FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O CAMPO: OS DESDOBRAMENTOS DO PROGRAMA DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA-PIBID/DIVERSIDADE

Suze da Silva Sales/ Universidade Federal do Piauí/ suzesalles@yahoo.com.br
Alessandro Rodrigues Pimenta/ Universidade Federal do Piauí/ ar_pimenta@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo apresentar a experiência, em desenvolvimento, sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid/Diversidade, Programa mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Capes, desenvolvido no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo-Procampo da Universidade Federal do Piauí e parte da questão de como as ações planejadas e desenvolvidas no programa podem contribuir na formação dos professores das escolas no Campo. Nesse sentido, o relato tem por finalidade apresentar as potencialidades do Pibid/Diversidade de agregar valor ao processo de formação do educador para o exercício do Magistério na Educação Básica das escolas no Campo. O trabalho de intervenção compreende os anos de 2012 e 2013. O Programa foi implantado em 9 (nove) escolas situadas no meio rural piauiense, nos municípios de Jaicós, Massapê do PI e Oeiras, sendo estas instituições pertencentes à rede municipal e estadual de ensino. Pretende-se, com o relato, contribuir para a ampliação das discussões sobre formação de educadores para o campo; construção de uma identidade deste profissional e formulação de políticas que contemplem essa necessidade. A busca da melhoria de condições de vida das populações camponesas passa pelo acesso a escolas e educação de qualidade. E isto só será possível com professores bem formados e atuantes na realidade em que estão inseridos.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação de Educadores. Políticas Públicas.

Introdução

A formação de educadores para o Magistério da Educação Básica no Campo se insere em um debate que vem sendo realizado na esteira das discussões que reafirmam a Educação como direito subjetivo das populações camponesas, as quais têm se organizado e lutado pelo reconhecimento da necessidade de uma Educação consonante com suas formas de produção dos bens materiais necessários à manutenção da vida, ou seja, pensada a partir do local onde vivem.

Estas discussões, que têm um marco significativo no final dos anos de 1990, tiveram sua gênese ligada a uma trajetória histórica que possibilitou o protagonismo da sociedade civil e a ação de movimentos sociais, principalmente os ligados à terra, os quais impulsionaram o debate em relação à necessidade de uma Educação Básica para o Campo, culminando em

ações no âmbito estatal, as quais tornaram possível a possibilidade de uma política pública de formação de professores específica, com a materialização de cursos de Licenciatura para formar professores para o campo em diversas áreas na esfera das Instituições Públicas de Educação Superior, inclusive na Universidade Federal do Piauí – UFPI.

No ano de 2011, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES, lança a chamada pública para o Pibid/Diversidade: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para as licenciaturas em Educação do Campo e Indígena.

O Procampo da UFPI conta hoje com o apoio de um programa que pode fomentar a formação dos educadores para a Educação no Campo à medida que possibilita, através das ações desenvolvidas e de auxílio financeiro aos alunos cursistas, o contato com seu objeto de trabalho – a Educação do Campo – desde os primeiros semestres de sua Licenciatura, concretizando a oportunidade desses acadêmicos conhecerem, vivenciarem, atuarem e produzirem materiais e conhecimentos em consonância com a realidade pedagógica e social do campo de seus municípios.

Entretanto, uma questão emerge: Como o Pibid/Diversidade pode contribuir para a formação do professor para o Magistério na Educação Básica nas escolas no Campo? Dessa forma, surge a necessidade de uma análise consistente e profunda da dinâmica do “como fazer” esse processo e de uma investigação criteriosa a respeito dessa política de incentivo à formação de professores e de seus resultados na busca de meios e estratégias para formar o professor, não só no que diz respeito ao aprofundamento teórico, mas também no que se refere à prática.

É impossível, na Universidade, dar uma idéia dos problemas que o professor vai enfrentar na sua prática, a não ser de uma forma abstrata, que diz muito pouco. É na prática que o professor sente o problema. É nesse momento que o saber acumulado, na universidade, a bibliografia existente passam a ser importantes (DURHAM, 1987, p. 151).

A prática dos futuros profissionais, tanto em escolas no campo, como em escolas do meio urbano, é condição *sine qua non* para uma política eficaz de formação de professores. Entretanto, apesar de os conteúdos serem universais, não deve ser uma prática vivenciada da mesma forma, uma vez que, como lembra Leite (1996), o campo é detentor de especificidades que o torna um espaço pedagogicamente diferenciado do urbano, sendo necessário um tipo diferenciado de metodologia para este *locus*. O potencial de relação direta entre formação dos acadêmicos de Licenciatura e a convivência com a prática pedagógica em escolas no campo é o objeto desta apresentação.

Histórico e apresentação dos programas de formação de professores para o campo desenvolvidos no âmbito do Ministério da Educação

Nas últimas três décadas do século XX e neste início de século XXI, a sociedade brasileira, acompanhando uma tendência mundial, tem passado por transformações em suas variadas esferas. Esse movimento é fruto de mudanças paradigmáticas que ocorreram na economia, política e na organização da sociedade civil. Esta, toma lugar de destaque cada vez maior nas discussões sobre políticas públicas, criando uma nova categoria, que Gohn (2005) denomina como “protagonismo da sociedade civil”.

A palavra *protagonismo* vem do grego e o termo designava o *lutador principal de um torneio*. Depois a palavra passou a ser usada para designar os atores principais de um enredo teatral ou os personagens principais de uma trama literária. Recentemente, as ciências humanas não só se apoderaram do termo ator como passaram a utilizar o próprio termo *protagonismo* para os atores que configuram as ações de um movimento social (GOHN, 2005, p.9. grifos da autora).

Com o declínio do Governo Militar (1964-1985), acentuadamente ao final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, o Brasil se tornou palco de intensas transformações advindas das esferas política (anistia de exilados políticos, queda do Ato Institucional nº 05, pressão pela volta de um governo civil), econômica (crise financeira agravada pela dívida externa e interna) e social (manifestações em prol das “diretas já”, marchas camponesas, como a do Movimento dos Sem-Terra em 1984, grupos reivindicando a volta dos direitos civis, dentre outros). Toda essa efervescência vai culminar em uma maior organização de parcelas da sociedade no decorrer dos anos seguintes, dando origem a novos movimentos sociais.

Movimento social é um conjunto mais abrangente de práticas sociopolítico-culturais que visam a realização de um projeto de mudança (social, sistêmica ou civilizatória), resultante de múltiplas realidades de relações sociais entre sujeitos e associações civis. É o entrelaçamento da utopia com o acontecimento, dos valores e representações simbólicas com o fazer político, ou com múltiplas práticas efetivas. [...] Portanto, movimento social é a síntese de múltiplas práticas, produto das articulações de sujeitos e associações civis (SCHERER-WARREN, 1999, p. 16).

A perspectiva neoliberalista, predominante no Brasil, principalmente nos anos de 1990, que procura “enxugar” o Estado e minimizar sua esfera de ação, gera a percepção, cada vez mais constante, que o Governo não consegue atender às demandas sociais básicas de maneira satisfatória, como saúde, moradia, trabalho, educação. “[...] o neoliberalismo é uma doutrina que ronda as consciências dos indivíduos desde o final da década de 60 e hoje se efetiva como uma proposta hegemônica onde as alternativas não são mais possíveis

(NASCIMENTO, 2007, p. 228). Para combater essa visão, no contexto histórico-social, aparecem movimentos de três dimensões, como enumera Scherer-Warren (1999, p.15), “contestadora, solidarística e propositiva”.

A dimensão contestadora se relaciona à denúncia, ao protesto da situação fragilizada em que boa parte da população brasileira vive. Parte que tem estado à margem das políticas públicas durante séculos de História do Brasil. Esta dimensão dos movimentos sociais procura colocar na esteira das discussões os conflitos que problematizem essa realidade de desigualdade e exclusão.

Nessa perspectiva temos, na sociedade brasileira, sujeitos vivendo em condições de desigualdade, marcada pela contradição em diversos níveis como no econômico, educacional, e social. E temos os sujeitos que, mesmo pertencentes a uma determinada classe, por suas características, ainda são excluídos da mesma.

Ao mesmo tempo em que um determinado movimento social questiona e combate a realidade de desigualdade e exclusão, pode articular ações solidárias e propor a implementação de ações e políticas públicas. Esta possibilidade fundamenta teoricamente a atual Educação do Campo.

A Educação do Campo tem conquistado espaço na esfera da política pública em função da atuação dos movimentos sociais e da abertura política nas instâncias governamentais, o que tem possibilitado o diálogo com a sociedade civil organizada. Encontros entre organizações e movimentos sociais têm propiciado a reflexão sobre a situação das escolas do campo e as propostas educacionais que orientam a prática pedagógica (SOUZA, 2006, p.19).

Como se observa na citação, o protagonismo da sociedade civil, através dos movimentos sociais, vem transformando a educação do campo nesses últimos anos, influenciando o início de uma política pública estatal que atenda às necessidades dos povos do campo no que se refere ao direito à uma educação pensada e realizada a partir do e no local onde vivem e que crie possibilidades para esta parcela da sociedade exercer sua cidadania.

A escola do campo demandada pelos movimentos sociais e econômicos do campo, cria uma conexão direta entre formação e produção entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima estes saberes construídos a partir de suas experiências de vida. Uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos de cidadãos (ANTUNES-ROCHA, 2009, p.40).

O marco das discussões sobre Educação do Campo tem sido delimitado por vários

teóricos (FERNANDES, 2006; MARTINS, 2008; CALDART, 2009; SOUZA, 2010) como a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, ocorrida em 1998. Neste ano, na cidade de Luziânia-GO, cinco instituições – CNBB: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; MST: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra; Unicef: Fundação das Nações Unidas para a Infância; Unesco: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization e UNB: Universidade de Brasília – promoveram a I Conferência, iniciando o que se tornou uma transição entre a visão da antiga “educação rural” pela “educação do campo”:

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (KOLLING, NERY & MOLINA, 1999, p. 26, grifos dos autores).

Mais do que uma mudança de termos linguísticos, esta alteração busca trazer uma reflexão alicerçada na necessidade de uma visão mais politizada e ampla do que seja o “campo” no Brasil, agregando atores também marginalizados e que vivem nas áreas não urbanas. A expressão “Educação do Campo” combate o estereótipo do “rural” como sendo sinônimo de local de atraso, passividade e dominação, das grandes extensões rurais que ficaram a cargo do coronelismo que imperou em boa parte da História do Brasil.

Entretanto, a posição demarcada pelo movimento “Por uma Educação Básica do Campo”, por seu discurso, passa por críticas de pesquisadores e estudiosos que analisam, a partir do materialismo-histórico-dialético, a categoria de totalidade. Neste sentido, o movimento apresenta um discurso de valorização da cultura camponesa e da subdivisão da classe trabalhadora, que perde identidade como tal.

[...] ao se propor uma nova forma de ensinar e aprender de acordo com a realidade do homem do campo, visando à fixação deste à terra como forma de viabilizar suas lutas pela reforma agrária, o MST, como faziam os defensores do ruralismo pedagógico, deixa de considerar que as bases materiais de determinadas sociedades determinam em última instância as formas de pensar e de agir de seu povo (BEZERRA NETO, 2010, p. 151).

Essa visão fragmentária fica clara em 2002, quando o Conselho Nacional de Educação-CNE, aprova as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” e ratifica no texto do Parecer nº 36 de 2001, o conceito de educação do campo tal como formulado na I Conferência:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, CNE, Parecer nº 36/2001, p. 1).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo se torna um importante marco regulatório na luta por uma educação para os camponeses. Posteriormente, a este marco, seguem-se outras ações no âmbito Estatal que, juntamente com a ação dos movimentos sociais, vão continuar fomentando o debate e dando visibilidade a esta modalidade de ensino.

Em 2004, o MEC cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. De acordo com o site oficial, o objetivo da Secad (atualmente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) é contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação (SECAD, 2010). Dentre as ações da Secad para atingir o objetivo explicitado acima, estão, dentre outras, as relacionadas aos camponeses, como o “Escola Ativa”, o “Projovem do Campo” e o Procampo.

O programa “Escola Ativa” busca capacitar recursos humanos e melhorar as condições materiais do trabalho pedagógico em escolas de classes multisseriadas (as que são caracterizadas por um único professor trabalhando com 2, 3 ou mais séries ao mesmo tempo).

O Projovem do Campo – Saberes da Terra, segundo o site oficial, procura “oferecer qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental”. Através de uma bolsa de estudos, o programa visa incentivar o retorno desses jovens à escola de qualidade, revertendo, assim, o quadro atual dessa “parcela da população historicamente excluídas do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo”.

O Procampo, Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, por sua vez, “apóia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais” (SECADI, 2010).

O Procampo se insere em uma das necessidades básicas para se pensar em educação: a

formação dos profissionais que atuam e atuarão nas comunidades campesinas. O educador do campo precisa perceber a escola como *locus* capaz de gestar um processo de transformação mais amplo. A escola é parte fundamental em qualquer política de formação de cidadãos e o professor precisa estar bem preparado para desenvolver essa consciência em seus educandos.

Os cursos de Licenciatura do campo inscrevem-se dentro de propostas políticas que podem ser inovadoras para a escola e para as relações sociais, pois, numa sociedade de classes, com interesses diferenciados, o compromisso com o trabalhador do campo e com a escola que interessa aos setores populares é parte da disputa hegemônica para a conquista de um sociedade mais justa (MENEZES NETO, 2009, p.25).

Para alterar o *status quo* vigente no campo, a escola precisa se tornar um projeto coletivo. Os professores têm de manter aberto e incentivar um diálogo direto com a comunidade. A educação para transformação requer a participação da coletiva dos sujeitos do campo, pois o “processo pedagógico é um processo coletivo e por isto precisa ser conduzido de modo coletivo, enraizando-se e ajudando a enraizar as pessoas em coletividades fortes. Educadores e educandos constituem a coletividade da escola” (CALDART, 2009, p.123).

Pelo quadro teórico de discussões apresentado, fica claro que o movimento por uma educação do campo vem ganhando espaço e se fortalecendo. Neste momento, o tema da “formação de educadores” reafirma-se, torna-se uma necessidade de investigação para os pesquisadores.

O Edital da CAPES nº 02/2009 atribui ao Pibid os seguintes objetivos:

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior;
- d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- e) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; e
- f) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores.

Como se percebe, os objetivos são complexos e extensos e estão ligados diretamente ao fazer pedagógico na escola. Nos objetivos listados, nota-se uma falta da perspectiva de se buscar uma formação mais crítica e politizada do aluno da Licenciatura em relação ao seu futuro objeto de trabalho.

O Pibid agrega duas características fundamentais: condições humanas e materiais para essa perspectiva que, conforme aponta Caldart (2009) é nova: a de formar o professor com o foco no campo e para a educação dos camponeses. Primeiro, o Pibid cria uma equipe interessante, formada não só pelos alunos da licenciatura, mas também por professores da própria escola, onde o acadêmico vai exercer suas atividades, que trabalhará a prática e por um coordenador da Universidade, que dará o aporte teórico e acompanhará o desenvolvimento dos trabalhos. Em segundo lugar, o programa oferece auxílio financeiro, que possibilitará ajuda de custo aos acadêmicos que participam do processo, ajudando-os a se manterem enquanto participam das atividades e também para o professor que receber estes alunos.

Pelo exposto acima, acredita-se que é necessário investigar e mapear o percurso que será construído pela equipe descrita e analisar seu potencial de agregar valor à formação dos futuros educadores quer para as escolas no campo ou na cidade.

Resultados

A seleção das escolas participantes se deu pela sua posição geográfica, ou seja, privilegiou-se as escolas alocadas no campo dos municípios atendidos pelo Programa: Jaicós, Massapê do PI e Oeiras. Neste sentido, foi importante assegurar que a formação destes professores se desse neste ambiente, para entendê-lo e formar uma concepção pedagógica a partir do espaço, garantindo a apreensão dos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, mas, levando em conta a realidade na escolha dos procedimentos didáticos.

O material fotográfico e os relatos colhidos até o momento permitem uma análise do período de implantação do PIBID, que foi marcado por um encontro entre a Coordenação Institucional do programa e os alunos do Procampo. Estes apresentaram muitos questionamentos em relação à dinâmica do processo, que foram, aos poucos, sendo respondidos.

O processo de seleção dos alunos contou com uma entrevista escrita em que o candidato deveria justificar seu interesse em participar do programa. Muitas foram as justificativas (melhorar a qualidade do ensino, aprender com a prática, ser bom professor),

entretanto, nenhum candidato relacionou o fato de o programa ser implantado em escolas no campo e a importância de se desenvolver essa prática para o local onde, pressupõe-se, os futuros professores atuarão.

Isso aponta para o fato de que os alunos ainda precisam trabalhar e retomar conceitos históricos e políticos que vão possibilitar uma reflexão mais acentuada em relação à necessidade de uma educação de qualidade para os povos do campo. Uma educação que será marcada pelas lutas que vão permeando essa sociedade, como o direito à terra, à produção, à saúde dentre outras demandas das classes trabalhadoras.

Segundo relatos dos próprios alunos bolsistas, obtidos através do registro periódico das experiências de trabalho nos projetos nos diários de bordo, as atividades desenvolvidas estão contribuindo para:

- Identificação com a carreira docente:

“O PIBID tem contribuído de forma significativa para minha vida profissional. Tive a oportunidade de conhecer, de vivenciar a realidade da escola pública e as dificuldades relacionadas ao ensino-aprendizagem. Poder pesquisar métodos para enfrentar esses problemas é de grande valia para a formação de qualquer docente”.

Regina Gomes Carvalho, aluna bolsista

“O programa PIBID trouxe grandes benefícios, como preparação, segurança e novas experiências que servirão de subsídios no decorrer da minha vida profissional. Enquanto ensinamos, também aprendemos e vice-versa. O melhor é saber que somos úteis na aprendizagem dos alunos. Hoje posso dizer que tenho outra concepção em relação à sala de aula”.

Luzia Isabel de Carvalho, aluna bolsista

- Desenvolvimento e ampliação de conhecimentos e ações pedagógicas:

“Trabalhar neste programa está contribuindo bastante para aumentar meus conhecimentos, adquirir experiência profissional e aprofundar meu desenvolvimento intelectual”.

Giulene Sousa Silva, aluna bolsista

“Fizemos o estudo do projeto pedagógico da escola. Orientados pela supervisora, observamos

e conhecemos o cotidiano e a realidade da escola”.

Jessielly de Sousa Dias, aluna bolsista

- Incentivo ao diálogo entre os futuros professores e professores atuantes na rede pública:

“Auxiliei a professora de Ciências Naturais na elaboração das avaliações. Pude trocar experiências e tirar algumas dúvidas. Estudei os conteúdos trabalhados na turma do 9º ano para que eu possa auxiliá-la no momento de correção de atividades ou em outras situações que forem necessárias”.

Mária Alexandra Santana Alencar, aluna bolsista

“Executei funções de monitoria. Fiquei na sala de aula com a professora. Ajudei nas atividades realizadas e na movimentação dos alunos na sala. Enquanto isso, observava com atenção a forma como a professora conduzia as tarefas”.

Francisca de Paiva Carvalho, aluna bolsista

- Incentivo ao diálogo entre os futuros professores e professores atuantes na rede pública:

“Auxiliei a professora de Ciências Naturais na elaboração das avaliações. Pude trocar experiências e tirar algumas dúvidas. Estudei os conteúdos trabalhados na turma do 9º ano para que eu possa auxiliá-la no momento de correção de atividades ou em outras situações que forem necessárias”.

Mária Alexandra Santana Alencar, aluna bolsista

“Executei funções de monitoria. Fiquei na sala de aula com a professora. Ajudei nas atividades realizadas e na movimentação dos alunos na sala. Enquanto isso, observava com atenção a forma como a professora conduzia as tarefas”.

Francisca de Paiva Carvalho, aluna bolsista

- Preparação das aulas e materiais pedagógicos:

“Trabalhei com uma turma do 2º ano, com massa de modelar e jogos. Eles gostaram muito e disseram que o dia passou rápido. Disseram que queriam brincar mais. Vejo que ainda há coisas que despertam a curiosidade do aluno e isso é muito bom!”.

Joelma Gomes Veloso, aluna bolsista

“Estudei e planejei as atividades das aulas de reforço dos alunos do 4º e 5º ano, procurando utilizar materiais do nosso dia-a-dia para facilitar a compreensão dos alunos”.

Francisca de Paiva Carvalho, aluna bolsista

- Participação na rotina e nos eventos das escolas:

“Os alunos bolsistas do PIBID organizaram a I Gincana Ecológica da E. M. Francisco Crisanto, com o tema 'Preserve o meio ambiente'. Esse foi um dos momentos mais significativos para mim, pois percebi o quanto somos importante para os alunos e para a escola. Todas as atividades da gincana foram desenvolvidas com muito entusiasmo. Os alunos se empenharam e se envolveram, e esses foram os motivos que justificaram o sucesso do evento”.

Regina Gomes Carvalho, aluna bolsista

“Eu e meus colegas bolsistas, juntamente com todos que fazem parte da Escola Municipal Francisco Crisanto, ornamentamos a mesma para receber o público para assistirem as apresentações de culminância do projeto 'Semiárido'. Fiquei muito feliz com o resultado de nossos esforços em relação ao desenvolvimento do projeto, pois o mesmo foi sucesso!”.

Ailene Silva, aluna bolsista

“Tive a possibilidade de observar o nível de desenvolvimento das turmas do 6º, 7º e 8º ano. Pude ver também quais os alunos que iriam precisar de minha atenção e ajuda na hora da monitoria, uma vez que as dificuldades na hora da leitura e escrita prejudicam a aprendizagem dos conteúdos trabalhados”.

Mária Alexandra Santana Alencar, aluna bolsista

“A cidade de Jaicós está passando por um momento muito delicado em relação ao abastecimento de água. O açude Tiririca, que atende toda a demanda de água da região, devido à escassez de chuvas está prestes a secar. Dessa forma, resolvemos trabalhar este tema para conscientizar os alunos das consequências advindas do uso desregrado de água. Uma das formas de mostrar a gravidade do problema foi levá-los até o açude, para conhecerem de perto a realidade”.

Regina Gomes Carvalho, aluna bolsista

Nas discussões em sala, nos relatos que dão, os próprios acadêmicos percebem as contradições entre o urbano e o campo de seus municípios. Falta-lhes, então, entender e acreditar que a escola é um dos fatores que, somado a outras políticas, como reforma agrária, assistência social e saúde, valorização e geração de trabalho e renda, conseguirá melhorar e desenvolver cada vez mais a sociedade camponesa. Isso é um desafio não só para o Pibid, mas também para o Procampo e as demais políticas públicas destinadas ao campo no Brasil, sejam elas estatais ou não.

É necessário aprofundar as discussões e analisar o impacto destes programas. As ações afirmativas para a diversidade, por um lado, trazem melhor condição de trabalho para os professores e futuros professores no campo, como se constatou nos relatos. Entretanto, a forma como a população do campo está fragmentada nessas ações trazem a urgência de se repensar na perspectiva de classe e na fragmentação dos trabalhadores, como analisado anteriormente.

Referências Bibliográficas

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel e MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou Educação no Campo? **Revista HISTEDBR on line**. Campinas, n.38, p.150-168, jun. 2010.

BRASIL. CAPES. **Edital nº 02/2009**: Edital de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: 2009.

BRASIL. CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo** (Parecer nº36 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação) Brasília: 2002.

BRASIL. SECADI. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816. Acesso em 10/04/2010.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete & MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

DURHAN, Eunice Ribeiro. Limitações da Universidade na Formação Social do Professor. In.: CATANI, Denice Bárbara *et al* (orgs.). **Universidade, Escola e Formação de Professores**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FERNANDES, Bernardo Maçano. Prefácio. In: SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: Propostas e Práticas Pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In.: CATANI, Denice Bárbara *et al* (orgs.). **Universidade, Escola e Formação de Professores**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. São Paulo: Cortez, 2005.

IANNI, Octavio. **Origens Agrárias do Estado Brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Fernando José. (Org). **Educação do Campo e Formação Continuada de Professores: uma experiência coletiva**. Porto Alegre: EST Edições; Campo Mourão: FECILCAM, 2008.

MENEZES NETO, Antônio Júlio de. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel e MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Pedagogia da Resistência: alternativa de educação para o meio rural**. Guarapari: Ex Libris, 2007.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização**. São Paulo: Hucitec, 1999.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: Propostas e Práticas Pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA, Maria Antônia de. A produção do conhecimento em Educação do Campo. In.:

NASCIMENTO, Claudemiro. Godoy. (org.). **Versos e Reversos da Educação: das Políticas às Pedagogias Alternativas**. Goiânia: PUC-Goiás, 2010.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza e Matemática**. Teresina, 2009.