process. In this sense, through the characterization of the formative strategies of the program, we seek to identify the developed actions and relationships established during the participation on this context of formation / performance. This was done to try to understand how much the involvement favored the learning of the teaching in the initial formation process. In order to reach the proposed objectives, we opted for a qualitative approach and the methodological strategy was classified as a case study of the Investigated Subproject, which specifically serves the schools of the municipality of Viçosa-MG. In the methodological path, the instruments used for data collecting were documentary analysis, application of questionnaire and semi-structured interview. An analysis of the data contemplated a Prose Analysis strategy, defined by Marli André (1983). The theoretical reference is composed of propositions of different authors of the educational field in relation to Educational Policies, Initial Teacher Training and Countryside Education. In front of the empirical divergence in this research, the indicators point out that the training actions of the Subproject comprise a cycle of didactic-pedagogical strategies between a school and a university. On this dynamics, we verified that the actions, each one in its relevance, made it possible apprenticeships about the teaching of the future teachers. Among the formative actions, we evaluated the initiation to teaching and the school experience as expressive strategies in the constitution of the knowledge of the profession. It is also evidenced that the proposal of insertion of the scholarship holders in the scope of the rural schools attributed some singularities to the formative process, favoring the knowledge and learning about the specificities that compose this scholastic scope and the teaching practice in this context. We find that the perceptions about Countryside Education are related only to aspects of the educational context and to the assumptions that there is a difference in urban schools, not signaling theoretical and reflexive studies about its essence. Finally, we emphasize that the participation of the teachers to be in PIBID was a motivational factor for a professional future in teaching.

Keywords: Teacher Training; PIBID; Countryside Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Ocupação Profissional dos Pais.....	34
Figura 2- Progressão de Bolsistas PIBID-UFV.....	37
Figura 3- Número de matrículas em curso de graduação, por organização acadêmica - BRASIL- 2006 -2016	53
Figura 4- Modalidade de ensino superior – Brasil – 2006 - 2016.....	53
Figura 5- Período ou ano de conclusão do curso de Pedagogia	73
Figura 6 - Estágios realizados pelas licenciandas	75
Figura 7 - Experiências acadêmicas vivenciadas antes do PIBID.....	76
Figura 8 - Fórum Municipal de Educação do Campo da cidade de Viçosa-MG.....	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-Documentos analisados sobre o PIBID-UFV	26
Tabela 2-Faixa Etária das bolsistas	32
Tabela 3-Grau de Instrução do País	33
Tabela 4 - Linhas que norteiam as ações do Subprojeto PIBID/Pedagogia-UFV.....	40
Tabela 5 - Razões de escolha do Curso de Pedagogia	70
Tabela 6 - Bolsistas que realizaram as disciplinas que abordam a temática Sustentabilidade	79
Tabela 7 - Tempo de participação do Subprojeto PIBID/Pedagogia-UFV	87
Tabela 8 - Ano de inserção e período de atuação das entrevistadas no Subprojeto	88
Tabela 9- Segmento/ Ano de atuação das bolsistas.....	88
Tabela 10 - Atividades realizadas na escola.....	89
Tabela 11 - Fatores de contribuição do Subprojeto PIBID/Pedagogia-UFV	100

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AMEFA - Associação Mineira das Escolas Família Agrícola
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CGDOC - Coordenação -Geral de Formação de Docentes da Educação Básica
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONAE - Conferência Nacional de Educação
CONSED - Conselho dos Secretários Estaduais de Educação
CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
CPEC - Comissão Permanente de Educação do Campo
CTA-ZM - Centro de Tecnologias Alternativas Zona da Mata
DEB - Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
EFA - Escola Família Agrícola
ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes Cursos
FETAEMG - Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais
FETRAF - Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar
FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo
FOPROFI - Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente
FORUMDIR - Fórum dos Dirigentes das Faculdades e Departamentos de Educação
FURNABEX - Programa FUNARBE de Apoio à Extensão
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES - Instituição de Ensino Superior
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LABORE - Laboratório de Ensino e Práticas Educativas da Universidade Federal de Viçosa
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIFE - Laboratório Interdisciplinar para a Formação de Educadores
MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens

MEB - Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério da Educação
MEPE - Ministério do Desenvolvimento de Política Fundiária
MEPF - Ministério Extraordinário da Política Fundiária
MST - Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra
NEAD - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
ONGs - Organização Não Governamentais
PAR - Plano de Ações Articuladas
PARFOR - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBEX - Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNRA - Plano Nacional de Reforma Agrária
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROEXT - Programa de Extensão Universitária
PROFIR - Programa de Formação Especial de Professores para Educação Básica da Zona Rural
PRONACAMPO - Plano Nacional De Educação do Campo
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RESAB- Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE - Secretaria de Estado de Educação
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE - Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto
UFV - Universidade Federal de Viçosa
UNB - Universidade de Brasília

UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação

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

UNESP - Universidade Estadual de São Paulo

UNICEF - Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas

UREMG - Universidade Rural do Estado de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A ABORDAGEM METODOLÓGICA	22
1.1 O PERCURSO METODOLÓGICO	23
1.2 O PERFIL DAS LICENCIANDAS E BOLSISTAS DO SUBPROJETO PIBID/PEDAGOGIA-UFV	31
1.3 O CONTEXTO DE IMPLANTAÇÃO DO SUBPROJETO PIBID/PEDAGOGIA- UFV	35
1.4 AS ESCOLAS DO CAMPO DO SUBPROJETO PIBID/PEDAGOGIA-UFV	42
1.4.1 A ESCOLA BEIJA- FLOR	43
1.4.2 A ESCOLA BORBOLETA	47
2. AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESTRATÉGIAS PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	50
3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEITOS E ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE	62
3.1 A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA.....	65
3.2 O INÍCIO DA DOCÊNCIA POR MEIO DO PIBID: MOTIVAÇÕES, EXPECTATIVAS E APRENDIZAGEM DOS SABERES DOCENTES.....	82
4. OS PROFESSORES DO CAMPO: DISPUTAS PARA UMA ESPECIFICIDADE FORMATIVA	102
5. AS PERCEPÇÕES DAS PIBIDIANAS SOBRE A ESPECIFICIDADES DO CONTEXTO DAS ESCOLAS DO CAMPO	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA	141
APÊNDICE A - Questionário	149
APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista	157
APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE	160
APÊNDICE D - Parecer consubstanciado do CEP	162

INTRODUÇÃO

No início do século XXI, as mudanças da sociedade contemporânea incidiram e ainda incidem diretamente no papel dos professores, considerados, segundo Nóvoa (2009), como profissionais insubstituíveis. Essa relevância se justifica não só pela promoção das aprendizagens, mas também devido à construção de processos de inclusão que respondem aos desafios da diversidade e ao desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.

Tais evidências repercutem sobre o papel, o trabalho e a formação do professor, sendo que o aperfeiçoamento de suas ações amenizaria os reflexos desses problemas. Reconhecemos que os efeitos da democratização do ensino passam pela formação dos professores, por sua valorização e por suas condições de trabalho, elementos destacados em defesa do investimento e desenvolvimento desses profissionais.

Os professores são os mobilizadores da educação escolar e a escola é hoje a instituição social basilar na instrução e formação para a vida civil, porta para outras formações e para a construção continuada da democracia e a luta pelos direitos humanos. Sua atuação coloca-se, assim, entre a exclusão social e a transformação. Então, a formação inicial dos professores é crucial, sem deixar de lado o papel relevante da formação continuada em suas vidas profissionais (GATTI, 2013, p. 59-60).

Na opinião de Pimenta (2012), o investimento na formação de professores tem se tornado cada vez mais necessário frente aos desafios educacionais da sociedade contemporânea, pois acredita-se que o trabalho do professor deve ser o de mediar os processos constitutivos da cidadania dos alunos, para a superação do fracasso escolar e das desigualdades escolares. Nesse aspecto, é crescente o debate sobre a melhoria da formação profissional por meio da busca de conhecimentos e saberes necessários para ensinar, sendo uma das estratégias a implantação de projetos voltados para a melhoria da qualidade de ensino por meio da ampliação dos saberes docentes (FREITAS, 2012).

O processo de democratização do ensino e as transformações da sociedade contemporânea retratam um desafio para o aperfeiçoamento da área e do acesso ao ensino na educação brasileira. Como estratégia de melhoria da educação básica, as políticas de formação de professores têm recebido investimento no campo das reformas educacionais, por meio das reivindicações sociais para a superação do tradicionalismo

formativo. Nesse cenário, surgem escolas diferenciadas, originadas da diversidade de lugares, contextos e comunidades que constituem a multiplicidade de culturas inseridas no contexto das escolas brasileiras.

Neste processo, destacamos o Movimento da Educação do Campo, o qual carrega histórias de luta por políticas públicas e reivindicam seus espaços enquanto sujeitos de direitos, em ações para transformação da realidade educacional.

A expressão educação básica carrega a luta popular pela ampliação da noção da escola pública: embora a legislação atual só garanta a obrigatoriedade do ensino fundamental, já começa a ser incorporada em nossa cultura a ideia de que todos devemos estudar. Entretanto o processo de escolarização deve levar em conta inúmeras experiências significativas de educação de carácter popular inseridos no meio rural, foco importante da resistência de uma proposta educacional para o campo (FERNANDES et al., 2012, p.24).

A caminhada de resistência dessa comunidade representou o alcance do direito e identidade sócio-histórica da Educação do Campo na agenda política nacional. As conquistas, em termos legislativos, representam importantes ferramentas de fortalecimento do projeto educacional e põem em pauta o reconhecimento das especificidades da escola do campo, a compreensão do papel do professor e sua formação para o trabalho nestes espaços.

Diante desses argumentos, os estudiosos do campo de políticas educacionais reconhecem os diversos lócus dedicados à formação de professores, com estratégias que viabilizam a promoção de uma educação democrática pautada pela diversidade de contextos das escolas.

No Brasil de muitos “brasis”, a importância da diversidade de lócus de formação de professores não tem sido também ignorada pelos educadores, porém alertam que a diversidade é solução transitória e que a universidade deverá constituir a instituição, por excelência, de formação inicial de todos os profissionais da educação, a ser ministrada em cursos presenciais (BRZEZINSKI, 2008, p. 1143).

Em contrapartida, Oliveira e Campos (2012) afirmam que, mesmo com a criação de inúmeros cursos de licenciatura e de educação contínua para ampliação da formação e profissionalização de professores do campo, ainda assim, essa medida só resolverá o problema da educação básica do campo a longo prazo.

Hoje há um desafio a ser encarado pela União e pelos estados e municípios: o de habilitar, em nível de graduação, 196 mil professores que já lecionam no campo a título precário (só possuindo nível médio). Além disso, o trabalho docente não atende à diversidade de realidades sociais encontradas no campo; tampouco existem materiais didáticos voltados para essas múltiplas realidades (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 244).

Assim, as políticas e programas de formação de professores para a docência no campo ainda não contemplam por si só a considerável demanda de profissionalização para atuação nesses contextos. Do ponto de vista dos autores Evangelista e Castanho (2007), a Universidade poderia se constituir em um espaço privilegiado de pesquisa, ensino e extensão para novos projetos de formação de professores, os quais integrassem adaptações nos currículos formativos capazes de estimular a discussão e a reflexão coletiva a respeito dos problemas de formações sociais e culturais que envolvem a educação do campo.

Afirma-se que é preciso integração, pluralismo diversidade cultural, ética autonomia; pertinência e adequação entre instituição educacional e sociedade, visando o aperfeiçoamento profissional e a preparação para a resistência a exclusão e para a promoção da inclusão (EVANGELISTA; CASTANHO, 2007, p.82).

Diante desses pressupostos, novos caminhos para a formação inicial docente na educação do campo ficam na dependência da reivindicação dos movimentos sociais para novos projetos e políticas educacionais mais coerentes, integrados e, na exigência de executivos e legisladores se basearem em pesquisas para a tomada de decisões, inseridos numa visão mais ampla desse contexto educacional e social.

Nesse sentido, reconhecemos que os currículos de formação docente necessitam de reformulações. É importante que eles propiciem uma profissionalização coesa ao contexto escolar, mantendo um diálogo coletivo com os saberes pedagógicos, concepções didáticas, organização escolar, ensino aprendizagem, para a garantia do direito à educação e à diversidade que compõem a educação brasileira. Como caracteriza Evangelista e Castanho (2007), a formação docente só é possível quando se pode conhecer a sua realidade profissional, suas concepções e como ela se relaciona com esse contexto.

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao longo de uma década, por

meio da Diretoria de Educação Básica, vêm aprimorando medidas para essas melhorias no que tange aos processos de formação. Um dos projetos é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹, voltado principalmente para a formação inicial. O Programa vem atuando por meio de convênios entre a CAPES, as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica. O PIBID tem o intuito de melhorar a formação dos licenciandos, inserindo-os em atividades de iniciação à docência no contexto das escolas. Suas ações visam despertar o interesse dos bolsistas na inserção do magistério. Assim, o Programa conta com a colaboração de licenciandos, professores da Educação Básica e docentes das IES. A organização do PIBID se configura de maneira distinta em cada contexto institucional em que é adotado, o que nos faz pressupor que também incide de forma distinta sobre a aprendizagem docente dos bolsistas envolvidos.

Diante de um panorama em que há um consenso discursivo sobre a necessidade de projetos para a formação inicial de professores, visando atender as especificidades das escolas do campo, elegemos o Subprojeto do PIBID/Pedagogia, da Universidade Federal de Viçosa, como unidade de análise desta pesquisa. Trata-se de um Subprojeto que desenvolveu suas atividades entre os anos de 2011 a 2017 e suas ações pretendiam a iniciação à docência nas escolas do campo do município de Viçosa. Dessa forma, os futuros professores tiveram a oportunidade de vivenciar de forma mais próxima e duradoura esse ambiente escolar, bem como conhecer a realidade desse contexto.

Nessa perspectiva, partimos do pressuposto de que a aprendizagem docente dos licenciandos participantes do Subprojeto tem suas especificidades. Desse modo, tais delineamentos, que moveram a realização desta investigação, assentam-se nas seguintes questões: 1) Quais estratégias de ação o Subprojeto do PIBID/Pedagogia-UFV edital 2003, estaria promovendo para aprendizagem docente dos seus bolsistas atuantes nas escolas do campo?; 2) O contato e as ações neste contexto escolar estariam proporcionando uma formação inicial atrelada à discussão, compreensão e reflexão sobre tal contexto?

Diante desses questionamentos, esta pesquisa teve o objetivo geral de investigar como as experiências vivenciadas pelos licenciandos (as), no PIBID/Pedagogia-UFV, refletem no processo de aprendizagem docente. Buscamos compreender em que medida

¹ O PIBID foi lançado em 2007 com o objetivo prioritário de formar professores principalmente para atuarem no ensino médio nas áreas de Química, Biologia e Matemática. Tendo em vista os primeiros resultados positivos, em 2009, o Programa passou a atender todas as licenciaturas e encontra-se em vigência nos dias atuais. A partir daqui será apenas nomeado pela sigla PIBID.

a participação dos bolsistas no Subprojeto favoreceu uma formação inicial articulada e reflexiva sobre as especificidades desse contexto escolar, bem como até que ponto esse mesmo programa mobiliza os estudantes para o trabalho na sua prática futura.

Os objetivos específicos desta pesquisa foram:

- ✓ Caracterizar as estratégias formativas do Subprojeto PIBID/Pedagogia;
- ✓ Identificar as ações desenvolvidas e relações estabelecidas no decorrer da participação no PIBID neste contexto de formação/atuação;
- ✓ Compreender as implicações dessas ações e relações para a aprendizagem da docência no processo de formação inicial;

O interesse pela temática a ser estudada emerge das vivências pessoais e profissionais adquiridas durante o curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa (UFV), que ocorreram entre os anos de 2010 e 2015. Desde o início da graduação, tive a oportunidade de participar de atividades oferecidas pela Universidade, dentre elas, destaco o envolvimento com projeto de extensão, ensino e pesquisa.

Durante esse período, especificamente no ano de 2012, inscrevi-me na seleção para bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UFV. O Edital selecionava estudantes interessados em participar do projeto que atendia uma escola pública, localizada na zona rural da cidade de Viçosa. De início não fui selecionada, mas, por ficar excedente, no ano de 2013 fui convidada para integrar o grupo, o qual contava com mais quatro estudantes.

A gênese do meu interesse pelo PIBID como objeto desta investigação encontra-se ligada às experiências como bolsista no referido programa. Com duração de um ano, a participação² no Subprojeto oportunizou momentos de conhecimento sobre a realidade da escola do campo. As atividades desenvolvidas nesse ambiente permitiram o conhecimento sobre o currículo, a comunidade, as professoras, os alunos, como também os desafios do cotidiano desta escola do município de Viçosa.

As aprendizagens emergentes foram decorrentes de diferentes vivências. Nas visitas à escola, foram desenvolvidas atividades de acompanhamento das turmas e do trabalho das professoras da Educação Infantil e do Fundamental I, além de aulas

² Ressaltamos que a pesquisadora participou do Subprojeto PIBID/Pedagogia – UFV, Edital 2011, e atuou como bolsista no período de doze meses.

especializadas de Artes e Educação Ambiental. Ocorreram momentos de leituras e trocas de experiências em encontros semanais com a professora coordenadora do Subprojeto, do Departamento de Educação da UFV, e com as professoras supervisoras do PIBID na escola.

No final da experiência como pibidiana, apresentei um relato intitulado “O Meio Ambiente e suas relações sociais”, no Simpósio de Integração Acadêmica - SIA/UFV, no ano de 2013. O trabalho relata as ações do projeto de Educação Ambiental desenvolvido pelas pibidianas do Subprojeto de PIBID/Pedagogia em uma escola do campo de Viçosa. A apresentação deste trabalho foi reconhecida pelo comitê do evento e o trabalho premiado, com honra e mérito, como o melhor apresentado e desenvolvido pelo Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFV.

A participação no programa possibilitou um outro olhar para a Educação do Campo, despertando o interesse de, junto à experiência, realizar a disciplina EDU 324 - Processo Educacional no Meio Rural, a qual possibilitou trocas e reflexões sobre a prática adquirida na escola do campo, além de leituras sobre a história, teorias, práticas, políticas e a realidade das escolas do campo no Brasil.

No ano de 2014, inseri-me em um projeto de iniciação científica intitulado “Políticas, práticas educativas e meio ambiente: experimentos na Zona da Mata Mineira desenvolvendo práxis para além dos condicionamentos sociais”³, e essa participação me oportunizou o envolvimento em uma outra realidade da Educação do Campo - a Escola Família Agrícola⁴.

Nesta investigação analisei a incorporação dos princípios da Educação Ambiental na prática do currículo da Escola Família Agrícola Paulo Freire, no distrito de Acaiaca - Minas Gerais. Nas conclusões da referida pesquisa, percebi a carência de profissionais qualificados e capacitados para atuarem em Escolas do Campo. Os reflexos da ausência de profissionais especializados foram observados pela prática do currículo da Pedagogia da Alternância e pelo próprio cotidiano da escola.

Nesse sentido, a problemática da formação de professores para a Educação do Campo subsidiou a definição da temática desta pesquisa, ainda durante minha trajetória

³ Proposta de pesquisa aprovada pelo Programa Institucional de Bolsa PIBIC/CNPQ, Edital UFV/2013, com apoio financeiro e tempo de duração de 12/2013 a 07/2015.

⁴ As Escolas Famílias Agrícolas foram criadas a partir dos movimentos sociais para trabalharem em prol da educação do campo, na formação educacional e técnica dos filhos de pequenos agricultores da região. Com intuito do não distanciamento dos estudantes de sua família, com o envolvimento dos pais no processo educativo e de valorização da cultura e da realidade local, estas escolas trabalham com a Metodologia da Alternância, baseada em períodos de vivência na escola e na família.

acadêmica, e se consolidou com a minha entrada no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto e no Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente - FOPROFI, desta mesma instituição.

Além desses fatores, outros também mobilizaram a realização deste estudo e revelam a sua relevância social e acadêmica. Primeiramente, consideramos que, ao longo dos anos de vigência do PIBID, foram elaboradas e divulgadas muitas pesquisas, realizadas tanto pelos participantes do programa quanto por estudiosos do campo da formação docente e das políticas educacionais.

A partir da análise bibliográfica do campo de investigação sobre o PIBID, os estudos indicam que a participação no programa tem beneficiado o desenvolvimento, a aprendizagem e os saberes profissionais dos futuros professores. No entanto, consideramos que ainda são poucas as pesquisas dedicadas a investigar o impacto dessa iniciativa diretamente na formação inicial dos bolsistas de iniciação à docência nas escolas públicas e nos diferentes contextos educacionais em que o programa se insere.

As investigações identificadas revelam aspectos sobre os espaços e o estímulo à reflexão; a valorização da profissão docente; a integração entre a formação inicial e continuada; o planejamento de atividades; a melhoria da qualidade de ensino da educação básica; a identificação de dificuldades enfrentadas por alunos e professores no processo ensino-aprendizagem; o desenvolvimento da aprendizagem e saberes docentes de forma colaborativa entre os sujeitos; o aprendizado de novas tecnologias; os interesses de professores, supervisores e estudantes em fazer mestrado acadêmico ou profissional na área da Educação.

Além disso, consideramos que a finalidade, objetivos e a dimensão desse programa, indicam a necessidade de estudos que investiguem o seu impacto nos processos de formação de professores, a partir de reflexões e apontamentos críticos que ajudem a melhorar as dinâmicas educacionais nele gestadas e que explorem seus limites e possibilidades até aqui postas.

Os argumentos favoráveis ao PIBID dizem respeito ao incentivo à formação de iniciação de professores em destaque pelas suas ações, suas contribuições e seu fomento. Reconhecemos, assim como André (2012), a importância na elaboração de programas ou condições para que as escolas possam incrementar projetos favoráveis à transição de estudantes para a profissão de professor. A autora destaca que esses programas são de responsabilidade dos órgãos gestores da educação e devem ser arquitetados no ideal da formação integral do professor.

A relevância social do projeto se justifica, também, pela carência de debate da temática “educação do campo” nos cursos de formação de professores.

Como evidência desse discurso, destacamos o estudo de Marinho (2008), intitulada “Um Estudo Exploratório sobre a Escola Rural em Viçosa- MG: Saberes e Práticas Docentes”⁵, o qual analisou os saberes e as concepções que fundamentam as práticas docentes nesses espaços. O estudo se baseou na figura do professor, sua profissionalização, sua formação, seus saberes e suas concepções que orientam sua prática, focando as trajetórias profissionais, limites e possibilidades transcendentais das vivências do cotidiano da escola do campo.

Em sua pesquisa, Marinho (2008) considera que as condições do trabalho dos docentes se afastam muito da realidade apontada pelas concepções da Educação do Campo. Para a autora, essa condição está interligada à falta de preparação pedagógica, limitando-se aos aspectos gerais da pedagogia, caracterizando a ausência de contribuições específicas para o trabalho docente cotidiano no meio rural.

Em suas conclusões, a autora chama a atenção para a necessidade da implementação de políticas de formação inicial e continuada que atribuam aos licenciados conteúdos de formação necessários para o melhor entendimento da origem social das comunidades, das famílias e dos alunos, além de denominações que permitam distinguir as especificidades do campo para a cidade (MARINHO, 2008).

Corroborando com esses pressupostos, a investigação de Lage (2016), “Pedagogos que atuam na região dos Inconfidentes em Minas Gerais: Desafios na construção da Escola do Campo”⁶, considera a carência de elementos na formação inicial para a atuação neste contexto. Como questão central da sua análise, a autora evidenciou que os currículos das instituições formadoras, dos sujeitos da investigação, priorizaram outras áreas do conhecimento para a formação do pedagogo, deixando a Educação do Campo fora de questão. Para Lage (2016), o estudo dessa modalidade em apenas uma disciplina, cursos ou palestras não serão suficientes para contextualizar a realidade descrita pelos investigados. Desse modo, a análise revela que os cursos de Pedagogia não dão conta de abarcar todos os espaços de atuação do profissional, além

⁵ Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação e Extensão Rural, para a obtenção do título de Magister Scientiae, no ano de 2008.

⁶ Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, no ano de 2016.

de não se atentarem para o perfil dos alunos, as características e localizações das escolas que circundam as universidades da Região dos Inconfidentes e proximidades.

Diante dos elementos analisados, a autora ressalta que a falta de discussão com os professores, sobre o contexto do campo, impacta no trabalho desenvolvido nas escolas. Comprova-se, pois, a necessidade da criação de um fórum para discussão da realidade que circunscreve as escolas do campo na região investigada, em favorecimento dos pedagogos que nelas atuam.

Para além da Introdução, este texto se organiza em 5 partes. No capítulo 1, descrevemos “A Abordagem Metodológica” e o método escolhido para o desenvolvimento da pesquisa. Delineamos o percurso metodológico, empregado neste processo investigativo, da coleta à análise dos dados. Em seguida, apresentamos o perfil social e econômico das participantes da pesquisa, o contexto de implantação do Subprojeto investigado e as escolas que compõe suas ações.

No capítulo seguinte, “As políticas de formação de professores: estratégias para a melhoria da qualidade da educação”, apresentamos as referências do campo investigativo sobre as políticas educacionais e questões relacionadas às estratégias governamentais para a consolidação das políticas de formação de professores no Brasil, bem como o movimento de implantação do PIBID nesse cenário.

Na terceira parte da pesquisa, denominada “A formação de professores: conceitos e estratégias para a formação inicial docente”, articulamos as principais concepções sobre o campo teórico da formação de professores, apresentamos a transição da matriz curricular do Curso de Pedagogia-UFV e discutimos o processo de formação inicial das licenciandas no âmbito da Universidade. Além disso, discursamos sobre a ação de iniciação à docência do Subprojeto investigado e refletimos acerca das aprendizagens e saberes adquiridos pelas pibidianas durante esta experiência.

No Capítulo 4, “Os professores do campo: disputas para uma especificidade formativa”, dissertamos sobre as concepções pedagógicas e especificidades formativas na Educação do Campo, viabilizando o seu contexto histórico na relação com o movimento social do campo e suas reivindicações na agenda política educacional do Brasil.

Na sequência, apresentamos “As percepções das pibidianas sobre a especificidades do contexto das escolas do campo” durante a participação do Subprojeto PIBID/Pedagogia-UFV e analisamos as aprendizagens construídas durante a inserção das bolsistas nesse cenário educacional.

Nas Considerações Finais, apresentamos uma síntese de toda empiria constituída, destacamos o alcance dos objetivos e apontamos propostas para futuras investigações sobre a temática investigada

1. A ABORDAGEM METODOLÓGICA

Buscamos com a metodologia de cunho qualitativo alcançar o objetivo principal desta investigação: identificar como as experiências vivenciadas pelos licenciandos (as), no PIBID/Pedagogia UFV, refletem no processo de aprendizagem docente. Reconhecemos, assim como André (2005), que as abordagens qualitativas fundamentam a perspectiva de que o conhecimento se traduz em um processo socialmente construído pelos sujeitos, na atribuição dos sentidos em suas interações e experiências cotidianas.

Tal abordagem também permite que o pesquisador retrate essa visão da realidade construída pelos sujeitos em suas interações sociais. Ludke (1986), ao citar Bodgan e Biklen (1982), assinala que essa abordagem “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE, 1986, p. 13).

Nesse sentido, por meio da pesquisa qualitativa buscamos também alcançar os objetivos específicos desta investigação: caracterizar as estratégias formativas do PIBID/Pedagogia; identificar as ações desenvolvidas e relações estabelecidas no decorrer da participação no PIBID neste contexto de formação/atuação; compreender as implicações dessas ações e relações para a aprendizagem da docência no processo de formação inicial.

Para o alcance dos objetivos propostos, optamos pela estratégia metodológica classificada como Estudo de Caso. A escolha vai ao encontro do interesse em perscrutar o estudo sobre o Subprojeto do PIBID/Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa-UFV, especificamente o Edital nº. 061/2013 CAPES, que atende a duas escolas do campo do município de Viçosa- MG. André (2013) esclarece que o estudo de caso em Educação parte de uma análise profunda, dando importância às múltiplas dimensões desse contexto em particular.

Como já explicitado, o principal fundamento desta pesquisa tem relação com o envolvimento da pesquisadora no Subprojeto do PIBID, durante o ano de 2013, em uma escola municipal da zona rural, da cidade de Viçosa-MG. De acordo com Severino (2007), nas distintas etapas de uma pesquisa, o pesquisador deve se envolver e se atentar ao objetivo da investigação. Esse envolvimento torna-se essencial para responder as perguntas propostas na problemática enfatizada no estudo. Sendo assim, o autor pondera a indissociabilidade entre sujeito e objeto, pelo fato do pesquisador

atribuir significados na definição do objeto de pesquisa, inviabilizando uma neutralidade científica.

Sobre esse aspecto, ainda que o pesquisador tenha íntima relação com o objeto de estudo, o período de desenvolvimento do Subprojeto e de atuação⁷ das bolsistas, objeto e sujeitos dessa investigação, não coincide com a atuação da pesquisadora no programa. Entretanto, há um esforço para conter a subjetividade, considerando o rigor necessário para investigações como esta.

Além da experiência da pesquisadora no PIBID, a delimitação de um caso foi necessária devido às especificidades de implementação dos Subprojetos do curso de Pedagogia que envolvem o programa na Instituição. Julgamos que tal singularidade encontra-se intimamente ligada ao modo como cada coordenador organiza e orienta as ações desenvolvidas no âmbito de cada subprojeto, o que implica diferenças significativas.

Para uma análise significativa do Subprojeto PIBID/Pedagogia-UFV e suas contribuições para a aprendizagem e formação docente de seus bolsistas, consideramos que o estudo de caso tem como objetivo retratar uma realidade de modo completo e profundo, considerando a situação como um todo, bem como suas nuances. Dessa forma, busca-se representar os diversos pontos de vista presentes em uma situação, explicitando o relato e a interpretação dos informantes, bem como os princípios que orientam a análise do pesquisador (ANDRÉ, 1984).

Para isso, optamos pelos seguintes procedimentos metodológicos: o estudo bibliográfico e a análise documental; aplicação de questionário (Apêndice A) e a entrevista semiestruturada (Apêndice B). A esse respeito, André (2005) esclarece que no estudo de caso os procedimentos metodológicos podem ser variados, constituídos de diferentes fontes de dados, de métodos de coleta, de instrumentos e procedimentos. A autora destaca a importância de os instrumentos de coleta de dados estarem intimamente ligados ao problema da pesquisa, a fim de contemplar as múltiplas dimensões do fenômeno investigado e evitar interpretações unilaterais ou superficiais.

1.1 O PERCURSO METODOLÓGICO

⁷ Os dados referentes ao ano de inserção e período de atuação das bolsistas no Subprojeto PIBID/Pedagogia – UFV poderão ser observados no Capítulo 3.2, p. 87-88, dessa investigação.

O percurso metodológico delineado para esta investigação tem como princípio realizar um diálogo reflexivo e sistemático entre os dados provenientes das fontes de pesquisa e os produzidos no campo empírico. Para isso, trabalharemos com dados já existentes e dados coletados durante a investigação. Os primeiros dados foram encontrados e selecionados a partir da pesquisa documental e da análise do questionário.

Na primeira etapa, realizamos um estudo bibliográfico a fim de levantar as referências do quadro teórico. Desse modo, as escolhas feitas constituem o referencial teórico e o corpus da análise desta investigação, percorrendo as temáticas: Formação de Professores, Educação do Campo e Políticas Educacionais. Para isso, realizamos um estudo da arte de teses e dissertações que abordam o PIBID nos Programas de Pós-Graduação do Estado de Minas Gerais. A escolha desta metodologia possibilitou uma visão geral do que vem sendo produzido sobre o PIBID, permitindo aos interessados a percepção sobre a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes.

Foram selecionados os resumos das dissertações e teses disponíveis no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O indicador de busca dos resumos foi a palavra-chave *pidid*. Após a investigação, organizamos em um quadro⁸ os 42 trabalhos encontrados. Apoiamo-nos nas leituras dos resumos e observamos sucintamente o que cada estudo buscou investigar e quais os resultados alcançados.

O Estado de Minas Gerais possui onze⁹ Universidades Federais. Com o mapeamento deste estudo, observamos que apenas oito instituições produziram trabalhos, nos programas de Pós-Graduação, abordando a política do PIBID e seus sujeitos envolvidos. Dessas oito, a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais se destaca com a produção de três trabalhos sobre a temática. Dentre as três universidades que não produziram, estão a de Juiz de Fora, Alfenas e Itajubá.

Durante o mapeamento, observamos que as temáticas percorrem o campo de formação docente e abordam questões referentes à formação inicial; à formação continuada; à construção da identidade e profissionalização. Além disso, observou-se aspectos relacionados diretamente com as ações do programa, como a construção de

⁸ O quadro foi organizado pelos elementos encontrados no resumo: autor, tema, ano de publicação, procedimentos metodológicos, referencial teórico utilizado e principais resultados obtidos.

⁹ Universidades Federais de: Minas Gerais, Viçosa, Ouro Preto, Uberlândia, Lavras, Alfenas, São João del-Rei, Juiz de Fora, Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Itajubá, Lavras e Triângulo Mineiro.

materiais didáticos (blog e robô) e conteúdos formativos temáticos sobre saúde, etnias raciais, sexualidade, entre outros.

Sobre a formação inicial, foco desta investigação, encontramos 18 pesquisas, 1 tese de doutorado e 17 dissertações de mestrado, as quais tiveram como objetivo investigar o processo de formação dos licenciados bolsistas e ex-bolsistas em relação às ações desenvolvidas no programa. As investigações foram realizadas entre os anos de 2013 a 2016. Os trabalhos investigaram os projetos do PIBID nos cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras, Química, Física, Educação Física, Biologia e Artes.

Durante o levantamento das produções, observamos que as investigações desenvolveram coleta de informações¹⁰ diretamente com os estudantes participantes do programa. Dentre eles, destacamos que 3 deram voz aos ex-bolsistas e 14 aos bolsistas ainda em formação acadêmica. Os recursos metodológicos para a coleta de dados envolvem a aplicação de questionário, entrevistas semiestruturadas, grupo focal e observação.

Em consonância ao objeto desta investigação, salientamos que a Universidade Federal de Viçosa possui 8 dissertações de mestrado defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Dentre as temáticas de pesquisas que circundam o PIBID nesta instituição, verificamos abordagens sobre a aprendizagem docente, o desenvolvimento profissional, percursos formativos e práticas docentes dos sujeitos envolvidos no programa. Desse modo, identificamos 3 dissertações¹¹ que analisam a formação inicial neste programa, bem como possibilitam uma visão do desenvolvimento do programa e do Subprojeto PIBID/Pedagogia- UFV.

O Estado da Arte forneceu uma visão geral do que está sendo investigado sobre a formação inicial em relação à participação no PIBID. Os resultados alcançados envolvem a importância e os obstáculos das ações do programa para a constituição dos bolsistas em aspectos relacionados à profissionalização, saber docente; identidade profissional; aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem; valorização da carreira docente; compressão do contexto escolar; e aspectos referentes à relação entre teoria e prática.

Nessa etapa, também analisamos os documentos a respeito do Programa Institucional de Iniciação à Docência na Universidade Federal de Viçosa, com objetivo de identificar e caracterizar as estratégias formativas do Subprojeto PIBID/ Pedagogia-UFV. Compreendemos, assim como Zuin e Zuin (2010), que a pesquisa documental é

¹⁰ Uma dissertação não informou os sujeitos envolvidos na investigação em seu resumo.

¹¹ Eufrazio (2014); Neves (2014); Aquino (2015).

um instrumento metodológico que possibilita ao pesquisador levantar dados e informações acerca da realidade, acontecimentos ou fenômenos daquilo que se propôs a estudar, sendo ela a primeira fonte de auxílio para uma investigação.

Para essa análise, realizamos um mapeamento dos documentos disponibilizados no site institucional do PIBID - UFV¹². No site encontramos disponíveis para o acesso as chamadas públicas realizadas pela Capes no âmbito do programa, os decretos e portarias, bem como os projetos institucionais, os subprojetos, os relatórios de atividades produzidos pelo PIBID-UFV e enviados à Capes. O mapeamento dos documentos utilizados está explicitado do quadro abaixo:

Tabela 1-Documentos analisados sobre o PIBID-UFV

DOCUMENTOS PIBID- UFV	ANO/ BASE	TOTAL DE DOCUMENTOS
Edital de Seleção Institucional	Nº 02/2009; Nº 001/2011; Nº 11/2012 CAPES; Nº. 061/2013 CAPES	4
Projeto Institucional	2007, 2009, 2011, 2012 e 2013	5
Detalhamento do Subprojeto- Licenciatura Pedagogia	2011, 2012 e 2013	3
Relatório final	2008 a 2010 e 2015	2
Relatório Parcial de Atividade	2014; 2015 e 2016	2

Fonte: Quadro organizado pela autora com base nos documentos analisados.

A partir do acesso e análise dos Editais, dos Projetos Institucionais e do Subprojeto do curso de Pedagogia, realizamos um pequeno levantamento histórico da implantação e desenvolvimento do PIBID na Instituição. Esses documentos contemplam a apresentação da proposta, as ações previstas, os resultados pretendidos, o cronograma de implementação das atividades desenvolvidas e ainda tem um espaço destinado a outras informações julgadas como relevantes pela proponente do projeto e do Subprojeto.

Os relatórios finais forneceram os resultados gerais das ações desenvolvidas, além de dados estatísticos que comprovam a melhoria, o acesso e a ampliação do programa na Instituição. Já os Relatórios Parciais forneceram os resultados obtidos e um panorama geral das atividades realizadas pelos subprojetos integrantes do programa.

¹² <http://www.pibid.ufv.br/>.

Após essa primeira análise, focamos especificamente no Subprojeto PIBID/Pedagogia do ano de 2013, tendo em vista que o documento é referente ao objeto desta investigação. Nesse documento, encontramos os desdobramentos das ações propostas, como o detalhamento dos coordenadores de área; a caracterização das escolas básicas envolvidas no projeto; as estratégias para inserção dos bolsistas nas escolas; a justificativa dos objetivos propostos; as atividades de socialização dos impactos e resultados do projeto, os níveis de ensino envolvidos; os resultados pretendidos; o cronograma específico e outras informações relevantes.

O estudo dos documentos oportunizou a compreensão da estrutura e desenvolvimento do programa na instituição investigada no que diz respeito ao seu aspecto nacional e local. Dessa forma, consideramos que a busca de informações documentadas acompanhou o desenvolvimento desta investigação, possibilitando o aprimoramento e amadurecimento dos objetivos e fins de investigação (CHIZZOTI 1995).

Para uma melhor compreensão dos fenômenos a serem estudados, a segunda fase desta pesquisa consiste na utilização dos instrumentos de coleta de dados, como o questionário e a entrevista semiestruturada. No intuito de dar voz aos sujeitos envolvidos na pesquisa, coletamos informações diretamente com os informantes, a fim de proporcionar uma riqueza de detalhes e a garantia do que preza a investigação qualitativa.

O primeiro contato com os bolsistas do programa foi realizado pela rede social *Facebook*, especificamente no grupo “Pibid Pedagogia - Educação do Campo”, composto pelos integrantes do Subprojeto. A rede social foi escolhida pela maior facilidade de comunicação entre os sujeitos. A partir desse contato, realizamos o esclarecimento sobre pesquisa e seu objetivo, como também o convite para a participação desta investigação.

No convite disponibilizamos o endereço eletrônico¹³ do questionário virtual, elaborado pela plataforma Google Forms¹⁴, para que esse fosse preenchido voluntariamente. A escolha da ferramenta virtual para a coleta de dados se deu pela

¹³https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSebHpe_hr3Q4MafA8tMFaF6mw3ZrdiYL4WnWx1yDAHpTJ8V4w/viewform

¹⁴ O formulário construído pode ser disponibilizado através de um endereço eletrônico, e, quando preenchido pelos respondentes, as respostas aparecem imediatamente na página do Google Forms do usuário que os criou. Essa é uma das principais vantagens no seu uso: a visualização dos dados coletados.

possibilidade de alcance e facilidade da plataforma para a aplicação de pesquisas de cunho acadêmico.

Segundo Severino (2007), o questionário é um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo” (SEVERINO, 2007, p. 25). Com essa ferramenta, conhecemos os aspectos pessoais, familiares e formativos que caracterizam as bolsistas do Subprojeto PIBID/Pedagogia UFV, edital de 2013.

O Questionário foi elaborado¹⁵ com 38 questões, fechadas e abertas, sendo aplicado durante o período de quinze dias do mês de agosto do ano de 2018. Durante a tabulação dos dados, tivemos o retorno de 11 colaboradoras, que possibilitaram caracterizar os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, bem como compreender algumas percepções sobre a formação no curso de Pedagogia e a participação como bolsistas do PIBID.

Para o aprofundamento da análise, a entrevista semiestruturada foi eleita como a principal fonte de coleta de dados para complementação das informações constituídas e melhor compreensão do objeto de estudo. Desse modo, compreendemos que a entrevista semiestruturada possibilita, a partir de um esquema básico e flexível, que o entrevistado discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. A entrevista foi elaborada por um roteiro de perguntas relacionadas ao assunto e complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas de sua realização. De acordo com Marconi e Lakatos (2011), a entrevista semiestruturada é guiada por perguntas previamente elaboradas e abertas, em que o entrevistador tem a função de conduzir a entrevista, visando contemplar os objetivos.

Inicialmente, o roteiro de entrevista continha 32 questões. Entretanto, atendendo as modificações sugeridas pela banca de qualificação, efetuamos algumas correções neste roteiro, reelaborando, excluindo e acrescentando questões. Posteriormente, realizamos uma entrevista piloto com uma ex-bolsista¹⁶ do programa, a fim de contemplar a veracidade do roteiro de entrevista. Tal ação foi essencial para sanar nossas dúvidas quanto ao lugar mais adequado para a realização das entrevistas e contribuiu para averiguar se as respostas fornecidas contemplavam as questões da

¹⁵ O Questionário foi elaborado a partir dos aspectos já analisados pelos estudos de Eufrazio (2014) e Aquino (2014) e adaptados com outras questões relacionadas aos objetivos específicos deste estudo.

¹⁶ Ressaltamos que o percurso formativo da ex-bolsista, recentemente graduada na época, guardava características similares com as das trajetórias formativas das participantes da pesquisa.

pesquisa. Consideramos as adaptações feitas no roteiro inicial essenciais para deixar as perguntas mais claras, proporcionando um maior fluxo de informações referentes aos objetivos desta dissertação.

O roteiro de entrevista (Apêndice B) reelaborado se constitui em seis blocos temáticos e envolve 25 questões. No primeiro bloco, as questões se relacionam às expectativas das entrevistadas de aprendizagem na inserção como bolsistas do PIBID; o segundo bloco se refere às questões sobre o contexto escolar; o terceiro bloco aborda questões sobre as ações desenvolvidas no decorrer da participação no programa; o quarto, as relações de aprendizagem coletiva que as bolsistas estabeleceram no interior da escola; já o quinto e o sexto bloco envolvem questões sobre as percepções das bolsistas da comunidade escolar e o papel do professor na escola do campo.

A princípio, oito licenciandas se dispuseram a colaborar com as entrevistas no preenchimento do questionário. No entanto, ao realizarmos o agendamento por telefone, apenas seis confirmaram a participação. Em respeito à disponibilidade de tempo das estudantes, as entrevistas foram aplicadas na primeira quinzena do mês de outubro na residência da pesquisadora, na cidade de Viçosa-MG.

Devido à abordagem de temas pessoais, no ato das entrevistas a pesquisadora apresentou todos os aspectos referentes à pesquisa¹⁷ com a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C). Na sequência, tomou os devidos cuidados impedindo qualquer constrangimento de ordem moral, intelectual e emocional às participantes. Desse modo, mediante autorização, as entrevistadas foram gravadas e o tempo de duração variaram entre 30 a 40 minutos.

Posteriormente, as entrevistas foram transcritas em documentos individuais de posse dos pesquisadores, podendo o sujeito investigado ter acesso a esses documentos, caso desejado. Salientamos que os dados obtidos foram utilizados apenas para fins acadêmicos e estão resguardados segundo as orientações do Comitê de Ética da Universidade Federal de Ouro Preto.

De posse do material coletado nas duas fases, atribuímos a terceira fase desta investigação: a análise dos dados. Em virtude da diversidade empírica constituída através dos documentos, questionários e entrevistas, iniciamos o processo de organização dos dados por meio da sua leitura geral, com o propósito de compreendê-

¹⁷ O TCLE atribui os objetivos da pesquisa; a garantia de sigilo e anonimato; o cuidado com o armazenamento dos dados coletados, como também a participação voluntária dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

los e analisá-los de forma conjunta. Para o exame dos dados qualitativos da pesquisa, elegemos a metodologia de Análise de Prosa, sugerida por André (1983), com a identificação de tópicos e temas principais, em vez de um sistema pré-estabelecido de categorias.

Conforme nos orienta essa metodologia de análise, utilizamos da técnica de triangulação dos dados, realizando uma combinação de múltiplas fontes de dados obtidas pelos vários métodos de coleta utilizados e, simultaneamente, buscamos rever, questionar e reformular tópicos e temas, assim como nos orienta a autora: “ O que é que este diz? O que significa? Quais as mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias” (ANDRÉ, 1983, p. 67).

Neste processo de análise comparamos e checamos a convergência e percepções similares das informações fornecidas pela empiria e articulamos com a teorias do campo científico, buscando uma melhor compreensão dos objetivos desta investigação e a confiabilidade para exposição dos dados adquiridos.

Consideramos que esse percurso metodológico foi escolhido pela possibilidade de fazer com que os conteúdos recolhidos se constituíssem em dados qualitativos e/ou em análises reflexivas, em observações individuais e gerais dos documentos, questionários e entrevistas. Nesse sentido, a última etapa do estudo consistiu na organização, articulação e reflexão dos produtos obtidos em conjunto com as etapas anteriores, resultando no texto final desta dissertação.

1.2 O PERFIL DAS LICENCIANDAS E BOLSISTAS DO SUBPROJETO PIBID/PEDAGOGIA-UFV

A caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa foi possível a partir da análise dos questionários, pelos quais obtivemos o retorno de onze bolsistas do Subprojeto PIBID/Pedagogia. No questionário, primeiramente, investigamos os perfis com indicadores que correspondem à idade; sexo; estado civil; etnia; cidade e localidade (rural-urbana). Nessa caracterização utilizamos questionamentos relativos à escolarização e ocupação profissional dos pais, como também aspectos que envolvem o percurso escolar, tipo de instituição - pública ou privada - onde foi realizada a escolarização, a idade de conclusão do ensino médio, bem como a modalidade de ensino médio cursado.

Para análise dos dados, recorremos aos estudos sobre a representação social dos discentes ou já docentes graduandos no curso de Pedagogia e Normal superior das autoras Saraiva e Ferenc (2010)¹⁸, Nunes et al. (2010)¹⁹ e Ferenc e Braúna (2010)²⁰, bem como sobre perfil social, econômico e cultural dos bolsistas do PIBID das pesquisas de Eufrázio (2014)²¹ e da Fundação Carlos Chagas (2014)²².

Inicialmente, identificamos que as bolsistas do Subprojeto PIBID/Pedagogia-UFV são majoritariamente do sexo feminino. Esse dado corrobora com a análise de Saraiva e Ferenc (2010) e Eufrázio (2014) ao considerarem que o curso de Pedagogia e as bolsistas do PIBID/Pedagogia desta instituição apresentam um público predominantemente do sexo feminino. Nessa direção, Nunes et al. (2010) caracteriza 99,4% dos seus entrevistados como do sexo feminino. Esse dado também exemplifica o estudo da Fundação Carlos Chagas (2014), que conceitua a prevalência de mulheres na procura das licenciaturas e dos docentes em exercício na educação básica.

A relação da idade das informantes pode ser observada na tabela abaixo

¹⁸ Saraiva e Ferenc (2010) objetivaram analisar as representações sociais de estudantes do 3º período do curso de Pedagogia da Universidade Lócus desta pesquisa.

¹⁹ Nunes et al. (2010) analisaram a percepção de professoras mineiras acerca de suas formações; para tanto contaram com uma amostra de 161 professores, dos quais 124 são graduados em Pedagogia e realizaram o curso normal superior.

²⁰ Os dados deste estudo foram produzidos no interior da pesquisa interinstitucional “A formação, o trabalho dos docentes que atuam no ensino fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: um estudo comparado”. Esta análise permite vislumbrar aspectos referentes à opção pelo curso e os fatores que favoreceram ou contribuíram para esta opção.

²¹ Os dados desta investigação permitem identificar a caracterização social, cultural, econômica e formativa das licenciandas e bolsistas do Programa PIBID/ Pedagogia da UFV, edital 2009 e 2012.

²² Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Tabela 2-Faixa Etária das bolsistas

IDADE (ANOS)	BOLSISTAS
21	2
22	1
23	1
24	2
25	1
28	2
31	1
35	1
Total: 11 bolsistas	

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do Questionário aplicado em agosto de 2018.

Nesse aspecto, notamos que a maioria delas possuem entre 21 a 28 anos. Já no estudo de Neves (2014), encontramos pibidianas com 7 anos de diferença de idade em relação às participantes da nossa pesquisa.

Com a sistematização dos dados, observamos que dentre as licenciandas 2 são casadas e 9 se declararam solteiras. E em relação a sua etnia, 4 identificaram-se como branca; 5 parda; 1 preta e 1 amarela. A respeito da cor/raça, a avaliação da Fundação Carlos Chagas (2014) notou que, do total de licenciandos bolsistas respondentes do questionário, a maioria (53%) declarou-se branco, 33% pardo/mulato e 10% negro.

A habitação das pibidianas varia de localização, sendo que 8 afirmaram residir na cidade de Viçosa, onde se localiza a instituição. As demais habitam a microrregião de Viçosa, sendo 1 na cidade de Teixeiras, 1 em Ervália e 1 em Piranga, no Estado de Minas Gerais. Nesse aspecto, ressaltamos que 5 afirmaram ter residido, ou ainda residir, na área rural.

Em relação aos aspectos familiares das informantes, investigamos o grau de instrução e a ocupação profissional dos pais. Os dados provenientes referentes à escolarização dos pais podem ser observados na tabela abaixo:

Tabela 3-Grau de Instrução do Pais

Grau de Instrução	PAI	MÃE
Não alfabetizado (a)	2	0
1ª a 4ª série incompleta	1	1
1ª a 4ª série completa	1	5
5ª a 8ª série completa	1	1
5ª a 8ª série incompleta	2	1
Ensino médio completo	3	3
Ensino Superior incompleto	1	0

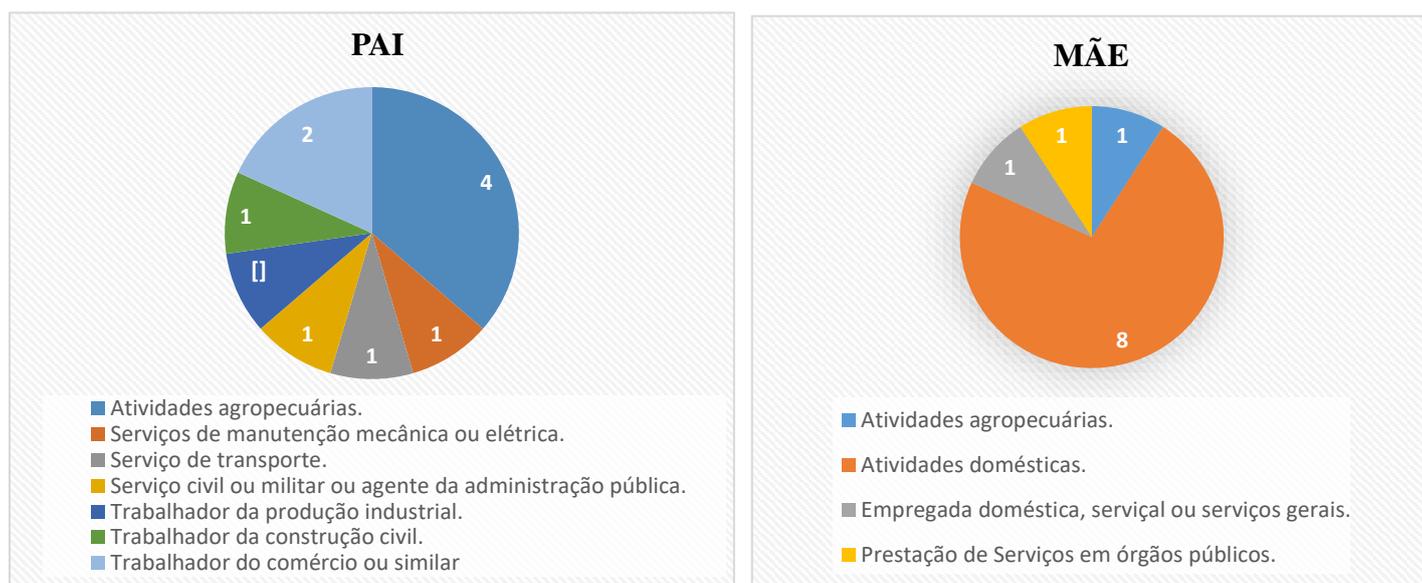
Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do Questionário aplicado em agosto de 2018.

As presentes referências indicam que quatro dos pais das informantes completaram o Ensino Médio. Dentre os demais, dois não são alfabetizados, dois não concretizaram a etapa do Fundamental I, dois a etapa do Fundamental II; apenas um iniciou mas não concretizou o Ensino Superior. A maioria dos pais não concretizaram seus estudos na Educação Básica, o que corrobora com os resultados apresentados por Eufrázio (2014) e Gatti e Barreto (2009). De acordo com os autores, grande parte dos pais dos estudantes do curso de Pedagogia não concluíram a Educação Básica, sendo as maiores frequências entre aqueles que têm até 4 anos de estudos.

A tabela ainda demonstra que a maioria das mães completaram alguma etapa de ensino: cinco cursaram todo o Fundamental I; uma o Fundamental II e três o Ensino Médio. Entretanto, algumas mães não finalizaram os estudos em alguma etapa, sendo elas, uma o Ensino Fundamental I e uma o Fundamental II.

Como descrito por Nunes et al. (2010), somente 10% das mães das docentes mineiras possuem ensino superior completo e a maioria delas completaram apenas o ensino fundamental. Os dados se assemelham à realidade descrita por Gatti e Barreto (2009), demonstrando que mais da metade dos licenciandos, que responderam o questionário socioeconômico do ENADE/2005, são filhos de mães que não frequentaram a escola ou completaram o ensino fundamental. Além disso, as autoras identificaram ser relativamente baixo o número de mães que ingressaram no ensino superior. Ainda nesse contexto, as atividades profissionais dos familiares das pibidianas se distribuem da seguinte maneira:

Figura 1- Ocupação Profissional dos Pais



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do Questionário aplicado em agosto de 2018.

Sobre a ocupação profissional dos pais, notamos que quatro exercem atividades agropecuárias; dois no comércio; um na manutenção mecânica ou elétrica; um no serviço de transporte; um no serviço de civil, militar ou agente de administração pública, um na produção industrial e um na construção civil. Já em relação as atividades profissionais das mães, observamos que oito exercem atividades domésticas e as demais trabalham com: uma atividade agropecuária; uma empregada doméstica, serviçal ou serviços gerais; e uma presta serviços em órgãos públicos.

No que tange a trajetória escolar, verificamos que a maior parte das licenciandas cursaram a educação básica na escola pública, e apenas duas em escola privada. Nessa etapa, tem-se que quatro estudaram em escola do meio rural e as outras cinco em escola urbana. Sobre o Ensino Médio, nove participantes responderam que realizaram o ensino médio tradicional, uma finalizou os estudos no Supletivo e uma realizou o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio. Em relação ao percurso escolar, nove bolsistas acreditam terem sido um bom aluno e duas responderam ser um aluno de nível mediano.

Sobre os aspectos referentes à trajetória escolar, Eufrázio (2014) admite que dezesseis das dezessete informantes do PIBID/ Pedagogia investigadas cursaram o Ensino Médio na escola pública. Nos dados coletados por Saraiva e Ferenc (2010), tem-se que 95% dos investigados cursaram o ensino médio em escola pública. Em âmbito nacional, a avaliação da Fundação Carlos Chagas (2014) reconhece que os

Licenciandos/Bolsistas do PIBID afirmaram a realização do ensino médio na rede pública.

Diante desses dados, identificamos que nenhum dos vinte e dois pais concluíram o Ensino Superior, sendo que desses, apenas um iniciou essa etapa. Desse modo, ao compararmos o grau de escolaridade das informantes com a de seus pais, evidenciamos indícios de uma maior ascensão à escolaridade em relação à sua família de origem.

Consideramos, assim como Eufrázio (2014), que, ao contrário dos seus pais, “as licenciandas estão tendo acesso ao ensino superior em uma universidade pública, o que pode permitir a aquisição de capital escolar e cultural pelas mesmas, devido ao meio em que estão inseridas e às diferentes oportunidades oferecidas por este espaço” (EUFRÁZIO, 2014, p. 48).

1.3 O CONTEXTO DE IMPLANTAÇÃO DO SUBPROJETO PIBID/PEDAGOGIA-UFV

O PIBID iniciou suas atividades na Universidade Federal de Viçosa, a partir da primeira chamada pública do edital de dezembro de 2007²³. No primeiro edital PIBID/UFV, a iniciativa contemplava os cursos de licenciatura em Física, Química, Matemática e Ciências Biológicas. A sucessão de editais nos anos de 2009, 2011, 2012 e 2013 ampliaram gradualmente o atendimento, incluindo as licenciaturas de Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Geografia, História, Letras-Inglês, Letras-Português e Pedagogia do campus de Viçosa; como também as licenciaturas de Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Matemática e Química do campus de Rio Paranaíba.

Os dados explicitados corroboram com o estudo de Carvalho et al. (2015) ao considerarem que, apesar do edital de 2009 ter mantido a prioridade da formação de professores do ensino médio, o programa se estendeu às demais licenciaturas, dentre elas, o curso de Pedagogia. Desse modo, considera-se que esse edital possibilitou a oportunidade de aprovação de outras licenciaturas (línguas estrangeiras, licenciatura interculturais e licenciatura em educação do campo, para comunidades quilombolas e de jovens e adultos), complementando o atendimento do programa a toda a Educação Básica.

Entretanto, a seleção de propostas de projetos de iniciação à docência para a diversidade consolidou-se com o edital nº02/2010/CAPES-SECADI, em parceria com a

²³ Convênio 068/2007/UFV UFV/SEE-MG DOF-MG 23/10/07.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação. Dessa forma, os autores assinalam que a diversidade no âmbito do PIBID pode ser atendida pela instituição do Decreto nº 7.219, de 09 de abril de 2010:

[...] puderam apresentar propostas as instituições públicas e as Universidades e centros universitários comunitários, confeccionais e filantrópicos que desenvolviam os projetos de Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind) e do Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), aprovados pelo SECADI, levando em consideração as especificidades da formação para a diversidade e das escolas situadas em comunidades indígenas e do campo, harmonizando essas realidades aos objetivos estabelecidos pelo PIBID (CARVALHO et al., 2015, p. 22).

Diante desse cenário histórico, evidenciamos o início do desenvolvimento do Subprojeto PIBID/Pedagogia investigado. A esse respeito, é importante destacar que a aprovação deste aconteceu posteriormente a outro Subprojeto PIBID/Pedagogia-UFV, vigente pelo edital 2009.

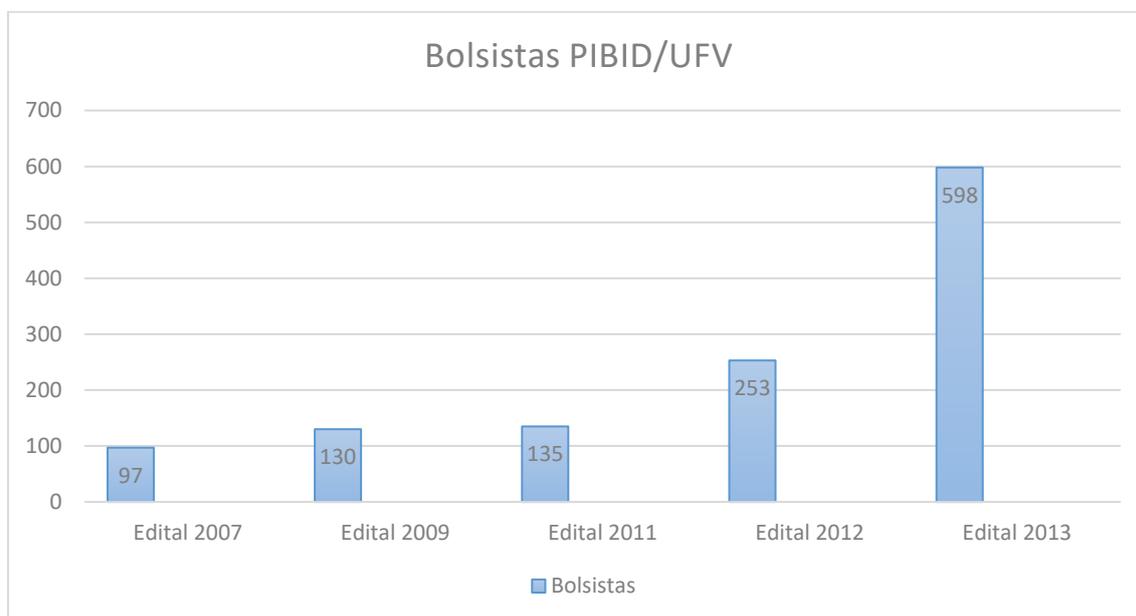
A presente proposta foi elaborada a partir do edital nº 001/2011/CAPES-UFV, com o intuito de contribuir para a formação dos licenciandos em Pedagogia da Universidade, a fim de desenvolver os objetivos estabelecidos pelo PIBID, com o foco no contexto das escolas da zona rural do município de Viçosa. Ademais, consideramos que a primeira etapa desse Subprojeto foi desenvolvido por uma equipe composta por uma coordenadora professora da UFV, uma professora supervisora da escola e cinco bolsistas estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da mesma universidade. As atividades deste edital terminaram no final do ano de 2013.

Com as modificações do programa pela Portaria 96, de 18 de julho de 2013²⁴, este subprojeto integrou suas atividades a outros três subprojetos do PIBID/ Pedagogia-UFV. Nessa nova organização, o subprojeto continuou com a coordenação da professora, mas ampliou o número de escolas do campo atendidas e de licenciandas integrantes. Desse modo, as suas ações foram desenvolvidas em duas escolas do campo de Viçosa, com a participação de dezesseis bolsistas.

²⁴ A normativa fomentou a reorganização interna do programa, para a vigência de um único regulamento institucional. O aperfeiçoamento da gestão contou com a orientação da Coordenação-Geral de Programas de Valorização do Magistério, da DEB, para que as instituições encerrassem a vigência de todos os projetos dos editais 2009, 2010, 2011 e 2012. E, a partir desta nova regulamentação, as IES submeteram suas novas propostas em 2013, para os projetos que entraram em vigência no ano de 2014.

Além disso, destacamos também que a unificação do PIBID nessa Universidade proporcionou uma ampliação de estudantes e instituições participantes. Os dados explicitados no relatório parcial do PIBID-UFV (2016) assinalam que o subprojeto possui dezoito subprojetos distribuídos em dois *campi*, Viçosa e Florestal. As ações também são desenvolvidas em um total de dezoito escolas localizadas entre os municípios de Viçosa, Teixeira, Florestal e Pará de Minas. A ampliação do programa também pode ser observada pela relação do número de estudantes beneficiados:

Figura 2- Progressão de Bolsistas PIBID-UFV



Fonte: Gráfico construindo pelos autores diante das informações disponibilizadas pelo relatório Pibid/UFV, ano base 2016.

Segundo Carvalho et al. (2015), a unificação dos editais do PIBID certifica todas as mudanças ocorridas ao longo das publicações anteriores, apresentando um conjunto de orientações as IES, que tiveram seus projetos aprovados, dispendo pela primeira vez o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Segundo os autores, essa medida impulsionou o processo de institucionalização do programa no interior das IES parceiras, direcionando a elaboração do seu próprio regimento.

Em consideração a essa nova configuração do programa, reconhecemos que, para o desenvolvimento do PIBID, cada IES fica encarregado de focar a formação de professores vinculados ao programa nas exigências instituídas pela Capes. Para o incentivo dessas ações, são elaborados projetos para cada licenciatura, integrando elementos para a melhoria da formação dos bolsistas envolvidos. Cada subprojeto tem o

intuito de desenhar como será essa aproximação da docência, sendo elaborados, cada qual, em suas especificidades.

Em vista dos objetivos desta investigação, optamos por estudar o PIBID/Pedagogia-UFV do Edital nº 61/2013 - CAPES/DEB, com o intuito de analisar e identificar as estratégias formativas do Subprojeto²⁵, que atende especificamente as escolas da zona rural de Viçosa. O documento é escrito pelos coordenadores e se mostra como um registro importante, capaz de nos revelar as estratégias formativas nas quais o formador pretende se apoiar no processo de formação dos licenciandos.

O formato do subprojeto investigado é composto inicialmente pela apresentação dos dados cadastrais, dos coordenadores, das escolas. Ademais, contempla sucessivamente a proposta de trabalho, seus objetivos e um plano descritivo das ações que serão implementadas com a verba de custeio, além de um cronograma e outras informações consideradas relevantes pelos coordenadores do subprojeto.

Consideramos que o estudo das estratégias formativas do Subprojeto tem como intuito conhecer as experiências pedagógicas adotadas no processo de iniciação à docência desses futuros professores. Segundo Rocha e Faria (2015, p. 35), “a escolha desta ou daquela estratégia de ensino não é um ato neutro realizado à revelia dos fins educativos”. Desse modo, as estratégias didático-pedagógicas do programa se configuram como “o meio de operacionalizar o processo de ensino e de aprendizagem, abrangendo formas, procedimentos, ações e atividades decorrentes do planejamento” (ROCHA; FARIA, 2015, p. 35).

Na análise do documento do Subprojeto PIBID/Pedagogia-UFV especificamos, primeiramente, que sua estratégia formativa considera os profissionais da educação essenciais nos processos de mudanças sociais. O investimento em seu desenvolvimento profissional, portanto, é algo essencial nos cursos de formação docente. Ademais, evidencia-se o papel dessa formação diante dos desafios da educação básica, considerando a escola um espaço social rico em diversidade cultural, contradições e conflitos.

Diante dessa perspectiva, à sua proposta formativa atribui-se cinco eixos estruturantes, que reafirmam o compromisso com uma formação dos professores preocupada com os elementos desafiadores da realidade educacional no Brasil:

²⁵ O PIBID/Pedagogia-UFV contém três Subprojetos e coordenadores diferentes.

- I. Alfabetização como leitura de mundo, base dos primeiros anos escolares, e um projeto político em que se afirma o direito da criança de construir e de reconstruir a sua relação com o mundo de maneira letrada;
- II. De acordo com os indicadores de qualidade da educação, o “[...] compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes deve ser assumido como uma das principais responsabilidades da escola” (SEB/MEC, 2006). Para tanto, investir nos/as licenciandos/as do Curso de Pedagogia é um passo afirmativo para esse compromisso;
- III. A Educação através das artes, reconhecendo-a como um componente curricular integrador dos demais conteúdos escolares e como fio condutor das experiências educativas;
- IV. A Educação do Campo como um movimento educativo que tem construído outro paradigma de educação e de escola no meio rural;
- V. A Ecopedagogia em evidência a uma proposta de educação ambiental popular, com base na Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, ressignificada por princípios da sustentabilidade e da diversidade cultural.

Embora exista o reconhecimento de que os desafios traçados não se limitam à formação dos professores, é necessário evidenciar suas expectativas para um enfrentamento. Ademais, compreendemos que seus pressupostos estão pautados no Art. 2º das Diretrizes Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) considerando a formação do professor pesquisador e crítico das especificidades de cada segmento educacional. Esse Subprojeto proporciona o contato dos bolsistas de forma investigativa e propositiva diante dos variados contextos socioculturais, a fim de contribuir para a formação com respeito as diferenças e a superação de exclusões.

O planejamento das ações pretendidas e os saberes subjacentes a elas estão concentradas no documento, nas proposições expostas no plano de trabalho.

Planejamento é concebido neste projeto como instrumental elementar do trabalho docente, o que pressupõe a organização das ações do Pibid-Pedagogia a partir de três fundamentos básicos: análise da realidade, projeção de finalidades e formas de mediação para a transformação da realidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2013, p.2).

Dessa forma, identificamos que a iniciação à docência está atribuída à competência técnica e ao compromisso político, no intuito de “que o/a licenciando/a em pedagogia tenha a oportunidade de compreender essa complexidade, experienciando a escola de modo a traçar novas configurações teóricas e metodológicas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2013, p.2).

Diante da respectiva justificativa para a formação do licenciando e considerando o atendimento aos objetivos do programa, o documento traça o detalhamento das ações específicas do subprojeto em linhas de ações para o desenvolvimento do seu trabalho:

Tabela 4 - Linhas que norteiam as ações do Subprojeto PIBID/Pedagogia-UFV

Linhas	Estratégias	Ações
1	Conhecimento do Ambiente escolar	Estudo exploratório dos documentos da escola; identificação, análise e avaliação dos indicadores de aprendizagem da leitura e escrita; participação de reuniões de pais para esclarecer a proposta pedagógica do PIBID; conhecer o entorno social, ecológico e cultural da escola; acesso ao diagnóstico dos alunos de educação especial; acompanhamento com didáticas específicas aos alunos de educação especial.
2	Conhecimento Didático Pedagógico	Participar do planejamento docente; trabalhar com os/as professores/as de forma exploratória e participativa; aprimorar conhecimentos sobre Ideb, Matriz de Referência de Avaliação, competências, descritores de Habilidades e TIC.
3	Aprofundamento da Formação do Licenciando	Trabalhar a formação dos bolsistas, através dos Ciclos de Seminários; utilizar outros espaços da instituição ²⁶ , para a realização de oficinas e produções de materiais didáticos; desenvolver parcerias interinstitucionais ²⁷ no planejamento e execução do PIBID Pedagogia.
4	Observação e Participação em Sala de Aula	Desenvolver a capacidade de observação e registro da realidade; acompanhar uma turma e um grupo de crianças identificadas com “dificuldades de aprendizagem”; criar estratégias didáticas, que deverão ser aplicadas em outras situações, avaliadas e registradas para socialização; favorecer a alfabetização inicial e a ampliação da capacidade de leitura e

²⁶ Laboratório de Ensino do Prodocência – LABORE, e o LIFE – Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores.

²⁷ Organizações Não Governamentais, Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) de Minas Gerais e grupos de pesquisa e extensão da UFV.

		escrita das crianças; apoiar as atividades didáticas do/a professor/a em sala de aula; planejar e ministrar aulas de tópicos pré-estabelecidos, sob orientação do/a professor/a e do/a supervisor/a; promover juntamente com a escola atividades em outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento.
5	Pesquisa e Produção científica	Pesquisar os casos de crianças identificadas com dificuldades de aprendizagens e necessidades especiais e experienciar metodologias diferenciadas em prol do desenvolvimento da sua aprendizagem; produzir e divulgar conhecimentos sobre o PIBID; participar de eventos, dentre eles, obrigatoriamente o SIA, o Seminário Institucional do Pibid/UFV.
6	Construção de aprendizagens significativas dentro e fora da escola	Construir estratégias de forma lúdica e prazerosa por meio de metodologias e dinâmicas inovadoras; elaborar e ministrar oficinas e minicursos buscando utilizar recursos humanos, físicos e materiais também das comunidades locais; organizar e promover gincanas e atividades de caráter cultural e artístico envolvendo toda a comunidade escolar.

Fonte: Quadro estruturado pela autora a partir da análise dos documentos.

Segundo o documento, as ações desenvolvidas nas escolas devem ser acompanhadas e avaliadas durante todo o processo, o que implica também reuniões periódicas entre todos os participantes do Subprojeto e a produção de relatórios mensais e anuais. As reuniões devem ser regulares, visando o aspecto formativo em conjunto dos bolsistas a partir das seguintes atividades: acompanhamento e orientações das atividades no PIBID; estudo e reflexão em busca de uma avaliação, processual e qualitativa, dos contextos e das experiências; avaliar qualitativamente a iniciação dos licenciandos em suas atividades e situação da docência.

A priori, consideramos que a elaboração desse Subprojeto, seus objetivos e as metodologias de ações, corroboram com a abrangência de características e dimensões da iniciação à docência, instituídas pelos artigos 4º e 6º da Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Desse modo, compreendemos que a formação docente se atribui ao desenvolvimento da iniciação à docência, à valorização do magistério, ao aperfeiçoamento da formação, à importância da inserção dos bolsistas no cotidiano das escolas e ao envolvimento entre licenciandos, coordenadores e supervisores no processo formativo dos futuros professores.

A leitura dos documentos oportunizou a identificação das estratégias formativas que contemplam as ações que o programa, desde o ano de 2014, vem desenvolvendo nas escolas municipais de Viçosa. Ressaltamos que esse edital vigorou até o final de 2017, sendo substituído por um novo Edital em 2018. Essa alteração se deu pelas mudanças realizadas institucionalmente, seguindo as novas exigências da Capes.

O subprojeto desenvolveu suas atividades durante quatro anos (2013-2017) e, embora o programa não esteja mais atuando nas escolas do campo, acreditamos que a participação e vivência das informantes podem colaborar para esta investigação.

1.4 AS ESCOLAS DO CAMPO DO SUBPROJETO PIBID/PEDAGOGIA-UFV

As duas escolas do campo envolvidas nas ações do PIBID/Pedagogia-UFV (2013) são de responsabilidade municipal da cidade de Viçosa, Minas Gerais. No tocante a esta investigação, evidenciamos que o Plano Decenal Municipal de Educação – PDME (LEI Nº 1768/2006 revogada pela LEI Nº 2487/2015) desse município não institui características específicas das escolas da área rural do município.

Nesse documento encontramos a instituição de apenas dois objetivos e metas do município em requerer um tratamento diferenciado com as escolas da zona rural. A meta estabelece a ampliação da oferta das séries iniciais do ensino fundamental em substituição às classes isoladas uni docentes, considerando as peculiaridades regionais e a sazonalidade. Evidenciamos também a criação de condições e a garantia aos portadores de necessidades especiais das escolas da zona rural de uma avaliação diagnóstica e de atendimento permanente aos mesmos por profissionais especializados da área de saúde: oftalmologistas, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, entre outros.

Nesse sentido, consideramos, a partir das Diretrizes²⁸ para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais (Art. 2º, inciso II), que as escolas do campo são aquelas situadas “em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE ou aquela situada em área urbana²⁹, desde que atenda, predominantemente, às populações do campo”. Essas instituições deverão elaborar seu projeto político pedagógico na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação

²⁸ Instituídas pela Resolução SEE Nº 2820, de 11 de dezembro de 2015.

²⁹ Considera do campo as turmas anexas e/ou localizadas nos segundos endereços vinculados às escolas com sede em área urbana (sede de município), que funcionem nas condições especificadas.

e pelo Conselho Estadual de Educação, especificada nas resoluções³⁰ instituídas nesse documento.

As diretrizes compreendem como população do campo os agricultores familiares, os extrativistas, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, geraizeiros, vazanteiros, caatingueiros, veredeiros, pescadores artesanais, integrantes do movimento dos atingidos por barragens, apanhadores de sempre viva, faiscaidores e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Destacamos que durante esta investigação não conseguimos acesso a nenhum documento institucional e municipal que discorresse acerca das características estruturais, locais e administrativas das escolas do campo envolvidas no Subprojeto investigado.

No intuito de conhecer sobre a realidade das escolas, durante as entrevistas, as licenciandas foram instigadas a relatar sobre a escola que atuaram como bolsista do programa. Baseado em suas experiências, questionamos suas percepções direcionadas à organização escolar, suas condições físicas e materiais, das relações que se estabelecem no dia a dia, dos métodos de ensino utilizados, entre outros fatores considerados importantes.

Dessa forma, salientamos que as descrições das escolas foram atribuídas aos dados fornecidos pela plataforma QEdú³¹, ao site da Associação do Paraíso³², ao jornal impresso A Voz do Paraíso³³ e aos relatos extraídos das entrevistas realizadas. Para manter o sigilo e a integridade das escolas nas descrições, optamos por identificá-las respectivamente pelos nomes fictícios de Beija-Flor e Borboleta.

1.4.1 A ESCOLA BEIJA- FLOR

A escola Beija-flor, onde as licenciandas Azaleia, Lírio, Girassol, Tulipa e Rosa³⁴ desenvolveram suas atividades, está localizada na comunidade rural Colônia Vaz

³⁰ Idem artigos estabelecidos nesta resolução.

³¹ A plataforma online oferece dados públicos sobre o Censo Escolar/INEP 2017, oficializados pelo Ministério da Educação. Ressaltamos que os dados de infraestrutura e matrículas apresentados na página representam a realidade informada pela rede de ensino e suas escolas no Censo Escolar até a última quarta-feira do mês de maio do ano de 2017. Disponível em: < <https://www.qedu.org.br/>> . Acesso em: 03 ago. 2018.

³² Acesso em: <https://www.associacaodoparaíso.com.br/em-almiro-paraíso-histórico/>.

³³ Informativo trimestral da Associação comunitária do Paraíso, Ano 3, nº 3, 2017.

³⁴ Destacamos que as colaboradoras participaram do Subprojeto em períodos diferentes.

de Melo, a uma distância de 8 km do centro da cidade de Viçosa. O ensino ofertado atende a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Segundo os dados do QEdu (2017), a escola atende um total de 108 alunos, sendo 26 da educação infantil e 92 do 1º ao 5º ano, incluindo 4 alunos de educação especial.

A partir das narrativas, identificamos, de modo geral, que a escola desenvolvia um projeto de escola integral, com a ampliação do tempo de permanência das crianças na escola, das 7h às 16h. O relato da bolsista Rosa expressa como era o funcionamento desta escola:

As crianças chegavam as 7:00 e iam embora as 4:00, ficavam o dia inteiro lá. Tomavam café da manhã, começava a rotina do ensino regular e aí paravam e almoçavam, tinham um tempinho né, como se fosse um recreio mais estendido. E as atividades começam depois de 13:15 ou 13:30 e iam até as 16:00 horas (ROSA, 2018).

A organização do tempo da escola Beija-flor é diferenciada, sendo dividido pelo ensino regular na parte da manhã e o desenvolvimento de oficinas temáticas no turno da tarde. Segundo o relato das licenciandas, as oficinas eram desenvolvidas pelo Programa Mais Educação³⁶ e com atividades do PIBID. As oficinas eram ministradas por professores designados pelas pibidianas como “oficineiros”, com atividades direcionadas para as áreas de agroecologia, dança, informática e reforço escolar.

A estrutura da escola conta com uma cozinha, diretoria, sala de professores e laboratório de informática. Entretanto, não possui biblioteca, sala de leitura, laboratório de ciências, quadra de esportes e sala de atendimento especial. A acessibilidade da escola é precária e não oferece dependências nem sanitários acessíveis aos portadores de deficiência. O abastecimento de água é por poço artesiano e o fornecimento de energia pela rede pública. Ademais, o esgoto é destinado para uma fossa e o lixo é coletado periodicamente (QEdu, 2017).

Em relação aos discursos dos informantes, as licenciandas avaliam a estrutura da escola como um espaço amplo. Entretanto, destacam as especificidades físicas e materiais em seus relatos. As salas de aula eram divididas por dois pavilhões: “[...] era uma sala para cada turma, uma sala para a Educação Infantil, uma sala do primeiro até

³⁶ Segundo o portal online do Ministério da Educação-MEC, o Programa Mais Educação foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10. O programa é uma estratégia do Ministério da Educação, para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, que amplia a jornada escolar nas escolas públicas para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

chegar no 5^a ano. [...] Elas ficavam mais ao redor do pátio da escola” (TULIPA, 2018). O parquinho ficava na área externa da escola, “[...] era de terra e os brinquedos de madeira. Tinha um pé de abacate que as crianças adoravam” (GIRASSOL, 2018).

Segundo Rosa, o pátio da escola era descoberto, tinha a incidência do sol e era o lugar onde as crianças brincavam no recreio e realizavam as atividades de educação física, como acrescenta Tulipa: “A área de esportes lá era no meio das salas, ai atrapalhava um pouco quem estava nas outras salas. Ai as vezes, algum professor saía e pedia para fazer silêncio” (TULIPA, 2018).

As licenciandas Rosa, Azaleia e Lírio contaram sobre a existência de uma horta, lugar criado por um projeto do PIBID e que era cuidado pelas cantineiras da escola. No entanto, Lírio destaca que a horta também era o espaço onde as crianças “aprendiam a plantar e a cuidar da horta”.

A escola Beija-flor também contava com uma área coberta não muito grande e, segundo as descrições de Azaleia, era “[...] um salão usado para reuniões, para festinha da escola”; e acrescenta Tulipa que “[...] tinha mais um espaço coberto, onde eram feita educação física, quando tava no tempo chuvoso, é onde eles faziam algumas apresentações e onde tinham o banheiro das crianças”. Próximo a esse espaço coberto encontrava-se o refeitório, que para Girassol era um espaço pequeno “[...] que as crianças mal acabavam de comer e já tinha que dar espaço para outro comer”.

De acordo com Azaleia, a “[...] sala de informática era conjugada com a secretaria”, e Tulipa acrescenta que “tinha um espaço com computador, mas não chegava a ser uma sala propriamente, era assim um espaço adaptado. E eu vi raramente o uso dos computadores, até porque também já estava muito velhos, lá na escola”. A sala de informática, segundo Lírio, era um espaço que as pibidianas não tinham acesso, apenas o professor de informática.

Apesar de o site do QEdu (2017) apresentar a existência da sala dos professores, o relato de Tulipa contradiz o dado: “[...] não tinha sala de professores. Então se reunia no ambiente que era o lanche, alí que os professores sentavam e conversavam”. A escola também não continha uma biblioteca, inexistência identificada em todos os relatos das licenciandas e condizente com os dados do site. Destacamos a descrição de Girassol em relação ao lugar que era guardado os livros da escola: “Eu dava muita falta da biblioteca lá, não tem, tem só um quartinho lá com uns livros. A gente até tentava organizar, porque ficava junto com bola, com brinquedo”. As crianças não tinham

acesso, os professores, sim, mas de uma forma limitada: “só quando a gente precisava, a gente pegava a chave na cantina ia lá e pegava o livro”.

Em relação aos recursos tecnológicos, os dados do QEDu (2017) expressam que a escola não contém copiadora, impressora e retroprojeto, mas um aparelho de DVD e uma televisão. Já a sala de informática conta com internet banda larga, 20 computadores para os alunos e 2 para o serviço administrativo da escola.

Apesar da escola ter um espaço amplo, identificamos na fala da licencianda Rosa uma dificuldade de realizar a utilização do retroprojeto nas atividades do PIBID:

Por exemplo, tinha um retroprojeto, que o MEC distribuiu, era ótimo usar, mas o que era difícil era onde usar, porque não tinha um espaço. A Sala de aula não cabia todo mundo, porque as vezes, a gente juntava as turmas. Ai para você colocar no pátio, no espaço aberto não ia dar por causa do sol, a claridade não ia dar. O fechado era perto de banheiro, então as vezes, aí as crianças de outra sala passavam e paravam para ver o que a gente estava fazendo. E aí elas dispersavam muito fácil, porque a escola não tinha um lugar para isso (ROSA, 2018).

A falta de recursos tecnológicos e literários para o desenvolvimento de atividades também foram apresentados a partir do relato:

A única coisa acho que pegava para gente era os recursos mais tecnológicos mesmo que, às vezes, a gente tinha que levar por conta de vídeo, o notebook da gente. E livros a escola tinha pouca questão de literatura, não tinha uma biblioteca, tinha poucos recursos nessa questão tecnológica e de livros. Mas o restante não, porque sempre que a gente precisava de algo que não tinha na escola, a gente avisava antecipadamente, e na maioria das vezes a gente conseguia, esses recursos da própria escola (TULIPA, 2018).

Os dados fornecidos pelo site também demonstram que 16% dos estudantes da escola Beija-flor apresentam distorção idade-série. O índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB³⁷ (2017) nos anos iniciais da rede municipal já atingiu a meta e alcançou a nota 6,0, mas teve queda. As informações obtidas pelo site demonstram que a escola Beija-flor ainda se encontra no “desafio de garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado” (QEDu, 2018).

³⁷ O Ideb é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

Outro índice de aprendizado identificado foi o da Prova Brasil (2015), que atribui o nível de aprendizagem dos alunos do 5º ano da rede pública de ensino. Os dados provenientes da avaliação indicam que dos 22 alunos participantes, 14 demonstraram o aprendizado adequado na competência de leitura e interpretação de textos, atingindo o conceito de 67% na disciplina de Português. Na competência de resolução de problemas, dos 22 alunos, 11 demonstraram o aprendizado adequado, obtendo o conceito de 50% na disciplina de Matemática.

1.4.2 A ESCOLA BORBOLETA

Na escola Borboleta, as atividades do Subprojeto PIBID/Pedagogia-UFV foram desenvolvidas por 8 bolsistas, dentre elas a Margarida, colaboradora desta investigação. A escola se localiza a 6 km de distância do centro de Viçosa. Salientamos que sobre a escola Borboleta não encontramos nenhuma informação no site do QEDu³⁸. Sendo assim, a sua descrição está baseada nos dados do jornal, do site – pertencente à comunidade da qual faz parte - e do relato da licencianda.

Segundo as descrições encontradas no site da comunidade, evidenciamos que o ensino da escola está organizado para o atendimento de creche, pré-escola e fundamental I. No início do ano de 2017 estavam matriculados 81 estudantes, sendo esses 19 na creche, 11 na pré-escola, 6 no 1º ano, 9 no 2º ano, 15 no 3º ano, 8 no 4º ano e 13 no 5º ano. Entretanto, a Secretaria Municipal de Educação da cidade fechou as turmas do primeiro, segundo e quarto anos, deslocando os alunos para uma escola urbana, e manteve apenas as turmas do pré-escolar, terceiro e quinto anos, além da creche que começou a funcionar este ano.

A partir desse episódio, a comunidade escolar - pais, professores, diretora e moradores -, com ajuda de dois vereadores da cidade, se mobilizou para que a escola continuasse funcionando e os estudantes não fossem transferidos. As mobilizações aconteceram com reuniões na prefeitura e na câmara municipal de Viçosa, e deu-se entrada a um processo judicial para a permanência dessas crianças na escola. Segundo as notícias encontradas no site da comunidade do Paraíso, observamos que este foi o mais recente episódio e que desde de 2013, a escola Beija-flor se encontra em uma

³⁸ O site do QEDu fornece os dados da Prova Brasil. Para a participação desta prova, as escolas devem ter no mínimo 20 alunos no 5º ano do ensino fundamental.

situação de precarização e tentativas de fechamento por parte do poder executivo da cidade.

A indignação sobre a realidade da escola e o descaso do poder executivo são expressadas por este trecho da última notícia encontrada no site, do dia 12/02/2017:

Embora o Prefeito afirme veementemente que não está fechando a escola, a transferência maciça de alunos leva ao esvaziamento e os próprios pais não confiam mais de deixar seus filhos numa escola que vive correndo o risco de fechar e que foi abandonada pelo executivo. Acreditamos que tais atitudes levarão ao fim mais uma escola! (ASSOCIAÇÃO DO PARAISO, 2017).

A precariedade estrutural da escola também foi alvo de ameaças de fechamento pela Secretaria de Educação. Em vista disso, a escola ganhou uma reforma no ano de 2015 com o auxílio financeiro do Rotary e de doações da comunidade. Antes da reforma, a licencianda Margarida conheceu a realidade da escola e destaca a sua precariedade: “as paredes descascando, o forro baixando. [...] O refeitório era um nível abaixo e era muito pequeno. Estava assim uma situação muito ruim a escola”.

Após a reforma e com a chegada do PIBID, Margarida ainda considera que a estrutura continua precária, ressaltando “que não foi aquela reforma, foi uma reforma básica”. Ao ser indagada pelas mudanças realizadas na escola, a entrevistada relata sobre a ampliação e divisão das salas, mudança na estrutura, pintura nas paredes e aumento do nível do refeitório.

A resistência do fechamento da escola Beija-flor também afetou a gestão da escola com a troca de diretora a cargo da prefeitura. Segundo Margarida (2018), após essa mudança a organização da escola foi se precarizando aos poucos:

[...] tirou a diretora, trocou por uma pessoa que não tinha conhecimento, uma mulher formada em Letras, que não tinha conhecimento, não era docente. [...] a mulher organizou o terreiro da escola, mas não organizava os professores, o corpo docente dentro da escola, ela se preocupava mais com os cachorros que apareciam lá, que moravam lá no terreiro da escola, do que com os alunos. Então ela preocupava com essas coisas e com a escola em si, como instituição mesmo, ela não preocupava tanto. Então isso precarizou bastante.

A partir do ocorrido, a licencianda também afirmou que os professores se sentiram desmotivados pela nova gestão, optando pela saída da escola. A falta de

professores sobrecarregou as pibidianas, por muitas vezes terem que substituí-los. Além disso, as atividades do PIBID também foram prejudicadas.

Sobre a estrutura atual da escola identificamos que a partir do atendimento da creche o espaço da escola sofreu bastante modificações. A biblioteca e a sala de informática perderam seu espaço para o funcionamento de salas de aula. Margarida expressou que as bolsistas do PIBID sempre tentavam organizar o espaço da biblioteca, mas que nunca conseguiam manter organizado, por ela se encontrar no mesmo espaço de funcionamento da creche. A licencianda também ressalta a existência de uma quadra na frente da escola, por sinal muito boa, e a existência de um jardim: “Na frente da quadra tem um jardim com um gramado, e aí a gente até brincava de peteca, futebol também. Mais na frente, tinha um portão que entrava para o parquinho, que era todo rústico” (MARGARIDA, 2018).

O parquinho foi construído e pertence à comunidade, mas, por se encontrar do lado da escola, as crianças tinham acesso para brincar. A escola Borboleta contém um terreiro grande e havia uma família que residia atrás da instituição e utilizava a entrada da escola como acesso.

2. AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESTRATÉGIAS PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Neste capítulo buscamos compreender o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, considerando que, além dos seus objetivos de formação docente, integra-se a uma política nacional e, desse modo, não está isolado do sistema social, político e econômico do país. Para isso, delineamos as estratégias governamentais para a consolidação das políticas de formação de professores no Brasil, bem como o movimento da implantação do PIBID nesse cenário.

Para compreender o processo de formulação de uma política pública, descrevemos as ações intragovernamentais do federalismo brasileiro no processo histórico de formulação das políticas educacionais. Pautado em Cury (2010), examinamos o caráter federativo brasileiro e suas atribuições perante a União, os Estados e os municípios, reconhecendo suas características e responsabilidades diferenciais diante das políticas educacionais. Desse modo, compreendemos como sistema federalista a distribuição de competências legislativas, normativas e financeiras, que resultam em uma atuação individual de cada ente federativo ou em conjunto.

No antagonismo entre descentralização-centralização, Almeida (2005) reconhece que a federação brasileira “é um arranjo complexo em que convivem tendências centralizadoras e descentralizadoras, impulsionadas por diferentes forças, com motivações diversas, produzindo resultados variados” (ALMEIDA, 2005, p. 29). Entretanto, a federação brasileira remodelada pela Constituição de 1998 configurou-se em um sistema de cooperação com os demais entes federados e conseqüentemente atribuindo novas relações governamentais:

[...] combinando a manutenção de áreas próprias, de decisão autônoma das instâncias subnacionais; descentralização no sentido forte de transferência de autonomia decisória e de recursos para os governos subnacionais e a transferência para outras esferas de governo de responsabilidades pela implementação e gestão de políticas e programas definidos no nível federal (ALMEIDA, 2005, p. 32).

As reformas educativas nesse cenário se constituem em um processo de reestruturação produtiva e na centralidade das políticas que envolvem a formação do profissional da educação, os quais se fundamentam em projetos antagônicos e com perspectivas de históricos diferentes. De acordo com Freitas (1999), o arcabouço

político, no campo da formação de professores, revela o interesse de criar condições da própria escola, da educação e da sociedade, no sentido de equacionar os problemas da profissionalização dos professores para elevar os níveis de qualidade da educação nos ideais do Banco Mundial³⁹.

Nesse arranjo político, as políticas públicas e os marcos legais da educação no Brasil são marcadas pela dicotomia de ideias e estratégias políticas. Na agenda da política educacional a formação de professores também foi direcionada pelo mesmo contexto de disputas:

A formação de profissionais para o magistério da Educação Básica no Brasil historicamente tem sido marcada por disputas de concepções sobre o lócus, o que ensinar, tempo de integralização curricular, relação entre bacharelado e licenciatura, dicotomia teoria e prática, entre outras questões de grande relevância. Na última década, a formação desses profissionais tem sido objeto de investigações, políticas públicas e de novos marcos legais, diretrizes e bases para as políticas, programas e ações que orientam, nacionalmente, a formação inicial desses profissionais de Educação (DOURADO, 2016, p. 28).

As convergências e tensões se baseiam na disputa entre dois projetos na agenda das políticas educacionais. O antagonismo de ideias se apoia em um projeto da sociedade política, defendido pelos tecnocratas, que ambicionam a qualidade social da formação do professor, priorizando normas e critérios de regulação, de avaliação e de certificação de competências na formulação de políticas de formação de professores. O outro projeto se organiza pela sociedade civil, em entidades educacionais reunidas no movimento nacional de educadores, cuja luta tem por princípio a qualidade social para formar docentes que atuarão na educação básica, envolvidos na concepção histórico-social educacional e na busca de igualdade das relações entre cultura, sociedade e educação (BRZEZINSKI, 2010).

O processo histórico da luta de ideias no campo da formação de professores no Brasil evidencia embates entre projetos e a estreita relação entre a consolidação e a construção de uma política nacional global de formação de professores da educação básica. Segundo Freitas (2012), nos últimos anos, as normas que vigoram no estatuto

³⁹ A formação de professores na concepção do Banco Mundial é determinada por vários fatores, “entre os quais situam-se o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades a distância). À formação geral, garantida no Ensino Médio a baixo custo, seria agregada a formação para a docência, oferecida em cursos curtos de formação inicial centrados na capacitação pedagógica” (TORRES apud FREITAS, 1999 p. 18).

legal da formação de professores apontam caminhos para a construção desse sistema nacional articulado. De acordo com a autora, podemos destacar o papel da União em estabelecer os marcos legais e institucionais para a formação dos professores no país, juntamente na articulação com os outros entes federados (estados e municípios) na construção de normatizações em um regime de colaboração e cooperação.

Na década de 1990, as reformas do Estado no Brasil foram interligadas com as relações capitalistas, o avanço tecnológico e a globalização, direcionando as propostas políticas ao modelo gerencial de modernização, racionalização e privatização. Desse modo, as tomadas de decisões políticas e reformas educacionais foram conduzidas pelo novo modelo de intervenção estatal e passaram a ser orientadas pelos organismos internacionais e articuladas às teses do Banco Mundial (DOURADO, 2001).

Formulada nas premissas neoliberais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN ou Lei nº 9.394- 96) tem sido objeto de reflexões a partir de sua promulgação, por instituir um novo modelo de organização do sistema educacional brasileiro. Em suas diretrizes, a LDBEN divide as obrigações específicas no que concerne à educação e à autonomia de políticas entre a União, os Estados e os municípios.

Com a promulgação da LDBEN, a gestão educacional se efetiva em um processo de descentralização das responsabilidades com a educação, como também em novas formas de centralização e controle por parte da União. A legislação redireciona as formas de gestão, os padrões de financiamento, a estrutura curricular, as formas de profissionalização e a estruturação das formas de ensino (educação infantil, ensino fundamental, médio e superior) (DOURADO 2010).

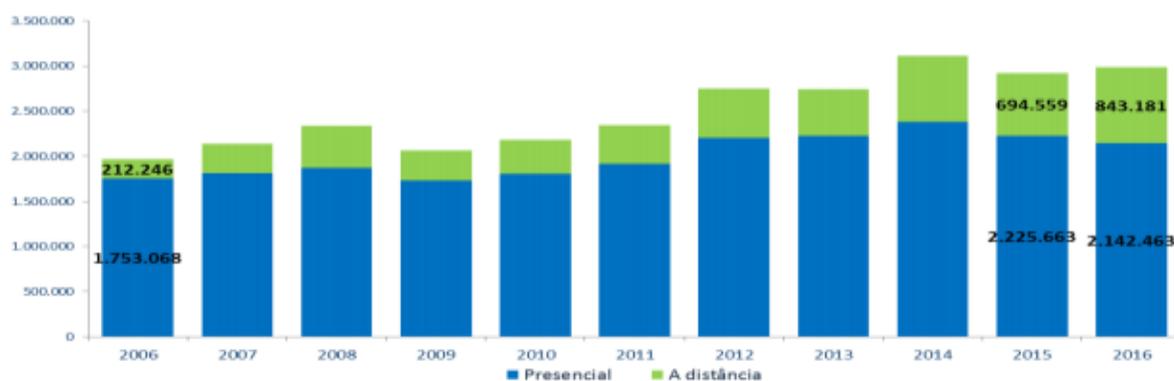
Segundo Cioffe e Bueno (2011), o financiamento das políticas de formação de professores, em 1999, é desenvolvido na perspectiva do neoliberalismo, exigindo a reforma do Estado no princípio de minimização da intervenção estatal na economia e na sociedade. Logo, as políticas educacionais assumidas pelo governo brasileiro refletiram em uma reforma do campo de formação de professores de modo mais intenso, com o apoio e a participação do empresariado do ensino na criação, na expansão e na ampliação de novos espaços e cursos de formação de professores, que resultaram na privatização desenfreada e no aligeiramento do ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi um passo decisivo para a definição de novas políticas que estavam sendo regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação em governos anteriores. Segundo Freitas (1999), essas políticas foram consolidadas por mudanças na estrutura de atendimento das instituições de ensino

superior, que passaram a assumir diferentes formatos, entre os quais, os de universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores. Dessa forma, a formação tinha o objetivo de elevar a qualidade da educação nos países em desenvolvimento, o que acabou por privilegiar a capacitação em serviço e estimular as modalidades a distância.

O crescimento das instituições do ensino superior no Brasil pode ser observado no último Censo da Educação Superior realizado pelo MEC, no ano de 2016:

Figura 3- Número de matrículas em curso de graduação, por organização acadêmica - BRASIL- 2006 - 2016

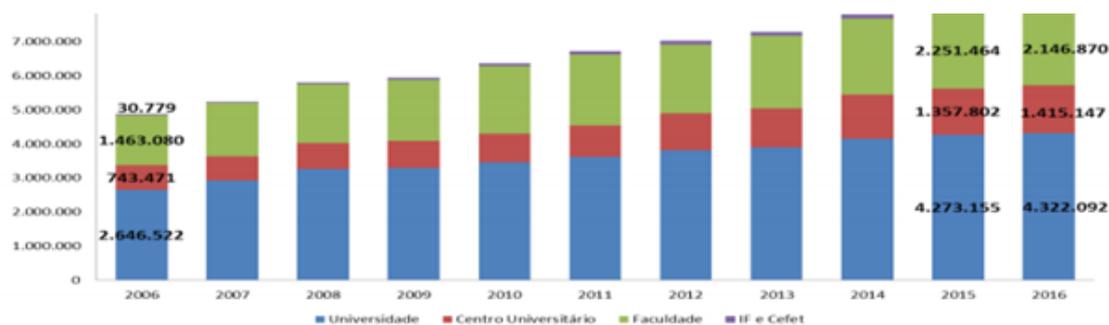


Fonte: Notas do Censo da Educação Superior MEC/INEP2016.

A partir dos dados dessa figura, notamos que, embora as matrículas das Universidades abranjam um percentual de 53,7%, há um crescimento progressivo das outras instituições de ensino superior nos últimos 10 anos.

Além da diversificação de instituições, houve ainda a diferenciação da modalidade de ensino de graduação, com destaque para a utilização do ensino a distância (EaD), que teve um crescimento considerável, como podemos observar na figura abaixo:

Figura 4- Modalidade de ensino superior – Brasil – 2006 - 2016



Fonte: Notas do Censo da Educação Superior MEC/INEP 2016.

Segundo os dados do MEC/INEP (2016), após uma queda observada em 2015, o número de ingressantes teve um crescimento de 2,2% em 2016. Isso ocorreu porque a modalidade a distância aumentou mais de 20% entre os dois anos, enquanto nos cursos presenciais houve um decréscimo no número de ingressantes (3,7%). Evidenciamos também que entre 2006 e 2016 o número de ingressos variou positivamente 22,2% nos cursos de graduação presencial e quase 4 vezes (297,3%) nos cursos a distância.

Esse crescimento corresponde em grande medida à oferta de vagas pelo setor privado, inicialmente restrita ao setor público. O aumento de vagas é promovido, em especial, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que institucionaliza os programas de formação de professores a distância como política pública de formação. Essas medidas são consideradas por Freitas (2007) como a institucionalização da formação superior em programas de educação a distância, na concepção de formação continuada, aliada à utilização de novas tecnologias, e é hoje o centro da política de formação em serviço.

Tais características apontam para a constituição de uma instituição formadora de caráter pós-médio, e não superior. Assim, em vez de se buscar o que há de mais avançado em termos de propostas de organização curricular e experiências em curso nas IES, em particular nos cursos de pedagogia, coloca-se como horizonte o aligeiramento da formação pelo rebaixamento das exigências e das condições de formação (FREITAS, 1999, p. 22).

As políticas de formação têm colocado perspectivas diferenciadas de profissionalização e aprimoramento para cada um destes espaços, ao invés de condições igualitárias. A modalidade de formação a distância contraria todos esses requisitos⁴⁰ e se apresenta como uma forma de aligeirar e baratear a formação, sendo pensada “mais como uma política compensatória, que visa a suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior” (FREITAS, 2007, p. 1214).

O processo de reformulação das políticas educacionais impulsionou o debate sobre a identidade do curso de Pedagogia, e a profissionalização do professor da

⁴⁰ O Programa se propõe, como objetivo final, a impulsionar mudanças efetivas para a melhoria da educação básica, combatendo diretamente a deficiência de qualidade da escolarização, detectada pelo SAEB (FREITAS, 2007, p. 1214).

educação básica, além de retomar o campo investigativo/científico sobre as políticas educacionais para a formação de professores. Para Saviani (2012), a consolidação do debate político para a formação de professores foi mediada pela importante mobilização dos educadores e o movimento de disputa de duas ideias-forças.

As estratégias governamentais assumem o compromisso para a melhoria da qualidade da educação básica, avançando com políticas que orientam a formação dos professores coerentes à situação de seu exercício profissional e aos princípios que instituem a reforma da educação básica no Brasil. Dessa forma, as instituições de ensino superior são orientadas por uma modalidade de organização pedagógica que favorece, aos futuros professores, competências docentes “que serão requeridas para ensinar e fazer com que os alunos aprendam de acordo com os objetivos e diretrizes pedagógicas traçados para a educação básica”, como também executadas diante pelas diretrizes curriculares nacionais, recomendações dos parâmetros e planos curriculares formulados pelo Ministério da Educação, pelos sistemas públicos de ensino e pelas escolas particulares (MELLO 2000).

Mello (2000) e Brzezinsky (2010) assinalam que as estratégias democráticas governamentais⁴¹ atribuem ao campo político da formação do professor normas, critérios de regulação, avaliação e certificação de competências. Após a LDBEN, o arcabouço político que orienta a formação de professores no país é constituído pelos:

[...] Plano Nacional de Educação (Lei n.10.172, de 09/01/2001); dos planos de desenvolvimento da educação e nos programas, por exemplo, os Emergenciais, que consistem em treinamento em serviço para a primeira licenciatura, de cursos exclusivamente a distância, de complementação pedagógica, de segunda licenciatura; dos Pareceres e Resoluções do CNE sobre Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica; do Plano de Metas “Compromisso todos pela Educação”; da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; do Exame Nacional de Admissão de Docentes; do Instrumento de Avaliação para Autorização e Reconhecimento de Cursos Pedagógica (BRZEZINSKY 2010, p. 751).

As propostas de formação de professores instauradas no país a partir da LDBEN, e disciplinada por meio das Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002 e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)⁴² específicas aos cursos, propuseram reflexões mais

⁴¹ Brzezinsky (2010) considera que as tomadas de decisões do governo se instituem a partir das “ações autoritárias” e “Medidas Provisórias”.

⁴² A DCN compreende o currículo como um conjunto de valores voltados para a inserção do educando no espaço de significação social que contribui para a formação da sua identidade sociocultural, bem como

amplas do que as reformas anteriores, promovendo um processo de reconstrução das Licenciaturas e, conseqüentemente, a adequação na mentalidade dos formadores que nela atuam e das instituições que as facultam.

O arcabouço político e os avanços de uma árdua luta contribuíram para a constituição de uma outra identidade ao curso de Pedagogia e a formação do Pedagogo na instituição dos Pareceres CNE/CP n.005/2005 e n. 003/2006 e Resolução CNE/CP n. 001/2006. Desse modo, o projeto de formação para o magistério vem sendo caracterizado por um aparato normativo que tem a finalidade de ser obedecido pelas instituições de ensino superior do país e vem implementando reformas em suas estruturas curriculares.

A licenciatura em Pedagogia no Brasil habilita esse futuro professor a exercer suas atividades no magistério da Educação Infantil e nos anos iniciais do Fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, na Educação profissional nas áreas de serviço e apoio escolar e em outras áreas de conhecimentos pedagógicos. A sua formação deve fortalecer a futura ação docente para um diálogo entre diferentes visões de mundo, articulando os conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, como também de socialização e construção do conhecimento. Para isso, o curso deve propiciar ao licenciando estudos teóricos, práticos, investigativos, reflexivos e críticos da docência como ação educativa e processo pedagógico.

Em consonância a essas mudanças destacamos as iniciativas políticas de financiamento e a produção de programas para a formação de professores na esfera federal. Nesse cenário político destacamos a institucionalização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no Decreto nº 6.316 de 2007, como agência reguladora da formação e como responsável pela implementação da política de formação de professores da educação básica.

As reformas políticas educacionais estão direcionadas por normativas, sistema de avaliação e currículos. A exemplo, a Conferência Nacional de Educação - CONAE, realizada em 2010, consolidou em um documento final a construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação a partir do Plano Nacional de Educação 2011-2020,

dos seus direitos e deveres como cidadão, “do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho” (BRASIL, 2015b, p. 1).

com diretrizes⁴³ e estratégias de ação na formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

No interesse de um delineamento do sistema público, o CONAE/2010 tem como proposta ampliar o papel da União na formação dos profissionais da educação básica, fortalecendo as Universidades Públicas nos processos de formação inicial e continuada dos professores, através de suas “faculdades, institutos e centros de educação”, como também “estabelecer regime de colaboração entre a União, estados, DF e municípios, no sentido de articular as ações previstas e definir responsabilidades”. No eixo formação e valorização dos profissionais da educação, o documento considera papel da União, com a formação inicial dos alunos das licenciaturas, “Instituir programas de incentivo a professores/as e estudantes dos cursos de licenciatura”, “Garantir os estágios dos cursos de licenciatura, proporcionando a articulação entre as escolas públicas, como referência, e as instituições formadoras de educadores/ as, com programas integrados envolvendo as redes escolares e as IES” (BRASIL, 2010, p. 87).

O campo de políticas para a formação de professores na segunda metade da década de 2000 é marcada pelo incentivo à formação inicial e continuada de profissionais para atuar na educação básica. Segundo Gimenes (2016), atualmente, encontra-se um conjunto de 26 programas⁴⁴ governamentais implementados pelo MEC e voltados para a formação de professores, segundo o site do próprio Ministério:

Esses programas estão estruturados nos eixos: Educação Básica; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Superior; Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Diversidade (Educação do Campo, Educação Indígena e Temas da Diversidade). Do total de 26 programas ligados à formação docente, apenas 5 são específicos para a formação inicial e outros 6 se voltam tanto para a formação inicial como para a continuada. Ou seja, essas políticas para a formação de professores nos últimos anos têm na formação continuada o eixo privilegiado de ação (GIMENES, 2016, p. 113)

Neste cenário, Gimenes (2016) destaca que os avanços no campo educacional correspondem a um período político de crescimento econômico e inclusão social, em especial pelo consumo, marcadamente até o mandato da presidenta Dilma Rousseff. Para a formação de professores, destacamos a implantação do FUNDEB, da Lei do Piso

⁴³ Na tentativa de formulação de uma política global de formação, o governo brasileiro lançou, em 2009, duas propostas: Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6.755, de 29/01/2009) e Plano Nacional de Formação de Professores, em 28/05/2009.

⁴⁴ Do total de programas, 81% (ou 21 do total de 26 programas) foram instituídos no período entre 2003 a 2014. Os outros 19% foram instituídos entre 1951 (ano criação da CAPES) e 2000 (GIMENES, 2016).

e a própria criação do PIBID, entre outros. Já a partir de Janeiro de 2015, a autora evidencia que o ajuste fiscal se torna a palavra da ordem da Pátria Educadora. O cenário de concessões e conciliações de classes apresenta sinais de esgotamento e faz com que o projeto já em curso de mercantilização da educação seja explicitado. É a partir desse contexto que as futuras propostas sobre as atuais políticas de formação inicial de professores se desencadeiam.

Segundo Jardimino (2014), essas iniciativas governamentais se comprovam pelo grande contingente de políticas gestadas e postos em prática pelo governo federal nas últimas décadas. Entretanto, o autor salienta que as políticas se constituem em um processo de implementação de “projetos” de governo, deixando em aberto sua continuidade uma vez que não apresentam sistematização em políticas de Estado.

Nesse sentido, Gimenes (2016) evidencia que as ações desenvolvidas para o campo da formação docente apoiam-se no cumprimento de seus objetivos e suas metas, bem como no projeto de educação com o qual se relacionam. Na atual conjuntura política⁴⁵, as políticas educacionais enfrentam um cenário de cortes orçamentários, direcionados para linhas estratégicas, dentre elas a da Educação, demonstrando uma oposição oportunista e conservadora que incansavelmente busca retomar o projeto neoliberal em sua versão original.

No Brasil, nos últimos 20 anos da LDBEN, Santos e Diniz-Pereira (2016) consideram que as tentativas de padronização do currículo de formação de professores da educação básica compõem as agendas políticas da União, no ideário produzido no campo empresarial, tributárias de uma visão economicista e voltada apenas à produtividade e à eficiência dos sistemas de ensino. Desse modo, destacamos a recente definição das novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores no país, por meio da aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. No que diz respeito aos cursos de licenciatura plena, a resolução atual conserva o essencial das diretrizes curriculares anteriores. Entretanto, Santos e Diniz-Pereira evidenciam as mudanças:

[...] a carga horária desses cursos de, no mínimo, 2.800 horas para, no mínimo, 3.200 horas. Além disso, em meio a polemias no campo, ela regulamenta algumas vias alternativas de formação de professores no

⁴⁵ Gimenes (2016) reconhece que, “ainda com a crise econômica e política que atinge o país, em especial a partir de 2015, levando a cortes de mais de 12 bilhões no MEC naquele ano, há que se ponderar também sobre o lugar da educação no projeto do país, diante das áreas privilegiadas com a crise” (GIMENES, 2016, p. 114).

pais como, por exemplo, os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e os chamados “cursos de segunda licenciatura”. A resolução de 2015 apresenta ainda, em um único documento, as diretrizes para a formação inicial e para a formação continuada de professores com a intenção de articular esses dois momentos do desenvolvimento profissional dos docentes da educação básica. Outra novidade dessa resolução foi a existência de um capítulo específico sobre a “valorização dos profissionais do magistério” entendida como “uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada” (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 296).

As propostas políticas para a padronização curricular caminham no debate político em um processo de condução e elaboração da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, que corresponde a uma expectativa de mudanças na preparação inicial dos professores realizada nos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, bem como para a formação continuada oferecida pelas redes de ensino após o ingresso no magistério. Para Marchelli (2017), os estudos direcionados ao BNCC que envolvem as políticas de formação inicial de professores são pouco evidentes, pois as constatações empíricas sobre as questões reais que ocorrerão no planejamento pedagógico dos cursos de licenciatura somente poderão se configurar ao longo do tempo.

Apesar dos efeitos positivos do PIBID, com a crise econômica do país, o governo desde 2015 assinalou a redução de bolsas e a incerteza da continuidade do programa. Paniago e Sarmiento (2017) apontaram que, além da crise, algumas mudanças na conjuntura política do Brasil, a exemplo do MEC com mudanças em sua equipe, poderiam incidir diretamente no programa em vários aspectos, como no quantitativo de bolsas e em finalidades educativas. Embora tenha ocorrido uma grande resistência da comunidade estudantil e universitária, a permanência do PIBID se consolidou até o final do ano de 2017. As incertezas sobre o encerramento do programa terminaram somente em março de 2018, quando o governo lançou a chamada pública para apresentação da nova proposta do programa, Edital N° 7/2018, e o encerramento da vigência do Edital do ano de 2013, com quatro anos de duração.

O novo edital assegura a continuidade do financiamento para a execução do programa, que há dez anos desenvolve suas atividades e integra o recorte temporal entre os mandatos do Partido dos Trabalhadores (PT), referentes ao final do primeiro e segundo mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2010), o primeiro e o início do segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff (2011 - 31 de agosto de 2016)

e do governo do presidente Michel Temer (31 de agosto de 2016-2018). Neste processo de reformulação do programa junto ao MEC, evidenciamos a mobilização interna dos bolsistas PIBID na manutenção do Programa, juntamente ao Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID). Essa mobilização tem sido fundamental na disputa pela hegemonia e pela manutenção dos recursos do Programa (GIMENES, 2016).

No novo edital, percebemos algumas mudanças estruturais do programa: o público-alvo remete apenas a discentes que estejam na primeira metade de curso de licenciatura; a ampliação da modalidade de ensino presencial, ofertado por IES pública ou privada sem fins lucrativos, para o âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A conjuntura desse novo edital se encontra delineado como os editais antigos, mas com algumas modificações que necessitam de uma análise minuciosa.

Após o dia dos professores, no dia 18 de outubro de 2017, o Ministério da Educação anunciou as novas ações para a formação de professores da educação básica no país. Segundo o portal do MEC, o programa Residência Pedagógica vem como uma proposta ampliada sobre a formação de professores e também como um substituto do atual Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, ambos financiados pela Fundação Capes e propostos pelo Ministério da Educação.

O programa de residência pedagógica ainda não está consolidado, mas entrará em vigência no ano de 2018. A proposta é um exemplo claro de um novo formato de formação de professores, que se tornou uma agenda federal depois do corte de gastos do governo diante da crise financeira enfrentada pelo país. Mais uma vez o federalismo fiscal se faz presente nas decisões autônomas do governo referentes a cortes de recursos e à formulação de uma nova política nacional de formação de professores.

Neste capítulo reconhecemos que a ampliação e ações ainda em desenvolvimento no âmbito educacional no país revelam um esforço do Poder Público em assumir a responsabilidade pela formação de políticas destinadas a esse segmento profissional. Consideramos que as políticas são formuladas e modificadas de acordo com o projeto político educacional em que se encontram, bem como o desenvolvimento das suas ações ponderam sobre o cumprimento de seus objetivos e metas.

Os processos histórico e político que desencadearam as políticas educacionais no país são sinônimos da representação arraigada das elites políticas, burocráticas e profissionais, partindo do pressuposto de que o centro do sistema político pode desenvolver soluções mais adequadas para os problemas da agenda. Reconhecemos,

assim como Almeida (2005), que a ideia de descentralização não é característica de um partido em particular, mas frequente em diferentes intensidades em todos os governos que ocuparam o poder no Brasil.

Contudo, as tendências descentralizadoras e estímulos centralizadores impulsionaram a federação em um arranjo cooperativo complexo, no qual governo federal, Estados e municípios relacionam-se diferentemente, produzindo distintos resultados no que diz respeito às políticas sociais (ALMEIDA, 2005).

Neste estudo, ressaltamos o papel da União na aprovação de legislações normativas no campo de valorização e formação docente. Para Vaz de Melo e Cury (2012), as leis aprovadas atribuem ao executivo a redefinição das responsabilidades, na oferta, a avaliação, no controle de qualidade e na definição de padrões curriculares para a formação inicial e continuada de professores. Desse modo, a centralidade da gestão democrática nas políticas de formação docente, segundo Freitas (2012), objetivou a expansão da educação pública e gratuita, a elevação da qualidade e financiamento, a construção do sistema de formação organicamente articulado e a materialização do regime de colaboração e cooperação.

Consideramos, assim como Dourado (2016), que nos últimos dez anos ocorreram vários movimentos para uma melhor organização das políticas no país. As responsabilidades visam uma formação docente inicial e continuada para a educação básica, em um processo dinâmico e complexo. As reformas curriculares das licenciaturas, com destaque para o curso de Pedagogia, direcionam as Instituições para a oferta de estudos sobre as relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, dentre outros problemas centrados na melhoria permanente da qualidade social da educação e da valorização profissional.

Dentre os programas desenvolvidos e financiados pelo governo, destacamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que vem perpetuando durante dez anos na formação inicial de alunos das licenciaturas, em um convênio com a CAPES, as universidades e escola básica.

3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEITOS E ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Nas últimas décadas, o campo de pesquisa sobre a formação de professores constituiu um largo consenso sobre os professores e o seu desenvolvimento profissional. Nóvoa (2009) admite que os estudos sobre a temática asseguraram alguns princípios envolvendo a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores, dentre eles se destacam:

[...] articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc (NÓVOA, 2009, p. 14).

O campo de investigação da formação dos professores atribuiu um crescimento da comunidade⁴⁶ de pesquisadores internacionais e nacionais no início da década de 1990. A literatura especializada oferece aos investigadores uma diversidade de abordagens e metodologias para as pesquisas sobre a temática. Os indícios corroboram com as investigações de André (2010) e Nunes (2001) sobre as temáticas que circunscrevem esse campo de pesquisa.

Em um breve panorama sobre as pesquisas brasileiras envolvendo as temáticas saber docente e formação de professores, Nunes (2001, p.11) identifica que os estudos apresentam uma compreensão sobre a prática pedagógica do professor como mobilizadora dos saberes profissionais, evidenciando “o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão”. Desse modo, a autora destaca os elementos que orientam a mobilização dos saberes docentes: a prática do professor, a trajetória

⁴⁶ André (2010, p. 180) reconhece como fundamental que a comunidade científica se agrupe em Associações, Grupos de Trabalho e reuniões de órgãos públicos para discutir questões de interesse do coletivo profissional e defender posições políticas que favoreçam a área, e destaca a iniciativa do Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPEd para criação de uma revista temática, com o propósito de divulgar as pesquisas sobre formação docente.

docente, o professor reflexivo da sua ação e também reflexões sobre os problemas que envolvem a formação docente. A diversidade de estudos aborda a constituição dos saberes para além do desenvolvimento profissional e pessoal, “o saber é constituído a partir do contexto histórico e social vivenciado e transformado em saber da experiência” (NUNES, 2001, p. 31)

No estudo sobre a produção científica do campo nas temáticas formação e trabalho docente, André (2010) assinala que nos anos 1990 as investigações se concentravam nas temáticas nos cursos de formação inicial: licenciatura, Pedagogia e Escola Normal. Em superação a essa dicotomia, no início do ano 2000, as pesquisas focam a identidade e a profissionalização docente, direcionando os estudos às concepções, representações, saberes e práticas do professor. Com o avanço das pesquisas de pós-graduação, as pesquisas mais recentes contribuem com as experiências de formação centradas na prática do professor em sala de aula, estabelecendo a concepção sobre a formação docente como um processo de desenvolvimento profissional contínuo.

A partir do amplo consenso sobre a formação de professores, evidenciamos o pensamento de Mizukami et al. (2002) ao considerarem que aprender a ensinar e se tornar professor são ações pautadas em processos caracterizados pelas diversas experiências e pelos diversos modos de conhecimento relacionados à profissão docente. Ademais, os autores consideram que esses processos se iniciam antes da preparação formal, durante a formação e a partir de toda a prática profissional vivenciada. Nessa mesma perspectiva, Carlos Marcelo (2009) evidencia que as modificações do conceito de desenvolvimento profissional docente refletem no aperfeiçoamento sobre a compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar nas últimas décadas.

Nos estudos de Tardif (2000 e 2002) e Garcia (1999), observamos que o desenvolvimento profissional é compreendido por um processo contínuo e está associado a suas fontes e seus lugares de aquisição, como também aos seus momentos e suas fases de construção. Diante desses princípios, reconhecemos que os saberes docentes vão se constituindo ao longo da vida e sua aprendizagem se torna acumulativa em uma combinação de variedade de saberes, delineados durante a formação inicial, a iniciação à docência e ao longo da carreira docente.

Nesse sentido o saber profissional está de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história individual, da sociedade, da instituição escolar, da sociedade, da instituição escolar, dos outros autores educativos, dos lugares de formação (TARDIF, 2002, p. 64).

Para este entendimento, ponderamos que a profissionalização do professor deve viabilizar conhecimentos, competências e atitudes adequados para sua futura ação. Os saberes alcançados na formação profissional são aqueles adquiridos e formalizados pelas instituições formadoras, em uma articulação das ciências da educação, da ideologia pedagógica e da prática docente, e se estabelecem durante a formação inicial e contínua do professor (GARCÍA, 1999; TARDIF, 2000).

Compreendemos, dessa maneira, que a concepção sobre a formação de professores para os autores se traduz em um processo contínuo e, portanto, aprender a ensinar não é

[...] uma tarefa que se conclua após os estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos (MIZUKAMI et al., 2002, p. 12).

Diante das concepções expostas sobre a aprendizagem docente e em relação aos objetivos desse estudo, consideramos que o processo formativo aqui investigado se refere à formação inicial das participantes do programa PIBID. Entretanto, evidenciamos que a participação do programa se faz de forma conjunta com o curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa. Desse modo, acreditamos que o processo de formação inicial das informantes acontece em momentos e relações constituídas tanto no contexto universitário como também na sua inserção no PIBID.

Entendemos, com a argumentação de Garcia (1999), que a fase da formação inicial dos professores estabelece uma ligação significativa com o desenvolvimento profissional docente. Diante dos diferentes momentos e componentes que balizam a formação docente, o autor argumenta que o início da formação, ao se constituir “institucionalmente, organizacional, quer curricularmente”, contém características próprias que permitem analisá-las de um modo diferenciado.

A partir desses pressupostos, julgamos, assim como Imbernón (2011), que a formação profissional deve incentivar a compreensão sobre as transformações que vão surgindo nos diferentes campos, de modo que os futuros professores sejam receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos em cada época e contexto. Nesse sentido, consideramos oportuna a compreensão das aprendizagens e experiências vivenciadas pelas informantes adquiridas no seu processo de formação inicial, atribuídos ao contexto universitário e ao programa PIBID.

Para isso, destacamos inicialmente a proposta de formação docente do curso de licenciatura em Pedagogia da UFV com referência às ações designadas no Projeto Pedagógico do curso. Ademais, exploramos os dados referentes à pesquisa empírica que envolvem as motivações para o início do curso de Pedagogia; o período do curso em que se encontravam durante a pesquisa; os estágios supervisionados já realizados; as experiências acadêmicas vivenciadas antes de participar do PIBID; o nível de satisfação com o curso e o estímulo desse curso para a atuação na escola como bolsista do Programa.

3.1 A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

O curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa se inicia com a aprovação do ato Ato nº17/1971, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), vinculando o curso à Escola Superior de Ciências Domésticas⁴⁷. Entretanto, o reconhecimento do curso aconteceu somente em 27 de janeiro de 1978, pelo Decreto nº 81.260. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - UFV (2016), com a legalização, o Departamento de Educação (DPE) se ampliou em números de docentes, possibilitando o crescimento do curso de Pedagogia em relação aos investimentos.

Em decorrências desses fatos, oportunizou-se rever e ampliar conceitos, concepções e posicionamentos teóricos sobre a educação, reduzindo o tecnicismo educacional e trazendo novos temas para o debate nos meios acadêmicos. Contribuíram

⁴⁷ Era constituída pelos Departamentos de Economia Familiar, Habitação, Pedagogia e Nutrição e Saúde. Esses departamentos atendiam predominantemente o curso de licenciatura em Economia Doméstica, oferecido desde 1949, ano que marcou o início do funcionamento da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG), instituição que se transformou na UFV em 1969 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2016, p. 1).

também para a sua autonomia em relação à Escola Superior de Ciências Domésticas, tendo, a partir de 1978, uma nova estrutura administrativa, ficando subordinado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH).

O documento do Projeto Curricular do Curso de Pedagogia (2016) considera que a configuração curricular do curso, delineada no final de 1970, mantém sua essência em relação à “estrutura básica de formação do Licenciado em Pedagogia, no que concerne ao quadro de disciplinas oferecidas em suas diferentes habilitações até a reformulação do Curso a partir do ano 2000”.

Ao longo desse período, merece menção uma pequena redução na carga horária verificada em todas as licenciaturas de curta e longa duração, entre os anos de 1988 e 1994, sendo que este último ano assinala a extinção das licenciaturas curtas e um acréscimo da carga horária nas três habilitações de licenciatura plena (Magistério, Administração Escolar e Supervisão Escolar) do Curso, que se manteve sem alterações substanciais até a edição da matriz curricular vigente, antecipando-se ao que preconizaria o art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/1996 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA , 2016, p. 2).

Destacamos que a organização das diferentes matrizes curriculares em 1978 impossibilitou aos estudantes cursarem disciplinas facultativas, apontando para um perfil comum de formação profissional do pedagogo, com base na docência e conforme as habilitações cursadas e ofertadas nessa licenciatura, que, por outro lado, abriram possibilidades para que os graduados complementassem seus estudos a posteriori.

Com a aprovação da lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9394 - 1996, diferentes propostas para a formação de professores foram definidas. Dentre as normas da LDB, podemos destacar as orientações com finalidades e fundamentos da formação dos profissionais da Educação; os níveis e o lócus da formação docente e de especialistas; a carga horária prática do ensino; bem como a valorização do magistério e da experiência docente.

Consideramos que as evidências sobre as diversas mudanças curriculares do curso de Pedagogia/UFV está em consenso com a literatura especializada dos autores Diniz-Pereira (2006), Nunes e Carvalho (2006) e Gatti (2014), ao considerarem que o modelo de formação das licenciaturas no Brasil não superou a “formula 3+1⁴⁸”,

⁴⁸ Segundo Diniz-Pereira (2006, p. 54), durante a década de 1930 os modelos de formação docente em cursos de formação inicial adotavam a fórmula “3 + 1”, em que “disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos”.

obtendo-se ainda currículos baseados no “modelo de racionalidade técnica”, demonstrando-se como inadequados à realidade e complexidade da prática profissional.

Em relação a essa problemática, Nunes e Carvalho (2006) assinalam que, de modo geral, há a necessidade de uma melhor estruturação curricular nos cursos de licenciatura, contemplando adaptações relacionadas às novas exigências legais, interdisciplinares, de flexibilização curricular, de distribuição das disciplinas, dentre outros.

Nesse sentido, evidenciamos que a reformulação do currículo do curso apresentada em 1999 traduz novas perspectivas de formação de professores dessa instituição, sendo essa fundamentada pelas novas normatizações da LDB e alicerçada por orientações emanadas de alguns fóruns de educação⁴⁹.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFV vigente nos últimos anos, foi norteado tanto por um perfil do profissional da educação a ser habilitado a “atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional” (DPE, 1999, p.2), quanto por eixos como a interdisciplinaridade, Estudos Pedagógicos Integrados – EPIs, Estudos Independentes, Estágios e articulação com a Prática Pedagógica (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2016, p. 3).

Na análise desse documento, notamos que o histórico de transições do currículo formativo do curso de Pedagogia/UFV contempla modificações sobre o perfil do profissional docente formado nessa instituição. Diante dessas informações, reconhecemos, assim como Aquino (2011)⁵⁰, que, embora o texto das diretrizes tenha ampliado a possibilidade de atuação do Pedagogo, as propostas tanto das DCNs quanto do curso dessa instituição indicam como objetivo a formação de profissionais aptos a

⁴⁹ “A reformulação do currículo no ano de 1999 foi fundamentada também por propostas da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, Fórum dos Dirigentes das Faculdades e Departamentos de Educação - FORUMDIR, Centro de Estudos em Educação e Sociedade, Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia, realizados nos últimos 3 anos do século XX, e tendo como referência básica a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais DCN para o Curso conforme Portaria SESU/MEC nº 46, de março de 1998, e não homologada pelo Conselho Nacional de Educação - CNE. Pedagogia apresentada ao Ministério da Educação em 6 de maio de 1999 por uma Comissão de Especialistas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2016, p. 3).

⁵⁰ O estudo de Aquino (2011) atribui uma análise dos DCNs e do currículo do curso de Pedagogia da UFV.

atuar na docência. Entretanto, Neves (2014)⁵¹ destaca que, mesmo destinado prioritariamente a formar profissionais para atuar nos anos iniciais da escolarização básica, esse curso passou a ter amplas atribuições com relação à formação de docentes em um curto espaço de tempo⁵².

Os indícios apresentados revelam as características referentes ao histórico da formação de professores dessa instituição, como também refletem a preocupação institucional em atentar-se para a inovação curricular diante das normatizações vigentes. Consideramos também que as reformulações apresentadas ainda exigem modificações para rompimento efetivo com o modelo que continua subjacente aos cursos de formação docente no país, como anunciam os autores do campo Diniz-Pereira (2006) e Gatti (2014).

Em relação a esse cenário, Gatti (2014) destaca que esses problemas estão historicamente construídos e acumulados nos cursos de licenciaturas no Brasil, os quais ainda precisam ser enfrentados. Para isso, a autora assinala que as alternativas não podem se fortificar apenas em níveis de decretos e normas, mas em mudanças no cotidiano da vida universitária. Em vista disso, esse enfrentamento superaria conceitos arraigados e hábitos perpetuados, reunindo condições de inovação.

Diante desse cenário de discussão sobre a importância da reformulação curricular dos cursos de licenciaturas, destacamos as recentes mudanças realizadas no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia-UFV, realizadas no ano de 2016. O Projeto Pedagógico para o Curso de Pedagogia da UFV (2016) está vigente conforme os dispositivos constantes nos documentos oficiais, aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Ministério da Educação – MEC, em abril e maio de 2006⁵³. A proposta pedagógica atual compreende a formação inicial do professor a partir das legislações vigentes, considerando as demandas regionais que envolvem a formação para a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com

⁵¹ Evidências encontradas no estudo de Neves (2014) em relação à grade curricular e à carga horária formativa do Currículo do Curso de Pedagogia/UFV.

⁵² Consideramos que atualmente o curso de Graduação em Pedagogia da UFV é oferecido em modalidade de ensino licenciatura presencial. A graduação tem duração de quatro anos, em uma carga horária de 3245 horas, com aulas oferecidas no turno noturno. Compreendendo-se como a mesma modalidade e carga horária analisada por Neves (2014).

⁵³ Parecer CNE/CP 05/2005, de 13 de dezembro de 2005, Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006, e Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2016, p. 5).

ênfase na pesquisa e gestão de processos educativos, habilitando o profissional, em quatro anos, para atuar na Educação Básica.

De acordo com o documento analisado, a instituição assume o compromisso e o desafio de trabalhar sistematicamente na sua reestruturação, estabelecendo mudanças e demandas de formação verificadas basicamente na região e nas DCN, no seu Art. 2º:

[...] aplicam à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços de apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2016, p. 5).

Essa proposta busca superar a gestão e execução, concepção e prática que balizam a Educação Básica. Os novos desafios da organização do trabalho pedagógico, os quais ampliaram os espaços de deliberação e diversificaram os sujeitos envolvidos nesse processo, pretendem instigar no graduando o diálogo com as demandas sugeridas pela introdução da gestão democrática nas escolas.

Nesta reestruturação proposta prevalece a concepção na qual o docente saiba atuar de forma a compreender a sala de aula, a instituição escolar e, como consequência, reinventar a prática pedagógica no contexto do trabalho coletivo, sem esquecer da ênfase à inclusão, à diversidade, à cultura, ao ensino, à pesquisa e à atividade de gestão educacional, conforme dispõem o Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005, e o de nº 3, de 21 de fevereiro de 2006, e a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as DCN para o Curso de Graduação em Pedagogia (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2016, p. 6).

A presente concepção formativa vai de encontro ao pensamento de Diniz-Pereira (2006), quando o autor afirma que as pesquisas mais recentes no campo da prática docente mostram a complexidade das situações de ensino, em que o professor tem de dominar uma série de variáveis, como o conhecimento de conteúdo, métodos de ensino, conhecimento dos processos de aprendizagem, capacidade de comunicação, domínio da turma ou manejo das classes, dentre outros. Sendo, ainda, as situações de ensino sempre novas e singulares, não há modelos prontos que resistam à prática cotidiana dos docentes.

Centrados na concepção da docência em sentido amplo, a nova proposta de reestruturação curricular admitiu a necessidade de aproximar a organização do Curso às

demandas dos seus alunos. Desse modo, referente ao Art. 2º da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006:

§1º Compreende-se à docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Diante do exposto, acreditamos que o Curso de Pedagogia/UFV demonstra uma valorização da realidade social, econômica e cultural de seus estudantes em formação. Ressaltamos que as realidades econômica, social e formativa das graduandas desse curso podem ser atribuídas também à caracterização do perfil das informantes deste estudo.

Acreditamos que as demandas dos estudantes também podem ser associadas às motivações e ao envolvimento das entrevistadas em relação a sua formação enquanto pedagogas nessa instituição. Na análise dos dados coletados, observamos que a escolha do curso superior em Pedagogia não consistiu, em sua grande maioria, na primeira escolha das informantes. Nos dados referentes ao questionário, identificamos que, anterior ao ingresso no referido curso, 37% das bolsistas afirmaram que haviam realizado outra graduação, tais como Letras, Matemática, Nutrição e Educação Infantil.

Ainda sobre o curso, questionamos⁵⁴ também sobre as razões que levaram à realização da licenciatura em Pedagogia, as quais podemos observar no quadro abaixo:

Tabela 5 - Razões de escolha do Curso de Pedagogia

Por dar maior acesso ao mercado de trabalho.	6
Por influência/tradição na família.	1
Por interesse específico pela profissão.	9
Por motivos aleatórios.	1
Por não gostar dos outros cursos disponíveis.	0
Por não ter outra opção.	0

⁵⁴ Ressaltamos que nesta questão as informantes poderiam marcar mais de uma opção.

Por oferecer maior estabilidade no trabalho.	3
Por restrições financeiras.	0

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do Questionário aplicado em agosto de 2018.

Desse modo, notamos que 9 admitiram a escolha do curso por interesse específico pela profissão. As motivações expressadas pelas informantes são similares às evidências assinaladas nos estudos de Eufrazio (2014) e Neves (2014), em que as informantes, enquanto licenciandas do curso de Pedagogia/UFV e bolsistas do PIBID, afirmam a escolha do curso pelo interesse em serem professoras.

Sobre os outros aspectos, as informantes justificaram a opção do curso também pelos seguintes fatores: seis por maior acesso ao mercado de trabalho; uma por influência da família; uma por motivos aleatório e três por oferecer maior estabilidade no mercado de trabalho.

Em relação ao interesse pelo curso devido ao acesso e à estabilidade no mercado de trabalho, Ferenc e Braúna (2010) reconhecem que esses aspectos demonstram ser a docência ainda uma boa oportunidade de emprego para as mulheres.

A formação inicial do licenciando em Pedagogia/UFV corrobora para o desenvolvimento de um pensamento crítico, diante do contexto da sociedade e da educação nacional. Desse modo, espera-se que o graduando seja “capaz de compreender de forma ampliada o processo educacional para, assim, propor, coordenar e avaliar projetos de ensino, projetos pedagógicos, em sistemas e unidades educacionais, além de promover formas de interação e de trabalho escolar” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2016, p.10).

Diante da complexidade do papel do pedagogo na sociedade, o curso de Pedagogia/UFV pretende que seus graduados em exercício contribuam para uma educação democrática, desempenhando o papel de professor com “ética, responsabilidade, liderança, compromisso social e respeito às diversidades, na dupla atuação cidadã e profissional” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2016, p.13). Com esse objetivo, a formação profissional tem o intuito de instigar os professores ao questionamento e à investigação da realidade escolar, gerenciando seus conhecimentos teóricos e práticos experienciados ao longo do curso, na busca de soluções dos problemas cotidianos da sua futura prática docente.

Diante dos ideais formativos, a matriz curricular do curso apresenta disciplinas organizadas para a formação geral, formação específica (pedagógica), formação complementar (geral e pedagógica) e estágio curricular supervisionado.

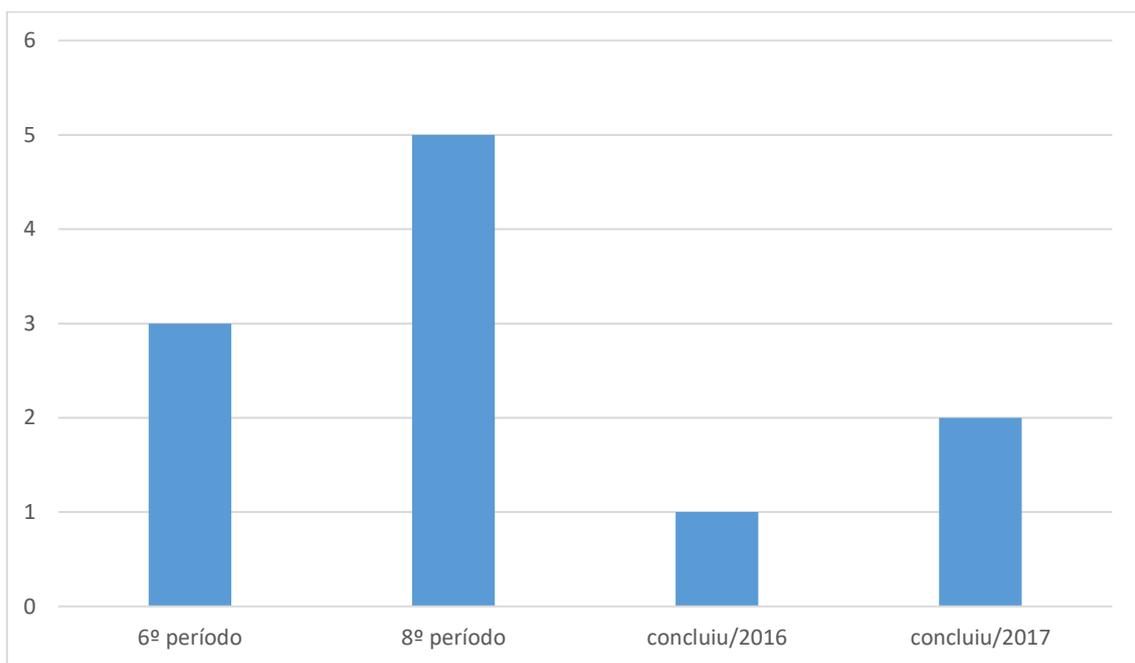
As disciplinas de formação geral direcionam o graduando para a compreensão de amplos aspectos de áreas e assuntos relacionados com a educação, alicerçando a fundamentação necessária para os desdobramentos e aprofundamentos sequenciais no curso. No grupo formação específica encontramos as disciplinas de embasamento científico da área pedagógica. Essas disciplinas são consideradas obrigatórias e estão atribuídas desde o início da formação do graduando. Tal segmento visa a capacitação profissional “para a construção de uma prática pedagógica reflexiva nos distintos níveis de atuações da docência e na coordenação pedagógica e gestão educacional” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2016, p. 9).

Com o propósito de ampliar a formação do graduando, o curso oferece as disciplinas de formação complementar, subdividindo-as entre as áreas pedagógica e de formação geral. Essas disciplinas são optativas pelos graduandos, os quais devem cursá-las desde que atendam aos requisitos exigidos. Durante o curso, os graduandos devem cursar cinco dessas disciplinas, duas no sétimo período e três no oitavo período, que podem ser acrescidas de acordo com o interesse e disponibilidade do estudante.

Compreendemos, assim como Tardif (2000), que essa formação institucional envolve, além das ciências naturais e os saberes pedagógicos, a seleção dos saberes disciplinares que são ensinados em forma de conteúdo. E os saberes curriculares que são apropriados através dos discursos, objetivos, conteúdos e métodos definidos e selecionados pela instituição escolar como modelo de conduta e formação de cultura erudita. Esses saberes ensinam os professores como devem aprender e aplicar seus ensinamentos, e podem ou não ser produzidos pelos professores.

Em relação ao cumprimento da grade curricular do curso pelas licenciandas investigadas, verificamos que três estão no 6º período e cinco no 8º período. Algumas já concluíram o curso, uma no ano de 2016, duas em 2017 e uma em 2018. Esses dados podem ser observados no gráfico abaixo:

Figura 5- Período ou ano de conclusão do curso de Pedagogia



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do Questionário aplicado em agosto de 2018.

Em referência aos dados acima, reconhecemos que as graduandas, de modo geral, já concluíram mais de 60% da carga horária curricular do curso. Consideramos que o estágio avançado das I no curso de graduação nos traz referências sobre as experiências formativas vivenciadas neste processo formativo.

Com intuito de integração dos licenciandos com a realidade das escolas básicas do município de Viçosa, o curso de Pedagogia/UFV promove diversas ações que envolvem ensino, pesquisa e extensão. Dentre as ações, destacam-se:

[...] atividades de estágio supervisionado obrigatório, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), projetos de extensão vinculados ao ensino e desenvolvidos no contexto escolar, em particular os desenvolvidos no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária (PIBEX), Programa FUNARBE de Apoio à Extensão (FURNABEX), Programa de Extensão Universitária (PROEXT), entre outros (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2016, p. 33).

Reconhecemos que essas ações ressaltam a preocupação da instituição em criar condições que ajudam e promovam o desenvolvimento profissional docente, com o intuito de promover o crescimento profissional dos licenciandos. Nesse entendimento, pesquisadores do campo, como Garcia (1999), Tardif (2000), Diniz-Pereira (2006 e 2008), Imbernón (2011) e Pimenta (2012) assinalam a importância da formação dos

professores estar em consonância com a realidade escolar e os problemas vivenciados no cotidiano pelos docentes.

Os processos formativos no cotidiano escolar favorecem a mobilização de saberes coletivos, em que os professores em exercício têm um papel fundamental na formação inicial de seus pares. A reflexão coletiva do trabalho possibilitaria momentos de mobilização de conhecimentos, vontades e competências entres professores envolvidos, e, desse modo, asseguraria:

[...] que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a acção docente e o trabalho escolar (NÓVOA, 2009, p. 19).

Para Nóvoa (2009), essa dinâmica formativa favorece o envolvimento dos futuros professores com a prática escolar, produzindo estudos aprofundados de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar: realiza-se análise coletiva das práticas pedagógicas; obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos, compromisso social e vontade de mudança, colaboração para um processo formativo do aluno iniciante.

A formação do professor deve ser permanentemente inovada, tendo em vista a evolução dos saberes, das tecnologias e da sociedade. Para Diniz-Pereira (2006), esse processo necessita compreender o processo de construção e produção do conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças dos processos de produção do saber científico em relação ao escolar, não se limitando apenas na transmissão do conhecimento já produzido.

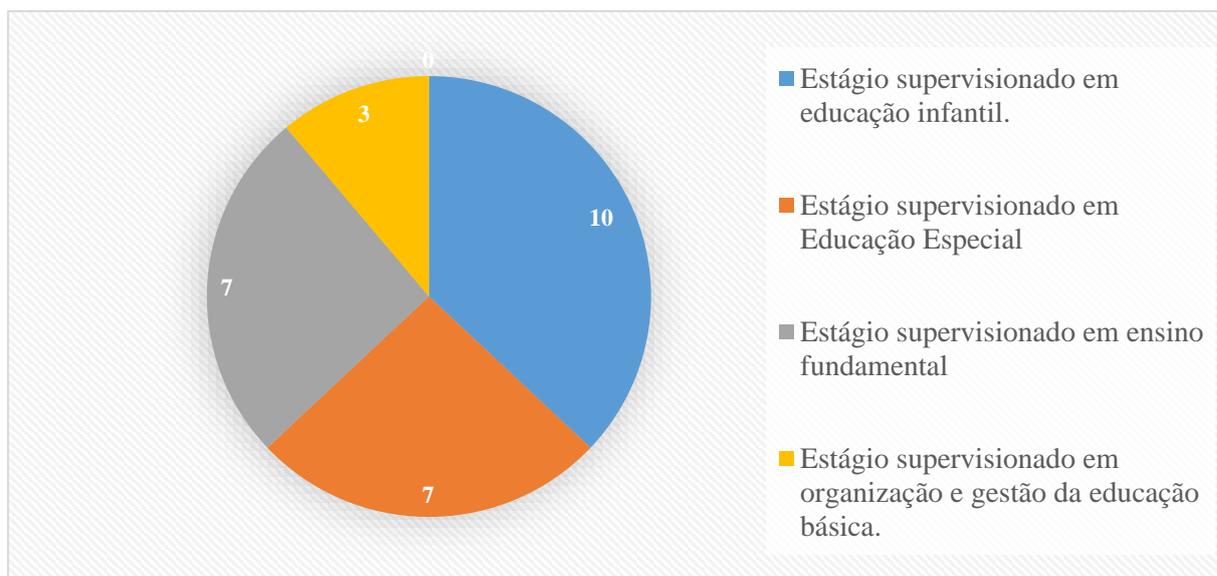
Para que o professor em formação tenha contato com a realidade escolar, Gatti (2014) compreende que os estágios curriculares e obrigatórios têm o intuito de “proporcionar aos licenciandos um contato mais aprofundado com as escolas de educação básica, de forma planejada, orientada e acompanhada de um professor-supervisor de estágio” (GATTI, 2014, p. 40). Nesta lógica, o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia UFV (2016) considera que o estágio permite que os futuros pedagogos entrem em contato com o campo de atuação profissional, promovendo a realização de práticas em espaços escolares. Para isso, fragmenta os estágios

supervisionados em quatro disciplinas⁵⁵ de realização obrigatória dos graduandos, com uma carga horária total de 480 horas, distribuídas a partir do 5º período, com 120 horas cada uma.

Por meio das quatro dimensões abordadas no estágio, os egressos terão a oportunidade de vivenciar à docência, a partir de uma perspectiva investigativa e reflexiva, na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de contemplar as especificidades da docência para alunos, desses níveis de ensino, que possuem algum tipo de deficiência ou altas habilidades e frequentam a escola comum. Além disso, um dos estágios do curso prevê a inserção do licenciando nos espaços escolares com foco na atuação do coordenador pedagógico, fortalecendo a compreensão da unidade escolar em seu processo de gestão das práticas pedagógicas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2016, p.18)

Nesse sentido, investigamos, por meio do questionário, os estágios que as licenciadas já haviam realizados. Os dados foram distribuídos no gráfico abaixo:

Figura 6 - Estágios realizados pelas licenciandas



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do Questionário aplicado em agosto de 2018.

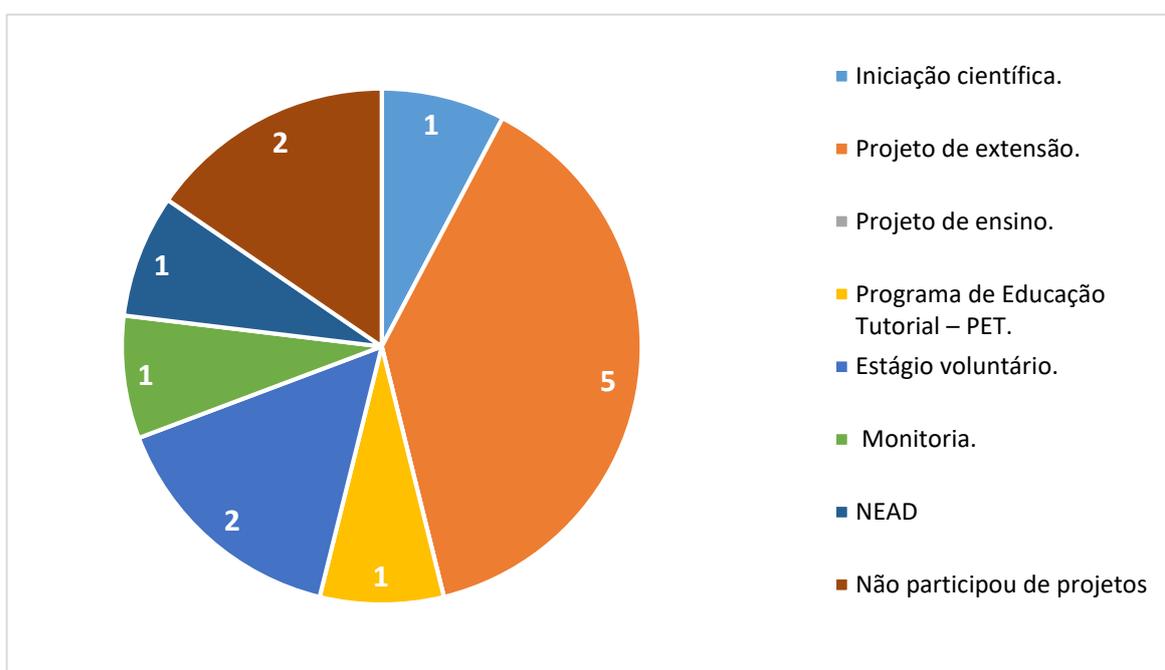
Destacamos que 3 das informantes já são formadas, desse modo, já realizaram todos os estágios. Uma das informantes afirmou não ter realizado nenhum estágio. Dentre as escolas, 9 responderam que os estágios foram realizados todos em escolas

⁵⁵ No curso de Pedagogia da UFV, o estágio supervisionado é composto pelas disciplinas: EDU 451 – Estágio Supervisionado em Educação Infantil; EDU 452 – Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental; EDU 449 – Estágio Supervisionado em Educação Especial/Inclusiva e; EDU 453 – Estágio Supervisionado em Coordenação Pedagógica.

públicas e 2 afirmaram que metade foi realizada em escola pública e metade em instituição privada. Também observamos que 5 bolsistas realizaram alguns dos seus estágios na escola do meio rural e 5 somente em escolas do meio urbano.

Para além dos estágios obrigatórios, a instituição apoia projetos de extensão e de pesquisa que têm como foco o contexto escolar. Para isso, os estudantes são incentivados a atuarem como bolsistas ou como voluntários. Com a indicação desses projetos, evidenciamos outras oportunidades acadêmicas em que os licenciandos podem se envolver durante a graduação. No quadro abaixo ressaltamos essas experiências:

Figura 7 - Experiências acadêmicas vivenciadas antes do PIBID



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do Questionário aplicado em agosto de 2018.

Das informantes, cinco afirmaram ter participado de projeto de extensão; duas de estágio voluntário; uma de projeto de pesquisa; uma do Programa de Educação Tutorial - PET; uma de monitoria; uma do Núcleo de Educação de Adultos (NEAD)⁵⁶ e duas não participaram de nenhum projeto.

Diante das experiências vivenciadas pelas licenciandas no âmbito do curso de licenciatura em Pedagogia/UFV, questionamos o nível de satisfação das informantes em relação à realização da graduação. Nos dados referentes a esse aspecto, identificamos

⁵⁶ O NEAD é coordenado pelo DPE. O Núcleo desenvolve atividades de educação de jovens e adultos, atendendo funcionários e pessoas da comunidade viçosense, com turmas de alfabetização de adultos, de preparação para exames de suplência dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, de preparação para exames de suplência do Ensino Médio e de noções básicas de Informática.

que cinco licenciandas julgaram ter um alto nível de satisfação, uma acredita que o nível é regular e uma julga de nível baixo.

As percepções quanto à qualidade do curso de formação docente estão presentes também na pesquisa de âmbito estadual realizada por Nunes et al. (2010)⁵⁷, de modo que 73% das professoras mineiras investigadas julgaram o curso de boa qualidade; 21,3% afirmam ser regular e 5% consideram a qualidade ruim.

Em justificativa a essas afirmações, assinalamos que nove das entrevistadas acreditam que o curso contribuiu mais na aquisição da formação teórica na área; uma acredita que possibilitou a formação profissional e pessoal e uma na aquisição da cultura geral.

As atribuições referentes ao curso de Pedagogia/UFV são também comprovadas por egressas do curso no estudo de Aquino (2011) e pelas licenciandas e bolsistas PIBID investigadas por Neves (2014). Os estudos assinalam que tanto as egressas quanto as licenciandas caracterizam a formação do curso, com ênfase nas teorias e fundamentos da educação, um pouco inepta em relação à preparação da prática profissional nas escolas e em outros campos de atuação do Pedagogo.

Diante das percepções sobre a formação do Pedagogo nesse curso e sobre uma possível relação com o pressuposto deste estudo, investigamos quais as propostas formativas articuladas para a preparação da atuação do Pedagogo em escolas do campo.

No processo de aprendizagem da docência consideramos a importância da prática pedagógica que concede conhecimentos sobre a realidade na qual ela se traduz, diferente da perspectiva de acumulação de conhecimentos. Assumimos o princípio coerente com a concepção de aprendizagem do professor para o trabalho em sala de aula, em uma prática integradora e articuladora dessas aprendizagens, desses conhecimentos e dessas metodologias.

Para que esses pressupostos aconteçam, acreditamos, assim como García (1999), que o professor, ainda na formação inicial, desenvolva conhecimentos, competências e atitudes face à diversidade cultural. Nas palavras de Liston e Zeichener (1990), o autor admite que os programas de formação de professores não dão a credibilidade necessária a contextos sociais, políticos e culturais das escolas, deixando de lado a educação pluralista, preocupando-se apenas com a formação monocultural.

⁵⁷ Nunes et al. (2010) analisaram a percepção de professoras acerca de suas formações; para tanto, contaram com uma amostra de 161 professores, dos quais 124 são graduados em Pedagogia e realizaram o curso normal superior.

Tendo em vista essa percepção, destacamos que o documento analisado atribui à formação docente o desenvolvimento do pensamento crítico do contexto de atuação, no intuito de que o pedagogo esteja apto a lecionar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, como também preocupado com a aprendizagem de todos os alunos em espaços escolares e não escolares.

Realizar tal proposta envolve identificar e respeitar as diversas manifestações da natureza humana, em seus aspectos físicos, emocionais, cognitivos, étnico-culturais, gêneros, classes sociais, de forma individual ou coletiva (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2016, p. 13).

Na matriz curricular do curso de Pedagogia/UFV identificamos disciplinas relacionadas à temática sustentabilidade, que estão associadas transversalmente às discussões formativas em relação a Educação do Campo, ao conjunto das populações rurais e urbanas, social e economicamente excluídas; aos Movimentos Sociais; às diferentes metodologias de ensino, sobretudo as vinculadas ao campo das ciências da natureza. O Projeto Político Pedagógico⁵⁸ do curso destaca como essa temática é desenvolvida nas disciplinas em suas várias dimensões:

[...] depende da valorização das pessoas, seus costumes e saberes, de se ter uma visão holística dos problemas da sociedade, para além de focar apenas na gestão dos recursos naturais. Nesse sentido, o curso de Pedagogia da UFV engloba um pensamento muito mais profundo sobre educação ambiental, visando uma verdadeira metamorfose do modelo civilizatório atual (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2016, p. 23).

Entendemos, a partir dessas atribuições, a necessidade desse curso em estimular durante a formação atitudes de abertura, reflexão, tolerância, aceitação e proteção das diferenças individuais e grupais, de gênero, raça, classe social, ideologia etc., assim como assinala Garcia (1999). O autor salienta também a importância de uma formação na qual os professores desenvolvam amplos conhecimentos sobre a realidade em que vivem e que, além das competências didáticas, eles elaborem projetos curriculares que integrem a dimensão intercultural.

⁵⁸ O projeto do curso admite que em atendimento aos aspectos legais, Lei 9.795/1999 e Decreto Nº 4.281 de 25 de junho de 2002, que versa sobre a educação ambiental, o curso de Pedagogia da UFV tem como propósito afirmar a dimensão da sustentabilidade associada ao conceito de Educação (PPC/Pedagogia-UFV 2016, p. 23).

Com base nessas informações, julgamos interessante identificar se as informantes teriam realizado essas disciplinas no curso. Os dados da questão podem ser observados abaixo:

Tabela 6 - Bolsistas que realizaram as disciplinas que abordam a temática Sustentabilidade

Disciplinas	Número de Bolsistas
EDU 192 – Educação para a Sustentabilidade	0
EDU 460 – Ensino de Ciências da Natureza	6
EDU 469 – Laboratório de Ensino de Ciências e Matemática	1
EDU 468 – Ensino de Geografia	5
EDU 476 – Tópicos Contemporâneos no Ensino de Ciências	2
EDU 324 – Educação do Campo	0
EDU 226 – Educação, Antropologia e Etnia I	1
Nenhuma das opções	4

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do Questionário aplicado em agosto de 2018.

Notamos, por meio dos dados, que seis realizaram a disciplina de Ensino de Ciências da Natureza; cinco Ensino de Geografia; duas Tópicos Contemporâneos no Ensino de Ciências e uma Educação, Antropologia e Etnia I. As disciplinas Educação para a Sustentabilidade e Educação do Campo não foram cursadas por nenhuma das informantes, sendo que quatro afirmaram não terem realizado nenhuma das opções.

As disciplinas frequentadas por um número expressivo de alunos (EDU 460 e EDU 468) são disciplinas obrigatórias e devem ser realizadas no 5º período do curso. As demais são disciplinas optativas que podem ser escolhidas a partir do 7º período.

Questionamos também sobre outros momentos do curso que oportunizaram conhecer ou discutir o contexto da escola do campo. Sobre isso, nove licenciandas responderam que o curso não proporcionou a discussão e duas disseram que sim. Dessas últimas, uma descreveu que algumas disciplinas favoreceram a discussão a partir de textos direcionados e a outra relatou que teve essa oportunidade na disciplina Educação e Economia e na disciplina de Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Em consideração às apreensões das licenciandas obtidas no questionário, aprofundamos esse aspecto durante as entrevistas. Para isso, argumentamos para as entrevistadas os motivos relacionados a não realização das disciplinas optativas que abrangem discussões sobre a Educação do Campo. As justificativas são expressadas nos relatos abaixo:

Você teve a oportunidade de realizar a disciplina optativa de Educação do Campo? Não. Mas se tivesse você teria o interesse? Teria. Porque a grade é muito fechada, você tem que escolher essa ou essa (GIRASSOL, 2018).

Eu nem sabia que tinha essa disciplina, não foi oferecida essa disciplina para a gente, em momento algum. Ela não foi ofertada, mas caso seja, eu teria interesse em realizá-la (LÍRIO, 2018).

Dentre as disciplinas do curso tem “trilhões de optativas”, mas na hora de você pegar eles te dão quatro optativas pra escolher. Tinha várias disciplinas que eu tinha muita vontade de fazer, mas em quatro anos de curso, elas nunca foram oferecidas. Eles mandam sempre no começo do semestre uma relação das disciplinas que serão oferecidas naquele semestre como optativas (ROSA, 2018).

Em relação aos dados e discursos apresentados, reconhecemos o curso de Pedagogia mesmo incluindo as disciplinas que possibilitam discutir temáticas relacionadas à Educação do Campo em sua matriz curricular. Ao baixo percentual de discentes a cursá-las atribui-se a indisponibilidade do curso em oferecê-las. Além disso, evidenciamos que as disciplinas obrigatórias que trabalham transversalmente a temática não foram citadas pelas discentes nas justificativas de que o curso propiciou momentos para a discussão do contexto das escolas do campo.

Diante de todo o exposto, consideramos importante esclarecer que as imposições referentes à carência do curso em proporcionar uma formação para a prática e a atuação em distintos contextos escolares, segundo as licenciandas, não desqualificam a formação recebida pelo curso. Desse modo, as informantes assinalam uma relação sobre o uso do conhecimento adquirido durante a atuação nas escolas como bolsista do PIBID. Concedemos estas impressões nos relatos a seguir:

Eu usei muito da psicologia, como você tratar o aluno. Eu usei muita coisa porque a criança do campo tem muita carência, eles queriam abraçar e beijar o tempo todo. Eu usei muito de como eu ia tratar a criança (LÍRIO, 2018).

Eu acho que acabava tendo. Não necessariamente eu precisava, muitas vezes ler a respeito de uma coisa. Mas, às vezes, as discussões que tinha em sala de aula me ajudavam lá no momento das minhas atividades no PIBID. Então não era uma coisa de eu ter que sentar e ler, mas a própria discussão na Universidade e com os próprios colegas me ajudavam (TULIPA, 2018).

Sim, eu já procurei sobre didática, educação especial, porque querendo ou não, tinha um aluno lá para eu acompanhar. E também sobre brincadeiras mais lúdicas para as crianças, porque teve uma

optativa do curso de brincadeiras, ai a gente tinha um portfólio (GIRASOL, 2018).

Por esses relatos, observa-se a indicação de alguns conhecimentos adquiridos durante a graduação relacionados à didática, à psicologia da educação e à educação especial. Ademais, o relato de Tulipa rememora a importância da troca de conhecimentos entre professores universitários e os discentes durante a aula. Portanto, ao julgar todos os dados aqui divulgados, assinalamos que a fase de formação inicial universitária não se faz totalmente inócua, como salienta Lima et al. (2007), revelando uma superação da fragmentação entre os saberes da experiência, os saberes científicos e os saberes pedagógicos, de acordo com Pimenta (2012).

Assim, consideramos o valor da formação inicial atribuído pelas licenciandas, mesmo que expressados sucintamente tanto em relação as

[...] teorias aprendidas quanto pela influência dos educadores que conheceram e com quem conviveram ao longo do processo. [...] De outro lado, esses mesmos dados revelam que as teorias não constituem um guia das ações docentes, mas sim um poderoso instrumento de tomada de consciência, análises e redimensionamentos delas (LIMA et al., 2007, p. 151-152).

De maneira geral, compete a nós a reflexão de que, mesmo o Projeto Pedagógico Curricular do curso de Pedagogia/UFV destacando o interesse do curso em fornecer disciplinas que abordam questões sobre Sustentabilidade e Educação do Campo, de acordo com as afirmações dos dados coletados, a aprendizagem crítica, reflexiva e prática sobre os diferentes contextos educacionais ainda está muito distante do propósito do curso na formação dos futuros pedagogos.

A partir do currículo analisado, presumimos que esse curso de licenciatura assinala em seus fundamentos educacionais proposições genéricas que ainda não oferecem uma formação mais sólida, como atribui Gatti (2014) em seu estudo sobre os currículos das licenciaturas em nível nacional. Observamos, assim como a autora, um descompasso entre o projeto pedagógico desse curso e a estrutura curricular realmente oferecida.

Nessa perspectiva, acreditamos que as informantes ainda em formação são submetidas a uma série de mudanças e transformações nas atitudes, nos valores e nas funções sobre a profissão em decorrência do processo socializador vivenciado nos cursos de formação, como destaca Imbernón (2011). Dessa forma, o autor pondera

sobre o papel decisivo das instituições formadoras na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que essas se desenvolvem.

Assumimos que os sujeitos desta investigação são minoria em relação a todos os discentes do curso de Pedagogia da UFV. Entretanto, salientamos que as licenciandas que colaboraram com o estudo nos trouxeram importantes reflexões acerca das contribuições e limitações do curso para o campo de atuação docente e para a formação inicial do pedagogo.

Diante dessa análise, destacamos que as pibidianas apontam, dentre suas motivações para a inserção no PIBID, a busca do aprofundamento da aprendizagem docente devido às restrições formativas do curso. Ademais, afirmam que se não tivessem participado do Subprojeto do PIBID/Pedagogia a sua formação, por si só, não forneceria subsídios para atuar como pedagogo em escolas do campo.

Neste sentido, consideramos que os “[...] condicionantes da experiência prática” instigam os professores a julgar “[...] sua formação universitária anterior” (TARDIF, 2011, p. 86), isto é, a fazer uma revisão dos conhecimentos adquiridos anteriormente a participação do PIBID. Ponderamos, assim como Neves (2014), que os indícios apresentados nos convidam a refletir sobre “a vivência na escola por meio PIBID, ou o contato com as demandas deste campo, o público que o compõe, de modo especial, os alunos e os professores, etc., possa ter estimulado as licenciandas a revisar os conhecimentos do curso de formação” (NEVES, 2014, p. 53).

3.2 O INÍCIO DA DOCÊNCIA POR MEIO DO PIBID: MOTIVAÇÕES, EXPECTATIVAS E APRENDIZAGEM DOS SABERES DOCENTES

Como uma proposta de integração dos graduandos em Pedagogia com as escolas básicas do município de Viçosa, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFV (2016) destaca, entre outros projetos⁵⁹, as ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID desta instituição. O PIBID é considerado uma atividade extracurricular de ensino e tem o intuito de promover a integração entre a Universidade e a escola, oportunizando aos graduandos a prática dos conhecimentos produzidos pela troca de saberes entre docentes da licenciatura, docentes da Educação Básica, graduandos e alunos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, diante

⁵⁹ Outros projetos realizados pela instituição com a comunidade já foram explicitados no capítulo anterior.

do contexto das escolas básicas. Em destaque para este programa, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2016) reconhece que:

Por meio do PIBID o licenciando é inserido por tempo mais prolongado nos ambientes das escolas de Educação Básica com planos de trabalho que envolvem oficinas pedagógicas durante o período letivo, estudo da dinâmica da sala de aula e da prática do professor, trocas de experiências e redação de relatórios, desenvolvimento de materiais e estratégias pedagógicas alternativas para o ensino de diversos componentes curriculares (PPC - PEDAGOGIA, 2016, p. 33).

No documento analisado, identificamos que o PIBID desta instituição é reconhecido como uma oportunidade para os estudantes vivenciarem a prática docente antes da sua formação, tendo em vista o enriquecimento de sua formação profissional e pessoal.

Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2016, p. 35).

Na premissa de aperfeiçoar e valorizar a formação de professores para a educação básica, a instituição concede bolsas no valor de R\$ 400,00 aos estudantes participantes, mantidas como responsabilidade da Pró-Reitoria de Ensino e financiadas pela CAPES.

Diante dos incentivos formativos que caracterizam o programa PIBID, questionamos quais foram os motivos que levaram as informantes a ingressarem no programa. Verificamos que todas as onze participantes do questionário admitiram o interesse exclusivo da experiência da docência. Nesse sentido, ainda que o programa proporcione outros aspectos (valor da bolsa e oportunidade de pesquisa) para o incentivo na formação inicial, a iniciação à docência estimula a grande maioria dos seus participantes.

O estudo de Oliveri et al. (2015) ressalta alguns fatores que seduziram os seus informantes egressos do PIBID para a participação do programa. Desse modo, destaca-se que o interesse não se atribui apenas ao primeiro contato dos alunos com o PIBID, mas também às impressões que essa iniciativa despertou em cada participante. A iniciativa para a participação atribui-se também aos diferenciais de formação e de

construção de novas identidades docentes, proporcionados tanto pela relação com os outros bolsistas, os professores das escolas e da universidade quanto pela vivência da rotina escolar.

Diante dessa perspectiva, identificamos, a partir das entrevistas, que a iniciativa de participação do Subprojeto teve motivações para além da experiência docente. Houve também expectativas em relação à aprendizagem, ao aprimoramento da prática docente e à vivência do contexto escolar.

O relato da licencianda Rosa⁶⁰ expressa que seu ingresso no PIBID foi influenciado pelo diferencial formativo do programa em relação ao curso de Pedagogia. Ademais, ela acrescenta que a oportunidade da vivência escolar proporcionaria a compreensão da prática docente e de como ela funciona:

Então assim, tudo isso está muito lindo, mas vamos para a sala de aula para ver se eu vou gostar se eu vou ter essa dinâmica de entender como que funciona. Aí eu queria aprender mesmo como que era, não aprender, porque acho que o curso também ensina né. Entender a prática, vivenciar um pouco já. E também um pouquinho disso, de saber se eu ia gostar e se iria me adaptar. Com essa sensação de ter largado um curso e começar e acontecer isso também (ROSA, 2018).

O desejo de aprendizagem e o maior contato com o trabalho do professor foram fatores que influenciaram a licencianda Azaleia: “E por mais que eu já estivesse na escola eu não tinha muito conhecimento sobre a sala de aula, aí eu me interessei por essa parte”. Com o mesmo intuito, Lírio destacou que sua expectativa era acompanhar e observar o dia a dia do professor, depois colocar em prática sua aprendizagem.

Ao destacar que pretendia “melhorar a prática docente”, Margarida assinala que sua intenção em participar do programa era a de adquirir novas experiências em sua formação como docente. Já Girassol atribuiu seu interesse à construção de novas perspectivas de ensino-aprendizagem (aluno-professor): “Eu queria aprender com os alunos, a lidar com eles também e saber dos conhecimentos deles e trazer para a sala de aula”.

A licencianda Tulipa destaca que apesar da sua atuação como docente seu interesse em participar do PIBID estava relacionado ao aprimoramento da prática, formação pessoal e maior contato com o ambiente escolar:

⁶⁰ Ressaltamos que a bolsista Rosa, ao ingressar no programa, não tinha realizado nenhum estágio obrigatório, sendo que a sua participação no PIBID foi o primeiro contato com a prática docente.

Então eu esperava ter um contato maior com o ambiente escolar, principalmente com Ensino Fundamental, porque eu já tinha uma experiência na Educação Infantil, mas ainda não tinha muito sobre o Ensino Fundamental. Então para poder ver mesmo como que funcionava dentro da sala, na prática, ter um contato maior como os profissionais da escola, com os professores, ver como que era feito o planejamento de aulas. Está inserida nesse ambiente escolar (TULIPA, 2018).

Ademais, destacamos que, além da expectativa de aprendizagem docente, o contexto rural da escola e a trajetória escolar foram outros motivos que influenciaram a participação de Azaleia no Subprojeto:

E também por ser um projeto que atuava no campo, porque eu estudei em uma escola do campo. E eu queria retornar a esta escola, que foi essa mesma escola que o PIBID atuava. Aí eu retornei a essa escola como bolsista (AZALEIA, 2018).

De modo geral, observamos que as licenciandas, por intermédio das possíveis experiências de formação adquiridas na participação do programa, tinham como desejo *conhecer, entender, vivenciar e aprender* o ambiente escolar e o cotidiano do professor e, conseqüentemente, *melhorar e aprimorar* a sua futura prática docente. Essas afirmações corroboram com os estudos de Eufrázio (2014) e Neves (2014), quando os autores consideram que bolsistas do PIBID/Pedagogia-UFV se sentiram motivadas a inserirem-se no Programa pelo fato dele estar diretamente ligado à escola, possibilitando, então, o contato direto com a prática.

As motivações das licenciandas em torno da iniciação à docência no PIBID reflete a busca da aprendizagem e o aprimoramento da prática docente. Desse ponto de vista, consideramos, assim como Marcelo (2009), que “aprender a ensinar tem sido colocada na procura do conhecimento na ação” (MARCELO, 2009, p. 17).

Em relação às perspectivas sobre a aprendizagem da docência, Marcelo (2009) atribui três categorias⁶¹ de experiências, as quais a literatura específica considera influenciar nas crenças e nos conhecimentos que os professores constituem sobre o ato de ensinar. Dentre elas, destacamos a experiência escolar e de sala de aula, primeiramente por delinear os objetivos desta investigação e, por conseguinte, ser a etapa que integra as “experiências, vividas enquanto estudante, que contribuem para formar uma ideia sobre o que é ensinar e qual é o trabalho do professor” (MARCELO, 2009, p. 15).

⁶¹ Às categorias de aprendizagem docente, segundo Marcelo (2009), se atribuem também as “experiências pessoais” e a “experiência baseada em conhecimento formal”.

Nesse sentido, assim como afirma Imbernón (2011), o período de iniciação à docência é um momento propício “a vivência profissional imediatamente posterior no campo da prática educacional que leva a consolidação de um determinado conhecimento profissional (assumindo-se esquemas, pautas e rotinas da profissão)” (IMBERNÓN, 2011, p. 61). Diante dessas perspectivas, desejamos por meio do processo de iniciação à docência do PIBID compreender, com base em suas ações formativas, as contribuições para a aprendizagem docente dos seus bolsistas.

Com esse intuito, a partir dos questionários e entrevistas, delimitamos os aspectos referentes ao processo de seleção para a participação do programa; o período e o segmento - Educação Infantil e Fundamental I - de atuação; a dinâmica das ações desenvolvidas no decorrer da participação no Subprojeto e as percepções em torno da aprendizagem à docência neste processo.

A relação do Subprojeto PIBID/Pedagogia - UFV com as escolas do campo foi um fator motivacional expressado apenas pela licencianda Azaleia. Entretanto, observamos que as demais entrevistadas, além de não expressarem motivos referentes a esse fator, destacaram que, ao se inscreverem para o programa, não sabiam em qual subprojeto iriam participar, como também não continham informações sobre o trabalho desenvolvido nas escolas do campo. O edital e as exigências para as estudantes se inscreverem no processo seletivo do programa podem ser observados no relato abaixo:

[...] quando lançou os editais para as vagas, não era especificado qual era o Subprojeto. Eram 3 né na época. Eu só me inscrevi no PIBID. Foi currículo, histórico escolar e escrever uma carta de motivação, escrevendo qual a minha motivação para se inscrever no PIBID. Uma carta explicativa (ROSA, 2018).

Ademais, as entrevistadas destacaram que, ao se inscreverem para o processo de seleção do programa, apenas escreviam uma carta motivacional para o ingresso no PIBID. Não havia a opção de escolha dos Subprojetos, como destaca Margarida: “Na verdade, eu sabia que tinha alguns subprojetos, mas eu não estava fazendo a inscrição especificamente para algum Subprojeto né? Eu fiz a inscrição eu queria participar do PIBID e na verdade não tem como você escolher”.

Sobre o processo de seleção dos bolsistas do Subprojeto PIBID/Pedagogia - UFV das escolas do campo, não identificamos especificidades que envolvessem a

seleção. Ressaltamos que os editais⁶² institucionais, aos quais tivemos acesso, atribuem ao processo seletivo do licenciandos os mesmos critérios para todos os três Subprojetos:

3.1 a seleção dos candidatos será realizada por uma comissão presidida pelo Coordenador Institucional e composta pelos coordenadores de área do PIBID do subprojeto pertinente. 3.2 a seleção consistirá de uma única etapa realizada pela análise do Histórico Escolar e Currículo Vitae, classificando os candidatos em ordem decrescente pela pontuação obtida. Caso a comissão ache necessário, os candidatos poderão ser convocados para uma entrevista. 3.3 Em caso de empate, terão prioridade; 3.3.1 Estudantes que já tenham sido bolsistas do PIBID, com bom desempenho, desde que não sejam possíveis formandos no semestre; 3.3.2 Estudantes que tenham melhor Coeficiente de Rendimento nos primeiros semestres letivos do seu curso; 3.3.3 Estudantes com menor número de abandonos em disciplinas; 3.3.4 Estudantes com menor número de reprovações no Histórico Escolar (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2013).

Ao serem selecionadas para a participação do Subprojeto, as licenciandas afirmaram que participaram de uma reunião com a coordenadora e toda a equipe, para explicar como funcionava o programa e qual a realidade das escolas em que ele atuava.

Os dados obtidos pelo questionário assinalam, que a inserção das discentes no programa corresponde aos anos de 2014 a 2017, com o período de atuação entre um a dois anos e meio. O tempo de atuação das bolsistas no programa pode ser observado no quadro abaixo:

Tabela 7 - Tempo de participação do Subprojeto PIBID/Pedagogia-UFV

Tempo de participação do PIBID	Bolsistas
6 meses	2
12 meses	4
16 meses	1
20 meses	1
24 meses	1
30 meses	1
42 meses	1
Total de Bolsistas: 11	

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do Questionário aplicado em agosto de 2018.

Respectivamente, detalhamos na próxima tabela o ano e período de atuação das bolsistas entrevistadas:

⁶² Idem EDITAL N° 22/2014/PIBID e EDITAL N° 22/2015/PIBID.

Tabela 8 - Ano de inserção e período de atuação das entrevistadas no Subprojeto

Entrevistadas	Ano de inserção no PIBID	Tempo de atuação
Azaleia	2015	36 meses
Girassol	2016	12 meses
Lírio	2017	12 meses
Margarida	2016	20 meses
Rosa	2015	16 meses
Tulipa	2017	12 meses

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do Questionário aplicado em agosto de 2018.

A partir da análise do detalhamento do Subprojeto do PIBID/Pedagogia, podemos destacar que as estratégias didáticas pedagógicas para a aprendizagem docente dos seus envolvidos estão organizadas em dois momentos formativos, os quais classificamos como: ações desenvolvidas no âmbito da escola e no âmbito da Universidade.

Em relação às ações desenvolvidas na escola, as licenciandas desenvolveram inicialmente atividades de acompanhamento, observação e regência. O documento do Subprojeto PIBID/Pedagogia-UFV desenvolve sua atuação com os anos iniciais do Ensino Fundamental, priorizando o ciclo de alfabetização, a educação infantil e a educação especial. Demonstramos no quadro abaixo em quais níveis de ensino as pibidianas desenvolveram suas atividades na escola:

Tabela 9- Segmento/ Ano de atuação das bolsistas

Segmento/ Ano-série	Bolsistas
Educação Infantil	3
1º ANO	2
2º ANO	1
3º ANO	0
4º ANO	3
5º ANO	2

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do Questionário aplicado em agosto de 2018.

Notamos que 8 das bolsistas atuaram nas séries do Ensino Fundamental I. Contudo, questionamos a possibilidade delas terem acompanhado outros segmentos

durante a sua atuação. Nesse aspecto, identificamos que das 11 informantes, 10 afirmaram a atuação em outras séries durante a participação no Subprojeto. Obtivemos ainda 2 relatos que caracterizam o desenvolvimento das atividades na escola:

Durante o período da manhã eu acompanhava uma única turma, já no período da tarde eu desenvolvia atividades com todas as turmas do ensino fundamental I, em cada horário da tarde eu estava em uma turma diferente.

Realizei atividades em todas as turmas de ensino fundamental e educação infantil (DADOS DO QUESTIONÁRIO, 2018).

Consideramos que a dinâmica e o desenvolvimento das ações do Subprojeto no âmbito da escola ficaram mais evidentes a partir das entrevistas. As licenciandas relataram que as idas a escolas eram realizadas em um dia da semana. Durante o turno da manhã, elas acompanhavam uma série específica e a professora regente, já durante o turno da tarde, elas desenvolviam a regência através de oficinas artísticas.

[...] nosso trabalho era dividido assim: na parte da manhã que era o ensino regular, a gente fazia acompanhamento pedagógico e cada bolsista tinha sua turma. E a tarde a gente acompanhava as oficinas e em um determinado momento a gente também lecionava e dava nossas aulas de artes (AZALEIA, 2018).

A partir desses dados, observamos uma flexibilidade de atuação e realização das atividades das licenciandas entre as turmas da escola. Isso possibilitou um maior contato com as crianças e os professores, bem como a ampliação do desenvolvimento das atividades propostas.

Dentre as ações realizadas no âmbito da escola, o Subprojeto visava atividades de acompanhamento e observação do cotidiano da sala de aula. Sobre o acompanhamento das turmas junto à professora, os dados coletados dos questionários apresentaram as seguintes ações realizadas pelos onze pibidianas:

Tabela 10 - Atividades realizadas na escola

ATIVIDADES	
Observei as aulas ministradas por uma professora da escola.	10
Ministrei aula junto aos alunos COM o auxílio da professora da escola.	6
Desenvolvi atividades de ensino fora da sala de aula junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem.	6
Auxiliei a professora da escola na construção de propostas pedagógicas a serem desenvolvidas com os alunos.	4

Construí propostas pedagógicas a serem desenvolvidas com os alunos.	4
---	---

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do Questionário aplicado em agosto de 2018.

Tendo em vista que as ações referentes ao acompanhamento em sala de aula deveriam ser vivenciadas por todas as bolsistas, notamos que nem todas desenvolveram tal atividade de acordo com a proposta do Subprojeto.

Ao relatarem sobre o acompanhamento das turmas, as seis informantes assinalaram terem realizado atividades individuais com alunos que demonstravam alguma dificuldade de aprendizagem e com alunos especiais. Salientamos que as escolas envolvidas no programa não continham sala de recursos para o atendimento especial desses alunos. Desse modo, destaca-se que as entrevistadas Azaleia e Tulipa desenvolveram o acompanhamento individual em sala de aula, já Lírio, Girassol, Rosa e Margarida, em outros espaços da escola. Essa afirmação assinala as ações formativas de acompanhamento do Subprojeto, entretanto, notamos uma dicotomia nas estratégias didática utilizadas pelas licenciandas na sua realização.

Ademais, a estratégia de acompanhamento individual extraclasse foi justificada por fatores de exigência da escola ou da professora regente. A presente proposta foi assinalada por Rosa e Margarida como um fator negativo diante suas expectativas de acompanhamento. As bolsistas se sentiram prejudicadas, pois, ao desenvolverem as atividades com os alunos fora da sala, foram impedidas de acompanhar o desenvolvimento da turma como um todo.

Notamos que o incômodo foi repassado para a coordenadora do Subprojeto: “[...] Ela sempre me dava uma atividade pra fazer com ele do lado de fora da sala. Mas na época eu comentei com a coordenadora sobre isso, e ela falou que não poderia fazer assim” (ROSA, 2018). Todavia, por mais que essa estratégia não estivesse de acordo com as orientações da coordenadora, a escola sempre exigia essa retirada: “[...] No entanto acaba que a coordenadora não aceitava, mas tinha a supervisora do campo, que me exigia tirar aluno da sala, para ajudar ele fora da sala” (MARGARIDA, 2018).

As narrativas das alunas não transpareceram o conhecimento sobre algum diagnóstico⁶³ específicos desses alunos. As entrevistadas assinalaram a busca de

⁶³ Em relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos, as licenciandas destacaram os conteúdos de alfabetização e matemática. Ocorreram discursos sobre um aluno que tinham problema com a visão e um com deficiência motora.

orientações de atividades diferenciadas com a coordenadora do PIBID, bem como estudos individuais para compreensão dessa dificuldade.

Durante as entrevistas, observamos que a bolsista Lírio se mostrou mais engajada diante da situação, pois se sentia incomodada com a postura da professora em relação aos alunos com dificuldades: “[...] a professora só passava umas contas no quadro para os demais e pra ele e para o outro passava atividade diferente, mandava colorir, isso no quarto ano”. A aluna relatou que procurou ajuda em um minicurso da Universidade, fora do contexto do PIBID, para uma melhor compreensão sobre as dificuldades do aluno que acompanhava e para buscar atividades de aprendizado.

Durante os relatos, observamos que o acompanhamento individual, fosse ele realizado dentro ou em outro espaço da escola, tinha como intuito favorecer a alfabetização e garantir o domínio sobre leitura, escrita e matemática dos alunos que expressavam alguma dificuldade diante desses conhecimentos.

As bolsistas mais presentes no acompanhamento das aulas assinalam uma outra dinâmica com os alunos com dificuldades e o apoio em atividades didáticas junto a professora. Para Tulipa, o acompanhamento individual era desenvolvido apenas como auxílio durante atividades coletivas: “[...] Só que como nós ficávamos na sala acompanhando todas essas aulas [...] a gente acabava rodando pela sala e ajudando aquelas crianças que tinham maior dificuldade de fazer alguma atividade ou outra, sempre sentado ao lado ajudando”.

Desse modo, consideramos que o acompanhamento das turmas não se limitava apenas na observação e ajuda dos alunos com dificuldades. Quando ficavam dentro de sala, Rosa, por exemplo, também auxiliavam as professoras na rotina.

Aí eu ficava uma parte inteirinha com essa professora acompanhando ela nas atividades em sala de aula. Era uma observação bem participativa, a professora, às vezes, me pedia para fazer alguma coisa com os meninos. Então eu auxiliava ela bastante não ficava sentada não. Porque estou ali, tem que participar (ROSA, 2018).

Ao serem questionadas sobre quais foram os momentos vivenciados na participação no PIBID que oportunizaram a aprendizagem docente, as pibidianas Azaleia, Lírio, Rosa, Tulipa e Margarida destacaram o início da docência. Ao analisar essas percepções, destacamos as características dos estudos de Lima et al. (2007), Tardif (2000; 2002) e Marcelo Garcia (1999), referentes à aprendizagem do professor durante

a iniciação à docência. Ao assumirem o papel de professor em sala de aula, Azaleia e Margarida revelaram alguns desafios enfrentados nesse processo:

Os momentos que a gente assumia a sala de aula no aperto. Que a gente ia para escola assim com o planejamento da nossa aula, e aí faltava professor e você tinha que assumir a sala. Aí no aperto a gente ficava “Meu Deus o que que eu vou fazer?” E aí, que a gente aprendia, junto com os meninos assim (AZALEIA, 2018).

[...] então é muito desafiante, porque você ao mesmo tempo dá liberdade para eles conversarem. E não tem como você trabalhar arte, trabalhar dinâmica, trabalhar essas coisas sem deixar eles livres. Mas, no entanto, mediar essa liberdade da criança é muito difícil. Então é muito desafiante, porque você tem que está em cima, não deixar atoa um minuto, ter muito jogo de cintura. Então, eu achei até mais difícil do que lecionar as disciplinas comuns, não mais difícil, mas, desafiante (MARGARIDA, 2018).

Os relatos das licenciandas nos remetem a um sentimento de insegurança e preocupação sobre a necessidade de controle das situações diárias em sala de aula. Diante desses aspectos, consideramos que durante o estágio de iniciação à docência as pibidianas vivenciaram os desafios enfrentados pelos professores no início da carreira. Tais desafios podem ser identificados nos seguintes relatos:

Então as observações, as nossas atividades também, foram momentos muito bons. Muitos não deram certo, porque nem todas as primeiras vezes, dá certo. Às vezes você tinha uma expectativa muito alta, e as crianças não ligavam muito. Uma coisa que você achou que não ia ter muito sucesso, mas teve O cotidiano da escola é bem dinâmico, você não consegue prever tudo que vai acontecer (AZALEIA, 2018).

É foi um susto, mas assim foi muito bom, porque se eu tivesse formado e não tivesse entrado no PIBID, eu acho que já tinha desistido de ser professora. Então, se não fosse o PIBID, eu já tinha desistido da docência. Porque se fosse para eu passar, depois de formada, o que eu passei antes, eu ia falar uai escola é isso? (LÍRIO, 2018).

As percepções das discentes expressam o enfrentamento de experiências vivenciadas durante o PIBID e na desconstrução de futuras barreiras que, possivelmente, incidiriam no início e na permanência na carreira profissional. Nesse processo, Lima et al. (2007) assinala que os desafios encontrados conduzem os iniciantes a “processos de tentativas e erros, e geração de expectativas e sentimentos

fortes e por vezes contraditórios, que podem, no limite, determinar a continuidade ou não na profissão” (LIMA et al., 2007, p. 143).

Destacamos que todas as seis entrevistadas afirmaram o alcance das expectativas de aprendizagem atribuídas ao programa. Nesse sentido, consideramos que, para além dos desafios atribuídos, as pibidianas julgam esse início da docência como ponto positivo para aprendizagens intensivas em relação à profissão docente.

É o PIBID me proporcionou momentos da docência, se não fosse o PIBID eu não teria esse crescimento, não só como docente, mas como pessoa. [...] Eu tive um outro olhar. Um olhar de ainda bem que passei agora, porque se tivesse formado e tivesse passado o que eu passei, eu acho que tinha desistido, no primeiro momento. Eu acho que o PIBID me preparou. Porque depois que eu formar, eu vou lidar com aluno (LÍRIO, 2018).

Então assim, foi muito bom, eu consegui aprender muito. Essa prática era muito boa (GIRASSOL, 2018).

Muito mais do que alcançada! O meu domínio de sala, o meu conhecimento de docência, eu devo todo ao PIBID. Nossa eu aprendi demais (MARGARIDA, 2018).

Olha eu vou ser bem sincera, o PIBID foi uma experiência muito boa. Quando eu fui para os estágios, eu fiquei totalmente à vontade dentro de sala de aula, por conta do PIBID (ROSA, 2018).

Em torno dessa aprendizagem, ressaltamos o discurso de Rosa em relação ao apoio do professor experiente no processo:

Eu acho que o PIBID, ele todo, os meus momentos de ir para escola de observar as aulas, igual eu falei, eu acho que tive um pouco de sorte, a professora que acompanhei era fantástica! Então assim, eu aprendia muito com ela. E ela uma coisa que eu sentia muita que ela me viu com uma professora também, ela não me via como uma estagiária não, então as crianças me respeitam muito. E sabe é como se fosse assim, você está aqui eu estou te cooformando é uma troca (ROSA, 2018).

A declaração de Rosa corrobora com o estudo de Eufrázio (2014) ao considerar que as relações coletivas das bolsistas do PIBID são fundamentais, visto que as aprendizagens adquiridas pelas graduandas estão intimamente atreladas ao convívio com os professores de profissão. A construção dos saberes é instigada por disposições individuais e pelas experiências coletivas.

Assim como anuncia Tardif (2002), compreendemos a importância do relacionamento entre jovens professores e professores experientes, entre os colegas com os quais trabalham diariamente, ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes; todas essas situações permitem objetivar os saberes da experiência. Sobre essa perspectiva, ressaltamos que os saberes em relação à aprendizagem coletiva também foram apontadas em outras ações realizadas no programa.

E as reuniões também, eu acho que foi assim importante essa troca de experiência. E como eu entrei no segundo período, eu era a mais nova do grupo de relação ao período, as meninas estavam no quarto ou no sexto já. Eu aprendi muito com elas também, principalmente, com as meninas da minha escola (ROSA, 2018).

Estar na escola mesmo já ajudou muito. Ir nas reuniões a gente trocava experiências, às vezes, um bolsista já tinha passado pela experiência e dava dica. Eu acho que era esses momentos (GIRASSOL, 2018).

Diante desses aspectos, observamos que as aprendizagens sobre a docência não se limitam apenas à experimentação docente, mas também durante as reuniões⁶⁴ e planejamentos das atividades⁶⁵ desenvolvidas no âmbito da Universidade. Ao serem questionadas sobre as reuniões, de modo geral, as licenciandas apontam que os encontros aconteciam semanalmente, especificamente nas sextas-feiras, com duração de no mínimo quatro horas. Nas reuniões, as pibidianas das duas escolas estavam presentes e a fala da bolsista Tulipa expressa como aconteciam esses momentos:

Então, as reuniões do PIBID eram uma vez na semana, durante quatro horas. Dessas quatro horas, uma hora a gente ficava com a supervisora da escola, então era só os pibidianos da Beija-flor que reunia com essa professora. E após essa reunião a gente tinha a reunião de todo o subprojeto da escola do campo. Então aí participavam os pibidianos da escola da Beija-Flor e os pibidianos da escola do Borboleta, na época, com coordenadora e com as duas professoras (TULIPA, 2018).

As periodicidades das reuniões visavam o acompanhamento e a orientação das atividades no PIBID, como a prática de estudo e de reflexão, além dos momentos de

⁶⁴ Como já mencionado, nas estratégias formativas Subprojeto PIBID/Pedagogia-UFV (2013) ressaltamos a obrigatoriedade da realização de reuniões formativas periódicas com os licenciandos, o coordenador e o supervisor participantes do projeto.

⁶⁵ Assim como orienta o documento do Subprojeto PIBID/Pedagogia - UFV (2013), as licenciandas deveriam ministrar e planejar as aulas com o auxílio da coordenadora e supervisora.

avaliação, processual e qualitativa, dos contextos e das experiências de iniciação das PIBIDIANAS na escola. Atribuídas a essa dinâmica, as entrevistadas destacam que as reuniões eram momentos de socializar atividades realizadas e experiências vividas por cada bolsista nas escolas, possibilitando uma troca de experiência entre elas:

Então muitas ideias foram trocadas, tinha coisa que a gente levava e eles usavam e tinha coisa que eles levavam e a gente usava. Então eu acho que a reunião era muita troca de experiência. Tinha o informativo sobre o que você fazia, o que você estava trabalhando. E o que você recebia ali dos outros colegas, dava para articular e aproveitar muita coisa (LÍRIO, 2018).

Em seus relatos, as estudantes destacaram a socialização como ponto positivo para o compartilhamento de experiências. As opiniões incidem sobre colaboração, incentivo, problematização e reflexão sobre as ações realizadas e situações vividas pelas licenciadas junto aos alunos.

Era um momento também de troca de conhecimento, de um ajudar ao outro, auxiliar em alguma dúvida. Às vezes a gente estava tendo alguma dificuldade, com alguma turma ou com alguma criança. Então, era um momento que a gente colocava isso, para ver o que poderia está sendo feito. E essas atividades, sempre a gente tentava ver de uma forma crítica, de como que a gente poderia está melhorando o nosso trabalho, dentro daquilo que estava sendo proposto (TULIPA, 2018).

Ademais, observamos nos relatos de Azaleia, Lírio, Girassol e Tulipa que durante as reuniões ocorriam leituras e reflexões de textos sugeridos pela coordenadora. Dentre esses relatos, Lírio reconhece que as leituras não eram uma exigência e que as discussões aconteciam a partir do entendimento do texto pelas discentes e eram relacionadas às suas experiências na escola.

Mesmo não sendo o foco da nossa pesquisa, ressaltamos que a reflexão sobre o início da docência no PIBID e a discussão com a literatura especializada são interpretadas no estudo de Eufrázio (2014) como uma oportunidade das bolsistas de compreenderem os aspectos teóricos relacionados à realidade vivenciada, seja em sua trajetória, nas situações escolares ou atribuídas a questões que envolvem o contexto atual do sistema educacional brasileiro.

Além disso, nas narrativas sobre as reuniões de Azaleia, Margarida e Girassol identificamos ocasiões em que aconteceram oficinas de formação sobre contação de história, teatro, história da África, brincadeiras, circo, confecção de jogos matemáticos e

bonecas *Abayomi* (bonecas feitas de jornal). Salientamos que no questionário das onze participantes sete afirmaram a participação nas oficinas.

Durante nossa análise, identificamos o apoio da coordenadora do Subprojeto nos discursos das bolsistas Tulipa, Rosa, Azaleia e Girassol, tanto no que diz respeito a orientações com sugestões de atividades, como para resoluções de problemas enfrentados por elas no cotidiano da escola. A coordenadora também contribuía para que as pibidianas valorizassem o contexto da escola do campo no planejamento das atividades:

A coordenadora ajudava muito, ela dava sugestão, “ah você vai trabalhar sobre isso, tem esse livro”. E uma coisa que partia dela, dessa valorização de tudo. Ela valorizava muito essa coisa do campo, para a gente não fugir dessa temática, que as crianças eram da zona rural e de outra realidade (ROSA, 2018).

Ademais, Tulipa assinala que as supervisoras do PIBID ficavam responsáveis por trazer os informativos, as demandas e os problemas da escola: “ Nessas reuniões, primeiramente, a gente ouvia as pautas da professora. Muitas vezes, a gente discutia a essa questão da escola do campo, como estava essa realidade do município de Viçosa”.

Entretanto, percebemos que as orientações nas reuniões conduziam as licenciandas a planejarem suas atividades em momentos após esse encontro. Os planejamentos das atividades aconteciam sempre depois da reunião com o grupo. Desse modo, a partir das temáticas definidas, as pibidianas se reuniam com a equipe de cada escola e definiam qual atividade a dupla iria desenvolver na regência, como podemos observar neste discurso:

Eu e as meninas, começamos a reunir separadamente, depois da reunião. Todo mundo ia embora e ficava só a gente, discutindo “ah vamos fazer isso? Como a gente vai fazer? ” Ai a gente dividia, que como cada uma ia num dia, então cada uma fazia uma coisa e cada uma levava seu material⁶⁶. Então, se eu precisasse de cartolina, era eu que precisava providenciar as cartolinas. Cada uma teria que providenciar seu material. A gente fazia o planejamento em conjunto e dividia os dias. E como a gente trabalhava em dupla, depois eu e minha dupla planejava para o nosso dia (ROSA, 2018).

⁶⁶ A licencianda relatou que no final da sua participação o material do PIBID estava bem precário e que elas contavam também com o material disponível no prédio das licenciaturas da Universidade Federal de Viçosa.

Ressaltamos que os planejamentos das aulas aconteciam também entre as duplas que iriam realizar as atividades. Nesses momentos aconteciam a definição das atividades e a separação do material que iriam utilizar, além de ser uma oportunidade para a troca de ideias entre as bolsistas:

[...] eu sempre reunia com a minha dupla na época, que aí a gente pensava em conjunto o que podia levar de atividades. Ela levava as sugestões dela e eu levava as minhas sugestões. E uma acabava complementando a outra. Às vezes, uma tinha ideia de uma música e a outra dizia que em cima daquela música, talvez, poderia montar um cartaz e mural com auxílio das crianças. E era assim que a gente fazia (TULIPA, 2018).

Esses fatos demonstram a aprendizagem nas ações de trabalho coletivo, bem como uma valorização dos momentos propiciados pelo PIBID. Sobre isso, Nóvoa (2013) assevera que há um acordo genérico quanto à importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, dentre outras questões. Para esse autor, o diálogo entre os professores, a análise das práticas e a busca coletiva das melhores formas de agir conferem sentido à formação.

Nos dados que abordam o planejamento das atividades, compreendemos que a elaboração era realizada separadamente pela equipe de bolsistas de cada escola. Apesar de todas desenvolverem essa ação, a estratégia de planejamento e desenvolvimento das atividades divergiam de uma dupla para a outra.

No que tange a linha de ação do Subprojeto, encontramos atividades de socialização dos resultados do programa e o incentivo à pesquisa e à produção científica dos bolsistas. Esse item estabelece que esses estudantes produzam artigos resultantes da reflexão da prática vivenciada, como também divulguem os conhecimentos construídos e resultados encontrados em eventos acadêmicos.

A respeito da produção acadêmica-científica, identificamos com a aplicação do questionário que seis informantes realizaram trabalhos com base na experiência vivenciada no programa, sendo esses, um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e cinco Relatos de Experiência. Reconhecemos a existência do incentivo à produção científica e à divulgação da experiência obtida no programa. Entretanto, esses dados, somados às entrevistas, nos mostram que ainda há um baixo percentual de produções que envolvem esse intuito:

Mais ou menos, não muito. Eu acho que não teve tanto isso não, por mais que a gente tivesse essa oportunidade era meio solto, por aquela rotina muito grande. Eu acho que o incentivo foi pouco, daquele que só fala para fazer, mas não te dá aquele empurrão. Nunca apresentei nada sobre, mas tenho muitos colegas que apresentaram no SIA (MARGARIDA, 2018).

Essa é uma crítica que eu faço hoje, eu acho que eu produzi muito pouco estando no PIBID. Eu acho que faltou um pouco de incentivo, da coordenadora incentivar mais para esse aspecto. A gente fazia leitura textos, mas não uma produção nossa. Eu tenho meus registros do PIBID, todos, porque ela falava para gente registrar, para os relatórios. Mas, depois eu comecei a fazer esses registros como fosse um diário mesmo sabe. Contando o que aconteceu aquele dia. E eu penso que eu podia usar essas coisas para socializar, compartilhar e não tive incentivo para isso. Eu vejo que éramos muitas bolsistas, chegamos a ficar com um grupo de 16, eu entendo também que pela quantidade. Acho que tudo um pouquinho, incentivo, mas não atribuo essa culpa na coordenadora por conta do número de bolsistas. Mas, um pouquinho também da minha parte, porque eu poderia ter ido, mas eu também estava no começo do curso e inexperiente nessa área. Mas hoje eu vejo isso, na época eu fazia estudo, participava de seminário, participava de tudo que poderia participar. Eu participei muito, mas produzi, eu produzi pouco (ROSA, 2018).

Ah nem tanto, porque essa parte eu tinha preguiça. Eu gostava muito de atuar na escola, agora quando era para escrever projeto assim, me dava uma preguiça, eu não era muito fã não (AZALEIA, 2018).

Em referências a esses dados, observamos uma carência de incentivo às licenciandas para produzirem cientificamente estudos em torno da participação no programa. De modo geral, consideramos que os fatores incidem sobre a falta de interesse das bolsistas para a pesquisa, da extensa rotina de atividades do projeto, como também devido ao grande número de bolsistas do programa. Entretanto, verificamos nesse contexto um estímulo à participação de eventos científicos no contexto da Universidade.

Ainda dentro desse cenário, ressaltamos as percepções de duas estudantes em relação ao estímulo à pesquisa para além do contexto científico:

Eu assim sempre tive uma dificuldade muito grande em relação à pesquisa. Eu sempre falava “A eu vou ser uma professora só de sala de aula, não penso em fazer pesquisa, não penso em fazer mestrado, em fazer doutorado”. Mas depois a gente vê que não existe professor sem ser pesquisador. Que o professor ele precisa pesquisar a todo momento, para saber um pouco mais do cotidiano. Muitas vezes, para responder uma dúvida que o aluno teve e no momento você não foi capaz de responder ou não sanou completamente a sua pergunta. Então, você tem que ler mais para trazer mais informações. Você precisa pesquisar para poder está planejando as suas atividades. Então

sim, me mostrou que existe outras vertentes aí dentro dessa pesquisa (LÍRIO, 2018).

Sim, porque quando você chega na sala de aula o aluno te pergunta alguma coisa, e a gente não sabe, aí a gente pesquisa para levar na próxima aula. Eu fiz muito isso (GIRASSOL, 2018).

Assinalamos, diante dos relatos, a compreensão dessas pibidianas sobre a realização de pesquisa para sanar dúvidas surgidas durante a atuação em sala de aula, para o planejamento das atividades e no conhecimento do contexto de atuação.

Com a evidência de que as licenciandas desta pesquisa se encontram na etapa de encerramento da formação inicial, julgamos pertinente conhecer suas expectativas após este processo e se a participação no PIBID teria influenciado a tomada de decisão sobre o futuro na profissão. Para essa compreensão, destacamos que, de modo geral, todas as entrevistadas assumiram o interesse de seguir a carreira docente após a participação no programa. Ademais, salientam o interesse de prosseguirem nos estudos:

Tenho vontade de ficar na docência, mas não fixar somente nela, porque eu acho isso um pecado em qualquer profissão. Quando o profissional não se renova, independentemente de ser professor. É muito ruim, quando você pega aquelas professoras que não se renovam, não se atualizam. Então eu não quero ser esse tipo de profissional, quero está sempre renovando meus conhecimentos para poder atuar bem. Eu acho que as dinâmicas do PIBID ajudam a trabalhar de um modo diferente, de não trabalhar com o tradicional. Então fez com que eu percebesse que necessita de renovação por parte dos professores. Porque isso faz com que você perceba que quando acontece alguma coisa de errado, você não faça aquilo novamente. E a gente já até discutiu que falta um pouco de renovação por parte dos conteúdos pelos professores. Que os professores devem estar sempre inovando e renovando nos seus conhecimentos (MARGARIDA, 2018).

Com essa mesma percepção, todas as entrevistadas admitiram que após a conclusão do curso de licenciatura teriam o interesse em prosseguir com os estudos, realizando uma pós-graduação ou uma especialização na área da educação. Cinco das futuras professoras, ao assinalaram esse propósito, admitiram o interesse primeiramente na inserção no mercado de trabalho, sendo que apenas uma declarou a participação no processo seletivo do mestrado em duas instituições.

Em virtude desses aspectos, julgamos que os interesses futuros pela profissão se relacionam com a inovação profissional e com a atuação na carreira docente. Destacamos que estas motivações formativas se assemelham às expectativas de inserção

no PIBID. Esses dados também corroboram com os achados da pesquisa de Eufrazio (2014) ao declarar que os sentidos atribuídos à participação do PIBID se relacionam com as motivações futuras à inserção e profissionalização na docência.

Dado o exposto, descobrimos que os saberes constituídos durante a experiência no PIBID são caracterizados como desafios nesse período formativo. Entretanto, denominamos que ao longo da participação do programa esses sentidos foram mobilizados, colaborando com o processo de passagem dos alunos de “seu ver o professor como os alunos ao seu ver-se como professor”, como salienta Pimenta (2012).

A aprendizagem da docência, vinculada às ações realizadas no programa, foi apresentada de forma mais intensa na experimentação docente e na troca de experiências entre as bolsistas nas reuniões. De forma menos intensa, em referência às ações de planejamento, reflexão teórica, prática e produção científica na área. Tais constatações também podem ser observadas nos dados obtidos por meio dos questionários.

Tabela 11 - Fatores de contribuição do Subprojeto PIBID/Pedagogia-UFV

Ações propostas pelo Subprojeto	Contribui amplamente	Contribui parcialmente	Contribui muito pouco
Na aquisição de formação teórica na área.	3	7	1
Na aquisição de saberes experienciais da formação profissional.	8	3	0
Na aquisição de conhecimentos relativos aos conteúdos a serem ensinados em sala de aula.	5	5	1
Na aquisição de manejo de classe.	7	4	0
Na aquisição de estratégias instrucionais.	4	6	1
Na aquisição de estratégias de avaliação da aprendizagem dos alunos.	3	6	2
Na aquisição de prática reflexiva.	7	3	1

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do Questionário aplicado em agosto de 2018.

Percebemos que a concepção sobre aprendizagem da docência se mostra entre as bolsistas de forma heterogênea, admitindo constituições dos saberes em diferentes ações realizadas no âmbito do Subprojeto PIBID/Pedagogia-UFV. Observamos que conhecimentos foram elaborados por meio de uma formação colaborativa e constituídos durante as reuniões, no planejamento e nas atividades dentro da escola.

Em síntese, a soma de evidências sobre a aprendizagem, decorrentes da participação no programa, associam-se aos resultados da análise de Neves (2014),

revelando que as aprendizagens foram expressivas para o contexto educativo, numa perspectiva mais prática do que teórica, em relação aos momentos vivenciados sobre o exercício da profissão, o trabalho em equipe e o lidar com imprevistos.

Diante dos princípios, destacamos que as licenciandas constituíram saberes específicos e foram capazes de refletir sobre as práticas observadas e experimentadas. Em virtude dos aspectos identificados, entendemos a experiência profissional como um lugar de formação e de produção de saberes práticos, estabelecendo uma ligação entre este processo formativo e as escolas. Dessa forma, consideramos que as ações do PIBID direcionadas ao contexto da escola formam um importante espaço de experimentação da prática profissional e de produção de saberes docentes.

Nessa perspectiva, Marcelo (2009) estima que o processo de formação baseado na experimentação profissional proporciona o domínio da prática docente ao ser concebido por elementos extremamente importantes, como as problematizações, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente.

A formação do professor deve ser vista, então, não só como uma habilitação para qualificá-lo como um profissional. Tal formação deve também ser lida a partir do desenvolvimento de ações que propiciem uma constante retomada dos conhecimentos específicos adquiridos na formação inicial, além das problematizações sobre a prática.

Como proposta de melhorias para o Subprojeto PIBID/Pedagogia-UFV, concluímos, assim como Eufrázio (2014) e Aquino (2014), a necessidade de (re)pensar a organização de algumas ações do programa, no sentido de favorecer e potencializar o processo de reflexão crítica sobre o contexto escolar. Há também que se considerar o estímulo à produção científica no processo de formação dos estudantes que o integram, tendo como foco uma maior sistematização e delimitação das suas ações em relação aos seus objetivos.

4. OS PROFESSORES DO CAMPO: DISPUTAS PARA UMA ESPECIFICIDADE FORMATIVA

Os desafios que envolvem a formação do professor são atribuídos aos problemas históricos que se iniciaram com a ampliação do sistema de ensino e a consequente necessidade do trabalho docente. A preocupação com a formação específica de professores para as escolas rurais⁶⁷ incide historicamente no descaso de políticas nacionais em relação à educação. O baixo salário, a falta de preparo dos professores, as más condições de vida, habitação e trabalho, a que estavam submetidos os trabalhadores rurais e que contribuíram para expulsá-los do campo para a cidade (NETO, 2016).

No Brasil, a formação de educadores para atuarem no meio rural foi marcada por movimentos de reivindicação por uma educação que atendesse as especificidades do contexto rural. Com esse propósito visavam uma educação para o trabalhador rural, com a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Este ideário se aflorou com os movimentos dos ruralistas⁶⁸ em defesa do trabalho como fator educativo e da criação das escolas ruralistas.

No processo de industrialização e com o movimento das políticas liberais instituídas pelo governo de Getúlio Vargas, a democratização do ensino tornou-se um elemento importante para o crescimento social, econômico e político do país. Nesse viés, com a criação do Ministério da Educação e Saúde (1930) e a promulgação da Constituição (1934) determinava-se que o governo federal fixasse um plano nacional de educação, o qual, mesmo não sendo organizado, suscitou novos rumos para o sistema educacional.

Nesse movimento político, Sheibe e Valle (2007) destacam a criação da primeira proposta oficial para garantir a base comum da formação de professores, por meio das

⁶⁷ Essa nomenclatura designava as escolas localizadas na zona rural, antes, das transformações políticas e sociais desencadeadas pelo Movimento da Educação do Campo. Serão abordadas neste capítulo, as questões que levaram mudanças de nomenclatura, de perspectiva e, sobretudo, o modo de pensar a educação rural, a qual passa a ser educação do campo.

⁶⁸ Grupo de intelectuais, pedagogos ou livres-pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse *habitat*, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo (FILHO 2016, p. 15).

Leis Orgânicas de Ensino⁶⁹, de 1942 a 1946. A elaboração das leis ocorreu na I Conferência Nacional de Educação, em 1941, com o intuito de delinear uma regulamentação de políticas públicas nacionais de responsabilidade federal. No entanto, considera-se que a normatização não introduziu grandes inovações, estabelecendo um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em alguns Estados.

Alguns meses depois, no mesmo governo, ocorre a promulgação da Constituição de 1946, descentralizando a responsabilidade da organização do sistema de ensino para os Estados e o Distrito Federal. Desse modo, os Estados continuavam com a autonomia administrativa do ensino primário e normal, desde que respeitassem a diretrizes e bases da União. Porém, Sheibe e Valle (2007) destacam que muitas regiões continuaram organizando seu sistema de formação de professores baseadas no modelo das Leis Orgânicas de Ensino. Essa organização educacional suscitou o movimento de novas iniciativas e diferentes correntes de pensamento sobre a formação do professor.

As políticas para a educação rural, a partir dos anos de 1930, se pautavam no debate destinados a conter a problemática do êxodo rural e de elevação da produtividade agrícola. Dessa forma, o movimento tencionava uma educação com aptidões vocacionais para se fixar no meio rural, corroborando com os interesses entre setores agrícolas e industriais, que se destinava ocultamente a exercer um certo controle sobre os trabalhadores rurais (NASCIMENTO, 2009)

Na falta de Escolas Normais rurais e com a escassez de professores para ensinar no campo, o movimento ruralista em suas regiões de influência optou pela criação de um curso de ruralismo, anexo às escolas normais já existentes. Neto (2016), ao citar Lex (1973), considera que esse curso “seria feito após o término do curso normal e [que] visaria à formação de professores especializados para o meio rural. Sua duração seria de três ou quatro meses, com aulas teóricas e práticas” (NETO, 2016, p. 19).

Nesse cenário, destacamos o estudo “Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais”, de Lourenço Filho (1953), que evidencia a contribuição das ações federais para a expansão das Escolas Normais regionais e a formação e treinamento dos mestres. As propostas possibilitaram a institucionalização de escolas, a fim de que formassem profissionais para atuarem em escolas do campo. Nesse contexto, se

⁶⁹ Com a promulgação das Leis Orgânicas de Ensino, o curso de formação dos professores foi dividido em dois ciclos: 1) Primeiro ciclo: duração de quatro anos, com formação nas Escolas Normais regionais e titulação de professor “regente” do ensino primário; 2) Segundo ciclo: duração de dois anos, com formação nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação, para o professor primário do segundo ciclo (TANURI, 2000).

instaura, em 1934, a primeira Escola Normal de preparação especializada de professores para o ensino em escolas rurais, na cidade de Juazeiro do Norte, Estado do Ceará⁷⁰, que incluía além das práticas pedagógicas o estudo de higiene rural, de prática agrícolas e de indústrias rurais.

O autor também assinala sobre as iniciativas em moldes mais amplos do governo no estado de Minas Gerais, em 1948, para os serviços de treinamento, formação e aperfeiçoamento dos professores. A proposta teve como órgão propulsor o Serviço de Orientação Técnica do Ensino Rural, dependência da Secretaria de Educação do Estado, como centro experimental a Fazenda do Rosário⁷¹, no município de Betim-MG. A partir de 1950, o curso Normal Regional funcionava em regime internato com auxílio exclusivo do Estado para maior desenvolvimento do plano.

A essa política de Estado, a especialização de professores leigos contava com a colaboração dos municípios para orientação, direção e fiscalização das escolas rurais pelas autoridades escolares do Estado. A política determinava a melhoria dos salários com suplementação pelo Estado, desde que os mestres rurais se submetessem a provas de suficiência para admissão ao serviço de ensino, e, para isso, deveriam participar de cursos de suficiência, treinamento e aperfeiçoamento (FILHO, 1953).

O movimento ruralista e a criação das Escolas Normais rurais fortaleceram os interesses em alfabetizar a população camponesa, que aos poucos ia sofrendo com êxodo rural e a perda do seu espaço pelo desenvolvimento da agroindústria. A educação nesse cenário se tornaria essencial para a profissionalização do homem do campo.

O estudo de Neto (2016) destaca que o movimento ruralista se pautava no progresso das escolas rurais, e reconheciam a demanda para a formação especializada de professores para nelas atuarem. A precarização formativa se delimitava pela carência de universidades que possibilitassem a formação de professores para a área. Desse modo, o autor reconhece que os obstáculos produziam um círculo vicioso: “de um lado a falta de profissionais com formação específica para o trabalho de formação adequado

⁷⁰ Criação instituída pelo Sr. Joaquim Moreira de Sousa, com referências em sua proposta da implantação do ensino da agricultura e de indústria rurais no curso da Escola Normal, apresentada em 1931, no IV Congresso Nacional de Educação. Em seu argumento, se pautava a necessidade de "formar na alma do povo, por intermédio do mestre primário, a consciência sanitária e a consciência agrícola, de que está a depender a grandeza do Brasil" (FILHO, 1953).

⁷¹ A Fazenda tinha uma “função de obra de estruturação social e de alevantamento do nível cultural, moral e cívico, que já se estende por muitas dezenas de quilômetros ao redor. Fácil é compreender assim, porque devia ser desejada a sua colaboração no plano de melhoria e formação do pessoal docente rural, pois o seu ambiente viria não só facilitar” (FILHO, 1953, p. 84).

ao homem do campo e, de outro, a falta de instituição que propiciassem a formação desses profissionais” (NETO, 2016, p. 18).

O desenvolvimento agrário no Brasil, desde a década de 1960, é marcado pela concentração fundiária, a expropriação e a expulsão de milhares de famílias do campo. Com a educação rural pensada na lógica do capital, as lutas se empreenderam nas décadas de 60 e 70 do século XX por diferentes setores que procuravam construir propostas de inclusão dos povos do campo nas políticas educacionais, de forma a garantir o direito à educação e à escola.

Os direitos historicamente negados elucidam o surgimento das ligas camponesas, organizadas pelos trabalhadores rurais em resistência à expropriação de terras, e da luta por soluções das consequências deste esquecimento. Com o fortalecimento da mobilização das ligas camponesas, surge o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), entre os anos de 1979 e 1984, o qual se constitui, desde então, como o maior movimento social, sindical e de organizações sociais do campo do país.

No princípio da formação do MST (1979-1984), os sem-terra construíram suas primeiras experiências, cientes de que eram herdeiros da resistência camponesa. Desde essa época, sabedores de que a questão agrária não mudaria, a não ser por meio de suas ações, esses trabalhadores rurais começaram a construção de um movimento social que se tornaria, na década de 1990, uma das mais importantes organizações sociais do Brasil (FERNANDES, 2002, p. 1).

A partir da década de 1990, o MST passou a ser uma organização social nacionalmente reconhecida por suas ações de enfrentamento ao governo. Segundo Fernandes (2002), esse movimento social tem desenvolvido um processo de luta pela conquista da terra, que acontece por meio da ocupação das propriedades que não estão cumprindo com a sua função social, e sedimentado um conjunto de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento socioeconômico dos assentamentos rurais.

Procuraram formar a compreensão de que a luta não termina na conquista da terra. Essa é apenas uma fase. Desse modo, organizam simultaneamente a cooperação agrícola e as ocupações de terra, a formação técnica e a formação política. Essa concepção faz com que o MST atue diretamente na formação tecnológica, na educação e se preocupe com a socialização das conquistas com vistas à qualidade de vida dos assentados (FERNANDES, 2002, p. 34).

Para além da ocupação de terras, o Movimento Sem Terra resiste na defesa dos interesses políticos, econômicos e educacionais dos trabalhadores rurais, visando a produção e reprodução do trabalho familiar, a cooperação e a geração de políticas agrícolas para o desenvolvimento da agricultura camponesa e políticas públicas destinadas aos direitos básicos da cidadania. Em vista desses propósitos, a força do MST o torna um dos principais protagonistas da Educação do campo.

O vínculo de origem da Educação do Campo é com os trabalhadores “pobres do campo”, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra “o estado da coisa”, para aos poucos buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo (CALDART, 2010. p. 108).

Diante dos movimentos de reivindicação pela terra, a luta pela identidade cultural campesina se faz presente e constitui o paradigma educativo e pedagógico do MST.

Sobre essa perspectiva, consideramos, assim como Santos (2010), que a proposta de educação do MST está vinculada para além da estrutura organizacional e física das escolas. A própria inserção dos sujeitos no campo de mobilizações concede uma oportunidade de formação e consistência ao ideário desse movimento. Nesse sentido, a dimensão educativa também se consolida em momentos de educação não formal, sobre a premissa que a coletividade das suas ações⁷² reivindicatórias são espaços educativos-pedagógicos potencializadores da realidade cultural, das estratégias de socialização e das relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo:

O processo de luta (que está em movimento) reflete também nas formas de pensar a educação e a escola, questionando, desse modo, os paradigmas educacionais vigentes. O MST, em sintonia com a perspectiva freireana, propõe um projeto educacional libertador e humanizador, construído por meio da coletividade, assume a defesa por um espaço escolar democrático, em que os sujeitos que dele fazem parte possam participar diretamente na consecução da sua proposta educativa, em um processo constante de formação. A escola torna-se, como o próprio Movimento, um espaço para o exercício da coletividade e da emancipação, com fundamentos democráticos, dialógicos e participativos (SANTOS, 2010, p. 89).

⁷² “As mobilizações, as marchas, as ocupações, a participação nos eventos e cursos promovidos pelo Movimento, a vivência no acampamento” (SANTOS, 2010, p. 89).

Os movimentos sociais, em prática, promovem um paradigma pedagógico que potencializa os princípios das suas reivindicações, da liberdade e autonomia dos seus sujeitos, da construção de condições democráticas e solidárias, compreendendo o campo como o lugar do pensar diverso, do exercício de saberes e de temporalidades, da resistência e o compartilhamento de seus ideais. Tudo isso para a construção e transformação no sentimento de pertencimentos e identidades da sua comunidade, no intuito de valorização e resgate da cultura camponesa.

A Educação do Campo nasce como uma crítica à situação educacional do povo que trabalha e vive no/do campo e se constitui com a mobilização dos sujeitos coletivos⁷³, que por suas lutas sociais e práticas educativas são capazes de interrogar e apresentar alternativas ao projeto hegemônico de desenvolvimento rural, às tradicionais escolas rurais e aos processos de formação de educadores (MOLINA; FREITAS, 2011; CALDART, 2009).

Segundo Santos (2010), as discussões em torno dos princípios educativos do MST envolvem a educação escolarizada, as práticas educativas dos acampamentos e assentamentos e compõem uma diversidade de pesquisas científicas sobre sua proposta educativa para os povos do campo. Nesse movimento, Molina e Freitas (2011) assinalam que os avanços legais em relação aos programas educacionais destinados aos sujeitos no campo contemplam a inserção do tema na agenda de pesquisa⁷⁴ das universidades públicas brasileiras, o aprofundamento da articulação entre diferentes movimentos sociais e instituições a partir da criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec).

Outra dimensão do avanço do Movimento da Educação do Campo diz respeito à sua capacidade de aglutinar amplo e diversificado conjunto de movimentos do campo em torno de uma pauta coletiva de lutas (...). Juntamente com as articulações entre os movimentos sociais e sindicais, mobilizaram-se também setores das universidades que se envolvem diretamente com a execução das ações de Educação do Campo (MOLINA; FREITAS, 2011. p. 23).

⁷³ A história da Educação do Campo se configura a partir da iniciativa dos movimentos sociais, sejam eles o MST, o Movimento de Educação de Base (MEB), a resistência e luta das famílias agrícolas, das organizações dos quilombolas e indígenas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de sindicatos, diversas comunidades e escolas rurais (CALDART, 2012).

⁷⁴ A pesquisa sobre Educação do Campo se consolida com a criação de vários grupos de pesquisa e programas de pós-graduação, com os Observatórios de Educação do Campo, em função de editais CAPES/INEP e a criação da Cátedra Unesco de Educação do Campo, concedida à Universidade Estadual de São Paulo (Unesp) em 2009 (MOLINA; FREITAS, 2011).

Dessa forma, consideramos que junto ao MST, as ONGs, as Universidades, as secretarias estaduais e municipais de Educação, o movimento sindical, os movimentos e organizações sociais e Centros Familiares de Formação de Alternância compõem a comunidade que trabalha com ou para a educação do campo. O Movimento para Educação do Campo surge com intuito de fortalecer estratégias que propiciem a construção da identidade do seu modelo de escola e reconhecimento das especificidades dos seus sujeitos, para, assim, promover uma educação integral e transformadora. Com esse propósito, Caldart (2010b) destaca alguns elementos que propiciarão à escola do campo a produção do conhecimento e vida real dos educandos:

[...] cultivar formas e estratégias de trabalho que sejam capazes de trazer a comunidade ao redor da escola para seu interior, enxergando nela uma aliada para enfrentar seus problemas e construir soluções; promover a superação da prioridade dada aos indivíduos isoladamente, tanto no próprio percurso formativo relacionado à construção de conhecimentos, quanto nos valores e estratégias de trabalho, cultivando, ao invés do individualismo, a experiência e a vivência da realização de práticas e estudos coletivos, bem como instituindo também a experiência da gestão coletiva da escola; superar a separação do trabalho em intelectual e manual, da teoria e da prática, buscando construir estratégias de inserir o trabalho concretamente nos processos formativos vivenciados na escola (CALDART, 2010).

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

O projeto de Educação do Campo também atribui especificidades na proposta formativa dos professores, que vai além das tentativas generalistas de formação dos mestres específicos e o ensino profissionalizante no meio rural do ruralismo pedagógico. Para isso, defendem uma formação docente por programas, projetos e cursos específicos de Pedagogia da Terra, de formação de professores do campo, indígenas e quilombolas, que valorizem a sua proposta pedagógica, e a compreensão das origens e da realidade campesina (ARROYO, 2012).

Nesse sentido, consideramos, assim como Arroyo (2012), que os movimentos sociais contribuem para a conformação de uma concepção de educação que incorpore essa pluralidade de dimensões e funções formadoras. Defende-se uma relação estreita

entre a função educativa, diretiva e organizativa no perfil de educador; dão ênfase às didáticas não apenas escolares, de ensino, mas às estratégias e didáticas para a direção e consolidação da Reforma Agrária e dos movimentos.

O debate sobre a realidade da educação e dos professores nas escolas do campo iniciou-se na *Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo*, realizada em Luziânia-GO, em 1998, promovida em nível nacional pelo MST, CNBB, UnB, UNESCO e pelo UNICEF, reunindo os principais sujeitos de práticas e preocupações relacionadas à Educação do Campo.

Dentre os problemas enfrentados pela educação no campo, a Conferência denunciou a falta de política de valorização do magistério e de apoio às iniciativas de renovação pedagógica por parte das ações governamentais. As evidências problematizadas nesse evento suscitaram iniciativas governamentais para a consolidação de políticas para a Educação do Campo, como também para a continuação da articulação do movimento entre diferentes sujeitos e através de encontros e programas de formação de educadores e educadoras.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 36/2001, a LDB/96, ao reconhecer a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitou a primeira conquista legislativa da educação do campo com a promulgação das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo* - Resolução CNE/CEB, de 1º de abril de 2002. As Diretrizes orientam os princípios e procedimentos necessários para garantir a universalização do acesso e a permanência da população do campo, reafirmando a identidade da escola do campo.

Para o professor que trabalha no campo, as diretrizes em seu Art. 12º atribuem formação docente a partir das normas vigentes⁷⁵. Além dos princípios e diretrizes que orientam a formação dos professores no país, o Art. 13º prevê a formação complementar para o exercício da docência nas escolas do campo. Em complementação formativa, os incisos I e II visam os estudos a respeito da diversidade dos sujeitos do campo para a construção da qualidade social da vida individual e coletiva, além da construção de propostas pedagógicas que valorizem a organização do ensino, a diversidade cultural e as transformações sociais que fazem parte desse contexto, à guisa de uma educação democrática (BRASIL, 2002).

⁷⁵ A lei cumpre o estabelecido nos Arts. 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções CNE/CEB nº 3/97 e nº 2/99, assim como os Pareceres CNE/CP nº 9/2001, nº 27/2001 e nº 28/2001, e as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002.

No ano de 2010, a Educação do Campo passa a ser reconhecida como modalidade de ensino com a *Política de Educação do Campo*⁷⁶, que integra o *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA*. O projeto amplia e qualifica a oferta de educação básica e superior às populações do campo, reconhecendo as especificidades sociais e culturais dos seus sujeitos e instituições escolares.

Em um planejamento mais amplo para o desenvolvimento da Educação do campo, estabelece-se a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação. A Legislação divide essa responsabilidade entre a União e os demais entes federados, considerando nos Arts. 2º e 4º o desenvolvimento de políticas, financiamento e apoio técnico para a formação (inicial, continuada e específica) para os profissionais da educação, as quais respeitam às necessidades de atendimento específico das escolas e condições concretas da produção e reprodução social do campo.

Nesta política, o Art. 5º assinala que a formação de professores para a Educação do Campo deverá obedecer aos princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§ 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010).

As propostas formativas do programa PRONERA⁷⁷ integram melhorias ao acesso à educação formal e profissional para os jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino, como também,

⁷⁶ Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

⁷⁷ O programa foi criado em 16 de abril de 1998, por portaria do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF). Anos depois passou a ser executado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, nos termos do art. 33 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (BRASIL, 2010).

qualifica os profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos. Desse modo, o programa estabelece capacitação e escolaridade, profissionalização dos educadores de nível médio para a formação continuada e escolarização de professores de nível médio na modalidade normal, ou em nível superior, por meio de licenciaturas e de cursos de pós-graduação.

As ações formativas do PRONERA reafirmam a Resistência Agrária e as licenciaturas em Educação do Campo, no sentido de desmistificar a visão genérica de docente educador. As orientações são baseadas em uma perspectiva crítica de educação, e, dessa maneira, superam as desastrosas consequências para a afirmação da educação do campo (ARROYO; MOLINA; TAFFAREL, 2012).

Segundo Arroyo (2012), a formação de professores do campo passa a ter uma lógica dominante de professores-militantes, críticos, reflexivos e transformadores da realidade onde atuam. Para isso, o projeto viabiliza uma demanda curricular que atenda a pluralidade social do campo, o reconhecimento de valores, concepções de mundo da educação, como ponto de partida para a formação dos professores do campo.

O PRONERA atribui uma característica relevante na organização dos cursos de nível médio e superior: os tempos e espaços educativos praticados na Pedagogia da Alternância.

Os tempos educativos divididos em dois períodos – tempo escola e tempo comunidade – asseguram, nos projetos, a dimensão da indissociabilidade entre os conhecimentos sistematizados no ambiente escolar e/ou acadêmico e os conhecimentos presentes e historicamente construídos pelos camponeses, nos seus processos de trabalho de organização das condições de reprodução da vida no campo e nos processos organizativos de classe. Os espaços educativos da escola/universidade e do campo são duas particularidades de uma mesma totalidade que envolve o ensino, a pesquisa e as práticas, em todas as áreas do conhecimento e da vida social (SANTOS, 2012, p. 624).

Visando novas providências de apoio técnico e financiamento da educação, evidenciamos a criação do Plano de Ações Articuladas - PAR⁷⁸ de 2012. A proposta tem como objetivo a melhoria da qualidade da educação básica pública, a fim de contemplar as metas, diretrizes e estratégias do Plano Nacional de Educação. O projeto

⁷⁸ “Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, altera a Lei nº. 11.947/2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº. 11.494/2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880/2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405/1992” (BRASIL, 2012).

para a Educação do Campo apoia-se no financiamento das instituições credenciadas que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância, bem como a concessão de bolsas aos professores das redes públicas de educação e aos estudantes beneficiários do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA.

O Programa Nacional do Campo - PRONACAMPO foi instituído em 20 de março de 2012, sendo um programa do governo que regulariza as ações específicas de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola, considerando as reivindicações históricas dessas populações quanto à efetivação do direito à educação. O programa foi construído pelo Grupo de Trabalho coordenado pelo MEC/SECADI em parceria com órgãos civis e movimentos sociais⁷⁹, com o propósito de atender as demandas dos sistemas de ensino e dos movimentos sociais.

Em parceria com a União, Estados e municípios o PRONACAMPO foi estruturado a partir do Decreto nº 7.352/2010, integrando um conjunto de ações voltadas ao acesso e à permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica (BRASIL, 2013).

Segundo o documento, a formação inicial de professores é direcionada prioritariamente para 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. A proposta curricular formativa se estabelece em:

[...] em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade e habilitação para docência multidisciplinar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em uma das áreas do conhecimento: linguagens e códigos, ciências humanas, ciências da natureza, matemática e ciências agrárias (BRASIL 2010, p. 10).

A base pedagógica foi planejada com a participação social, compreendendo a realidade dos povos do campo e quilombola e a especificidade da organização e oferta da educação básica às comunidades rurais. E, para atender as demandas de formação, os

⁷⁹ É formado pelo Conselho dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura - CONTAG, Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra - MST, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar - FETRAF, Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro - RESAB, Universidade de Brasília - UNB e Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

órgãos envolvidos⁸⁰ constituíram uma parceria com as IFES para disponibilizarem professores, equipe administrativa, aporte financeiro de custeio e capital para a implantação de novos cursos e turmas do PROCAMPO, viabilizando a oferta a partir de 2013.

A licenciatura para professores do campo é realizada na modalidade presencial e a distância, por meio de edital específico no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR/CAPES, contemplando maior contingente de cursistas com a expansão dos polos da Universidade Aberta do Brasil - UAB.

Segundo Horácio (2014), o projeto formativo do PRONACAMPO ampliou a oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo em Instituições de ensino superior. A partir do parecer do FONEC (2013), o autor reconhece que dentre as propostas para formação de professores do campo, as ações deste programa estão mais atreladas à lógica do Movimento da Educação do Campo, em uma crítica contundente à tentativa de ênfase da formação continuada por meio da Educação a Distância. Entretanto, assinala-se que as metas de formação ainda são tímidas se comparadas à demanda e considera a estreita força organizacional para acompanhamento as ações.

Por meio dessas conquistas, os movimentos sociais se afirmam não como reivindicadores de mais escolas e demais profissionais, mas como sujeitos coletivos de políticas de formação de docentes-educadores. A ação política dos movimentos reflete, dessa forma, o papel social e político dos sujeitos coletivos em relação ao Estado e suas instituições.

Nessa visão, Santos (2010) salienta que a Educação do Campo não pode ser vista apenas pelas reivindicações do MST, mas também no reconhecimento da heterogeneidade de sujeitos⁸¹ que integram a realidade do campesinato brasileiro. A autora nos convida para a reflexão sobre as diferentes formas de organizações sociais e educativas que compõem esse quadro. Mesmo não inseridos nos movimentos sociais, resistem aos dilemas educacionais do campo e atendem a um número significativo de residentes nesses espaços.

Com esse intuito, destacamos as Diretrizes da Educação Básica das escolas do campo de Minas Gerais, instituídas pela Secretaria de Educação do Estado na Resolução

⁸⁰ O MEC, por meio da SECADI, da SESU e SETEC publicou no DOU de 05.09.2012 o Edital nº 02.

⁸¹ Em relação a essa abrangência, Santos (2010) destaca que “o campo brasileiro compreende uma multiplicidade que abarca os espaços das florestas, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos ribeirinhos, dos extrativistas, entre tantos outros. Está relacionado, assim, com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana” (SANTOS, 2010, p. 99).

SEE nº 2820, de 11 de dezembro de 2015⁸². Como um novo paradigma para a educação básica mineira, essa legislação tem o intuito de atender às necessidades da educação do meio rural no Estado, marcada historicamente pela exclusão social e carência de políticas públicas em consideração ao protagonismo dos sujeitos de direitos que nele vivem.

As referidas Diretrizes representam uma política pública efetiva, síntese do amplo diálogo e mobilização entre a sociedade civil, a Secretaria de Estado de Educação, os movimentos sociais, as instituições de ensino superior e as entidades de formação de educadores e educadoras⁸³. Essa normatização estadual implementou um Plano de Ação, desafiando melhorias na realidade educacional dos diferentes territórios do campo de Minas Gerais.

Como um dos princípios da Educação do Campo, as Diretrizes estimulam o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais de educação para o atendimento da especificidade das escolas desse contexto, considerando-se as condições concretas de produção e reprodução social da vida do campo. Para a garantia dessa ação, o Art. 15º fortalece a colaboração entre a Secretaria de Estado de Educação e os municípios nos seus respectivos âmbitos de atuação prioritária, e com a devida participação da União, em fomento da:

- I- remuneração digna, melhoria nos planos de carreira e concursos públicos para os professores e demais profissionais;
- II- institucionalização de programas de formação inicial e continuada para os profissionais da educação do campo que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo e propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB; e
- III- formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo, produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo (MINAS GERAIS, 2015, p.12).

Os incisos desse artigo destacam que a formação poderá ser conjunta à atuação profissional, por meio de metodologias referentes a Pedagogia da Alternância e a

⁸² A Resolução ratifica as orientações presentes na Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação – CNE/2002, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo e da Política Nacional de Educação do Campo, instituída pelo Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2015).

⁸³ O diálogo iniciou-se pela articulação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em 2011, no IV Encontro dos Movimentos Sociais, na criação do Grupo de Trabalho: “Educação do Campo” (2011), o “I Seminário Educação do Campo: Propostas de Diretrizes para Minas Gerais” (2012) e o trabalho da Comissão Permanente de Educação do Campo (CPEC) ao longo dos anos de 2013, 2014 e finalmente com sua aprovação em 2015 (BRASIL, 2015).

Educação a Distância em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nessas ações, os projetos político-pedagógicos estabelecerão as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação (CNE) para os cursos de formação continuada, os princípios e as concepções da educação diferenciada, as especificidades e diversidades socioculturais, ambientais, políticas e econômicas, os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação. Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários também deverão às especificidades e peculiaridades das populações do campo (BRASIL, 2015).

Em relação ao contexto institucional acerca desta investigação, nomeamos o conjunto de programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão orientados para uma agricultura de base agroecológica da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Essa Universidade, reconhecida pela sua excelência em pesquisas e produtos orientados para o desenvolvimento do agronegócio, também desenvolve experiências para o fortalecimento da agricultura familiar camponesa e da agroecologia sob outro paradigma científico, educacional e de desenvolvimento⁸⁴ e com o envolvimento de diversas organizações sociais do campo da região⁸⁵.

No *Histórico da Licenciatura da Educação do Campo-UFV*, identificamos as experiências do *Programa TEIA/UFV* (2005-2017) e sua vinculação aos projetos de extensão⁸⁶: o *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, do PRONERA; o *Programa Observatório da Educação do Campo – OBEDUC* (2012); o *Projeto em rede Educação do Campo, Práticas de Educação de Jovens e Adultos, Letramento e Alternâncias Educativas*, os quais, juntamente, desenvolviam ações integradoras e de intensa participação popular.

A soma desses Projetos e Programas integram, atualmente, o Núcleo de Educação do Campo e Agroecologia (ECO), que possui enfoque científico, prático e metodológico baseado na ciência multidisciplinar para o estudo de processos de

⁸⁴ Concepção holística e sistêmica das Ciências da Natureza.

⁸⁵ Envolve participações institucionais nos Conselhos Estadual e Nacional do PRONERA e do Programa Residência Agrária, bem como no Grupo de Trabalho da SECAD, além de parceria com a Associação Mineira das Escolas Família Agrícola – AMEFA, com a Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, com a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais – FETAEMG, agricultores familiares na Zona da Mata Mineira, com Organizações Sociais (como o Centro de Tecnologias Alternativas – CTA-ZM), Sindicatos de Trabalhadores Rurais, Associações e Cooperativas de Agricultores Familiares, Movimentos Sociais do Campo e com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, no desenvolvimento do Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã, do PRONERA.

⁸⁶ A esse Programa veicula-se também os projetos da Agroecologia dos Saberes, Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares e Educação Patrimonial, com mesmos propósitos mencionados.

desenvolvimento rural sob uma perspectiva ecológica e sociocultural. Nesse cenário institucional, a formação de professores para o campo também se faz presente com a criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, aprovado pelo CEPE em sua 498ª reunião, Ata de nº 498 de 8/10/2013, com a proposta de

formação de professores em docência multidisciplinar em Ciências da Natureza para uma atuação na Educação do Campo. A criação não apenas fortalece o compromisso da UFV com a educação do campo e com a formação de professores, como também atende à necessidade de formação superior de professores para uma atuação mais qualificada na Educação do Campo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2013).

Na apresentação das experiências em prol da Educação do Campo da UFV, consideramos que, para uma reflexão mais assídua sobre a prática e o desenvolvimento das ações formativas desses contextos, valeríamos de uma pesquisa de cunho etnográfico. Não obstante, consideramos que essas propostas admitem um investimento institucional para o desenvolvimento de atividades de pesquisas, práticas de escolarização e proposições, fortalecendo o compromisso desta Universidade com a Educação do Campo e os movimentos sociais da região onde está inserida.

Nessa direção, ressaltamos que o Subprojeto PIBID/Pedagogia-UFV investigado também se coloca nesse contexto institucional e, para além da iniciação à docência nas escolas do campo da região, atribui para seu planejamento e sua execução o desenvolvimento de parcerias interinstitucionais

com Organizações Não Governamentais, Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) de Minas Gerais: Paulo Freire (município de Acaiaca), Puris (município de Araponga) e Serra do Brigadeiro (município de Ervália), grupos de pesquisa e extensão da UFV (Grupo Teia, Ludoteca e Ludoteca Itinerante, Museus, Grupo de Agricultura Orgânica, Projeto Reciclar, outros PIBIDs) visando à formação docente com conexões transdisciplinares e à melhoria da qualidade da educação básica e da sua relação com a UFV (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2013, p. 10).

Dessa forma, entendemos que a proposta de formação de professores desse Subprojeto não se estabelece de maneira independente, na medida em que se relaciona com outras propostas educacionais e projetos que envolvem os movimentos sociais do campo da região, em destaque para as Escolas Famílias Agrícolas e o Grupo TEIA.

Diante da inserção com a realidade da Educação do Campo no município de Viçosa, é importante compreendermos de que modo essa relação favoreceu a formação de suas bolsistas para a aprendizagem da docência neste contexto. Dada essa questão, apresentamos no próximo capítulo os resultados obtidos sobre a temática.

5. AS PERCEPÇÕES DAS PIBIDIANAS SOBRE A ESPECIFICIDADES DO CONTEXTO DAS ESCOLAS DO CAMPO

Diante dos múltiplos cenários educativos no Brasil, o Subprojeto PIBID/Pedagogia-UFV assume um compromisso para um projeto de formação docente que favoreça não só a formação dos seus envolvidos, como também a construção de um senso crítico-reflexivo das realidades escolares. Para isso, o programa favorece a iniciação à docência em vários contextos sociais e atribui entre suas ações formadoras a compreensão da realidade dos contextos escolares.

A realidade não se dá a conhecer diretamente, exige-nos um processo denso de interpretações e análise. A realidade é o ponto de partida, bem como o ponto de chegada, pois buscamos compreendê-la para transformá-la. Daí, somente com o conhecimento da realidade, passamos a definir as metas, as finalidades para nossas ações, o que exigirá elaborar um plano de mediação que possa gerar mudanças significativas dentro da escola (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2013, p. 9).

Sobre a perspectiva de formação profissional incorporada ao processo educativo, Saviani (1996) assinala sobre a possibilidade da constituição de diferentes saberes socialmente construídos e correspondentes aos problemas postos pela prática social dos envolvidos nessa dinâmica. Destacamos que a realidade aqui compreendida se insere no contexto da escola do campo, traduzindo-nos possibilidades de mobilização de saberes docentes diante dos desafios incorporados nesse ambiente escolar. Sobre a realidade do campo destacamos que ela se configura

[...] como uma vivência específica de experiências humanas, sociais, políticas, culturais, cognitivas, éticas, estéticas, formadoras dos seus coletivos e povos diversos. Por outro lado, as lutas por projetos de campo em confronto, pela terra, os territórios, por modos de produção, por direitos à vida, cultura, terra dão a vida no campo especificidades formadoras (ARROYO, 2010, p. 482).

No livro a Pedagogia da Autonomia, Freire (2002) conceitua que o ato de ensinar exige apreensão da realidade. No exercício da profissão é fundamental que o professor compreenda as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, para assegurar o desempenho da sua ação. Diante dessa proposta, consideramos que a

formação inicial do professor deve favorecer o professor em seu valor social diante da sociedade que irá atuar. Para isso, a sua profissionalização deve partir de uma base sólida de conhecimentos aliados a formas de ação e reconhecimento do contexto em que atua.

Como já mencionado nesta pesquisa, a concepção de educação do MST assume a proposta freiriana. Nesse ideário, Arroyo (2010) admite que a formação para educadores do campo

[...] será posta em partir de uma visão da escola e da docência contextualizadas. Partir do estudo da dinâmica tensa e complexa, do contexto social do campo, das tensões econômicas, sociais, políticas, culturais, que marcam a escola e, sobretudo, seus sujeitos mestres, alunos, famílias, comunidades. Conhecer essas realidades, formar nas capacidades, artes e sensibilidades sociais para conhecê-las, pesquisá-las, teorizá-las. Para nelas intervir passa a ser central nos perfis de docente-educador a ser formado (ARROYO, 2010, p.481).

Como descrito por Santos e Farias (2018), a modalidade de educação básica do campo tem características e necessidades próprias, e, por isso, a educação passa a ser vista por um novo olhar sobre o campo, em respeito a suas singularidades culturais e aos saberes construídos a partir da sua experiência de vida.

Em relação a formação docente, assumimos, segundo Garcia (1999) e Tardif (2002), que a constituição do saber como viver em uma escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Desse modo, a inserção na carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos dos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras etc., portanto, deverá assimilar as demandas da escola do campo.

A partir dos relatos das pibidianas, tivemos o intuito de compreender os saberes constituídos e mobilizados na inserção ao contexto das escolas do campo. Para isso, as questões instigaram as percepções atribuídas a esse contexto, ao conhecimento da comunidade escolar e ao papel do professor na escola do campo na perspectiva das bolsistas.

Mediante a empiria obtida, evidenciamos primeiramente a realidade vivenciada pelas bolsistas e a mobilização dos saberes profissionais diante das especificidades observadas e refletidas. Ressaltamos que durante as análises, as especificidades sobre as escolas do campo se traduzem em diferentes percepções pelas entrevistadas. As particularidades destacadas envolvem compreensões sobre a estrutura física e

organizacional das escolas, a realidade social e cultural da comunidade escolar e a prática docente diante das especificidades mencionadas.

A partir dos relatos⁸⁷ sobre a estrutura física, material e organizacional das duas escolas do campo atendidas pelo Subprojeto do PIBID, verificamos elementos que, de certo modo, possibilitaram ou impossibilitaram o desenvolvimento das ações do PIBID nessas escolas.

Sobre a estrutura da escola Beija-Flor, observamos que essa possui um espaço amplo e bem diversificado. Entretanto, mesmo com a carência de uma biblioteca e uma quadra coberta, o amplo espaço externo dessa escola foi assinalado pelas entrevistadas como ponto positivo para a realizações de atividades lúdicas com as crianças. Desse modo, acreditamos que, mesmo com a falta desses espaços pedagógicos, as bolsistas tiveram a oportunidade de explorar outros espaços da escola para a realização das suas atividades.

Já a estrutura da escola Borboleta expressa-nos uma realidade crítica e assinala fatores para a interrupção do seu funcionamento. Ademais, a reforma estrutural e as negociações judiciais contra as ações da prefeitura demonstram o seu valor educacional, identitário e cultural, como também a luta e resistência política da comunidade pertencente.

Julgamos que as afirmações sobre a carência e as limitações de uso dos materiais tecnológicos e literários nas duas escolas impõem dificuldades para o desenvolvimento das atividades de iniciação à docência do PIBID, em especial, as ações que visam o incentivo e o estímulo para a criação metodológica e de recursos tecnológicos, além de ações de favorecimento a alfabetização inicial e a ampliação da capacidade de leitura e escrita das crianças. Logo, ressaltamos que os relatos sobre as delimitações desses recursos expressam não só dificuldades de desenvolvimento das atividades pelas bolsistas, mas também expõe os limites do desenvolvimento da prática docente nessas escolas.

Em relação às ações do Subprojeto que visam o conhecimento sobre a organização e gestão pedagógica dessas escolas, identificamos com o questionário que apenas cinco licenciandas afirmaram terem lido os documentos institucionais. Em justificativa a esse dado, as entrevistadas assinalaram uma falta de incentivo à leitura e acesso ao Projeto Político Pedagógico-PPP das escolas. Acreditamos que a leitura do

⁸⁷ A percepção sobre espaço das escolas do campo, atendidas pelo Subprojeto PIBID/Pedagogia-UFV, se encontram no item 1.1.4 desta pesquisa.

PPP oportunizaria o conhecimento de dados importantes sobre a proposta e as diretrizes pedagógicas das escolas, o plano de ação para o processo de ensino e aprendizagem, bem como as especificidades sobre as comunidades escolares atendidas.

A partir dessas revelações, compreendemos que os discursos em relação às especificidades dos contextos das escolas e suas propostas pedagógicas se fundamentam nas observações constituídas na vivência das escolas e nas interações com as equipes escolares pelas bolsistas. As pibidianas que atuaram na escola Beija-flor assinalaram atividades realizadas pela escola que estavam mais voltadas para uma proposta da educação do campo, quando comparadas à escola Borboleta, o que se pode observar nos relatos abaixo:

Eu acho que sim, porque lá eles prezam muito por valorizar a cultura do campo. Tem a semana do campo, a semana da mulher, o da criança no campo e isso estava junto com a escola. Partia mais da escola, de ter o contato de ter a proximidade com a comunidade. Trabalhavam muito a água, terra, campo (LÍRIO, 2018).

[...] um pouco da direção. Por que eu via que pensavam também nas especificidades dessas crianças. Então, as formas como poderia ser o planejamento, o que poderia está levando. Esse regaste mesmo do meio rural. Eu lembro uma vez, que teve uma festa junina falando da importância dessa produção do alimento que vem da roça, do trabalho da mulher, que trabalha na roça (TULIPA, 2018).

Eu acredito que sim e mesmo que a escola quisesse um pouco assim desrespeitar a cultura dos meninos, não teria como, porque todos vêm de comunidade rural. Também, ela trabalha de uma forma bem legal que faz o estudo da comunidade, de onde o aluno vem. Aí eles estudam aquela comunidade, o que tem lá, o porque tem aquele nome, depois faz uma exposição e chama os colegas (AZALEIA, 2018).

Os expostos expressam a percepção das estudantes sobre a preocupação da escola Beija-Flor em propor atividades para a valorização da identidade cultural dos seus educandos e um maior envolvimento da equipe escolar com a realidade social das comunidades atendidas. Ao atribuírem as diferenças das escolas no meio rural entre as escolas meio urbano, as entrevistadas assinalam sobre a relação família/escola, as dificuldades de acesso e as especificidades sociais dos educandos.

E também há uma relação maior da família com a escola. A relação escola-família é uma relação mais amigável do que tipo de atrito. Eu vejo muito na cidade e nas escolas urbanas uma relação de atrito entre os pais e a escola. Lá eu vejo mais uma relação de parceria, vejo muito

mais isso, claro que tem alguns problemas. Mas, há uma relação mais de parceria, com a aprendizagem do aluno, há mais confiança com a escola em cuidar do filho, sabe, eu vejo isso. E também a disciplina do aluno realmente é diferente. Não tem como dizer que aqui é igual lá (MARGARIDA, 2018).

Eu acho que lá, a escola tinha um papel mais significativo para as crianças, porque a grande maioria fazia as refeições na escola. Então eu acho que ela abria portas muito grande, as crianças não faltavam (ROSA, 2018).

Ai assim quando chovia, elas faltavam porque não tinha como elas irem na escola. Várias vezes, eu ia na escola e tinha 7 a 10 crianças na escola toda, porque são as que moravam perto da escola e conseguiam chegar. As que moravam longe não conseguiam chegar. Eu quase morria quando isso acontecia, porque o mínimo que elas tinham eram a escola e elas não poderiam ir. Então, eu acho que a família conta muito mais com a escola, só de não faltar, era muito raro as crianças faltarem. Só quando acontecia isso, aí faltava todo mundo (TULIPA, 2018).

Por exemplo, quando chove a escola tem que mudar toda sua rotina, porque não tem aluno (AZALEIA, 2018).

Em relação a essas percepções, ressaltamos que Margarida, como ex-aluna de uma escola básica do campo, também destaca o sentimento de pertencimento e valorização da escola do campo pelos estudantes em relação aos sentimentos atribuídos à sua trajetória escolar:

As Crianças gostam da escola. Então, eu já acho que é uma parte da escola do campo, você valorizar o campo já é uma forma de você está educando para o campo. É muito diferente quando eu estudei numa escola do campo, por mais que eu não queira voltar, por traumas de infância, eu não tenho vontade, mas eu sei do valor que ele tem né. É diferente de quando a pessoa sai e não dá o devido valor para aquilo, não é valor sentimental, é valor que o campo tem de se manter né, de não perder aquilo, de ter aquela cultura, de ser daquela forma. Então não é um gostar simplesmente afetivo, mas, o sentido daquela importância não só a minha roça né, mas todas (MARGARIDA, 2018).

Durante a transcrição das entrevistas, notamos que a mobilização social e política da escola Borboleta se fez presente apenas no relato das pibidianas Margarida e Azaleia. Sobre o envolvimento do Subprojeto com essa problemática, Azaleia destaca que a participação das reuniões de mobilização sobre o fechamento das turmas possibilitaram a sua compreensão sobre a importância da escola para a comunidade atendida e sobre o dilema enfrentado por esse contexto escolar. Sobre essas reuniões, destacamos:

Foram três bolsistas do PIBID, a coordenadora, dois vereadores, eles levavam o retorno da prefeitura para os pais. E aí os pais expunham a importância da escola para eles. E tinha muito pai lá falando que não queria que fechassem o 3º e o 5º ano, pois não queriam que o filho que estudasse no 1º e no 2º e depois fossem para escola urbana. Notei um apego a escola. Eu via muito pai, por exemplo, quando faltava alguém na escola ia para lá ajudar. Porque querendo ou não uma escola perto da comunidade ela é da comunidade. Tinha pai até que chorava. Aí as professoras também falavam, expunham. Eles fizeram cartazes para colocar de frente a escola. Organizaram uma passeata, só que nessa passeata eu não pude ir. A nossa coordenadora até fez um documento e levou na prefeitura, explicando a importância da escola (AZALEIA, 2018).

O envolvimento com essa problemática foi descrito por Margarida como um fator importante para o conhecimento sobre a valorização da escola do campo pela comunidade escolar e o envolvimento desta com a questão das lutas sociais. Além disso, a licencianda enfatiza que a situação vivenciada pela escola Borboleta foi um grande obstáculo para o desenvolvimento e realização das ações do PIBID.

Como via de fortalecimento da discussão sobre essa escola do campo, destacamos a realização do Fórum Municipal de Educação do Campo da cidade de Viçosa-MG, no dia 27/11/2017, do qual a pesquisadora teve oportunidade de participar. O evento foi realizado na escola Borboleta e promoveu o debate sobre o fechamento das turmas desta escola, além do dilema dos pais e da associação comunitária diante desse enfrentamento. O Fórum também foi palco de discussões sobre estratégias e metodologias para valorizar a educação do campo no município, sendo redigido e encaminhado ao Executivo um documento solicitando a reabertura de turmas fechadas por falta de alunos e a manutenção das escolas.

Nesse evento estiveram presentes aproximadamente 300 pessoas, dentre elas, seis bolsistas do Subprojeto do PIBID, professores e estudantes do curso de licenciatura em Educação do Campo da UFV, alunos, pais e professores da escola Borboleta, professores de outras escolas da zona rural do município, dois vereadores e alguns membros de organizações sociais que abraçaram a causa. A participação da pesquisadora no evento proporcionou o registro de alguns momentos do Fórum:

Figura 8 - Fórum Municipal de Educação do Campo da cidade de Viçosa-MG



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Diante dos desafios da escola do campo, compreendemos que a participação do PIBID também favoreceu a produção de conhecimento sobre a luta política pelos direitos humanos dessa escola, que vai além de fatores educacionais, mas se configura como centro dessa comunidade.

Como descrito por Oliveira e Campos (2012), para interpretar o cenário da escola básica do campo, torna-se necessária a busca de elementos de eventos, processos e movimentos que contribuam para a constituição dessa realidade. Sobre esse cenário, Farias e Santos (2018) assinalam a importância do enfrentamento dessas instituições dentro das demandas específicas do meio rural, tendo em vista um melhor atendimento aos sujeitos que moram e lidam no campo, valorizando seus conhecimentos próprios e realidades diferentes daqueles que moram no meio urbano.

Em virtude dos dados assinalados, acreditamos que a vivência desse contexto escolar traduziu um olhar sobre as possibilidades e os limites enfrentados pela realidade das escolas do campo do município de Viçosa. Os relatos transparecem as dificuldades

infraestruturais e materiais das escolas, como também o difícil acesso às comunidades dos estudantes em tempos de chuva. Mesmo a precariedade sendo uma marca da educação nessas escolas, para o enfrentamento desses obstáculos as licenciandas destacam readaptações da rotina escolar para a continuidade e acesso da educação das crianças do campo.

Diante desses ideais formativos, Arroyo (1999)⁸⁸ considera que os professores têm suas especificidades e que sua formação e seu exercício profissional na Educação do Campo deve estar sintonizado a um maior movimento social, cultural e pedagógico no país. Nesse exposto, o autor salienta que, se os professores forem fieis aos valores do campo, eles estarão prontos para serem educadores do campo. Na análise sobre a constituição dos saberes e das práticas docentes na escola do campo, Oliveira (2014), salienta que as especificidades desses educadores devem identificá-los como:

[...] sujeitos históricos, em construção, frente a um processo que pode ser considerado novo dentro da história da educação, que é a Educação do Campo (como fundamento teórico-metodológico da educação popular propugnada pelas populações do campo, e não *no campo* ou *para o campo*), por – e para – a classe trabalhadora, por meio de lutas históricas, e apenas muito recentemente reconhecidas pelo Estado (OLIVEIRA, 2014, p. 29).

Somado a esses aspectos, Vigui (2007) salienta que para o atendimento às atuais demandas da Educação do Campo as escolas precisam readaptar-se, especialmente seus professores, atores fundamentais das ações pedagógicas no processo de efetivação da proposta da escola, cuja principal função é o ensino.

Ao serem questionadas sobre as ações do Subprojeto para o conhecimento do entorno social, ecológico e cultural das escolas inseridas, evidenciamos a mobilização da coordenação para que as bolsistas realizassem uma visita à comunidade próxima à escola Beija-flor. De modo geral, as pibidianas destacaram que tal ação não oportunizou o conhecimento sobre a realidade social de todas as comunidades atendidas pela escola, como podemos observar no relato abaixo:

Mas uma comunidade que era mais próxima à escola, que era a Comunidade dos Nobres, a gente chegou a ir e foi justamente, nesta visita técnica. Aí a gente foi até lá, nós fomos no sítio de uma família que morava lá. Mas eu não sei se sítio que a gente foi, demonstrava de fato a realidade das Crianças. Porque era um sítio de pessoas que

⁸⁸ Este livro socializa as discussões sobre o Seminário da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizado em novembro de 1999 em São Paulo.

tinham uma condição econômica melhor. Então, a forma, como eles produziam: eles tinham um Moinho D'água, produziam fubá e vendiam. Eles também mexiam com a questão de produção de vinho. Era um sítio maior, você via na própria estrutura física local (ROSA, 2018).

Desse modo, notamos que as bolsistas associaram uma melhor apreensão sobre a realidade econômica, cultural e social dos estudantes a outras vivências durante o programa, como por exemplo: a partir da inserção neste contexto, do percurso da cidade até a escola e da relação professor/aluno. Sobre esses aspectos, consideramos que os relatos a seguir confirmam tais interpretações:

Mas essa realidade, ela está implícita né a todo momento no cotidiano da escola. Então a gente conhecia as necessidades das crianças, você via que a maioria é e como que ia vestida. Nessa questão do transporte, da dependência do transporte público. Muitas vezes, não ter uma roupa no tempo de frio, de não ter um agasalho para ir para escola e de não ter um calçado adequado. Mas aí também, dentro disso, você via a cultura que eles traziam, a riqueza dessa cultura e a valorização. O sentimento do tanto que eles gostavam de ser realmente do campo, um sentimento de pertencimento (MARGARIDA, 2018).

Os alunos eram os que a gente tinha mais contato e as relações eram as melhores, porque a todo momento a gente estava junto. Não só na sala de aula, estava junto no recreio, brincava junto. A gente procurava, às vezes, nos poucos livros que tinham na escola, ler histórias na hora do recreio e brincar junto com eles. Nestes momentos, eles traziam conflitos, era uma relação de amizade, eles nos viam como amigos, mais que como bolsistas. Eles traziam relatos de caso, de problemas familiares, então a gente buscava ajudar na medida do possível. Então era todo momento, porque a gente estava junto no recreio, ia embora junto com eles, porque como não tinha transporte a gente aproveitava uma carona do transporte escolar. Acho que isso, aproximou muito a gente das crianças de todas as salas. Não tinha essa especificidade “Essa é a minha turma, essa é a minha sala” eram todas as crianças (TULIPA, 2018).

Em relação ao ensino e aprendizagem dos estudantes, identificamos que as licenciandas Margarida, Girassol, Tulipa e Azaleia revelam a diferença que há sobre a bagagem cultural das crianças do campo em relação aos da cidade. Diante dessa característica, as entrevistadas consideram os estudantes do campo mais ingênuos, por terem um outro olhar sobre a realidade do urbano, devido a limitações de acesso a esse contexto. Ademais, elas justificam essa percepção no ensino de alguns conteúdos sobre os quais, muitas vezes, os estudantes têm pouco conhecimento:

Quando ia trabalhar matemática lá nesta escola rural, as crianças tinham muita dificuldade, porque elas não tinham muito convívio por exemplo com dinheiro, porque lá não tem nenhuma venda, nenhum bar. Já aqui na cidade, uma criança de 6 e 7 anos ela já sabe quando custa uma pipoca, um biscoito, então tem diferença (AZALEIA, 2018).

Notamos também que durante as observações e as experimentações docentes, as bolsistas Girassol e Tulipa ressaltaram os saberes culturais do campo expressados pelos estudantes em sala de aula. Como exemplo desse discurso, destacamos os conhecimentos sobre plantas; o manuseio da terra; noções de plantio e colheita e a participação das crianças com o grupo cultural do Congado da comunidade em que viviam.

Salientamos ainda que as futuras professoras atribuem uma positividade sobre a prática docente nas escolas do campo, na perspectiva de que as crianças do campo expressam características singulares em relação às crianças da cidade. Para as bolsistas, essas crianças expõem maior afetividade, respeito e interesse com a escola.

A proximidade das crianças, todo mundo se conhece, um cuida do outro. Igual no recreio eu ficava acompanhando tinha as crianças do 5º ano cuidando das crianças da educação infantil (GIRASSOL, 2018)

Eu via eles mais solidários com os outros em tomar conta um dos outros. Por exemplo a maioria não tinha pais que levavam para escola era o ônibus escolar que levava. Então, eu via muitas crianças maiores tomando conta das menores, se preocupando com a segurança delas. Sempre quando eles levavam lanche, eles compartilhavam, independentemente de ser crianças da sala deles ou não (TULIPA, 2018).

Diante das características apontadas, notamos semelhanças com o estudo de Cruz (2013), intitulado “A escola no campo: ouvindo crianças e adolescentes da zona rural do município de Viçosa, MG”. Do ponto de vista da autora, a situação econômica das famílias expõe a importância do papel assistencialista da escola em relação à alimentação e ao transporte das crianças, fatores considerados essenciais para a permanência dos alunos na instituição escolar. Contudo, a pesquisadora salienta o valor afetivo e de admiração das crianças uma pelas outras, pela instituição e pelos profissionais das escolas do campo que estudam.

As presentes percepções demonstram o conhecimento adquirido pelas bolsistas sobre as singularidades estruturais, organizacionais e da comunidade dessas escolas.

Notamos que a aprendizagem está interligada às situações vivenciadas e experimentadas na atuação das bolsistas do Subprojeto PIBID/Pedagogia-UFV. Conforme Imbernón (2011), a aquisição do conhecimento pessoal e contextual destes futuros professores esteve diretamente atrelada à experimentação profissional e condicionada pela organização e situações problemáticas dessas instituições.

Freire (2002) nos orienta que a formação do professor deve discutir quais são essas qualidades indispensáveis para a aprendizagem dos alunos, mesmo sabendo que elas precisam ser criadas por nós, em nossa prática, se nossa opção político-pedagógica é democrática ou progressista e se somos coerentes com ela. Dessa forma, considera-se importante a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. Para isso, sugere-se a compreensão dos saberes de vida dos alunos; a constituição de virtudes como o amor, o respeito e a tolerância; e a disponibilidade para a mudança e persistência na luta por uma melhor educação.

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de *cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer respeito é um *isto* ou *aquilo*, destratável ou desprezível (FREIRE, 2002, p.45).

No processo de aprendizagem do aluno consideramos a importância de uma prática pedagógica que conceda os conhecimentos sobre a realidade, na qual ela se traduz, diferente da perspectiva de acumulação de conhecimentos. Assumimos um princípio coerente com a concepção de aprendizagem do professor para o trabalho em sala de aula, em uma prática integradora e articuladora dessas aprendizagens, desses conhecimentos e dessas metodologias.

Em contrapartida, segundo Marinho (2008), as concepções práticas docentes em relação ao campo ainda carecem de formação conceitual específicas, que promovam a discussão e compreensão, na mobilização de conceitos arraigados destes contextos. Não podemos esquecer que, “um dos determinantes da precariedade da Educação do Campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades” (ARROYO, 2007, p. 169), porque esses carregam

consigo uma gama de conhecimento da realidade social, cultural, política e econômica que poderá contribuir no desenvolvimento de uma prática pedagógica contextualizada.

Tais indícios corroboram com os discursos das pibidianas investigadas neste estudo, ao assinalarem a carência de discussões sobre a concepção de Educação do Campo durante o processo de formação inicial. Em vista disso, reconhecemos que a iniciação à docência das entrevistadas no contexto das escolas do campo apresenta-se inicialmente como uma questão desafiadora, como podemos observar nos relatos a seguir:

No início a gente teve muita dificuldade de como conduzia, aí eu pedi informação a coordenadora. Porque muitas vezes a gente acha que a escola rural é igual a escola urbana e muitas coisas não são. Aí a coordenadora fez uma reunião com a gente com a diretora presente aí ela mostrou pra gente que era uma escola comum, só que gente está baseada numa lei municipal e vem mais benefícios por ser integral e ela começou a explicar como era o funcionamento da escola, mas isso já foi lá no meio do ano. Então até aí, a gente comportava como se fosse uma escola urbana, por mais que a gente levantasse cedo e pegasse ônibus. Porque quando você chegava lá além dos ensinamentos pedagógicos, deveria passar também valores do campo, para não se perder isso (LÍRIO, 2018).

Para ser bem sincera para você, foi um choque de realidade. Por vários motivos, porque eu estudei em escola particular, então eu não sabia como funcionava escola pública, aí escola pública de zona rural e de tempo integral. Então assim, foram vários choques que eu tive de realidade indo para escola. Então assim, eu realmente não sabia como funcionava, era muito diferente de como eu vivenciei como aluna, então foi uma surpresa, momentos de tristeza (ROSA, 2018).

As impressões sobre a inserção das bolsistas advindas da área urbana em escolas do campo podem ser consideradas, segundo Vigui (2003), como um “choque com a realidade”, pois estão acostumadas às marcas culturais do dia a dia dos centros urbanos e não fazem parte do cotidiano rural. Entretanto, à medida que ocorre a aproximação do real com o mundo escolar, as licenciandas vão assinalando as compreensões, pensamentos e os sentimentos expressos na tomada de consciência sobre os limites e as possibilidades do magistério na escola do campo.

Ao serem questionadas sobre as ações dos professores nas escolas inseridas, notamos que as pibidianas atribuem várias formas de dar sentido ao educador do campo. As especificidades apontadas pelas entrevistadas têm relação com os momentos de

observação e acompanhamento do professor regente e se referem às estratégias pedagógicas mobilizadas para o processo de aprendizagem dos educandos.

Primeiramente, identificamos as percepções sobre a aproximação dos conteúdos trabalhados a elementos referentes à identidade cultural dos estudantes. Os relatos sobre essas atividades expressam a motivação dos professores regentes para o reconhecimento, valorização e respeito dos saberes dos educandos, de sua cultura, que também se entende como cultura do campo. Destacamos os seguintes discursos sobre os sentidos atribuídos a essa estratégia:

[...] eu lembro da professora usando coisas da realidade deles para explicar a matéria de matemática, ela usava exemplo de animais que tinham na roça “ ah eu tinha cinco galinhas, ela botou tantos ovos (GIRASSOL, 2018).

[...] eu via sempre uma preocupação em levar em consideração o que as crianças já traziam de casa (TULIPA, 2018).

Então assim, eu percebi que havia essa tentativa de aproximação do conteúdo que a professora estava explicando, com o que ela sabia dos alunos. Ela as vezes chamava atenção, a fulano lá na sua comunidade, lá no Romão é assim, fazia essa comparação, aí eles falavam (MARGARIDA, 2018).

De modo geral, reconhecemos que os discursos apresentados apresentam singelas aproximações e adaptações aos conteúdos trabalhados e expressam algumas metodologias de ensino em favorecimento da aprendizagem do aluno. Ademais, Girassol e Margarida ressaltam que tal estratégia não era utilizada em todo processo educativo e que os professores ainda ficavam presos ao conteúdo dos livros didáticos, que estão projetados para o ensino urbano, o que implica muitas adaptações.

Na mobilização das estratégias pedagógicas, observamos o estímulo e a valorização dos professores em relação à continuação dos estudos dos estudantes das escolas do campo:

[...] os professores tinham uma preocupação principalmente com os alunos do quinto ano, que iriam sair da escola do campo e não iam achar outra escola do campo também para estudar e que acabariam vindo para cidade. Então eu vi que tinha professores que tinha uma preocupação muito grande em conversar com esses alunos e falar que agora vocês estão indo para cidade e irão ter outras questões envolvidas: “Vocês não irão ficar numa turma reduzida como vocês estão aqui, porque aqui às vezes você tem uma turma de 15 crianças né no máximo de 20. É lá vocês vão pegar uma turma de 30 e poucos

de 40, aqui você tem um professor só e lá vocês vão passar a ter vários professores” (TULIPA, 2018).

Apesar das declarações intimistas, reconhecemos uma preocupação com a inovação de metodologias de ensino/aprendizagem dos professores das escolas do campo de Viçosa, em relação às práticas de ensino apresentadas pelo estudo de Marinho (2008), que assinala raras manifestações dos docentes investigados para a adequação dos livros didáticos às realidades vivenciadas nas escolas.

Os discursos das bolsistas Margarida e Tulipa problematizam elementos que julgam dificultar o desenvolvimento das aprendizagens dos educandos das escolas do campo:

[...] muitos professores desfaziam um pouco por ser rural. Há uma certa dificuldade né, porque a escola rural para o aluno é a principal fonte de conhecimento. Então daquele conteúdo que a professora vai passar, ele chega lá mais crú, ele chega lá com menos conhecimento do que um aluno talvez da cidade, depende né. Então eu acredito que não por serem de zona rural, mas, por serem de camada popular, aí eles não tinham esse capital cultural, então tinha professor que desfazia um pouco. Acho que eles desfazem no sentido de não aprende, não aprende (MARGARIDA, 2018).

[...] por exemplo, a gente tinha alguns professores que trabalhavam tanto lá na escola do Campo como em escolas urbanas e muitos professores tinham uma tendência a comparar os alunos. Então eu acho, que se isso acontece, dificulta o trabalho. Porque na maioria das vezes, essa comparação se dava como se os alunos da escola urbana, fossem melhores que os alunos da escola do campo. Então assim, não aconteciam com todos os professores era uma minoria, mas eu via isso acontecer algumas vezes. Eu acho que isso gerava uma dificuldade (TULIPA, 2018).

Os indícios assinalados pelas entrevistadas expressam suas percepções sobre as dificuldades que os professores oriundos da cultura urbana encontram para se identificar com a cultura do contexto rural, fato revelado no estudo de Marinho (2008) como ainda muito presente no cotidiano escolar do campo desse município.

Devemos considerar que as situações vivenciadas colaboram com elementos significativos para a aprendizagem do ofício de ser professor, do seu compromisso com a aprendizagem dos alunos e seu papel frente à realidade social na qual se insere. De modo geral, identificamos que, ao serem instigadas sobre a diferença do papel do professor na docência entre a escola zona rural e da zona urbana, as bolsistas

expressaram que não há uma diferença de papéis, o que podemos observar nos seguintes discursos:

[...] o professor tem que ter compromisso com a prática dele não importa onde ele está atuando. Eu acho que sendo escola do campo da cidade, particular ou pública não importa, acho que ele tem que ter um compromisso (ROSA, 2018).

Eu acho que não necessariamente o papel né, quando se trata que você deve valorizar a cultura rural, mas quando eu chego no urbano, não quer dizer que seja desprovido de uma cultura, é diferente. Então o que ele vai fazer e como ele vai fazer é diferente, mas o papel dele é o mesmo. Por mais que o professor numa escola rural ele tenha que se inserir mais, porque talvez ele não conheça por ser do urbano, mas a função dele ele é a mesma (MARGARIDA, 2018).

Diante desses argumentos, consideramos que as estudantes constroem seus sentidos sobre o papel do professor e seu compromisso com o ensino. A essas percepções, evidenciamos uma concepção de educador para além do seu papel de transmissão dos saberes e da assimilação dos conteúdos. Tais percepções indicam que à profissão docente compete a proposta de estímulos de uma prática transformadora independente das realidades inseridas. Em vista disso, os relatos expressam a importância dada pelas entrevistadas ao compromisso do professor em reconhecer as especificidades do contexto inserido e, assim, favorecer uma prática educacional frente à realidade histórica, cultural, social, política e contextual da comunidade escolar, como salienta o discurso abaixo:

[...] eu acho que o professor quando ele vai atuar numa escola do campo tem que ter uma consciência do que é essa escola. Ele tem que lutar por essa escola, pela permanência dessa escola, porque essa escola ela é constantemente atacada. Os valores, os princípios, então ele tem que ser um professor muito comprometido com essa questão de realmente valorizar e fazer com que os alunos também gostem. Construam sua identidade, gostam de estar numa escola do campo, que seja uma escola que vai de encontro ao que ele já tem, a cultura, a bagagem que eles já trazem da casa deles (TULIPA, 2018).

As percepções anunciadas pelas entrevistadas expressam a constituição dos saberes crítico-contextuais sobre a prática docente nas escolas do campo, pois assumem um discurso, assim como Saviani (1996), considerando que o docente “assume seu papel de forma ativa na compreensão do movimento da sociedade identificando suas

características básicas e as tendências de suas transformações, de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo” (SAVIANI, 1996, p. 148).

Em relação às práticas de ensino, Girassol acredita que na preparação e aplicação dos conteúdos os professores devem “[...] buscar o conhecimento do aluno para trazer para sala de aula, buscar valorizar a cultura do campo, acho que é importante”. Ademais, Lírio pondera que “apesar do conteúdo ser o mesmo, você tem que fazer com a criança assimile de acordo com a realidade deles, porque eu acho que vai ser mais fácil dele entender, porque não é tudo que a criança do campo tem acesso, como a criança da cidade”.

Os dados expostos expressam, de modo geral, a importância sobre a mobilização das práticas educativas na didática do professor da escola do campo, tendo em vista a valorização da cultura no campo e a construção de sentimento de pertencimento da comunidade onde o estudante vive.

Sim, porque muitos alunos se espelham no professor, muitos. Então, eu acho que o professor na escola rural tem que valorizar de onde a criança vem, o que ela já sabe. Porque se você está trabalhando em uma escola rural e só traz coisas da cidade, então a criança vai começar achar que onde ela está é um lugar ruim, ela vai querer ir pra cidade. Agora, quando você trabalha valorizando aquele lugar que a criança já está inserida ela vai se sentir mais parte daquela comunidade (TULIPA, 2018).

Dessa forma, reconhecemos que essas impressões esclarecem o sentido dado pelas entrevistadas sobre o ato de ensinar, viabilizando o compromisso do professor com uma prática que valorize a cultura e os anseios da comunidade que vivem no campo. Sobre esse aspecto, Faria e Santos (2018) salientam que o professor, ao se apropriar dessas novas culturas e olhares sobre a realidade, deve promover durante o processo de ensino uma perspectiva contextualizada e investigativa, adotando algo que faça parte do cotidiano do educando como ponto de partida.

Diante das especificidades dos contextos educacionais, Imbernón (2011) propõe uma educação com compromisso político e, para isso, engrandece uma prática profissional capaz de se adequar metodologicamente, para além da transmissão de um ensino não acabado e formal. O autor admite que o profissional da educação deve ser capaz de valorizar a importância “da docência, a aprendizagem da relação à

convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação” (IMBERNÓN, 2011, p. 14).

Para além da compreensão sobre a importância de valorização da cultura local na prática educativa, identificamos que as percepções não se limitaram a observações e acompanhamento do professor regente. As ações do PIBID também oportunizaram momentos de regência e mobilização de práticas educativas que favoreceram a aprendizagem docente das bolsistas, de modo que desenvolvessem atividades para a valorização da identidade cultural dos alunos.

Nas atividades de experimentação profissional, as estudantes eram incentivadas a organizarem suas ações com autonomia e criatividade, tendo como foco atividades lúdicas e de cunho artístico. O seguinte relato demonstra como funcionava a regência realizada pelas próprias bolsistas:

O PIBID ele trabalhava de uma forma mais lúdica e mais voltada para artes. Então toda semana a gente levava uma aula de artes, geralmente era uma contação de história, uma música e aí os meninos faziam uma arte em cima daquilo. A gente contava muita história também com teatro, a gente construía fantoche, brinquedo com material reciclado. Só os teatros, assim em datas comemorativas, como no Dia das Crianças, aí geralmente eram nos bolsistas que faziam os teatros para os meninos. Mas agora, a construção de brinquedo, as artes, a gente já fez muita pintura de solos era tudo junto com eles. A gente coletava o solo, peneirava, preparava a tinta (AZALEIA, 2018).

Na análise das entrevistas, observamos que as ações que envolviam ludicidade e trabalho artístico são entendidas pelas licenciandas como um ponto positivo para o desenvolvimento da prática docente, pois são estratégias consideradas de maior envolvimento dos alunos, além de aprimorem o método de ensino tradicional. A bolsista Tulipa, por exemplo, assinalou que as atividades lúdicas despertavam animação nas crianças que ficam o dia todo na escola Beija-flor, por isso, durante a tarde desenvolvia atividades mais tranquilas.

De modo geral, destacamos que as regências eram desenvolvidas a partir de projetos temáticos que surgiam de questões/problemas observados no cotidiano escolar, como expõe o relato a seguir:

Olha eu lembro que a gente trabalhou água, a horta. Eu lembro que um dos nossos últimos projetos que eu participei foi sobre a África. Eu lembro que as crianças gostaram muito. A questão da gente

trabalhar com a África, foi porque surgiu na escola um menino que era negro e se denominou como branco. Ele não se reconhecia. Aí as bolsistas começaram a conversar com a coordenadora muito sobre isso, que a gente não teria propriedade para falar sobre, a gente teria que ter um estudo primeiro. E depois que a gente conversou muito sobre isso, surgiu o projeto sobre a África, para trazer essa representatividade para a escola. Porque lá a grande maioria era negra (TULIPA, 2018).

As pibidianas argumentaram que as atividades eram direcionadas levando em consideração datas comemorativas, educação ambiental e contextos sobre a escola do campo. Ademais, no desenvolvimento dos projetos eram valorizados o trabalho em grupo, jogos didáticos, brincadeiras, literatura infantil, teatro, musicalidade, pinturas e filmes.

Em referências aos dados apresentados, verificamos que a maioria das bolsistas indicam algumas preocupações com a qualidade do ensino no meio rural. Elas salientam que, mesmo a oferta de conteúdos sendo direcionada para o caráter universal, é preciso contextualizá-la segundo as especificidades da realidade do campo, valorizando a cultura local e proporcionando aos alunos acesso e continuidade nos estudos.

Tendo em vista as vivências e experiências das entrevistadas durante a participação do Subprojeto PIBID/Pedagogia-UFV, questionamos o interesse pelo exercício da docência nas escolas do campo e também indagamos se elas se sentiam preparadas para atuação nesse contexto. Em relação à preparação docente, destacamos os seguintes relatos:

Sim, se não diria que em todas as turmas né, porque sempre tem os desafios. Mas, me sinto preparada, gostaria muito de atuar. Não me sinto preparada totalmente, teria que buscar mais conhecimentos, mas me sinto preparada (AZALEIA, 2018).

Não sei se preparada, mais uma bagagem que talvez outro professor não teria. Ai eu buscaria valorizar a cultura dos alunos (GIRASSOL, 2018).

Então preparada a gente nunca está, mas a gente aprende. Eu acho que a gente aprende muito mais quando você inserida neste ambiente, porque quando eu saí daqui pra ir pra lá, era um ambiente diferente, por mais que eu tenha família na roça, mas escola na roça eu nunca tinha vivenciado. Então eu acredito, que eu consigo lidar com esse cotidiano, porque o PIBID me propiciou, porque se fosse antes do PIBID eu nunca pegaria uma escola rural (LÍRIO, 2018).

Notamos que as três licenciandas, mesmo atribuindo um valor positivo à formação docente, concomitante às motivações para atuação nas escolas do campo, as

entrevistadas atestam as aprendizagens obtidas neste processo como ainda passíveis de renovação formativa. Nesta direção, entendemos que as entrevistadas veem a aquisição dos conhecimentos profissionais como um “processo amplo e não linear” e expressam seus anseios sobre interiorização, adaptação e experimentação sobre novos aspectos que vivenciaram em sua formação, como descrito por Imbernón (2011).

Sobre as motivações para inserção profissional nesse contexto educativo, salientamos outras atribuições que fortaleceram tais anseios:

Ah eu sou doida para trabalhar em uma escola rural, eu quero trabalhar no Beija-Flor inclusive. É o sonho de todo professor trabalhar lá, pelos alunos serem mais disciplinados, ter aquela cultura de serem mais quietos, mais afetuosos. Eu não sei caracterizar com palavras certas, mas eu acredito que é diferente. E me motiva muito a querer continuar, caso seja preciso, na luta para essa escola não fechar, porque seria um retrocesso (MARGARIDA, 2018).

Sim, eu converso muito com as minhas colegas de curso, eu falo como foi uma outra realidade, como que me deu muita vontade de depois se tiver oportunidade, de trabalhar numa escola assim. Acho que principalmente o que me encantou mais foram as crianças e a forma como elas lidam uma com as outras. É uma coisa que eu vejo, que muitas vezes têm falta, é um respeito muito grande que eles têm pelo trabalho do professor. Tanto essa questão de coletividade, deles se preocuparam com umas outras crianças e deles respeitarem muito a figura do professor. E de estarem dispostos mesmo com alguma dificuldade de aprendizagem, você vê que sempre quando você vai para ajudar, eles estão dispostos a aprender (TULIPA, 2018).

Iria sem problema algum, que acho que o PIBID auxiliou, porque talvez eu poderia ter algum tipo de preconceito. Então como eu fui para a escola sem saber nada dela, eu não tinha nenhum tipo de preconceito formado sobre essa escola, ou sobre outra escola de maneira geral, porque para mim era desconhecido. Então eu acho que hoje se eu passasse no concurso e me mandassem para uma escola rural, eu não teria problema nenhum em ir. E pensando por esse lado, se eu não tivesse vivenciado essa experiência eu poderia ter algum tipo de preconceito. Durante o curso eu aprendi mais sobre a escola do campo eu acho que poderia ter algum tipo de receio (ROSA, 2018).

Diante desses aspectos, entendemos que o processo formativo do Subprojeto PIBID/Pedagogia - UFV estimulou em suas bolsistas pretensões sobre um futuro profissional nas escolas em que atuaram. Essas expectativas se fortaleceram pela dinâmica da inserção, interação e convivência de cada licencianda com o resto do grupo, com seus semelhantes e com a comunidade que envolve as escolas do campo atendidas por este programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação à diversidade empírica aqui constituída, trazemos nas considerações finais a síntese dos elementos que respondem às questões e os objetivos desta investigação, as quais buscam identificar as ações do Subprojeto PIBID/Pedagogia-UFV e simultaneamente compreender a aprendizagem docente diante da atuação e das relações estabelecidas entre as bolsistas nesse processo formativo.

Primeiramente, consideramos que o Subprojeto investigado desenvolve proposta de estímulo de iniciação à docência da política nacional do PIBID com ações mediadas por diferentes estratégias didático-pedagógicas em favorecimento do processo formativo de futuros professores. Notamos que as aprendizagens mais expressivas se voltaram para o contexto escolar, principalmente nos momentos de experimentação da docência, possibilitando às bolsistas vivenciarem antecipadamente a realidade da sala de aula, os processos de tentativa e erro, a didática profissional e a relação professor/aluno. Já as observações propiciaram a reflexão sobre a conduta do docente regente, como também interações e troca de aprendizagens com os professores mais experientes.

Identificamos que a evidência dos desafios enfrentados durante a prática docente despertaram nas estudantes o sentimento de insegurança na relação professor-aluno e algumas incertezas sobre seguir ou não a carreira docente. As experiências e a socialização dentro do contexto escolar denotam a aprendizagem dos saberes da profissão na formação das estudantes.

As aprendizagens também se constituíram nas ações do PIBID dentro da Universidade. As reuniões designaram momentos de troca de experiências das atividades, de debate sobre questões vivenciadas dentro da escola e de complementação da formação com as oficinas pedagógicas, leitura e reflexão de textos direcionados. Em relação ao planejamento das ações na escola, as pibidianas tiveram a oportunidade de pensarem individualmente ou coletivamente e proporem atividades e metodologias para a aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, a dinâmica formativa profissional entre a escola e Universidade revelou momentos de aprendizagens coletivas, de modo que as relações constituídas nesses espaços se mostraram essenciais para a consolidação dos saberes experienciais.

Avaliamos que a dinâmica formativa desse Subprojeto compõe um ciclo de ações que proporcionaram, cada qual na sua relevância, aprendizagens sobre a docência

por parte das bolsistas. Entretanto, as percepções demonstram que a vivência e experimentação da prática pedagógica se sobressaíram à aprendizagem teórica nesse processo formativo.

A proposta de inserção das bolsistas no âmbito das escolas do campo atribui algumas singularidades à formação e aprendizagem docente. Observamos que a experiência institucional analisada abriu portas para o conhecimento da realidade de duas escolas do campo da cidade de Viçosa-MG. A inserção nesses contextos escolares permitiu às pibidianas a produção de conhecimento sobre as especificidades em relação à estrutura física, material e organizacional das escolas, às características sociais e culturais dos estudantes, à comunidade escolar e ao papel e prática do professor.

Verificamos, conforme os dados coletados e analisados, que as percepções envolvem uma aprendizagem crítica e reflexiva sobre a realidade escolar, avigoradas pelos momentos de idas nas escolas, durante a regência e na relação professor-aluno. Compreendemos, nesta lógica, que os momentos de experimentação da docência tiveram papel central em referência não apenas aos saberes pedagógicos e experienciais, mas também favoreceu conhecimentos sobre a identidade cultural, os problemas institucionais da escola e o papel político, social e educativo da escola e do professor diante da comunidade no qual se inserem.

Notamos que a crítica/reflexão das pibidianas se relaciona a uma compreensão de que, mesmo as escolas do campo atravessando concepções de ensino urbanocêntricas, a mobilização da escola e as ações dos professores podem fortalecer uma aprendizagem dos educandos em respeito à identidade e realidade cultural campestre. Dessa forma, o conhecimento adquirido sobre o processo de ensino-aprendizagem nesse contexto escolar aponta uma relação intrínseca com as premissas da Educação do Campo, tais como: a valorização da identidade cultural dos educandos no ato de ensinar; o planejamento, a produção de material didático e as atividades pedagógicas articulados à realidade social dos educandos; a coletividade no processo de ensino.

As reflexões em torno do Subprojeto PIBID/Pedagogia-UFV admitem uma estratégia institucional que proporcionou aos envolvidos aprendizagens da docência. A esse respeito averiguamos que as percepções obtidas não transcendem os aspectos ligados ao nível educacional, e são estranhas às graduandas em suposições sobre as escolas urbanas. Esse ponto sinaliza que a Educação do Campo continua sem uma reflexão sobre sua essência que ultrapasse as críticas sobre o currículo, o material, a

organização, a infraestrutura e a prática dos professores. Encontramos uma demanda de reflexão da proposta educacional do campo, das diferentes composições dos sujeitos do campesinato, dos movimentos sociais e sobre as políticas educacionais desse meio.

Ressaltamos que as entrevistadas atribuem à participação no Programa o sentido de possibilitar a validação da decisão quanto ao interesse pela profissão neste contexto escolar. Em suma, verificamos que a continuidade da imersão no mundo do trabalho é o que permite a identificação com a docência. Analisamos também que a concomitância entre a formação inicial e o trabalho na escola possibilita a ressignificação da formação. Isso, porque as impressões sobre o processo formativo das estudantes no curso de Pedagogia produziu inferências em relação ao pressuposto deste estudo, o de que a formação sem a vivência no programa não possibilitaria a aprendizagem sobre a docência nas escolas do campo. Não obstante, consideramos que a soma da vivência nos dois espaços colabora para que as graduandas confirmem sentido à formação.

Em relação ao processo formativo, as entrevistadas apontaram questões relacionadas ao desenvolvimento profissional docente. Sobre esse aspecto, observamos que a aquisição da aprendizagem da docência na formação inicial é processada de forma contínua e de distintos modos, e estão interligadas à proposição individual pela busca de práticas que aprimorem o conhecimento profissional, como o interesse de participação no PIBID. Outra questão se refere à ambição, após a graduação, da formação continuada em cursos de capacitação das modalidades *stricto* ou *lato sensu*.

A conjuntura de evidências desse estudo propõe uma reflexão sobre a formação profissional frente à diversidade de atuação do pedagogo. Salientamos que o número de participantes desse Subprojeto não somam 12% de todos os graduandos do curso. Nesse cenário, avaliamos que a formação inicial dessa licenciatura denota a precisão de uma reformulação curricular que propicie o aprofundamento teórico, científico e prático necessários ao exercício docente nesses contextos. E, ainda, colocar à disposição de seus licenciandos as disciplinas que compõem a matriz curricular, a fim de viabilizar as discussões da educação do campo durante a graduação.

Consideramos que este estudo colaborou para o conhecimento das singularidades desse Subprojeto, mesmo sendo finalizado em 2017, e sugere um exemplo de proposta de formação inicial e iniciação à docência que pode ser repensada para novos projetos na Universidade e até mesmo se expandir para outras instituições de formação docente.

Diante das constatações aqui postas e também de outras evidenciadas ao longo desta dissertação, assinalamos a importância do PIBID na formação de professores, seja ela inicial ou continuada. Entretanto, o desmonte financeiro sofrido por esse programa no último governo traz novas configurações para a formação dos futuros professores, que merecem ser investigadas e problematizadas.

Na essência desta investigação apreende-se questões sobre a escola do campo no contexto investigativo da Educação do Campo. Consideramos que essas instituições escolares estão inseridas na nova ruralidade que se constitui no interior brasileiro e que não está relacionada ao contexto de luta dos movimentos sociais. Mas merecem ser estudadas a fundo, a fim de um maior reconhecimento sobre a realidade da educação fornecida para os povos que compõem a diversidade campesina. Essa pretensão também se estende para um olhar do Estado na criação de novas políticas educacionais de valorização da Educação no Campo.

Na finalização dessas considerações, reiteramos que o exercício de pesquisar não foi uma tarefa fácil. Ao longo do mestrado, trilhar o caminho da pesquisa acadêmica se mostrou bastante desafiante justamente pelo compromisso e pela preocupação ética que essa dissertação representa. As composições feitas até aqui certamente trazem as características e limites desse momento do trabalho acadêmico, mas esperamos, com essas discussões, termos trazido elementos que possam contribuir para a atualização do conhecimento científico na área da Educação. A sua concretização transborda uma soma de emoções e se mostra importante para demonstrar que as dificuldades não só foram obstáculos, mas também aprendizados do fazer acadêmico que poderão vir a fortalecer novas discussões sobre a temática aqui estudada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, M. H. T. Recentralizando a Federação? **Revista de Sociologia e Política**, nº 24, p. 29-40, jun. 2005.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 22, nº. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

_____. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, nº.145, p.112-129, jan./abr. 2012.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, nº. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

AQUINO, A. G. S de. **As implicações do Pibid no processo de formação de professores: o caso dos licenciandos em ciências biológicas**. 2015. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, MG, 2015. Disponível em: <<http://www.locus.ufv.br/handle/123456789/1>> Acesso em: 26 Jun. 2018.

ARROYO, M. G. Formação de Educadores do Campo (verbete). In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 359- 365.

_____. Educação do Campo: movimentos sociais e formação docente. In: SOARES, L et al (Orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 478-488.

_____. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, mai./ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 ago. 2018

_____; FERNANDES, B. M. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **Coleção Por Uma Educação Básica do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, n.º2, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRANDÃO, Z. A formação de professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, 40 ed, fev. 1982. p. 54-57.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de gestão Pibid 2009/2013**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Departamento de Educação Básica. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 11 Jul. 2018.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Manual de Operações do PRONERA**. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais da educação Básica do Campo**. Brasília, 2002.

_____. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 21 de fev. 2018.

_____. **Resolução CNE/CP nº. 1**, de 15 de maio 2006. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 Jun. 2018.

BRZEZINSKI, I. Convergências e tensões na formulação das atuais políticas para a formação de professores no Brasil: entre o arcabouço normativo e o respeito às culturas e às formas de vida. In: DALBEN, Â. I. L. de F. et al (Orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 750-769.

_____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em:< <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 08 set. 2018

CALDART, R.S. Educação do Campo (verbetes). In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

CARVALHO, J. P. F.; SILVA, J. L. B; SILVESTRE, M. A.; PINTO, U. A. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: apontamentos sobre editais e formação de professores da Educação Básica. In: FARIAS, I. M. de S. de; JARDILINO, J. R. L.; SILVESTRE, M. A. (Orgs.). **Aprender a Ser Professor: aportes de pesquisas sobre o PIBID**. Jundiaí: Paco Editorial: 2015. p. 15-30.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez 1995.

CRUZ, E. O da; **A escola no campo: ouvindo crianças e adolescentes da zona rural do município de Viçosa, MG**. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, MG, 2013. 233 f.

DINIZ-PEREIRA, J.E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 14ª ed. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2008. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 26 Jun. 2018.

_____. **Formação de Professores- pesquisa, representação e poder**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

DOURADO, L. F. A Reforma do Estado e as Políticas de Formação de Professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 1ª edição, 2001. p. 49-58.

_____. Formação de profissionais do magistério da educação básica. **Revista Comunicação & Educação**, ano XXI, n. 1, p. 26-39, jan./jun. 2016.

EUFRÁZIO, V. L. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID):** dimensões do desenvolvimento profissional de licenciandas do curso de pedagogia. 2014. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, MG, 2014. Disponível em: <<http://www.locus.ufv.br/handle/123456789/6592>> Acesso em: 15 Jun. 2018

EVANGELISTA, A. B.; CASTANHO, M. E. A universidade e os professores de escolas rurais: suas concepções e sua prática docente. **Série Estudos Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande - MS, nº. 23, p. 79-91, jan/jun, 2007.

FARIAS, M. G. R.; SANTOS, E. A. G. Educação do Campo e os saberes necessários a prática docente. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**. Dossiê nº. 1, dez. 2018. p. 114-134. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/21212>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

FERENC, A. V. F.; BRAÚNA, R. C. A. Os professores mineiros, sua formação e suas aprendizagens nos processos de desenvolvimento profissional. In: CALDERANO, M. da A.; PEREIRA, M. C.; MARQUES, G. F. C. (Orgs.). **Campo e vertentes: formação, trabalho docente e avaliação sistêmicas**. Juiz de Fora: ED. UFJF, 2010. p. 227-244.

FERNANDES, B. M. O MST, sua genealogia e a luta pela reforma agrária no Brasil. **OSAL**. Set. 2000. p. 33-36. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/praxis/105/O%20MST%20e%20a%20luta%20pela%20reforma%20agr%C3%A1ria%20no%20Brasil.pdf?sequence=1>> Acesso em: 16 fev. 2019.

FILHO, M. B. L. Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. XX, nº 52, p. 61-104, out./dez. 1953.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, H. C. L. de. Federalismo e formação profissional: Por um sistema unitário e plural. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 6, nº. 10, p. 211-225, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 08 fev. 2018.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, nº. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

_____. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, p. 17-44. Dez. 1999. Disponível em:<
<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a02v2068>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. A formação inicial dos professores para a educação básica: as Licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, nº. 100, p. 33-46, Dez/jan./fev, 2013-2014.

_____; B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, nº. 50, p. 51-67, out./dez 2013.

GIMENES, C.I.O. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de Ciências Naturais: possibilidades para a práxis na formação inicial?** 247f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

HORÁCIO, A de S. **Licenciatura em Educação do Campo e Movimento Sociais: Análise do Curso da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2005. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. São Paulo, Cortez, v.14, 2011.

JARDILINO, J. R. L. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID. **Educação**, Santa Maria, v. 39, nº. 2, p. 353-366, mai./ago. 2014.

LAGE, B. O. **Pedagogos que atuam na região dos Inconfidentes em Minas Gerais: Desafios na construção da Escola do Campo**. 2016. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto, Minas Gerais. Disponível em:<
http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/6535/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_PedagogosAtuamRegi%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2018.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. **Coleção Docência em formação: saberes pedagógicos**. 10ª. Ed., São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, E. F.; CORSI, A. M.; MARIANO, A. L. et.al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação & Linguagem**. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, Ano 10, nº 15, p.138-160, jan./jun. 2007. Disponível em:
<<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/161>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**. 8º ed. Sísifo, p. 7-22, 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 11 mai. 2018.

MARCHELLI, P. S. Base Nacional Comum Curricular e formação de professores: o foco na organização interdisciplinar do ensino e aprendizagem. **Revista de Estudos de Cultura**, nº 7, p. 54-70 Jan./Abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/6555>. Acesso em: 20 de ago. de 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARINHO, C. M. **Um estudo exploratório sobre a escola rural em Viçosa- MG: saberes e práticas docentes**. 2008. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2008. Disponível em: <http://locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/4101/texto%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 Jun. 2018

MELLO, G. N de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, v.14, p. 98-110, 2000.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual do Estado. **RESOLUÇÃO SEE Nº 2820, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2015**. Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais, instituída pelo Decreto estadual nº 46.218, de 15 de abril de 2013, alterado pelo Decreto estadual nº 46.233, de 30 de abril de 2013 e Decreto Estadual nº 46.939 de 21 de janeiro de 2016. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/DIRETRIZES%20DA%20EDUCACAO%20DO%20CAMPO%20DO%20ESTADO%20DE%20MG.pdf> Acesso em: 14 set. 2018

MIZUKAMI, M. da G. N. REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F. de; TANCREDI, M. S. P.; MELLO, R. R. de. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOLINA, M. C; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr.2011.

NASCIMENTO, G. Políticas “públicas” e educação do campo: em busca da cidadania possível? **Travessias: Pesquisa em Educação, Cultura, Linguagem e Arte**. Cascavel – Paraná, v. 3, nº. 3, p. 188-198, 2009. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3450/2744>. Acesso em: 11 jun. 2018.

NETO, L. B. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

NEVES. E. R. **Aprendendo a docência: processos de formação de licenciandas em Pedagogia integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**

(PIBID). 2014 Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, MG, 2014. Disponível em: <<http://www.locus.ufv.br/handle/123456789/6589>>. Acesso em: 26 Jun. 2018.

NÓVOA, A. Entrevista com o professor António Nóvoa. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n.1, 2013.

_____. A. Professores: a imagem do futuro presente. Lisboa: **EDUCA**, 2009.

NUNES, C. M. F. Formação Docente: Percepções das Professoras Graduas em Pedagogia e Normal Superior que lecionam nos anos iniciais de Escolas Mineiras. In: In: CALDERANO, M. da A; PEREIRA, M. C; MARQUES, G. F. C. (Orgs.). **Campo e vertentes: formação, trabalho docente e avaliação sistêmicas**. Juiz de Fora: ED. UFJF, 2010. p.77-96.

_____. A contribuição dos estudos sobre os saberes docentes na formação do professor. In: FIGUEIREDO, A. M. (Org.). **Professor, profissão docente em três tempos: gênero, saúde e saber docente**. Ouro Preto: Editora UFOP, 2006. p. 127- 142.

OLIVERI, A. M. R; JARDILINO, J. R. L. Valorização e estímulo à docência: avanços e limites na perspectiva de egressos do PIBID em Minas Gerais. In: FARIAS, I. M. de S. de; JARDILINO, J. R. L; SILVESTRE, M. A. (Orgs.). **Aprender a Ser Professor: aportes de pesquisas sobre o PIBID**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 57-80.

_____. A. M. R; JARDILINO, J. R. L; DINIZ, M. Seduzido fui, seduzido fiquei: o PIBID sob a perspectiva do professor iniciante – a experiência da Região dos Inconfidentes. In: FARIAS, I. M. de S. de; JARDILINO, J. R. L; SILVESTRE, M. A. (Orgs.). **Aprender a Ser Professor: aportes de pesquisas sobre o PIBID**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 117-134.

OLIVEIRA, M. E. Saberes necessários à docência nas escolas do campo: As sete dimensões do ensinar e aprender na escola do campo. **Boletim GEPEP**. São Paulo: UNESP, v. 03, nº. 05, p. 27-47, dez. 2014. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/grupos/gepep/2e.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2019.

OLIVEIRA, M. T de; CAMPOS, M. Educação Básica do Campo (verbete). In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p.237-244.

PANIAGO, R. N; SARMENTO, T. A Formação na e para a Pesquisa no PIBID. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 771-792, abr./jun. 2017. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623658411>>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2018

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 8ª ed. 2012, p.15-38.

ROCHA, C. C. T.; FARIAS, I. M. S. Aprendizagem da docência no PIBID: o que dizem futuros professores do Ceará? In: FARIAS, I. M. de S. de; JARDILINO, J. R. L;

SILVESTRE, M. A. (Orgs.). **Aprender a Ser Professor: aportes de pesquisas sobre o PIBID**. Judiaí: Paco Editorial, 2015. p.31-56.

SÁ, L. M. B. M.; MOLINA, M. C. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília. In: SOARES, L. et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 369-388.

SANTOS, A. X. M dos. **Movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra: um estudo sobre um assentamento e sua escola**. 2010. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São João Del-Rei. São João Del-Rei, 2010.

SANTOS, L. L. C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 36, nº. 100, p. 281-300, set./dez. 2016.

SANTOS, C. A dos. Programa Nacional de Educação na reforma agrária (Pronea). In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 629- 638.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHEIBE, L.; VALE, I. R. A formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina: do normalista ao diplomado na educação superior. In: NASCIMENTO, A D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Memória e formação de professores [online]**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 257-271.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, nº.130, p. 43-62, jan.2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23º ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TAFAREL, C. Z.; MOLINA, M. C. Política Educacional e Educação do Campo. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 569- 585.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. nº. 14, p. 61-193, mai./ago. 2000.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 11º ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. 13º ed., p. 4-24, jan./abr. 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Departamento de Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Viçosa-MG, 2016. p.83.

_____. Departamento de Educação. **Detalhamento do subprojeto**: licenciatura em Pedagogia. Viçosa-MG, 2013.

_____. Departamento de Licenciatura em Educação do Campo. **Curso de Graduação em Educação do Campo-Histórico**. Viçosa-MG, 2013. Disponível em:<
http://www.educacaodocampo.ufv.br/?page_id=5>. Acesso em: 20 jan. 2019.

VAZ DE MELLO, R. A.; CURY. C. R. J. O atual cenário do processo formativo de professores para o magistério da educação básica no Brasil. **RBPG**, Brasília, v. 11, nº. 26, p. 1087 - 1116, 2014.

VIGUI, C. S. B; Inserção de professores urbanos em escolas do/no campo. In: Eixo 7. Formação de professores (para a Educação Básica e Superior). **Anais...** Santa Maria: UFMS, 2007. p. 1-17. Disponível em:
<<http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2007/C%C3%A1tia%20Simone%20Becker%20Vighi.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

QUESTIONÁRIO

Prezado (a),

Este questionário é parte da pesquisa intitulada **Vivências e experiências docentes: A atuação dos licenciandos (as) no PIBID/Pedagogia, em escolas rurais no município de Viçosa-MG** e tem como objetivo conhecer os aspectos pessoais, familiares e formativos que caracterizam as bolsistas do PIBID/Pedagogia UFV, edital de 2013. Esta pesquisa, realizada por Jéssica de Freitas da Silva, sob a orientação do professor Dr. José Rubens Lima Jardimino, é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Desde já, agradecemos a sua colaboração!

Data do preenchimento do questionário

1. DADOS PESSOAIS

1.1 - Nome:

1.2 - Idade:

1.3 - Estado civil:

1.4 - Como você se considera:

(A) Branca. (B) Parda. (C) Preta. (D) Amarela. (E) Indígena.

1.5 - Qual a sua cidade? _____

Já residiu ou reside na área rural? () SIM () NÃO

1.6 - Contatos:

Telefone:

E-mail:

2. FAMÍLIA

2.1 - Em relação ao seu pai, mesmo que falecido, responda:

2.1.1 - Grau de Instrução:

() Não alfabetizado.

- Alfabetizado, mas nunca foi à escola.
- 1ª a 4ª série do ensino fundamental incompleta.
- 1ª a 4ª série do ensino fundamental completa.
- 5ª a 8ª série do ensino fundamental completa.
- 5ª a 8ª série do ensino fundamental incompleta.
- 5ª a 8ª série do ensino fundamental completa.
- Ensino médio incompleto.
- Ensino médio completo.
- Ensino superior incompleto.
- Ensino superior completo.
- Pós-Graduação.
- Sem condições de informar.

2.1.2 – Ocupação profissional que exerceu por mais tempo (remunerada ou não):

- Atividades agropecuárias.
- Comerciante.
- Professor ou similar.
- Serviços de manutenção mecânica ou elétrica.
- Serviço de transporte.
- Serviço civil ou militar ou agente da administração pública.
- Trabalhador da produção industrial.
- Trabalhador da construção civil.
- Trabalhador do comércio ou similar.
- Outro (especifique) _____ .
- Sem condições de informar.

2.2 - Em relação a sua mãe, mesmo que falecida, responda:

2.2.1 - Grau de Instrução:

- Não alfabetizado.
- Alfabetizado, mas nunca foi à escola.
- 1ª a 4ª série do ensino fundamental incompleta.
- 1ª a 4ª série do ensino fundamental completa.
- 5ª a 8ª série do ensino fundamental completa.
- 5ª a 8ª série do ensino fundamental incompleta.
- 5ª a 8ª série do ensino fundamental completa.
- Ensino médio incompleto.
- Ensino médio completo.
- Ensino superior incompleto.
- Ensino superior completo.
- Pós-Graduação.
- Sem condições de informar.

2.2.2 – Ocupação profissional que exerceu por mais tempo (remunerada ou não):

- Atividades agropecuárias.
- Comerciante.
- Professor ou similar.
- Serviços de manutenção mecânica ou elétrica.
- Serviço de transporte.
- Serviço civil ou militar ou agente da administração pública.

- () Trabalhador da produção industrial.
- () Trabalhador da construção civil.
- () Trabalhador do comércio ou similar.
- () Outro (especifique) _____ .
- () Sem condições de informar.

3- FORMAÇÃO ACADÊMICA, PESSOAL E PROFISSIONAL

3.1 - Em que tipo de escola você cursou sua educação básica?

- () Toda em escola pública.
- () Toda em escola privada (particular).
- () A maior parte em escola pública.
- () A maior parte em escola privada (particular).
- () Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).

3.2- Durante a educação básica você estudou em alguma escola rural?

- () Sim () Não

3.3 - Qual curso de ensino médio você concluiu?

- () Magistério de nível médio.
- () Ensino médio tradicional.
- () Supletivo.
- () Outro. Qual? _____ .

3.4 - Durante a maior parte de seu percurso escolar [até a conclusão do ensino médio], você se considera:

- () Uma boa aluno (a).
- () Uma aluno (a). média.
- () Uma aluno (a). com dificuldades.

3.5 - Antes de realizar o curso de Pedagogia iniciou e/ou concluiu algum outro curso superior?

- () Sim. () Não.

Em caso afirmativo, qual? _____ .

3.4 – Indique as PRINCIPAIS RAZÕES que levaram você a realizar o curso de Pedagogia. Marque todas as opções que considerar necessário.

- () Por dar maior acesso ao mercado de trabalho.
- () Por influência/tradição na família.
- () Por interesse específico pela profissão.
- () Por motivos aleatórios.
- () Por não gostar dos outros cursos disponíveis.
- () Por não ter outra opção.
- () Por oferecer maior estabilidade no trabalho.
- () Por restrições financeiras.
- () Outras. Qual(is)? _____ .

3.5 – Escreva qual o período do curso de Pedagogia está realizando.

3.8 - Você já realizou algum estágio curricular?

SIM. NÃO.

3.8.1- Em caso afirmativo, assinale os estágios que realizou.

- Estágio supervisionado em educação infantil.
- Estágio supervisionado em educação especial.
- Estágio supervisionado em educação básica.
- Estágio supervisionado em organização e gestão da educação básica.

3.8.2 Em que tipo de escola realizou os estágios?

- Todo em escola pública.
- Todo em escola privada (particular).
- A maior parte em escola pública.
- A maior parte em escola privada (particular).
- Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).

3.8.3 Algum dos seus estágios foram realizados em escolas públicas (municipais ou estaduais) rurais?

SIM NÃO

Em caso afirmativo, escreva o nome da escola e o estágio que realizou:

3.9 – Qual o seu nível de satisfação com o curso de Pedagogia?

Alto. Médio. Baixo. Sem opinião.

3.10 - Como você avalia a contribuição do curso para sua formação?

- Muito boa.
- Boa.
- Regular.
- Fraca.
- Muito fraca.

3.10 - Você considera que seu curso contribui mais em quê?

- Na aquisição de cultura geral.
- Na aquisição de formação teórica na área.
- Na preparação para o exercício profissional.
- Outro. Qual (is)? _____.

3.11- Antes de participar do PIBID você vivenciou outra experiência acadêmica na UFV, qual (is)?

- Iniciação científica.
- Projeto de extensão.
- Projeto de ensino.
- Programa de Educação Tutorial – PET.
- Estágio voluntário.

- () Monitoria.
() Outra. Qual? _____.

3.12- Durante o curso de Pedagogia você realizou alguma das disciplinas⁸⁹ listadas abaixo?

- () EDU 192 – Educação para a Sustentabilidade
() EDU 460 – Ensino de Ciências da Natureza
() EDU 469 – Laboratório de Ensino de Ciências e Matemática
() EDU 468 – Ensino de Geografia
() EDU 476 – Tópicos Contemporâneos no Ensino de Ciências
() EDU 324 – Educação do Campo
() EDU 226 – Educação, Antropologia e Etnia I

3.13- Durante o curso de Pedagogia, você se interessou e teve a oportunidade de conhecer o contexto da escola rural?

- () SIM () NÃO

Em caso afirmativo, descreva o momento:

3.14- Acredita que se não tivesse participado do Subprojeto PIBID/ PEDAGOGIA, a sua formação acadêmica forneceria subsídios para atuar como Pedagogos em escolas da zona rural?

- () SIM () NÃO

4. PARTICIPAÇÃO NO PIBID

4.1- O que, principalmente, a motivou participar do PIBID? Marque uma opção apenas.

- () Experiência na docência.
() Oportunidade de pesquisa.
() O valor da bolsa.
() Outro, qual? _____.

4.2 - Em que MÊS e ANO ingressou no PIBID? _____.

4.3 - Em quais dias e horário você atua na escola como bolsista do PIBID?

- () Segunda feira, no horário de _____ às _____.
() Terça feira, no horário de _____ às _____.
() Quarta feira, no horário de _____ às _____.

⁸⁹ Disciplinas sobre sustentabilidade que entrelaçam os componentes curriculares associados aos estudos sobre a Educação do Campo e o conjunto das populações rurais e urbanas, social e economicamente excluídas; sobre os Movimentos Sociais; as metodologias de ensino, sobretudo as vinculadas ao campo das ciências da natureza (Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia - UFV, 2016).

- () Quinta feira, no horário de _____ às _____.
- () Sexta feira, no horário de _____ às _____.

4.4 - Quais atividades, listadas abaixo, você realizou na escola como bolsista do PIBID?
Marque todas as opções que considerar necessário.

- () Observei as aulas ministradas por uma professora da escola.
- () Realizei leituras dos documentos oficiais da escola, tais como: o Projeto Político Pedagógico, o regimento escolar, etc.
- () Participei de reuniões com membros da equipe escolar.
- () Participei de reuniões com pais/outros membros da comunidade.
- () Participei de oficinas de formação.
- () Participei de festas/cerimônias.
- () Ministrei aula junto aos alunos COM o auxílio da professora da escola.
- () Ministrei aula junto aos alunos SEM o auxílio da professora da escola.
- () Desenvolvi atividades de ensino fora da sala de aula junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem.
- () Auxiliei a professora da escola na construção de propostas pedagógicas a serem desenvolvida com os alunos.
- () Construí propostas pedagógicas a serem desenvolvidas com os alunos.
- () Participei do planejamento docente.
- () Outros (as), qual(is)? _____.

4.5 - Em qual ano (antiga série) você atua como bolsista do PIBID?

- (A) Educação Infantil (B) 1º ano. (C) 2º ano. (D) 3º ano. (E) 4º ano. (F) 5º ano.

4.5.1 – Em outro momento você atuou em um ano (antiga série) diferente do acima mencionado?

- (A) Sim (B) Não

Em caso afirmativo, qual?

- (A) Educação Infantil (B) 1º ano. (C) 2º ano. (D) 3º ano. (E) 4º ano. (F) 5º ano.

4.6 - Assinale a contribuição do PIBID referente aos aspectos abaixo listados.

	Contribui amplamente	Contribui parcialmente	Contribui muito pouco	Não contribuiu
Na aquisição de cultura escolar.				
Na aquisição de formação teórica na área.				
Na aquisição de saberes experienciais da formação profissional.				
Na aquisição de conhecimentos				

relativos aos conteúdos a serem ensinados em sala de aula.				
Na aquisição de conhecimento do contexto educativo.				
Na aquisição de conhecimento dos alunos e de suas características.				
Na aquisição de manejo de classe.				
Na aquisição de estratégias instrucionais.				
Na aquisição de estratégias de avaliação da aprendizagem dos alunos.				
Na aquisição de prática reflexiva.				
No acesso aos conteúdos curriculares de forma lúdica e prazerosa por meio de metodologias e dinâmicas inovadoras				
Na compreensão sobre os diferentes contextos educacionais				

4.7- Durante a sua participação no PIBID, com base na experiência vivenciada, você publicou algum trabalho científico-acadêmico, qual?

- Artigo contendo síntese de Pesquisa.
- Relato de experiência.
- Capítulo de livro.
- Estou realizando o meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC motivada pela experiência vivenciada no PIBID.

Outro, qual? _____

4.8- Acredita que a participação do Subprojeto PIBID/ Pedagogia forneceu subsídios necessários para compreender dinâmica da vida em comunidades rurais?

- SIM NÃO

Em caso afirmativo, assinale a intervenção que acredita ter fornecido os subsídios:

festas e manifestações populares e religiosas;

manifestação política

trabalhos e projetos desenvolvidos nas comunidades;

Outros momentos de interação com a comunidade, a escola e o PIBID;

Neste caso cite a intervenção:

Caso queira adicionar ou esclarecer alguma informação utilize o espaço abaixo:

Caso seja escolhido (a), gostaria de contribuir para o estudo com uma entrevista?

SIM NÃO

Obrigada pela participação!

Atenciosamente,

Jéssica de Freitas da Silva (jessicafreitas.ufv@hotmail.com)

José Rubens Lima Jardimino (jrjardilino@gmail.com)

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Sou Jéssica e estou desenvolvendo esta pesquisa sob a orientação da Professor Dr. José Rubens Lima Jardimino. Em primeiro lugar, lhe agradeço por ter aceitado o convite para participar desta pesquisa, que trata de um estudo sobre processo de aprendizagem da docência das estudantes de pedagogia que foram bolsistas do Subprojeto PIBID/PEDAGOGIA, o qual atende as escolas da zona rural do município de Viçosa, edital de 2013. Acreditamos que pela sua experiência e vivência na escola, por meio desse Programa, você poderia contribuir com a nossa investigação. Salientamos que a entrevista será gravada e que sua pessoa será eticamente resguardada independente das informações fornecidas. Essa entrevista está organizada em sete blocos temáticos. No primeiro deles, vamos conversar sobre quais as suas expectativas de aprendizagem no PIBID; no segundo, sobre as ações que você desenvolve no decorrer da participação no programa; no terceiro, conversaremos a respeito da escola; no quarto, as relações que estabeleceu no interior da escola; no quinto, sobre contribuições e limitações do PIBID para a construção da aprendizagem da docência e reflexão sobre o contexto da escola rural; no sexto e sétimo, sobre sua percepção da comunidade escolar e o papel do professor na escola rural.

1. As expectativas de aprendizagem no PIBID

1.1-Quando se escreveu para seleção de bolsista do Pibid, você já tinha conhecimento do Subprojeto em que iria participar? Se sim, me conte um pouco das informações contidas.

1.2- Fale-me um pouco sobre o que você esperava aprender ao se inserir na escola como bolsista do PIBID (expectativas de aprendizagem anterior à participação no Programa, quando da sua inscrição); a expectativa foi alcançada?

2. O contexto da escola rural

2.1 - Baseada na sua experiência, fale-me sobre a escola que atuou. (o que você pensa dela em termos das metas que ela define como prioritárias, sua organização, suas condições físicas e materiais, das relações que se estabelecem no dia a dia, dos métodos de ensino utilizados, entre outras questões que considerar importante ressaltar).

2.2 – Em sua opinião, quais elementos desta escola a diferenciam da escola urbana?

2.3 – Você acha que esta escola cumpre tais funções? Se não, quais mudanças a escola deveria fazer para cumpri-las?

2.4- A escola tem um PPP voltado para a Educação do Campo?

2.5- Você considera que esta escola contempla a identidade/especificidade cultural dos alunos no currículo escolar e em suas atividades?

2.6- Você pensa que o modo como a escola se organiza cotidianamente e suas condições físicas e materiais influenciam as atividades que você desenvolveu nessa escola? Como?

3. Ações que desenvolveu durante a participação do PIBID

3.1- Me conte um pouco sobre as ações que realizou no PIBID

No âmbito da escola - (aulas que acompanhou e ministrou)

Os planejamentos das aulas

Reuniões

3.2- Quais ações e/ou dinâmicas possibilitaram uma compreensão sobre o contexto, limites e possibilidades da escola rural?

3.3 - Para essa compreensão você recorreu aos conhecimentos do curso de Pedagogia? Usa como referência outras experiências de sua vida? Conte-me sobre alguma experiência que teve neste sentido.

3.4- Quais ações e/ou dinâmicas presentes no projeto do PIBID que, em sua opinião, mais tem contribuído para que você construa uma reflexão e aprendizagem sobre a docência?

3.5- Em quais momentos o PIBID contribuiu para a compreensão das ações do professor que atua nas Escolas do Campo?

3.6 - Quais atividades do PIBID, que você acredita ter possibilitado aos alunos da escola a sua compreensão social da comunidade onde vivem?

3.7- Considerando a etapa de formação em que você se encontra e a realidade da escola em que atuou, como analisa o seu desempenho durante as atividades que desenvolveu? Teve alguma dificuldade? Contou com a ajuda de alguém?

4. As relações de aprendizagem coletiva que as bolsistas estabeleceram no interior da escola

4.1 - Conte-me como é o seu relacionamento com a direção da escola, os professores (principalmente com o professor responsável pela turma que você acompanha e o professor supervisor do PIBID na escola), os alunos, as outras bolsistas do PIBID e demais componentes da escola e as aprendizagens proporcionadas por esse relacionamento.

4.2 - Alguém lhe oferece ajuda dentro da escola? Quem? Em quais momentos? Como você analisa a ajuda que recebe?

4.3 - Você também desenvolve alguma atividade em parceria com as outras bolsistas ou professoras do PIBID? Fale um pouco sobre isso.

4.4 - Em sua opinião, quais membros da escola mais contribuem para o seu processo de aprender a ser professora? Justifique.

5-Significados que as bolsistas atribuem ao conhecimento da comunidade escolar

5.1-A participação do PIBID propiciou conhecer as famílias dos estudantes, o seu contexto cultural, social e econômico?

5.2- Quais ações do PIBID favoreceram para sua interação com a dinâmica da vida da comunidade?

6- Compreensão sobre o papel do professor na escola rural

Observação: Ao longo desta entrevista ressaltamos aspectos sobre aprendizagem docente no contexto das escolas do campo.

6.1- Qual a sua opinião sobre a ação docente dos professores que atuam nesta escola? Algum professor te chamou atenção?

6.2- Acredita ter diferenças sobre o papel do professor na escola rural ou urbana?

6.3- Você considera que os professores dessas escolas têm um papel de potencializar a construção da identidade cultural dos alunos da comunidade? Justifique.

6.4- Você considera que a vivência como bolsista do Pibid motivou a inserção do magistério nesta escola ou outras?

Tem alguma coisa que eu não tenha perguntado e que você gostaria de falar?
Agradecemos pela sua participação!

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE

TÍTULO DO PROJETO: PROCESSOS DE FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO DO PIBID/PEDAGOGIA NAS ESCOLAS RURAIS DE VIÇOSA.

Você está sendo convidado (a) para participar do projeto de pesquisa acima identificado. Todas as informações necessárias sobre a pesquisa encontram-se relacionadas abaixo e, caso existam dúvidas, favor esclarecê-las antes da assinatura do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA (VOLUNTÁRIO)

Nome: _____

Telefone: _____ E-mail: _____

1. Objetivo do Estudo

A proposta do estudo é investigar, analisar e compreender o processo de aprendizagem da docência de estudantes de pedagogia ao se inserirem e desenvolverem atividades na escola por meio do PIBID.

2. Procedimentos para a coleta de dados

Na presente pesquisa, utilizaremos como procedimento de coleta de dados o questionário e entrevistas semiestruturadas, realizadas de forma individual. Com a aplicação do questionário temos como objetivo conhecer os aspectos pessoais, familiares e formativos que caracterizam os sujeitos da investigação. As entrevistas servirão para aprofundamento na análise, complementação das informações constituídas e melhor compreensão do objeto de estudo.

3. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar nenhuma penalidade ou perda de benefícios. Os pesquisadores irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados a você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão; você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento será fornecida a você e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável.

4. Direito dos indivíduos quanto à privacidade

Na realização da pesquisa as participantes do estudo poderão escolher um nome fictício para preservar sua identidade e, ao mesmo tempo, possibilitar que se reconheçam no estudo. Todos os dados coletados para a finalidade da pesquisa serão mantidos em sigilo sob a responsabilidade do pesquisador, arquivadas em local seguro, na residência localizada na Rua Monsenhor Raimundo Trindade, nº 33, apt 104, bairro São José, da Cidade de Mariana – MG (CEP: 35420-000), pelo prazo de cinco anos e após os

arquivos serão incinerados. Durante esse período os dados poderão ser requisitados pelos participantes da pesquisa a qualquer momento.

5. Publicação das informações

Os dados obtidos serão utilizados somente para fins acadêmicos. Os meios e as formas de publicação serão através da dissertação de mestrado, de artigos em periódicos e eventos científicos, onde obedecerão aos princípios de preservação da privacidade, conforme descritos acima.

6. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

A participação no estudo não acarretará em nenhum custo para você, assim como não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

7. Informação financeira

A pesquisadora arcará com os custos para a execução da pesquisa.

Diante das informações, declaro que fui informado (a) dos objetivos do estudo, **PROCESSOS DE FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO DO PIBID/PEDAGOGIA NAS ESCOLAS RURAIS DE VIÇOSA** de maneira clara e detalhada e esclareci as minhas dúvidas. Estou informado de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo, que recebi uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e em caso de dúvidas e discordância com os procedimentos ou irregularidade de natureza ética posso buscar auxílio junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto-(CEP/UFOP), no seguinte endereço e contatos: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - Campus Universitário Morro do Cruzeiro - Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, sala 29 – Ouro Preto/MG – CEP: 35400.000, telefone (31) 3559-1368 e E-mail cep@propp.ufop.br.

_____, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do Participante da Pesquisa
CPF:

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino
Orientador da Pesquisa -PPGE/UFOP
E-mail: jrjardilino@yahoo.com.br

Jéssica de Freitas da Silva
Mestranda em Educação PPGE/UFOP
E-mail: jessicafreitas.ufv@hotmail.com
Telefone: (31) 97357-2077

APÊNDICE D - Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
OURO PRETO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROCESSOS DE FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO DO PIBID/PEDAGOGIA NAS ESCOLAS RURAIS DE

Pesquisador: JESSICA DE FREITAS DA SILVA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 95819518.7.0000.5150

Instituição Proponente: Universidade Federal de Ouro Preto

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.955.209

Apresentação do Projeto:

"Esta dissertação tem como objetivo investigar como as experiências vivenciadas pelos licenciandos (as), no PIBID/Pedagogia UFV, refletem no processo de aprendizagem docente. Especificamente, buscamos identificar as estratégias formativas do subprojeto do PIBID/Pedagogia que atende as escolas rurais no município de Viçosa; identificar as ações desenvolvidas e relações estabelecidas no decorrer da participação dos bolsistas no PIBID neste contexto de formação/atuação; compreender as implicações dessas ações e relações para a aprendizagem da docência no processo de formação inicial. Para a realização da pesquisa optamos pela metodologia de abordagem qualitativa e a utilização dos instrumentos de coleta de dados: análise documental, questionário e entrevista semiestruturada. Utilizaremos para a análise dos dados coletados o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2002)."

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar como as experiências vivenciadas pelos licenciandos (as), no PIBID/Pedagogia UFV, refletem no processo de aprendizagem docente.

Objetivo Secundário:

Caracterizar as estratégias formativas do PIBID/Pedagogia; identificar as ações desenvolvidas e relações estabelecidas no decorrer da participação no PIBID neste contexto de formação/atuação;

Endereço: Morro do Cruzeiro-ICEB II, Sala 29 -PROPP/UFOP
Bairro: Campus Universitário CEP: 35.400-000
UF: MG Município: OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 Fax: (31)3559-1370 E-mail: cep@propp.ufop.br

Continuação do Parecer: 2.925.209

Compreender as Implicações dessas ações e relações para a aprendizagem da docência no processo de formação Inicial.”

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Relação riscos-benefícios adequada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos apresentados e adequados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFOP, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e/ou Res. CNS 510/16, manifesta-se pela APROVAÇÃO deste protocolo de pesquisa. Ressalta-se ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP/UFOP, um ano após o início do projeto, o relatório final ou parcial de sua pesquisa, encaminhado através da Plataforma Brasil, informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1107092.pdf	09/10/2018 11:11:24		Aceito
Outros	CARTA.pdf	09/10/2018 11:10:32	JESSICA DE FREITAS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	09/10/2018 11:09:13	JESSICA DE FREITAS DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	13/08/2018 16:18:12	JESSICA DE FREITAS DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	13/08/2018 16:09:34	JESSICA DE FREITAS DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_Isencao_de_custos.pdf	13/08/2018 14:27:49	JESSICA DE FREITAS DA SILVA	Aceito

Endereço: Morro do Cruzeiro-ICEB II, Sala 20 -PROPP/UFOP
 Bairro: Campus Universitário CEP: 35.400-000
 UF: MG Município: OURO PRETO
 Telefone: (31)3550-1368 Fax: (31)3550-1370 E-mail: cep@propp.ufop.br

Continuação do Parecer: 2.995.209

Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	13/08/2018 13:04:48	JESSICA DE FREITAS DA SILVA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	13/08/2018 12:43:50	JESSICA DE FREITAS DA SILVA	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA.pdf	13/08/2018 12:43:05	JESSICA DE FREITAS DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

OURO PRETO, 10 de Outubro de 2018

Assinado por:
Núncio Antônio Araújo Sol
(Coordenador(a))

Endereço: Morro do Cruzeiro-ICEB II, Sala 29 -PROPP/UFOP
 Bairro: Campus Universitário CEP: 35.400-000
 UF: MG Município: OURO PRETO
 Telefone: (31)3550-1368 Fax: (31)3550-1370 E-mail: cep@propp.ufop.br