

A Formação do Licenciando Participante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID Interdisciplinar Educação do Campo¹

Marcelo Cervo Chelotti

Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.
e-mail: mcervochelelotti@gmail.com

Isabele de Oliveira Carvalho

Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.
e-mail: isabeleoufufu@gmail.com

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições formativas da participação no PIBID Interdisciplinar Educação do Campo para a formação docente dos licenciandos dos cursos de Ciências Sociais, Geografia, História, Letras e Pedagogia - bolsistas do programa entre os anos de 2014 e 2017- no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia. Ao final do projeto, constatou-se que o PIBID é um dos programas que mais colaboram com os licenciandos durante seu processo de formação, seja pela necessidade da bolsa ou pelo interesse nas diretrizes do programa. Durante sua execução, forma-se um elo que une horizontalmente o campo de atuação, que é a escola, com as teorias e discussões oriundas da universidade. A modalidade interdisciplinar Educação do Campo expande ainda mais a formação dos licenciandos, pois oferece a oportunidade das práticas educacionais em um ambiente pouco explorado se comparado ao ensino na cidade. Portanto, a presente análise expôs a importância atribuída ao PIBID Interdisciplinar Educação do Campo enquanto projeto que colaborou no processo formativo dos futuros professores, dando ênfase à realidade encontrada nas escolas do campo, contexto geralmente negligenciado nos cursos de licenciatura.

Palavras-chave: PIBID; Interdisciplinaridade; educação do campo; formação de professores.

The formation of undergraduates who take part in the Institutional Scholarship Program of Initiation to Teaching/ Interdisciplinary PIBID Rural Education

Abstract

This paper aims at analyzing the formative contributions of PIBID Interdisciplinary Rural Education for the docent formation of undergraduates from Social Sciences, Geography, History, Languages and Pedagogy who received scholarships between 2014 and 2017 at Federal University of Uberlândia. By the end of the project it could be verified that PIBID is one of the programs that most collaborated with undergraduates' formation process, either by their need of the scholarship or by the interest in the program guidelines. During its execution, a link is formed and it unites horizontally the field of action, which is the school, with theories and discussions coming from the university. This modality (Interdisciplinary rural education) further expands the undergraduates' formation as it offers the opportunity of educational practices in an environment that is little explored when compared to teaching in the city. Therefore, this analysis exposed the importance attributed to PIBID Interdisciplinary

¹ Agradecemos a CAPES pela bolsa de coordenação de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID (sub-projeto Interdisciplinar Educação do Campo) no período de maio de 2014 à fevereiro de 2018, no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia/Minas Gerais.

Rural Education as a project that collaborated in the formative process of future teachers, emphasizing the reality found in rural schools, a context generally neglected in undergraduate courses.

Keywords: PIBID; interdisciplinarity; rural education; teachers' formation.

La Formación del Profesorado Participante del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia / PIBID Interdisciplinario Educación del Campo

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar en qué medida la participación en el PIBID Interdisciplinario Educación del Campo contribuyó a la formación docente de los profesorados en Ciencias Sociales, Geografía, Letras, Pedagogía e Historia en el ámbito de la Universidade Federal de Uberlândia, participantes del programa entre los años de 2014 y 2017. Al final del proyecto, se constató que el PIBID es uno de los programas que más alcanzan a los académicos durante el proceso de formación, sea por la necesidad de la beca o por el interés en las directrices propuestas por el mismo. Durante el programa, se forma un eslabón que une horizontalmente el campo de actuación, que es la escuela, con las teorías y discusiones oriundas de la universidad. La modalidad interdisciplinaria educación del campo expande aún más la formación de lo professorado, pues ofrece la oportunidad de las prácticas educativas en un ambiente aún poco explorado en relación a la enseñanza en el urbano y que posee una demanda urgente de investigación y actuación específica. Por lo tanto, el análisis expuso la importancia del PIBID Interdisciplinario Educación del Campo como un proyecto que colabora en el proceso formativo inicial de los futuros profesores, dando énfasis a la realidad encontrada en las escuelas del campo.

Palabras-clave: PIBID; interdisciplinarietà; educación del campo; formación de profesores.

Introdução

A formação adequada de professores tem sido uma temática crescente nos estudos que relacionam as práticas exercidas em sala de aula para obtenção de melhorias quanto ao ensino, pois cabe ao professor ser um agente de grande responsabilidade e capacidade profissional nesse processo. Nesse contexto, o PIBID possui como diretriz básica incentivar o discente de graduação em diversas licenciaturas a integrar as escolas enquanto formador, o que representa o primeiro contato de muitos com o ambiente escolar. Cabem aqui, algumas questões relevantes a partir do que foi supracitado: O PIBID de fato tem atuado como um programa governamental de estímulo para a futura carreira docente na visão dos bolsistas integrantes do projeto? A modalidade Interdisciplinar Educação do Campo tem oferecido às bolsistas condições de uma formação diferenciada que leva em consideração as especificidades encontradas nas escolas no campo?

Sendo assim, o texto em questão tem como objetivo principal a intenção de identificar em que proporção o PIBID Interdisciplinar Educação do Campo tem contribuído para a formação docente na esfera do ensino do campo tendo como referência a avaliação

dos bolsistas participantes do programa entre os anos de 2014 e 2017. A referida avaliação foi realizada a partir da aplicação de roteiro de entrevistas para os bolsistas integrantes do programa. As respostas foram relacionadas quanto as diretrizes propostas pela Portaria CAPES nº 260 de 30 de setembro de 2010 que determinam os objetivos que o programa deve atingir, afim de compreender se de fato o PIBID tem sido um agente fortalecedor no processo de formação.

Os roteiros foram aplicados na Universidade Federal de Uberlândia, campus Santa Mônica, e respondido por 26 bolsistas ligados ao PIBID. Após a obtenção dos dados, houve a tabulação e posteriormente a criação de gráficos representativos das respostas individuais dos bolsistas participantes da pesquisa a fim de sistematizar todas as contribuições relatadas por eles.

Assim, nosso texto está organizado em três partes, sendo que na primeira discorremos sobre o ensino no campo brasileiro, num segundo momento abordamos o PIBID Interdisciplinar na UFU, e no terceiro momento são apresentadas as percepções dos licenciandos sobre sua participação no PIBID. E, finalizamos com algumas considerações, pois a temática carece de mais estudos.

O ensino no campo brasileiro

As preposições utilizadas para ligar as palavras “Educação” e “Campo” possuem significados que vão além da gramática, mas que envolvem lutas advindas de movimentos sociais que compõe a longa jornada da busca pelo direito de ensino aos povos residentes no campo.

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

O trecho citado acima foi retirado do livro “Urupês” no qual é reunida uma série de contos elaborados pelo autor brasileiro Monteiro Lobato. Alguns contos dizem respeito da vida cotidiana do caboclo do interior do estado de São Paulo, através de suas crenças, costumes e tradições. O personagem Jeca Tatu é retratado diretamente através do último conto, que possui o nome da obra². Enquanto homem do campo é descrito como um ser

² Ressalta-se através da nota que o livro Urupês (criada em 1918) não foi o primeiro ponto de aparição do personagem Jeca Tatu. Monteiro Lobato o trouxe em 1914, em um texto publicado com o título de “Uma velha praga”, sendo Jeca Tatu originalmente criado em 1907.

preguiçoso, inadaptável à civilização devido aos modos particulares de vivência e a favor única e exclusivamente da lei do menor esforço. Um verdadeiro “anti-herói”, como é julgado.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Entre as décadas de 1940 a 1970 ³ a perspectiva educacional para o campo segue o mesmo perfil, sendo que não há expressividade, segundo Molina e Antunes-Rocha (2014, p.223).

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

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

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

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

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

Maciel (2011, p. 203) entende:

[...] as classes populares como detentoras de um saber não valorizado e excluídas do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade. Deve-se construir uma educação a partir do conhecimento do povo e com o povo provocando uma leitura da realidade na ótica do oprimido, que ultrapasse as fronteiras das letras e se constitui nas relações históricas e

³ A autora Marlucy Paraíso em 1996 no artigo “Lutas entre Culturas no Currículo em Ação da Formação Docente” delimita a época enquanto “Campo do Silêncio”.

sociais. Nesse sentido, o oprimido deve sair desta condição de opressão a partir da fomentação da consciência de classe oprimida.

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

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

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

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

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

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

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

[...] ação que teve papel significativo no processo de rearticulação da questão da educação da população do campo para a agenda da sociedade e dos governos, e inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular: a Educação do Campo que é contraponto tanto ao

silêncio do Estado como também às propostas da chamada educação rural ou educação para o meio rural no Brasil (DECLARAÇÃO..., 2004, p. 284).

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

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

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

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

Foi criado com a finalidade de implementar cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior do país, voltados

especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio direcionado para as escolas rurais.

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

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

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

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

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

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

saberes advindos da universidade com as práticas exercidas no cotidiano das escolas no campo são práticas formativas que se fortalecem quando unidas.

O PIBID Interdisciplinar na Universidade Federal de Uberlândia

O PIBID correspondendo a Portaria Normativa Capes nº 122, de 16 de novembro de 2009 surgiu com o propósito de fomentar a iniciação à docência de estudantes de educação superior, tendo como principais objetivos:

- a. Incentivar a Formação de Professores para a Educação Básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- b. Valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c. Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior;
- d. Inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e Educação Básica;
- e. Proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;
- f. Incentivar escolas públicas de Educação Básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores. (TINTI, 2012, p.45).

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

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

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

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

Em 24 de junho de 2014, o PIBID na UFU abarcou além dos subprojetos voltados aos cursos específicos, os subprojetos interdisciplinares, divididos entre os Campi Santa Mônica, Umuarama e Pontal (Ituiutaba). Não foram todas as licenciaturas participantes do PIBID que fizeram parte do projeto interdisciplinar, como apontado no quadro 1.

Quadro 1: Bolsistas e cursos integrantes do PIBID Interdisciplinar UFU. Edital nº. 61 de 2013.

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

Fonte: PIBID/UFU, 2013.

As propostas de modalidades de ensino também se diferenciaram da versão de origem do PIBID, que prevê apenas a educação regular (Ensino fundamental e médio). Na proposta interdisciplinar, foi possível trabalhar na perspectiva do ensino de jovens e adultos

(EJA), bem como no ensino nas escolas do campo. Além disso, projetos na área de raça e etnia e cultura indígena foram desenvolvidos em algumas das escolas participantes do PIBID interdisciplinar.

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

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

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

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

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

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

Em nível de identificar qual a contribuição do PIBID Interdisciplinar Educação do Campo na formação docente dos bolsistas, foi elaborado um questionário no qual os

participantes do programa puderam responder, a partir de suas interpretações pessoais, de que forma o PIBID tem contribuído com o aperfeiçoamento das práticas formativas no período de graduação. A partir da sistematização dos dados, foi possível criar gráficos que demonstram os resultados obtidos através da pesquisa, sendo esse material apresentado a seguir junto às análises.

Percepções sobre o PIBID Interdisciplinar Educação do Campo

Uberlândia possui 13 escolas no campo, mas apenas 04 escolas integraram o PIBID Interdisciplinar Educação do Campo: Escola Municipal Sobradinho, Escola Municipal José Marra da Fonseca, Escola Municipal Dom Bosco e a Escola Municipal Freitas Azevedo. Ao todo possuía como integrantes 2 coordenadores (docentes da Universidade Federal de Uberlândia), 4 supervisores (docentes das escolas participantes), 36 alunos bolsistas (discentes das diversas licenciaturas participantes do projeto).

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

A escola e o exercício da profissão docente já não são mais aqueles entes abstratos e distantes das disciplinas teóricas, mas possuem existência física determinada. Por outro lado, não sei ainda se tenho confiança para encarar uma sala de aula por minha conta (Bolsista de Iniciação à Docência/BID 1).

A partir das respostas dos bolsistas foi possível constatar (gráfico 1) que a maioria dos alunos possuem interesse em ser professor do ensino fundamental e médias graças as experiências construídas durante o PIBID. 11 BID's afirmaram que possuem muito interesse e 08 muitíssimos interesses em lecionar no ensino básico, totalizando assim mais da metade dos bolsistas participantes da pesquisa.

Gráfico 1: Interesse em ser professor no ensino básico.



Fonte: Pesquisa de campo (2017)

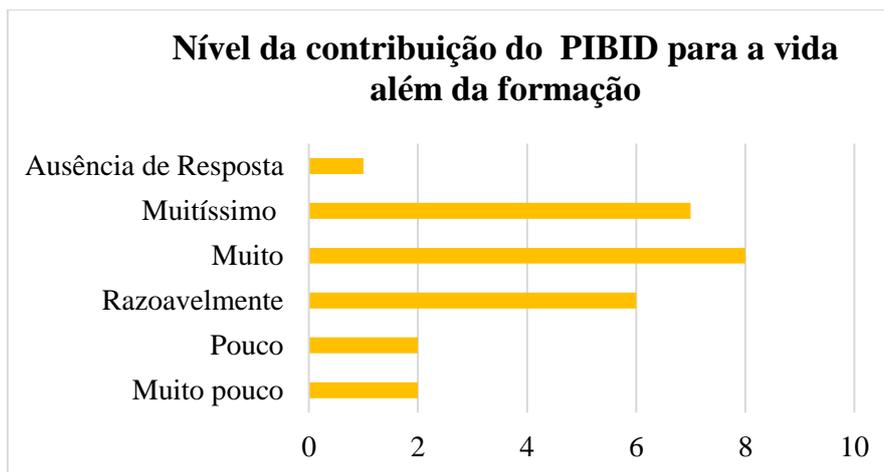
O PIBID mostrou-me que estava no caminho certo. A educação é o que quero para mim (BID 2).

Sempre quis ser professor e ao realizar as atividades com os alunos, fiquei ainda mais interessado em seguir carreira. As atividades foram muito bem elaboradas e realizadas, tendo um “gosto” de sucesso e aprendido (BID 3).

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

Outra percepção obtida através das respostas dos BID's, foi que o PIBID contribuiu com a formação dos indivíduos para além dos muros da escola, como demonstrado no gráfico 2. Grande parte dos bolsistas afirmou a importância do programa em relação ao nível de contribuição das atividades. 7 BID's disseram que o nível de contribuição foi muitíssimo alto, enquanto que 8 alunos consideraram o nível de contribuição muito alto. Apenas 4 bolsistas, ao todo, afirmaram que o nível foi pouco ou muito pouco.

Gráfico 2: Relevância do PIBID para além do processo formativo.



Fonte: Pesquisa de campo (2017)

Me ajudou a desenvolver mais sensibilidade como ser humano e aprender a lidar com a diversidade dos outros. (BID 4).

Ajudou com a vivência com os colegas do mesmo curso e outros cursos também (BID 5).

O PIBID de Educação do Campo ressignificou minha militância (BID 6).

O PIBID me fez ter um olhar mais cuidadoso e empático com as outras pessoas. Conheci outro tipo de vivência que era fora da minha realidade e isso foi muito importante, pois vou me tornar um professor que escute mais o aluno do que um professor que só passa conteúdo (BID 3).

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

Uma das questões propostas pelo questionário propunha que o bolsista elencasse pontos positivos que, a partir das experiências na escola, puderam ser reconhecidos. As respostas seguintes reafirmam o que o gráfico 2 demonstrou através dos dados. A oportunidade de pertencer as equipes de trabalho do PIBID interdisciplinar oferece a chance de conhecer a si mesmo, bem como a realidade escolar ao qual os futuros docentes serão submetidos.

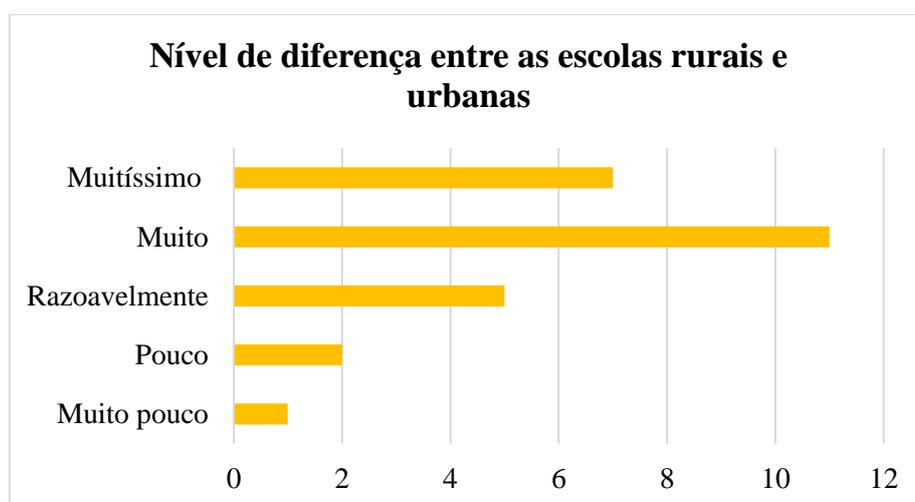
Percebi que aprendemos muito com os alunos, pois eles nos fazem ampliar a percepção da realidade. Reconheci as diferenças e privilégios entre os alunos e desenvolvi minha própria didática através do PIBID (BID 7).

O PIBID contribui para nossa experiência docente, exige certa iniciativa e também flexibilidade para saber atuar e conduzir nas circunstâncias que aparecem (BID 1).

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

Até então, as reflexões realizadas nas análises acima compreenderam o contexto educacional como um todo, sem levar em consideração as especificidades das escolas rurais, bem como a contribuição do PIBID interdisciplinar diante dessa realidade no que diz respeito à formação de professores. Pensar sobre a importância do contato dos discentes com as escolas rurais durante o período da graduação é muito importante para o contexto ao qual essas escolas se inserem. Como já discutido, a realidade das escolas no campo diferem-se das escolas no urbano e o ideal seria que os professores estivessem preparados para atuar em ambos contextos. O gráfico 3 demonstra o posicionamento dos bolsistas em relação a essa diferenciação.

Gráfico 3: Diferenciação entre o ambiente escolar urbano e rural.



Fonte: Pesquisa de campo (2017).

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

A diferença se torna mais evidente nas conversas com os alunos por terem um conhecimento muito mais apurado sobre a vida do campo. (BID 8).

As escolas tem estruturas, são localizadas e possuem condições e alunos diferentes. Eu não falo isso em tom de preconceito e julgando, mas pela observação da realidade. (BID 9).

No PIBID de Educação do Campo, pude perceber a necessidade de uma educação específica para a comunidade rural, devido a seu modo de vida diferente da cidade e vivências distintas. (BID 6).

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

Talvez eu não perceba muito a diferença, pois a escola que participo está localizada em uma área bem próxima da cidade. (BID 10).

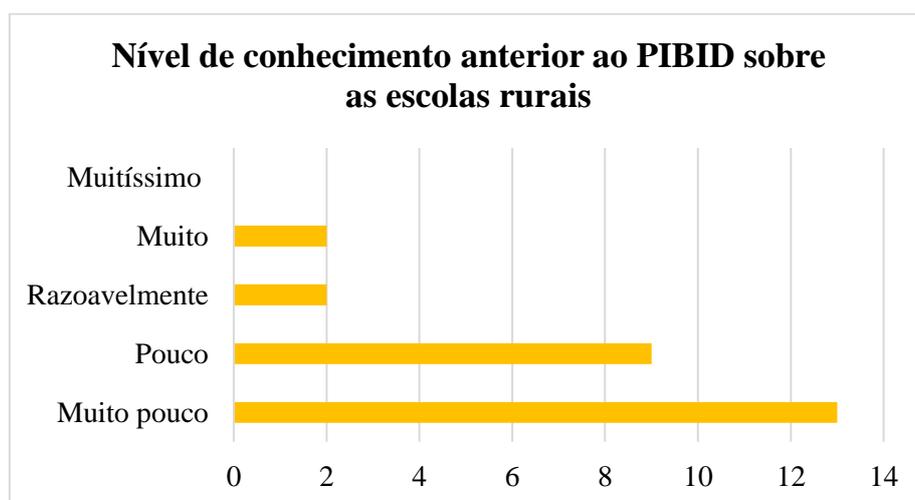
A transcrição anterior retrata outro ponto de vista acerca da realidade rural percebida pelos bolsistas. As escolas rurais nem sempre seguem o esteriótipo geralmente retratado pela mídia, sendo um espaço precário, meio ao vasto campo delimitado enquanto zona rural. A Escola Municipal Freitas Azevedo,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

pela Prefeitura Municipal de Uberlândia uma escola rural. Os alunos não se reconhecem enquanto sujeitos do campo, o corpo docente também compreende que a escola não é uma escola rural.

A realidade histórico-social das escolas são diferentes, mesmo dentro do mesmo projeto sendo consideradas escolas rurais (BID 1).

Nesse sentido, como categorizar o que é ou não a escola rural? Como realizar um ensino do campo em um ambiente multifacetado? O PIBID Interdisciplinar no viés da educação do campo, inspira a reflexão em diferentes níveis, do que é de fato o ambiente escolar no campo e de que forma, enquanto futuros professores, podemos auxiliar nesse processo educacional que é pouco valorizado. Deve-se levar em consideração qual o conhecimento acerca da temática por parte dos licenciandos. O gráfico 4 reafirma o nível de conhecimento sobre as escolas rurais, sendo muitas vezes nulo.

Gráfico 4: Conhecimento das escolas rurais.

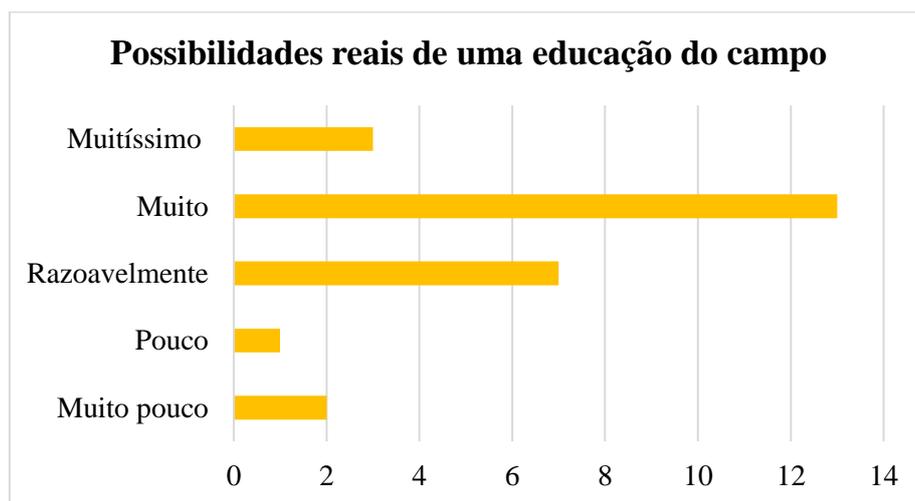


Fonte: Pesquisa de campo (2017).

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

O PIBID Interdisciplinar Educação do Campo, pode então ser compreendido como um elo entre formação prática e teórica já que durante toda a participação no projeto, são realizados momentos formativos como leitura de texto e discursões em grupo acerca do ensino no campo, bem como a elaboração de projetos nas e para as escolas, que dizem respeito aos ideais educacionais por uma educação do campo (Gráfico 5).

Gráfico 5: Propostas e diretrizes para uma educação do campo.



Fonte: Pesquisa de campo (2017).

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

Uma vez colocadas em prática, essas propostas e diretrizes (Educação do Campo) contribuiriam para reduzir a evasão das

escolas do campo e aumentar a escolaridade dos estudantes dessas escolas (BID 1).

Fala-se muito e aplica-se pouco. Em regiões menos privilegiadas como a nossa é ainda pior, pois pouco se discute e menos ainda se faz (BID 11).

É necessário respeitar os costumes da comunidade rural e adequar o material didático, o calendário e toda a educação para ser acessível à eles (BID 6).

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

Considerações finais

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

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

A partir das vivências dos BID's nas escolas rurais/campo, foi possível identificar algumas das dificuldades que as unidades enfrentam, porém, a percepção de que uma educação especializada para essas unidades não somente é possível, como é necessária, aumenta. A importância das escolas no campo baseia-se, no direito de oferecer a todos,

sejam esses das áreas urbanas ou rurais, a capacitação para que o campo das oportunidades não deixe de existir para os que vivem fora do considerado centro.

A análise expôs a importância do PIBID Interdisciplinar Educação do Campo enquanto um projeto que colabora no processo formativo inicial dos futuros professores, dando ênfase a realidade encontrada nas escolas do campo. A oportunidade em integrar tal projeto promove o fortalecimento da educação, tanto no viés discente, quanto no docente pois se qualifica futuros professores para atuar com mais propriedade profissional nas escolas em geral. Vale a ressalva de que a formação adequada contribui com as diretrizes e propostas para uma real educação do campo e o PIBID Interdisciplinar é o “pontapé” inicial. É preciso ir além nesse processo formativo e buscar, em outras fontes, novas formas de entender para contribuir com a real mudança do ensino para o campo, no campo.

No entanto, destacamos que infelizmente com as reformulações do PIBID no decorrer do ano de 2018, que inicialmente foi suspenso e depois reeditado com a inclusão da Residência Pedagógica, o PIBID Interdisciplinar foi encerrado, deixando de atuar nas escolas do campo, bem como no âmbito da UFU.

Referências

BARREIRO, I.M.F. **Política de educação no campo**: para além da alfabetização (1952-1963). São Paulo: Editora UNESP, 2010.

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

CARVALHO, I. de O. **Reflexões sobre a formação docente do licenciando participante do PIBID Interdisciplinar Educação do Campo na Universidade Federal de Uberlândia**. 2017.52 f. TCC (Graduação em Geografia), Instituto de Geografia, UFU, 2017

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

CHELOTTI, M. (Org.) **Diálogos do PIBID com as escolas do/no campo**. Ituiutaba/MG: Barlavento, 2016

COSTA, E. M.; MONTEIRO, A. L. PROCAMPO: uma política de formação inicial para o docente do campo. XVI ENDIPE - **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** (UNICAMP). Campinas, 2012.

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

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

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

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

KRAMES I. P.; CARDOSO A. C. B.; SILVA M. A. da. PIBID Interdisciplinar: contribuições para a formação docente do licenciando. **Cadernos Acadêmicos**: Tubarão. v. 7, n. 1, p. 123-139 jan./jun, 2015.

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

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

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

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

MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER Z. I. (Org.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

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

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

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

Sobre os autores

Marcelo Cervo Chelotti – Graduação em Geografia Universidade Federal Santa Maria (UFSM); Mestrado em Geografia Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente. Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Pós-Doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Docente na Universidade Federal de Uberlândia (UFU); **OrCID** – <https://orcid.org/0000-0002-5236-7272>.

Isabele de Oliveira Carvalho – Graduação em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Mestranda em Geografia do Pontal na pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); **OrCID** – <https://orcid.org/0000-0002-0586-1411>.

Como citar este artigo

CHELOTTI, Marcelo Cervo; CARVALHO, Isabele de Oliveira. A Formação do Licenciando Participante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID

Interdisciplinar Educação do Campo. **Revista NERA**, v. 22, n. 48, p. 114-136, Dossiê Território em Movimento, 2019. mai.- ago. 2019.

Declaração de Contribuição Individual

As contribuições científicas presentes no artigo foram construídas em conjunto pelos autores. As tarefas de concepção e design, preparação e redação do manuscrito, bem como, revisão crítica foram desenvolvidas em grupo. A autora **Isabele de Oliveira Carvalho** ficou responsável pelo desenvolvimento teórico-conceitual pesquisa de campo, realizando as entrevistas com os bolsistas PIBID, analisando e sistematizando os dados coletados. O autor **Marcelo Chelotti** ficou responsável pela sistematização e análise dos dados.

Recebido para publicação em: 14 de novembro de 2018

Devolvido para a revisão em: 18 de janeiro de 2019

Aceito para a publicação em: 06 de março de 2019
