



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO ACADÊMICO**

JOEL DIAS DA FONSECA

**RELAÇÃO UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA: estudo da experiência do
PIBID/Diversidade da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Abaetetuba.**

Belém-Pará
2018

JOEL DIAS DA FONSECA

RELAÇÃO UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA: estudo da experiência do PIBID/Diversidade da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Abaetetuba.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade, da Universidade Federal do Pará como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage.

Belém-Pará
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

FONSECA, Joel Dias da

RELAÇÃO UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA: : estudo da experiência do PIBID/Diversidade da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Abaetetuba. / Joel Dias da FONSECA. — 2018
176 f. : il. color

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

Orientação: Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage

1. Educação do Campo. 2. Formação de Educadores. 3. Iniciação Docência. 4. PIBID Diversidade. I. Hage, Salomão Antônio Mufarrej, *orient.* II. Título

RELAÇÃO UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA: estudo da experiência do PIBID/Diversidade da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Abaetetuba.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage – Orientador
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Profa. Dra. Maria Edilene dos Santos Ribeiro
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. Miguel Gonzalez Arroyo
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Profa. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. Carlos Renilton Freitas Cruz
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Belém/PA, Maio de 2018.

À minha mãe Eliude Dias da Fonseca, meu pai José Maria Barros da Fonseca e minha avó Iracema Dias de Paula, os quais me incentivaram a continuar acreditando na educação como importante instrumento de transformação social.

CARTA DE AGRADECIMENTO

A Deus, razão da minha existência, fiel amigo que está ao meu lado em todas os momentos: acompanha minha caminhada desde os primeiros minutos da minha vida.

A minha família: minha mãe Eliude Dias da Fonseca, pelo amor, carinho, sacrifício. Sempre presente nos meus estudos. Aquela que faz questão de saber das minhas preocupações, dos meus medos, dificuldades enfrentadas. Nas minhas idas, quase diárias a Belém lá está ela no portão de casa pra se despedir, e quando chego é a primeira pessoa a me receber. Sim! apesar de ser maior idade, ainda continuo um menino aos olhos dela. Meu pai, José Maria Barros da Fonseca pelo zelo e cuidado com meu percurso acadêmico. É um dos principais incentivadores dos meus estudos. Antes mesmo de eu entrar na UFPA, fez questão de me levar até o local de realização dos processos seletivos da universidade. Enquanto eu entrava na sala, lá estava ele, com seu olhar atento a tudo que se passava em volta, sua torcida era bem evidente, trazia motivação e apoio pra enfrentar a dificuldades dos vestibulares da época. A minha avó, Iracema Dias de Paula, que mesmo com seus 90 anos de idade, ainda se preocupa comigo. Mesmo com sua memória fraca sempre pergunta por mim, chama pelo meu nome e só dorme quando eu chego em casa. Vó é vó! e minhas irmãs Josele Dias da Fonseca e Joele Dias da Fonseca pelo apoio e compreensão ao longo da produção desta dissertação de mestrado.

Ao meu amado professor Salomão Hage pela paciência, companheirismo e amizade construída nestes dois anos no mestrado em educação. Sou grato pelos ensinamentos sobre a vida, sobre o nosso território, sobre os princípios e valores de um educador comprometido com as lutas sociais. Reconheço que ainda tenho muito que aprender. Mas é a certeza do meu inacabamento que me motiva e me insere na busca pelo ser mais com dizia Paulo Freire.

A Professora Arlete Camargo, pela disponibilidade em participar da minha banca de qualificação e contribuir com a construção do presente texto, indicando leituras que deram sustentação ao estudo que realizei.

Ao professor Miguel Arroyo, pelas orientações na minha qualificação que foram essenciais na construção deste estudo. Suas ideias socializadas no parecer me ajudaram a ter um outro olhar sobre o meu objeto de estudo. Grato pela paciência e disponibilidade em participar da banca de avaliação.

A Dayana Sousa, pela amizade e parceria de sucesso nos artigos, no campo de pesquisa e nos inúmeros eventos promovidos pelo Geperuaz. Sou grato pelos conselhos e orientações que foram essenciais para o meu amadurecimento e crescimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA.

Ao Mateus Sousa, meu grande que conheci no mestrado. Grato pela disponibilidade em ajudar nos trabalhos realizados nas disciplinas, em dialogar sobre a vida, sobre poesias, sobre questões relacionadas ao humano, sua palavra predileta.

Ao meu amigo Rodrigo Santos, um irmão que a UFPA me deu. Sou grato pela partilha de conhecimentos, experiências e ideias ao longo do mestrado. Amigo, parceiro com quem sempre posso contar.

A Maria Cândida, amiga e irmã que conheci a pouco tempo no mestrado, mas que parece já ter conhecido a muito tempo. Sou grato pela amizade e cumplicidade construída nesse período de estudos e trabalhos acadêmicos que são atividades necessárias, porém desgastantes, mas quando temos alguém especial dialogando conosco, nos sentimos completos.

A Joana Carmem, por toda ajuda e força ao longo das pesquisas, eventos e atividades realizadas pelo Geperuaz. Sua alegria contagiante tornou minha caminhada no mestrado mais prazerosa.

A Celeste Farias pela parceria e conselhos. Sua sabedoria e experiência me ajudou a orientar minhas decisões e escolhas no campo da pesquisa. Sou grato pela preocupação e pelo cuidado demonstrado nos mínimos detalhes.

A Maria Divanete, grande amiga que a UFPA me deu. Agradeço pelos diálogos e e ricos aprendizados compartilhados nos nossos diálogos sobre a vida, sobre o movimento, sobre a educação do campo.

As minhas amigas Joyce Marcelly, Alessandra Brito, Juliane Leão, Kelly Moraes, Izabela Santos, Tainara Duarte com quem passei maior parte do tempo dividindo os espaços do Geperuaz e da Escola de Conselhos. Grato pelas manhãs e tardes na companhia de vocês que faziam meu dia ser bem mais divertido.

A professora maravilhosa Eula Regina, pela amizade, companheirismo e carinho de sempre. Mesmo envolvida em diversas atividades e trabalhos na direção da Faculdade de Pedagogia em Castanhal, sempre esteve preocupada comigo. Em todas as ocasiões me recebia com um lindo sorriso no rosto e um abraço bem apertado. Sou grato pelos inúmeros ensinamentos sobre a vida, sobre a educação, sobre a importância da unidade e da coletividade.

Ao professor Renilton Cruz, pela paciência e disponibilidade em acompanhar minha trajetória acadêmica desde o período da graduação enquanto bolsista. Sou grato por me apresentar a Educação do Campo, a resistência e a luta dos movimentos sociais camponeses pela garantia de uma educação digna e comprometida com o seu projeto de vida e de sociedade.

A Josiane Silva, amiga e irmã que o PIBID-Pedagogia/Castanhal me deu. Por ela eu tenho enorme admiração e carinho. Aprendo todas as vezes que nos encontramos pra conversar sobre a vida debaixo da sombra de uma mangueira do assentamento João Batista ou sobre a cobertura de um “Tapiri” da UFPA, no Campus de Castanhal. As sementes que foram plantadas e regadas ainda na graduação pelas mãos do coletivo pibidiano germinaram. Sim, hoje elas se tornaram girassóis que resistem mesmo em terrenos íngremes e trabalhosos.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ pela oportunidade de vivenciar momentos inesquecíveis de formação humana que com certeza

impactou na minha formação enquanto pesquisador e enquanto professor comprometido com as lutas sociais e a causa das camadas populares.

A família PIBID-Pedagogia/Castanhal pelas inúmeras vivências proporcionadas nas escolas com os sujeitos do campo, desde a época da minha graduação. Vivências que me orgulham e que foram fundamentais na construção da minha identidade docente. Com vocês eu aprendi e apreendi a centralidade do diálogo, da unidade, do companheirismo, do trabalho em coletivo, da dimensão humana nos processos formativos.

A Jocilene Costa, por me receber em Abaetetuba ao longo de minha pesquisa de campo. Gratidão pelo apoio e partilha de experiências e conhecimentos sobre a realidade da educação no município que foi fundamental importância para a realização deste estudo

Aos bolsistas do PIBID/Diversidade Damião, Rafael, Diuliane, pela confiança e pela valiosa colaboração ao longo do estudo e as professoras Rosilda e Mara Rita Duarte pelas ricas informações referentes ao projeto de iniciação a docência, o qual foi meu objeto de estudo e pela disponibilidade em contribuir com a pesquisa.

(...) transformar a experiência educativa em puro treinamento humano é mesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.

Paulo Freire

RESUMO

O presente estudo tem como tema a relação entre a Universidade e a Educação básica, e possui como recorte as experiências formativas desenvolvidas por estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo e que integram o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência para a Diversidade (PIBID/Diversidade) – Subprojeto Educação do Campo da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Abaetetuba. O PIBID/Diversidade constitui-se em uma política educacional que tem o objetivo de contribuir com a formação inicial de educadores, inserindo os estudantes da licenciatura do campo nas escolas de educação básica do campo no sentido de possibilitar ao estudante à experiência da troca de saberes e a construção de conhecimentos que estejam articulados a realidade concreta de crianças, adolescentes e jovens ribeirinhos, indígenas, quilombolas, assentados da reforma agrária, extrativistas. Desta realizada, o estudo em questão se caracteriza a partir da abordagem qualitativa, e assume o Estudo de Caso como método de pesquisa que orientou o estudo em questão. Enquanto técnica de coleta foi empregada a observação participante, além de entrevistas com os bolsistas do PIBID/Diversidade da UFPA, Campus de Abaetetuba, as quais foram orientadas por um roteiro semi-estruturado. O estudo constatou que as atividades promovidas pelo referido programa de iniciação a docência foram fundamentais para promover a aproximação dos estudantes das licenciaturas do campo com a realidade concreta da sala de aula e com os sujeitos que constituem a comunidade escolar. Esta aproximação se deu mediante o diálogo, a troca de saberes e o compartilhamento de experiências entre os estudantes da educação básica e os estudantes da universidade que integram o PIBID/Diversidade. A relação dialógica promovida pelo programa a partir da inserção dos estudantes da LEDOC na realidade da educação básica também teve como contributo a construção da identidade docente, haja vista que a base teórico-metodológica trabalhada a partir da perspectiva de Paulo Freire foram determinantes para que os mesmos se enxergassem como educadores com a sensibilidade necessária para dialogar com a diversidade de sujeitos que constroem sua trajetória escolar no âmbito da educação básica e nos estabelecimentos de ensino de caráter público.

Palavras - Chave: Educação do Campo. Formação de Educadores. Iniciação Docência. PIBID Diversidade.

ABSTRACT

The present study has as its theme the relationship between the University and the Basic Education, and has as a cut the formative experiences developed by students of the Licenciatura course in Education of the Field and that integrate the Institutional Program of Initiation to Teaching for Diversity (PIBID / Diversity) - Field Education Subproject of the Federal University of Pará (UFPA), University Campus of Abaetetuba. The PIBID / Diversity is an educational policy that aims to contribute to the initial formation of educators, inserting the undergraduate students of the field in the rural basic education schools in order to enable the student to experience the exchange of knowledge and the construction of knowledge that is articulated to the concrete reality of children, adolescents and young people, riverside, indigenous, quilombolas, settlers of the agrarian reform, extractivists. From this, the study in question is characterized from the qualitative approach, and assumes the Case Study as a research method that guided the study in question. As a collection technique, participant observation was used, as well as interviews with the PIBID / Diversidade UFPA scholarship recipients, Abaetetuba Campus, which were guided by a semi-structured script. The study found that the activities promoted by the said program of initiation teaching were fundamental to promote the approximation of the students of the field degrees with the concrete reality of the classroom and with the subjects that constitute the school community. This approach was achieved through dialogue, exchange of knowledge and sharing of experiences between students of basic education and students of the university that integrate PIBID / Diversity. The dialogic relationship promoted by the program, based on the inclusion of LEDOC students in the reality of basic education, also contributed to the construction of the teaching identity, given that the a base teórico-metodológica worked out from the perspective of Paulo Freire were determinant for them to see as educators with the necessary sensitivity to dialogue with the diversity of subjects who construct their school trajectory in the scope of basic education and in educational establishments of public character.

WORDS - KEY: Field Education. Training of Educators. Teaching Initiation. PIBID Diversity.

LISTA DE SIGLAS

AMIA	Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEB	Comunidades Eclesiais de Base
ARQUIA	Comunidades Remanescentes de Quilombo das Ilhas de Abaetetuba
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CA	Coordenação de Área
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades
FPEC	Fórum Paraense de Educação do Campo
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPERUAZ	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ID	Iniciação à Docência
IES	Instituições de Ensino Superior

IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.
ISE	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
MEC	Ministério da Educação
MPPA	Ministério Público do Estado do Pará
MORIVA	Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MODERT	Movimento em Defesa da Região Tocantina
MONAB	Movimento Nacional dos Atingidos por Barragens
MONAPE	Movimento Nacional dos Trabalhadores da Pesca
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
ONGs	Organizações Não Governamentais
PNEM	Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PQA	Paradigma da Questão Agrária
PCA	Paradigma do Capitalismo Agrário
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
PROCAMPO	Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
PME	Programa Mais Educação
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PA	Projeto de Assentamento

PPC	Projeto Pedagógico de Curso
SciELO	Scientific Eletronic Library Online
SESu	Secretaria de Educação Superior
SEDUC	Secretaria Executiva de Educação
STTRA	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Abaetetuba
STR	Sindicatos de Trabalhadores Rurais
SOME	Sistema Modular de Ensino
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNE	Sistema Nacional de Educação
AS	Supervisão de Área
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Desenho do Programa	50
Figura 2	Desenho estratégico/interacionista do Programa	61
Figura 3	Mapa de articulação do Pibid por campi no período 2013/14.....	65

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Evolução do número de IES e escolas, 2009-2013.....	53
Gráfico 2	Bolsas concedidas por edital.....	56
Gráfico 2	Escolas extintas no Pará por município no ano de 2016	122

LISTA DE IMAGENS

Imagem1	Rio Campompema, Abaetetuba/PA.....	38
Imagem 2	Oficina de Cartografia Social.....	83
Imagem 3	Partilha das histórias de vida dos educandos.....	104
Imagem 4	I Feira das Famílias do PA Boa Esperança do Burgo.....	113
Imagem 5	EEEF. Esmerina BouHabibe EEEFM. Basílio de Carvalho (em reforma)...	120
Imagem 8	Encontro de formação do PIBID/Diversidade na UFPA.....	148

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1	Sujeitos Participantes da pesquisa.....	34
Quadro 2	Referencias Legais do PIBID.....	45
Quadro 3	Seleção de candidatos para ingresso aos Cursos de Educação do Campo	128
Quadro 4	IDEB 2015 nos anos finais e Ensino Médio.....	158

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Editais do PIBID lançados no período 2007 – 2013 e o público alvo	47
Tabela 2	Resumo dos projetos aprovados no âmbito do Pibid e Pibid Diversidade	99
Tabela 3	Escolas Participantes do PIBID/Diversidade – Abaetetuba.....	102

SUMÁRIO

Introdução	18
CAPÍTULO I	27
1. 1. Sobre a Abordagem Qualitativa.....	27
1.2. Método de Investigação: Estudo de Caso	30
1.3. Definição dos instrumentos e coleta dos dados de campo	32
1.4. Sistematização e análise dos dados de campo	35
1.5. Amazônia Paraense: o lugar da nossa fala	37
CAPÍTULO II.....	43
2.1 A Política de Regulamentação do PIBID	43
2. 2. O Regime de “Parceria” Universidade - Educação Básica	52
2.3. Sobre as Bolsas.....	57
2.4. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Formação Inicial de Educadores	59
2.5. Sobre a Política de Formação Inicial de Educadores	70
2.6. Sobre o Residência Pedagógica.....	74
CAPÍTULO III	79
3.1 O PIBID/Diversidade na relação universidade – educação básica	79
3.2. Pensando a Práxis no Ensino Superior do Campo	88
3.3. Pensando a Práxis na Educação Básica	95
3.4. Dialogando com a Interculturalidade Crítica	110
CAPÍTULO IV	118
4.1. Reflexões sobre a contribuição do PIBID/Diversidade na relação universidade – educação básica	118
4.2. Inquietações sobre a Formação Inicial de Educadores do Campo no Contexto da UFPA, Campus de Abaetetuba	127
4.3. Diálogos possíveis na Escola Básica	135
4.4. Dilemas e inquietações na atuação do PIBID nas Escolas de Educação Básica....	144
4.5. Contribuições do PIBID/ Diversidade para a Formação Inicial	154
Considerações	162
Referências	167
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	173
Apêndice B - Roteiro de Entrevista para Professores	174
Apêndice C - Roteiro de Entrevista para Bolsista de Iniciação Docência	175
Anexo I - Desenho curricular do curso para habilitação em linguagem, códigos e suas tecnologias	176
Anexo II - Desenho curricular do curso para habilitação em matemática.....	177
Anexo III - Desenho curricular do curso para habilitação em ciências naturais.....	178

INTRODUÇÃO

O estudo em questão está situado no campo das políticas educacionais de formação de educadores e tem como finalidade abordar a relação Universidade e Educação Básica do campo. Ele tem como lócus de investigação as experiências formativas desenvolvidas em estabelecimentos de ensino pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) Diversidade, Sub Projeto - Educação do Campo da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Abaetetuba.

O estudo de experiências sobre formação inicial no contexto da Amazônia no âmbito do PIBID justifica-se pela necessidade de trazer para o debate experiências formativas que contemplem os sujeitos e sua heterogeneidade. Conforme Santos (1998), “o território em que vivemos é mais que um simples conjunto de objetos, mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos, mas também um dado simbólico”, uma vez que não basta viver ou estar inserido num determinado lugar; antes de tudo, é essencial manter comunhão com os elementos que constituem sua territorialidade. No caso da Amazônia Paraense, sua população é responsável pela ocupação de vilarejos e cidades de pequeno e médio porte, como também algumas metrópoles. Os sujeitos dessa região são ou descendem de indígenas, quilombolas, caboclos, ribeirinhos e povos das florestas, sem terras, assentados, pescadores, camponeses, posseiros, migrantes oriundos especialmente da região nordeste e do centro sul do país, entre outras populações (CORRÊA e HAGE, 2011).

Tal afirmação encontra eco nas afirmações de Gonçalves (2005), o qual sustenta que a Amazônia abriga várias outras “amazônias”, sobretudo conflitantes. Esta diversidade, expressada no âmbito sociocultural, ambiental e produtivo do espaço amazônico, revela não apenas a complexidade de uma realidade multiterritorial, mas também um quadro de antagonismos expressos nas relações de poder de grupos, populações e movimentos sociais presentes no meio rural da Amazônia (HAGE, 2005). E considerando que “o universo da cultura (...) se move como se fosse um grande diálogo” (FARACO, 2009, p. 59), é essencial nos lançarmos na busca pelo encontro com as diferentes matrizes culturais nos territórios que compõe a Amazônia, visto que tais matrizes configuram importante processo denominado de “hibridização cultural” (CORRÊA; HAGE, 2011).

Contudo, apesar das heterogeneidades socioculturais expressarem a riqueza que constitui o território da Amazônia é importante ressaltar que este território tem sido disputado por forças hegemônicas que imprimem formas de exploração puramente comerciais que

aumenta as desigualdades sociais e a concentração de terra. Tais grupos ao concentrarem as riquezas nas mãos de uma pequena minoria determinam, assim, os rumos das relações políticas e econômicas vigentes. Isto significa que as dimensões históricas, políticas e sociais não podem ser analisadas de forma isolada. Como afirmar Marx (2002, p.21) “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem (...) e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”.

Ao examinar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo é possível encontrar nas palavras da relatora Edla Soares o reconhecimento da dívida social que o país tem com os trabalhadores e trabalhadoras do campo. Conforme a relatora, apesar de o Brasil apresentar, especialmente em sua economia, elementos que evidenciam uma relação histórica e direta com a terra, a educação para a população do meio rural foi omitida nos textos da Constituição de 1824 e 1891; fato que expressa o descaso dos dirigentes com a educação dos sujeitos do campo e evidencia a existência de “resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo” (BRASIL, 2002, p. 07).

Entretanto, os sujeitos do campo que, historicamente, foram segregados pelas práticas hegemônicas que os classificou como inferiores contestaram o lugar a que foram colocados reagiram a esta lógica opressora passando a construir suas resistências através da organização coletiva, ocupando o latifúndio do saber e colocando em debate elementos teóricos e práticos que avançaram na construção de um projeto educativo popular. A contestação das formas hegemônicas de pensar o outro preparou o solo para o levante de um movimento transgressivo que ousou dialogar com outros saberes e teceu os fios que legitimaram a possibilidade de pensar uma outra pedagogia: uma pedagogia que contemplasse os sujeitos do campo, das águas e da floresta.

O movimento que desafiou e transgrediu os ditames do capital e de suas práticas hegemônicas se territorializou alcançando vitórias no campo político, econômico, cultural, e pedagógico; seja através da intensificação de marchas ou ocupações nas cidades e nos campos. Seus movimentos e ações coletivas representaram passos importantes na construção de um projeto educativo emancipatório que colocou em pauta o direito a educação de sujeitos até então (in)visibilizados pelas políticas públicas.

A materialização destes desejos, utopias e pretensões fortaleceu a Educação do Campo, cuja caminhada vem avançando na construção de um projeto educativo emancipatório em articulação com os movimentos sociais e a classe trabalhadora do campo,

em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, mais especificamente no período que corresponde aos anos entre 1997 a 2004, período em que se obteve avanços significativos no campo das políticas educacionais para os trabalhadores rurais. Dentre eles podemos destacar o Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), organizado pelo MST em 1997, em conjunto com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), contribuiu de forma decisiva no processo de construção da ideia de Educação do Campo (CALDART, 2009).

Este evento procurou dar continuidade aos estudos e pesquisas em torno de diferentes realidades do campesinato; esboçar os primeiros conceitos sobre a ideia de Educação do Campo e propor a pauta principal da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998 (KOLLING, 1999; NÉRY, 1999; MOLINA, 1999). Em 2001 com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, houve um avanço considerável das ações dos movimentos sociais após anos de luta no campo jurídico-político.

No entanto, convém lembrar que tais conquistas também representaram novos desafios e trouxeram novas responsabilidades para os educadores e educadoras do Campo que implicaram no estudo sistemático do material elaborado pelo Movimento da Educação do Campo; na transformação deste conhecimento em ação; e em seguida, na possibilidade de fazer o caminho inverso, transformando esta ação em conhecimento. No ano de 2007 é criado o Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (PROCAMPO), inicialmente com quatro experiências piloto nas seguintes instituições de nível superior: UNB, UFMG, UFBA e UFS. Posteriormente, entre 2008 e 2009, o Programa se expandiu e passou a ser implementado em 31 Instituições Públicas de Ensino Superior sendo acompanhados por técnicos e gerentes da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com a participação de técnicos da Secretaria de Educação Superior (SESu) (MEC, 2013; FREITAS, 2011).

A criação das Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOC's) também representou uma conquista importante dos movimentos sociais: a implementação de políticas de formação de professores destinada aos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Tal conquista, teve como objetivo central a formação e habilitação de educadores para o exercício do magistério nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio a partir de uma fundamentação teórica e prática pautada nos princípios da educação do campo. As LEDOC's estão

organizadas sob quatro áreas do conhecimento (Linguagens; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias; e Ciências Humanas e Sociais), sendo sustentadas pelo viés da Pedagogia da Alternância: arranjo curricular que é estruturado e trabalhado em tempos diferentes - Tempo Escola (formação no espaço acadêmico) e Tempo Comunidade (formação na comunidade que os estudantes residem).

Entretanto, é importante ressaltar que apesar das Licenciaturas do Campo pautarem a formação de educadores visando o livre exercício do magistério em escolas de educação básica do campo, não podemos deixar de destacar a necessidade de se implementar nas escolas do campo políticas educacionais de formação de educadores calcada no acúmulo de experiências teóricas e práticas que favoreça a leitura crítica da realidade mediante o contato direto do estudante em formação inicial com o chão da escola, de modo que haja a criação de condições necessárias para sua intervenção sobre a realidade no âmbito da educação básica.

Os movimentos e coletivos sociais do campo entendem que a concepção de educação adotada no espaço escolar não pode ser nutrida por projetos educativos sem a participação dos sujeitos do campo e articulados a uma cultura eminentemente hegemônica e homogênea que deslegitima a centralidade da comunicação dos saberes tradicionais, ou que substitui os saberes culturais cultivados ao longo das gerações por fórmulas simples e práticas de "vencer na vida", levando o sujeito do campo a deixar sua comunidade pela vida na cidade. A superação desta lógica dominante tem um caráter central no âmbito dos movimentos sociais do campo, pois recoloca em pauta a importância de uma formação docente fundamentada na integração entre a teoria e a prática pedagógica.

Quando trazemos para o debate a importância da materialização de políticas educacionais para o magistério da educação básica não podemos perder de vista o fato de que esta área em especial tem sido o campo de luta de muitos educadores ao longo da história da Educação no país.

No âmbito das políticas educacionais o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído mediante a determinação da Constituição Federal de 1988, artigo 214, com caráter plurianual se constitui enquanto instrumento fundamental no processo de articulação e integração das ações e responsabilidades do Estado quanto a organização do ensino, uma vez que o referido plano é o responsável pela promoção e desenvolvimento da qualidade do ensino a nível nacional.

Com a criação de um Plano Nacional de Educação as tensões que ocorreram na década de 1990 tiveram como mote dois acontecimentos históricos no campo da política

educacional: a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, e a construção do PNE que passaria a vigorar no período de 2001 a 2010 pela Lei nº 10.172/2001. Contudo convém lembrar que a LDB 9.394/1996 que definiu o perfil da educação brasileira seguia orientações e diretrizes que se moldavam as demandas do mercado, haja vista, que no período em questão, mais especialmente no início dos anos de 1990, a doutrina neoliberal foi a responsável por desencadear a reforma do Estado, acompanhando, por assim dizer, o mesmo processo que ocorreu em grande parte da Europa e também em países da América Latina.

Em nível nacional, os princípios e valores do modelo hegemônico neoliberal passaram a exercer maior influência nas definições do projeto de educação adotado no país e alcançou inclusive a área da formação de professores. As tensões geradas no âmbito deste campo tiveram maior intensidade com a criação de dispositivos legais que tornaram legítimas a formação de professores em nível superior, autorizou a criação de Institutos Superiores de Educação (ISE), bem como os cursos normais superiores ratificando, desta forma, a intenção de impor ao país uma formação profissional no campo da educação, porém, uma formação de caráter técnico-profissionalizante.

A definição do PNE 2001/2010, do mesmo modo que a LDB nº 9.694/1996, também não ocorreu sem embates no cenário político. Em fevereiro de 1998 o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública se reúne para elaborar uma proposta de PNE, enquanto o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) coordenava a elaboração de outra proposta. Após dois anos de tensão entre as duas propostas de PNE, o projeto do Executivo Federal é enviado ao congresso nacional e é aprovado pela lei nº 10.172 para o período de 2001 a 2010.

Com a aprovação do PNE 2001/2010 foi traçado um conjunto de objetivos, metas e planejamentos que visavam orientar as ações do poder público no âmbito da educação em todos os níveis e modalidades. No capítulo IV, que trata especificamente sobre o Magistério da Educação Básica, o Plano estabelece diretrizes que pautam necessidade de políticas referentes a formação do professor, bem como sua valorização, tais como:

- a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- b) ampla formação cultural;
- c) atividade docente como foco formativo;
- d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;

- e) pesquisa como princípio formativo;
- f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- i) trabalho coletivo interdisciplinar;
- j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e
- l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

Contudo, é importante ressaltar que o cumprimento destas diretrizes dependia da elaboração de outras políticas ou programas por parte do governo. Para solucionar este problema é criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, o qual dá aos estados e municípios a possibilidade de implementar políticas de valorização e avaliação da qualidade da educação, alcançando inclusive a área da formação de professores (BRASIL, 2007). Neste contexto e tendo como finalidade atender a demanda referente ao item proposto no capítulo IV do PNE 2001/2010 que versa sobre a valorização do magistério, o Governo Federal lança no âmbito do PDE e mediante Portaria Normativa nº 38, de 12 de Dezembro de 2007 o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID).

O Programa tem pautado a política de formação inicial de professores no Brasil e contribuído para elevar a qualidade do diálogo entre as escolas públicas de educação básica e a Universidade à nível nacional, bem como fortalecer a qualidade das atividades no âmbito acadêmico com vistas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas nos Institutos Federais e Universidades.

De acordo com a lógica do PIBID, estudantes de licenciatura são inseridos no contexto das escolas públicas para desenvolver atividades didático-pedagógicas sob a supervisão de um supervisor(a) de área, o qual é um professor titular da escola, vinculado ao Programa na condição de bolsista e cuja função é fazer a articulação entre a escola e a universidade. As propostas de projetos de iniciação à docência são apresentadas tanto por instituições federais de ensino superior, quanto por centros federais de educação tecnológica desde que estas possuam cursos de licenciatura, e cuja avaliação no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES seja satisfatória. Cabe destacar também que é

necessária a existência de parceria ou acordo de cooperação das IES com as redes de educação básica pública dos municípios, estados ou Distrito Federal, de modo a assegurar a participação nas atividades a serem desempenhadas pelos bolsistas na escola pública.

Em 2010 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lançou o edital conjunto 002/2010/CAPES/SECAD-MEC – Pibid Diversidade, e recebeu propostas de projetos que contemplaram exclusivamente às especificidades das Licenciaturas em Educação do Campo e indígenas. Nesse edital, a CAPES aprovou 21 projetos que se propõem a contribuir com a construção de processos formativos que envolvam as diferenças culturais, a interculturalidade, bem como suas implicações no trabalho pedagógico.

O Pibid Diversidade tem como finalidade trabalhar com a investigação docente no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem visando intervir na prática pedagógica e na criação de projetos educativos que fortaleça a perspectiva do diálogo com os coletivos da diversidade sociocultural e linguística.

O interesse em estudar o PIBID nasceu do meu envolvimento com o Programa no período de 2014/2015 enquanto bolsista PIBID e graduando de Pedagogia no Campus Universitário da UFPA em Castanhal. Foi neste período, por intermédio do PIBID que conheci o Movimento da Educação do Campo e desde então escolhi a área de atuação que passaria a me dedicar não apenas como pesquisador, mas também enquanto militante.

Apesar do PIBID de Castanhal se constituir num projeto vinculado a Faculdade de Pedagogia, da UFPA Campus de Castanhal, sua matriz formativa tem dialogado com princípios e valores do Movimento da Educação do Campo. Diversas ações de cunho teórico e metodológico vêm sendo realizado pelo PIBID-Pedagogia no sentido de superar o distanciamento entre a Universidade e as escolas do meio rural, de modo a fortalecer o debate sobre o acesso a educação enquanto direito inalienável dos sujeitos do campo. As referidas ações representaram um significativo contributo na minha formação inicial não somente dos estudantes do Curso de Pedagogia, e das demais licenciaturas, mas também para a formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Castanhal e de municípios circunvizinhos.

As atividades formativas têm sido desenvolvidas, tanto nas dependências do Campus Universitário quanto nas escolas em que o projeto atua (E.M.E.F. Roberto Remigi no Assentamento João Batista em Castanhal, E.M.E.F. Antonio Esigleison na Vila Modelo em São Francisco/PA e na E.M.E.F. na Comunidade Quilombola do Livramento em Igarapé-

Açu). Dentre as diversas ações formativas podemos citar: Oficinas, Minicursos, Palestras, Trilhas Pedagógicas, Seminários, e Círculos de Estudo sobre Educação do Campo.

Já o PIBID/Diversidade, apesar de buscar o fortalecimento do diálogo entre universidade e educação básica do campo e o aperfeiçoamento da formação inicial de professores no âmbito das escolas indígenas e do campo, pouco se tem produzido sobre tais experiências formativas. Pesquisas exploratórias na base Scientific Electronic Library Online (SciELO) revelam que nos últimos cinco anos, somente o estudo de Sant'Anna e Marques (2015) descreve resultados de atividades pedagógicas realizadas em escolas do meio rural a partir do PIBID-Diversidade.

No Pará, as Instituições de Ensino Superior (IES) que abrigam os projetos de Pibid Diversidade são: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e Universidade Federal do Pará (UFPA). As Coordenações de Área dos respectivos projetos estão distribuídas da seguinte maneira:

1. IFPA - Campus Bragança / Ciências da Natureza e Matemática;
2. IFPA - Campus Bragança / Ciências Humanas e Sociais;
3. UNIFESSPA - Campus de Marabá / Educação do Campo;
4. UFPA - Campus de Abaetetuba / Educação do Campo.

Com base nestas informações e reflexões, buscamos responder se as ações formativas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência PIBID - Diversidade da Universidade da Federal do Pará (UFPA) do Campus Universitário de Abaetetuba têm contribuído para diminuir o histórico distanciamento entre a Universidade e as escolas de educação básica no Campo mediante as práticas formativas vivenciadas pelo referido programa nas escolas localizadas nos territórios rurais.

Para responder a tal pergunta o estudo em questão se propôs a analisar a relação entre Universidade e Educação básica, tendo como recorte a dimensão pedagógica das atividades desenvolvidas pelo PIBID Diversidade da UFPA, campus de Abaetetuba, bem como os pressupostos teóricos que fundamentam sua proposta formativa e a natureza das intervenções pedagógicas desenvolvidas nas escolas de educação básica; além disso, buscamos descrever e analisar as experiências formativas vivenciadas no âmbito do referido programa pelos bolsistas de Iniciação à Docência (ID), Supervisão de Área (SA), e Coordenação de Área (CA).

O texto está dividido da seguinte forma:

Na primeira seção apresento o percurso metodológico que fundamentou o estudo em questão, com a finalidade de apresentar, sistematizar e analisar os dados coletados ao longo do processo de investigação no município de Abaetetuba. Para contribuir com a reflexão proposta, a metodologia foi sistematizada em subtópicos no sentido de descrever a natureza da abordagem teórica; além disso, buscamos refletir sobre as especificidades do método de estudo empregado na pesquisa, bem como os instrumentos e técnicas de coleta que nortearam a investigação sobre a relação da Universidade e a educação básica. Nesta seção abordo também o lócus mais ampliado e específico da pesquisa, os sujeitos participantes, e os procedimentos de análise.

Na segunda seção será abordado a implementação da política que instituiu o Programa de Iniciação a Docência – PIBID, bem como sua constituição histórica, as finalidades que expressam sua lógica, a política de concessão de bolsas de estudos que auxiliam os estudantes das licenciaturas no desenvolvimento das atividades pedagógicas, e o modelo de desenvolvimento que ajuda a compreender a construção das estratégias utilizadas pelo Estado para promover a aproximação da universidade com a realidade concreta das escolas de educação básica

A terceira seção busca territorializar o PIBID situando o mesmo no contexto das escolas atendidas pelo programa de iniciação a docência no município de Abaetetuba. Traremos para o debate também os sujeitos responsáveis pela construção do programa na Universidade, bem como o curso que abriga o PIBID, no campus de Abaetetuba que é a Licenciatura em Educação do Campo. Destacaremos ainda a Práxis do programa expressa na relação da Universidade e da Educação básica. Por último, buscaremos explicitar o embasamento teórico que sustenta as ações do PIBID/Diversidade enquanto política destinada inserir os estudantes das licenciaturas do campo nas escolas localizadas nas comunidades tradicionais.

A quarta seção apresenta a análise dos dados da pesquisa de campo, bem como os relatos dos sujeitos participantes da pesquisa. Nesta seção daremos destaque a voz dos sujeitos que constroem o programa e auxiliam no desenvolvimento de atividades que promovem a relação da universidade com a educação básica. Também serão ressaltados os projetos de vida dos educadores do campo em formação inicial, os desafios e perspectivas do programa de iniciação a docência frente a realidade concreta das escolas atendidas pelo PIBID/Diversidade no contexto de Abaetetuba.

CAPÍTULO I

O presente capítulo discorre sobre os procedimentos metodológicos empregados ao longo do estudo em questão. No sentido de fundamentar e analisar os elementos teóricos e metodológicos que orienta a investigação, ora apresentada, sistematizamos o capítulo em subtópicos, os quais incluem tanto a abordagem científica quanto a análise dos dados coletados *in lócus*.

1. 1. Sobre a Abordagem Qualitativa.

O estudo em questão possui abordagem qualitativa. Conforme Richardson (1989), o paradigma qualitativo é utilizado com frequência por pesquisadores da área das ciências sociais e tem como uma de suas características centrais a utilização de instrumentos que favorece a compreensão de processos dinâmicos vivenciados por grupos sociais, permitindo assim, uma compreensão mais abrangente a respeito das particularidades que envolvem o comportamento do sujeito em relação ao meio em que ele está inserido. Por este motivo que nas abordagens qualitativas o pesquisador faz uso de entrevistas e de técnicas de observação, uma vez que tais técnicas possuem a capacidade de apreender a complexidade de um problema específico.

A escolha desta perspectiva se deu pela necessidade de propor uma abordagem adequada às especificidades do objeto do presente estudo que é a relação universidade e educação básica a partir das práticas formativas desenvolvidas pelos estudantes da educação do campo da UFPA, Abaetetuba, que integram o PIBID/Diversidade na condição de bolsistas de iniciação a docência. Trata-se de estudantes que são oriundos das comunidades rurais, possuem histórias de vida diferentes, lembranças que retratam desafios e projetam perspectivas em relação a sua formação e a sua prática pedagógica no âmbito da educação básica.

É importante destacar que a utilização de dados estatísticos pode até ocorrer ao longo do estudo, porém não podem assumir o lugar central ou constituir-se em categoria fundante no processo de análise do problema da pesquisa, haja vista que o simples levantamento de informações estatísticas não revela por si só a totalidade de um processo dinâmico, nem descreve de forma rica e rigorosa a complexidade de uma dada realidade. Daí a necessidade do pesquisador investir na metodologia qualitativa.

Nesse sentido, Richardson argumenta que:

os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 1989, p. 39).

De acordo com o autor, a abordagem qualitativa apresenta propriedades específicas que permitem ao pesquisador compreender um problema em um dado contexto, bem como a condição do sujeito em relação com outro e também com o território em que o mesmo está inserido. A compreensão do contexto tem importância central, uma vez que o presente estudo concentra seu olhar no âmbito sociocultural, ambiental e produtivo da Amazônia paraense.

As relações entre grupos, populações e movimentos sociais que estão presentes nas comunidades tradicionais da Amazônia paraense revelam não apenas a complexidade de uma realidade multiterritorial, mas também um quadro de antagonismos que não pode ser compreendido somente em números. O conhecimento das especificidades e a compreensão da contradição são elementos indispensáveis quando se tem como objetivo conhecer a realidade para intervir sobre o real.

No âmbito da pesquisa científica o paradigma qualitativo também considera as implicações dos valores e crenças de um indivíduo ou grupo social, e estabelece relações com o conjunto de representações, hábitos, atitudes e opiniões dos sujeitos informantes. Ela consegue apreender a complexidade de um dado fenômeno, processo ou caso; não se limita ao que é observável e procura ir além, a partir momento que estabelece deduções e significados a um determinado comportamento (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

A pesquisa qualitativa considera também a fala como um dos elementos fundantes na compreensão da realidade. De acordo com Bakhtin (2006), a palavra traz consigo elementos ideológicos e serve de trama às relações sociais, revelando transições e transformações que ocorrem em uma sociedade. Para o autor, é por intermédio da fala que podemos observar estruturas carregadas de valores e símbolos, os quais são provenientes da relação do sujeito com o contexto histórico, cultural, político e econômico.

Por esse motivo que nas pesquisas em educação essa abordagem é amplamente utilizada, uma vez que permite ao pesquisador a possibilidade de compreender e explicar a natureza dos comportamentos, sentimentos, e processos educativos que ocorrem em um dado lugar, com um indivíduo ou grupo específico.

Ao longo do presente estudo também foi realizado uma pesquisa exploratória que teve como finalidade aproximar o pesquisador do objeto de estudo e contribuir no sentido de adquirir maior familiaridade com o problema do estudo; envolvendo o levantamento bibliográfico de produções científicas na base de dados da Scientific Eletronic Library Online (SciELO), o qual teve como referência o conjunto de materiais elaborados e sistematizados sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), enquanto Política de Formação. A pesquisa exploratória também teve como referência os materiais produzidos sobre o movimento da Educação do Campo e sua relação com a dinâmica social, cultural e produtiva presente no território da Amazônia Paraense.

Além disso, também foram consultados documentos referentes ao detalhamento do PIBID Diversidade da UFPA, subprojeto educação do campo de Abaetetuba, mais especificamente os relatórios produzidos ao longo do biênio 2016/17 que foram fornecidos pela coordenação do programa. As informações destes relatórios dizem respeito ao conjunto de atividades que foram desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID Diversidade nas escolas de educação básica do município de Abaetetuba.

Ao longo do estudo foi solicitada, por meio de documento formal, a colaboração das escolas em participar da pesquisa. A colaboração consistia no fato das secretarias da escola fornecer o número de alunos matriculados na escola que residem no campo e os que residem na cidade, com a finalidade de comprovar que tais escolas de fato recebem estudantes predominantemente do campo. As escolas, inicialmente, concordaram em fornecer tais dados, e se comprometeram em colaborar com a pesquisa. No entanto, não houve retorno.

De acordo com Gil (2008, p. 50):

seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre a população ou renda *per capita*; todavia se tem à sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações necessárias requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em estudos secundários.

Conforme o autor a pesquisa bibliográfica traz algumas vantagens; uma delas consiste em permitir ao pesquisador a possibilidade de cobrir uma diversidade de fenômenos bem mais amplos do que aquele que poderia estudar de forma direta. Esta vantagem tem um importante significado uma vez que a natureza do problema de pesquisa exige dados que estão dispersos em diferentes lugares.

A reflexão proposta no presente texto buscou explorar as seguintes categorias: Educação do Campo, a qual será abordada a partir de Caldart (2003; 2009), Molina (2012) e Hage (2015); Formação Inicial de Educadores tendo como referencia Arroyo (2008), Freitas (2017) e Dourado (2015); PIBID com base nas contribuições de Silveira (2017) e Luce (2017); e Práxis, a partir de Freire (1997; 2000) e Oliveira (2015). Tais categorias foram selecionadas em virtude de entendermos que no debate acerca da relação Universidade e Educação básica, essas categorias estão intimamente relacionadas, especialmente por estarem envolvidas nas reflexões sobre as práticas educativas desenvolvidas mediante o PIBID Diversidade.

1.2. Método de Investigação: Estudo de Caso.

No âmbito da perspectiva qualitativa elegemos o Estudo de Caso como método que orientou a investigação do presente estudo. Este método é amplamente empregado nos estudos sociais, uma vez que ele procura responder a duas questões elementares: "como" e "por quê" um fenômeno ocorre num dado contexto. Além disso, o referido método também é adotado com frequência pelas ciências sociais em virtude do foco da investigação incidir sobre fenômenos atuais, os quais poderão ser estudados somente no âmbito de algum contexto de vida real (CAMPOMAR, 1991; GIL 2008).

A investigação educativa também assume com frequência o estudo de caso em suas pesquisas. De acordo com Gomez, Flores & Jimenez (1996) isso ocorre porque o Estudo de caso procura atender finalidades específicas como, por exemplo, explorar, descrever, explicar, e/ou contribuir com a possibilidade de transformação da realidade que se está investigando.

Entretanto, de acordo com Gil (2008) o Estudo de Caso apresenta uma dimensão pedagógica que pode ser positiva ao pesquisador; ele permite que o investigador tenha liberdade para observar, entender, descrever e analisar uma dada situação real. Ao final do processo o investigador terá acumulado experiências que poderão contribuir para solucionar situações problemas de outros estudos que virão a existir. Trata-se, portanto, de um método que dependendo da forma como é conduzido pelo pesquisador tem um importante papel na transformação da realidade.

Freire (2005, p. 31), ao sustentar uma visão dialógica da relação humano-mundo, trabalha com ideia de que a condição fundamental para a transformação do real reside na construção coletiva de uma consciência crítica. Conforme o autor, “a criação da nova

realidade, tal como está indicada na crítica precedente, não pode esgotar o processo de conscientização. A nova realidade deve tornar-se como objeto de uma reflexão crítica”. Desta forma, podemos compreender que a conscientização da realidade se dá mediante a formação e o aprofundamento de uma consciência crítica. Isso significa ir de encontro aos saberes hegemônicos impostos historicamente pelo colonizador, os quais reproduzem relações de opressão com a finalidade perpetuar as condições materiais de reprodução da desigualdade social.

O estudo de caso em questão busca analisar a relação entre a Universidade e a Educação básica, tendo como objeto as experiências formativas desenvolvidas por estudantes das Licenciaturas em Educação do Campo no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) Diversidade – Subprojeto Educação do Campo da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba. A sóciodiversidade da Amazônia paraense é a principal característica do território que, ao abrigar a Universidade Federal do Pará com suas características multicampi, nos desafia a pensar práticas formativas capaz de promover o diálogo com a diversidade cultural, política e econômica em que a instituição formadora está imersa. O PIBID Diversidade Ed. Campo-UFPA/Abaetetuba¹ atua na região do Baixo Tocantins, a qual é constituída de comunidades tradicionais quilombolas e ribeirinhas.

Este território é caracterizado por apresentar um número significativo de crianças, jovens e adultos que tiveram o acesso a educação negado em virtude da ausência de políticas públicas que se revelam na precariedade das escolas nas comunidades rurais e na fragilidade do sistema de ensino municipal e estadual de educação. As escolas que estão instaladas nas comunidades rurais ofertam o ensino fundamental somente nas séries iniciais, muitas são multisseriadas; quando o estudante chega ao ensino fundamental nas séries finais ele é levado a estudar nas escolas da cidade, as quais recebem crianças, adolescentes e jovens oriundos das ilhas de Abaetetuba, ou então das estradas e ramais do referido município.

É importante ressaltar também que o ensino fundamental (séries finais) e ensino médio são ofertados através do Sistema Modular de Ensino (SOME). O SOME é uma política criada em 1980 no Estado do Pará com a finalidade de levar a educação básica aos territórios e comunidades rurais ribeirinhas e quilombolas, sendo coordenada pela Secretaria Executiva de Educação (SEDUC).

¹ A partir deste parágrafo o PIBID Diversidade da UFPA, Campus de Abaetetuba, será denominado de maneira sintética.

O subprojeto de iniciação à docência atua neste contexto no sentido de inserir o estudante da licenciatura do campo na prática pedagógica, levando o mesmo a vivenciar tais realidades, a qual é uma condição essencial a formação de sua identidade docente, na medida em que busca possibilitar ao estudante a experiência da troca de saberes e a construção de conhecimentos articulados a realidade concreta dos sujeitos do campo da Amazônia Tocantina.

1.3. Definição dos instrumentos e coleta dos dados de campo.

Tendo como finalidade contemplar os objetivos do estudo em questão, adotamos como procedimento metodológico a técnica de observação participante; além disso, foram realizadas entrevistas com base em roteiro semi-estruturado que foi aplicado aos estudantes do campo que fazem parte do referido programa na função bolsista de Iniciação à Docência, Supervisão de Área, e Coordenação de Área.

A observação participante é um recurso de caráter metodológico amplamente utilizado nas pesquisas sociais, uma vez que leva o pesquisador a conhecer as práticas vivenciadas socialmente mediante a sua inserção na realidade do grupo que está sendo investigado; vale salientar que a observação participante também contribui para auxiliar a análise das condições reais de uma determinada atividade, a qual é realizada no dia-a-dia em um dado local; além de contribuir para a obtenção de informações que ainda não foram identificados em campo.

Segundo May (2001), a observação participante busca construir um relacionamento próximo entre o pesquisador e uma associação humana, ao longo de um determinado período, e diante de uma situação natural, no sentido de encontrar caminhos possíveis para o desenvolvimento de um entendimento sobre as dinâmicas sociais do referido coletivo. Do mesmo modo, Castro (2008) sustenta que esta técnica confere ao investigador a possibilidade de compreender o outro a partir da relação dialógica que ele estabelece com o sujeito da pesquisa. Em outras palavras, a observação participante trabalha com a possibilidade de inserção cautelosa do pesquisador no campo de investigação social, visando aproximar o pesquisador do sujeito da pesquisa.

De acordo com Tura (2003, p.189) a observação participante incorpora um conjunto de atividades de natureza metodológica que leva o pesquisador a “desvendar as redes de significados” existentes na relação com o outro. Trata-se de um importante instrumento na compreensão da inter-relação junto a diferentes grupos e coletivos sociais, bem como de

sujeitos individuais num determinado intervalo de tempo. Nessa pesquisa, a ênfase da observação esteve relacionada a relação existente entre a Universidade e Educação Básica no âmbito do PIBID Diversidade da UFPA, campus de Abaetetuba, bem como as experiências formativas construídas em conjunto com os sujeitos que participam do respectivo programa.

Além disso, a observação participante buscou identificar o contexto social, cultural e produtivo do município de Abaetetuba, visto que a dinâmica do território da Amazônia paraense encontra-se sempre em movimento intenso que decorre dos desafios, tensões e lutas sociais assumidas pelos coletivos das populações tradicionais e camponesas locais. A realidade social concebida enquanto uma totalidade tanto no âmbito de sua estrutura quanto de sua dinâmica constitui o ponto de origem, a questão central a ser considerada. As dinâmicas da vida social dos sujeitos devem estar situadas em uma perspectiva de inter-relação, e por isso é importante estar atento para as integrações e interações que constituem a totalidade das estruturas de uma vida social, mesmo que no andamento da investigação o recorte da pesquisa venha dar-se somente numa dimensão da referida vida social (BRANDÃO & BORGES 2007).

Para D'Ambrosio, (1996, p. 79) “entre a teoria e prática persiste uma relação dialética (...). Toda teorização se dá em condições ideais, e somente na prática serão notados e colocados em evidência certos pressupostos que não podem ser identificados apenas teoricamente”. A inter-relação de aspectos teóricos e práticos possui um caráter dialético, uma vez que ela leva o sujeito a avançar em direção à prática orientada por uma determinada teoria, bem como realizar determinadas atividades práticas mediante uma dada teoria até alcançar os resultados esperados. As condições ideais são importantes para a construção do processo de teorização, mas conforme sustenta D'Ambrosio (1997), é mediante a perspectiva da prática que certos pressupostos serão reconhecidos e postos em evidência e não ficando somente no âmbito da atividade teórica.

Também será observada a natureza das relações sociais construídas no âmbito das atividades de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas pelos estudantes em formação inicial junto às comunidades rurais onde estão instaladas as escolas de educação básica. De acordo com Brandão e Borges (2007) o envolvimento junto aos grupos populares deve ser construído na perspectiva da relação sujeito-sujeito e não mais sujeito-objeto como ocorre tradicionalmente. A relação sujeito-sujeito parte do princípio de que todas as pessoas, todos os saberes, todas as culturas são fontes originais do saber. A interação entre estas diferentes formas de conhecimento é essencial para a valorização e compreensão da realidade social.

Busca-se, portanto, alcançar a práxis no sentido de fazer com que o conhecimento científico e o popular articulem-se de forma crítica e caminhe em direção a um outro conhecimento possível e transformador.

Na observação também foram consideradas as experiências formativas vivenciadas no âmbito do referido programa pelos bolsistas de Iniciação à Docência, professores da educação básica que compõem a supervisão de área do programa e fazem a articulação entre a educação básica e a Universidade, e os professores do magistério superior que são responsáveis pela coordenação de área do PIBID Diversidade. É importante atentarmos para a realidade concreta do processo de formação inicial de educadores do campo vivenciada pelos próprios sujeitos, tanto no âmbito individual quanto coletivo, e experienciada em suas múltiplas dimensões e interações. Trata-se de interações que só existem mediante o exercício da escuta e do diálogo sobre as experiências vividas e pensadas pelas pessoas com quem interagimos (BRANDÃO e BORGES, 2007).

Além da observação participante foram realizadas entrevistas orientadas por um roteiro semi-estruturado. O roteiro de entrevista é um instrumento de coleta de dados importante na pesquisa de campo. Para Gil (1999, p.128) “ao ser constituído por um conjunto de perguntas tem a finalidade de coletar informações sobre a identidade, interesses, conceitos e expectativas de um indivíduo ou um determinado grupo de pessoas”. (roteiro em anexo)

A utilização de entrevistas buscou analisar o caráter formativo das intervenções pedagógicas desempenhadas pelo PIBID/Diversidade tanto na Universidade mediante encontros de formação, quanto na educação básica, mais especificamente na E.E.E.F.M Esmerina Bou Habibe e na E.E.E.F.M Basílio de Carvalho, as quais são as áreas de abrangência do referido programa.

Participaram da entrevista os estudantes do curso de Educação do campo que compõe o PIBID/Diversidade na condição de bolsista de iniciação à docência, professores da educação básica chamados de supervisor de área, os quais acompanham as ações do programa e orientam os estudantes da universidade na escola e a coordenadora institucional do PIBID/Diversidade responsável pela gestão do programa no âmbito da UFPA.

Os sujeitos participantes foram convidados a participar voluntariamente do presente estudo. Foi explicado que a participação não era obrigatória e que sua recusa ou desistência não lhes acarretaria prejuízo. Em seguida foi aplicado o termo de consentimento livre e esclarecido e garantido o sigilo absoluto da participação, sem qualquer identificação dos indivíduos.

A realização da entrevista aconteceu de forma individual, para que cada sujeito que constitui o coletivo de sujeitos da pesquisa tivesse a liberdade de responder as perguntas aplicadas, o que facilitou o compartilhamento das experiências educativas mais significativas adquiridas a partir do envolvimento dos mesmos com o PIBID Diversidade. A escolha dos sujeitos que participaram da entrevista aconteceu de forma aleatória

1.4. Sistematização e análise dos dados de campo.

Ao final da realização da entrevista iniciamos o processo de sistematização dos dados fornecidos pelos sujeitos da pesquisa. A análise dos dados foi construída mediante a incorporação de um conjunto de técnicas, ou de procedimentos sistemáticos de análise com a finalidade de obter indicadores objetivos. Trata-se de uma etapa fundamental no processo de investigação, uma vez que ela tem como proposta buscar possibilidades de construir inferências a partir das informações expressas no conteúdo da mensagem analisada, além de citar as premissas que surgem no resultado do estudo dos dados. Este é um fato que ocorre ao longo do processo de análise, como afirma o respectivo autor:

Outra ideia essencial na delimitação do conceito que analisamos é a da inferência que pode partir das informações que fornece o conteúdo da mensagem, que é o que normalmente ocorre, ou de premissas que se levantam como resultado do estudo dos dados que apresenta a comunicação (TRIVINOS, 2008, p 160).

Para Trivinos (2008), a análise de conteúdo é altamente recomendada em boa parte dos estudos, uma vez que a respectiva técnica de análise delimita o campo de abordagem do método, mas também tem a capacidade de oferecer alternativas ao estudo, pois não elimina outros meios de comunicação, ou formas de linguagem escrita e oral (TRIVINOS, 2008).

No presente estudo, os dados foram transcritos e colocados numa matriz de análise. A matriz de análise foi organizada em colunas: na primeira coluna foram inseridas as perguntas aplicadas ao coletivo de sujeitos, enquanto que na segunda, terceira e quarta foram inseridos os relatos dos sujeitos da pesquisa. Em seguida foram traçados os pontos em comuns identificadas nas falas. Após uma primeira leitura flutuante dos dados já transcritos, foram sublinhados os pontos em comum encontrado nas falas dos sujeitos participantes. A leitura inicial das informações teve como finalidade facilitar a leitura dos relatos, ajudando a recordar os detalhes identificados na observação in lócus. Logo em seguida, iniciamos o

momento da análise dos dados; nesse processo os relatos dos estudantes bolsistas do programa e das professoras que integram o PIBID/Diversidade foram analisados segundo a contribuição dos autores e pesquisadores do campo da educação do campo e da formação de educadores.

Aceitaram participar do estudo cinco sujeitos que acompanham e participam ativamente das ações pedagógicas desempenhadas pelo coletivo de estudantes e professores, tanto no âmbito local, quanto nacional. Deste grupo participaram duas professoras, sendo uma ligada a Universidade Federal do Pará e vinculada a Faculdade de Educação do campo, a qual assume a função de Coordenadora Institucional do PIBID/Diversidade e a outra ligada à educação básica da rede estadual de ensino, tendo como função a supervisão de área do programa, cuja responsabilidade é fazer a mediação entre a universidade com a educação básica.

Também aceitaram participar da entrevista três bolsistas de iniciação a docência do PIBID/Diversidade. Os mesmos são estudantes da Licenciatura em Educação do Campo do campus de Abaetetuba e residem com suas famílias nas ilhas do município. Enquanto bolsistas, participaram ativamente de atividades pedagógicas nas escolas E.E.E.F.M Esmerina Bou Habibe e na E.E.E.F.M Basílio de Carvalho. Os sujeitos estão identificados da seguinte forma:

Quadro 1: Sujeitos participantes da pesquisa

Sujeito	Categoria	Vinculo
Maria	Estudante da Educação do Campo	Bolsista de Iniciação a Docência
Mateus	Estudante da Educação do Campo	Bolsista de Iniciação a Docência
Rodrigo	Estudante da Educação do Campo	Bolsista de Iniciação a Docência
Ana	Docente da Educação Básica	Supervisora de Área
Júlia	Docente da Universidade	Coordenadora Institucional da UFPA

Fonte: Autor.

No processo de sistematização dos dados de campo foram selecionados os seguintes eixos de análise: A contribuição do PIBID/Diversidade na relação universidade – educação básica; as inquietações sobre a formação inicial de educadores do campo no contexto da UFPA, campus de Abaetetuba; a centralidade do diálogo enquanto relações possíveis na escola básica; os desafios existentes na atuação do PIBID nas escolas de educação básica; e as contribuições do PIBID/ Diversidade para a formação inicial dos educadores do campo.

1. 5. Amazônia Paraense: o lugar da nossa fala.

Quando falamos sobre a Amazônia paraense é importante atentarmos para o conjunto de elementos sociais, naturais e produtivos que mantém relação com o referido território e constitui sua complexidade. Ao pensar o meio ambiente na Amazônia uma das primeiras imagens que surgem são de florestas, rios e animais, e isso não é um equívoco, entretanto a realidade está permeada por outros fatores e atores que fazem parte da composição de seu ecossistema. Para Corrêa e Hage (2001) a sócio-diversidade se configura como uma das principais características dos territórios e comunidades rurais ocupadas por coletivos e grupos sociais, que incorporam modos próprios de se relacionar com a terra, com as florestas e com as águas; por isso que este território revela elementos distintos e complexos, mas com uma forte relação entre si, estando presentes nos pequenos vilarejos, cidades de pequeno e médio porte, bem como algumas metrópoles.

Segundo Gonçalves (2005), a Amazônia é composta por várias outras “amazônias”; muitas delas conflitantes. Diante disso, faz necessário escolher aquelas que apresentam possibilidades reais de construir uma vida melhor, tanto para seus habitantes, quanto para o planeta. E esse caminho só é possível, ao buscar no saber experiencial acumulado, condições de fazer melhor o que já sabem, contribuindo assim, para incorporar as populações das comunidades tradicionais aos direitos básicos de cidadania.

Habitando juntos ou próximos, além das cidades, a população na Amazônia Paraense constrói sua própria história ocupando as margens dos rios que por sua vez formam pequenas comunidades ribeirinhas, quilombos, vilas ou comunidades tradicionais. Trata-se de protagonistas donos da própria história que são ou descendem de indígenas, quilombolas, ribeirinhos e povos das florestas, assentados da reforma agrária, pescadores, extrativistas, posseiros, e migrantes provenientes ou da região nordeste, ou do centro sul do país, entre outras populações.

Contudo é importante ressaltar que tais elementos, expressos no âmbito sociocultural, ambiental e produtivo do território amazônico revelam não somente a complexidade de uma realidade multiterritorial, mas também um quadro de antagonismos expressos nas relações de poder exercidos pelo capital contra grupos, populações e movimentos sociais presentes no campo da Amazônia paraense. Daí a necessidade da Amazônia ser pensada dentro de sua complexidade, de modo a superar a hegemonia do pensamento cartesiano que insiste em materializar ações que costumam partir de pontos

estratégicos e são aplicados isoladamente, sem a participação das populações que habitam este território (CORRÊA e HAGE, 2011).

A insatisfação quanto ao processo que se desencadeia com as construções de hidrelétricas é compartilhada por ambientalistas, movimentos sociais entre outros que também se opõem e se contrapõem aos discursos políticos que expressam desenvolvimento. As florestas, os animais e as plantas vêm sofrendo constante exploração. A diversidade do meio ambiente, assim como o potencial hídrico é muito valiosa. A floresta com 250 milhões de hectares possui 14 bilhões de m³ de madeira comercializável. É possível encontrar cerca de 30 milhões de espécies vegetais e animais de todo o país (CORRÊA e HAGE, 2011).

O desmatamento é outra agressão ambiental que tem causado grandes prejuízos ao equilíbrio da Amazônia, pois costuma ocorrer com frequência em gigantescas extensões de terra. O início quase sempre se dá mediante a abertura de estradas oficiais ou clandestinas que desmatam a floresta sob o pretexto de oferecer melhores condições de ocupação humana. Os prejuízos causados na floresta com abertura das estradas são intensificados com a exploração de madeira, e posteriormente com a agricultura familiar, a pastagem para criação extensiva de gado e na atualidade dando lugar a agricultura extensiva (FERREIRA; VENTICINQUE; ALMEIDA, 2005).

É importante destacar que na Amazônia a produtividade é rica e, sobretudo, diversa, uma vez que no âmbito deste território encontramos diferentes atividades que classificam-se como contraditórias e conflituosas, pois vão desde atividades de base familiar, cooperadas e solidárias, com tecnologias simples até as mais sofisticadas (CORRÊA e HAGE, 2011). No território da Amazônia também acontece as atividades extrativistas, onde muitas famílias tiram sua sobrevivência do que a natureza disponibiliza: vivem da caça, da pesca, da coleta de frutas, e isso num ritmo próprio. Contudo, essa atividade extrativista disputa o território com grandes projetos extrativistas e grandes corporações nacionais e internacionais como a exploração mineral das jazidas de ferro Carajás no Estado do Pará, com 18 bilhões de toneladas de minério, representando à maior concentração de alto teor de minério já encontrado no planeta (SANTOS, 2002).

Nesse processo de exploração muitos animais e plantas também são retirados de seus habitats naturais. O comércio de espécies saqueadas da Amazônia é chamada de biopirataria. A biopirataria é uma indústria articulada a uma rede internacional de traficantes que além de madeira, animais e plantas, também carrega os saberes locais dos povos das florestas assolando as comunidades tradicionais, desequilibrando o ecossistema e colocando em risco o

futuro do meio ambiente (GALDINO e WERBER, 2007). Atualmente o Brasil figura como o terceiro maior país envolvido com tráfico de animais silvestres no mundo movimentando aproximadamente 10 bilhões por ano em feiras clandestinas². Tais questões reafirmam a ideia de que a compreensão sobre a Amazônia não pode ser construída de modo fragmentado e isolado de sua totalidade.

Contudo, tem sido esta visão superficial e rasa sobre a realidade que tem isolado e invisibilizado sua heterogeneidade. O paradigma epistemológico que o isola, dissocia e separa não é uma invenção recente, mas é proveniente do pensamento cartesiano que separa o todo em partes para poder analisá-lo. Este comportamento fez parte do tratamento dado ao território da Amazônia ao longo da história, conformando seus saberes e naturalizando determinadas práticas agressivas à sustentabilidade do seu ecossistema (MORIN, 1986).

Segundo Morin (1986), o pensamento faz distinção, objetivação, análise e seleção, ou seja, passos que geram distinções e disjunção porque isolam. Morin (1986) ainda sustenta que a disjunção dissocia e separa o que sem dúvida deve ser distinguido e oposto, mas é também inseparável e complementar: a ordem e a desordem, o determinismo e a liberdade, a repetição e a inovação, o mito e a realidade social, a unidade e o conflito, a harmonia e a discórdia, a autonomia e a dependência, o objeto e o sujeito, a comunidade e a sociedade, a sociedade e o indivíduo.

A ocupação do espaço buscava acompanhar o curso dos rios, e segundo sua própria avaliação não era um processo atraente; contudo a partir do momento que começou a chegar os projetos de desenvolvimento foram surgindo estradas que tornou o território mais acessível. A partir de então, a Amazônia tem recebido trabalhadores proveniente de outras regiões do país. Os municípios que receberam os grandes projetos urbanizaram-se e foram formando novas cidades e povoados transformando significativamente o desenho do território.

A Amazônia é também reconhecida mundialmente por possuir a maior bacia hidrográfica do mundo. Contudo esse título tem atraído sobre si olhares de outras nações quanto ao enorme valor que possui, uma vez que na atualidade a atenção do mundo inteiro está centrada na busca de meios que possam resolver possíveis conflitos sobre a escassez de água no planeta. Por ser a maior reserva de água doce do planeta, a riqueza hídrica encontrada somente na Amazônia apresenta ainda boa parte de rios navegáveis durante o ano inteiro, sem mencionar a abundância de espécies de peixes expressa no âmbito de uma biodiversidade biológica (CORRÊA e HAGE, 2011).

² Informação extraída da fonte: <http://envolverde.cartacapital.com.br/nocoos-sobre-o-trafico-de-animais-no-brasil/>

Imagem1: Rio Campompema, Abaetetuba/PA.



Fonte: Autor (2018)

Por ser a maior bacia hidrográfica a região possui produção de energia elétrica vindas pelas forças de suas águas. Atividade essa que se realiza em meio a conflitos devido a mudanças bruscas causadas ao meio ambiente, às pessoas que deste meio fazem parte. Pelo relevo pouco acidentado da região as represas construídas em sua maioria cobrem centenas e até milhares de quilômetros quadrados, estes com densas florestas, com sua fauna (JUNK e MELLO, 1990).

No Pará o extrativismo madeireiro figura como uma das atividades mais comuns na economia do estado, mas que apresenta sérias complicações em virtude do modelo insustentável de exploração que insiste em adotar na derrubada da madeira. Trata-se de um dos grandes vilões do desmatamento por desmatar sem planejamento, e sem reposição de estoque. A produção do agronegócio se desenvolve na Amazônia com destaque para a criação de gado e agricultura de base capitalista como a monocultura, voltada exclusivamente para a exportação da produção (MOLINA e FERNANDES, 2004). Neste sentido, a identificação com as diferentes matrizes culturais e o dialogo com as variadas influências existentes no interior dos diversos territórios que constituem a Amazônia são elementos importantíssimos na preservação de sua cultura, como é o caso do município de Abaetetuba, o qual é o lócus do presente estudo.

O município de Abaetetuba é popularmente conhecido na Amazônia paraense como a capital do brinquedo de miriti. Tal atributo deve-se a forte presença de artesãos que produzem e comercializam réplicas de objetos em miniaturas feitas a partir do miriti, um

produto tropical que é extraído de territórios de várzeas ou igarapés, o que torna esta atividade em um traço característico da cultura local. A forma de alimentação representa outro traço cultural bem evidente entre os sujeitos que residem em Abaetetuba e também no território do Baixo Tocantins, como por exemplo, o consumo do açaí com farinha de mandioca, do camarão e do peixe da maré, a partir de diferentes modos de preparo (SILVA e GONÇALVES, 2018).

De acordo com os dados do IBGE (2016) a população está estimada em aproximadamente 151.934 habitantes, os quais estão distribuídos no centro urbano, nas estradas e nas 73 ilhas que constituem o município de Abaetetuba/PA. De acordo com Silva e Gonçalves (2018) as ilhas do município estão distribuídas geograficamente por 11 setores identificados como comunidades ribeirinhas conforme a organização da paróquia Rainha da Paz das Ilhas de Abaetetuba-PA.

Pereira (2016) chama atenção para o aspecto econômico a cidade que ao longo do tempo se alternou entre diferentes modos de produção, a começar pelo plantio da cana de açúcar a qual era uma atividade destinada à produção de aguardente, especialmente nos engenhos de cachaça. Após o declínio da atividade agrícola ligada ao extrativismo da cana de açúcar os agricultores passaram a trabalhar com a cultura do extrativismo do açaí. Esta atividade econômica permanece até os dias de hoje, o que leva o município de Abaetetuba ser reconhecido como um dos maiores exportadores de açaí no estado do Pará.

Atualmente o setor econômico é altamente diverso. Além de a economia ter uma forte relação com o extrativismo do açaí, é importante atentar também para a importância do extrativismo do palmito, da cultura da atividade pesqueira, e da tradição do município na produção de artesanatos, especialmente de objetos de miriti. Pereira (2016) considera que esse momento é um processo fundamental para o desenvolvimento do município, uma vez que mantém o comércio local abastecido com uma variedade de produtos que são oriundos da produção local.

O município de Abaetetuba também é o território de luta de coletivos e movimentos sociais do campo, entre eles se destaca a Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba (AMIA), Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombo das Ilhas de Abaetetuba (ARQUIA), Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba (MORIVA), Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Abaetetuba (STTRA), e a Igreja Católica representada pela Paróquia Nossa Senhora Rainha da Paz das ilhas de Abaetetuba-PA, sendo constituídas por pastorais envolvidas, que estão envolvidas

nas lutas sociais, como são os casos da pastoral social, pastoral da criança, pastoral da juventude e a Cáritas.

Conforme Silva e Gonçalves (2018) a atuação destas pastorais tem um papel central não somente no fortalecimento dos princípios religiosos e culturais do município, mas também na luta por garantias de políticas públicas de educação construída com a participação dos sujeitos que habitam o território da Amazônia Tocantina como ribeirinhos, pescadores, quilombolas, etc.

As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) estão vinculadas a Paróquia Rainha da Paz das Ilhas de Abaetetuba, e também é ativa no processo de luta por políticas públicas que asseguram o direito das populações do campo à segurança, saúde e especialmente a uma educação construída com os sujeitos do campo. Para Silva e Gonçalves (2018) as CEBs realizam encontros, constroem atos, participam de protestos, promovem reuniões com o poder público municipal, estadual até o nacional para denunciar os desafios da educação enfrentados pelos quilombolas, pescadores e moradores das comunidades tradicionais das ilhas de Abaetetuba-PA no município.

CAPÍTULO II

O presente capítulo abordará o processo de implementação do PIBID enquanto política de formação inicial de educadores. Buscaremos analisar sua constituição histórica, os objetivos que traduzem sua lógica de funcionamento e a política que regulamenta a concessão de bolsas de estudos para que estudantes desenvolvam atividades pedagógicas nas escolas de educação básica, de modo a promover a aproximação da universidade à realidade concreta das instituições de ensino do país; estratégias de uma política de governo na qual, recoloca no centro do debate a necessidade da construção de articulações no sentido de fortalecer a formação de educadores. Além disso, tecemos algumas reflexões críticas em relação à formatação do programa, especialmente, a determinados mecanismos regulatórios que de certa forma estão relacionados à natureza programa.

2.1 A INSTITUIÇÃO DA POLÍTICA DO PIBID.

A década de 1990 ficou marcada como o período de intensas disputas e tensões no campo da educação. Este momento histórico teve como mote a elaboração da Lei nº 9.394/1996, a qual instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) que passaria a vigorar no período de 2001 a 2010 pela Lei nº 10.172/2001. A LDB 9.394/1996 - documento que definiu o perfil da educação escolar brasileira - seguia orientações e diretrizes que se moldavam as demandas e leis do mercado. O ideário neoliberal sacramentado no período em questão, especialmente no início dos anos de 1990, foi o responsável por desencadear a mesma reforma do Estado que ocorreu em grande parte da Europa e também na maioria dos países latino-americanos (SOUZA e SOUZA, 2011).

A adesão do Estado ao ideário hegemônico refletia o intenso processo de reestruturação produtiva do capital em curso, preconizada por uma concepção de alijramento dos cursos de formação de educadores, a qual tinha como base as determinações do Banco Mundial e das conferências internacionais promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO como a Conferência de Jomtien realizada em 1990, na Tailândia (SOUZA e SOUZA, 2011). Esta Conferência aprovou o compromisso global da Declaração Mundial de Educação Para Todos. A carta de Jomtien sustentava em dez artigos o direito de todos (criança, jovens e adultos) à Educação

Básica e os deveres das nações quanto ao cumprimento de metas quanto às necessidades básicas de aprendizagem dos mesmos. Além disso, definia o prazo de dez anos para que países com elevadas taxas de analfabetismo cumprissem com o dever de democratizar e universalizar o acesso à educação básica.

Contudo, o referido documento defendia a ideia de que a crise da educação é na verdade uma crise de eficiência, eficácia e produtividade do sistema e que a superação da crise educacional não passa pela superação do próprio ideário neoliberal, mas como algo que dependeria da adoção de instrumentos corretivos estruturados na própria lógica de mercado. Outro ponto defendido pelo documento ressaltava a necessidade da transferência da responsabilidade de gestão da educação da esfera pública para a esfera privada, deslocando-o da dimensão política para a dimensão mercadológica. Segundo Gentili (1998), neste processo a educação deixa de ser compreendida como direito para ser tratada como oportunidade. Significa promover a negação de “sua condição de direito social, transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variando segundo o mérito e a capacidade dos consumidores” (GENTILI, 1998, p. 19).

Saviani (2008), da mesma forma, sustenta que a lógica neodesenvolvimentista levou o país a seguir as determinações orientadas pelos organismos internacionais. As tensões que se deram no âmbito da política de educação teve intensidade maior no estabelecimento de marcos, os quais legitimaram a formação de professores em nível superior e autorizou a criação de Institutos Superiores de Educação (ISE), bem como os cursos normais superiores ratificando, desta forma, a intenção de impor ao país uma formação profissional no campo da educação, apesar de ser uma formação de caráter técnico-profissionalizante.

É neste contexto que as vertentes teóricas e epistemológicas do modelo neoliberal passam a exercer maior influência nas definições do projeto de educação adotado a nível nacional alcançando inclusive a área da formação de professores. O direito a educação passou a ser tratada como algo que acarretaria dispêndios elevados para o Estado, pois no cenário que estava posto era necessário atender a demanda emergente por formação, sem custos elevados. E para isso teria que ser aprovado uma legislação educacional que reafirmava a centralidade da formação dos profissionais de educação fundamentada sob a lógica de mercado que ditava os novos rumos do Estado, tanto no âmbito da universidade quanto no âmbito da Educação Básica (FREITAS, 2007).

Quando nos remetemos a construção do PNE 2001/2010 é importante observar que sua elaboração seguia o mesmo ideário neodesenvolvimentista que inspirou o processo de

construção da LDB nº 9.694/1996, não ocorrendo sem embates no cenário político. Em fevereiro de 1998 o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública se reúne para elaborar uma proposta de PNE, enquanto o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) coordenava a elaboração de outra proposta. Terminado os dois anos de tensão entre as duas propostas de PNE, o projeto do Executivo Federal é enviado ao congresso nacional e é aprovado pela lei nº 10.172 para o período de 2001 a 2010.

Com a aprovação do PNE 2001/2010 foram traçados objetivos, metas e planejamentos que orientava as ações do poder público no âmbito da educação em todos os níveis e modalidades. Inclusive no capítulo IV, que trata especificamente sobre o Magistério da Educação Básica, o Plano estabelece diretrizes que pautam a necessidade de políticas referentes a formação do professor. Entretanto, o cumprimento de tais diretrizes estava atrelada a implementação de outras políticas de educação pelo governo federal; é nesse contexto que em 2007 nasce o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); uma política que incentiva os estados e municípios a desenvolver ações de valorização da educação, com destaque para a área de formação de professores (BRASIL, 2007).

Para Corrêa (2016) a elaboração do PDE tem como enfoque a defesa de uma visão sistêmica de educação e de sociedade em contraposição à concepção hegemônica e conservadora de educação/sociedade, proveniente do intenso processo de fragmentação que marcou fortemente a gestão educacional na era FHC, na década de 90. Uma das heranças levadas ao extremo nesse período reside nas dicotomias apontadas entre educação básica e ensino superior. Assim, ao ser instituído o PDE buscava pautar em sua agenda comum a necessidade de agir sobre a raiz do problema democratizando o acesso a educação e buscando diminuir as desigualdades de oportunidades educacionais entre as camadas populares (BRASIL, 2007).

O PDE assenta-se em seis pilares de sustentação: Visão sistêmica da educação; Territorialidade; Desenvolvimento; Regime de colaboração; Responsabilização; Mobilização social. [...] Esse documento defende que a política nacional de educação deve harmonizar com os objetivos fundamentais da própria República, fixados pela Constituição Federal de 1988. Ao tratar do enlace entre Educação e desenvolvimento, o documento defende e assinala a importância da ação política do Estado para levar a cabo tais iniciativas, de forma intersetorial e em diálogo com a sociedade (CORRÊA, 2016 p. 63).

Para o autor o Programa trabalha com a ideia de construir coletivamente propostas e ações pedagógicas de caráter dialógicas visando ajudar os estudantes das licenciaturas em

formação inicial a estabelecer relações com a sociedade e com os sujeitos que constituem a comunidade escolar. É neste contexto e tendo como finalidade atender a demanda referente ao item proposto no capítulo IV do PNE 2001/2010 que versa sobre a valorização do magistério que o Governo Federal lança no âmbito do próprio PDE, e mediante Portaria Normativa nº 38, de 12 de Dezembro de 2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID).

A Portaria do PIBID estabelece:

Art. 1. Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública.

§ 1. São objetivos do PIBID:

I - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;

II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;

III - promover a melhoria da qualidade da educação básica;

IV - promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;

V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior (BRASIL, 2007, p. 01).

De acordo com o marco legal que legitima sua criação, o PIBID busca pautar a política de formação inicial de professores no Brasil contribuindo para elevar a qualidade do diálogo entre as escolas públicas de educação básica e a Universidade a nível nacional, bem como fortalecer a qualidade das atividades no âmbito acadêmico com vistas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas nos Institutos Federais e Universidades.

Porém Silveira (2017) sustenta que o PIBID, surgiu enquanto política de formação inicial de educadores em decorrência da escassez de professores de física, química, biologia e matemática, bem como da necessidade de incentivo para que os jovens estudantes que ingressassem nas universidades, nos cursos de licenciaturas, permanecessem na área da docência e fossem incentivados ao exercício profissional da docência mediante melhoria dos cursos de formação.

As propostas de projetos de iniciação à docência são apresentadas tanto por instituições federais de ensino superior, quanto por centros federais de educação tecnológica desde que estas possuam cursos de licenciatura, e cuja avaliação no Sistema Nacional de

Avaliação da Educação Superior – SINAES seja satisfatória. Trata-se de critérios que podem definir a aprovação ou reprovação de uma proposta junto a CAPES.

Cabe destacar também a necessidade da existência de parceria ou acordo de cooperação das IES com as redes de educação básica pública dos municípios, estados ou Distrito Federal, de modo a assegurar a participação nas atividades a serem desempenhadas pelos bolsistas na escola pública. Estas regras foram definidas e regulamentadas mediante as referências legais que constam no quadro abaixo.

Quadro 2: Referencias Legais do PIBID

REFERÊNCIAS LEGAIS	
I. Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007.	Institui o Pibid.
II. Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007.	Primeiro edital do Pibid.
III. Portaria nº 122, de 16/09/2009, publicada no DOU de 18/09/2009.	Dispõe sobre o Pibid no âmbito da CAPES.
IV. Edital nº02/2009, de 25/09/2009.	Amplia o Pibid à instituições públicas estaduais.
V. Portaria nº 1.243, de 30/12/2009.	Reajusta os valores das bolsas de participantes de programas de formação inicial e continuada de professores.
VI. Portaria nº 72, de 09/04/2010.	Estende o Pibid às instituições públicas municipais e às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.
VII. Portaria nº 136, de 1º/07/2010.	Altera modalidade de aplicação de dotação orçamentária referente ao Pibid.
VIII. Edital nº18/2010 CAPES, publicado no DOU nº 69, Seção 3. pág. 18 de 13/04/2010.	Pibid para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.
IX. Decreto nº 7.219, de 24 de julho de 2010.	Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.
X. Edital Conjunto CAPES/SECAD - Pibid Diversidade, de 22 de outubro de 2010.	Lança o Pibid para alunos dos cursos de licenciatura dos programas da SECAD, Prolinde PROCAMPO.
XI. Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010.	Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.

XII. Edital nº 1/2011 CAPES, de 03 de janeiro de 2011.	Convida instituições públicas de Ensino Superior a participarem do Pibid.
XIII. Edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012.	Destinado às IES que já possuem o Pibid e desejam sua ampliação e para IES novas que desejem implementar o Pibid em sua instituição.
XIV. Portaria no 96/2013 CAPES, de 18 de julho de 2013:	Aprova as novas normas do Pibid.
XV. Edital no 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013.	Seleção das instituições que participarão do Pibid a partir de 2013.
XVI. Edital nº 66/2013, de 06 de setembro de 2013.	Para instituições que trabalham com educação escolar indígena, do campo e quilombolas – Pibid-Diversidade .

Fonte: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB (2013).

De acordo com os documentos legais expostos na tabela acima a criação do PIBID se dá mediante o cumprimento da Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007 que institui o programa e lança as bases para a abertura do seu primeiro edital por meio da chamada pública MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007. O processo de construção destas referências legais reforçou a ideia de que era necessário que os estudantes das licenciaturas tivessem uma formação inicial sólida a respeito do direito à educação, bem como a lógica de funcionamento de uma escola que tenha o trabalho como princípio educativo. Daí a necessidade de ampliação na estrutura do Programa, algo que gerou a necessidade de criar um perfil mais pedagógico levando a CAPES à redimensioná-lo.

A ampliação fez com que o PIBID tivesse, de fato, características de um projeto de formação de educadores sem que ele ficasse restrito a um projeto de pesquisa ou extensão, ainda que o Programa aborde essa dimensão. Assim, no período 2009/2010 o PIBID passou a ganhar uma nova dimensão, um novo foco formativo que é atender a todas as áreas da docência (SILVEIRA, 2017).

§ 2º O PIBID atenderá prioritariamente a formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino, nessa ordem:

- I - para o ensino médio:
- a) licenciatura em física;
 - b) licenciatura em química;

- c) licenciatura em matemática;
- d) licenciatura em biologia;

II - para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental:

- a) licenciatura em ciências;
- b) licenciatura em matemática;

II - de forma complementar:

- a) licenciatura em letras (língua portuguesa);
- b) licenciatura em educação musical e artística; e
- c) demais licenciaturas (BASIL, 2007. p. 01).

Silveira (2017) ao tratar sobre o processo inicial de construção do programa afirma que no começo a experiência se mostrou desafiadora, justamente porque o PIBID recebia recursos de diferentes fontes: do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que na época era o responsável pelo pagamento das bolsas dos professores da educação básica – supervisor de área; e também da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o qual realizava o pagamento de professores universitários coordenadores do projeto, e por esse motivo o PIBID ainda não tinha se consolidado até 2008.

No entanto, após a regularização desta situação mediante a Portaria nº 122, de 16/09/2009 que dispõe sobre o Pibid no âmbito da CAPES, o Programa, então, se efetiva e passa abrir novos editais nos anos seguintes para diferentes públicos. A abertura do programa para outras entidades se deu pela determinação da Portaria nº 72, de 09/04/2010. Esta última portaria Pibid estende o Pibid às públicas municipais e às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos, permitindo que elas pudessem submeter propostas para aprovação de projetos da mesma forma que as universidades. Feito isso, foram lançados alguns editais com esta finalidade, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 1: Editais do PIBID lançados no período 2007 – 2013 e o público alvo

Editais Pibid	Público
Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007	Para instituições federais de ensino superior - IFES;
Edital CAPES nº 02/2009	Para instituições federais e estaduais de ensino superior;
Edital CAPES nº 18/2010	Para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos;
Edital Conjunto nº 2/2010 CAPES/SECAD	Para instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e PROCAMPO.
Edital nº1/2011	Para instituições públicas em geral - IPES.
Edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012.	Para instituições de Ensino Superior que já possuem o Pibid e desejam sua ampliação e para IES novas que queiram implementar o Pibid em sua instituição;
Edital nº 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013.	Para instituições públicas, comunitárias e privadas com

	bolsistas do PROUNI;
Edital nº 66/2013 CAPES, de 06 de setembro de 2013.	Pibid/Diversidade.

Fonte: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB (2013).

Os editais lançados no período de 2007 a 2013 possibilitaram o ingresso de outras instituições, entidades e movimentos sociais no programa, especialmente por meio do edital conjunto nº 2/2010 da CAPES/SECAD; este edital trouxe para o programa instituições que atuam nos programas de formação de professores do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Posteriormente é lançado o edital nº 66/2013 da CAPES, de 06 de setembro de 2013 instituindo o PIBID/Diversidade para contemplar a formação inicial dos estudantes destas respectivas licenciaturas.

A lógica de funcionamento do PIBID/Diversidade também se dá com a inserção de estudantes da licenciatura na educação básica, a diferença está no território em que as escolas estarão situadas, o contexto não é mais o urbano, mas sim os territórios rurais. Os estudantes das Licenciaturas do Campo são levados a exercer atividades pedagógicas nas escolas indígenas, quilombolas ou em escolas instaladas em assentamentos da reforma agrária, reservas extrativistas ou comunidades ribeirinhas. Dessa forma, o PIBID/Diversidade responde pela relação entre a universidade e a educação básica junto às populações do campo, e se propõe a contemplar a formação inicial nas LEDOCs, bem como no exercício de problematização do currículo das escolas do campo.

Nas escolas situadas no campo as intervenções pedagógicas que são desempenhadas pelo PIBID/Diversidade tem como pressuposto teórico e metodológico a perspectiva da práxis e da educação intercultural. A proposta do programa tem relação com a construção de instrumentos pedagógicos de caráter dialógico junto aos diferentes coletivos e grupos sociais com a finalidade de assegurar a valorização da cultura, do saber e de sua identidade territorial, além de representar uma forma de resistência dos povos e comunidades tradicionais que lutam pelo direito ao reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística.

O Edital nº 11/2012 da CAPES, lançado em 20 de março de 2012 também contribuiu para a ampliação do programa ao permitir que instituições de Ensino Superior que já trabalham com o PIBID aumentem a oferta de bolsas em seus projetos, bem como cria novas vagas para que novas IES implementem o programa em sua instituição. Posteriormente em 02 de agosto de 2013 a CAPES lança o Edital nº 61/2013 para que instituições públicas,

comunitárias e privadas com bolsistas do PROUNI também possam submeter propostas de projetos.

Vale salientar que neste respectivo edital, há uma estratégia evidente do MEC promover a abertura do PIBID para as instituições de ensino superior da iniciativa privada, dando a elas a possibilidade de também submeter projetos, provocando a diminuição da expansão das bolsas para as universidades públicas. Com a transferência de recursos da iniciativa pública para o setor privado - o que provocou a alteração no perfil das instituições atendidas pelo programa - o PIBID acabou perdendo sua originalidade. O programa que na fase inicial estava voltado aos anseios e demanda de uma só esfera acabou se fragmentando, passando a atender também a demanda de outras iniciativas (GIMENES, 2016).

A abertura do programa às instituições privadas é um dos pontos considerados mais problemáticos apresentados ao longo da trajetória do PIBID. Para Pimenta e Lima (2017) o Censo MEC/INEP de 2014 constatou que as instituições privadas responderam por 68% do total de ingressantes em cursos de licenciatura no país no ano de 2013. Além disso, é importante observar que dentre as instituições privadas a grande maioria é constituída por grupos que vem adquirindo a compra de instituições menores, e construindo, assim, grandes conglomerados privatistas, os quais contam com o apoio do capital internacional e cujos lucros no período de 2015/2016 superaram até mesmo os lucros do sistema bancário (PIMENTA e LIMA, 2016).

A ampliação do programa em 2013 para as instituições privadas nos editais do PIBID perverteu sua lógica de funcionamento transformando o programa em um mecanismo de repasse de recursos públicos para as instituições financeiras, o que contraria os objetivos iniciais de fortalecimento da formação de educadores na relação universidade e educação básicas. Gimenez (2016, p.9) da mesma forma afirma que é interessante considerar a evolução das instituições privadas “com” e “sem” fins lucrativos no percurso histórico do PIBID a partir de 2013, uma vez que “em 2014 essas instituições recebem 18% das concessões desse Programa e representam 47% das IES’s parceiras”. É importante observar que a lógica de parceria entre universidade e educação básica, como é o caso do PIBID, não é uma prática recente no campo das políticas de educação, mas já existiam em países da Europa, sendo incorporados em programas educacionais implementados pelo Governo Federal. Tal processo é abordado no subitem seguinte.

2. 2. O REGIME DE “PARCERIA” UNIVERSIDADE - EDUCAÇÃO BÁSICA

Figura 1: Desenho do Programa



Fonte: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB (2013).

A figura sugere que o estudante das licenciaturas tem papel central no processo formativo que tem como objetivo inserir o licenciando no cotidiano das escolas; a maneira do PIBID gestar a formação dos estudantes de licenciatura que integram o programa tem uma característica peculiar, pois ela gira em torno de um modelo cooperação entre as escolas e universidades; trata-se de um sistema de parceria que envolve atores ligados a instituições que possuem finalidades semelhantes: a educação, a formação humana, mas que ao longo da história tem permanecido distantes, separadas por uma racionalidade que as fragmentou dividindo-as em dois universos paralelos, o universo da teoria e o da prática, de um lado a universidade e do outro as instituições escolares.

No entanto, é importante ressaltar que o programa não é o remédio que tem a capacidade de curar todos os males, ou solucionar todos os desafios existentes no cenário educacional brasileiro. O intercâmbio entre as instituições no âmbito do PIBID existe sim, mas ainda que possua inúmeras experiências significativas quanto ao trabalho em conjunto, a política representa ainda um passo inicial no sentido de promover a integração entre as

instituições. O sentido da relação acontece sempre em uma via única: na direção Universidade-Educação Básica, mas dificilmente faz o movimento contrário, Educação Básica-Universidade. O programa coloca os estudantes da universidade em contato com a realidade da escola, mas precisa avançar no sentido de colocar os estudantes da escola básica em contato com o contexto da universidade.

Quando analisamos a ideia de parceria entre Universidade e Educação básica é importante atentar para o fato de que tal modelo de cooperação se processa em torno de relações bem mais abrangentes e complexas, as quais envolvem reformas políticas, econômicas e sociais; especialmente as reformas no contexto educacional. English e Irving (2007) sugerem que as alterações nas relações materiais de produção e no consumo de mercadorias, bem como os avanços na área da tecnologia, implicam diretamente na forma em que a política de parceria é concebida nos discursos sobre redes de cooperação, colaboração e envolvimento de parceiros na formação docente.

Para os autores, tais transformações, geralmente estão associadas a pressupostos que giram em torno de expressões como “democracia participativa” ou “descentralização”. Trata-se de ideias que são amplamente difundidas e colocadas em prática a partir de novas relações entre diferentes instituições, proposições e metodologias de integração. Desta feita, a compreensão de que as universidades e escolas deveriam atuar de maneira conjunta no sentido de contribuir com a elevação da qualidade da formação de professores não surge como mera adesão do Estado a ideias ou políticas educacionais recentes.

Quando analisamos criticamente a regulamentação do PIBID, bem como a lógica de funcionamento do programa, encontramos na literatura a existência de manifestações favoráveis ao trabalho conjunto entre escola e universidade tanto nos debates acerca da formação de professores reflexivos, como também em experiências concretas levadas adiante por políticas educacionais de países europeus, como é o caso da Inglaterra e do País de Gales (MATEUS, 2014).

Estudos realizados por Furlon et al. (2000) no contexto da Inglaterra e do País de Gales, revelaram que as práticas de trabalho em regime de colaboração envolvendo a universidade e educação básica passaram a ser desenvolvidas após 1992, quando o governo do Partido Conservador regulamentou a parceria tornando-a como critério legal e obrigatória nos cursos de formação de professores. Apesar de concepções próximas ou semelhantes no ponto de vista pedagógico e epistemológico, os pesquisadores identificaram três modelos de

parceria existentes no cenário educacional europeu: a parceria complementar; a parceria colaborativa e a parceria conduzida pela IES.

A parceria complementar possui uma dimensão relacional, ela é caracterizada pela responsabilidade fragmentada da universidade e da escola, no sentido de promover a integração e o diálogo, sem esforços sistemáticos. A integração se dá mediante a liberdade de acesso à essas instituições, especialmente pelos licenciandos, os quais tem a possibilidade de transitar livremente entre as escolas e a universidade. Nos estudos de Furlon et al. (2000), foi identificado a existência deste modelo de “parceria complementar” nos documentos legais do governo britânico.

Já a parceria colaborativa está centrada na relação de comprometimento com um determinado programa educacional, o qual concede aos estudantes das licenciaturas a possibilidade de entrar em contato com diferentes formas de conhecimento, provenientes de contextos específicos como aqueles existentes na educação básica, na universidade ou então de outros contextos. Vale ressaltar que neste modelo, os participantes recebem a oportunidades de trabalhar em grupo, especialmente nas etapas de planejamento, execução e discussão das práticas pedagógicas, de modo a valorizar e reconhecer as diferenças como legítimas (FURLON et al, 2000).

O terceiro modelo de parceria, e também o mais utilizado, é aquele que é conduzido pelas Instituições de Ensino Superior. Neste modelo, os professores do magistério superior são os responsáveis pelo controle dos projetos e também pela tomada das decisões, enquanto que os professores da educação básica assumem a condição de assistentes ou então de colaboradores. Para Furlon et al. (2000), as parcerias advogam ainda a ideia de que as escolas e as universidades são instituições com características diferentes do ponto de vista epistemológico, uma vez que elas ofertam, cada uma, saberes e práticas diferentes. Desta forma, há que se considerar que parceria não se trata de um simples conceito ou modelo organizacional, ela representa também uma prática que traz consigo importantes dimensões epistemológicas e pedagógicas.

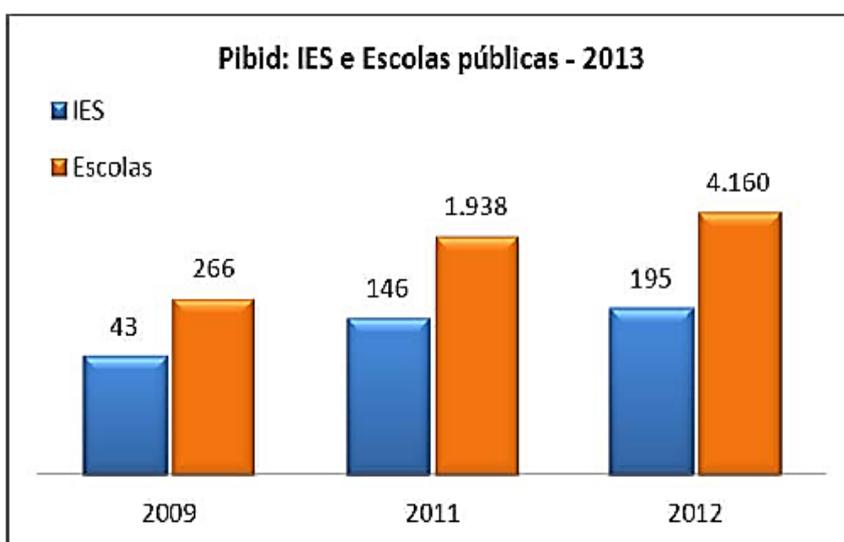
Kennedy e Doherty (2012), ao analisar a experiência da Escócia no período da pós-reforma no final de 2010 encontrou, nos documentos oficiais do governo escocês, a publicação de um relatório que apresentava cinquenta recomendações relacionadas às etapas da formação de educadores. No documento, estavam contidos os princípios da “parceria universidade-escola” como política educacional de enfrentamento e superação dos desafios que prejudicam a qualidade da formação de professores.

Para os autores, existem pressupostos que contam a favor das chamadas parcerias, entre as quais está a ideia de promover maior consistência na progressão da carreira, além de articular a relação teoria-prática ao proporcionar maior qualidade à experiência dos licenciandos. Segundo os autores, as parcerias incorporam um conjunto de medidas políticas paliativas promovidas de forma implícita ou explicitamente, sempre na tentativa de solucionar todos os tipos de problemas e questões que assolam o cenário educacional (Kennedy; Doherty, 2012). Eles sustentam que a “parcerias universidade-escola” representa não somente formas de governança, mas também formas de qualificação e aprendizagem profissional.

No Brasil, a relação de parceria entre universidade e educação básica se dá mediante as atividades de iniciação à docência que são realizadas pelo do PIBID junto às escolas. No cenário nacional o crescimento de escolas parceiras é proporcional ao número de universidades envolvidas com o Programa.

Em 2009 havia 43 universidades que integravam o PIBID em todo o território nacional e 266 escolas de educação básica; em 2012 esse número cresce e alcança 195 instituições de ensino superior e 4.160 escolas que participam do Programa. Números que revelam um aumento considerável do número de universidades que aderiram ao Programa e aprovaram projetos de iniciação a docência junto aos editais lançados pela CAPES, bem como foi crescente o número de escolas que abrigam o PIBID e acompanham as atividades pedagógicas desenvolvidas por estudantes das licenciaturas em sua unidade de ensino, como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 1: Evolução do número de IES e escolas, 2009-2013.



Fonte: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB (2013).

Para Silveira (2017) o trabalho articulado a um coletivo de educadores provenientes de lugares diferentes, de modo a atender a formação inicial de futuros educadores está assentado na compreensão de que a universidade de forma isolada não consegue realizar formação, e por isso necessita trabalhar de forma conjunta com a escola; dessa forma, há que se reconhecer e valorizar os professores que estão em exercício e com larga experiência na Educação Básica. Em outras áreas do conhecimento observa-se, por exemplo, a inserção de um graduando na realidade concreta de sua área de formação no início de sua carreira profissional, como é o caso da medicina.

A ideia é relocar pessoas de diferentes lugares para promover a formação de professores parte do pressuposto de que a universidade sozinha não consegue realizar essa formação e precisa se aliar à escola nessa tarefa; sendo assim, precisamos valorizar os professores que estão em atividade na educação básica. Vejamos o exemplo da medicina: um estudante que está em processo de formação, a partir de certo momento, mergulha na realidade do hospital. Lá ele tem um preceptor, outro médico, que recebe este estudante e se responsabiliza por ele. Seu papel é colaborar com o estudante na identificação dos casos clínicos que estudam juntos, aliando o que já se sabe ao conhecimento que está sendo construído pelo aluno em relação àquele caso. Dessa forma, torna-se possível aliar a formação profissional a estudos de contextos reais, que vão além de uma construção meramente teórica na universidade (SILVEIRA, 2017, p. 172,173).

Em sua formação inicial, o profissional da medicina possui um tutor que é outro médico, com maior experiência e com largo acúmulo na profissão; ele recebe a tarefa de orientar o graduando egresso da universidade, sendo responsável pela continuidade da formação do mesmo. Para Silveira (2017) sua função neste processo é auxiliar o graduando na identificação de casos clínicos que se tornou objeto de estudo de ambos, relacionando o que já se sabe ao conhecimento que está sendo construído em relação ao referido caso. A criação do PIBID se deu com base nessa mesma lógica, ao colocar em evidência uma perspectiva de formação que abre a possibilidade de articular a formação a estudos construídos a partir da vivência do estudante em contextos reais, vivências que transcendem uma representação idealista de escola da realidade concreta.

A práxis assume lugar central na abordagem sobre a relação universidade e educação básica, visto que ela concebe a si mesma não apenas como fio condutor de compreensão da realidade, mas também enquanto instrumento de transformação ao contribuir com a construção de condições necessárias para a transformação do real. Contudo, é importante ressaltar que o debate a cerca da consciência da práxis não aparece de forma pronta e acabada no âmbito da abordagem marxiana, pois ela é resultado de construções epistemológicas

acumuladas; e que por isso não deixa de apresentar um conjunto de antecedentes ou disposições teóricas que emergiram ao longo de um passado não tão distante com avanços, recuos e algumas reviravoltas.

Neste sentido pensá-la é uma tarefa que exige dos seus sujeitos um esforço teórico que avança na direção de uma educação libertadora, e ao mesmo tempo contribua com a construção de outra realidade, a qual esteja atrelada a luta pela superação de práticas de opressão, as quais foram historicamente naturalizadas por um modelo dominante de racionalidade. Contudo, não se pode esquecer que a luta pela transformação se deve fazer com os sujeitos da prática, onde os mesmos tenham a liberdade de problematizar a realidade em que estão inseridos e ao problematizar o real propor outro modelo sociedade.

2.3. SOBRE AS BOLSAS

De acordo com o desenho do programa todos os estudantes de licenciatura do PIBID são inseridos no contexto das escolas públicas para desenvolver atividades didático-pedagógicas sob a supervisão de um supervisor(a) de área, o qual é um professor da escola, vinculado ao programa na condição de bolsista e cuja função é fazer a articulação entre a escola e a universidade como sugere Silveira (2017). Dessa forma, podemos dizer que são quatro grupos de estudantes e educadores que podem concorrer às bolsas pelo PIBID. São eles:

I. Bolsistas I.D.(Iniciação à Docência): os quais são estudantes que estão matriculados em qualquer curso de licenciatura de instituições de nível superior.

II. Coordenador Institucional: docentes das IES que são lotados em cursos de educação ou áreas afins que atuam como principal responsável pela coordenação do projeto no âmbito da IES e realizar a interlocução junto a CAPES;

III. Coordenadores de Área: São docentes das IES responsáveis pela gestão do Programa no âmbito da faculdade e coordenação das atividades dos bolsistas nos referidos subprojetos, que são as áreas de conhecimento. Vale ressaltar que nas IES com grande número de bolsistas, estes professores podem atuar também na condição de coordenadores de gestão de processos educacionais, como coordenador adjunto, apoiando o coordenador institucional e assim colaborar com a garantia da qualidade do projeto.

IV. Supervisores de Área: são professores titulares que atuam na Educação Básica e recebem a tarefa de realizar a articulação de sua unidade de ensino com a universidade. Além disso,

estes professores são convidados a orientar os bolsistas de iniciação à docência em suas atividades pedagógicas.

Conforme Luce (2017 p. 190) “as bolsas foram um incentivo atraente para um trabalho novo e exigente, mas também por causa da fraca remuneração do magistério”. Haja vista que muitos estudantes das licenciaturas recebem ajuda financeira da própria família, enquanto que outros recebem auxílio de departamentos de assistência estudantil da universidade, o que fez com que o PIBID oferecesse bolsas para os estudantes de iniciação à docência, assim como ocorre na iniciação científica. Na mesma condição estão as bolsas para os professores da educação básica, os quais atuam como bolsistas-supervisores recebem a tarefa de acolher o Programa na escola em que está lotado e construir juntamente com os estudantes das licenciaturas as atividades pedagógicas.

O gráfico abaixo apresenta o número de bolsas concedidas aos estudantes de licenciaturas desde 2007 quando o PIBID foi iniciado. Nesse período haviam 3.088 bolsas concedidas pela CAPES aos estudantes de iniciação à docência, aos supervisores de área que são professores do magistério da educação básica em exercício, coordenadores de área que são docentes do magistério superior que aprovaram os projetos junto às suas faculdades e coordenadores institucionais que também são docentes do magistério superior e cuja função é responder pela administração do PIBID junto à universidade. No ano de 2012 esse número já corresponde a 49.321 entre as bolsas concedidas e acumuladas entre todos os editais de chamadas, como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 2: Bolsas concedidas por edital



Fonte: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB.

De acordo Silveira (2017), o pagamento das bolsas iniciou em 2009, porém é importante lembrar que no início o Programa ainda convivia com múltiplos entendimentos em relação ao que seria ou até mesmo como fazer um projeto com ênfase na formação de educadores. Dúvida que gerou uma multiplicidade de projetos. Cada projeto tinha um tipo de visão sobre a docência.

Seria o desenvolvimento de uma pesquisa? Ir à escola para prestar assistência? Envolver alunos das licenciaturas no trabalho didático? Após amplos debates em relação à estrutura do Programa foi colocada em questão a necessidade de o PIBID fortalecer não somente às áreas das ciências naturais (física, química, biologia e matemática), mas também a formação inicial de educadores das demais licenciaturas.

2.4 SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E A FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES

Luce (2017) sugere que as novas diretrizes curriculares de formação inicial e continuada de professores sustentam a ideia de que a universidade precisa estar envolvida em atividades formativas na/com a educação básica. Tais diretrizes foram implementadas no ano de 2015 e reúnem em seu texto questões centrais a respeito da formação de educadores, em especial na relação entre a universidade e a educação básica. Estas contribuições foram construídas em conjunto pela Câmara de Educação Básica e pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

De acordo com Dourado (2015), os embates que ocorreram no Conselho Nacional de Educação – CNE e que culminaram com a aprovação das DCNs tiveram como finalidade promover maior organicidade e qualidade à formação de profissionais do magistério da educação básica. E pensar a construção dessa organicidade não poderia ocorrer sem a rediscussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica bem como de outros documentos normativos acerca da formação inicial e continuada. Para Dourado (2015),

(...) o processo de construção dessas novas DCNs – objeto de discussões e debates a mais de uma década no CNE, por meio de Comissão Bicameral, ao considerar as diferentes concepções em disputas no campo, estudos e pesquisas sobre a temática, os marcos legais com destaque para a CF 1988, a LDB e o Plano Nacional de Educação (2014/214), bem como as deliberações das Conferências Nacionais de Educação (Conae, 2010 e 2014) – objetivou garantir maior organicidade para a

formação inicial e continuada dos profissionais para o magistério da educação básica(DOURADO, 2015, p. 299).

Para o autor, com a aprovação das novas DCNs para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Parecer CNE/CP 02/2015, aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 9 de junho de 2015, e homologado pelo MEC em 24 de junho de 2015, surgem novas possibilidades de perspectivar a organicidade do processo formativo e da sua institucionalização, uma vez que o projeto de formação passa a ser elaborado e desenvolvido mediante a articulação e parceria da universidade, o sistema de ensino e instituições de educação básica, no sentido de contemplar os seguintes princípios:

- I. Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II. A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III. O contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV. Atividades de socialização e avaliação dos impactos;
- V. Aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras;
- VI. Questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015, p. 5).

As novas DCNs sugerem que os projetos de formação devem ser propostos mediante o regime de colaboração entre a universidade e as instituições escolares, de modo a assegurar a unidade entre teoria e prática nos cursos de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. Cabe destacar que o regime de colaboração buscará envolver também os fóruns estaduais, e distrital, permanentes de apoio à formação de educadores, o que dá ênfase a natureza orgânica e institucional do processo formativo (DOURADO, 2015).

Essas questões apontam também para a emergência de novas perspectivas que dão outro sentido a dinâmica de formação inicial dos educadores da educação básica, haja vista que os pressupostos que fundamentam as novas diretrizes concentram atenção especial ao

direito à educação aos grupos e coletivos sociais historicamente marginalizados, além de exigir que as instituições de educação básica e superior estruturem seus espaços e tempos, suas regras e normas, bem como incorpore novos materiais e recursos pedagógicos de modo a contemplar as especificidades dos diferentes grupos e sujeitos de direito, algo que o PIBID/Diversidade procura contemplar em suas atividades pedagógicas tanto na universidade quanto nas escolas do campo.

Luce (2017) também ressalta a importância das novas DCNs na orientação de políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, uma vez que elas foram sistematizadas e implementadas pelo Conselho Nacional de Educação mediante a incorporação de experiências de projetos que obtiveram êxito, entre eles estão o PIBID.

as novas Diretrizes Curriculares de Formação Inicial e Continuada de Professores, publicadas em 2015, são resultantes de estudos e discussões intensas – aprofundadas e abrangentes nas universidades – que foram sistematizadas pelo CNE, justamente na Comissão Bicameral de Professores, ou seja, entre a Câmara de Educação Básica e a Câmara de Educação Superior. Falo com muita convicção sobre a qualidade dessas diretrizes, porque atendem e incorporam a concepção e as experiências do PIBID e de muitos outros bons projetos de muitos lugares e vertentes (LUCE, p. 2017, 190).

De acordo com a autora o referido documento aponta para a necessidade de que os professores da educação básica precisam ter acesso livre à universidade; contudo é importante ressaltar que o acesso dos educadores da educação básica ao ensino superior precisa estar articulado a uma cultura de formação desenvolvida pela própria escola. A formação continuada dos profissionais da educação básica precisa estar incluída em sua agenda de modo que haja a promoção de debates, reflexões e construção coletiva de conhecimentos interdisciplinares e interinstitucionais com a finalidade de inserir projetos e outras atividades inovadoras em seu próprio currículo. É isto o que sugere Luce (2017) ao apontar a urgência do trabalho coletivo entre escolas, secretarias de educação e universidades, além de entidades, organizações e movimentos sociais, especialmente em relação aos subprojetos do PIBID/Diversidade.

as diretrizes têm na base a concepção de que a universidade precisa estar na/com a educação básica; que os professores deste nível de ensino precisam ter condições de voltar à universidade com certa frequência; e que as escolas disponham de uma organização em que a formação continuada dos profissionais esteja em sua agenda diária, semanal e anual e promovam discussões e aprendizagens interdisciplinares e interinstitucionais para introduzir projetos, programas e atividades inovadoras no próprio currículo. Assim, tendo em vista essa concepção, escolas, secretarias de

educação e universidades devem atuar juntas em ações de promoção da qualidade da educação básica (LUCE, p. 2017, 190).

Por isso é importante desconstruir a ideia de que o PIBID é um programa restrito apenas as demandas e necessidades da formação inicial. De acordo com Silveira (2017) é também um programa com significativa contribuição na formação de professores que estão a algum tempo em exercício pleno do magistério, sejam eles professores que atuam na educação básica ou coordenadores de área com larga experiência no magistério do ensino superior, como afirma Silveira (2017):

Para professores em exercício, o PIBID age como um programa de formação (...). Enfatizo que uma das grandes dificuldades, que, às vezes, o professor/supervisor tem, não se restringe à continuidade de sua formação, mas ao fato de se sentir muito isolado na escola – e aí o PIBID ajuda na constituição de um coletivo. Quando o PIBID sai da escola, espera-se que esse professor continue nesse trabalho coletivo. Mas, se a escola não modifica a sua cultura, ele acaba voltando para esse isolamento, que é ruim porque dificulta o desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas (...) para a sala de aula. (SILVEIRA, 2017, p. 174, 175).

Conforme aponta Silveira (2017) o nível de identificação que os estudantes da educação básica constroem junto aos estudantes da universidade é um dos elementos centrais na construção dos processos educativos nas escolas em que o PIBID atua. Trata-se de uma relação horizontal estudante-estudante construída a partir de um sentimento de confiança de ambos os lados, o que leva os estudantes da educação básica a terem maior identificação com os estudantes do PIBID, e assim sentirem menos dificuldades para propor, dialogar e questionar o conteúdo trabalhado em sala de aula pelo professor.

O fato de muitos estudantes do programa ser egressos a pouco tempo da educação básica facilita a construção desta relação, uma vez que os mesmos conhecem a realidade de muitas escolas e podem contribuir na construção coletiva dos processos pedagógicos propondo atividades e assuntos relacionados à realidade concreta que muitos estudantes estão inseridos.

Uma das ações do PIBID é justamente promover interação dos estudantes com a educação básica. Dessa forma, temos que lembrar algumas coisas: segundo o que o relatório de gestão tem demonstrado, os estudantes do PIBID são, em sua maioria, jovens que saíram da escola de formação básica há pouco tempo e que voltam à escola cheios de empolgação para trazer o novo. Não que os professores mais experientes não possa fazê-lo. Fazem! Mas a sua proximidade com a nova geração também influencia. Ocorre que os estudantes da educação básica também se

envolvem com o estudante do PIBID, se identificam com ele e se sentem mais confortáveis para perguntar, dialogar e questionar o conteúdo que está sendo discutido em sala e assuntos pertinentes à vida cotidiana, inclusive. Esse relacionamento mais livre provoca uma maior empolgação de ambas as partes(SILVEIRA, 2017, p. 177).

A proximidade dos estudantes da educação básica com os estudantes do PIBID tem impactado positivamente a perspectiva da juventude que se encontra em processo conclusão do ensino médio e preparando-se para acessar a universidade. As atividades pedagógicas que são desenvolvidas no chão da escola por estudantes das universidades têm gerado entre jovens estudantes da educação básica interesse em envolver-se nos processos pedagógicos por sentirem inseridos na universidade.

Nessa perspectiva Luce (2017, p. 186) sustenta que as atividades pedagógicas construídas com o PIBID “(...), deixa de ser uma finalidade da educação básica e passa a ser um princípio para formar pessoas felizes, realizadas, íntegras e críticas, preparadas para a vida em democracia e não apenas para atender as demandas do mercado de trabalho”, afinal o conjunto das atividades desenvolvidas de forma coletiva e articulada a educação básica preza por uma visão sistêmica de trabalho pedagógico, como mostra a figura abaixo.

Figura 2: Desenho estratégico/interacionista do Programa



Fonte: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB (2013).

O desenho das estratégias do programa pressupõe que as ações desenvolvidas à nível de programa assumam como questão central a proposição de ideias e metodologias em regime de colaboração de modo a envolver universidades e escolas na construção de uma nova cultura educacional. Estamos falando de uma perspectiva epistemológica que tem como questão norteadora a indissociabilidade teórico-prática das propostas formativas, bem como da reflexão e da ação pedagógica; tais elementos alimentam o debate sobre a construção da práxis humana no cenário educacional, especialmente mediante o compartilhamento de saberes e de trocas coletivas de reflexões e experiências formativas.

O território escolar e o estudante, enquanto sujeito da aprendizagem, assumem um lugar significativo na lógica do programa ao incorporar processos formativos que articulam dimensões teóricas e práticas. Contudo, esta inter-relação depende da existência de uma gestão de natureza democrática que auxilie tanto no apoio a projetos e propostas de caráter educativo quanto às práticas que qualifiquem a troca de experiências, mas sem abandonar o vínculo social do território em que a escola está localizada.

O acúmulo teórico e metodológico dos estudantes das licenciaturas que ocorre mediante a inserção dos mesmos na realidade escolar, tem também implicações não somente na sua experiência com o ofício de mestre, mas no resgate da imagem do professor como pesquisador. Este aspecto pode tornar-se uma potencialidade do PIBID, desde que ele seja acompanhado da partilha das experiências de formação com seus pares, no sentido de tornar tais experiências mais conhecidas e debatidas entre outros profissionais da educação mediante a promoção de reflexões críticas sobre o cotidiano escolar.

De acordo com Silveira (2017, p, 178) quando você traz para dentro da escola um aluno da universidade e constrói um conjunto de atividades que envolvem o diálogo com outro, “essa universidade, que parecia um lugar tão distante para o aluno da educação básica, passa a ser um lugar possível”. O autor sustenta que quando ocorre essa interação, o aluno é levado a se envolver naturalmente e de tal maneira nos projetos educativos que eles passam a se enxergar próximos da universidade.

Se a escola não desenvolve o potencial criativo e inventivo do estudante para problematizar questões referentes a própria realidade ao gerar debates e embates, dificilmente ele irá se impor. Conforme Silveira (2017) em muitas situações o estudante da educação básica não se envolve pela falta de oportunidade. Não é raro encontrar escolas que reforçam em seu projeto curricular a lógica disciplinar em que o aluno precisa ficar quieto, calado e sentado atrás de outro. Porém, para o autor, no programa ocorre o movimento inverso, a partir

do momento em que o estudante tem envolvimento com o PIBID ele é levado a envolver-se nas atividades extraclases de diferentes maneiras.

Frigotto (1984) também concorda com a ideia de que se proponham projetos ou propostas educativas que tenha o trabalho como elemento central da formação humana, uma vez que é por meio do trabalho que o homem tem o aprimoramento de suas capacidades. O trabalho possui um princípio educativo, princípio o qual constitui uma dimensão ontológica, a categoria fundante da condição humana. Segundo o autor, esta proposta formativa está assentada na ideia de que o homem possui a necessidade de existir, mas para que ele exista é necessário antes de tudo que condições necessárias a sua existência sejam criadas. A importância do trabalho, no processo de desenvolvimento do ser humano, é histórica. O trabalho é um legado, pois opera de uma forma muito própria. Ele envolve necessidade de transmitir às gerações futuras a ideia de que uma das principais tarefas do ser humano consiste em assegurar suas próprias condições de existência; e somente por meio do trabalho esta tarefa poderia ser alcançada.

Cabe destacar que de acordo com essa compreensão o indivíduo é tido justamente como um “ente-espécie” (MARX, 1978). Assim, podemos afirmar que o homem tem a capacidade de transcender sua condição de sujeito participante de um determinado grupo. É esta característica específica que faz do ser humano adquirir a condição de “ente universal”, mais necessariamente um “ente livre”, como postula o pensamento marxiano. A partir do momento em que o sujeito compreende a sua capacidade de elaborar, criar, refletir, planejar e desenvolver atividades complexas, ele reconhece que o trabalho tem um lugar central no âmbito dos processos educativos.

Silveira (2017) inclusive teve a oportunidade de comprovar este trabalho na qual os alunos da educação básica se inserem nas atividades por meio da música, da dança, tocando e expondo para o público os resultados do próprio trabalho obtidos a partir das ações do PIBID. Esse envolvimento ocorre em vários lugares do Brasil.

Particpei, por exemplo, de uma atividade de artes na Universidade Federal do Rio de Janeiro, num ginásio de esportes, onde havia painéis e mostras de materiais didáticos produzidos pelos estudantes da universidade como os alunos da escola. E aí, quando o visitante chegava, quem apresentava eram os alunos da escola, que se sentiam capazes de falar daquilo porque eles participaram da produção e da discussão (...). A docência é um campo possível de atuação do profissional que a gente precisa constituir um grupo forte de professores que lutem, ou que façam resistência frente a esses dismantelamentos da educação. Não existe outra via senão a do diálogo e do bom enfrentamento. Bom enfrentamento para o qual é cada vez mais necessária uma boa formação teórico-prática(SILVEIRA, 2017, p. 177, 178).

Para o autor a escola precisa ser um lugar de resistência, de transgressão e de intervenção sobre a própria realidade da mesma maneira que ocorreu na história de países que passaram por uma revolução epistemológica de sua sociedade; tais transformações não teria sido possível sem a participação de educadores que assumiram bandeira de luta das camadas populares em articulação com os movimentos sociais ou sindicais. Professores que participaram e que tiveram um compromisso ético de fazer seleção de conteúdos com base no fato de a ética da docência está muito ligada a que maneira e a que conteúdos são selecionados para se trabalhar com os alunos. E tudo isso é potencial da docência, da ação que precisa estar envolvida, inclusive, na dimensão da formação.

É por isso que a escola tem que ser um lugar de resistência, como foi a história dos principais países que tiveram uma mudança epistemológica da sociedade. Isso passou, em alguma medida, pela atuação de docentes, que foram a campo, seja na rua, nos movimentos sociais, seja nos sindicatos. Professores que participaram e que tiveram um compromisso ético de fazer seleção de conteúdos com base no fato de a ética da docência estar muito ligada a que maneira e a que conteúdos são selecionados para se trabalhar com os alunos. E tudo isso é potencial da docência, da ação que precisa estar envolvida, inclusive, na dimensão da formação (SILVEIRA, 2017, p. 183).

Vale salientar que apesar da portaria que institui o PIBID ter como finalidade a formação inicial de estudantes das licenciaturas para atuação na educação básica foi possível identificar que o programa também contribuiu com a formação política quando inseriu os futuros educadores em movimentos de contraposição ao desmonte do próprio programa; a luta contra o desmonte do programa intitulada de *#FicaPibid* iniciou a partir do momento em que bolsistas e coordenadores do PIBID organizaram grupos, encontros, seminários com a finalidade de construir pautas de reivindicação contrárias as tentativas de desmonte do programa por meio de mecanismos e dispositivos como é o caso da Portaria 46.

A referida Portaria de nº 46 foi lançada em 11 de abril de 2016 e teve como objetivo alterar o regulamento da PIBID, especialmente em relação às finalidades do programa. O documento em questão buscava unir o PIBID a outros programas do governo de combate aos índices negativos de alfabetização nas avaliações nacionais. Nessa lógica o PIBID se juntaria ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Programa Mais Educação (PME), Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) e o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). Contudo, a referida portaria não agradou o coletivo de educadores que trabalham com o PIBID levando os mesmos articularem reivindicações a nível nacional e

Para Silveira (2017) a constituição da rede de articulação é uma das principais características entre o coletivo de formadores do PIBID. A rede funciona como um importante espaço de socialização de experiências educativas em âmbito nacional e de significativo contributo na construção da identidade docente - processo que se dá mediante as articulações da educação básica com a universidade em diferentes contextos locais.

O mapa apresenta a localização dos subprojetos do PIBID e PIBID/Diversidade por campi a nível nacional, o que revela uma rede de articulação que está presente em todos os estados, mas com maior intensidade nas regiões sul, sudeste e nordeste do país, visto que o maior número de subprojetos aprovados pela CAPES encontra-se nessas regiões. Nas regiões centro-oeste e norte as experiências com o programa de iniciação a docência também são realizadas, mas o número de subprojetos é menor.

Até 2015 o grupo era formado por 312 coordenadores, de todas as regiões do país. O fórum foi criado com a finalidade de construir proposições, se constituindo como uma entidade de natureza contínua para representar o PIBID junto a CAPES, as secretarias de municipais e estaduais de educação, e os demais órgãos e instituições. Nos encontros realizados pelo fórum procura-se construir de forma coletiva planos de ação para os anos seguintes, de modo a contemplar também a organização de encontros regionais e nacionais do PIBID (CAPES, 2017).

Ao se constituir enquanto rede, o coletivo de formadores do PIBID demarca seu lugar no campo das políticas públicas de educação e compartilham entre si experiências exitosas nos diversos campi universitários espalhados pelo país. Além dessa importante especificidade na formação inicial de estudantes das licenciaturas, também há outra propriedade inerente a estrutura formativa do programa, a qual está atrelada a rede constituída pelo PIBID ao longo do seu período de existência. No período de 2014/2015 se intensificaram os ataques que ameaçavam a continuidade dos projetos e das atividades pedagógicas construídas no âmbito do próprio programa; ameaças em cortes de bolsa para estudantes e professores até a interrupção de subprojetos de outras áreas.

Contudo, não se imaginou que os sujeitos que se constituíram enquanto formadores no âmbito do próprio PIBID conseguiriam de forma coletiva se articular a nível nacional de modo tal que fosse possível reunir em torno do programa estudantes e professores de grande parte dos projetos das IES e assim pressionar o MEC a abandonar as medidas arbitrárias de desmonte do programa. Este movimento, inclusive teve forte adesão não apenas das universidades, mas também das escolas públicas que abrigam o PIBID.

Eu, Helder, hoje na Universidade Federal de Uberlândia, em contato com a Fernanda da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, aqui ao lado, que tem, por sua vez, contato com a Eliana da PUC de Campinas, que tem contato com a Márcia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que tem contato com André Ferrer da Federal do Rio Grande do Norte, que tem contato com Mauro Ivan da PUC do Rio Grande do Sul, e assim por diante. Para mim, essa rede de contatos, que foi constituída a partir da criação e do envolvimento com o PIBID, é muito importante na defesa da construção de uma identidade para a formação dos professores. Para mim a universidade é uma oportunidade de re-significação dos projetos pedagógicos, dando importância à sua articulação com a escola de educação básica (SILVEIRA, 2017, p. 182).

Apesar das experiências positivas de formação inicial desenvolvidas em diversas universidades e escolas da educação básica do país há que se considerar as incertezas quanto a sua continuidade, principalmente no momento atual de declarado ataque ao direito a educação da classe trabalhadora; tempos difíceis para o programa que se materializam no contingenciamento dos recursos do MEC; redução do número de bolsas, e até a tentativa de desconfiguração do programa pela nº 46, de 11 de Abril de 2016 que extinguiu as áreas Teatro, Informática, Educação Física, Dança, Música, Enfermagem, Psicologia e outras áreas do programa (PIBID).

Além disso essas áreas possuem menos de 50 subprojeto, se comparadas às outras áreas do conhecimento disciplinar que possui um maior número de projetos aprovados e consequentemente maior recurso financeiro. Mesmo sendo áreas que possuem menos projetos elas são as que mais recebem ameaças de interrupção do Ministério da Educação – MEC, seja por meio de cortes de bolsas, ou por intermédio de exclusão direta das mesmas. Nesse conjunto está inserido o subprojeto que é o objeto do estudo em questão, bem como a faculdade de educação do campo, que foi a responsável pela submissão do projeto junto a CAPES.

Para Luce (2017) algumas medidas tomadas pelo MEC no ano de 2016 que buscava alterar o programa sem uma leitura aprofundada dos impactos que isso poderia ocasionar na formação inicial de professores revelaram a unidade e a força política dos sujeitos que integram o programa. A leitura desta realidade permite compreender que o que está em disputa, de fato, é outra perspectiva formativa, outra concepção de conhecimento e também de projeto político-pedagógico como afirma Luce (2017):

Têm sido tempos difíceis para o programa; mas a mobilização de resistência e a reinvenção em universidades e escolas têm potencial exemplar. Fico com esperança de que certas propostas, como a de redução das áreas e atividades de atuação no currículo escolar e nas universidades, não prosperem. O valor do Pibid é exatamente outra concepção de conhecimento, de projeto político-pedagógico; é isto que está em

disputa. Tenho a impressão de que algumas das medidas anunciadas, que alteram a configuração do Pibid, foram mais para testar uma força política, sem a oportunidade da reflexão ampla sobre os seus fundamentos e as avaliações já feitas. Até porque tais críticas não foram pronunciadas antes ou noutros lugares, trata-se de medidas pontuais e temporárias, tomadas apenas para um ajuste orçamentário. Como não reconhecer a importância de manter e até de ampliar as atividades de formação como o Pibid? Nesse quadro, uma oportunidade e um grande desafio: distinguir nossas conquistas no Pibid, a natureza do conteúdo e a forma de organização do trabalho nas licenciaturas e nas escolas, e, igualmente, ampliar o que valorizamos e aprendemos como educação de qualidade (LUCÉ, p. 2017, 190).

Para a autora a conjuntura atual da educação no país aponta para um cenário de lutas sociais e de intensa mobilização dos movimentos sociais, movimento de estudantes e de professores, tanto nas universidades quanto na educação básica. No entanto, convém lembrarmos que este cenário de lutas não é um fenômeno recente, mas trata-se de uma realidade que vem se estendendo desde a última década com a atuação de vários coletivos que se efetivaram na busca por políticas de formação de profissionais do magistério da educação básica, e recolocaram nas agendas questões e proposições referentes à valorização dos respectivos profissionais, as quais são abordados no subitem seguinte.

2. 5. SOBRE A POLITICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES

Para Dourado (2015) a mobilização em favor da qualidade da formação inicial de educadores vem sendo defendida também por associações, fóruns e entidades altamente reconhecidas na área da educação, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Institutos/Centros de Educação e equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras- FORUMDIR.

Muitos desses embates ocorreram no âmbito do Conselho Nacional de Educação - CNE, cujas tensões avançaram em direção à busca de maior organicidade e qualidade na formação de profissionais do magistério da educação básica.

(...) as deliberações da Conae cumpriram papel singular nesse processo ao destacar a articulação entre Sistema Nacional de Educação, as políticas e a valorização dos profissionais da educação, bem como ao reafirmar uma base comum nacional para a

formação inicial e continuada cujos princípios devem ser considerados na formulação dos projetos institucionais de formação inicial e continuada – incluindo a licenciatura – por meio da garantia de concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos (as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. Importante ressaltar que tais concepções, historicamente, vêm sendo defendidas por entidades da área, especialmente, Anfope, Anpae, Anped, Cedes e Forumdir (DOURADO, 2015, p. 301).

Para Luce (2017, p. 186, 187) quando falamos em qualidade da educação estamos tratando de um termo polissêmico que “abriga vários pontos de vista, assim como a formação inicial e continuada de professores para a educação básica”. Deste modo, pensar a formação de educadores na perspectiva de um espaço e tempo de diálogo, de articulação e interação entre a universidade e a educação básica deveria ser pauta central nas agendas públicas, uma vez que ela constitui-se numa política pública de natureza federativa por integrar o próprio Sistema Nacional de Educação (SNE).

Esta área tem sido o campo de luta de muitos educadores ao longo da história da educação no país. Historicamente, os cursos de formação de educadores sempre deram preferência à promoção de processos pedagógicos conservadores e regidos por uma lógica estritamente excludente. Por isso, pautar a questão da formação inicial de educadores é uma necessidade essencial e urgente, dado às condições desafiadoras existentes no campo da educação, condições estas que perpassam os processos formativos em que os educadores estão, ou não, inseridos até os desafios de ordem econômica, pedagógica e social inerente a continuidade dos processos educativos de crianças, jovens e adultos, como aponta Luce (1987):

A desaceleração de investimentos, que está proposta na PEC nº 241 ou PEC nº 55/2016, se for aprovada pelo Congresso Nacional, atingirá tanto a produção material quanto a produção intelectual da Nação. Incidirá diretamente sobre a manutenção e o desenvolvimento dos sistemas municipais, estaduais e federal de ensino. Limitará a política de valorização dos profissionais da educação básica e da educação superior, não apenas quanto à remuneração e condições de trabalho melhores, com carreiras mais atraentes, mas também quanto à viabilidade de melhorarmos a qualidade dos cursos de formação inicial e continuada dos professores e dos técnico-administrativos de escolas e universidades. Pretendo, dessa forma, reconhecer a política educacional como uma problemática crucial, que se insere no cenário da crise econômica, política, social e estrutural que estamos vivenciando. Esta, por sua natureza, é uma crise ética, que envolve a discussão, ou melhor, um embate de valores na nossa sociedade, porque diz respeito à justiça e equidade, à qualidade da educação, quando se decide sobre que educação, para quem, com que meios (p. 18).

Conforme destaca Freitas (2002, p.246) o trabalho pedagógico é um dos eixos estruturantes da relação homem-mundo, pois é “o modo organizado que a escola assume na tarefa de pensar e produzir relações de saber entre os sujeitos e o mundo concreto”. Contudo, é importante ressaltar que este modelo de organização não se limita apenas ao fazer em sala de aula, mas vai além dos próprios muros da escola, nunca tem um fim em si mesma, possui uma intencionalidade ao cumprir sua função social, como afirma Sena, Dias e Souza (2016). Por isso que a experiência adquirida no chão da escola a partir da experiência com o PIBID é fundamental para que o educador em sua formação inicial construa um entendimento mais amplo sobre os diferentes contextos e dimensões teóricas e metodológicas do campo da educação, especialmente na relação da organização do trabalho pedagógico com o educando enquanto sujeito de direito e da aprendizagem.

A vivência do PIBID nos proporcionou ter a visão de que os direitos de aprendizagens estão interligados, como uma “teia” em outros direitos, e que no centro está a organização do trabalho pedagógico. Para Freitas (2002, p.246) o trabalho pedagógico é “o modo organizado que a escola assume na tarefa de pensar e produzir relações de saber entre os sujeitos e o mundo concreto. Uma organização que não se restringe apenas ao fazer em sala de aula, mas que atende a uma determinada função social”, pois vai além dos muros da escola, atuando no campo da intencionalidade do processo educativo o que irá se desdobrar na configuração dos tempos e espaços de aprendizagens propiciados pela escola (SENA, DIAS e SOUZA, 2016, p. 160).

Quando os autores falam em tempos e espaços de aprendizagem é importante ressaltar a experiência do PIBID nas escolas localizadas em comunidades tradicionais rurais. O debate acerca do projeto de educação construído nas escolas do campo pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo não se limita aos processos técnicos e pedagógicos desenvolvidos no interior das unidades escolares. Sua concretude transcende os muros e territórios institucionais e assume o desafio de ir além do debate pedagógico escolar.

Sena, Dias e Souza (2016, p. 160) entendem que este processo tem uma relação direta com a dimensão política do ato educativo, a qual revela jogos de poder ao “evidenciar os projetos em disputa e o lugar que o campo e seus sujeitos ocupam em cada um deles, para assim organizar o trabalho escolar numa perspectiva emancipatória”. A inserção de estudantes de licenciaturas, enquanto bolsistas do PIBID em escolas do campo são fundamentais para promover o diálogo com a rica cultura dos povos tradicionais e a relação que estes povos mantêm com o seu território, como afirma os autores abaixo.

quando nos colocamos para discutir a educação dos povos do campo, assumimos o desafio de ir além do debate pedagógico escolar. Nos colocamos dispostos para pensar o contexto no qual estes sujeitos produzem sua vida, sua existência. Entendê-lo politicamente, evidenciar os projetos em disputa e o lugar que o campo e seus sujeitos ocupam em cada um deles, para assim organizar o trabalho escolar numa perspectiva emancipatória. [...] O processo educativo está na escola e além dela. As práticas sociais e o ambiente natural são constitutivos desse processo e, cabe a escola assegurar essa relação (SENA, DIAS e SOUZA, 2016, p. 160).

Compreender a educação como campo de correlação de forças é fundamental para entender qual o projeto de Estado, de Sociedade e educação que o estudante no início de sua formação irá defender. Não há como se manter isolado do debate político que emerge no âmbito das práticas formativas, ainda que os defensores de projetos educativos calcados em ideários neoliberais e conservadores façam abertamente a defesa de propostas formativas “apolíticas”, sob o argumento de uma neutralidade que os mesmo afirmam existir.

A base ideológica de um projeto de educação sempre colocará em lados opostos abordagens teóricas e metodológicas includentes ou excludentes. A disputa de classes é uma dimensão social das relações de produção que estará sempre presente nos espaços institucionais escolares seja na cidade ou nas comunidades tradicionais. A luta por um projeto de desenvolvimento rural e sustentável não é uma novidade para a classe trabalhadora do campo com afirma Sena, Dias e Souza (2016):

as lutas que estão no interior da sociedade, a disputa de classe, a luta dos povos do campo por um ‘outro projeto de campo’, para o campo como lugar de produção da vida, e não apenas de produção econômica, também se reflete no interior da escola e sua organização. [...] Lembramos que temos dois grandes projetos de campo em disputa na contemporaneidade e com muita ênfase: um da classe trabalhadora e outro das forças conservadoras do capital. É preciso ter a clareza de que este embate tem consequências sobre a realidade educacional em todas as esferas e mesmo nas pequenas e mais longínquas escolas, essa disputa tem impacto (SENA, DIAS e SOUZA, 2016, p. 153).

De acordo com a citação acima, sentimos a necessidade de repensar a formação inicial dos educadores no sentido de fazê-los compreender criticamente a correlação de forças presente que disputam o projeto de educação de sociedade formá-los no sentido de ocupar a escola com uma abordagem libertadora e transgressora, movendo-a do suposto campo “neutro” e incluindo-a no debate e na luta por um projeto de educação e de sociedade mais igualitário e justo, haja vista que é imprescindível que a escola se ocupe de discussões que atravessem a rotina comum de seu cotidiano, transgredindo o modelo curricular elaborado até

então, a partir de perspectivas universalistas, e tornando o mesmo em um espaço de diálogo com diferentes matrizes teóricas que auxiliem na busca por outras pedagogias, vínculos e perspectivas formativas, como afirma Sena (2015),

[...] fazer um investimento na formação dos sujeitos para que possam compreender criticamente o jogo de forças presente na sociedade e nesse sentido, propõe-se que a escola se ocupe de discussões que transponham o previsto no seu cotidiano, mudando o paradigma do currículo desenhado sob referências universalistas, tornando-o o lugar de busca de outras possibilidades, de outros vínculos e propósitos. Uma perspectiva que politiza a escola, deslocando-a do campo “neutro”, incluindo-a na defesa de um projeto de sociedade mais igualitário e justo (SENA, 2015, p. 6).

A autora sustenta que a defesa de um projeto de educação e de sociedade mais igualitário não pode deixar de estar presente no projeto de formação de educadores. Contudo é importante destacar que a manutenção de um programa com estas características formativas tem sido um esforço coletivo de professores e estudantes que atuam no programa, bem como uma tarefa árdua, especialmente em uma conjuntura social nada favorável aos coletivos sociais que resistem aos ataques de forças conservadoras, orientadas por um ideário neoliberal. E o PIBID enquanto política educacional construída com a finalidade de contribuir com o fortalecimento da educação básica e pública tem estado no centro deste debate e com possibilidades de continuidade ameaçada, especialmente a partir da implementação do programa Residência Pedagógica.

2. 6. SOBRE O RESIDENCIA PEDAGÓGICA

O Programa Residência Pedagógica, lançado curiosamente no dia dos professores em 2017, surge no cenário educacional como a mais recente política do Ministério da Educação voltada à formação inicial de professores. Trata-se de um programa que tem como objetivo ampliar o estágio de formação docente, no sentido de torná-lo prática comum e obrigatória em todos os cursos de licenciatura. De acordo com a lógica do programa haverá um ciclo de formação de 21 meses, como sugere a nova Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (CAPES, 2017). Além disso, o novo programa pretende aumentar o número das vagas destinadas à formação docente, uma vez que está previsto o oferecimento

de 80 mil vagas, para que estudantes das licenciaturas possam ingressar no programa ainda em 2018 (CAPES, 2017).

Contudo é importante ressaltar que a implementação do programa Residência Pedagógica significa o desmonte de um outro programa, que tem a mesma finalidade: o PIBID. Ao se manifestar sobre este processo de transição entre os programas Carlos Lenuzza, diretor da CAPES, fez a seguinte afirmação: “nosso atual programa de formação docente, o Pibid é muito bem sucedido, mas seu principal problema é ser restrito. Temos numa mesma sala de aula de graduação, alunos que tem acesso ao programa e outros não”.

Para discutir as estratégias que darão continuidade ao processo de institucionalização da referida política foi realizado em dezembro de 2017, em São Paulo, o primeiro seminário do Programa Residência Pedagógica. O referido encontro fez parte do compromisso da CAPES em fomentar o debate com diferentes professores e pesquisadores envolvidos com a formação docente a respeito da implementação do programa, bem como avaliar experiências que obtiveram êxito no cenário educacional. Em uma das falas no seminário do programa Residência Pedagógica, Carlos Lenuzza, sustentou que a valorização da prática na formação inicial dos estudantes de licenciatura é vista como desafio para a universidade, especialmente nos cursos de pedagogia.

Para o diretor da CAPES (2017):

“é preciso incorporar a prática na formação dos cursos, muitas vezes encastelados na teoria. É preciso que a universidade coloque o pé na escola”. (...) A necessidade da prática tem que estar no currículo de todos nossos alunos. Assim, da mesma forma que acabar ou diminuir com as bolsas não tem cabimento, mas também limitar a participação do programa à bolsa também não tem. As vagas da residência pedagógica não serão limitadas pela bolsa. (...) Se entendemos que a prática é necessária para a formação de nossos futuros professores, queremos que ela seja para todos. Uma formação global. A meta é alcançarmos a institucionalização para caminharmos para a universalização da formação”.

A consultora executiva do MEC, Guiomar Namó de Mello, também se manifestou favorável a nova política de formação docente. Segundo a mesma, não se trata de desmonte do PIBID, “a ideia é fazer o Pibid evoluir para a Residência Pedagógica, aliás nada mais natural que ele se torne, de um programa fomentado pelo MEC, para uma norma regulamentada pelo CNE, que vaze para os marcos regulatórios obrigatórios da educação”. De acordo com Guiomar, o programa é uma alternativa interessante para elevar a qualidade nos cursos de formação docente, pois tornará obrigatória a inserção da prática nos cursos de licenciaturas, assim como há nos cursos da saúde: “há 50 anos os cursos de medicina exigem

uma rede de atendimento para os estudantes. Devemos pensar o mesmo para a formação de professores. É um caminho longo, em que é preciso compromisso e envolvimento” (CAPES, 2017).

O programa Residência Pedagógica também dá destaque especial a questão da parceria pela via do regime de co-responsabilidade entre instituições de ensino superior, secretarias municipais e estaduais de educação, e as instituições escolares. Carlos Lenuzza pressupõe que “para efeito sistêmico é fundamental trabalhar com articulação. Saber bem com as secretarias dos mais diversos municípios do Brasil quais são as formações necessárias em cada uma dessas regiões”. De acordo com o mesmo, a rede de atuação do programa, que envolve professores das universidades, supervisores de escolas públicas e bolsistas de iniciação a docência da graduação serão mantidas, pois segundo Carlos Lenuzza, haverá manutenção dos avanços já obtidos, como ele próprio assegurou “todas as visões hoje presentes no sistema do Pibid estarão mantidas. E pretendemos ainda adicionar a figura do supervisor de rede, para que a atuação fique melhor coordenada” (CAPES, 2017).

Segundo Freitas (2017), tais propostas estão longe de expressar avanços no campo da educação, pois visam o treinamento e não a formação humana e ignora as condições concretas e a realidade dos próprios sujeitos. Em um contexto decrescente de declarada desaceleração dos investimentos no campo da educação pós-golpe de Estado é extremamente necessário a mobilização das diversas instituições e coletivos sociais no sentido de intensificar a luta pela manutenção do direito a educação pública e de qualidade, em especial na área de formação de professores.

O plano proposto pelo MEC é apenas uma máquina desenhada para empurrar a base Nacional Curricular e a Base Nacional de Formação de Professores goela abaixo dos educadores, tentando aumentar o controle sobre a formação de professores e as escolas, dentro de uma visão de responsabilização verticalizada e pragmática, guiada pelo objetivo de aumentar índices do IDEB em avaliações nacionais. Não é, de fato, uma política de formação, pois para os reformadores a qualificação do professor, em si, não é tão relevante, sendo mais importante a “qualificação do ensino” na sala de aula, a qual acreditam que pode ser obtida de outra forma, pela padronização do material didático e plataformas de ensino online, a partir de uma base nacional comum curricular. E nesta perspectiva, o professor pode ser “formado” por ensino à distância e com um pouco de prática (FREITAS, 2017, p. 3).

A proposta anunciada também traz em seu discurso a visão pragmática de educação que alavanca os princípios e valores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas estruturas de padronização do ensino, que eleva o processo de racionalização sobre os

processos formativos, traz como enfoque o aumento dos números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), dialoga com práticas pedagógicas construídas mediante plataformas de ensino a distância e padroniza a produção de materiais didáticos.

Para Freitas (2017), a anunciada desconfiguração do atual programa de iniciação a docência, o PIBID, pode ser explicada pela necessidade do governo federal construir uma agenda positiva, assentada em uma política de formação a qual é pautada por um conjunto de políticas ultrapassadas que ainda não apresentaram nenhuma experiência de avaliação.

O projeto de formação do Programa Residência Pedagógica, sustenta que sua metodologia também faz referência ao programa de residência médica, que é realizado por estudantes egressos dos cursos na área da saúde. O Programa Residência Pedagógica utiliza como parâmetro a formação do estudante da área da saúde, o qual tem contato com seu campo de trabalho em unidades de saúde. Contudo, a residência pedagógica anunciada pelo MEC coloca o estudante da área da educação em escolas para desenvolver atividades docentes já no 3º ano de formação, o que é bem diferente da formação dos estudantes de medicina que tem contato com seu campo de atuação somente depois de formado.

Para Freitas (2017) isso pode abrir um precedente para que os mesmos sejam utilizados como mão-de-obra improvisada nas unidades de ensino retirando dos professores a responsabilidade pela condução da turma e do processo pedagógico. Ao referir-se a nova política para formação de professores Freitas (2017) afirma que:

Na apresentação que o MEC fez de sua política, a grande ausente é a escola. Ele ignora as condições concretas em que funcionam nossas escolas (dupla jornada, salas superlotadas, infraestrutura precária, etc.) e nas quais os trabalhadores da educação desempenham sua tarefa – para não falar das condições dos próprios estudantes. Isso se deve a que o projeto apresentado é fruto de gestores, discutido só com gestores que fazem de suas posições uma “câmara de eco” eliminando o contraditório – tendo se afastado de sua gestação todas as entidades da área educacional. Não há construção coletiva, há apenas “consulta pública”. A participação direta na construção é reservada apenas aos interlocutores válidos do MEC (FREITAS 2017, p. 3).

Em tempos de negação de direitos e ataques abertos e declarados às conquistas sociais é necessário construir proposições e formas de resistência ao modelo escolar hegemônico que desconsidera as condições concretas em que funcionam as escolas e tentam justificar cortes, cancelamentos e substituições de políticas por outras que reforçam ainda mais a transferência de recursos da educação pública para a iniciativa privada. As práticas de

enfrentamento aos ataques a educação pública podem obter apoio das classes dos trabalhadores desde que seja construída de forma coletiva pelas mãos próprios trabalhadores, pois o ser humano também tem a capacidade de refletir, de pensar a si mesmo enquanto espécie vivente e de agir sobre a realidade para transformá-la (MARX, 1978).

CAPÍTULO III

O presente capítulo traz para o debate as ações desenvolvidas pelo PIBID/Diversidade no território na Amazônia Tocantina, especificamente no município de Abaetetuba, de modo a territorializar o programa em questão, mediante a aproximação da realidade concreta em que os sujeitos participantes da pesquisa, estudantes das Licenciaturas em Educação do Campo da UFPA, estão inseridos. Destacamos a relação existente entre o PIBID/Diversidade e as licenciaturas em Educação do Campo na UFPA, Campus de Abaetetuba, bem como a relação teoria e prática no âmbito da Universidade e da Educação Básica a partir das práticas pedagógicas trabalhadas pelos estudantes que participam do programa. Por último, tecemos algumas reflexões no sentido de explicitar o embasamento teórico das ações do PIBID/Diversidade junto a perspectiva formativa proposta pela Interculturalidade crítica.

3.1 O PIBID/DIVERSIDADE NA RELAÇÃO UNIVERSIDADE – EDUCAÇÃO BÁSICA.

A história da educação no Brasil revela que até o final da década de 1980 não havia interesse do Estado em atender as populações do campo quanto ao direito inalienável a educação. A elaboração de políticas públicas afirmativas com vistas à garantia do direito a educação para os povos e comunidades rurais não era visto com interesse pelo Estado, uma vez que o projeto de desenvolvimento rural estava preso a lógica do paradigma capitalista, sendo representado por uma elite burguesa que possuía um olhar excludente e preconceituoso sobre os trabalhadores e trabalhadoras do campo. Tal visão estava a serviço da agricultura capitalista que defendia a ideia de os sujeitos que habitavam as comunidades tradicionais não necessitavam frequentar os ambientes escolares, pois para eles o nível técnico das atividades laborais desenvolvidas no seu dia-a-dia era baixo se comparado às exigências de outras atividades valorizadas no meio urbano.

Ao examinar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo encontramos nas palavras da relatora Edla de Araújo Lira Soares o reconhecimento da dívida social que o país tem com os trabalhadores e trabalhadoras do campo. Conforme a relatora, apesar de o Brasil apresentar, especialmente na origem de seu sistema econômico, elementos que ratificam uma relação histórica e direta do país no uso da terra, a educação para

a população do meio rural foi omitida nos textos da Constituição de 1824 e 1891; fato que expressa o descaso dos dirigentes com a educação dos sujeitos do campo e evidencia a existência de “resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo” (BRASIL, 2002, p. 07).

Conforme Fernandes (2005) o campo de pesquisa referente a questão agrária no Brasil está concentrada em grandes áreas do conhecimento, mas de maneira polarizada, em torno de dois paradigmas: paradigma da questão agrária – PQA e paradigma do capitalismo agrário – PCA, ambos com compreensões e finalidades diferentes na forma de conceber o território e o seu modelo de desenvolvimento:

A diferença fundamental entre o PQA e o PCA é a perspectiva de superação do capitalismo. No PQA, a questão agrária é inerente ao desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo. Compreende que a possibilidade de solução do problema agrário está na perspectiva de superação do capitalismo. Isto implica em entender que as políticas desenvolvem-se na luta contra o capital. No PCA, a questão agrária não existe porque os problemas do desenvolvimento do capitalismo são resolvidos pelo próprio capital. Portanto, as soluções são encontradas nas políticas públicas desenvolvidas com o capital. Neste sentido a Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital. A pesquisa em Educação do Campo ou em Educação Rural parte desses referenciais teóricos. Os pesquisadores que trabalham com o campo brasileiro, para garantir a coerência de seus projetos, partem desses paradigmas. Esses pontos de partida são fundamentais para a construção dos métodos de análise e definição das metodologias. A partir dessas determinações, os pesquisadores utilizam conceitos que expressam visões de mundo diversas e que constroem os distintos projetos de desenvolvimento do campo (FERNANDES, 2005 p.9).

A contradição que envolve os dois modelos de desenvolvimento rural tem implicações diretas no projeto de educação para o campo: a educação rural e a educação do campo. A educação do campo dialoga com a diversidade e rica cultura expressa nas diferentes identidades das populações do campo (quilombolas, ribeirinhos, assentados da reforma agrária, extrativistas, pescadores, indígenas); ela emerge no cenário nacional mediante a construção coletiva e popular de um projeto de desenvolvimento sustentável pelas mãos dos trabalhadores e trabalhadoras do campo; defende o estabelecimento de novas relações sociais na sociedade envolvendo a aproximação entre campo e cidade; compreende uma outra educação, uma outra pedagogia que supera os muros da escola e que reconhece a necessidade

de estender os limites de sua abrangência, de modo a universalizar o direito de todos a educação e contribuir na construção da autonomia política, produtiva e econômica dos trabalhadores rurais.

A educação do campo compreende também a importância da educação como instrumento de libertação das classes subalternas, mas reconhece suas limitações, não por não acreditar no caráter transformador do processo educativo, mas por ter consciência que sua militância só pode obter resultado significativo quando está articulado à outras frentes de resistência junto às classes oprimidas; o que não diminui a importância do educador frente a este processo, pelo contrário, só reafirma a centralidade de seu ofício na educação dos sujeitos do campo. E neste contexto, é importante ressaltar a especificidade que requer esta tarefa, dado a alta complexidade que compreende os processos educativos, bem como o desenvolvimento dos seres humanos (Hage, 2005; Caldart, 2004).

O reconhecimento da diversa e rica cultura dos povos do campo nos documentos e legislações educacionais foi um importante passo dado no processo de democratização da educação. A luta pelo livre acesso dos trabalhadores rurais às escolas de educação básica no/do campo e também na universidade foi um belo exemplo de protagonismo da militância do movimento nacional de educação do campo. Porém é importante ressaltar que as conquistas que foram obtidas no campo das políticas de educação não diminuiu a luta dos movimentos sociais em prol de melhorias no acesso às condições de acesso a estas políticas. Haja vista que, os cursos de formação inicial de educadores em sua grande maioria, ainda se encontram à margem desse debate. Sem a devida compreensão das especificidades que caracterizam as escolas nos territórios rurais, muitos docentes acabam enfrentando sérios desafios na construção de um projeto de educação articulado a uma formação humana libertadora, crítica e popular que busca dialogar com um projeto sustentável de desenvolvimento do meio rural e defendido pelos trabalhadores do campo.

A Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 ensaiaram uma reação em termos de proposição no campo das políticas de educação para atender as populações do campo. Entretanto, é importante ressaltar que tal reação não foi suficiente para esboçar alterações significativas no quadro das políticas de formação de educadores do campo. A negação de direitos persistiu mesmo com estabelecimento de documentos legais, e os sujeitos do campo continuaram desprovidos de políticas educacionais articuladas a um desenvolvimento rural mais democrático e sustentável. A crítica feita pelos movimentos sociais do campo em relação às medidas paliativas do Estado não foram poucas, elas revelaram não somente a polarização de

modelos de desenvolvimento rural, mas também a tensão entre diferentes projetos de educação para o campo.

Se o direito inalienável dos povos do campo em acessar a educação não foi assegurado pela boa vontade do poder público, coube aos movimentos sociais do campo, em especial o MST, a responsabilidade de conquistar este direito. Se a última década do século XX presenciou o nascimento de documentos legais que revelaram a materialização do sonho e das utopias dos trabalhadores e trabalhadoras do campo é importante reafirmar que tal conquista só foi possível mediante o protagonismo de um forte movimento popular camponês, formado por assentados da reforma agrária, quilombolas, extrativistas, indígenas, ribeirinhos, pelos oprimidos e marginalizados pelo sistema hegemônico e excludente do capital.

Coube a estes coletivos a nobre missão de recolocar no cenário nacional a pauta da educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo. E não somente pautar o projeto popular de educação do campo, mas também romper com o conceito de educação rural, e também com o inconsequente e insustentável modelo de desenvolvimento rural ao qual o conceito de educação rural está subordinado. Os sujeitos do campo, historicamente, segregados pelas práticas hegemônicas que os classificaram como inferiores contestaram o lugar a que foram colocados e reagiram a esta lógica opressora passando a construir suas resistências através da organização coletiva, ocupando o latifúndio do saber e colocando em pauta elementos teóricos e práticos que avançaram na construção de um projeto educativo popular.

A contestação das formas hegemônicas de pensar o outro preparou o terreno para o levante de um movimento transgressivo que ousou dialogar com outros saberes, que reconheceu outros sujeitos, e teceu os fios que legitimaram a possibilidade de pensar uma outra pedagogia: uma pedagogia que contemplasse a educação dos povos do campo, das águas e da floresta. O movimento que desafiou e transgrediu os ditames do capital e de suas práticas hegemônicas se territorializou alcançando conquistas importantes no campo político, econômico, cultural, e pedagógico, seja através da intensificação de marchas ou ocupações nas cidades e nos campos. Seus movimentos e ações coletivas representaram passos importantes na construção de um projeto educativo emancipatório que colocou em pauta o direito a educação de sujeitos até então (in)visibilizados pelas políticas públicas.

A materialização destes desejos, utopias e pretensões alimentou o Movimento da Educação do Campo, o qual construiu um projeto educativo emancipatório em articulação com os movimentos sociais e a classe trabalhadora do campo, em especial o Movimento dos

Trabalhadores Rurais Sem Terra, mais especificamente no período que corresponde aos anos entre 1997 a 2004, período em que foram dados avanços significativos no campo das políticas educacionais para os trabalhadores rurais.

Os coletivos sociais, étnicos, raciais, dos campos e periferias assim classificados reagem a essa visão de marginais, não se identificam com esse termo e trazem ações indagadoras desestabilizadoras para o pensamento sócio-educativo, suas políticas e pedagogias que, se justificam e realimentam dessa classificação. Se fazem co-presentes na ordem social, ocupam margens de cá, os territórios, terras, espaços, instituições sem passado pelas pontes, pinguelas, sem ter-se submetido a percursos exitosos. Surpreendem as formas de pensá-los. Como é possível que sem passar por novos percursos civilizatórios, conscientizadores se façam presentes em ações coletivas se estão sumidos na inconsciência, na ignorância, no senso-comum, na falsa consciência?

Com essas ações coletivas desconstroem conhecimentos, formas de pensá-los e de “educá-los”. Terminam mostrando a fraqueza de um pensamento sócio-educativo conformado em classificações dicotômicas dos coletivos humanos. Os próprios coletivos situados à margem e aos quais se prometem políticas e pedagogias de passagem nos advertem de que as formas de pensá-los e de segregá-los foram e contribuem muito mais brutais e radicais. Que as políticas e pedagogias terão de partir dessas radicalidades históricas (ARROYO. 2009. p.6).

O Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), organizado pelo MST em 1997, em conjunto com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) contribuiu de forma decisiva no processo de construção da ideia de Educação do Campo (CALDART, 2009). Este evento procurou dar continuidade aos estudos e pesquisas em torno de diferentes realidades do campesinato; esboçar os primeiros conceitos sobre a ideia de Educação do Campo e propor a pauta principal da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998 (KOLLING, 1999; NÉRY, 1999; MOLINA, 1999). Em 2001 com a aprovação das Diretrizes Operacionais para uma Educação básica das escolas do Campo, houve um avanço considerável dos movimentos sociais após anos de luta no campo jurídico-político.

Na Amazônia Paraense as origens do Movimento da Educação do Campo emergem a partir do ano de 2003. No referido período, após o encontro na antiga Escola Agrotécnica Federal de Castanhal, o qual contou com diversos coletivos sociais (movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, representantes de universidades e instituições da sociedade civil), foi deliberada a necessidade da realização de um evento de caráter mais amplo com a finalidade de pautar os desafios apresentados pelos sujeitos do campo quanto ao acesso à escolarização nos territórios rurais do Estado. No ano seguinte, em fevereiro de 2004, os coletivos sociais realizam um evento na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA),

na qual é apresentada a carta de criação do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC). A coordenação geral do FPEC passaria então a assumir uma proposta de mobilização do coletivo de organizações, instituições e movimentos sociais do campo sob uma dinâmica de articulação em rede (HAGE e CRUZ, 2015).

O FPEC é, portanto, a expressão mais significativa do Movimento Paraense por uma Educação do Campo, no processo de organização e mobilização pela construção de um projeto popular de desenvolvimento, de sociedade e de educação. Ele aglutina entidades da sociedade civil, movimentos sociais, instituições de ensino, pesquisa, órgãos governamentais de fomento ao desenvolvimento e da área educacional da sociedade paraense, que, compartilhando princípios, valores e concepções político-pedagógicas, buscam defender, implementar, apoiar e fortalecer políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo e desenvolvimento rural com qualidade sócio-ambiental para todos/as os/as cidadãos/ãs paraenses, sobretudo para as populações do campo, aqui entendidas como: agricultores/as familiares, indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos e pescadores (HAGE e CRUZ, 2015, p. 3).

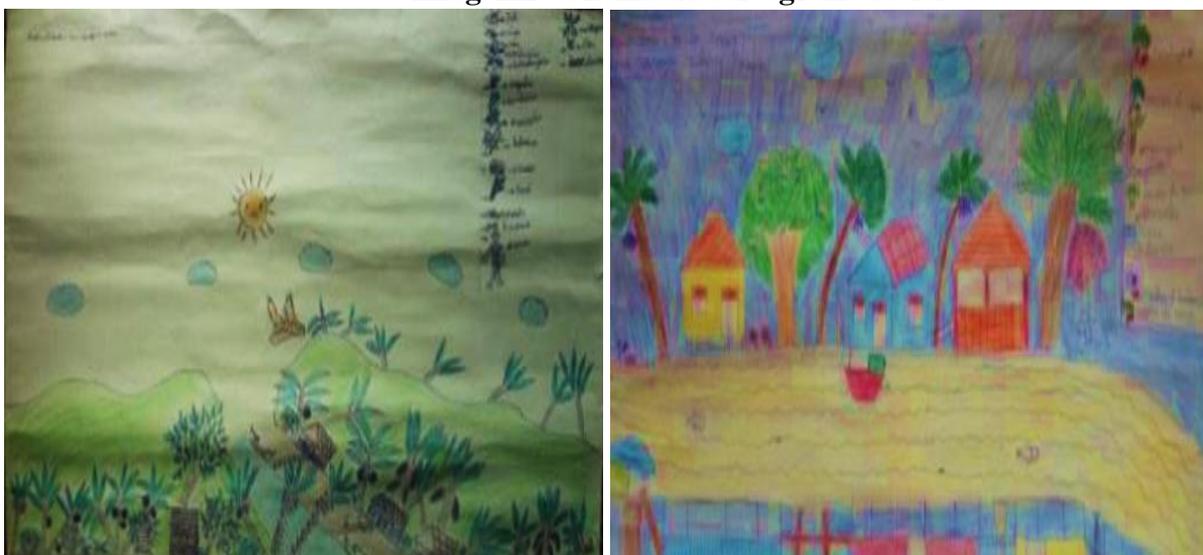
De acordo com afirmação, o FPEC, passou a ser o espaço de diálogo central do Movimento da Educação do Campo na Amazônia paraense, ao fortalecer a organização dos trabalhadores do campo e seus ideais de construção de um projeto popular e sustentável de desenvolvimento territorial, desenvolvimento de sociedade e também de educação, de modo a envolver não somente instituições da sociedade civil, como também movimentos sociais do campo, representantes de instituições de ensino, pesquisa, órgãos governamentais paraenses vinculados ao desenvolvimento social e educacional da sociedade. Estes coletivos ao se reunirem e compartilharem princípios e valores de uma educação popular, se propõem a defender a implementação de políticas públicas atreladas às experiências exitosas de educação do campo e desenvolvimento rural sustentável com qualidade para todos trabalhadores e trabalhadoras paraenses, que residem tanto na cidade quanto nas comunidades tradicionais rurais.

Conforme Hage e Cruz (2015) com o crescimento do movimento e com a necessidade de estender a atuação do Fórum Estadual, o coletivo que constitui o FPEC tomou a iniciativa de articular fóruns regionais, e assim, atender a demanda de grupos e movimentos sociais que passaram a integrar também o Movimento de Educação do Campo nas demais regiões do estado do Pará. Neste contexto, o movimento paraense de educação do campo na atualidade, passou a ser constituído pelo FPEC e pelos Fóruns regionais que são: a) Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará; b) Fórum Regional de Educação do Campo da Região Tocantina; c) Fórum de Educação do Campo da Região do Baixo

Amazonas; d) Fórum Regional de Educação do Campo da Região do Nordeste Paraense; e) Fórum Regional de Educação do Campo da Transamazônica e Xingu; f) Fórum do Baixo Amazonas; g) Fórum do Marajó, e; h) Fórum Regional de Educação do Campo da Região do Baixo Tocantins - Território em que está situado o município de Abaetetuba, lócus do estudo em questão.

De acordo com Almeida (2010), neste contexto os trabalhadores e trabalhadoras de comunidades tradicionais rurais ocupam dois territórios distintos: terra firme e as comunidades ribeirinhas junto às ilhas. Nos territórios quilombolas é predominante o extrativismo da mandioca com vistas à produção de farinha; enquanto que nas comunidades ribeirinhas o açaí se destaca como uma das principais produções (ALMEIDA, 2010).

Imagem2: Oficina de cartografia social



Fonte: PIBID/Diversidade – Abaetetuba.

As imagens produzidas por estudantes da educação básica descrevem a identidade territorial de Abaetetuba, município que ele está inserido e revela ainda a especificidade da Amazônia do Baixo Tocantins; território que se confunde numa dinâmica própria das águas; e que influencia a criação e recriação de realidades específicas e expressadas no âmbito de sua identidade territorial. “O rio as distancia e aproxima, alimenta e é espaço de lazer, poética e quintal de lendas: Iara, Boto, Boiúna e sabe-se lá quantas outras” (ALMEIDA, 2010, p. 291).

O rio possui um significado importantíssimo para a vida de sujeitos que ocupam comunidades ribeirinhas. Há períodos do ano conhecido como enchentes. Nesse período ocorrem alterações significativas no nível das águas levando-as até mesmo a transbordar e chegando até mesmo em ruas, casas próximas ao litoral, roças e pastos em territórios de terra

firme. Porém em outros períodos do ano, a maré recua formando praias. De acordo com Almeida (2010) em regiões marcadas pela realidade do estuário, como é caso do Baixo Tocantins, é possível observar a oscilação de seis em seis horas do nível da maré, o que acaba determinando a dinâmica da vida da população local.

Como afirma Almeida (2010, p. 1):

no estuário é a oscilação das marés que condiciona a vida da população local. Cascos (canoas),voadeiras e popopôs – nome de embarcação adquirido por conta do ruído do motor – constituem a principal forma de transporte e canal das relações comerciais entre os agricultores, pescadores e extrativistas com o meio urbano. As viagens, que às vezes ultrapassam dez horas, são momentos de contemplação, solidariedade, troca de informação, conto de causos, fofoca, galhofas diversas entre os(as) conhecidos(as).

Apesar da heterogeneidade existente na Amazônia do Baixo Tocantins é importante ressaltar que o convívio com empreendimentos ligados ao grande capital tem causado sérios prejuízos para as populações do referido territórios, apesar da Eletronorte – empresa responsável pela Usina Hidrelétrica de Tucuruí – ter buscado minimizar os impactos da obra com a implantação de projetos ambientais com foco na sustentabilidade. Os projetos de exploração foram idealizados e implantados no Baixo Tocantins em 1984 pelos militares com a finalidade de abastecer grandes empresas do setor de alumínio que exploravam os minérios nos territórios da Amazônia no Pará e no Maranhão (ALMEIDA, 2010).

Contudo é importante ressaltar que tais empreendimentos provocaram enormes impactos ambientais, como por exemplo, a inundação de grande extensão da floresta amazônica causando a destruição de territórios indígenas. Muitas famílias ficaram sem indenização pelo deslocamento causado pela obra. As populações ribeirinhas e de pescadores também sentiram o impacto causado pela obra com a redução do pescado, a poluição das águas e o processo de erosão existente no leito e nas margens do rio. Apesar do prejuízo às populações tradicionais locais ainda ficaram sem o abastecimento de energia.

A Eletronorte, empresa responsável pela Usina Hidrelétrica de Tucuruí, nos derradeiros anos tem se empenhado em implantar alguns projetos que reduzam os impactos resultantes da obra. Recentemente a usina teve a sua capacidade duplicada para acompanhar o ritmo de aumento da produção das indústrias de alumínio do Pará e Maranhão, ligadas a grandes corporações, a Vale e a Alcoa. A obra de engenharia foi erguida durante o regime militar para alimentar as grandes corporações do setor de alumínio no Pará e no Maranhão com energia barata. Entre os impactos provocados pela barragem, há registros de inundação de vasta extensão de floresta, deslocamento de populações indígenas, não indenização de famílias deslocadas pela obra, redução do pescado e poluição, erosão do leito e das margens do rio e elevado índice de malária. sem falar

do não atendimento das populações [...] com a energia gerada pela hidrelétrica (ALMEIDA, 2010, p. 293).

O protagonismo dos trabalhadores do campo do Baixo Tocantins é permeado por uma trajetória de intensas lutas sociais no território da Amazônia e busca constante pela emancipação das camadas populares. De acordo com Almeida (2010) as articulações construídas pelo coletivo de trabalhadores envolvem a participação de partidos políticos, grupos representativos da Igreja Católica e Organizações Não Governamentais (ONGs). A presença da Igreja Católica tem sido cada vez mais intensa junto aos coletivos sociais, constituindo-se como um dos interlocutores mais próximos desde a década de 1960 até a década de 1990 com as Comunidades Eclesiais de Base (CEB), as quais tiveram importância significativa na formação dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STR).

Além do fato de que o movimento de resistência, levado adiante pelos coletivos sociais que integram o território do Baixo Tocantins, possui uma importância central na luta contra a exploração do capital em seus territórios e a negação de direitos, o engajamento dos trabalhadores possibilitou a ampliação de muitas outras novas frentes de atuação, como por exemplo, o Movimento em defesa da Região Tocantina (MODERT) e o Movimento Nacional dos Atingidos por Barragens (MONAB), além do Movimento Nacional dos Trabalhadores da Pesca (MONAPE) como afirma Almeida (2010).

A trajetória do campesinato amazônico na busca pela emancipação registra várias mediações, que transitam por partidos políticos, segmentos da Igreja Católica, ONG, entre outros. a Igreja Católica é um dos mediadores mais presentes a partir da década de 1960 e avança até a década de 1990. Na caminhada camponesa amazônica, foi relevante a presença da Igreja Católica a partir das Comunidades eclesiais de Base (CEB) na formação do STR, associações e cooperativa. O campesinato do Baixo Tocantins realizou em momentos mais recentes inúmeras frentes de atuação. Nos registros de pesquisa de Valdomiro de Sousa (2002), encontram-se o Movimento em defesa da Região Tocantina (MODERT) e o Movimento nacional dos atingidos por Barragens (MONAB), e ainda o Movimento nacional dos trabalhadores da Pesca (MONAPE) (p. 295).

De acordo com a afirmação acima a caminhada do movimento camponês no Baixo Tocantins possibilitou a construção de uma rede de coletivos que envolvem um conjunto amplo e diverso de entidades e instituições sociais tanto a nível local quanto global. Esta articulação leva em consideração associações, cooperativas de produtores e produtoras rurais, Casas Familiares Rurais, além de Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais -

STTRs, colônias de pescadores, bem como instituições públicas do poder executivo municipal, estadual e federal; ampliou diálogo inclusive com a Universidade.

No campo da educação o território do Baixo Tocantins é constituído por um número significativo de sujeitos entre eles crianças, jovens e adultos que não tiveram um ensino de qualidade em virtude da precariedade das escolas e da fragilidade do sistema de ensino municipal e estadual de educação. As escolas de educação básica, ensino fundamental (séries iniciais) funcionam em classes multisseriadas e o ensino fundamental (séries finais) e ensino médio são ofertados através do Sistema Modular de Ensino (SOME).

A heterogeneidade sociocultural da Amazônia é a principal característica do território que – ao abrigar a Universidade Federal do Pará, com suas características multicampi - nos desafia a pensar em práticas formativas que possibilitem o diálogo com a diversidade cultural, política e econômica em que a instituição formadora está imersa. É neste contexto que é ofertado o curso de Licenciatura em Educação do Campo, na perspectiva de atender a especificidade dessa realidade regional, respeitando saberes e as práticas culturais das populações amazônicas. Fortalecendo assim a identidade camponesa e buscando através da pedagogia da alternância articular o saber científico produzido no âmbito da Universidade com o saber popular dessas populações, como veremos no item a seguir.

3.2 PENSANDO A PRÁXIS NO ENSINO SUPERIOR DO CAMPO.

No entanto, convém lembrar que tais conquistas também representaram novos desafios e trouxeram novas responsabilidades para os educadores e educadoras do Campo que implicaram no estudo sistemático do material elaborado pelo Movimento da Educação do Campo; na transformação deste conhecimento em ação; e em seguida, na possibilidade de fazer o caminho inverso, transformando esta ação em conhecimento. No ano de 2007 foi criado o Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (PROCAMPO), inicialmente com quatro experiências piloto nas seguintes instituições de nível superior: UNB, UFMG, UFBA e UFS. Posteriormente, entre 2008 e 2009, o programa se expandiu e passou a ser implementado em 31 Instituições Públicas de Ensino Superior sendo acompanhados por técnicos e gerentes da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com a participação de técnicos da Secretaria de Educação Superior (SESu) (MEC, 2013; FREITAS, 2011).

A criação das Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOC's) também representou uma importante conquista dos movimentos sociais que foi a implementação de

políticas de formação de professores destinada aos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Tal conquista, teve como objetivo central a formação e habilitação de educadores para o exercício do magistério nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio a partir de uma fundamentação teórica e prática pautada nos princípios da escola de educação básica do campo. As LEDOC's estão organizadas sob quatro áreas do conhecimento (Linguagens; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias; e Ciências Humanas e Sociais), e seguem o modelo da Pedagogia da Alternância: arranjo curricular mediante o qual as disciplinas são estruturadas e trabalhadas em tempos diferentes - Tempo Escola (formação no espaço acadêmico) e Tempo Comunidade (formação na comunidade que os estudantes residem).

Entretanto, é importante ressaltar que apesar das Licenciaturas do Campo pautar a formação de educadores visando o livre exercício do magistério em escolas de educação básica do campo, não podemos deixar de destacar a necessidade de implementação de políticas educacionais de formação de educadores calcada no acúmulo de experiências teóricas e práticas que favoreça a leitura crítica da realidade mediante o contato direto do estudante em formação inicial com o chão da escola, de modo que haja a criação de condições necessárias para sua intervenção sobre a realidade no âmbito da educação básica.

O Movimento que luta pela Educação do Campo entende que a concepção de educação adotada no espaço escolar não pode ser nutrida por projetos educativos sem a participação dos sujeitos do campo e articulados a uma cultura eminentemente hegemônica e homogênea que deslegitima a transmissão dos saberes tradicionais, ou que substitui os saberes culturais cultivados ao longo das gerações por fórmulas simples e práticas de "vencer na vida", levando o sujeito do campo a deixar sua comunidade pela vida na cidade. A superação desta lógica dominante tem um caráter central no âmbito dos movimentos sociais do campo, pois recoloca no centro da discussão a importância de uma formação docente calcada na integração entre a teoria e a prática pedagógica.

Ao conquistarem o direito de acessar o ensino superior e de ocupar os espaços acadêmicos para os sujeitos do campo, os movimentos sociais introduziram nos cursos de licenciaturas em educação do campo formas inovadoras de educação e de arranjo curricular sob uma vertente teórica contra hegemônica como, por exemplo, a implementação da alternância pedagógica enquanto parte dos processos formativos. A Pedagogia da alternância adquire importância central no âmbito da práxis, pois a mesma vai de encontro aos modelos de formação tradicional muito comum nos ambientes escolares e acadêmicos que não apenas

contrapõem tais modelos, mas propõe uma outra via formativa; trata-se de uma via formativa mais humana que considera outros espaços-tempos e busca, mediante a práxis, promover a articulação teoria e prática e fomentar a intervenção na realidade. A práxis transformadora figura como o escopo do referido modelo pedagógico que ao pautar a formação humana, sob o enfoque de outro paradigma formativo, preza pela construção do conhecimento e reconhece a validade e a legitimidade de outros saberes.

De acordo com Molina (2012) a Licenciatura em Educação do Campo representou um avanço significativo na elaboração de políticas públicas de educação, especialmente no âmbito do ensino superior. A pressão dos movimentos e coletivos sociais pela democratização do acesso a universidade foi a responsável pela ocupação do latifúndio do saber. Esta luta histórica inseriu nos espaços acadêmicos o símbolo da resistência camponesa brasileira expressa nas heterogeneidades socioculturais e na singularidade das populações tradicionais rurais, e isso mediante a presença destes sujeitos nos cursos de formação de educadores da educação básica do campo. Os trabalhadores e trabalhadoras rurais, quilombolas, indígenas, ribeirinhas ou assentados trouxeram não apenas sua identidade de camponês, mas também trouxeram consigo as marcas das lutas contra a opressão das forças hegemônicas que a submeteram a condição de classe inferior como afirma Arroyo (2008):

Participo de encontros de educadores do campo, das escolas dos acampamentos e assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Em um desses encontros estavam elaborando uma cartilha sobre “Nossos valores”. Fiquei curioso, não tinha visto uma cartilha orientada à formação de educadores e educadoras que se preocupassem com sua condição de sujeitos éticos. Tão atolados nas disciplinas acadêmicas, nos conhecimentos, métodos e técnicas de bem ensinar esquecemos que o ser humano acumulou valores, se conformou como uma espécie de valores, ética. Que todo educador tem como ofício esse dever de formar sujeitos éticos. O que mais me surpreendeu no debate dos professores(as) do MST foi que um dos valores destacados como traço do educador era “O direito à indignação”. Entendi. Aprenderam esse direito, esse traço na pedagogia do Movimento Sem Terra. No percurso tenso de sua formação como sujeitos sociais. O mesmo traço tão destacado por Paulo Freire, tão sensível e indignado diante de toda forma de desumanização (ARROYO, 2008, p.48).

Estes sujeitos retiram dessas marcas a força necessária para resistir e fazer valer o esforço coletivo dos movimentos que os formaram e que os colocou na universidade com a finalidade de fortalecer o poder popular e a luta histórica contra a opressão e exclusão social. E neste sentido a Pedagogia da alternância assume lugar central nas praticas formativas dos trabalhadores e trabalhadoras rurais. Enquanto modelo pedagógico, a alternância articula

tempos e espaços distintos, promove o diálogo entre teoria e prática e coloca o ser humano na condição de sujeito da práxis, ao transgredir o paradigma escolar tradicional rural e propor uma outra educação, uma outra pedagogia; a Pedagogia da alternância assume alto grau de importância na educação dos sujeitos do campo pois consegue inserir no processo de escolarização o diálogo da teoria com as práticas laborais situadas no âmbito do trabalho produtivo, como por exemplo, o manejo e o cultivo da terra pelos trabalhadores rurais.

De acordo com Molina (2012) o conhecimento que é construído na perspectiva da alternância pedagógica reconhece os tempos de produção da vida dos sujeitos nas comunidades. É neste lócus que as práticas culturais se materializam e também o lugar em que os estabelecimentos de ensino figuram como laboratórios de vivências dos referidos estudantes das licenciaturas do campo. Assim, o processo de construção do conhecimento tem um lugar específico na formação dos educandos que é a realidade própria a qual os trabalhadores do campo estão inseridos. Esta formação é alimentada pelos princípios e valores da práxis, pois busca desenvolver ações de transformação na realidade por meio da prática do educador que realiza intervenções necessárias tanto nas escolas de educação básica quanto nas comunidades tradicionais rurais, sejam elas quilombolas, indígenas, ribeirinhas, extrativistas ou em assentamentos da reforma agrária.

Os processos educativos que são construídos segundo o viés da Pedagogia da alternância envolve a articulação de elementos teóricos e práticos que existem no âmbito das dinâmicas do trabalho produtivo, na construção da vida em comunidade e na legitimidade das culturas das populações tradicionais. A educação popular mediante a perspectiva Freiriana não somente reconhece a validade destes elementos teóricos e práticos como também reafirma a necessidade de dar continuidade a estas experiências educativas. O diálogo entre os conteúdos acadêmicos adquiridos nos ambientes formais de educação e os saberes tradicionais construídos a partir das vivências junto as práticas produtivas e culturais dos trabalhadores rurais é um inédito viável, mas sua materialização só pode ocorrer no âmbito de uma perspectiva interdisciplinar (FREIRE, 2011).

A escolarização dos sujeitos do campo deixa de ser um não-assunto nos territórios rurais, onde a vida concreta dos sujeitos do campo se materializa de forma direta na relação homem-mundo. Lutar, produzir e resistir nas comunidades rurais sem ter a necessidade deixá-las é uma oportunidade que só poderia ocorrer de forma exitosa mediante a realização de experiências formativas construídas no campo da Pedagogia da alternância, visto que ela é o único modelo pedagógico que reconhece tempos e espaços formativos diferentes: Tempo

Escola – período formativo realizado nos espaços formativos de cunho institucional; e Tempo Comunidade – período formativo realizado nos espaços de vivência concreta dos educandos.

A Pedagogia da alternância também permite aos educandos do campo as condições necessárias de viabilizar a produção do conhecimento científico com o rigor que é característico na área do trabalho científico. Porém a construção deste conhecimento científico não anula e nem promove a invisibilidade dos saberes das comunidades rurais tradicionais. A desconstrução do preconceito e da recusa de valorizar e reconhecer outras formas de conhecimento, saberes e culturas ganham força quando tal construção científica é realizado pelos sujeitos que vivem e trabalham no campo.

Daí a importância de fomentar práticas formativas pela via da alternância, justamente pelo fato deste modelo pedagógico contribuir para elevar a qualidade de processos educativos que oportunizem aos educadores e também aos estudantes dos cursos de Licenciaturas do campo a realização da práxis na dimensão do conhecimento científico.

Contudo, apesar das conquistas obtidas pelos sujeitos do campo no âmbito das políticas de educação, é importante chamar a atenção para os diversos desafios que emergem no próprio processo de execução da Licenciatura em Educação do Campo. Segundo ressalta Molina (2012) é fundamental assegurar não somente a valorização dos processos educativos, mas também organização metodológica e atitudes formativas que possibilitem a interface entre educação e o acúmulo de experiência dos sujeitos do campo em formação; tais posturas são essenciais para elevar a qualidade do equilíbrio entre a autonomia acadêmica e intelectual e a legitimação dos conhecimentos já construídos de forma coletiva e experiencial pelos educandos em suas vivências educativas e socioculturais.

No contexto da Licenciatura em Educação do Campo da UFPA/Campus de Abaetetuba, o educando que ingressa no curso tem a oportunidade de participar do PIBID/Diversidade, e assim iniciar seu processo formativo acumulando experiências concretas nas escolas de educação básica do município. O Projeto de Iniciação à Docência assume uma função estritamente teórico-metodológica nesse processo formativo, pois possibilita ao aluno ingressante a vivência pedagógica necessária para a sua formação levando o mesmo a engajar-se numa nova forma de pensar e fazer educação do campo.

A Amazônia requer uma proposta formativa que dialogue com temas relacionados a diversidade étnica e cultural de seu território. Desta forma, o Programa de Iniciação a Docência têm contribuído com a formação de qualidade de uma nova geração de Educadores

da Educação Básica, constituindo-se uma referência no sentido da valorização da educação e de seus profissionais.

E neste território as ações do subprojeto PIBID/Diversidade da UFPA de Abaetetuba vêm produzindo um efeito positivo ao fortalecer o ensino, a pesquisa e a extensão - o tripé que sustenta a educação superior. Vale ressaltar que as atividades realizadas pelos estudantes, bolsistas de iniciação a docência, buscam estreitar não somente a relação entre estes três elementos constitutivos da universidade, no sentido de contribuir com a formação dos estudantes das LEDOCs e problematizar o currículo das escolas do campo. E nas escolas de educação básica do campo as ações formativas desempenhadas pelos subprojetos, fundamentam-se na perspectiva da práxis e da educação intercultural, tendo como missão a construção de instrumentos de investigação docente no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem, na intervenção pedagógica e na criação de projetos educativos que assegure o diálogo com os grupos sociais e a diversidade sociocultural e linguística.

A práxis no âmbito do PIBID Diversidade ocorre mediante a inserção de estudantes das Licenciaturas do Campo em escolas indígenas, quilombolas ou também em instituições de ensino instaladas em assentamentos da reforma agrária, reservas extrativistas ou comunidades ribeirinhas. Estas ações têm como objetivo proporcionar aos educandos um olhar mais abrangente sobre a realidade da prática pedagógica, bem como fortalecer a relação da universidade e a educação básica ofertada às populações do campo, como sugere os objetivos do PIBID/Diversidade:

Objetivos

- I. o incentivo à formação de docentes em nível superior;
- II. a contribuição para a valorização do magistério indígena e do campo;
- III. a integração entre educação superior e educação básica;
- IV. o desenvolvimento de metodologias específicas para a diversidade sociocultural e linguística, na perspectiva do diálogo intercultural;
- V. o desenvolvimento de um processo formativo que leve em consideração as diferenças culturais, a interculturalidade do país e suas implicações para o trabalho pedagógico (CAPES-PIBID/DIVERSIDADE, 2013)³.

Os objetivos elencados no documento que cria o PIBID/Diversidade revela uma relação próxima entre universidade e educação básica que é construída mediante a inserção dos bolsistas no cotidiano das escolas de educação básica. A viabilização da proposta metodológica do projeto institucional é realizada por meio de articulação da equipe

³Extraído do site da CAPES: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid-diversidade>. Acesso em 11 de fevereiro de 2018.

pedagógica do subprojeto, a qual assume a responsabilidade pelo acompanhamento das atividades propostas como realização de seminários integradores, oficinas pedagógicas, cursos de formação, orientação e acompanhamento dos bolsistas (alunos e supervisores), oficinas pedagógicas para professores, oficinas interdisciplinar articulando as várias áreas do conhecimento para os alunos do ensino fundamental e médio.

Neste tempo formativo os estudantes da universidade, em formação inicial, são levados a vivenciar experiências pedagógicas de natureza inovadora e interdisciplinar. Os estudantes que participam do PIBID/ Diversidade dedicam 20 horas de seu tempo às atividades do Projeto sob a orientação de professores titulares da educação básica e coordenadores que são docentes da universidade. Neste processo eles constroem projetos de intervenção pedagógica a partir de sua área do conhecimento. Os estágios são realizados sempre em uma escola pólo, local em que eles elaboram coletivamente o projeto de intervenção interdisciplinar buscando articular várias áreas do conhecimento, especialmente, as áreas da Matemática e da Linguagem.

É justamente no magistério que os estudantes têm a oportunidade de reviver lembranças e reencontrar docentes que outrora foram seus mestres e influenciaram na escolha de seu futuro profissional. São reencontros de gerações, uma vez que grande parte dos estudantes que participam do programa é constituída de jovens; são egressos a pouco tempo da educação básica e agora na universidade tem a possibilidade de retornar para as escolas, mas desta vez para contribuir na categoria do magistério. O reencontro de tempos formativos no trajeto de gerações traduz a singularidade do nosso ofício, o ofício de mestre, como sugere Arroyo (2008):

Revisitar o magistério é como revisitar nosso sítio, nosso lugar ou nossa cidade. É reviver lembranças, reencontros com nosso percurso profissional e humano. Reencontrar-nos sobretudo com tantos outros e outras que fizeram e fazem percursos tão idênticos. O magistério é uma referência onde se cruzam muitas histórias de vidas tão diversas e tão próximas. Um espaço de múltiplas expressões. Usamos entre nós o termo categoria, magistério, a categoria do magistério, a categoria em greve, a categoria injustiçada. Somos um coletivo. Há uma imagem de coletivo na representação social e na nossa representação. (...) Reacendemos nossa memória e nossa identidade, somos os lugares onde nos fizemos, as pessoas com quem convivemos. Somos a história de participamos. A memória coletiva que carregamos. (...) Que categoria profissional nós construímos nesses trajetos tão recentes de nossa trajetória? (ARROYO, 2008, p. 14).

Os estudantes bolsistas se integram em momentos permanentes de formação mediante realização de círculos de cultura, diálogos e vivência pedagógica, de modo a

articular “Tempo Universidade” e “Tempo Escola” (campo de estágio). Ao final de cada período de vivência pedagógica ocorre uma culminância em que cada bolsista elabora um artigo para socializar a experiência e os resultados obtidos com as atividades realizadas nas escolas. O acompanhamento e avaliação são realizados através de reuniões de planejamento semanais, formação continuada através de oficinas pedagógicas e seminários de avaliação semestrais, bem como relatórios, artigos e trabalhos de conclusão de curso que apresentem a experiência docente constituída a partir da realização do estágio docente nas escolas do Campo. Os supervisores apresentam mensalmente relatório de acompanhamento de estágio em formulário próprio.

A organização das atividades nas escolas estimula os estudantes a realizarem uma ação que envolve não somente o estudo, mas também a pesquisa associada a prática docente criadora e transformadora, que busca encontrar alternativas que contribuam na superação de desafios vivenciados na educação básica. É nesse contexto que está situado - enquanto política de formação inicial de educadores - o PIBID/Diversidade da UFPA campus de Abaetetuba; projeto que traz como contributo para as licenciaturas do campo a aproximação de espaços formativos: o ensino superior e a educação básica, de modo a estreitar a relação entre a formação inicial de educadores do campo e promover a construção de experiências formativas concretas, calcadas no âmbito da realidade de escolas instaladas nos territórios camponeses ou na cidade; pensar a práxis no âmbito da educação básica como mostra o item seguinte.

3.3 PENSANDO A PRÁXIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Historicamente as instituições escolares, com raras exceções, tem assumido tardiamente este debate e se colocado ao lado de uma ideologia de dominação preocupada com a construção de propostas de ensino que levam o aluno a obedecer e não a pensar. Freire (1997) sustenta que a práxis autêntica não se encontra na transferência de uma visão de mundo que se limita ao ato de descrever a realidade, na reprodução de um saber que engessa a capacidade humana de ler o mundo e as relações existentes a sua volta. O conhecimento da realidade, bem como a busca pela sua transformação é a única via possível pela qual caminha o processo de libertação. Para o autor, se a educação tem como finalidade a libertação, então ela é uma práxis social e humana.

De forma consciente, ou não, há professores que levam seus educandos a submeter-se a visão de mundo da burguesia aceitando-a como verdade absoluta sob perspectiva da invasão cultural; Freire (1997) sustenta que a invasão cultural atua como uma das principais estratégias de conquista do opressor ao fazer com que as camadas populares considerem a concepção de mundo hegemônica como superior a todas as outras manifestações culturais, entre elas a cultura popular. Nesse processo, são silenciadas falas contrárias ou qualquer tipo de posicionamento crítico que venha representar ameaça a sua hegemonia. As relações de poder que permeiam o processo de ensino regulam discursos e controlam o saber impedindo os estudantes de apreender a realidade da maneira que ela é de fato, como sustenta Arroyo.

O modelo de formação mantido irresponsavelmente por décadas em muitos cursos normais, de licenciatura, treinou e preparou primeiramente para dar conta dessas competências fechadas. Ao menos era o que se esperava em grande parte se fez. Nem sempre temos consciência das marcas deixadas em nossa auto-imagem docente. Formamos profissionais não apenas competentes nesses conteúdos fechados, mas imbuídos de uma auto imagem reduzida e fechada da função social deles e da escola. Temos gerações de docentes filhos e filhas da Lei 5692/71 e da tecnocracia, do autoritarismo, da modernização produtiva, do modelo científico autoritário, e agora do pensamento único neoliberal. O entulho desses tempos ainda invade os pátios das escolas e dos cursos de formação, das grades, do ordenamento escolar, dos conteúdos e das auto-imagens pessoais e profissionais. (...) Algumas escolas e coletivos de docentes optaram por mantê-lo e enfeitá-lo com flores, com cores de algum ou outro tema aberto. Projetos paralelos à margem das grades, muito avançados, onde se empenham alguns professores avançados, mas que não alteram o núcleo duro das grades, nem removem o entulho do tecnicismo e conteudismo (ARROYO, 2008, p.77).

Para o autor, o paradigma neoliberal e seus ideais de progresso de natureza tecnicista são naturalizados por modelos de competências fechadas que remontam os tempos autoritários vivenciados no país. A naturalização de princípios e valores burgueses é trabalhada de tal modo que muitos estudantes passam a compreender a lógica hegemônica neoliberal como o clímax da “civilização ocidental”. Freire (1997), da mesma forma destaca que os valores burgueses inerentes à visão de mundo da sociedade capitalista são construídos na consciência de alunos por determinados mestres levando-os a conceberem o modelo neoliberal vigente como o último estágio da história da humanidade e, portanto, imutável e inquestionável; inclusive questionar tal realidade passaria a representar uma afronta à própria sociedade, e colocar em desequilíbrio uma suposta ordem justa, livre e igualitária,

Através da invasão cultural, os mestres – mais uma vez, quer eles estejam conscientes ou não – dada a sua falta de respeito pela cultura dos outros – a cultura popular – encorajam os iletrados a adotar os valores burgueses como sendo superiores, e assim previnem qualquer reação contra eles. Aqui, de novo, os analfabetos são impedidos de ver a realidade no que ela verdadeiramente é. A sociedade capitalista burguesa deve ser considerada não como uma fase no curso da história humana, mas como a fase última imutável, o ponto culminante desta história. Porque se considera que ela permite aos homens desenvolver as suas potencialidades humanas, ela aparece aos iletrados como uma excelente maneira de viver (FREIRE, 1997, p. 23).

O ideário neoliberal, assumido como modelo de desenvolvimento por excelência, naturaliza e reforça as relações desiguais e excludentes ao fazer com que os oprimidos não questionem o contexto a sua volta e recusem revoltar-se contra a ordem estabelecida sob a suposta promessa de que o sistema econômico vigente permite aos sujeitos a possibilidade de desenvolvimento de suas potencialidades e rápida ascensão social tornando-se, desse modo, uma excelente oportunidade de progresso.

Apesar dos inúmeros desafios encontrados no campo da educação, Freire (1997) ressalta que aqueles que resolvem exercer o ofício de educador a partir da perspectiva libertadora e emancipatória precisam mostrar a realidade social sem distorções, da forma como ela realmente é constituída, haja vista que no processo de escolarização os sujeitos não são levados a conhecer e nem a questionar as causas de sua realidade concreta, mas a aceitá-la ou até mesmo a adaptar-se a essa mesma realidade. A possibilidade de intervenção humana é vista como algo irrelevante e até mesmo tratado como transgressão. A ideologia opressora de dominação sustenta a teoria de que tudo aquilo que o conceito de verdade para os grupos hegemônicos é também verdade para as camadas populares, o que anula a curiosidade epistemológica e a capacidade de pensar, uma vez que para a educação burguesa todos esses elementos não tem relevância e por isso devem ser esquecidos.

Aqueles que encorajam este tipo de política educativa – quer saibam que não – têm de mostrar a realidade social com uma certa luz. Os analfabetos não são convidados a descobrir as causas de sua situação de vida concreta; eles são convidados a aceitar a realidade tal qual é ou, noutros termos, a adaptar-se eles mesmos a essa realidade. Para uma tal ideologia de dominação, tudo o que é verdadeiro e bom para as elites é verdadeiro e bom para o povo (...). A curiosidade, o sentimento do espanto quando nos encontramos face a própria vida, a capacidade de pensar: tudo isso deve ser morto (FREIRE, 1997, p. 22).

Quando os elementos teóricos ou práticos da educação são tratados e reproduzidos como simples transferência de conhecimento buscando somente descrever a realidade social, a consciência crítica é inibida, o que reforça a questão do analfabetismo político. Por isso que Freire (1997) nos chama a atenção para a necessidade superar esta proposta de educação bancária e avançar na construção coletiva de uma outra educação, de uma outro projeto formativo em que o conhecimento da realidade aliado a luta pela transformação da realidade tornem-se questões elementares e centrais. Para o autor é mediante as práticas educativas libertadoras que podemos encontrar a práxis autêntica, haja vista que ela é constituída não somente por um ato de conhecimento, como também por um caminho para a transformação, cuja humanidade deve exercer e procurar conhecer:

(...) a teoria ou a prática da educação concebida como pura transferência dum saber que apenas descreve a realidade, bloqueará a emergência da consciência crítica e reforçará, pois, o analfabetismo político. Nós devemos ultrapassar este tipo de educação e substituí-lo por outro tipo no qual conhecer a realidade e transformar a realidade serão questões recíprocas. Desta maneira, a educação em vista duma libertação, enquanto práxis autêntica, é simultaneamente um ato de conhecimento e um método para a transformação que os homens devem exercer sobre a realidade que procuram conhecer. Assim, a educação ou a ação cultural em vista duma libertação é uma práxis social; faz-se e re-faz ela própria no processo autêntico de sua própria existência (FREIRE, 1997, p. 26).

Como infere Freire (1997) a partir deste momento que a educação é pensada a partir da libertação torna-se uma práxis social; ela existe no processo da própria existência. Para Penin (2001) as instituições escolares trazem em sua materialidade um conjunto de elementos que revela a sua função social; neste contexto é possível encontrar elementos que expressam a constituição da história, dos saberes e das práticas sociais e culturais. Contudo, essas especificidades são invisibilizadas por concepções e perspectivas de ensino que servem a outros interesses, e com isso as relações, desafios, valores e práticas sociais que as instituições escolares, historicamente, trazem em seu bojo deixam de ser problematizadas.

As instituições escolares, embora em constante e forte diálogo com outras instituições sociais, tem história, valores, saberes e práticas sociais que lhes são específicos e, nesse sentido, têm um papel social peculiar. Não raramente, essa especificidade tem sido obscurecida pela incorporação acrítica de teorias, conceitos e perspectivas forjadas a partir de outros interesses. [...] (A) especificidade das relações, problemas, valores e práticas sociais que historicamente caracterizam as instituições escolares não tem sido suficientemente problematizadas. Importa, pois que os princípios teóricos e práticos que norteiam a formação de professores afastem-se dessa simples transposição, voltando-se para a análise das peculiaridades históricas dessas instituições, de seus agentes sociais e das tarefas específicas de

seus profissionais. Assim, uma política de formação de professores comprometida com os problemas escolares contemporâneos deve centrar-se num esforço de compreensão das práticas, dos valores e da história das instituições escolares e seus agentes institucionais, tendo em vista que essas escolas são as entidades concretas em que os futuros professores exercerão suas atividades (PENIN, 2001, p. 327).

Nesse sentido é necessário que os elementos de ordem teórica e prática que orienta uma política de formação de professores do campo supere a simples transposição e volte-se para a análise e para a intervenção sobre a realidade das escolas do campo, de seus sujeitos e das atividades próprias de seus educadores. Uma política de formação de professores sólida precisa compreender as diferentes práticas sociais e os valores tanto das instituições escolares quanto dos sujeitos que constituem o território em que essas escolas estão inseridas, uma vez que essas escolas são as entidades concretas na qual os futuros educadores exercerão suas atividades.

Para Sant'Anna e Marques (2015) é importante que os projetos de formação inicial de educadores, especialmente do campo, ofereçam oportunidades formativas que superem os limites e os muros da universidade, de modo a levar o educador em formação a dialogar com a sócio-diversidade do campo, com seus tempos, seus saberes, suas diferentes experiências e formas de construção do conhecimento. E assim surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade, o qual constitui-se em uma política de formação inicial de professores, voltada para o atendimento de escolas do campo, quilombolas ou indígenas, propondo-se a construir um diálogo junto a variedade de sujeitos e grupos sociais historicamente invisibilizados pelo ideário burguês hegemônico.

Sua lógica de atuação é semelhante ao PIBID multidisciplinar (História, Geografia, Pedagogia, Letras, Matemática etc), o qual também concede bolsas a estudantes em formação inicial dos cursos de licenciatura, mas das áreas Educação do Campo e Intercultural Indígena para que estes realizem atividades pedagógicas nas escolas de educação básica no campo e também em escolas indígenas e quilombolas. A contribuição com a formação inicial de professores de escolas indígenas e do campo figura como um dos objetivos centrais do programa.

Ao ser implementado em 2010 pela Capes, o PIBID/Diversidade, surge no campo da educação com o objetivo de atender às demandas e especificidades das escolas localizadas nas comunidades tradicionais rurais e trazendo para o debate a análise crítica sobre os projetos de campo em disputa no contexto brasileiro, uma vez que a proposta do Pibid Diversidade articula-se aos do projeto pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo, proposta essa

que reafirma a importância da formação de educadores com vista à atuar na educação básica de escolas instaladas em territórios rurais.

O edital conjunto 002/2010/CAPES/SECAD-MEC dava início a política de formação que visava atender projetos para as escolas indígenas e do campo, contando com a aprovação de 21 projetos de duração de dois anos. De acordo com o referido edital, ao ser desenvolvido pelas IES, o Pibid Diversidade tinha como finalidade promover ações de formação inicial e de intervenção sobre a realidade articulada à princípios e valores que respeitem a diversidade sociocultural dos povos e comunidades tradicionais, como ressalta Sant'Anna e Marques(2015).

Atendendo às especificidades das licenciaturas interculturais indígenas e de educação do campo, a Capes lançou em 2010 o edital conjunto 002/2010/CAPES/SECAD-MEC – Pibid Diversidade, que acolheu projetos destinados às escolas indígenas e do campo. Nesse processo, foram aprovados 21 projetos com duração de dois anos. Além dos objetivos gerais do Pibid, o Pibid Diversidade visa “[...] propiciar um processo formativo que leve em consideração as diferenças culturais, a interculturalidade do país e suas implicações no trabalho pedagógico” (Brasil; CAPES, 2013). Para tal, fomenta a investigação docente no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem com vistas à intervenção pedagógica e ao desenvolvimento de metodologias específicas para a diversidade sociocultural e linguística na perspectiva do diálogo intercultural (SANT'ANNA e MARQUES, 2015, p. 5).

Para a autora, ao constituir-se enquanto política pública destinada a contribuir com a formação inicial de educadores do campo o PIBID/Diversidade se propõe a contribuir com ações teóricas e práticas que visam diminuir a distância que a séculos tem separado a universidade da educação básica, especialmente daquelas escolas que estão instaladas nas comunidades tradicionais rurais. A materialização desta política se dá mediante uma metodologia de trabalho muito própria que procura articular teoria e prática e se coloca no sentido de intervir com a finalidade de promover mudanças significativas sobre o real.

A criação do programa se deu em 2010 quando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lançou o edital conjunto 002/2010/CAPES/SECAD-MEC – PIBID Diversidade e passou a receber projetos de IES que tinham como objetivo atender as Licenciaturas em Educação do Campo e indígenas. Inicialmente, no referido edital, a CAPES aprovou 21 projetos que buscavam contribuir na construção de processos e atividades formativas de modo a contemplar a interculturalidade, bem como as implicações da diversidade sociocultural no trabalho pedagógico. Em 2013 o programa se expandiu, passando

a atender 3.194 estudantes com bolsa, em 81 subprojetos, distribuídos em 29 universidades, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 2. Resumo dos projetos aprovados no âmbito do Pibid e Pibid Diversidade

RESUMO	PIBID	PIBID Diversidade	TOTAL
Projetos Institucionais	284	29	313
Subprojetos	2916	81	2997
Bolsas	87060	3194	90254
Escolas	5.398	<i>Sem informação</i>	5.398

Fonte: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB (2013).

De acordo com a política que institui o PIBID Diversidade a implementação do programa traz em seu bojo a proposta de integrar a educação básica de escolas indígenas e do campo à universidade, de modo a contribuir com a formação inicial de estudantes que residem nos territórios rurais. No Pará, existem três Instituições de Ensino Superior (IES) que abrigam os subprojetos do PIBID/Diversidade são: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), campus de Bragança, a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e Universidade Federal do Pará (UFPA), campus de Abaetetuba. As áreas de conhecimento dos respectivos projetos estão distribuídas da seguinte maneira:

- a) IFPA - Campus Bragança / Ciências da Natureza e Matemática;
- b) IFPA - Campus Bragança / Ciências Humanas e Sociais;
- c) UNIFESSPA – Campus de Marabá / Educação do Campo;
- d) UFPA - Campus de Abaetetuba / Educação do Campo (lócus do estudo).

De acordo com o relatório de atividades do PIBID/Diversidade do subprojeto Educação do Campo da UFPA/Abaetetuba (2016), as atividades pedagógicas realizadas em campo pelos estudantes das licenciaturas em Educação do Campo - que integram o PIBID – buscaram tornar possível a construção de uma práxis criadora calcada na incorporação do estudo, da pesquisa e da prática docente, permitindo, assim, a construção de perspectivas que avancem na superação de desafios existentes na educação básica.

As ações do Pibid Diversidade possibilitaram a articulação entre a formação específica de professores e a vivência de situações concretas da docência no cotidiano escolar. Estimulou os estudantes a realizarem uma ação que congrega estudo, pesquisa e prática docente criadora que vislumbra a construção de alternativas que contribuam na superação de problemas vivenciados na educação básica (RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 2016, p.30).

Esta inferência reforça a ideia de práxis da qual fala Freire (1997). Segundo o autor, é por meio do conhecimento da realidade que o ser humano pode encontrar caminhos que o orientem na transformação do real. Ao inserir o estudante nas ações que perpassam o cotidiano escolar, o Pibid Diversidade proporciona aos estudantes vivências que os “bancos da sala de aula” não oferecem. A experimentação de situações novas e reais no campo da docência na educação básica possibilita ao educador em formação inicial a construção de outras práticas de educação do campo.

O trabalho com projetos ao longo do ano, por exemplo, foi uma maneira de inserir propostas pedagógicas dinâmicas e gerar a curiosidade epistemológica pelo desenvolvimento da leitura e da escrita na sala de aula, sempre levando em consideração expressões de múltiplas linguagens e também elementos que fazem parte da própria realidade do sujeito; são experiências que também é identificada no território da própria universidade, em especial ao curso de Licenciatura em Educação do Campo, uma vez que o PIBID está assentado na relação teoria-prática, pois sua formação acontece não somente nos espaços da educação superior, mas desloca-se até as escolas do campo e estabelece diálogo com os sujeitos que constituem a comunidade escolar da educação básica.

Um aspecto que destacamos é a relação da universidade, na oferta do curso de Licenciatura em Educação do Campo, com a Educação Básica, pois, o deslocamento para se aproximar das escolas; a realização de um acompanhamento e a presença de professores das escolas do campo, em momentos de planejamento e avaliação, dentro da universidade, permitiu um estreitamento de relações; e uma necessidade de estabelecer diálogos contínuo entre as problemáticas do ensino e da formação docente, desmistificando assim, a compreensão de formação como espaços estanques de que primeiros nos formamos, para depois atuar. A relação teoria-prática construindo práxis é necessário para produção de novos saberes. A universidade também precisa se abrir para dialogar com o cotidiano das escolas para não serem vistas como locais de produção de conhecimento e a educação básica como local de consumo (RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 2016, p.30).

De acordo com esta inferência é possível observar a relação da universidade com a educação básica no âmbito do PIBID/Diversidade, e a busca pela construção da práxis mediante o deslocamento até as escolas de estudantes da universidade; o acompanhamento das ações e a presença de professores das escolas do campo nos encontros de planejamento e de avaliação das atividades dentro da universidade, o que permitiu uma relação mais próxima; mostrou também a necessidade de pensar práticas de enfrentamento das problemáticas do ensino e da formação de educadores.

A valorização da relação teoria-prática na formação inicial de educadores constitui um aspecto central no processo de construção da práxis, algo necessário para construção de novas experiências educativas articuladas a transformação social a emancipação humana; e as ações do PIBID/Diversidade reforçam a ideia da importância da universidade construir espaços de diálogos com a educação básica, como cotidiano das escolas de modo a superar a visão dicotômica que permeia o campo da educação, a qual concebe o ensino superior como território de produção de conhecimento e as escolas de educação básica como local de reprodução e consumo.

As ações realizadas através do Pibid Diversidade demonstram que os estudantes vivenciaram situações de docência e apontam possibilidades de construir práticas de educação do campo. Através dos projetos, inseriram formas dinâmicas de estimular e desenvolver a leitura e a escrita na sala de aula considerando expressões de múltiplas linguagens como também, elementos da realidade. Em relação ao curso de Licenciatura em Educação do Campo, o Pibid possibilita uma relação teoria-prática. Um aspecto que destacamos é a relação da universidade, na oferta do curso de Licenciatura em Educação do Campo, com a Educação Básica, pois, o deslocamento para se aproximar das escolas; a realização de um acompanhamento e a presença de professores das escolas do campo, em momentos de planejamento e avaliação, dentro da universidade, permitiu um estreitamento de relações; e uma necessidade de estabelecer diálogos contínuo entre as problemáticas do ensino e da formação docente, desmistificando assim, a compreensão de formação como espaços estanques de que primeiros nos formamos, para depois atuar. A relação teoria-prática construindo práxis é necessário para produção de novos saberes. A universidade também precisa se abrir para dialogar com o cotidiano das escolas para não serem vistas como locais de produção de conhecimento e a educação básica como local de consumo (RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 2016, p.30).

No âmbito do programa foram encontrados alguns desafios que dificultaram a realização de determinadas atividades, por exemplo, a ausência de recursos, que causou a substituição de todas as escolas de educação básica atendidas no ano de 2014 localizadas em territórios e comunidades tradicionais distantes. Apesar da incerteza quanto a continuidade do programa pela falta de recursos, vários processos formativos continuaram sendo desenvolvidos tanto na Universidade quanto nas escolas públicas o que possibilitou o diálogo permanente entre o projeto e os educadores da rede pública de ensino. Contudo, é importante destacar que as incertezas dos estudantes quanto a manutenção do programa provocou uma instabilidade no ambiente gerando desânimo e insegurança em relação a continuidade das atividades programadas.

Apesar da ausência de recursos as atividades foram cumpridas por meio da parceria com as escolas públicas. No caso do subprojeto de Abaetetuba foi necessário a

substituição de todas as escolas que fizeram parte do projeto no ano de 2014, em virtude das distâncias geográficas e também na ausência de recursos para deslocamento. Foram desenvolvidos vários processos formativos na Universidade e nas escolas públicas garantindo o diálogo permanente entre a o PIBID e os professores da rede pública de ensino. Nenhuma atividade prevista no Subprojeto Abaetetuba e Subprojeto Marabá e no Plano de Trabalho deixaram de ser cumpridas, entretanto, vale ressaltar que uns dos problemas mais destacados pelos bolsistas foi a situação de incerteza quanto a continuidade do programa criou um clima de desânimo e insegurança quanto a manutenção das atividades programadas (...). A complexa conjuntura política nacional e local trouxe dificuldades. Houve atraso no pagamento dos professores e equipe de apoio de algumas escolas, o que gerou muitos problemas, como a paralisação das atividades escolares pelos profissionais para reivindicar a solução da situação e também as questões relacionadas ao transporte escolar (RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 2016, p.30).

No início do segundo semestre de 2016, com a conclusão do curso de Licenciatura em Educação do Campo de bolsistas do PIBID/Diversidade e a contratação em outras localidades, foi necessário realizar a substituição dos bolsistas egressos do programa. Desta forma após o processo de seleção, novos bolsistas foram apresentados e inseridos no grupo. Contudo, houve um atraso na efetivação do processo de substituição dos antigos bolsistas muito em virtude da situação de incerteza que o programa se encontrava; havia poucas informações em relação a continuidade do programa e a possibilidade de não abertura do sistema.

Situações delicadas que estavam intimamente relacionadas aos retrocessos no âmbito da conjuntura política. Estes retrocessos atingiram o programa e provocou limitações no andamento de algumas atividades, o que impactou de forma negativa todos os PIBIDs em âmbito nacional e local. Muitos docentes da educação básica tiveram salários atrasados, não só os professores como também a equipe de apoio de algumas escolas entre eles aquelas relacionadas ao transporte escolar do município; como consequência, muitos professores resolveram realizar paralisações nas atividades escolares e assim, de forma coletiva, dar sequência a luta pela garantia dos seus direitos.

Tabela 3: Escolas Participantes do PIBID/Diversidade – Abaetetuba.

NOME DA ESCOLA	LOCALIZAÇÃO	Número de alunos na escola	Número de alunos envolvidos no projeto
E. E. E. F. M. Esmerina Bou-Habib	Urbana	1200	20
E. E. E. F. M. Basílio de Carvalho	Urbana	1800	20
E. M. E. F. Maria Rita	Urbana	688	05
E.M.E.F. Boa Esperança do Burgo	Urbana	107	03

E.M.E.F. Oziel Alves	Urbana	100	02
E.M.E.F. Educar Para Crescer	Urbana	720	05
E.M.E.F. Profª Maria Das Neves E Silva	Urbana	200	05

Fonte: Relatório de atividades ano base/2016.

Conforme mostra a tabela acima, as escolas que são atendidas pelo programa não estão instaladas nos territórios rurais como prevê a normativa do projeto, mas funcionam no centro da cidade, no perímetro urbano. Contudo a maioria dos alunos matriculados nas escolas é proveniente de comunidades rurais ribeirinhas e quilombolas. Grande parte do público, atendido pelas escolas, são jovens que utilizam o transporte escolar para poderem se deslocar do seu lugar de origem até a cidade, muitas vezes levando horas na estrada. Quando as aulas não acontecem ou terminam mais cedo, os estudantes não retornam de imediato para suas casas, mas precisam aguardar o ônibus escolar vir buscá-los no final do horário de aula; enquanto o transporte escolar não chega os estudantes aguardam na praça da cidade, ficando expostos a todo tipo de risco ou violação de sua integridade física.

Convém ressaltar que o Art. 1º do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, o qual dispõe sobre a política de educação do campo e o PRONERA, define de forma objetiva que a escola do campo é o estabelecimento de ensino instalado em territórios rurais ou situado em área urbana, mas desde que atenda de forma predominante os sujeitos camponeses, como sugere o decreto:

I – Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural e;

II - Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente as populações do campo (BRASIL, 2010, p. 1).

Os bolsistas do PIBID/Diversidade, ao serem inseridos no cotidiano dessas escolas, incorporam em suas intervenções pedagógicas estratégias de ensino que valorizam o diálogo junto ao coletivo de adolescentes e jovens do campo. O exercício da escuta ocorre por meio da realização oficinas, rodas de conversa e partilha de experiências e histórias de vida com os estudantes. As imagens abaixo revelam a interação de alunos do campo e da cidade no âmbito de uma escola localizada no meio urbano.

Imagem3: Partilha das histórias de vida dos educandos



Fonte: Wellington Carneiro, 2016.

A perspectiva de educação assumida pela escola ainda está longe de contemplar a especificidade dos adolescentes e jovens das comunidades rurais. Apesar de receber estudantes que são oriundos das estradas, ramais, quilombos e comunidades ribeirinhas a proposta pedagógica da escola não dialoga com a cultura e a identidade territorial destes sujeitos. Há um padrão estritamente urbano que reforça a homogeneização dos conteúdos escolares e nega as diferenças culturais. Trata-se de uma visão equivocada de mundo que precisa ser desconstruída para poder avançar na construção de um projeto político que atenda a sócio-diversidade presente nas escolas do município.

A iniciativa de dar voz a estes sujeitos, de ouvir suas histórias, de escutar o outro é construída pelos estudantes do PIBID/Diversidade. As intervenções pedagógicas são construídas por jovens estudantes que são do campo, tiveram a experiência de estudar em escolas urbanas e passaram por estas mesmas situações durante o seu processo de escolarização. Por isso compreendem os desafios que muitos jovens do campo enfrentam e buscam propor atividades que dialogam com o seu projeto de vida.

A construção destas atividades de intervenção começa no início do ano letivo com a elaboração de planos de trabalho visando a realização de diferentes ações a serem desenvolvidas nos anos de 2016 entre eles o estudo do Tempo Universidade. Estas formações ocorrem semanalmente e focam temas de diferentes áreas do conhecimento, estudo sobre Formação Docente, além de estudos sobre a elaboração de projetos que atendam as especificidades das turmas envolvidas no projeto. O grupo de bolsistas é subdividido em subgrupos para estudarem os temas citados anteriormente e em seguida socializar com os demais bolsistas, no período programado do planejamento.

Os estudos de formação também ocorrem de modo diversificado e com a finalidade de ensinar os bolsistas a construir e a organizar seus próprios materiais pedagógicos para serem usados nas práticas educativas com os alunos na escola, além de materiais referentes a auxiliar no ato da leitura, da escrita e também do cálculo matemático com ênfase central em atividades a serem desenvolvidas nas escolas do campo da Amazônia paraense.

Nas escolas de educação básica do campo de Abaetetuba, o PIBID/Diversidade contribui com a problematização da prática pedagógica desenvolvida pelos docentes titulares; bem como a experimentação de atividades que não são desenvolvidas no cotidiano dessas escolas que aproximam os saberes dos assentados dos conhecimentos científicos expressos nos conteúdos. Contudo estas ações só puderam ser realizadas mediante estudo inicial das práticas pedagógicas desenvolvidas nestas escolas e também mediante aproximação dos estudantes da universidade em formação inicial com a realidade da educação ofertada nas escolas do campo, em Abaetetuba.

Ao final do estágio docente os estudantes bolsistas elaboram uma cartilha de Vivência Pedagógica que registra as diferentes experiências e os resultados dos estágios na educação básica. O subprojeto promove seminários semestrais de socialização das atividades realizadas envolvendo a comunidade acadêmica (Universidade), a comunidade rural e a comunidade escolar (Escola Campo de Estágio). A escola atendida pelo PIBID/Diversidade tem os resultados sistematizados e socializados na própria comunidade escolar por meio de reuniões de socialização e apresentação dos resultados obtidos através dos projetos de intervenção dos bolsistas por área do conhecimento e pelo projeto interdisciplinar, contribuindo, assim, com a construção de possibilidades de articulação entre a formação específica de educadores do campo e a vivência real de situações concretas comuns no cotidiano escolar do professor.

A necessidade de contribuir com a formação continuada dos docentes que já concluíram a graduação e que possuem larga experiência nas escolas do campo, mas que por algum motivo ainda não tiveram acesso ao debate proporcionado pela educação do campo. Essa é outra dimensão formativa que o PIBID/Diversidade procura contemplar e que existe por meio da parceria existente entre os professores da educação básica que atuam como orientadores do trabalho pedagógico nas escolas atendidas pelo programa. A troca de experiências articuladas pelas vias da relação inter-geracional entre sujeitos com acúmulos e tempos de formação distintos é uma característica específica do programa.

É importante ressaltar também da abertura de espaços e/ou canais de socialização das experiências formativas nas escolas do campo no Seminário em Marabá e do Seminário Nacional ocorrido em Abaetetuba. Este evento colocou em diálogo os desafios vivenciados nas escolas do campo, bem como no âmbito do próprio PIBID Diversidade. O espaço de diálogo é um elemento importante no intercâmbio de experiências formativas entre os projetos (Abaetetuba e Marabá).

Trata-se de um importante canal de comunicação que possibilita a troca de saberes entre educadores de escolas de comunidades rurais, da universidade, estudantes e a equipe de gestão das escolas; a reflexão sobre as vivências dos estudantes na educação básica levantou questões centrais no âmbito da pesquisa e do ensino nas escolas localizadas nos territórios rurais da Amazônia Paraense, bem como a necessidade da construção de uma agenda permanente de diálogo para pautar a importância da continuidade dessas ações.

É com base nesta perspectiva dialógica que o PIBID/Diversidade se coloca como política educacional fundamental na formação de professores do campo, buscando proporcionar aos estudantes das licenciaturas em educação do campo um contato direto com a realidade das escolas de educação básica do campo de Abaetetuba e, assim, elevar a qualidade da formação destes coletivos a partir da construção de ações na inter-relação escola/comunidade, como mostra o Relatório de Atividades do Programa no ano base de 2016.

As atividades desenvolvidas no subprojeto PIBID Diversidade, Educação do Campo, na UFPA contribuíram para ampliação da articulação do ensino, pesquisa e extensão, tripé que sustenta a universidade. As ações desenvolvidas no projeto, tendo como objetivo principal contribuir na formação dos estudantes de graduação e na problemática do currículo das escolas do campo, na perspectiva do currículo integrado e no ensino por área de conhecimento, ofertado no Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Nesse sentido apresentamos as perspectivas do PIBID Diversidade nas escolas do campo.

a) Aproximação da prática pedagógica desenvolvidas pelos docentes, nas escolas do campo; bem como a experimentação de atividades que não são desenvolvidas no cotidiano dessas escolas que aproximam os saberes dos assentados dos conhecimentos científicos expressos nos conteúdos; construir uma caracterização inicial das práticas pedagógicas nas escolas e nos permite lê as reais condições em que a educação tem sido ofertada em escolas do campo no sudeste do Pará e no Baixo Tocantins (Pará);

b) a implementação dos estágios supervisionado do curso de LPEC, com os bolsistas das turmas 2011 e 2013, num trabalho intensivo de envolvimento com a docência nas escolas do campo, sem assumirem as salas de aulas.

c) A percepção da necessidade de contribuir na formação continuada dos docentes que atuam nas escolas do campo, que já concluíram a graduação; mas que não tiveram acesso ao debate proporcionado pela educação do campo.

d) a construção de espaços de socialização como o Seminário em Marabá e do Seminário Nacional Realizado em Abaetetuba, que colocou em diálogo a problemática vivenciada nas escolas do campo e no interior do próprio programa PIBID Diversidade; tais eventos possibilitaram a troca de saberes entre professores da escola básica e do Ensino superior, estudantes e a gestão; a partir de questões de pesquisa e ensino das escolas do campo, levou a percepção de que é preciso construir numa agenda permanente de diálogo, justificando assim a necessidade e importância de sua continuidade dessas ações formativas.

O programa Pibid Diversidade tem se mostrado de grande relevância na formação de professores, pois, está proporcionando aos futuros professores um contato direto com a escola e provocando ações de interação escola/comunidade (p.31).

Cabe destacar que o êxito do PIBID/Diversidade provocou mudanças na legislação educacional, transferindo para o governo a responsabilidade de manutenção do Programa. O Plano Nacional de Educação instituído pela Lei nº 13.005/2014 estabeleceu metas para a formação de educadores, incluindo a estratégia de ampliar o programa de iniciação a docência como uma das medidas sistêmicas para a elevação da qualidade da educação pública em todos os níveis e modalidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterada pela Lei nº 12.796/2013, estabelece o incentivo à formação de profissionais “mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência aos licenciandos” e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.

Atualmente o PIBID constitui-se numa política de estado de caráter estruturante que promove a articulação entre universidade e educação básica, movimentando uma rede de trabalho e formação. No âmbito deste projeto formativo, o conhecimento que é compartilhado sobre o trabalho/formação considera os saberes plurais construídos na educação básica, estimula enraizamento cultura local das comunidades tradicionais e alimenta o olhar mais crítico para as conexões com o não-local. Assim, o ideal de uma educação de qualidade como direito de cada brasileiro, se traduz em atividades simples de vivência, mas planejadas de caráter investigativo e experiencial.

A escola, não pode ser compreendida somente enquanto aparelho ideológico da classe dominante, que existe no campo social apenas com a função de reproduzir valores atrelados a lógica do capitalismo. É importante trazer para o debate a ideia de que a escola pode também transformar-se em instrumento de resistência e emancipação social no momento em que ela propõe formar muito próprias de superar da ideologia burguesa. Trata-se, portanto, de um caminho possível desde que seja construído em articulação com um projeto educativo humanizante e emancipador, que se destine a criar condições próprias de existência.

3.4 DIALOGANDO COM A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA.

As ações pedagógicas trabalhadas pelo PIBID/Diversidade pretendem avançar na valorização da relação de saberes e das variedades culturais que se expressam na identidade territorial de grupos e movimentos sociais do campo, sob a perspectiva da interculturalidade. De acordo com o objetivo IV de seu documento de criação, o PIBID/Diversidade busca fortalecer “o desenvolvimento de metodologias específicas para a diversidade sociocultural e linguística, na perspectiva do diálogo intercultural”; o que para Walsh (2009, p.3) representa um avanço para uma perspectiva educativa que vem ganhando força, especialmente na América Latina, em virtude da existência do contato e da relação entre os povos indígenas e afrodescendentes. Para a autora, a interculturalidade crítica não consiste em uma construção institucional, ou projeto do Estado, mas sim uma construção coletiva de sujeitos que historicamente vem sofrendo situações de negação de direitos e opressão por forças hegemônicas.

Desde los años 90, existe en América Latina una nueva atención a la diversidad étnico-cultural, una atención que parte de reconocimientos jurídicos y de una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. La interculturalidad se inscribe en este esfuerzo (WALSH, 2009, p.2).

De acordo com a autora o ponto de partida da interculturalidade crítica é justamente o problema das relações de poder, da racialização e da diferença, as quais são compreendidas a partir do ponto de vista colonial. No campo político, ela insurge-se contra o problema da estrutura-colonial-racial e busca desconstruir esta lógica ao propor a superação das estruturas e relações sociais hegemônicas para avançar na construção de novos modos de ser, de saber e de poder. As relações culturais são permeadas por relações de poder e compreende ainda a complexidade de tais relações visto que perpassam a questão da luta pelo respeito a diferença e contra a desigualdade social; esse conjunto de elementos são questões centrais na luta pela emancipação humana. Logo, podemos sustentar que a Interculturalidade crítica emerge das lutas e demandas dos coletivos excluídos e subalternizados como ressalta Walsh (2009),

Desde sus comienzos, la interculturalidad ha significado una lucha en la que han estado en permanente disputa asuntos como identificación cultural, derecho y diferencia, autonomía y nación. No es extraño que uno de los espacios centrales de esta lucha sea la educación, como institución política, social y cultural: el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado. Por eso mismo, el

planteamiento de que la interculturalidad sea eje y deber educativo es substancial. Sin embargo, la genealogía de su uso en el campo de la educación está marcada por una serie de motivos, tensiones y disputas (WALSH, 2009, p.5).

Neste sentido, o debate sobre educação intercultural está assentado na luta de princípios de cunho dialógicos que busca promover a inter-relação entre os diversos coletivos e grupos culturais historicamente excluídos, compreendendo as práticas culturais destes coletivos como produções em constante construção, uma vez que tratam-se de elementos dinâmicos e históricos. Fleuri (2010), da mesma forma, compreende que a perspectiva da Educação Intercultural nasce a partir das lutas contra os processos de exclusão social de diferentes povos e grupos humanos, e se propõe a desenvolver a interação e o reconhecimento das diferenças culturais enquanto elemento indispensável ao crescimento mútuo e solidário entre os diferentes grupos, de modo a superar as oposições reducionistas, hegemônicas e conservadoras do pensamento burguês eurocêntrico.

Um dos primeiros textos a propor os conceitos basilares da educação intercultural tem como título a “Declaração sobre raça e sobre preconceitos raciais”, o qual foi elaborado pela UNESCO; o texto sustenta a importância de todos os povos e grupos humanos para o progresso de todas as civilizações e culturas.

Contudo não podemos perder de vista o fato de que o reconhecimento da diversidade assume diferentes enunciados, entre eles, destaca-se três termos: 1) Multi ou Pluricultural; 2) Transcultural; e 3) Intercultural. Os termos Multi ou Pluricultural fazem referência a uma situação específica, na qual grupos culturais diferentes coexistem lado a lado, porém não estabelecem relação entre si, nem procuram se envolver em situações de interação entre grupos. Já o termo transcultural faz referência a um conjunto de elementos culturais comuns ou traços universais, em outras palavras, identifica estruturas semelhantes que se expressam no âmbito da relação social nas culturas diferentes, mesmo que estas culturas não interajam entre si.

Na relação intercultural a dinâmica relacional entre grupos diferentes é outra, uma vez que as pessoas provenientes de diferentes ambientes culturais interagem. A mudança é sentida, sobretudo na ênfase dada a relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas, a qual constitui o traço característico da relação intercultural. No campo da educação, é possível distinguir a perspectiva multicultural da perspectiva intercultural de educação em três sentidos. A primeira distinção diz respeito a intencionalidade, fator motivacional da relação entre grupos que coabitam o mesmo contexto, de modo tal que possa levar o educador a

construir um projeto educativo intencional, cuja finalidade é promover a relação entre pessoas de culturas diferentes. A segunda distinção entre educação multicultural e intercultural encontra-se no modo de se entender na prática educativa a relação entre culturas.

Enquanto a primeira compreende as culturas diferentes enquanto objetos de estudo, a outra as considera como um modo próprio de um grupo social ver e interagir com a realidade; a interação proporcionada pela perspectiva intercultural modifica o horizonte particular de compreensão do real e contribui para nos levar a assumir pontos de vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade. A ênfase nos sujeitos da relação constitui a terceira característica da educação intercultural no campo da educação. Os sujeitos passam a ser valorizados enquanto criadores e sustentadores das culturas. A perspectiva intercultural compreende que, embora formados em contextos determinados, são as pessoas que fazem a cultura; os saberes de grupos e de pessoas históricas, jamais podem estar separados. Por isso, a estratégia adotada pelo modelo intercultural consiste, antes de tudo em promover, a relação entre as pessoas, enquanto membros e sujeitos ativos de sociedades históricas variadas culturalmente (NANNI, 1998). No entanto para que estes objetivos sejam materializados é essencial que aconteçam ao menos três mudanças pontuais nos sistemas escolares.

Primeiro, a realização do princípio da igualdade de oportunidades, ou seja, que as instituições de ensino trate os grupos populares enquanto sujeitos históricos e de direito. Segundo, a reelaboração dos livros didáticos e também a adoção de técnicas e de instrumentos multimediais, uma vez que a prática educativa exige seguidas transformações passando a assumir uma postura interdisciplinar, inclusive os livros didáticos que geralmente trazem conteúdos que valorizam a cultura hegemônica em detrimento da cultura de grupos das camadas populares. E terceiro a formação e requalificação dos educadores, fator essencial para o sucesso ou não da proposta intercultural. A superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica passa necessariamente por uma formação que reveja o modo de se relacionar com o outro, e reconstrua as maneiras de atuar em determinadas situações da realidade social.

O debate sobre a dimensão intercultural no contexto social do Brasil assume significados específicos, visto que o encontro/confronto entre culturas diferentes remontam as próprias raízes de sua constituição social. No país identifica-se sérios problemas na relação com o outro, o qual envolve manifestações de racismo, e uma forte intolerância reforçada pela discriminação étnica e social que se manifesta de maneira visível no fechamento ao diferente. A necessidade da construção da perspectiva intercultural justifica-se pelo fato de que nas sociedades complexas, caracterizadas pela relação entre ambientes culturais plurais e

redefinidos, os indivíduos têm a capacidade de interiorizar um conjunto de formas e conteúdos culturais diferentes ou antagônicos entre si.

Conforme Fleuri (2001, p.49, 50):

Na realidade brasileira, a dimensão intercultural se reveste de significados específicos, colonialismos e migrações, dominações e convivências tem induzido profundos processos de aculturação: fusões sincréticas e violentas, perdas de identidade cultural encontram-se na própria formação da sociedade brasileira. Numerosos pesquisadores, particularmente de História e Antropologia, procuraram reconstruir os desdobramentos e os multiformes resultados dos contatos – espontâneos ou forçados – que se verificaram entre os diversos grupos. Verifica-se que o encontro/confronto entre diferentes culturas configura as próprias raízes da formação social brasileira e que os processos de integração historicamente aconteceram com profundidade.

Neste sentido, é importante ressaltar que a perspectiva problematizadora inerente a dimensão intercultural tem condições de oferecer instrumentos essenciais a prática educativa e contribuir significativamente na promoção de meios que possibilite a construção da autoconsciência dos educandos e desconstrução de determinadas representações construídas historicamente sobre a cultura diferente. Por isso que Freire (2000) ainda hoje, defende que mesmo após o período da conquista e colonização europeia é essencial a não aceitação e nem a tolerância de qualquer forma de acomodação frente à implacável e violenta presença colonialista.

A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico, mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, correremos o risco de “amaciá-la” a invasão e vê-la como uma espécie de presente “civilizatório” do chamado Velho Mundo. Minha posição hoje, decorridos 500 anos da conquista [...] é a de que não se acomodaria diante da malvadeza intrínseca a qualquer forma de colonialismo, de invasão, de espoliação (FREIRE, 2000, p. 73-74).

Freire (2000) chama a atenção quanto ao perigo da naturalização de determinadas práticas opressoras impostas aos pelos colonizadores aos povos conquistados desde o início do processo de invasão europeia. Para o autor não se pode naturalizar a presença do colonizador, nem suas tentativas de ampliar sua conquista na dimensão política e territorial, nem sobre a dimensão histórico e cultural dos povos tradicionais. Seu domínio predatório sobre as terras e as populações e sua cobiça em estender seu poder sobre a identidade cultural dos povos indígenas não pode ser de forma alguma esquecida e/ou considerada como algo natural. O autor sustenta a necessidade de revisitar o passado para compreender as estruturas de poder instaladas pelos colonizadores. Caso tais violências, mesmo que distantes no tempo,

cometidas contra as populações tradicionais não sejam identificadas e denunciadas corremos sério risco de “amaciar” a invasão e passar a compreendê-la como um tipo de presente da civilização do chamado Velho Mundo.

Oliveira (2015) ressalta que a educação intercultural é constituída de um conjunto de práticas fundamentadas em elementos de ordem teórica e metodológica específicas. Conforme a autora, a diversidade de sujeitos e de culturas assume um lugar central na construção do referido projeto, uma vez que elas orientam suas próprias práticas educativas; nesse contexto é considerada também a inter-relação que há entre os saberes dos diversos sujeitos, os quais fazem uso de diferentes e variadas formas de representações que se materializam no cotidiano da práxis social e são anunciadas nas narrativas orais e escritas e nos discursos de variados campos do conhecimento.

Convém ressaltar que além de reconhecer e dialogar com as diferentes matrizes culturais, a educação intercultural está assentada na relação dialógica e solidária entre os sujeitos, pois considera-se que o estabelecimento de relações intersubjetivas solidárias e dialógicas reafirma o compromisso ético e político do projeto da educação intercultural em construção, possibilitando, desta forma, o respeito à diversidade de coletivos, movimentos e grupos sociais historicamente excluídos e subalternizados pela racionalidade eurocêntrica vigente, como afirma Oliveira (2015).

Nas práticas de educação Intercultural consideram-se:

- a) *a diversidade de sujeitos e de culturas* – como referencial das práticas educativas;
- b) *a relação entre os saberes* – o uso de diversas formas de representações, presentes na práxis cotidiana social, expressas nas narrativas orais e escritas e nos discursos dos diferentes campos específicos do conhecimento;
- c) *a relação dialógica e solidária entre os sujeitos* – o estabelecimento de relações intersubjetivas solidárias e dialógicas, possibilitando o respeito à diversidade de sujeitos e grupos e sujeitos sociais (OLIVEIRA, 2015. p.71).

De acordo com a autora, trata-se de uma educação que tem como alicerce práticas educativas inspiradas em uma abordagem ética e política sendo proveniente da luta dos movimentos sociais contra a exclusão social e pela afirmação da dignidade da vida humana, especialmente pela humanização e emancipação social de homens e mulheres. O projeto assume também a bandeira da equidade social, da luta pela justiça social e pela democratização do direito à educação e do exercício de sua cidadania, o que promove de forma significativa a ampliação das possibilidades de vida e de liberdade junto as diferentes e variadas culturas. E o PIBID/Diversidade contribui nesse sentido ao oportunizar experiências

que ultrapassam os muros da universidade levando o estudante a interagir e dialogar com os saberes das comunidades tradicionais, como mostra a imagem abaixo.

Imagem4: I Feira das Famílias do P.A. Boa Esperança do Burgo



Fonte: PIBID/Diversidade – Abaetetuba.

A proposta inicial da atividade era de conhecer os costumes que envolviam à produção familiar dos estudantes do Projeto de Assentamento (PA) Boa Esperança do Burgo que faziam parte da cultura local e transmitida de geração à geração. A atividade foi construída de forma coletiva por estudantes da EMEF Boa Esperança do Burgo, os quais são de uma turma multisseriada de 6º e 7º ano, ofertada pelo Sistema Modular de Ensino. De acordo com relatório do programa, a realização do projeto aproximou inclusive as famílias da comunidade, o que levou a possibilidade de ter como produto da atividade um caderno de costumes com saberes tradicionais relacionados à produção agrícola do P.A. Boa Esperança do Burgo.

As atividades realizadas com a comunidade também tiveram como finalidade mostrar aos estudantes que os processos educativos transcendem os muros da escola. As propostas educativas não podem estar limitadas a sala de aula, pois a cultura local da comunidade, os saberes tradicionais dos trabalhadores rurais, sua relação com a terra e a perspectiva do trabalho possuem uma dimensão pedagógica que precisa ser explorada pela escola, ainda mais quando essa escola está localizada no campo e atende crianças, adolescentes e jovens da comunidade local.

Para Oliveira (2015, p. 70):

Educação alicerçada a um projeto ético e político, porque se reveste em uma luta contra a exclusão social e afirmação da vida humana, ou seja, pela humanização de homens e mulheres. Luta pela equidade social, pela justiça social, para que todos(as) tenham o direito à educação e exerçam sua cidadania, ampliando as possibilidades de vida e de liberdade humanas. A educação intercultural apresenta-se como democrática, crítica e dialógica pautada em uma aprendizagem significativa e contextualizada no cenário social e cultural em que está inserida.

A educação intercultural tem como enfoque princípios e valores de natureza democrática, dialógica e crítica, a qual pauta uma aprendizagem significativa e relacional que expressa de maneira relevante o cenário social e cultural em que está inserida (OLIVEIRA, 2015, p.70). Esta mesma definição é defendida por Freire (2004), o qual afirma que não basta compreender somente a cultura de um coletivo específico, nem a cultura particular do grupo em que estamos inseridos. Antes de tudo é fundamental ampliar nosso olhar e compreender a relação que há entre essas duas culturas. Por isso Freire (2004), sustenta que “o problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas” (p.75).

Contudo Walsh (2009) ressalta que a interculturalidade crítica não pode ser confundida com a interculturalidade funcional que não é compatível com a perspectiva crítica e libertadora, nem se envolve nas lutas contra as formas de opressão, pois está atrelada a lógica do mercado; apesar de assumir a proposta da diversidade cultural enquanto discurso, a interculturalidade funcional não problematiza a existência dos dispositivos de poder que sustenta as desigualdades sociais e não se envolve na luta pela mudança das referidas estruturas.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad crítica se entiende como proceso, proyecto y estrategia que intenta construir relaciones - de saber, ser, poder y de la vida misma - radicalmente distintas. Eso sería, utilizando las categorías de Boaventura de Sousa Santos, un proyecto que provoca cuestionar las ausencias - de saberes, tiempos, diferencias, etc. - y pensar y trabajar desde las emergencias que se revelan “a través de la ampliación simbólica de pistas o señales” de la experiencia misma, particularmente la de los movimientos sociales [...] (WALSH, 2009, p.14).

Contudo Oliveira (2015, p. 71) afirma que “a educação intercultural está ainda em processo de construção, sendo necessário aprofundar os estudos sobre os seus pressupostos teóricos e as propostas de práticas em diversos espaços educacionais”. A preocupação central da educação passa a ser a elaboração de projetos educativos que promovam o diálogo com a diversidade de modelos culturais que interagem no âmbito da formação destes educandos. Com base nessa perspectiva, sustenta que “os projetos de formação de professores para o

ensino básico devem ocorrer de forma articulada com a escola pública, o que de certa forma tem sido favorecido pelo Pibid” (SANT’ANNA e MARQUES, 2015, p. 739).

CAPÍTULO IV

O capítulo em questão aborda a realidade da educação básica e a relação com a universidade tendo como recorte a experiência da PIBID/Diversidade no município de Abaetetuba. O texto em questão traz para o debate o relato de professores que atuam no programa de iniciação a docência e estudantes em formação inicial da licenciatura em educação do campo que integra o PIBID. Nestes relatos, os sujeitos participantes revelam os desafios e perspectivas ao longo de suas trajetórias formativas junto ao referido programa; compartilham experiências, lembranças e histórias de vida vivenciadas na relação com a prática pedagógica e com os estudantes da educação básica.

4.1 REFLEXÕES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID/DIVERSIDADE NA RELAÇÃO UNIVERSIDADE – EDUCAÇÃO BÁSICA

Além dos elementos que expressam a sócio-diversidade da Amazônia paraense é importante considerar neste debate a realidade da educação no referido território, mais especificamente a questão da relação universidade e educação básica a partir das práticas formativas construídas pelo PIBID/Diversidade no contexto de município de Abaetetuba/PA. Por ser um programa voltado para atender os sujeitos do campo, o PIBID/Diversidade da UFPA de Abaetetuba é formado por um coletivo de estudantes do Curso de Licenciaturas em Educação do Campo, os quais residem com suas famílias nas comunidades rurais do respectivo município, especialmente nas ilhas do município, mas que se deslocam de suas comunidades para o centro urbano do município ao longo da semana para cursar a LEDOC na universidade.

Embora a UFPA campus de Abaetetuba ofereça a Licenciatura em Educação do campo, no regime da Pedagogia da Alternância os estudantes do curso que residem em comunidades quilombolas e ribeirinhos se ausentam de suas comunidades ao longo da semana para conseguir cumprir os créditos das disciplinas do curso ofertado pela Universidade. Este deslocamento ocorre semanalmente por estes estudantes das LEDOCs, seguindo assim, o mesmo itinerário de crianças, adolescentes e jovens do campo que estudam nos anos finais do ensino fundamental e médio. Estes últimos também precisam se deslocar, porém esse deslocamento ocorre diariamente de suas comunidades para as escolas localizadas na sede do

município em razão das escolas localizadas no campo não ofertarem o ensino fundamental (anos iniciais) e médio.

Eu sou da Comunidade Rio Urucuri, ilha de Abaetetuba, comunidade ribeirinha. Na verdade eu morava com minha família. Aí quando iniciei a faculdade tive que ir morar na cidade de Abaetetuba. E por razão da minha família morar lá no interior e eu não ter como ir e voltar eu precisei vir morar aqui com parentes. Primeiro eu morei com minha avó, depois não deu certo eu fui morar com uma tia e assim morar com outros familiares. Meu pai trabalha com pesca, é pescador, inclusive ele é filiado à colônia de pescadores e a minha mãe atualmente é efetiva pelo município, ela trabalha numa escola (MARIA – Bolsista do PIBID/Diversidade).

Eu sou da Comunidade Quilombola Rio Genipaúba daqui de Abaetetuba. Resido ainda com a minha família. Passo a semana toda aqui na cidade para esse negócio de estudo. Moro com a minha tia porque na verdade ela mora no interior e como a casa fica sozinha aqui ela cedeu para a gente morar. E no final de semana eu vou para o interior (MATEUS – Bolsista do PIBID/Diversidade).

A minha comunidade é ribeirinha, lá do rio Tucumanduba daqui de Abaetetuba. E como fica a duas horas de viagem a barco não tinha como eu residir com eles, então eu tive que sair. Então eu moro com meus familiares aqui em Abaetetuba, mas eu sempre to revisitando eles, minha família, meu pai e minha mãe que ainda moram lá. Todos os bolsistas são de comunidades rurais, são ribeirinhos, ou quilombolas, alguns das estradas, mas todos nós bolsistas temos esse vínculo com o campo (RODRIGO – Bolsista do PIBID/Diversidade).

Esses que ingressaram desde 2015, que foi quando eu entrei, na seleção, era colocado bem claro, tinha que ser do campo. E assim ficou muito importante pra mim porque a minha pesquisa seria com esses garotos do campo que estava na vivência mesmo do campo e vinham pra universidade só estudar. Todos são ribeirinhos, nenhum quilombola (PROFA. ANA – Supervisora de área/PIBID).

De acordo com os relatos de estudantes da universidade, é comum a casa de avós, tios ou outros parentes mais próximos tornarem-se os seus principais destinos enquanto estão na Universidade para estudar, haja vista que o transporte diário de suas comunidades até a cidade é inviável tanto pelo alto custo quanto pelo desgaste com as horas de deslocamento. Assim, a permanência na sede do município durante o período de realização do curso na universidade é condicionada pela relação que há entre os estudantes do campo e seus parentes mais próximos que residem em Abaetetuba, no meio urbano, como vemos nos relatos.

Os estudantes da licenciatura do campo que integram o PIBID/Diversidade são todos provenientes de territórios e comunidades rurais, no caso, ribeirinha e quilombola; tais territórios caracterizam a região do Baixo Tocantins, em especial o município de Abaetetuba, lócus do estudo. A grande maioria dos bolsistas do programa é natural das ilhas, algumas

famílias inclusive possuem relação com a atividade pesqueira; outros são provenientes de comunidades rurais que se constituíram ao longo dos ramais, ou então, ao longo de estradas que dão acesso ao município.

Os territórios rurais do município de Abaetetuba conferem uma visão de campo específica e própria ao debate sobre a educação do campo no contexto da Amazônia paraense, pois traz consigo a necessidade de analisar a realidade concreta do território de existência e de produção das populações e grupos sociais locais. As estradas e as 73 ilhas do referido município constituem-se em territórios ocupados por ribeirinhos, pescadores, quilombolas, grupos e coletivos sociais que trazem consigo experiências, saberes, memórias, princípios e valores próprios, corroborando assim com a ideia de Haesbaert (2007, p. 21), o qual afirma que “o território é sempre múltiplo, diverso e complexo”.

Contudo é importante salientar que a ideia de território não se esgota na teoria que o compreende como conjunto de elementos que se manifestam a partir de suas múltiplas formas de trabalho, ou localização de um determinado habitat; a ideia de território assume uma concepção bem mais ampla, pois ajuda a compreender a maneira como os sujeitos criam e recriam formas próprias de existência. De acordo com Santos (1998) não basta somente estar inserido num lugar determinado; antes disso, é essencial a existência da inter-relação com os elementos que constituem sua territorialidade, uma vez que o território é também um dado simbólico.

Neste contexto o vínculo com os territórios rurais é um dos principais critérios que possibilita a participação do estudante no curso de educação do campo e também no PIBID/Diversidade. O relato abaixo traz a fala da professora que acompanha os bolsistas nas atividades pedagógicas realizadas nas escolas atendidas pelo programa; a mesma também pesquisou o programa de iniciação a docência da UFPA de Abaetetuba em sua dissertação de mestrado no período de 2015 a 2018, e afirma que todos os estudantes do campo são oriundos de territórios ribeirinhos.

É importante ressaltar que o município de Abaetetuba não dispõe de transporte coletivo, o que ajuda a explicar a grande quantidade de motocicletas que cruzam as ruas e avenidas, quase sempre ocupadas por adolescentes e jovens que as usam como principal meio de transporte. Os estudantes da graduação que moram no campo, ou em territórios mais distantes, utilizam o ônibus da universidade que é disponibilizado pela própria instituição. Ao longo da semana o ônibus faz três percursos diários de ida e volta trazendo estudantes que ficam em pontos específicos aguardando seu principal meio de transporte.

Quando os bolsistas do PIBID chegam até as escolas é comum encontrarem alunos do campo que, assim como eles no período de escolarização, dependiam de ônibus e rabetas para acessar as escolas da cidade e assim realizar o desejo de ‘concluir os estudos. A ausência da oferta do ensino fundamental nos anos finais e do ensino médio é o principal motivo que explica a grande concentração de alunos em escolas da sede do município.

Outro ponto que merece ser ressaltado é que as escolas atendidas pelo PIBID/Diversidade não estão localizadas em territórios rurais, mas no meio urbano do município de Abaetetuba. Entretanto, como foi abordado no capítulo anterior, grande parte dos alunos que estudam nas escolas atendidas pelo programa são provenientes de comunidades tradicionais rurais, quilombolas, ribeirinhas ou são provenientes de ramais ou estradas adjacentes ao município.

Segundo a profa. Ana e a profa. Júlia, atuais supervisora e coordenadora institucional do programa, no início do programa eram atendidas escolas rurais que estavam localizadas ao longo da estrada do município de Moju/PA e nas ilhas de Abaetetuba. Tais escolas possuíam turmas de multisserie e recebiam com frequência os estudantes do curso de educação do campo que integravam o coletivo do PIBID. Contudo as atividades do programa tiveram que ser interrompidas nessas escolas em virtude de alguns acidentes que ocorreram com os bolsistas do programa. Tais acontecimentos levaram a coordenação do PIBID a repensar o local dos estágios dos estudantes, trazendo os mesmos para as escolas localizadas no perímetro urbano, como é afirmado no relato abaixo.

Em 2015 e início de 2016 nós fazíamos um trabalho em duas escolas rurais, uma na estrada do Moju e a outra nas ilhas. O que aconteceu? Teve acidente! um aluno nosso das ilhas quase caiu na água e o da estrada quando foi atravessar, o ônibus freou. E assim por causa desses dois acontecimentos nós entramos, fizemos uma reunião aí na universidade com toda a coordenação do PIBID e achava melhor ver uma escola aqui na cidade, mas com os critérios que atendesse pelo menos 50% de alunos rurais e nós demos sorte com duas escolas que foram a Esmerina Bou-Habib que na época em 2016, no segundo semestre ela já tinha um total de 70% de alunos; e o Basílio que é de alunos do campo, das ilhas e estradas (Profa. ANA – Supervisora de área/PIBID).

Desde que nós começamos já fizemos um circuito nas escolas do campo que estavam no campo, mas a partir de 2016 nós seguimos o Decreto 7352 que diz que é escola do campo todas as escolas que mesmo estando em área urbana atende os alunos do campo. Então nós estamos no Basílio, no Bem Vinda e no Esmerina. O Bem Vinda e o Basílio entraram em Reforma, então nós só estamos no Esmerina, todos os alunos permanecem. O programa atendia 40, mas perdemos a cota e ficamos com 35; 20 alunos permanecem como bolsistas voluntários do Pibid e agora a PROEG tá tentando pagar uma bolsa (...) para ajudá-los e tentar ficar até junho. Porque nós já estávamos nas escolas quando nós recebemos a informação que o projeto o PIBID/Diversidade seria extinto. A gente continua porque não podíamos abandonar a escola e a escola Esmerina é uma escola que atende muitos alunos

carentes, do campo, das estradas e a gente tem feito um trabalho de Alfabetização e um projeto voltado para as oficinas de formação dos alunos na linguagem, nas artes, nas ciências da natureza e a gente trabalha no formato de oficinas com os alunos (PROFA. JÚLIA – Coordenadora de Institucional/PIBID).

De acordo com o relato a partir de 2016 as escolas que passaram a receber os estudantes da universidade são a E.E.E.F. Esmerina Bou Habib e E.E.E.F.M. Prof. Basílio de Carvalho. Trata-se de escolas administradas pelo Estado, todas em um modelo seriado e que ofertam turmas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, este último somente no caso da escola Basílio de Carvalho, motivo pelo qual crianças, adolescentes e jovens do campo são obrigados a deixar suas comunidades para dar prosseguimento ao processo de escolarização na cidade.

Imagem5: EEEF. Esmerina Bou Habib e EEEFM. Basílio de Carvalho (em reforma)



Fonte: Autor.

É importante observar também que o público atendido é eminentemente diverso não somente por pertencer a territorialidades diferentes, mas pelo fato da escola receber estudantes com diferentes histórias de vida, diferentes trajetórias, diferentes desafios tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Era esse o perfil do público atendido pelo PIBID/Diversidade nos turnos da manhã e da tarde e os estudantes da universidade que integravam o programa se alternavam entre os períodos e assim buscavam dialogar com as diferentes realidades em sala de aula.

A diversidade sociocultural e territorial (ribeirinha, assentado, pescadores, indígenas, quilombolas entre outros) do campo é construída a partir das relações que envolvem os diversos atores sociais e as instituições da sociedade política e sociedade civil (GRAMSCI,

1989). Assegurar essa diversidade é essencial na construção da proposta político-pedagógica e das práticas educativas que a escola vai subsidiar no âmbito da sociedade.

A definição da proposta de educação que a escola vai assumir tem relação direta com a afirmação ou negação da cultura, dos saberes e da identidade territorial dos sujeitos que trabalham e produzem no campo. Esta luta “vem adquirindo destaque no movimento indígena, quilombola, negro, do campo por escolas em suas comunidades de origem, pelo direito a suas linguagens, memória, história, cultura e sua inclusão obrigatória nos currículos” (ARROYO, 2009, p. 2).

Eu atuei sempre a tarde, porque eu estudava de manhã. E os alunos da tarde, a grande maioria era da estrada. Era do ramal de Beja, dos ramais. E alguns eram da cidade. A grande maioria era da estrada. (...) eu atuei dois ou três anos no PIBID na escola Basílio de Carvalho, embora seja uma escola situada na cidade, mas ela é uma escola do campo, porque ela atende um numero elevado de alunos do campo (MARIA – Bolsista do PIBID/Diversidade).

Em 2015 eu atuei no Basílio... Basílio de Carvalho. Em 2016 eu também fiquei no Basílio, e em 2017 eu fui pra Esmerina. Do Basílio 90% dos alunos eram do campo, da Esmerina eu não tive tanto esse contato. Tinha alunos do meio rural, quilombolas eu não encontrei no Esmerina. No Basílio já tinha quilombolas, no Esmerina eu não encontrei (MATEUS – Bolsista do PIBID/Diversidade).

Eu sou do PIBID desde 2015, saiu o edital e eu achei interessante. Era só destinado a pessoas do campo, então era uma possibilidade em questão de formação, também a bolsa que ajuda. Eu atuei os três anos na Escola estadual Basílio de Carvalho, foi três anos que eu atuei. No primeiro ano [de pibid] eu atuei no 8º ano, em 2016 no nono ano e em 2017 no sexto ano. A maioria... 90% dos alunos que vem das ilhas. As comunidades próximas dos municípios esses alunos são todos de Abaetetuba. Eu acho que a escola que mais recebe alunos do campo em Abaetetuba é a escola prof. Basílio de Carvalho (RODRIGO– Bolsista do PIBID/Diversidade).

De acordo com o Texto Base CN, Coleção Por uma EBC n.º 1 (1999) a escola do campo é “aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo”. O texto sustenta a ideia de que a construção da escola do campo poderá acontecer se os coletivos e grupos sociais do campo assumirem esta proposta em diálogo com a sócio-diversidade e a sua identidade territorial. Trata-se de uma proposta de construção coletiva e popular.

Essa concepção de escola também é defendida pelo movimento que luta não somente contra o fechamento de escolas do campo, mas também pela construção de novas escolas nas comunidades rurais de origem destes estudantes. Com base nesse entendimento observamos que a ausência de escolas que ofertam o ensino fundamental e médio nas comunidades tradicionais rurais revela a negação do direito a educação para as populações do campo, uma

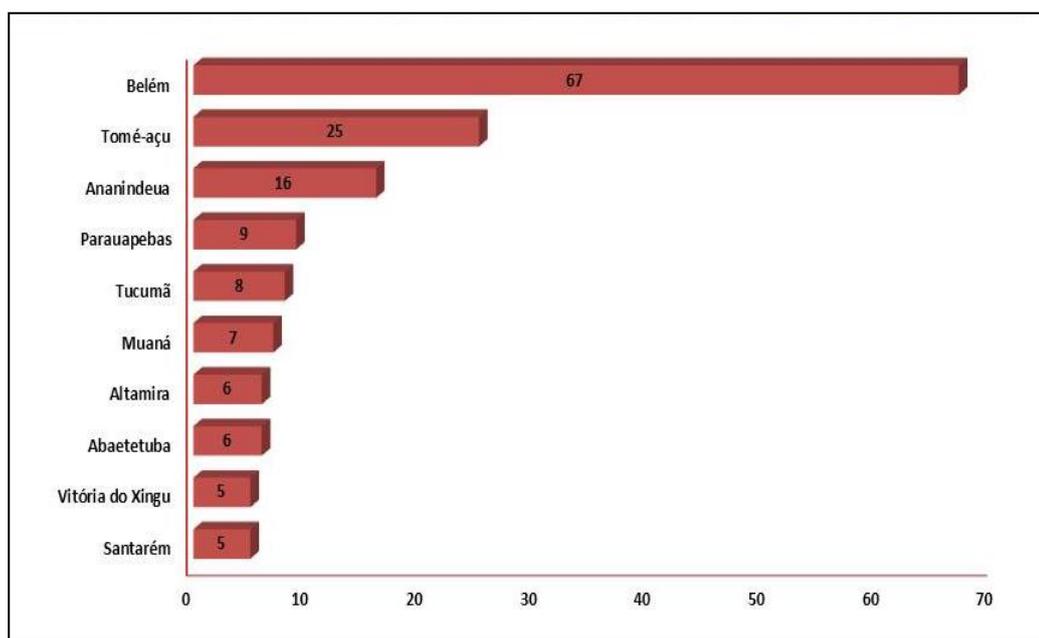
vez que o processo de escolarização assume importância central na afirmação ou negação das territorialidades dos sujeitos que trabalham e produzem nos territórios rurais da Amazônia paraense.

As escolas no campo, tanto na questão das ilhas quanto das estradas elas geralmente vão até o 4º ou 5º ano e os alunos precisam estudar. E o que eles tem que fazer, deslocar pra cidade já que eles ofertam até o 4º ano; pra não parar ou perder o ano deslocam pra cidade (RODRIGO – Bolsista do PIBID/Diversidade).

O relato revela que o deslocamento de estudantes do campo para as escolas da cidade ocorre em razão dos estabelecimentos de ensino existentes nas comunidades rurais não ofertar as séries finais do ensino fundamental e também o ensino médio. No território das ilhas de Abaetetuba, Quilombos e estradas, as crianças e adolescentes que residem nestas localidades estudam até o 5º ano e depois se vêem obrigados a deixar suas comunidades para continuar seus estudos nas escolas urbanas.

Além da falta de escolas no campo a extinção e paralisação de escolas nos territórios rurais também têm levado crianças, adolescentes e jovens a se deslocarem de suas comunidades para estudar em escolas urbanas com proposta curricular distantes do projeto de vida dos estudantes do campo. O estado do Pará tem sido responsável pelo fechamento de um grande numero de escolas nos últimos anos, como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 3: Escolas extintas no Pará por município no ano de 2016.



Fonte: Censo Escolar do INEP, 2016.

O gráfico apresenta a relação dos dez municípios paraenses que mais fecharam escolas ao longo do ano de 2016, dentre os quais está o município de Abaetetuba. Os dados têm como base o Censo Escolar do INEP e revelam que 6 escolas foram extintas no referido ano. Quando uma escola é fechada no campo os alunos são obrigados a ter que utilizar o transporte escolar para deslocar-se até o perímetro urbano e, assim, dar continuidade aos seus estudos. Para Caldart (2003) ainda hoje há uma imagem negativa em relação a escolarização dos sujeitos do campo imposta pelo modelo hegemônico de desenvolvimento rural, o qual reforça a ideia de que os sujeitos do campo não precisam ter acesso a educação uma vez que as atividades laborais realizadas pelos trabalhadores rurais não exige formação.

Um dos entraves ao avanço da luta popular pela educação básica do campo é cultural: as populações do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo. Ou seja, uma situação social de exclusão, que é um dos desdobramentos perversos da opção de (sub)desenvolvimento do país feita pelas elites brasileiras, acaba se tornando uma espécie de bloqueio cultural que impede o seu enfrentamento efetivo por quem de direito. As pessoas passam a acreditar que para ficar no campo não precisam mesmo de ‘muitas letras’ (CALDART, 2003, p. 66).

De acordo com Caldart (2003), a extinção ou paralisação de escolas nos territórios ou comunidades rurais tradicionais revela a ausência do Estado quanto a implementação de políticas públicas necessárias a manutenção destes estabelecimentos de ensino. A continuidade do processo de escolarização dos estudos de crianças, adolescentes, jovens e adultos do campo tem relação direta com a garantia do direito destes sujeitos em estudar próximo de suas residências, como determina o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, no seu Art. 53.

A referida legislação determina que todas crianças e adolescentes têm o pleno direito à educação de modo a garantir o “pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência”.

A ausência de escolas nas pequenas comunidades rurais da Amazônia paraense condena os estudantes do campo a se deslocar para outras localidades durante horas a pé, ou de bicicleta, ônibus, em caminhão, barco ou então usando outros meios de transporte muitas vezes em condições precárias, sem nenhuma forma de fiscalização ou segurança. Há ocasiões em que estes estudantes acordam ainda de madrugada para ir até a escola e só retornam tarde da noite, muitas vezes sem ter realizado uma alimentação adequada. Tais situações colaboram para que haja o abandono dos estudos, ou a evasão destes estudantes, ou também o distanciamento deste sujeito do grupo familiar.

Os impactos também incidem sobre a trajetória de vida dos estudantes que residem campo, bem como sobre as possibilidades de sustentabilidade das comunidades rurais uma vez que o fechamento de escolas têm implicações no fortalecimento do êxodo rural com a migração campo-cidade, o que acaba levando ao enfraquecimento das comunidades rurais em todas as suas dimensões.

Em 2014, a então Presidenta Dilma Rousseff sancionou, como resultado da pressão advinda dos grupos e coletivos sociais do campo, a alteração na atual LDB dificultando a extinção das escolas pelas secretarias estaduais e municipais de educação. A alteração do art. 28 da Lei nº 9.394/2006, no Parágrafo Único estabelece que o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas só poderá ocorrer sob as seguintes condições: “manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar” (Lei nº 12.960/ 2014).

No entanto, em que pese a legislação deixar claro os critérios para que ocorra o fechamento de uma escola, a extinção dos estabelecimentos de ensino continuam acontecendo de forma irregular, contrariando os documentos legais que versam sobre o processo de fechamento de escolas no campo. Tais medidas também não consideram a opinião da comunidade local, nem aguardam a manifestação dos Conselhos Municipais ou Estadual de Educação. Vale ressaltar que tais instituições não problematizam os fechamentos de escolas nas comunidades rurais, muitos inclusive apoiam a determinação das secretarias municipais se colocando ao lado das determinações que descumprem a legislação educacional vigente.

Vários são os argumentos que as secretarias de educação estadual e municipais utilizam para justificar a extinção das escolas nos territórios e comunidades rurais. Uma delas diz respeito ao número pequeno de alunos necessários para conseguir manter uma escola em pleno funcionamento no campo, e para tornar esse procedimento legal do ponto de vista jurídico é criado um conjunto de portarias pelas secretarias de educação a nível estadual e municipal que definem o número mínimo de alunos para tornar uma escola ativa em uma comunidade, em pleno funcionamento. Contudo é importante pontuar que tais medidas não possuem nenhuma base legal nas legislações educacionais existentes.

A resistência às essas medidas arbitrárias dos gestores públicos tem sido levada adiante pelo Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), entidade responsável pela criação de um instrumento de combate ao fechamento criminoso de estabelecimentos de ensino, o qual atende pelo nome de Disque Denúncia contra o fechamento de escolas do

campo. O Disk Denúncia contra o fechamento das Escolas no Campo recebe denúncias por meio do telefone (91) - 99191-7282. Esta ação envolve a parceria da UFPA, do PIBID Pedagogia-Castanhal e do Ministério Público do Estado do Pará (MPPA). Enquanto que a UFPA tem a responsabilidade de abrigar o Disk Denúncia no campus universitário de Castanhal e o PIBID de registrar e encaminhar as denúncias por meio dos seus bolsistas, o MPPA tem o papel de investigar e fazer cumprir a legislação vigente referente ao fechamento de escolas no campo.

Vale salientar que o instrumento de pressão – Disk Denúncia - é administrado por outro PIBID, o PIBID Pedagogia de Castanhal. As denúncias são registradas por estudantes da graduação em Pedagogia que se revezam ao longo da semana para poder atender a demanda das comunidades rurais que entram em contato com o Disk Denúncia para apresentar denúncias de ameaça de extinção. Tais estratégias de enfrentamento são realizadas por estudantes em formação que buscam contribuir com a luta por uma educação de qualidade nos territórios rurais da Amazônia paraense.

4. 2. INQUIETAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES DO CAMPO NO CONTEXTO DA UFPA, CAMPUS DE ABAETETUBA.

A análise das conquistas da educação do campo ao longo da história revela a centralidade dos coletivos e movimentos sociais na luta pela implementação de políticas de formação de professores destinada aos trabalhadores e trabalhadoras do campo; movimento que foi fundamental para construção do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC). A materialização desta política representou uma conquista importante dos movimentos sociais para a consolidação da educação do campo em todo território nacional, uma vez que inseriu na agenda pública a necessidade de uma formação e habilitação específica para os educadores que atuam nas comunidades rurais.

A política estabelece que depois de formados os sujeitos do campo são autorizados a exercerem o ofício de docente nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio tendo como fundamentação teórica e prática os princípios libertadores e emancipatórios que orientam os pressupostos formativos de uma escola de educação básica do campo. Na UFPA, Campus de Abaetetuba o curso tem contribuído com a formação de sujeitos que habitam as comunidades rurais localizados nas ilhas, nas estradas, nos quilombos existentes tanto no referido

município quanto nos municípios de seu entorno, como Moju/PA, Igarapé–Miri/PA, Acará/PA e etc. Acessar a universidade por meio do Curso de Licenciatura em Educação do Campo passou a fazer parte do sonho de muitos estudantes, como veremos adiante.

Os relatos revelam que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA em Abaetetuba era desconhecido, mesmo para os estudantes do campo. Para os estudantes do curso, encontrar um curso na universidade que pudesse contemplar a demanda e a necessidade das populações tradicionais foi uma novidade, haja vista que em seus territórios de origem é comum a escola receber professores que vem da cidade somente para ministrar as aulas nas escolas; essa realidade fazia parte do cotidiano escolar de estudantes que hoje cursam a Licenciatura em Educação do Campo.

A educação do campo pra mim quando eu ouvi falar me chamou muito a atenção porque era uma possibilidade de formar pessoas do campo para atuar no campo. Foi muito relevante pra mim porque eu morava numa comunidade do campo, uma comunidade ribeirinha; e a Licenciatura em Educação do Campo, sempre estudei no campo e sempre acompanhei a questão de ver os professores vindo de Belém, vindo de Abaetetuba dar aula na comunidade, e a gente percebia que muitos professores não conheciam o contexto, não conheciam a realidade do campo, e isso foi algo que me chamou muito a atenção porque eu pensava: como seria importante que o próprio aluno do campo pudesse atuar como professor no campo, esse foi o primeiro ponto. O segundo ponto foi a questão da formação que tive o sonho de cursar uma universidade, sempre tive uma paixão pela licenciatura, desde pequena já queria ser professora (MARIA– Bolsista do PIBID/Diversidade).

De acordo com os relatos, o modelo de educação assumido na escola básica em suas comunidades não dialogava com a cultura local e a sócio-diversidade existente em seus territórios. Para alguns estudantes o trabalho com propostas pedagógicas por professores que desconheciam o contexto das comunidades rurais esteve presente nos tempos de escolarização básica. As falas indicam que o modelo de educação pensado para os sujeitos do campo não concebe propostas educativas que considera o protagonismo e a participação dos sujeitos do campo.

Em outras ocasiões este sentimento é reforçado quando se deixava o campo para estudar na cidade. O processo de escolarização ocorreu em instituições escolares distantes de sua comunidade de origem devido a ausência de escolas que ofertavam o Ensino Fundamental e Médio, levando-os a estudar na sede do município de Abaetetuba. Tiveram que conviver com modelos educativos que seguiam a lógica hegemônica urbana conduzida por professores que não conheciam o contexto local; levavam os estudantes deste território a sentirem-se constrangidos ao identificarem-se como quilombolas. O preconceito contra alunos

quilombolas existia no âmbito da própria escola urbana, o que influenciou até a entrada na universidade e na escolha por meio da Licenciatura em Educação do Campo.

Pra ser sincero eu não tinha conhecimento do curso. Eu soube do curso e fiquei interessado por que trabalhar com o público do campo diferenciado do urbano. E como eu sou do interior e vindo do interior é muito difícil um professor buscar o conteúdo que faça o aluno se interessar, e foram esses motivos que me levaram a tentar o vestibular para o curso; antes eu não me senti à vontade no curso depois eu passei a gostar a me interessar. A maior dificuldade foi um certo preconceito que ainda existe muito, eu lidei com o preconceito desde o Ensino Fundamental e Médio. A partir do momento em que eu entrei na escola urbana eu senti esse problema. Não sei se o problema era comigo ou com os outros né? (MATEUS– Bolsista do PIBID/Diversidade).

Eu não conhecia o curso de educação do campo, porque até esse período que eu entrei na universidade em 2014 ele era um curso bastante recente, não tinha muita informação sobre a educação do campo em Abaetetuba. (...) Eu pensei que eu iria estudar somente as ciências naturais, pura e aplicada, tanto que eu fui selecionado em outro curso e eu optei em fazer educação porque eu pensava na ciências biológicas, nas ciências naturais, que era o que eu queria fazer realmente. Só que quando eu cheguei aqui era um curso totalmente diferente, tanto que se a gente olhar a grade curricular, o desenho curricular das ciências naturais, e comparar com as ciências naturais aqui de Abaetetuba é totalmente diferente porque ele engloba todas essas questões voltadas para o campo (RODRIGO– Bolsista do PIBID/Diversidade).

Estes estudantes colocaram em evidência a necessidade dos sujeitos do campo trazerem em suas práticas pedagógicas elementos que materializam seus próprios saberes, sua cultura e sua identidade territorial, e isso passa atuação do próprio sujeito do campo enquanto educador, como sugere a fala da estudante Maria ao dizer da importância “do próprio aluno do campo atuar como professor no campo”. Tal pressuposto tem um caráter central na bandeira de luta dos movimentos sociais do campo, movimento que reconhece a importância de uma formação docente capaz de assegurar o direito universal à educação de qualidade e ao conhecimento humano.

Os processos seletivos para o curso de educação do campo são elaborados pelas universidades que ofertam o curso. Na fase de construção do processo seletivo é criado um conjunto de critérios de seleção e incorporados ao edital com a finalidade de assegurar o direito das populações do campo concorrer a essa respectiva graduação. Desta feita são propostas e apresentadas diversas estratégias, com diferentes fases que envolvem provas de múltipla escolha acompanhada de redação, elaboração de um memorial, realização de entrevista com os candidatos, apresentação de documentos que comprovem o vínculo com o campo (MOLINA e HAGE, 2016).

O Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010) que é a legislação que estabelece os critérios e parâmetros para o atendimento à Educação Básica e à Educação Superior no campo, define o perfil dos sujeitos do campo a partir de sua sócio-diversidade. No texto do documento, mais especificamente no seu artigo 1º, encontramos os critérios que se seguem.

A política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. [...] § 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: [...] I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural... (Art. 1º)

Entretanto, no edital de seleção do curso de Educação do campo do ano vigente, a comissão organizadora do processo seletivo retirou a entrevista do quadro de etapas do PSE 2018. As etapas de seleção ficaram restritas em apenas dois momentos: a primeira etapa com prova de objetiva e de redação com caráter classificatório e eliminatório e a segunda etapa que envolve o preenchimento de um questionário pessoal, sendo da mesma forma, classificatório e eliminatório, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 3: Seleção de candidatos para ingresso aos Cursos de Educação do Campo.

ETAPA/PROVA	PONTOS	CARÁTER
1ª ETAPA		
Prova Objetiva	10,00	Classificatório e Eliminatório
Redação em Língua Portuguesa	10,00	Classificatório e Eliminatório
2ª ETAPA		
Questionário Documental e Pessoal	10,00	Classificatório e Eliminatório

Fonte: Edital do Processo de seleção da LECODC (2018).

A ausência da entrevista enquanto etapa do processo de seleção da Licenciatura em Educação do Campo abre um precedente para que pessoas que não possuem vínculo com o campo tenham a acesso ao curso. Ao abrir essa prerrogativa no processo seletivo a licenciatura do campo corre o risco de perder elementos basilares de sua proposta formativa inicial, a qual pauta uma formação humana, sob o enfoque de uma perspectiva educacional crítica e contra hegemônica pelos sujeitos do campo. Tal situação é colocada pelo estudante na fala abaixo,

A prova de seleção da educação do campo é a prova objetiva, é... Os documentos necessários, e a entrevista. Esse ano de 2015 pra cá parece que mudou, agora não exige mais... Não tem mais entrevista, agora é só apresentar os documentos e faz análises e são selecionados. Nós da nossa turma tivemos que passar por entrevista, porque, realmente a entrevista... É... A gente fica meio preocupado em falar e será que a gente vai falar tudo que eles querem ouvir? E a gente fica pensando, caramba... A gente tivemos que passar por entrevista e agora essa nova turma não passa, então se tornou bem mais fácil entrar na educação do campo. Até mesmo quem não é do campo (RODRIGO – Bolsista do PIBID/Diversidade).

De acordo como Molina e Hage (2016) não se pode negar que o processo de expansão e de institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo representou avanços e conquistas no campo das políticas de educação para os trabalhadores e trabalhadoras rurais; mas em contrapartida trouxe também riscos que apontam para a necessidade de analisar de forma cuidadosas as questões centrais que permeiam o processo de expansão, entre elas o cumprimento dos objetivos que trouxeram o curso a existência, ou seja, sua materialidade de origem.

Uma das questões que devem ser consideradas pontos de reflexão e investigação é o ingresso de fato dos sujeitos do campo na universidade pelo processo seletivo do curso. Analisar se realmente os cursos tem adotado estratégias que assegurem o acesso dos sujeitos do campo na universidade. Em que medida os movimentos sociais tem participado do processo de construção desta política pública, haja vista que sua criação só foi possível mediante o protagonismo e lutas de coletivos e movimentos em favor de uma educação construída com os princípios e valores defendidos pelos povos do campo.

Esse cenário de expansão e de institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo enseja a necessidade de análise de pontos fundamentais para cumprimento dos objetivos que lhes deram origem. Entre eles, investigar se, de fato, tem-se mantido nos cursos estratégias de ingresso que garantam o acesso dos sujeitos camponeses à Educação Superior, considerando-se a extrema desigualdade na quantidade e qualidade de oferta da Educação Básica aos povos do campo, fator histórico que não pode ser minimizado (MOLINA e HAGE, 2016, p. 809).

A concretização desta política de educação teve origem com o protagonismo dos coletivos e movimentos sociais do campo e não deve estar alijado dos valores educativos contra hegemônicos que orientaram sua proposta formativa. A identidade territorial, os saberes culturais e a história da luta pela terra precisam estar inseridos na proposta pedagógica do curso, ainda que o processo de expansão e de institucionalização das Licenciaturas traga consigo os riscos de desconfiguração de sua proposta formativa.

A importância de uma formação docente calcada na integração entre a teoria e a prática pedagógica representa uma das principais dimensões formativas que orientam a proposta formativa do curso de educação do campo, uma vez que recoloca no centro da discussão a inter-relação entre as práticas produtivas e culturais dos sujeitos e os conteúdos curriculares e acadêmicos construídos e sistematizados no âmbito da educação superior.

Tal relação é encontrada nos modelos pedagógicos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, em especial na Pedagogia da alternância, a qual adquire um importante significado no âmbito dos processos formativos, pois buscam superar os paradigmas tradicionais de formação de educadores do campo, naturalizados nos espaços escolares e acadêmicos. Ao contrapor os desenhos curriculares urbanos e hegemônicos, a alternância propõe outra pedagogia, outra via formativa com a participação direta dos sujeitos do campo que reconhece a legitimidade de outros saberes no âmbito do trabalho produtivo e a singularidade das culturas cultivadas ao longo do tempo pelas populações tradicionais, as quais assumem um papel fundamental na existência e resistência da vida na comunidade.

Outra questão central encontrada ao longo do presente estudo diz respeito ao modelo de Pedagogia da alternância que é desenvolvida em Abaetetuba, na UFPA, pelos estudantes das licenciaturas em educação do campo. A ocupação do latifúndio do saber sempre foi uma bandeira de luta dos movimentos sociais do campo que recoloca na agenda pública o direito das populações do campo acessar a educação desde a educação básica até o ensino superior.

Ao ocupar os espaços acadêmicos, os sujeitos do campo introduziram nas licenciaturas perspectivas teóricas e metodológicas que fosse capaz de afirmar a valorização de princípios e bases formativas de caráter humano, necessários à manutenção de sua cultura e de sua identidade territorial. Seria necessário adotar em suas matrizes formativas um arranjo curricular capaz de promover a unidade do conhecimento teórico e prático, de vertente teórica contra-hegemônica; daí a necessidade da implementação da alternância pedagógica enquanto elemento norteador dos processos formativos.

De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA, Campus de Abaetetuba, o Tempo Comunidade deverá ser trabalhado nas comunidades rurais em que os estudantes do curso estão inseridos, bem como nas escolas de educação básica no campo, uma vez que, tais escolas devem constituir o lócus de formação do futuro educador em formação inicial; com isso, serão selecionadas escolas instaladas nas próprias comunidades de origem dos educandos, e assim promover uma organização metodológica, a qual se sustenta sob a proposta formativa da Pedagogia da alternância.

De acordo com o PPC da LEDOC da UFPA, Campus de Abaetetuba, a metodologia proposta a partir da alternância deve ser materializada mediante a articulação de disciplinas curriculares do curso, trata-se de um momento de análise crítica construída em grupo a partir de uma fundamentação teórico-metodológica e conceitual, nesse momento as reflexões serão subsidiadas e orientadas por pressupostos teóricos elaborados e sistematizados ao longo da história. O PPC do curso também ressalta que os estudantes da licenciatura também terão a possibilidade de refletir a respeito de sua própria realidade sócio-cultural mediante a construção de uma síntese teórica-conceitual.

O Tempo/ Comunidade será desenvolvido nas **comunidades de origem** dos alunos e nas escolas do Campo. As escolas do Campo serão lócus privilegiado da formação do educando, por isso serão escolhidas as escolas localizadas nas comunidades de origem desses educandos envolvidos no projeto de formação. Desse modo, a organização metodológica do curso sustenta-se a partir da proposta da Pedagogia da Alternância e da Alternância Pedagógica, tal metodologia se fundamenta na articulação das disciplinas curriculares como um momento de reflexão e fundamentação teórico-metodológico e conceitual, em que os alunos terão acesso aos conhecimentos socialmente construídos pela humanidade. Ao mesmo tempo em que esses alunos terão a possibilidade de realizar a síntese teórica-conceitual a partir da reflexão acerca da sua realidade sócio-cultural (UFPA, p. 11).

Ao analisar a proposta formativa da Licenciatura em Educação do Campo existente no PPC do curso é possível encontrar a centralidade do diálogo na articulação dos saberes acadêmicos trabalhados nos espaços institucionais de educação e os saberes locais das comunidades tradicionais produzidos pelas populações do campo ao longo do tempo. A comunidade dos estudantes do campo assume um significado importante na condução do processo formativo, uma vez que a intervenção sobre a realidade sociocultural materializa a práxis na formação humana (FREIRE, 2011).

De acordo com o relato a baixo, o modelo de alternância pedagógica da Licenciatura em Educação do Campo da UFPA do Campus de Abaetetuba passou por algumas modificações ao longo do tempo. Há perspectivas em que o tempo-comunidade é incorporada às práticas pedagógicas no âmbito das próprias disciplinas do curso, com possibilidades de ocorrer na comunidade de origem do estudante, ou então em outros territórios, como podemos observar na fala de um estudante do curso.

Na pedagogia da alternância a gente vai estudar nas disciplinas de práticas pedagógicas. Eu acho que a gente tem oito práticas que é o tempo que a gente retorna as comunidades. Então a pedagogia da alternância se torna mais nessa questão das práticas, a gente retorna pras comunidades, a gente faz um trabalho lá e retorna com alguns dados.

Nosso curso passou por muitas modificações no decorrer do tempo. No início nosso tempo comunidade eles eram por disciplinas. Estudava matemática e ia fazer tempo comunidade nas nossas comunidades. A gente estudava química e voltava pro campo pra fazer alguma coisa relacionada a química no campo e trazer dados, relatórios pro professor avaliar nossa atividade no campo. Depois passou por grupos, a gente começou a fazer grupos, selecionava duas ou três comunidades e ia pra essas comunidades. Tanto que foi uma das melhores práticas foi quando a gente fez uma atividade lá na Vila de Beja e a gente explorou tanto a Vila de Beja, estudou tanto, coletou tantas informações que resultou num material muito bom. Depois a gente começou a fazer nossas práticas em grupos, por exemplo, eu e mais alguma pessoa que mora próxima da comunidade, vai fazer eu e essa pessoa. Eu já fiz em Igarapé Miri, já fiz em Barcarena, aí eu vou conhecendo outras realidades também. Acho que foi interessante também porque a gente não ficou focado só na nossa comunidade, agente começou a explorar novas realidades, tanto as ribeirinhas como as comunidades das estradas, nas casas familiares rurais que eu não sabia, e eu conheci através do curso (RODRIGO – Bolsista do PIBID/Diversidade).

Apesar das inúmeras conquistas dos sujeitos do campo no campo de luta pela proposição de políticas públicas que assegurem a universalização da educação nos territórios e comunidades rurais, é essencial chamar a atenção para os diversos desafios que se colocam ao longo do processo de implementação da Licenciatura em Educação do Campo nas instituições de ensino superior. Para Molina (2012) é importante assegurar não somente o acesso dos sujeitos do campo à universidade, mas também ter atenção quanto a natureza dos processos formativos dos educadores do campo; a adoção de tais práticas é necessária para promover o diálogo entre o conhecimento científico e acadêmico e o conhecimento local construído ao longo da vida pela comunidade nos territórios rurais, lócus das vivências educativas e socioculturais.

De acordo como Molina e Hage (2016) a alternância pedagógica enquanto contributo para a formação humana deve de ter a capacidade de articular a teoria e prática ao reconhecer a importância da produção material dos sujeitos do campo como parte central dos processos formativos que integram as matrizes formativas ao longo do curso. Além disso, permite que estudantes tenham que passar longos períodos distantes de sua comunidade para poder acessar a educação superior na cidade, no sentido dar continuidade aos processos formativos.

Contudo, a incorporação da lógica da Pedagogia da alternância nas instituições de ensino superior que ofertam o curso não tem sido uma tarefa simples. A ausência das condições materiais tem sido colocada pelas universidades como um dos principais desafios na implantação do curso no âmbito do ensino superior; além disso, o modelo pedagógico desenvolvido pela licenciatura a partir da alternância pedagógica ainda é recente para muitos docentes que integram o corpo docente do curso. Tais desafios precisam ainda ser superados

por instituições que ofertam o curso e que resistem, apesar destes entraves, como afirma Molina e Hage (2016).

Esta é a questão proposta pela formação em alternância, não apenas para garantir a permanência na Educação Superior daqueles que não poderiam ficar por longos períodos na universidade se desvinculando de suas comunidades camponesas, mas, principalmente, para integrar a produção material da vida no campo como parte relevante dos processos de aprendizagem que ocorrem nessas Licenciaturas. Isto é um complexo desafio, não só pelas condições materiais de implantação, mas também pela necessária e imprescindível compreensão e incorporação dessa intencionalidade pedagógica às práticas educativas desenvolvidas nas LEDOC pelo conjunto de educadores que atuam nos cursos, o que, sem dúvida, não é tarefa fácil, dada a própria diversidade de formação e de práticas anteriores que têm os docentes que passam a integrar esses cursos a partir dos concursos públicos (MOLINA e HAGE, 2016, p. 815).

O direito ao processo de escolarização nas comunidades rurais sem ter que se distanciar de seu território é uma luta antiga dos coletivos e movimentos sociais do campo. Lutar, resistir e produzir constitui-se em dimensões ontológicas dos povos e comunidades rurais que devem ser consideradas no processo de elaboração e implantação de políticas educacionais para crianças, adolescentes, jovens e adultos no campo. A educação, quando construída com os povos do campo deve reconhecer também a centralidade dos elementos teóricos e práticos uma vez que a unidade destes elementos é essencial para o êxito das experiências educativas desenvolvidas no território de origem dos estudantes do campo.

Trata-se de uma perspectiva formativa humana que reconhece a legitimidade de outros espaços-tempos formativos e que busca, mediante a práxis, intervir na realidade. Na Licenciatura em Educação do Campo a práxis se materializa quando os processos educativos são construídos pelos estudantes quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e assentados pela via da Pedagogia da alternância, visto que ela reconhece tempos e espaços formativos diferentes ao propor diferentes momentos formativos: Tempo Escola que ocorre nos espaços formativos de natureza institucional e no Tempo Comunidade que se dá nos territórios de vivência dos educandos.

4.3. DIÁLOGOS POSSÍVEIS NA ESCOLA BÁSICA

As intervenções pedagógicas possuem como pressuposto a base teórica freireana, tendo como ênfase as práticas educativas que avançam na direção do diálogo como elemento mediador da relação entre sujeitos. Para Freire (2011) a existência do diálogo está condicionada a presença da humildade no exercício da fala e da escuta; quando um sujeito se

coloca em uma posição superior ao outro, ou em relação à cultura do outro, é impossível haver a oportunidade dos sujeitos assumirem a condição de companheiros de “pronúncia do mundo”.

É o diálogo que torna possível a existência do ser humano no mundo e em coletivo, pois é por meio dele que os seres humanos constroem reflexões e ações que avançam no processo de transformação e de humanização do mundo (FREIRE, 1980). É esse movimento teórico que reafirma a importância do diálogo em relação à formação dos sujeitos autônomos, críticos, não conformado com as desigualdades sociais. De acordo com a abordagem freireana a ideia de práxis incorpora um significado central na luta contra as formas de opressão, pois ela diz respeito a uma intervenção humana e transformadora no mundo.

Os relatos revelam que o diálogo era uma prática frequente nas ações do PIBID/Diversidade, pois quem tinha mais afetividade com os alunos eram justamente os estudantes do programa. Nesse contexto era muito comum a troca de informações entre estes os diferentes coletivos de jovens (da educação básica e da universidade); os bolsistas de iniciação à docência dialogavam com os alunos na intenção de procurar compreender quais os seus desafios no processo de aprendizagem, havia momentos em que partilhavam até mesmo os problemas de ordem familiar; muitos problemas que afetavam o rendimento escolar eram revelados pelos estudantes secundaristas aos bolsistas do PIBID e buscavam encontrar formas de superação.

Os estudantes que integram o PIBID/Diversidade relataram que ao iniciar as atividades de campo foi realizado nas escolas um diagnóstico da unidade escolar que estava sendo atendida pelo programa. O diagnóstico inicial é uma prática comum no âmbito do programa, pois ele tem a finalidade conhecer a realidade e o cotidiano da escola para propor planos de intervenção de caráter pedagógico e, assim, colaborar com o professor titular em sala de aula. Após estudo da realidade, os bolsistas do PIBID constataram que grande parte dos professores da escola não conhecia o contexto social dos seus alunos; muitos docentes não procuravam conhecer as especificidades dos sujeitos que a escola atendia e frequentava sua própria sala de aula. A relação entre professor e aluno era frágil, o que influenciava no desempenho escolar dos estudantes.

As falas dos bolsistas revelam ainda que muitos alunos do ensino fundamental demonstravam dificuldades até mesmo com o domínio da leitura e da escrita. Não havia relação de confiança entre professor e aluno, talvez por temer a reprovação ou alguma outra forma de punição devido ao rendimento escolar não corresponder as expectativas do

professor. A relação mais próxima que estes alunos tinham era com os estudantes da universidade, ou seja, com os bolsistas do PIBID/Diversidade; eles sentiam mais confiança ao dialogar e estabelecer relação de amizade com estudantes da universidade, como mostra os relatos abaixo.

A gente observa várias dificuldades dentro da escola. Eu observava dificuldade tanto que alguns professores realmente não conhecia a realidade daqueles alunos, não vou dizer que todos, mas a maioria não conhecia a realidade dos alunos. Quando eu cheguei na escola eu quis fazer um diagnóstico, observar, quais as dificuldades daqueles alunos, e uma das principais preocupações era saber se aquele aluno sabia ler, escrever. No primeiro ano que entrei [no PIBID] atuei nos 6º anos e a gente observa que muitos daqueles alunos estavam naquelas séries, mas não sabiam ler, ou sabiam ler, mas não conseguiam escrever o que o que liam; então fazer um diagnóstico, pra ver de onde que eles vem (MARIA - Bolsista do PIBID/Diversidade).

o maior desafio é de buscar ou tentar encontrar afetividade com os alunos, porque se tu não tiver afetividade com os alunos tu não vai conseguir exercer um bom trabalho e era muito difícil os professores terem afetividade com os alunos, porque na verdade eu nem sei dizer qual o motivo. Mas quem tinha mais afetividade com os alunos eram os bolsistas do PIBID. Eles conversavam, eles procuravam entender qual a dificuldade que os alunos tinham, passavam atividade, conversavam sobre os problemas de família, eles enfrentam muitos problemas de família e isso afeta também no desenvolvimento escolar deles (MATEUS- Bolsista do PIBID/Diversidade).

o maior desafio do PIBID/Diversidade é conseguir fazer com que os professores da escola entendam que o aluno do campo é um aluno com uma expectativa diferenciada, com uma experiência diferenciada e que esse currículo que é proposto, que a teoria da aprendizagem que a escola tem se sustentado ela é insuficiente pra, de fato, ensinar esse aluno do campo. Ela não valoriza a cultura, ela não valoriza os saberes, ela não respeita as tradições, então nosso maior desafio é convencer a escola que ela é importante pra vida desse aluno. Eu tenho dito pros meus alunos que tem uma obra do Miguel Arroyo que eu li e fiquei muito impressionada, que é “Da escola carente a escola possível”. Eu falo pra eles lerem porque essa escola carente, ela pode ser uma escola possível. Mas não pode ser só o PIBID, porque nós estamos lá de passagem. Nós sabíamos que o nosso projeto (...) estava sob ameaça de ser extinto, então a gente tinha a consciência de que tinha um tempo, e que nós talvez não déssemos continuidade. Agora o que tem acontecido tem nos deixado muito triste porque todo dia falta um professor e por motivos banais. (...) Tudo é motivo para o absentismo e isso mostra que a escola precisa se reencontrar (PROFA. JÚLIA – Coordenadora Institucional do PIBID/ Diversidade).

As falas revelam que foram encontrados nas escolas questões que evidenciam a relação frágil entre o professor que atua na cidade e os alunos que em sua grande maioria são oriundos dos territórios rurais de Abaetetuba. A falta de conhecimento da realidade destes alunos pode ser explicada pelas constantes ausências na sala de aula, as quais são justificadas

por motivos banais, como afirma a professora que coordena o programa. Além da ausência encontramos a inexistência de um currículo escolar que reconheça as especificidades dos sujeitos do campo e seja capaz de trabalhar a diversidade.

As escolas da sede do município que recebem em grande parte estudantes dos territórios rurais não dialogam com a sócio-diversidade da Amazônia paraense; o ensino é eminentemente urbano e reproduz uma lógica excludente que fragiliza os laços de amizade tão evidentes entre os sujeitos que residem nos territórios rurais ameaçando o desenvolvimento educacional dos estudantes do campo.

A amorosidade é um elemento fundante e que está intimamente relacionado ao pensamento dialógico freireano. De acordo com Freire (2001, p. 80), “[...] se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”. Contudo convém lembrar que o amor em Freire não diz respeito a ideia de um sentimento romântico que há entre pessoas, mas compreende a expressão de uma relação recíproca de tolerância e respeito entre sujeitos que partilham perspectivas e ideais de natureza libertadora.

O diálogo existia somente entre os estudantes da escola básica e da universidade que eram bolsistas do PIBID/Diversidade, mas em relação a maioria dos professores esse fenômeno não ocorria. Havia uma distância entre os professores titulares e os adolescentes e jovens da escola básica, distanciamento, esse, que implicava diretamente no rendimento escolar dos alunos. Diante desse contexto, faz necessário ressaltar a importância do diálogo como elemento fundante das práticas educativas desenvolvidas pelos educadores; tal posicionamento teórico é defendido por Freire (1982) quando reafirma a centralidade do diálogo na construção dos processos formativos realmente comprometidos com a libertação dos oprimidos.

Quem fala e jamais ouve; quem ‘imobiliza’ o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco, apenas, de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral; quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos; quem pensa, por outro lado, que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando, por isso, de ser liberta de cima para baixo, não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia (FREIRE, 1982, p.58).

Apesar de receber adolescentes e jovens provenientes dos territórios e comunidades rurais de Abaetetuba, a ausência do diálogo dos professores com os alunos oriundos do campo evidencia no bojo do sistema escolar urbano a existência de padrões que ignoram os princípios e valores da educação do campo e excluem os alunos quilombolas e ribeirinhos do direito a uma educação de qualidade. Os estudantes da educação do campo que integram o

PIBID/Diversidade e atendem a referida escola, ao identificarem este desafio enfrentado pelos alunos do campo, buscam desenvolver práticas dialógicas visando pautar a diversidade dos grupos e coletivos invisibilizados pelo padrão hegemônico e urbano-cêntrico.

De acordo com o relato de um dos bolsistas do PIBID, a realidade da educação nas escolas atendidas pelo programa já foi objeto de investigação do trabalho de conclusão de curso, o qual contou que, apesar da escola receber um número significativo de alunos do campo, as práticas educativas trabalhadas em sala de aula ainda estão longe de dialogar com o projeto de vida do campo. O bolsista de iniciação a docência que acompanha e participa das ações do PIBID desde 2015 pontua algumas razões apresentadas pelos docentes como, por exemplo, a ausência de tempo necessário no planejamento das aulas, a facilidade na padronização de propostas de ensino, o dispêndio de tempo com pesquisas, leitura de outras realidades e conteúdos que materializam a sócio-diversidade encontrada nos territórios rurais de Abaetetuba, como é afirmado no relato abaixo.

A minha pesquisa de TCC foi lá no Basílio e verifiquei que não acontece na prática. Os professores colocam alguns motivos como a falta de tempo, a facilidade ao ensino, por exemplo, é muito mais fácil tu dar aula urbana, do que uma aula pro campo. Teria que pesquisar, sentar, organizar e ler, pesquisar conteúdos que vá realmente se relacionar com o cotidiano do campo. Então pros professores é muito mais fácil uma proposta urbana do que uma proposta pro campo, apesar da escola receber 90% de alunos do campo (RODRIGO – Bolsista do PIBID/Diversidade).

Para Molina e Sá (2012), é essencial que os princípios fundantes da educação do campo estejam incorporados na proposta política e pedagógica das escolas que são consideradas, de fato, do campo. Sua proposta formativa deve estar articulada ao debate sobre os modelos de produção e de desenvolvimento sustentável nos territórios e comunidades rurais, uma vez que tais territórios devem ser compreendidos como lugar de vida dos sujeitos do campo. Estes elementos devem orientar as práticas educativas nas referidas escolas. Trata-se de uma tentativa de “oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade” (p. 329).

Quando examinamos as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo observa-se que a escola do campo possui identidade própria, uma razão de ser. Tal identidade é definida pela sua relação com as dinâmicas sociais, culturais, produtivas e políticas existentes em volta da realidade, a qual ela está inserida. Estas questões também devem estar vinculadas a diversidade de saberes e conhecimentos construídos coletivamente e cultivados ao longo do tempo pelas populações tradicionais e pelos movimentos sociais. A

identidade da escola do campo tem o dever de levar adiante projetos e propostas formativas que estejam, de fato, associados a luta pelo direito a educação de qualidade e a existência enquanto grupo ou coletivo social.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a 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 (BRASIL, 2002, p. 1).

Em que medida as escolas rurais, instaladas na cidade e que recebem um número significativo de alunos do campo, está comprometida com a construção de propostas educativas que considera a sócio-diversidade destes sujeitos? Até que ponto tais escolas dialogam com a cultura local, com a identidade territorial e com o projeto de vida destes estudantes? Qual o lugar ocupado pelo PIBID/Diversidade na relação com os alunos da educação básica do campo?

A especificidade do programa em atuar nas escolas de educação básica foi um dos motivos que chamaram a atenção dos estudantes das LEDOCs em relação ao PIBID/Diversidade. De acordo com os relatos, a experiência com a prática pedagógica foi um ponto que chama a atenção, especialmente por colocar em contato estudantes de diferentes instituições, mas com faixas de idade próximas, são educadores em formação com traços ainda característicos da juventude. Se para a cultura do magistério isso representa inexperiência, para estes jovens significa uma possibilidade de obter experiência tão exigida sob uma relação de confiança e companheirismo entre os sujeitos que constituem o centro do processo de aprendizagem, como sugere o relato abaixo.

O PIBID foi assim; teve a entrevista né? Processo de seleção para escolher os alunos e... E aí eu me inscrevi, mas não fui selecionado, mas fiquei como voluntário. Aí teve alguns alunos que foram desistindo, arranjaram emprego, se mudaram para outra instituição, e aí eu passei a fazer parte do PIBID. Comecei a ser efetivo mesmo no PIBID. O que me chamava a atenção no PIBID era os alunos atuando como professor e a gente via a relação dos alunos principalmente com os bolsistas antigos. Eles tinham uma ótima relação de afetividade, de carinho (MATEUS– Bolsista do PIBID/Diversidade).

A fala traz a experiência de um estudante da Licenciatura em Educação do Campo que ingressou no programa movido pela curiosidade de conhecer o cotidiano da escola e atuar em sala de aula. Apesar de não ter sido contemplado inicialmente com a bolsa PIBID, fez questão de acompanhar as atividades de campo junto aos outros bolsistas efetivos. No âmbito do programa é comum um estudante ingressar no programa mesmo sem receber bolsa, mesmo

que temporariamente. Quando ocorre desistência de um integrante por algum motivo a bolsa é logo repassada pela coordenação do programa ao estudante que não possui remuneração ou auxílio financeiro.

Grande parte dos estudantes envolvidos com o PIBID é formada por jovens egressos da escola básica, que ingressaram na universidade ao escolher uma licenciatura e retornam a mesma instituição de ensino, mas desta vez na condição de professor em formação inicial. Daí a razão pela qual os alunos têm tanta identificação. Possui a mesma linguagem, o mesmo perfil juvenil, em algumas ocasiões até se vestem de forma semelhante, seguem a mesma tendência e estilo musical. Há um conjunto de elementos que reforçam a ideia de que esta nova geração de educadores não é o futuro, mas sim o presente da educação.

Nas últimas décadas, a adolescência e a juventude se afirmaram como tempos com traços mais presentes na mídia, na literatura, no cinema, e na música. Se afirmaram nos diversos espaços sociais. Fala-se tanto em cultura juvenil, literatura juvenil, presença jovem. Estamos celebrando uma década do Estatuto da Criança e do Adolescente. Seria de esperar que essa afirmação desses ciclos da vida que correspondem à Educação Fundamental – 5ª a 8ª séries e Ensino Médio repercutisse no perfil de profissional da educação, nos seus saberes e na sua formação. Se esses docentes são os pedagogos desses ciclos de formação humana seria normal que fossem afetados pelos novos perfis da adolescência e da juventude (ARROYO, 2008, p.31).

De acordo com Arroyo (2008) os traços característicos da juventude têm obtido atenção especial nos veículos de comunicação de massa, na mídia, no mercado publicitário em geral, tendo se consolidado nos inúmeros ambientes sociais. A valorização do universo e da cultura jovem nunca foi tão intensa como no período atual e nas escolas não é de admirar que essa tendência ocupe lugar central, especialmente entre os círculos de amizade de alunos da Educação fundamental e do Ensino Médio. Vale ressaltar que o contato com a prática pedagógica e com sujeitos centrais da prática pedagógica – os alunos – levou os estudantes da universidade não somente a acumularem conhecimento para além da sala de aula, mas também os levou a estranharem o espaço que até pouco tempo era seu, como escreve Silveira (2017).

Os estudantes do Pibid são, em sua maioria, jovens que saíram da escola de formação básica há pouco tempo e que voltam à escola cheios de empolgação para trazer o novo. Não que os professores mais experientes não possam fazê-lo. Fazem! Mas a sua proximidade com a nova geração também influencia. Ocorre que os estudantes da educação básica também se envolvem com o estudante do Pibid, se identificam com ele e se sentem mais confortáveis para perguntar, dialogar e questionar o conteúdo que está sendo discutido em sala e assuntos pertinentes à vida cotidiana, inclusive. Esse relacionamento mais livre provoca uma maior empolgação de ambas as partes (SILVEIRA, 2017, p. 177).

Contudo, há que se considerar também que os ideais de juventude, trabalhados em larga escala pela mídia reproduz uma lógica de jovialidade eminentemente hegemônica, branca e de natureza urbanocêntrica. A imagem dos sujeitos do campo, trabalhador rural, quilombola, do ribeirinho, pescador tende a ser absorvida pelos padrões de juventude estabelecidos como parâmetro e critério a ser adotado, especialmente por estudantes no âmbito da escola básica. Quando o quilombola ou ribeirinho adentra o espaço escolar urbano acaba sentindo-se deslocado do seu território, de sua cultura, de sua identidade. Em muitas ocasiões, questões iguais a essas nem sempre é compreendida pelo docente que atua somente nas escolas do meio urbano, e sua experiência no magistério por mais larga que seja ainda não dá conta de perceber as contradições existentes a sua volta.

Quando estes professores são acompanhados por estudantes que atuam no PIBID/Diversidade os alunos sentem maior confiança para estabelecer uma relação de companheirismo e afetividade, pois os bolsistas também são oriundos de comunidades tradicionais quilombolas ou ribeirinhos. O cansaço causado pelas horas de deslocamento diário de estudantes do campo para escolas da sede do município, até problemas de natureza familiar são compartilhados pelos alunos com os bolsistas do PIBID. A figura de docente titular, formado em uma área específica do conhecimento ainda se mostra distante da realidade concreta dos seus alunos.

Os relatos revelam também que o ingresso dos estudantes das Licenciaturas em Educação do Campo no PIBID/Diversidade teve como motivação justamente a necessidade de conhecer a realidade das escolas do campo, uma vez que, para os mesmos, as instituições de ensino superior, de um modo geral, ainda precisam avançar com relação a esta questão. A curiosidade de entrar em contato com a sala de aula, em participar de atividades pedagógicas com os estudantes da educação básica fora do espaço da universidade representou uma das questões centrais que os levaram a buscar o PIBID/Diversidade. De acordo com suas falas, tal experiência não é contemplada nas disciplinas de estágios, pois não dão conta de atender a formação inicial dos educadores em sua totalidade. Sentem a necessidade de exercitar a prática pedagógica e o PIBID é o Programa que teria a condição de fornecer essa experiência, como é afirmado no relato abaixo.

O PIBID, quando eu tive meu primeiro contato com o PIBID, eu não conhecia o programa, quando veio o processo seletivo eu procurei entender o programa, quando o objetivo e a finalidade dele. Aí quando eu li que era um projeto que vinha para a formação inicial dos discentes, eu pensei: poxa eu preciso de formação! eu sempre observei a questão da faculdade onde embora tenha várias disciplinas, vários conteúdos, mas ela não forma pra atuar em sala de aula, infelizmente. Porque? a

gente percebe que mesmo com os estágios, ele não te dá uma didática, uma experiência (todas as faculdades de um modo geral) a gente observa que... tá certo eu digo isso, todas as faculdades, mas eu tenho experiência só na faculdade de educação do campo, mas pela conversa, pelo diálogo que eu tenho com outros professores que são formados em outras áreas, matemática, química, biologia, dizem também que saem da área não preparados para atuar em sala de aula. E aí quando eu vi o Pibid estava escrito formação inicial de professores pra gente poder atuar em sala de aula, não como tutores de sala de aula, mas tendo auxílio de um professor tutor, eu disse: eu quero ter essa formação pra mim, eu quero ter essa experiência, né na prática poder observar, como que a teoria que a gente estuda na faculdade se aplica na prática, se é que ela se aplica na prática (MARIA– Bolsista do PIBID/Diversidade).

O estágio é um elemento formativo que tem a ver com que a licenciatura se propõe a ser. Eu vou falar da UFPA, porque eu sou da UFPA. As licenciaturas da UFPA são bacharelescas, não tem caráter de formação para uma licenciatura básica. Olha os PPCs, não dialoga com os PCNs. Os PPCs não dialogam com as diretrizes curriculares nacionais. Tu não vê nada, o aluno não estuda nada disso. Nem na Legislação Pedagógica. Ou seja, é bacharelesca. Você aprende um monte de teórico, mas a escola básica quando ele se forma tá muito distante da licenciatura, então eu acho que a licenciatura passa por uma reformulação profunda na UFPA para articular a licenciatura na educação básica, não só no estágio. Ele precisa discutir o que é o Ensino Médio, o que é o Ensino Fundamental, ele precisa discutir as Teorias da Aprendizagem, as Teorias do Conhecimento em todas as disciplinas (PROFA. JÚLIA – Coordenadora Institucional do PIBID/ Diversidade).

O relato da bolsista do PIBID/ Diversidade e de sua coordenadora apontam para algumas questões que precisam ser repensadas em nível de universidade. Segundo a mesma a universidade não forma pra atuar em sala de aula, pois os conteúdos trabalhados em sala de aula não dialogam com a realidade concreta em que a escola do campo está inserida. Nem mesmo as disciplinas de estágio têm dado conta de atender e contemplar a formação destes jovens educadores. A fala da estudante revela que o ingresso como bolsista do PIBID/ Diversidade representou uma excelente oportunidade de alcançar sua iniciação na prática pedagógica, algo que muitos estudantes buscam nos cursos de licenciatura.

Para Souza e Souza (2011) a formação inicial de um docente da educação básica é construída mediante a incorporação de um complexo de disciplinas científicas e de disciplinas pedagógicas na matriz curricular de um curso de graduação no ensino superior; essas disciplinas são necessárias para produzir as bases que darão êxito a sua prática. Pereira (1999) sustenta que no âmbito da universidade o ensino de conteúdo específico e/ou teórico se sobrepõe ao pedagógico colocando a formação prática em uma posição menos importante na formação docente. Os estudantes encontram a formação prática somente nos estágios, uma vez que “é no estágio supervisionado, que o futuro professor aplica tais conhecimentos e

habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula” (SOUZA e SOUZA, 2011, p. 329).

No entanto, Camargo e Maués (2008) chama a atenção para a existência de uma nova configuração que se pretende adotar nas licenciaturas e que avança, justamente, na contra mão desta realidade. Essas novas configurações pressupõem a centralização da dimensão prática, da dimensão empírica da docência, do saber fazer, deixando para segundo plano o domínio dos pressupostos teóricos e conhecimentos de um determinado ofício ou o caráter reflexivo de uma disciplina, até então exigido como critério para a obtenção da certificação. Os princípios seguidos por essa racionalidade sugerem que a formação prática é, não somente o local da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas também o lugar de criação e reflexão; é neste espaço que os novos conhecimentos são produzidos e posteriormente modificados.

Entretanto, há quem parta do princípio de que ao analisar a realidade da formação de professores é necessário problematizar uma questão recorrente no referido campo de investigação: a dicotomia teoria e prática. De acordo com Leite (2011) “é preciso assumir que a formação inicial de professores em cursos de licenciatura padece de fundamentação teórica mais bem trabalhada, de reflexão sobre as práticas didático-pedagógicas mais articuladas”. Reconhecer que as licenciaturas precisam atentar para estes elementos centrais na formação de seus estudantes é um caminho que torna possível “a construção de saberes docentes necessários à superação da dicotomia teoria e prática e do distanciamento entre formação inicial e o cotidiano escolar” (SOUZA e SOUZA 2011, p. 330).

4.4. DILEMAS E INQUIETAÇÕES NA ATUAÇÃO DO PIBID NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

O percurso educativo de alunos da educação básica, especialmente de alunos oriundos das comunidades rurais, é caracterizado por apresentar realidades que retratam diferentes histórias de vida; é permeada por desafios e perspectivas que nem sempre se manifestam nos documentos escolares. Incorporam marcas históricas, sociais e educacionais que remontam a luta pelo direito de acesso e permanência de sujeitos do campo nos espaços escolares. Ao longo do processo de escolarização faz-se pertinente compreender que histórias estes alunos trazem consigo? Que marcas eles carregam?

O contato com os alunos da educação básica provenientes das diversas comunidades de Abaetetuba levaram os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo a compreender que o diálogo com o outro o tornaram mais humanos. As diferentes trajetórias de vida acabam refletindo na continuidade ou não do processo de escolarização dos sujeitos. Estas características do processo formativo nem sempre é abordada nas universidades e menos ainda compreendida pelos professores horistas que se preocupam apenas com o seu plano de aula. Plano que muitas vezes não considera as diferentes realidades e os diferentes sujeitos que estão presentes nas salas de aula da educação básica. Tais elementos marcaram a formação dos estudantes no âmbito do PIBID/Diversidade como eles mesmos afirmam nos relatos abaixo,

A gente estava fazendo uma atividade trabalhando a questão da leitura e escrita dos alunos, e nessa atividade agente pedia pra eles escreverem um texto. E aí nesse texto, eles tinham que contar a história de vida, que é algo fácil pra criança contar história de vida. E ela disse que não queria contar a história de vida dela. Isso me deixou intrigada: porque você não quer contar sua história? Ah! Professora é porque minha história é muito triste, é muito triste a minha história. Aí eu falei assim, então conte pra sua professora o que de tão triste tem na sua história? A princípio ela não quis se abrir e aos poucos eu fui conversando e ela resolveu contar. Aí eu fui observar que muitas vezes as crianças chegam na sala de aula com problemas, problema familiar, o pai bate muito na criança, a mãe bate na criança, a criança acaba sendo muito violenta e assim (...), a maioria daqueles professores não sabiam que aqueles alunos tinham problema, eles podiam até identificar a agressividade, mais o quê que eles diziam? Ah! Esse aluno é um aluno problema, era só isso que eles faziam, excluía! Eles pegavam o aluno muitas vezes, a aluna é rebelde, pegava e levava na diretoria, a diretora pegava conversava um pouquinho, mas ninguém procurava saber o problema daquela criança, e ela continuava com aquele problema até chegar num ponto em que ela parava de estudar, como eu acompanhei vários casos de alunos que largaram a escola, ficavam durante um ano, dois anos e largavam. Aí eu observava evasão escolar, professores não viam isso, o aluno entrava no primeiro horário. Chegava no intervalo, saía e ficava na praça, não voltava pra estudar (...) Muitos daqueles conteúdos não era associada a realidade daqueles alunos, se tornava uma aula chata. Pra mim que estava ali era chato, imagina pra eles (MARIA– Bolsista do PIBID/Diversidade).

Teve como uma oficina que a gente fez de matemática que eu acabei tocando eles mais na parte das humanidades; foi uma coisa que me deixou tranquilo e bem à vontade também para apresentar a matemática e apresentar um pouco o que é ser humano e a incentivar eles a tentar sempre mais, a buscar sempre mais. E uma coisa que me marcou muito foi quando um aluno olhou para mim e disse "ah professor, o senhor vai fazer eu chorar aqui". Aquilo me marcou muito porque vendo eles assimilando o que a gente fala e vendo que eles tentam aproveitar tudo de bom que a gente passa para eles, isso é muito gratificante (MATEUS– Bolsista do PIBID/Diversidade).

Uma das atividades que a gente fazia e que foi interessante, foi na área da língua portuguesa, foi aproveitar pra conhecer um pouco mais dos alunos, quem são esses alunos, o que eles pensam sobre si, e na área da língua português, a partir de perguntas guiadas, a gente pedia pros alunos escreverem sobre sua vida, sobre seu cotidiano, o que fazem, como fazem pra chegar na escola, de onde vem, então foi mais pra mim conhecer um pouco mais desses alunos, então foi uma atividade que eu gostei, eu fui ler os textos, e eram textos realmente bacana que eles colocavam, o que eles esperavam do futuro deles, então foi atividade bem interessante que a gente fez na escola (RODRIGO– Bolsista do PIBID/Diversidade).

A docência evidencia um conjunto de situações que revelam a complexidade das relações humanas, a variedade de sujeitos e uma diversidade de histórias de vida. Na graduação é muito comum os estudantes entrarem em contato com pressupostos teóricos que ajudam a entender as relações que envolvem um determinado fenômeno no campo da educação. Nas instituições escolares estes saberes são colocados frente a frente com diferentes histórias de vida de alunos que trazem de casa conflitos familiares, problemas de ordem pessoal que são muitas vezes silenciados.

A humanização é um processo que passa necessariamente pela relação dialógica entre os seres humanos que se solidarizam, refletem e atuam coletivamente como sujeitos no mundo. Para Freire (1980, p. 82) “se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial”.

Conforme o autor, as palavras sistematizadas e trabalhadas no âmbito da escola básica não se limitam somente a simples “palavras da escola”. A perspectiva crítica advoga a ideia de que é importante incorporar no cotidiano da escola as “palavras da realidade” e que se reconheça seu potencial crítico e transformador. Trata-se de pautar a sucessão de acontecimentos que afetam ou não a história do mundo e o curso da vida social em âmbito local e global, haja vista que “o diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo” (FREIRE, 1980, p. 82).

A profa. Ana e Júlia relataram uma experiência que ocorreu em uma das escolas rurais atendidas pelo programa, no período inicial do programa. De acordo com a professora o ocorrido diz respeito a identificação de casos de abusos cometidos contra uma criança da referida escola pelo próprio avô. A violação de uma estudante vulnerável só foi denunciada porque o caso foi repassado até a coordenação do PIBID, o qual tomou a liberdade de levar a denúncia até o conselho tutelar e também até a delegacia de polícia do município. De acordo com as professoras que acompanhavam o PIBID na escola, a direção queria silenciar a denúncia do abuso com medo de represália por parte da própria família. Tais acontecimentos

fizeram com que um conjunto ações formativas fossem realizadas na escola com finalidade de orientar os pais quanto a situações desta natureza. As ações foram acompanhadas de rodas de conversas, oficinas e entrega de materiais informativos aos pais dos alunos.

Nessa escola do campo lá na estrada do Moju, (...) eu ia duas vezes na semana pra lá, os meninos iam três. Eu ia duas porque a diretora me pediu pra resolver alguns problemas lá, e eu fui pra lá pra ajudar; e uma professora me chamou e disse: tem uma criança assim, assim na minha turma... E que tem algumas características...; Ela falou: eu cismo que ela tá sendo abusada! Aí eu peguei, entrei em contato com a diretora, a diretora queria abafar porque ela tinha medo de represália dos pais. E aí eu chamei a minha coordenadora de área, conversei com ela, e ela me disse: nós vamos ter que denunciar! E foi assim, eu denunciei o caso no conselho tutelar, depois fui na delegacia e consegui identificar que a criança tinha 6 (seis) anos e era abusada pelo avô. Pra mim essa experiência me motivou muito, pra gente fazer alguma coisa pela escola, não ser negligente. (...). E aí depois disso nós realizamos formação lá, além do que o PIBID estava fazendo. Uma formação com os pais a respeito da violência sexual, falamos sobre droga. Os meninos nas oficinas deles também foi colocado, conseguimos uma cartilha (PROFA. ANA – Supervisora de área/PIBID).

Tem duas experiências que mais me marcaram que foi quando nós identificamos uma aluna sendo abusada sexualmente pelo avô, que não era avô né? Nós denunciamos! Isso é muito importante porque a gente tirou aquela criança daquela condição de vulnerabilidade e a outra que me marcou é a experiência que a gente tem com a Esmerina, porque o que é a Esmerina? É uma escola com alta vulnerabilidade. São alunos extremamente carentes, casos de abusos e violências são recorrentes e a gente faz um trabalho com oficinas, um trabalho com eles muito próximo. Os nossos bolsistas são muito envolvidos com a sala de aula, com a história de vida desses alunos. Eu não li a história de vida de todos os alunos, nem tenho como, mas do Esmerina eu li dos meninos do 6º ano e o que me marcou são os projetos de vida, os sonhos deles, o que eles têm vivido e a fé que eles tem na escola, e como o PIBID tem ficado lá como apoio pedagógico, tem sido importante pra eles (PROFA. JÚLIA – Coordenadora Institucional do PIBID/ Diversidade).

Esses relatos nos permitem refletir sobre a seguinte questão: Em que medida a universidade forma educadores que tenham a capacidade fazer essa leitura crítica da realidade? Será que as matrizes curriculares contribuem para problematizar as condições de permanência na escola de adolescentes e jovens em situação de conflito familiares? Alguns estudantes do PIBID vivenciaram essas experiências nas atividades realizadas nas escolas que o programa atende e pode-se observar que nem sempre o professor com larga experiência na prática pedagógica está disposto a dialogar com estes alunos. Alguns docentes ignoram a importância de compreender a dificuldade de relação apresentada por alunos da escola básica e buscam tirar o peso de sua responsabilidade rotulando-os como alunos problema.

A ausência da relação de confiança entre os professores e alunos restringe os alunos de pronunciar a sua palavra, de compartilhar suas histórias de vida, de ser compreendido ao longo de seus processos ou percursos formativos. A omissão do processo dialógico dos professores com seus próprios alunos tem feito com que muitos destes estudantes escondam seus desafios, tenham insegurança de revelar suas perspectivas e principalmente a necessidade de assumir a sua condição de sujeitos de sua própria história. As possibilidades de soluções encontradas pelos estudantes do PIBID têm como ponto de partida o exercício do diálogo nas escolas que recebem os alunos do campo. As reuniões de estudo realizadas na universidade nos encontros semanais era o momento de compartilhamento de experiências de encontrar formas de superar tais desafios que estavam inscritos no cotidiano das escolas e na vida particular dos alunos.

As intervenções pedagógicas que eram construídas mediante o diálogo nas formações, ajudaram a olhar as práticas pedagógicas com outros olhos. Revelam a construção de uma prática pedagógica humana, que reconhece a necessidade de compreender que os processos educativos é parte de uma prática bem mais ampla, de um contexto social complexo.

As intervenções pedagógicas do PIBID/Diversidade são realizadas com base em fundamentação teórica. De acordo com os relatos todos os sábados ocorrem encontros de caráter formativos com a finalidade de levar os bolsistas a refletir sobre os desafios que existem no cenário educacional da educação básica, especialmente nas escolas do campo. Tais formações trazem em seu bojo pressupostos teóricos e metodológicos de caráter eminentemente críticos e ajudam os estudantes no sentido de não apenas identificar ou conhecer a realidade, mas também a importância de construir, de forma coletiva, caminhos possíveis para o enfrentamento de tal realidade.

A formação política, como é colocado no relato abaixo, é um elemento indispensável na construção da identidade de um futuro educador do campo. É por meio da leitura crítica do mundo que se pode compreender a contradição da realidade e as desiguais relações sociais que tem avançado, sobretudo, nos últimos anos. Tais contradições também estão presentes no sistema escolar, a medida que questões deixam de ser problematizadas e naturalizadas não somente no âmbito das práticas pedagógicas, mas também por meio de currículos que reproduzem uma cultura hegemônica, a serviço dos interesses do capital.

Todos os sábados nós fazíamos formações e a principio logo que a gente entrava a gente só assistia as formações, mas aí ao longo dos meses a professora colocava a

gente pra fazer as formações também, (...). E nessas formações a gente estudava os autores, a gente fazia formação política, de ser um ser que pudesse agir, mas também refletir na sua prática, ter um pensamento crítico. Enfim, a gente estudou um monte de autores bons, Paulo Freire, Filipe Perrenoud, Arroyo, vários e vários autores que fazem essa formação que eleva gente a ter uma formação na prática, mas a associar a prática a teoria (MARIA– Bolsista do PIBID/Diversidade).

A gente tenta mudar um pouco essa ideia de que o professor é meio carrasco, só passa conteúdo; e essa ideia a gente tenta mudar porque conteúdo é importante, mas se tu contextualizar principalmente de acordo com a realidade do aluno isso já chama o aluno ao interesse, então a gente tenta mudar essa ideia de que o professor está ali só para passar conteúdo e nada mais (MATEUS– Bolsista do PIBID/Diversidade).

Nós trabalhamos muito na questão da formação, formação de educadores, a gente trabalhou muito Paulo Freire. A gente estudou quase todos os livros de Paulo Freire e eu falo que como experiência no PIBI foi fundamental, porque na nossa graduação o que a gente vê são capítulos, parte de textos que não dá nem... Só lê rápido, e com o PIBID não tinham que ler livros, então pra mim o Pibid foi mais importante que as minhas aulas na graduação, porque eu não levo uma concentração de teoria da minha graduação (RODRIGO– Bolsista do PIBID/Diversidade).

De acordo com as falas, a perspectiva educacional freireana, é leitura basilar das formações que orientam as intervenções do PIBID nas escolas em que o programa atua. Tal posicionamento reforça a ideia de que não existe um terceiro caminho a ser escolhido pelos educadores em sua prática pedagógica cotidiana. Ou trabalhamos como uma base ideológica incluyente ou assumimos a base ideológica excluyente. Não existe neutralidade, ainda que muitos afirmem o contrário, quando a opção é escolher o lado dos oprimidos ou o lado dos opressores.

Daí a importância da formação política na iniciação docente de futuros educadores, principalmente para os educadores do campo, os quais assumem a responsabilidade de trabalhar com a educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos do campo, o qual é o território de luta e de resistência. A formação política destes estudantes também tem uma importância fundamental na luta pela superação das formas de opressão que ameaçam os direitos humanos, os grupos, coletivos e movimentos sociais. Tais manifestações de ódio são reproduzidas amplamente na sociedade por instituições ligadas a grupos a serviço da lógica hegemônica neoliberal, os quais enxergam no analfabetismo político da população uma oportunidade para fortalecer sua influência e assim estender sua hegemonia a toda a sociedade.

Imagem 8: Encontro de formação do PIBID/Diversidade na UFPA.



Fonte: autor.

Por esse motivo que a Educação Libertadora, enquanto base teórica trabalhada por Paulo Freire ao longo de sua trajetória de vida é leitura obrigatória nos encontros de estudos semanais dos estudantes do PIBID. De acordo com a profa. Ana tais encontros têm um significado central na formação dos bolsistas de iniciação a docência, uma vez que problematiza a realidade e anuncia a educação como caminho possível para a superação desta realidade.

Praticamente toda a formação é trabalhada com Paulo Freire... Educação Libertadora; não conseguimos terminar todos os livros, mas assim, a nossa formação era pautada na Pedagogia libertadora, principalmente para os alunos ter essa concepção que a educação pode mudar a vida das pessoas (PROFA. ANA – Supervisora de área/PIBID).

Nós somos freireano, trabalhamos com a perspectiva freireana. Tem sido um exercício muito grande como Tardiff, o Gimonet, mas nós já fizemos um círculo formativo com todas as obras de Paulo Freire. Nas oficinas trabalhamos com a pedagogia de projetos e cada um de nós faz formações aos sábados com os alunos. Todos os sábados têm uma formação aqui [na UFPA] e como o PIBID foi extinto eu tô numa formação mais intelectual-teórica dos clássicos intérpretes brasileiros, porque muitos dos nossos alunos já querem fazer o mestrado. Temos alunos que saíram do PIBID/Diversidade já estão no mestrado (PROFA. JÚLIA – Coordenadora Institucional do PIBID/ Diversidade).

Conhecer a realidade é o ponto de partida para poder modificá-la. Contudo Marx (2000, p. 27) adverte que a verdadeira mudança tão desejada deve vir a partir do conhecimento de situações concretas, pois “é necessário uma mudança das condições sociais para criar um sistema de ensino correspondente, e por outro lado, é necessário ter um correspondente sistema de ensino para mudar as condições sociais. Por isso, devemos partir das situações existentes”.

A compreensão da realidade em questão revela não apenas a contradição existente na atual conjuntura, mas explica também como as relações sociais de produção estão articuladas ao processo educativo; a leitura crítica de mundo compreende a educação enquanto prática eminentemente social, a qual é construída nos diversos espaços da sociedade e atrelada aos interesses de grupos ou classes sociais, seja no âmbito econômico, político ou cultural. Não é sem razão que o estudo detalhado da história da sociedade revela que a educação não pode ser compreendida fora do campo de luta de classes, uma vez que a mesma se constitui como elemento estruturante e inerente a este processo.

A concepção de educação que os estudantes do PIBID constroem tem como abordagem teórica a educação popular. As formações que ocorrem nos encontros do grupo visam afirmar a centralidade da dimensão humana nos processos educativos e orientá-los quanto a importância da luta contra as práticas pedagógicas excludentes, que reforçam ideais de progresso, de competição e individualismo sustentados pela ideologia neoliberal. Além disso, tais formações visam orientar as atividades realizadas com estudantes da escola básica, no sentido de formar sujeitos políticos que reconheçam a importância de levar adiante práticas educativas transformadoras da realidade.

Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera da política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder [...] Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora [...]. (GIROUX, 1997, p. 163).

Um dos elementos que diferencia o PIBID de outras políticas de formação inicial, como por exemplo, o Programa Residência Pedagógica, é o compromisso com a práxis. Isso é o que afirma a professora Ana ao analisar a implementação do Programa Residência Pedagógica pelo Ministério da Educação e os possíveis efeitos na educação básica. Segundo o relato de outros bolsistas, há um risco do trabalho docente ser realizado por estudantes

egressos das universidades, sem a necessária formação humana, algo que ocorria com certa frequência nos estágios do PIBID, mas que a coordenação do programa procurava chamar atenção dos professores sobre o verdadeiro papel dos bolsistas nas escolas atendidas pelo programa.

Tudo que vem pra ajudar a educação, a gente acha que é bom; eu tenho mais experiência com o PIBID; e porque o PIBID pra mim é melhor pra estar na escola? Porque antes desse aluno ir pra escola ele teve uma formação, e uma formação não só técnica, mas uma formação humana que esse é o diferencial do PIBID daqui de Abaetetuba. A gente trabalha muito a questão da formação humana. Por isso, Paulo Freire é um dos clássicos pra trabalhar a formação. E assim, eu não conheço muito bem a residência pedagógica, mas eu pretendo ler (PROFA. ANA – Supervisora de área/PIBID).

Eu sou contrária o Residência Pedagógica. Eu tenho clareza porque acompanhei. Eu faço parte da coordenação nacional do Fórum do PIBID/Diversidade, sou suplente do Diversidade. O Fórum do PIBID ele é nacional, ele congrega o Diversidade e o PIBID multidisciplinar. E aí nós temos uma direção nacional que dialoga com a CAPES, que dialoga com os movimentos, que dialoga com as universidades. Então, o Residência Pedagógica engessa os cursos de licenciatura porque ele exige que os PPCs sigam uma certa nomenclatura e terminologia própria do Residência. Ele exige o cumprimento de critérios que vão exigir, que eu pegue na minha licenciatura, pegue meu projeto pedagógico e adeque ao edital, porque se não tiver adequado ele não vai funcionar, porque vai ter que ter adequação curricular. O estágio docente na perspectiva nossa, ele não é o mesmo do que tá no Residência que é o conceito de imersão, nós entramos na escola, nós desnudamos a escola pública. Então a ideia de que só o Residência faz a imersão na escola já é um conceito equivocado. A outra é que não problematiza os elementos fundamentais da formação profissional do licenciado. Qual é a epistemologia que sustenta o Residência Pedagógica? Eu sei do PIBID porque nós o construímos. Eu fiz parte dessa política. Nós fomos uma das primeiras universidade a aderir ao PIBID (PROFA. JÚLIA – Coordenadora Institucional do PIBID/ Diversidade).

De acordo com Freitas (2017) o Programa Residência Pedagógica não procura estabelecer diálogo com entidades e movimentos da área educacional, pois foi construída por gestores que defendem uma proposta educativa pautada na lógica empresarial o que fortalece ainda mais a influencia dos organismos internacionais nos currículos e projetos educativos desenvolvidos nos sistemas de ensino. Ao ser implementado enquanto política educacional abre um precedente para que estudantes em formação assumam o lugar do professor em sala de aula, sem receber uma remuneração adequada pelo serviço prestado.

No PIBID/Diversidade esta realidade também ocorria no momento em que os professores faltavam as aulas e a coordenação pedagógica da escola escalava os bolsistas do Programa para substituí-los. Contudo tais práticas foram rejeitadas pela coordenação do

programa que buscava explicar os deveres dos bolsistas no âmbito da escola básica, e assim evitar que tais situações voltassem a ocorrer, como afirma as professoras.

Uma das coisas que aconteceu muito, no nosso programa foi isso, denúncia que o aluno estava ficando no lugar do professor. Eu tive que ir lá falar: olha professora, coordenadora, nosso aluno não pode ficar no lugar do professor, ele não pode dar aulas. Ele tá na sala de aula pra ajudar os alunos (PROFA. ANA – Supervisora de área/PIBID).

A gente foi recomendado que nós não podíamos ficar sozinhos com os alunos mas tinha momentos que a gente não podia deixar as turmas, porque os professores faltavam, por algum motivo não vinham e a gente não podia deixar aqueles alunos sem aula, se não eles iam pra rua, e são alunos que vem do campo, são alunos que não moram na cidade, e esses alunos de certo foram ficar aí vagando na cidade, e agente pensa... Alunos de 6º aluno que são crianças, então é realmente perigosos ficar vagando já que a escola ficam em frente a praça também. E a agente assumia essa questão de professor (RODRIGO– Bolsista do PIBID/Diversidade).

É uma escola em que os professores quase não vão dar aulas. Eles faltam muito. É uma escola desorganizada. É uma escola que a direção anterior é *Laissez-Faire, Laissez-Passer*. Assumi uma diretora que tem sido muito importante pra gente. E tá tentando fazer essa organização do trabalho pedagógico da escola, ter uma gestão democrática, mas o mesmo tempo eu cobro mais dos professores. Os professores quase não vão dar aulas, então são os nossos bolsistas que vão dar aula. Quando os nossos bolsistas não vão, esses alunos voltam pra casa, porque não tem nenhuma mediação pedagógica, porque não tem quem faça, porque os professores não se importam. O transporte escolar não passa, eles têm que pegar aqui na rodoviária. Então eles somem no mundo. Nós temos até um caso de uma aluna que tava desaparecida, mas já foi encontrada. Eles são muito pequenos (PROFA. JÚLIA – Coordenadora Institucional do PIBID/ Diversidade).

Quando os professores faltavam, os bolsistas eram colocados em sala de aula para assumir a turma, a pedido da coordenação da escola. Essa prática era corriqueira nas escolas atendidas pelo PIBID, pois como os alunos são oriundos de comunidades rurais, eles não poderiam ser dispensados antes do final do horário de aula, uma vez que o transporte escolar retorna da cidade somente no final da manhã, o que levaria os alunos a passarem esse período vago fora da escola, na praça do município, expostos a qualquer tipo de violação de sua integridade física. A coordenação pedagógica da escola via o PIBID como solução para esse problema ao levar os bolsistas para a sala de aula e solicitarem que os mesmos assumam as turmas na ausência do professor.

Até que ponto vai a autonomia dos bolsistas do PIBID na ausência do professor em sala de aula? Até que ponto as atividades realizados na educação básica por estudantes das licenciaturas tem contribuído com a formação inicial dos educadores do campo? Tais questões

nos levam a refletir sobre a função do bolsista do programa de iniciação a docência nas escolas atendidas. É importante considerar que as intervenções pedagógicas que ocorrem no ambiente escolar só podem ser desenvolvidas na presença de um professor titular. Trata-se de uma ação construída e implementada de forma coletiva, pois o êxito das ações depende da unidade entre o trabalho do professor com larga experiência no campo do magistério e o bolsista do PIBID, enquanto educador em formação inicial.

A partir do momento em que o trabalho pedagógico do estagiário é utilizado para substituir o papel do professor em sala de aula o diálogo entre as diferentes gerações de professores fica comprometida. Quando esse diálogo é rompido e a responsabilidade pela regência da turma recai somente sobre o estudante da universidade o sistema de colaboração entre o professor titular e o professor em formação é descaracterizado, e abre-se um precedente para exploração do trabalho pedagógico, uma vez que o estudante assume turmas ainda estando na condição de bolsista.

4.5. CONTRIBUIÇÕES DO PIBID/ DIVERSIDADE PARA A FORMAÇÃO INICIAL

O processo de formação inicial do educador do campo é um movimento permanente, o qual ocorre dentro e fora dos espaços acadêmicos. Nesse período a identidade docente vai se constituindo de modo mais dinâmico nos espaços acadêmicos em decorrência dos diálogos existentes com diferentes projetos de pesquisa, ensino e extensão. De acordo com os relatos abaixo foi possível compreender que esta identidade docente só foi construída mediante o contato com o Programa de Iniciação a Docência. Alguns não se viam como professores, tinham dificuldades em trabalhar em sala de aula, mas tal desafio foi superado a partir do envolvimento do PIBID/Diversidade com as escolas de educação básica.

O impacto do PIBID/Diversidade na formação inicial dos estudantes da licenciatura em educação do campo também é um elemento central no relato dos sujeitos participantes do estudo. De acordo com as falas dos estudantes o acúmulo no âmbito do Programa foi maior que nas próprias disciplinas ofertadas na universidade. Os relatos revelam que o início das atividades de campo foi um dos momentos mais difíceis devido a inexperiência dos estudantes com a prática pedagógica, mas a continuidade no programa e as inúmeras experiências proporcionadas mediante o contato com a realidade concreta das escolas levaram os mesmos a compreenderem a contradição que existe no campo da educação, como encontramos nas falas abaixo.

Eu não conseguia conversar com os alunos. Eu não conseguia me ver diante de uma sala de aula. (...) a minha formação mudou 100%, posso dizer assim, por que só com a graduação, só a faculdade ela não te dá assim essa liberdade esse conhecimento. E eu digo mesmo que os saberes da experiência são muito mais relevantes na vida da gente, do que os saberes da teoria que você estuda. Porque teoria é teoria. Na teoria tudo é bonito. Na teoria você pensa: ah! Eu quero fazer uma educação diferente, levar uma formação crítica, uma formação política para os meus alunos, ensinar meu aluno a ser um ser pensante, eu quero chegar e fazer um trabalho dinâmico, ótimo; porque quando você chega na escola, você chega numa escola com condições precárias. As crianças estão com fome porque não tem merenda escolar. Aí você quer fazer uma atividade e as crianças não tem ânimo porque elas estão com fome, e aí Paulo Freire diz que criança não aprende com fome. Porque se você sente fome, você fica quietinho no seu canto. A criança não quer prestar atenção em nada, aí você chega você ver alunos problemáticos né? Então, é uma serie de coisas que na teoria quando você estuda a gente vai pra escola cheio de perspectivas, mas como eu te falei a gente não pode ver o problema e cruzar os braços, porque muitas vezes isso acontece nas escolas. Os professores vêem o problema: ah! Não pode fazer isso, não tem recurso didático porque não tem verba, aí o professor se acomoda e quem perde com isso são os alunos com certeza (MARIA – Bolsista do PIBID/Diversidade).

Na verdade o PIBID foi tudo na minha formação, para ti ter ideia eu aprendi mais no PIBID do que dentro da sala de aula daqui da universidade. Porque no Pibid tu tá fazendo uma coisa... Tu tá atuando na área mesmo, tu não tá só na teoria, tu tá na prática também. Então o PIBID te transforma, te mostra visões, te questiona também, porque pra mudar você precisa se questionar pra saber se aquilo é certo, se aquilo é errado. O que eu devo fazer, o que eu não devo (MATEUS – Bolsista do PIBID/Diversidade).

Antes do PIBID eu era só mais um graduando e com o Pibid eu passei a olhar as oportunidades, que surgia pra mim, tinha mais informações, eu me tornei mais atento as oportunidades que a UFPA nos proporciona. Passei a participar de grupos de pesquisa, passei a publicar trabalhos, apresentar banners, em 2014 se tu for analisar meu currículo lattes em 2014 eu tinha poucas apresentações de trabalhos e de 2015 pra cá eu já apresento bem mais trabalhos, porque a gente estudava, realmente a gente tem que estudar. A gente passa a perceber que não é só passar pela universidade e a partir do meu ingresso do PIBID em 2015 eu passei a me envolver mais, tanto que a minha pesquisa de TCC veio com meu envolvimento com o PIBID. Quando eu comecei a estagiar e a perceber a realidade da escola que eu estagiava, eu queria entender um pouco mais essa questão da educação do campo numa escola urbana, os alunos do campo numa escola urbana (RODRIGO – Bolsista do PIBID/Diversidade).

As falas dos estudantes da educação do campo trazem consigo relatos de experiências que foram acumuladas ao longo do período de participação no PIBID; revelam

ainda o trabalho com elementos formativos que superaram até mesmo os conteúdos trabalhados na sala de aula da universidade. Será que a universidade não tem contemplado a formação inicial de futuros educadores? Ou no caso mais específico, será que o curso de Educação de Campo, da UFPA Campus de Abaetetuba tem atendido as expectativas dos sujeitos do campo quilombolas e ribeirinhos em sua totalidade?

O interesse por uma formação calcada na prática pedagógica tem levado jovens estudantes das licenciaturas a se inserirem nos subprojetos de iniciação a docência das universidades como uma alternativa de superação das deficiências formativas da graduação em licenciatura. As idas a campo, as atividades pedagógicas construídas coletivamente com os professores da educação básica, as reuniões e encontros de formação, a troca de experiências entre outros projetos PIBID nos eventos do programa a nível estadual e nacional fortalecem a identidade docente do professor em formação, haja vista que tais experiências não ocorrem com frequência no interior das salas de aula.

As práticas educativas estão para além da sala de aula, elas se encontram na relação com a cultura popular, se expressam nos saberes dos povos e populações tradicionais, se materializam no diálogo com os trabalhadores e trabalhadoras do campo, estão presentes nos princípios e valores transmitidos pelos coletivos e movimentos sociais. Tais experiências nem sempre são pautadas nas práticas formativas da universidade, e por esse motivo constitui-se em uma das razões centrais pela qual o estudante das licenciaturas em formação inicial acaba ingressando no programa.

No entanto convém lembrar que as atividades extraclases, desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID/Diversidade na escola básica, não substituem os componentes formativos das matrizes curriculares do curso. O Programa existe com a finalidade de apoiar o estágio e a formação docente ao promover atividades de intervenção pedagógica nas instituições escolares a partir de uma relação dialógica.

Temo que nós coloquemos no Pibid mais do que ele pretende ser. E ele não tem que responder a tudo, já que não é uma super política para resolver um super problema das escolas. Não existe um super professor, uma super escola, um super conteúdo, nem um super livro. Precisamos lembrar que o Pibid está voltado para intensificar e aperfeiçoar as práticas formativas, e o seu foco é a formação do aluno de licenciatura, que, por sua vez, encontra, no contato com a escola e com o aluno da educação básica, a oportunidade de aplicar metodologias, inovar, testar novas estratégias didático-pedagógicas, dialogar com alunos e professores, conhecendo-os (SILVEIRA, 2017, p. 175, 176).

A intensificação das práticas educativas nas escolas a partir do contato do estudante da universidade com os adolescentes e jovens que estudam na educação básica tem gerado um

impacto significativo no processo de escolarização destes alunos. De acordo com o relato da profa. Ana, nas duas instituições escolares em que o PIBID atua (Esmerina Bou Habib e Basílio de Carvalho) foi possível identificar o aumento do rendimento escolar de quase todos os alunos. A professora credita esse resultado ao trabalho coletivo dos bolsistas PIBID que realizam com os alunos atividades de estímulo e de incentivo, provocando reflexões que os levem a pensar sobre a importância de não abandonar os estudos.

Duas escolas que a gente viu uma mudança muito significativa em relação ao aprendizado do educando que foi o Basilio e a Esmerina se fosse lá ver 2015 e 2016 e a gora aumentou o numero de aluno aprovado. Eles, praticamente quase todos os alunos, ficavam em recuperação e por ficar em recuperação (isso antes do PIBID) a maioria não terminavam, ficavam em dependência, desistia no meio. Com o PIBID nas escolas o que acontece? Nesse período de recuperação o PIBID tá lá, além de ajudar os alunos, ainda incentiva, porque os nossos alunos da educação do campo fazem um trabalho de estímulo; colocam a realidade deles: “pra mim tá aqui, eu também passei por isso e você consegue também”. Esse trabalho foi muito significativo. Hoje nós tivemos reunião e a professora falou. A escola que mais necessitava e que vocês viram que tiveram aprovação em massa foi a Esmerina Bou-Habib (PROFA. ANA – Supervisora de área/PIBID).

De acordo com os dados do INEP de 2015 o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da EEEF Esmerina Bou Habib apresentava números extremamente baixos em relação a media nacional e estadual de escolas no âmbito das series finais do ensino fundamental no ano de 2015, conforme mostra a tabela abaixo.

Quadro 4: IDEB 2015 nos Anos Finais e Ensino Médio

ESCOLA	6º ao 9º ano	Ensino Médio
Brasil	4,2	3,5
Pará	3,2	3,0
Abaetetuba	3,4	-----
EEEFM ProfBasilio De Carvalho	3,1	-----
EEEF Esmerina BouHabib	2,7	-----

Fonte: INEP (2016).

De acordo com o Censo escolar do INEP, a taxa de aprovação de alunos da escola Esmerina no ano de 2015 foi de 69,1%, o que revela por outro lado um número alto de alunos do campo que tiveram sua trajetória escolar interrompida pela reprovação ou retenção ao final do ano letivo. Muitos destes alunos acabavam sendo prejudicados por uma lógica que os excluía e era incapaz de dialogar com suas diferentes realidades de vida. Tais números

revelam parte dos desafios que os estudantes do campo enfrentam ao terem que deixar suas comunidades para estudar nas escolas da cidade.

É necessário desconstruir a ideia de que a reprovação é uma prática admissível no âmbito dos processos educativos. A redução do número de retenções, repetências de alunos só tem utilidade quando visa cumprir a função de comparar o nível de desempenho de escolas para demonstrar o êxito de alguma política de governo ou promover a mercantilização da educação por instituições de ensino de iniciativa privada. De acordo com Arroyo (2008) as retenções escolares estão impregnadas de tal forma na prática de alguns professores que não se discute formas de acabar com as reprovações, mas apenas como diminuir os índices de ocorrência.

Os maiores prejudicados com essa prática tão perversa são adolescentes e jovens que dependem do estudo para permanecerem no trabalho, ou que abandonam suas comunidades nos territórios rurais para acessar a única oportunidade de continuar os estudos. Que passam o ano letivo tendo que viajar durante horas em ônibus escolar para poder chegar até as escolas da cidade. A reprovação traz consigo marcas negativas no percurso formativo da juventude do campo. Interrompem os projetos de vida de alunos e dos pais destes alunos que investem tempo e dinheiro na escolarização de seus filhos. No entanto, muitos professores mesmo sem conhecer a realidade de sua própria turma, fazem uso deste instrumento de punição, o qual incorpora tradições, crenças da cultura profissional de determinados docentes.

Repetências, reprovação, retenção, são crenças. Durante décadas debatíamos como reduzir seus índices, nunca acabar com elas. Seria como ter ousadia para acabar com um deus que nos protegeu por tantos anos. Acabar com um valor que trouxe paz a nosso sono. Um professor reprovou mais de 40% na turma, na 6ª série do noturno. Apelei, ponderei que se tratava de jovens trabalhadores, que atrapalharia suas vidas, suas possibilidades de emprego, de casamento... Nada adiantou. Tive coragem de perguntar ao professor se depois de reprovar dormia tranquilo. “Em paz com minha consciência”, me respondeu seguro. Fiquei convencido: reprovar, reter, repetir faz parte do mundo mais íntimo das crenças, dos valores, da cultura profissional. Da paz das consciências e dos nossos sons. São os deuses que não perturbam, antes protegem nossos sonhos e matam tantos sons de inovação pedagógica (ARROYO, 2008, p. 172).

A retenção de adolescentes e jovens em seu processo de escolarização sempre será uma forma de violência cometida contra os educandos. O mito de que o “bom” professor deve se mostrar insensível no processo de avaliação dos alunos precisa ser superado. A reprovação não revela o nível de excelência ou qualificação de um conteúdo de ensino ministrado por um professor, em que só é aprovado o aluno que supera o alto nível de dificuldade proposto pelo

professor. Pelo contrário, só revela a frágil base teórica e metodológica do professor na condução dos processos de ensino.

Arroyo (2008) salienta que há quem considere que a reprovação e o êxito nos processos de aprendizagem têm uma relação muito próxima com a existência ou não da auto-estima do aluno. Se por um lado a auto-estima do educando o estimula a desenvolver uma maior capacidade no processo de aprendizagem, por outro lado a baixa auto-estima do estudante, bem como do educador, traz implicações diretas no rendimento do aluno levando a repetência e reprovação ao final do ano letivo.

Daí a necessidade da escola superar tais desafios mediante a adoção de práticas que reafirme a centralidade da interação entre estudantes e professores, e avancem na construção de experiências educativas fundamentadas nas produções coletivas, de modo a recuperar a autoconfiança e a aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens do campo.

Ultimamente falamos muito no peso de auto-estima no estímulo à aprendizagem e da baixa auto-estima do aluno e do docente na repetência e reprovação. A passividade, a segregação, o papel de ouvintes passivos têm tudo a ver com a baixa auto-estima. A ação, interação, produção coletiva tem muito a ver com a recuperação da autoconfiança e da aprendizagem (ARROYO, 2008, p. 159).

Entretanto, para o autor, também somos altamente criativos quando a ideia é corrigir os índices alarmantes de repetência na educação básica. Temos a capacidade de criar uma lista variada de estratégias pedagógicas ou procedimentos que são adotados pelo corpo docente com a finalidade de reparar os danos e prejuízos causados pela retenção dos alunos. No entanto, essas intervenções criadas e implementadas no ambiente escolar são medidas paliativas que estão longe de atacar a raiz do problema, apenas tentam amenizar a imagem negativa de suas práticas excludentes.

Apesar dos desafios que permeiam o campo da educação os bolsistas do PIBID desejam atuar no campo, especialmente nas escolas de sua comunidade se for necessário. Os relatos dos estudantes revelam que os mesmos desejam não apenas atuar em escolas do campo, mas também lutar pela construção de propostas pedagógicas que atendam as suas especificidades. Não se trata de simplesmente adaptar currículos, mas sim pautar outra lógica de educação, outra pedagogia, outra perspectiva educacional.

Com certeza, porque toda minha experiência até hoje foi na escola do campo e entrei no curso de educação do campo com essa perspectiva já, de me formar e poder atuar nas escolas do campo. Eu acho também que o professor que está no campo que é do campo que está no campo, ele conhece a realidade daqueles alunos então é muito bom. Até porque essa é finalidade do curso de educação do campo. É muito bom não adaptar, mas construir um currículo voltado para a realidade do campo, porque

as nossas escolas hoje têm um currículo urbano-cêntrico (MARIA– Bolsista do PIBID/Diversidade).

Sim, eu quero muito atuar no campo. Principalmente na minha comunidade. Mas eu vejo um pouco distante esse desejo porque na minha comunidade a escola é muito pequena. Então já existe professor de lá mesmo. Duas salas só. Multissérie. E ainda assim fica meio distante esse desejo. Mas eu quero muito mesmo é trabalhar no campo. Mas eu não quero só parar na graduação. Eu quero ir mais a frente (MATEUS– Bolsista do PIBID/Diversidade).

Sim, tanto que o nosso curso tem essa perspectiva de formar os professores pra atuar no campo (RODRIGO– Bolsista do PIBID/Diversidade).

De acordo com a fala dos estudantes todos pretendem retornar para o campo, após formados, para atuar nas escolas e contribuir com sua comunidade. Contudo é importante relembra que a grande maioria das escolas rurais em Abaetetuba não oferta turmas nos anos finais do ensino fundamental e menos ainda do ensino médio. As escolas ofertam turmas no máximo até o 4º ou 5º ano e encerram atendimento obrigando os alunos que moram nas comunidades rurais a buscarem a continuidade dos seus estudos na cidade. Há, portanto, um círculo vicioso que obriga os estudantes do campo a usar o transporte escolar para ter que continuar seus estudos nas escolas que estão localizadas nos centros urbanos, distante de sua comunidade e de seus familiares.

A fala do Mateus revela que tem vontade de retornar a Comunidade Quilombola Rio Genipaúba, porém é importante observar que há uma preocupação após a sua formação, pois ele entende que a inserção de professores do campo nas escolas do meio rural é um desafio que ainda precisa ser superado com políticas de incentivo a universalização da educação. Se o número de escolas que ofertam o ensino fundamental nas séries finais e ensino médio nas comunidades tradicionais é baixo, o número de professores que atuam com estas modalidades de ensino nos territórios rurais é menor ainda. Apesar da licenciatura em Educação do campo habilitar o estudante a atuar na gestão de escolas do campo, no entanto sua efetivação ainda está sujeita a indicação de ordem política que existe tanto nos centros urbanos, quanto no meio rural. Este é um desafio que provoca e nos leva a pensar até que ponto a expansão das licenciaturas do campo tem assegurado, de fato, a presença destes estudantes na escola básica do campo não somente ao longo do curso, mas também após a conclusão do mesmo, como sugere Molina (2015).

Entre os desafios postos ao processo de ampliação das Licenciaturas está o de garantir que sua realização se faça profundamente vinculada às escolas existentes nos territórios de origem dos educandos que a estão cursando, objetivando construir,

junto com a participação dos movimentos sociais e sindicais nessas unidades educativas, de fato, Escolas do Campo, tal qual conceito construído pelo Movimento da Educação do Campo nestes últimos 15 anos (MOLINA, 2015, p. 157).

Para Molina (2015) a dimensão formativa do curso de educação do campo tem um lugar central na luta por uma educação básica do campo; esta formação não pode ser pensada fora da realidade concreta das escolas existentes nos territórios rurais; tampouco distante da relação com a comunidade tradicional a qual os sujeitos do campo estão inseridos. É necessário que a expansão das LEDOCs tenha articulação com a vida das escolas localizadas nos territórios tradicionais rurais que é o lugar de origem dos estudantes do curso de educação do campo. A autora também sugere que a construção coletiva dos processos formativos também não pode ocorrer sem a presença e a participação ativa dos coletivos e movimentos sociais do campo, uma vez que foram eles os responsáveis por materializar o conceito de Educação do Campo e expandir o movimento da ao longo dos últimos anos no Brasil.

Entretanto, faz-se necessário que os sujeitos que constroem a identidade da escola do campo dêem continuidade a luta pela manutenção dos princípios e valores que os criaram e transmita às novas gerações a importância de repassar os saberes e conhecimentos acumulados ao longo de sua história; saberes que reafirmam a centralidade do Movimento da Educação do Campo na luta pela permanência na terra, existindo como sujeitos de sua própria história. Estes elementos são indispensáveis a problematização do contexto social e ao questionamento da realidade de muitos estudantes, como por exemplo, as questões que levaram a extinção e paralisação de milhares de escolas nos últimos dez anos no Brasil como afirma Molina (2015).

Espera-se que a escola seja capaz de promover a socialização das novas gerações e transmitir os conhecimentos historicamente acumulados, espera-se também, no Movimento da Educação do Campo, que ela seja capaz de tornar-se uma aliada dos camponeses em luta para permanecer no seu território, existindo como tais, enquanto camponeses. É imprescindível formar educadores do campo capazes de indagar a realidade e buscar os elementos que ampliem sua compreensão sobre o porquê se fecharam, de acordo com dados do próprio INEP, mais de 32 mil escolas rurais nos últimos dez anos (de 102 mil, em 2002 para 70 mil em 2013) (MOLINA, 2015, p. 157).

Conforme Molina (2014) o desafio que envolve a extinção de escolas nas comunidades rurais tem relação com destino relegado ao campo pelo agronegócio, bem como ao debate central a qual ele está inserido: a introdução de novas tecnologias e a intensificação de trabalho morto pelo modelo de agricultura capitalista tem ajudado a provocar o

esvaziamento do campo pela ausência do trabalho nos territórios rurais. A tentativa de pensar estratégias de enfrentamento ao desafio do fechamento das escolas do campo implica também a necessidade de pensar formas de resistência ao modelo de expansão da hegemonia do capital. Para a autora a análise desta conjuntura nos leva somente a um único caminho possível, a luta pela superação do capital.

CONSIDERAÇÕES

O presente estudo tratou de investigar a relação Universidade e Educação Básica, apoiada nas experiências formativas que foram construídas de forma coletiva pelos estudantes das licenciaturas em Educação do Campo que integram o PIBID/Diversidade da UFPA, Campus de Abaetetuba. As experiências tecidas no âmbito da formação inicial de educadores e materializadas por este coletivo formativo é constituída por adolescentes e jovens provenientes das ilhas de Abaetetuba, os quais possuem estreita relação com o território das águas, característica predominante da região do Baixo Tocantins.

A relação campo e cidade tem lugar central nos percursos formativos dos estudantes da licenciatura em educação do campo e também dos estudantes da educação básica. Tais percursos são constituídos de desafios e perspectivas que configuram suas trajetórias formativas junto ao referido programa. Conforme os relatos dos estudantes das licenciaturas do campo, para cursar a graduação na universidade estes jovens se deslocam semanalmente de suas comunidades em virtude da alta despesa com o deslocamento diário do campo para a cidade. Muitos estudantes que cursam a LEDOC e integram o PIBID/Diversidade são acolhidos por familiares que moram na cidade, os quais se responsabilizam pela sua permanência durante o intervalo de tempo em que estão na universidade.

Enquanto bolsistas do PIBID/Diversidade os estudantes da Licenciatura do campo de possuem uma relação muito próxima com os adolescentes e jovens que estudam nas escolas da educação básica no centro urbano de Abaetetuba; estes últimos cursam os anos finais do ensino fundamental e ensino médio e também precisam se deslocar até o centro urbano para dar continuidade aos seus estudos, uma vez que as escolas existentes em sua comunidade atende somente até o 4º ou 5º ano. Por isso, todos os dias esses alunos são transportados até a escola da cidade, o percurso é longo, obrigando os alunos a acordar ainda cedo para não perder o transporte.

Nesse território o transporte dos alunos das áreas rurais é realizado geralmente em pequenas embarcações chamadas rabetas. É por meio deste transporte que os adolescentes e jovens das comunidades rurais utilizam para acessar as escolas e dar continuidade ao processo de escolarização. Quando a prefeitura atrasa o pagamento dos trabalhadores chamados de “rabeteiros” o transporte é suspenso e os alunos ficam sem condições de chegar até as escolas da cidade.

Quando o problema com a questão do transporte se normaliza e os alunos chegam até a escola da cidade os estudantes da educação básica aguardam o término da aula para poder retornar para sua casa. No dia em que a aula termina cedo, o aluno é obrigado a aguardar o ônibus escolar vir buscá-los, ou então, utilizam o serviço de moto-taxistas para conseguir um coletivo no terminal rodoviário de Abaetetuba. Outros estudantes passam o tempo na praça da cidade, sendo exposto ao perigo, sendo a maioria crianças e adolescentes.

Para evitar que ocorram certos transtornos a coordenação da escola convoca os bolsistas do PIBID para trabalhar determinados conteúdos com estes alunos. Muitas vezes, esse trabalho é feito sem a presença do professor em sala de aula, e de forma contrária a vontade a coordenação do programa, pois tais atividades precisam seguir a determinação do programa, o qual orienta que a atuação do bolsista deve ocorrer somente com a presença do professor em sala de aula.

Tal realidade reforça a ideia de que a ausência de políticas públicas nos territórios rurais impede que estes sujeitos tenham o direito de estudar em escolas próximas a sua casa como determina a Lei^o 11.700 que acrescenta o inciso X ao artigo 4^o da Lei 9.394/1996. O texto determina a oferta de “vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade”.

O Estado tem a obrigação de oferecer condições para que a criança e o adolescente tenha possibilidade de frequentar a escola. Quando esse direito é negado as possibilidades de crianças e adolescentes permanecerem na escola diminui consideravelmente, ou então acarreta transtornos e prejuízos ao aprendizado dos alunos, como foi observado no município de Abaetetuba.

Os relatos dos bolsistas do PIBID/Diversidade e das professoras que acompanham o programa na escola e na universidade revelam que a escola da cidade é incapaz de assegurar o direito a uma educação de qualidade ao aluno do campo, pois apesar de recebê-los na instituição, as possibilidades de sucesso escolar ainda são mínimas, pois tais tentativas sem o

diálogo com seus projetos de vida tornam-se nulas, principalmente quando as práticas pedagógicas do professor em sala de aula ignora a história de vida das classes populares e reforça a hegemonia de uma lógica dominante e urbana.

A tentativa de superação dessa realidade excludente se dá por intermédio do PIBID/Diversidade, o qual vem adotando o diálogo com estes estudantes como forma de conhecer as suas realidades, conhecer suas histórias de vida e construir com eles possibilidades de reflexão e intervenção na realidade, como orienta a perspectiva freiriana. As intervenções pedagógicas realizadas pelos bolsistas do programa estão sustentadas sob essa respectiva base teórica, uma vez que assumem práticas educativas dialógicas como elemento mediador da relação entre sujeitos.

É por meio do diálogo com o outro que os estudantes do PIBID conhecem a realidade do percurso educativo de alunos da educação básica do campo; tem contato diferentes histórias de vida; compreendem que os desafios e perspectivas destes alunos nem sempre estão materializados nos documentos oficiais da escola. Ao dialogar com os alunos da educação básica, os estudantes da universidade revisitam suas marcas históricas, sociais e educacionais e se identificam com os desafios enfrentados diariamente pelos sujeitos do campo nos espaços escolares.

Contudo é importante compreender que não podemos atribuir ao PIBID/Diversidade a responsabilidade de solucionar tal problema, uma vez que a finalidade do programa não é essa. A proposta inicial é a formação dos estudantes das licenciaturas do campo a partir da imersão destes sujeitos na realidade concreta de escolas “do campo”. Importante observar que o uso do conceito “campo” expressa uma relação direta com o território em que a ideia de imersão deve se concretizar no âmbito do programa, apesar do decreto nº 7352/10 defina como escola do campo as instituições que recebem um alto quantitativo de alunos das comunidades rurais.

Esta dimensão também precisa ser considerada na organização do Tempo-Comunidade do curso de Educação do campo da UFPA, campus de Abaetetuba. Apesar do PPC da licenciatura garantir que a LEDOC segue o modelo da Pedagogia da Alternância entre tempos escola e tempo comunidade, foi possível identificar que há ocasiões em que as vivências do tempo-comunidade ocorrem em territórios diferentes do seu lugar de origem, e sendo incorporado como parte de uma disciplina específica, sob o termo prática pedagógica.

Outro ponto que cabe destacar no ano vigente desta pesquisa diz respeito ao edital do processo de seleção do curso de licenciatura em Educação do campo que foi alvo de protestos

por parte dos movimentos sociais, em virtude da retirada da entrevista pela comissão organizadora do processo seletivo. As fases de seleção seguiram somente dois momentos: a prova objetiva e a redação no primeiro momento o preenchimento de um questionário pessoal no segundo momento, ambas as etapas com caráter classificatório e eliminatório.

A retirada da entrevista acaba abrindo um precedente para que candidatos que não possuem relação com a terra, com os movimentos, com o campo tenham acesso a vagas na universidade por meio do curso. Trata-se de um risco para o próprio curso que tem como objetivo formar educadores do campo para atuar na educação básica de escolas instaladas em territórios rurais, mediante a incorporação de uma perspectiva libertadora e contra hegemônica. Daí faz necessário repensar aos desafios que permeiam a caminhada da educação do campo até o momento e pensar em que mediada a institucionalização do curso de educação representou um avanço a materialidade de origem do curso.

Contudo é importante destacar que apesar dos desafios existentes em relação a sua continuidade enquanto política, o PIBID/Diversidade trouxe como contribuição a aproximação dos estudantes das licenciaturas do campo com a realidade concreta da sala de aula, haja vista que os conteúdos trabalhados em sala de aula nas disciplinas no âmbito da universidade não os ajudavam a compreender a totalidade da dimensão formativa da educação.

A construção da identidade docente dos educadores do campo em formação inicial que participavam das intervenções pedagógicas do PIBID/Diversidade se deu na relação com a educação básica, mediante as vivências com os sujeitos que a constitui, na troca de saberes, no compartilhamento de experiências. Em outras palavras, essa construção se constituiu de modo mais dinâmico em decorrência dos diálogos com o aluno da educação básica, por meio do exercício da escuta do outro. A identidade docente dos estudantes, bolsistas do PIBID/Diversidade passou a se constituir na relação com os seus pares, adolescentes e jovens do campo.

Ao dialogar com estes sujeitos os estudantes do PIBID, educadores em formação inicial, ousam transgredir regras que delimitam as fronteiras historicamente impostas entre aquele que tem e aquele que não tem o direito de fala, o direito de ser ouvido; compartilham vivências, memórias e histórias que são construídas no âmbito da relação com a prática pedagógica e com os estudantes da educação básica. Conhecer o outro não é uma habilidade que é aprendida com conteúdos fechados e engessados, distantes da realidade vivenciada pela juventude do campo. Nem se materializa nos assentos das cadeiras enfileiradas da sala de aula

de uma universidade. Pelo contrário. Ela ocorre no diálogo com os oprimidos, com as camadas populares. A relação da universidade com a educação básica precisa ser estreitada e o PIBID por meio de suas ações nas escolas tem mostrado que tal objetivo não impossível de ser alcançado.

Os territórios camponeses do Baixo Tocantins, especialmente do município de Abaetetuba apresentam dinâmicas naturais, produtivas, políticas, sociais e culturais próprias que estão interligadas às dinâmicas complementares dos territórios urbanos. Dessa forma, não podem ser compreendidos isoladamente, uma vez que há uma relação dialeticamente definida que revela sua totalidade social. Logo podemos inferir que as relações dialéticas, específicas dos territórios do campo, das águas e das florestas da Amazônia paraense incorporam uma dimensão própria, cuja unidade e diversidade estão interligadas como elementos indivisíveis. Por isso, as políticas de formação inicial de professores não podem ser pensadas de forma isolada, sem levar em consideração as especificidades das populações e classes sociais que constroem de forma complexa, histórica e dialética suas formas de existência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rogério. Amazônia, Pará e o mundo das águas do Baixo Tocantins. **Estudos avançados** 24 (68), 2010.

ARROYO, Miguel . **Ações Coletivas e Conhecimento: Outras Pedagogias?**(2009). Disponível em:<http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/Acoes_Coletivas_e_Conhecimento__30-11-09.PDF>. Acesso em 12 ago 2017.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli et al (Org.). **Por uma educação no campo**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOGDAN, Roberto C.; BILEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Heloisa da Silva; TAVARES, Maria Trindade dos Santos. O Proneza como política para a Educação do Campo. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo: Epistemologia e Práticas**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 293-360.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v.6, 1997.

BRANDÃO, Elias Canuto; FERREIRA, Fabiano de Jesus. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. [online]. **Revista eletrônica de educação**. v. 5, n. 9, jun./dez. 2011. Disponível em: <http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413_546_publipg.pdf>. Acesso em: 24 de mai. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 10 de jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1. Brasília: 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF, 2007b.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v3, n°1, p. 60-81, Jan/Jun 2003.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli et al (Org.). **Por uma educação no campo**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009, p. 148 – 159.

CAMPOMAR, M. C. Do uso de Estudo de Caso em pesquisas para dissertações e teses em administração. **Revista de Administração**, v. 26, n.3. 1991.

CASTRO, P. de. A. Os caminhos do aluno em meio às diferenças culturais. In: **Xiv Encontro Nacional de Ensino e Didática e Prática de Ensino**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, p. 1-13, 2008.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. **Revista NERA** – Ano 14, N°. 18 – Janeiro/Junho de 2011. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/viewArticle/1336>> Acesso 24 de Jun. de 2014.

D'AMBRÓSIO, U. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Atenía, 1997.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n°. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

ENGLISH, L. M.; IRVING, C. J. Parceria para a pesquisa: uma análise crítica do discurso. Trabalho apresentado na 37ª Conferência Anual SCUTREA, 3-5 de julho de 2007. Queen's University, Belfast, Irlanda do Norte. Disponível em: <<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/163842.htm>>. Acesso em conjunto. 201.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: **Luta pela Terra, Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil**. Antônio Márcio Buainain (Editor). Editora da Unicamp, 2007.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In. MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. 9 (Orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Coleção por uma Educação do Campo, n. 5. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

FERREIRA, L. V.; VENTICINQUE, E.; ALMEIDA, S. O desmatamento na Amazônia e a importância das áreas protegidas. **Estudos Avançados**. v. 19, n. 53. São Paulo. 2005.

FLEURI, R. M. Desafios a Educação Intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade e Cultura**. n. 26. 2001.

FREIRE. Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Centauro, 2005.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade: Revista de Ciências da Educação/CEDES*, v. 28, p. 1203, 2007.

FREITAS, L. C. **“Fakepolicy” na formação de professores**. Avaliação Educacional – Blog do Freitas. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/10/20/fake-policy-na-formacao-de-professores>> Acesso 08 de Jan. de 2018.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutivo. São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Produtividade da escola improdutivo. SP: Cortez, 1984.

FURLONG, J. et al. Formação de Professores em Transição: Re-Formação do Profissionalismo Docente. Buckingham: Open University Press, 2000.

GALDINO, V. S.; EBER G, B. Do Protocolo de Quioto: mecanismo de desenvolvimento limpo e sequestro de carbono. **Revista de Direito Ambiental**, v. 13, n. 52, p. 199-210, out./dez., 2008.

GENTILI, P. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMEZ, G. R.; FLORES, J.; JIMENEZ, E. **Metodologia de la Investigacion Cualitativa**. Malaga: Ediciones Alijibe, 1996.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HAESBAERT, Rogério. **O Mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 2 ed. Rev. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes Multisseriadas: Desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, Salomão Mufarrej (org). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE [online]. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. Pronera. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/projetos-e-programas-do-incra/educacao-no-campopronera>>. Acesso em: 19 de mai. de 2014.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP [online]. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo De. Questões paradigmáticas da Construção de um projeto político da educação do campo. In.: MOLINA, Mônica C.; FERNANDES, Bernardo M. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**.

Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

KENNEDY, A.; DOHERTY, R. Profissionalismo e parceria: panacéias para a formação de professores na Escócia. *Jornal da política de educação*. v. 27, n. 6, p. 835-848, 2012.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). Por uma Educação básica do campo: texto-base. In: **Por uma Educação básica do campo (Memória)**. 3 ed. n. 1. Brasília: Editora UnB, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCE, M. B. Formação de professores: a política e as diretrizes curriculares. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 98, p. 171-184, jan./abr. 2017.

LUKÁCS, G. *Ontologia do ser social*: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

MARCONI, Marina de A; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARX, K. Crítica do Programa de Gotha. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Trad. José Barata-Moura. Lisboa: Editorial Avante, 1985.

MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos escolhidos**. Col. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Cortez, 1998.

MARX, Karl. **O 18 brumário de Luiz Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2003.

MARX, Karl. O Capital. Capítulo VI (inédito), São Paulo: Editora Ciências Humanas. 1978.

MAY, T. **Pesquisa Social**. Questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. **O Desafio do conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1998.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

MOLINA, Mônica C.; FERNANDES, Bernardo M. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma

Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5). Paulo: Parábola, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. **RBPAE** - v. 32, n. 3, p. 805 - 828 set./dez. 2016.

MORIN, Edgar. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

NANNI, Antonio. **L'educazione Interculturale oggi in Italia**, Brescia: EMI. 1998.

PENIN, S. T. S. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. **Estudos Avançados** 15 (42), 2001.

PEREIRA, Rosenildo da Costa. Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e a inclusão social dos jovens e adultos do campo. **MARGENS** - Revista Interdisciplinar. Vol.10. N. 14. Jun 2016.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda?. 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1980.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

ROCHA, Helianane Oliveira. **Da educação rural à educação do campo: as “velhas” lutas políticas como espaço de emergência de novos conceitos**. I Seminário Nacional de Sociologia & Política. UFPR, 2009. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/site/evento/SociologiaPolitica/GTONLINE/GT7%20online/velhas-lutas-politicas-HeliananeRocha.pdf> Acesso 08 de Jun. de 2014.

SANT'ANNA, P. A.; MARQUES, L. O. C. Pibid Diversidade e a Formação de Educadores do Campo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 725-744, jul./set. 2015.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 4 ed. São Paulo: Nobel, 2002.

SILVA, Josivana Pinheiro da; GONÇALVES, Osmana Dias. **Organização das comunidades ribeirinhas de Abaetetuba-PA: pela luta da educação do campo**. I Encontro de Povos e Comunidades Tradicionais da UFPA, 2018.

SILVEIRA, H. E. S. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência como formação profissional em contextos reais. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 98, p. 171-184, jan./abr. 2017.

SOUZA, Jacqueline Ramos Macedo Antunes de; SOUZA, Sandoval Antunes. As Licenciaturas como lócus de formação inicial de professores nas universidades públicas. In: HAUPT, Carine; MARIN, D.; SANTOS, E. M.; SILVA, N. L. (Orgs.). Reflexões, Prática e Colaboração na Formação de Professores. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2011.

TRIVIÑOS, A.N S. Três enfoques na pesquisa social–positivismo, fenomenologia, dialética. In: TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução a pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. e VILELA, R. (Orgs) **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, p.183-206, 2003.

APENDICEA - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Relação Universidade Educação Básica: Estudo da experiência do Pibid/Diversidade, da UFPA, Campus de Abaetetuba”, conduzida pelo mestrando Joel Dias da Fonseca. Este estudo tem por objetivo analisar as práticas formativas desenvolvidas pelos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo que são integrantes do PIBID/Diversidade na UFPA, Campus de Abaetetuba.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Sua participação nesta pesquisa se dará por meio de entrevista, cujo áudio será gravado e transcrito para análise. A entrevista será orientada por meio de um roteiro semi-estruturado na qual o participante terá liberdade de responder as perguntas que forem dirigidas. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Joel Dias da Fonseca, membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), E-mail: jdjoel48@gmail.com, Contato: 981746693.

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Belém/PA, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

APENDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES

1. Como se deu seu contato com o PIBID/Diversidade, subprojeto Educação do Campo - Abaetetuba?
2. Os bolsistas do PIBID/Diversidade são provenientes de quais territórios rurais? Quilombolas, Ribeirinhos?
3. Em quais escolas o PIBID atua. Qual o contexto social dos alunos que a escola recebe. Há oferta de multisserie?
4. Como se dá a relação entre o tempo-comunidade do curso de Educação do Campo e os estágios nas escolas?
5. Qual é a base teórica trabalhada pelo PIBID/Diversidade nos encontros formativos?
7. A presença dos bolsistas do PIBID provocou mudanças nas escolas? Qual experiência com o PIBID você considera mais marcante?
8. Quais os desafios enfrentados pelo PIBID até o momento?
9. Qual sua opinião sobre uma possível substituição do PIBID pela Residência Pedagógica?

APENDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA BOLSISTA DE INICIAÇÃO DOCÊNCIA

1. Em que comunidade você reside? mora com a família?
2. O que levou você a escolher o curso de Licenciatura em educação do campo?
3. Como você conheceu o PIBID? O que te trouxe ao programa?
4. Em qual escola você atua pelo PIBID e qual o contexto social dos alunos que a escola atende? Quais comunidades atende?
5. Ea proposta pedagógica da escola dialogava com a cultura dos alunos do campo?
6. Qual experiência com o PIBID você considera mais marcante?
7. Quais temáticas são trabalhadas nas escolas pelo PIBID?
8. Como você avalia sua formação antes e depois do PIBID/Diversidade?
9. Após formado(a) você pretende atuar nas escolas do campo?

ANEXO I

DESENHO CURRICULAR DO CURSO PARA HABILITAÇÃO EM LINGUAGEM: CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

NÚCLEOS	DIMENSÃO	ATIVIDADES CURRICULARES	CH
NÚCLEO FORMADOR	TEORIA PEDAGÓGICA	História da Educação do Campo	68
		Filosofia da Educação	68
		Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	68
		Sociologia do Desenvolvimento do Campo	68
		Linguagem e Comunicação do Campo	68
		Língua Estrangeira	68
		Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável	68
		Didática e Formação Docente	68
		LIBRAS	68
		Introdução à Informática	68
		Política e Legislação da Educação do Campo	68
		Organização e Gestão da Produção no Campo	68
		Metodologia do Trabalho Científico	68
		ATIVIDADES CURRICULARES	CH
NÚCLEO FORMADOR ESPECÍFICO LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	LINGUAGEM E TECNOLOGIA	Fundamentos da Linguagem	68
		Panorama da Literatura Ocidental	68
		Fundamentos da Teoria Literária	68
		Fonética e Fonologia do Português	68
		Teoria do Texto Poético e do Texto Narrativo	68
		Alfabetização e Letramento	68
		Literatura Portuguesa Clássica	68
		Morfologia do Português	68
		Literatura Brasileira Moderna	68
		Sintaxe	68
		Literatura Portuguesa Medieval	68
		Formação da Literatura Brasileira	68
		Morfologia	68
		Sintaxe do Português	68
		Semântica e Pragmática	68
		Literatura Brasileira Contemporânea I	68
		Literatura Brasileira Contemporânea II	68
		Literatura Portuguesa Moderna e Contemporânea	68
		Literatura Infante-Juvenil	68
Ofic. de Compreensão e Prod. Escrita e Oral em Português	68		
		TOTAL DO NÚCLEO	1360
NÚCLEOS	DIMENSÃO	ATIVIDADES CURRICULARES	CH
NÚCLEO INTEGRADOR	Pesquisa e Prática Pedagógica	Estágio Docente I	68
		Estágio Docente II	85
		Estágio Docente III	85
		Estágio Docente IV	85
		Estágio Docente V	85
		Prática Pedagógica I	51
		Prática Pedagógica II	51
		Prática Pedagógica III	51
		Prática Pedagógica IV	51
		Prática Pedagógica V	51
		Prática Pedagógica VI	51
		Prática Pedagógica VII	51
		Prática Pedagógica VIII	51
		TOTAL DO NÚCLEO	884
		ATIVIDADES COMPLEMENTARES	272
		TOTAL GERAL DO CURSO	3400

ANEXO II

DESENHO CURRICULAR DO CURSO PARA HABILITAÇÃO EM MATEMÁTICA

NÚCLEOS	DIMENSÃO	ATIVIDADES CURRICULARES	CH
NÚCLEO FORMADOR	TEORIA PEDAGÓGICA	História da Educação do Campo	68
		Filosofia da Educação	68
		Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	68
		Sociologia do Desenvolvimento do Campo	68
		Linguagem e Comunicação do Campo	68
		Língua Estrangeira	68
		Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável	68
		Didática e Formação Docente	68
		LIBRAS	68
		Introdução à Informática	68
		Política e Legislação da Educação do Campo	68
		Organização e Gestão da Produção no Campo	68
		Metodologia do Trabalho Científico	68
		TOTAL DO NÚCLEO	884

NÚCLEO FORMADOR MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	Matemática Básica I	68
		Matemática Básica II	68
		Álgebra I	68
		Álgebra Linear Elementar	68
		Análise Real Elementar	68
		Introdução à Probabilidade e Estatística	68
		Cálculo I	68
		Cálculo II	68
		Cálculo III	68
		Cálculo IV	68
		Cálculo Numérico	68
		Construções Geométricas	68
		Evolução da Matemática	68
		Geometria Analítica	68
		Geometria Plana e Espaço Agrário	68
		Lógica Aplicada à Matemática	68
		Teoria dos Números	68
		Informática no ensino da matemática	68
		Física Fundamental I	68
Física Fundamental III	68		
		TOTAL DO NÚCLEO	1360

NÚCLEOS	DIMENSÃO	ATIVIDADES CURRICULARES	CH
NÚCLEO INTEGRADOR	Pesquisa e Prática Pedagógica	Estágio Docente I	68
		Estágio Docente II	85
		Estágio Docente III	85
		Estágio Docente IV	85
		Estágio Docente V	85
		Prática Pedagógica I	51
		Prática Pedagógica II	51
		Prática Pedagógica III	51
		Prática Pedagógica IV	51
		Prática Pedagógica V	51
		Prática Pedagógica VI	51
		Prática Pedagógica VII	51
		Prática Pedagógica VIII	51
TOTAL DO NÚCLEO			884
ATIVIDADES COMPLEMENTARES			272
TOTAL GERAL DO CURSO			3400

ANEXO III

DESENHO CURRICULAR DO CURSO PARA HABILITAÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS

NÚCLEOS	DIMENSÃO	ATIVIDADES CURRICULARES	CH
NÚCLEO FORMADOR	TEORIA PEDAGÓGICA	História da Educação do Campo	68
		Filosofia da Educação	68
		Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	68
		Sociologia do Desenvolvimento do Campo	68
		Linguagem e Comunicação do Campo	68
		Língua Estrangeira	68
		Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável	68
		Didática e Formação Docente	68
		LIBRAS	68
		Introdução à Informática	68
		Política e Legislação da Educação do Campo	68
		Organização e Gestão da Produção no Campo	68
		Metodologia do Trabalho Científico	68
		TOTAL DO NÚCLEO	884
		ATIVIDADES CURRICULARES	CH
NÚCLEO FORMADOR ESPECÍFICO CIÊNCIAS NATURAIS	CIÊNCIAS NATURAIS	Biodiversidade	68
		Educação em Ciências e Tecnologia	68
		Física Básica I	68
		Biologia Básica I	68
		Química Básica I	68
		Geociências Básica	68
		Física da Terra e do Universo	68
		Ciclos Biológicos, Solo e Ambiente, Biomas e Origem da Vida na Terra	68
		Química do Solo e da Água	68
		Química e Atmosfera	68
		Física da Vida e Ambiente	68
		Química Orgânica e o Ser Humano	68
		Funções e Doenças Funcionais e Parasitárias do Organismo Humano	68
		Hereditariedade Humana e Doenças de Natureza Genética	68
		Física e Doenças Funcionais e Parasitárias do Organismo Humano	68
		Energia, Química e Sociedade	68
		Física, Tecnologia e Sociedade	68
		Biotecnologia e o Homem: saúde, alimentação e reprodução	68
		Os Seres Vivos e o Ambiente	68
Matemática Para o Ensino de Ciências	68		
		TOTAL DO NÚCLEO	1360
NÚCLEOS	DIMENSÃO	ATIVIDADES CURRICULARES	CH
NÚCLEO INTEGRADOR	Pesquisa e Prática Pedagógica	Estágio Docente I	68
		Estágio Docente II	85
		Estágio Docente III	85
		Estágio Docente IV	85
		Estágio Docente V	85
		Prática Pedagógica I	51
		Prática Pedagógica II	51
		Prática Pedagógica III	51
		Prática Pedagógica IV	51
		Prática Pedagógica V	51
		Prática Pedagógica VI	51
		Prática Pedagógica VII	51
		Prática Pedagógica VIII	51
		Trabalho de Conclusão de Curso	68
TOTAL DO NÚCLEO			884
ATIVIDADES COMPLEMENTARES			272
TOTAL GERAL DO CURSO			3400