UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉIA MOREIRA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PIBID-EDUCAÇÃO DO CAMPO: FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO PERÍODO DE 2011 A 2014, NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEMAT – CAMPUS CÁCERES

CÁCERES-MT
2023

ANDRÉIA MOREIRA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PIBID-EDUCAÇÃO DO CAMPO: FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO PERÍODO DE 2011 A 2014, NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEMAT – CAMPUS CÁCERES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador Prof. Dr. LAUDEMIR LUIZ ZART

CÁCERES-MT

2023

© by Andréia Moreira, 2023.

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

MOREIRA, Andréia.
M835p Práticas Pedagógicas no Pibid-Educação do Campo:Formação para a Docência no Período de 2011 a 2014, no Curso de Pedagogia da UNEMAT–Campus Cáceres / Andréia Moreira – Cáceres, 2023.
149 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2023.
Orientador: Laudemir Luiz Zart

1. Pibid. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Educação do Campo. 4. Iniciação à Docência. I. Andréia Moreira. II. Práticas Pedagógicas no Pibid-Educação do Campo:: Formação para a Docência no Período de 2011 a 2014, no Curso de Pedagogia da UNEMAT–Campus Cáceres.

CDU 378.8(817.2)

ANDRÉIA MOREIRA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PIBID-EDUCAÇÃO DO CAMPO: FORMAÇÃO PARA A Ddocência NO PERÍODO DE 2011 A 2014, NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEMAT – CAMPUS CÁCERES

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. LAUDEMIR LUIZ ZART - PPGEdu/UNEMAT

Prof. Dr. ADEMAR DE LIMA CARVALHO- PPGEdu/UFR

Prof. Dr. ODIMAR JOÃO PERIPOLLI- PPGEdu/UNEMAT

APROVADA EM: 24/08/2023

Dedico esta dissertação ao meu pai, Claúdio Alves Moreira, e à minha mãe, Maria Damiana Moreira, a quem externo toda minha gratidão pela mulher incrível que sempre está ao meu lado em todos os momentos de minha vida; e aos meus filhos João Victor Moreira Suhre e Maria Júlia Moreira Meira, os quais são a razão da minha luta diária.

Agradeço a Deus, primeiramente, e a todos/as que contribuíram direta ou indiretamente para a construção deste trabalho, em especial ao meu Orientador Prof. Dr. Laudemir Luiz Zart, pela atenção, dedicação e cuidado durante os estudos, pela sua humanidade, palavras de incentivo e sabedoria, em especial por sua luta pela construção da Educação do Campo e formação dos/as sujeitos/as da comunidade camponesa visando sua formação para emancipação social no município de Cáceres-MT. Agradeço aos educadores e educadoras da Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT pela contribuição na minha formação acadêmica inicial no curso de licenciatura em Pedagogia, de modo que cada um plantou uma semente do "fazer docente" pautada no amor e dedicação ao processo de ensino aprendizagem. Agradeço à comunidade, educadores e educadoras da Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry, os quais abriram as portas para o processo de Iniciação à Docência nos possibilitando uma formação voltada à pesquisa, ambiente em que houve a troca de saberes de forma dialética, trazendo resultados positivos à vida acadêmica, bem como no processo de auto-organização da escola/comunidade. Gratidão às minhas colegas de graduação, egressas do subprojeto PIBID-Educação do Campo que abriram espaço de diálogo contribuindo com a construção da pesquisa. À CAPES por alguns meses de bolsa, os quais também foram importantes. Agradeço imensamente à minha mãe, Maria Damiana Moreira, pelo amor, carinho, cuidado, atenção, apoio e sua presença em minha vida e na vida dos meus filhos, tornando o processo possível, não há palavras que externem minha gratidão e a toda minha família pelo carinho; ao Marcelo Rocha Meira pela contribuição nos cuidados com a nossa filha Maria Júlia. Agradeço pela amizade, momentos de conversa e incentivo com amigos do coração, Tiago Rodrigues dos Santos e Marcia Aparecida de Barros da Cruz, e também os momentos de partilha e companheirismo de colegas do PPGEdu, em especial a Alessandra Ferreira Mota, Simônia Souza Nascimento e Luan Benedito Oliveira da Silva; algumas pessoas são literalmente presentes preciosos em nossas vidas, o que torna a caminhada mais prazerosa.

"Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar".

Paulo Freire (2013)

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida através do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Jane Vanini, na linha de pesquisa Educação e diversidade. Os estudos foram realizados a partir do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Docência (GFORDOC). Trazemos como temática principal de análise as práticas pedagógicas realizadas no Subprojeto: PIBID-Educação do Campo denominado "Vivências em Situação Escolar", para o exercício profissional docente e o significado de tais atividades para o contexto da escola/comunidade. O subprojeto, em que analisamos a formação ocorrida para licenciandas do curso de graduação, atualmente egressas do curso de Licenciatura plena em Pedagogia, ocorreu entre os anos de 2011 a 2014 em Escolas do Campo, das quais escolhemos como foco de nossa análise a Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry, localizada no Assentamento Sadia–Vale Verde no município de Cáceres-MT. O motivo dessa escolha é devido à maior concentração de atividades desenvolvidas neste local. Partimos dos seguintes objetivos específicos: analisar as práticas sociais pedagógicas no processo de interação dos saberes universitários com os saberes escolares e cotidianos em meio às perspectivas e aos desafios no processo de ensino-aprendizagem. Entender a formação desenvolvida a partir das práticas pedagógicas para o exercício profissional docente e os significados das experiências de aprendizagens realizadas no PIBID-Educação do Campo. Explicar as práticas pedagógicas no processo de formação docente para o aprofundamento da relação entre teoria e prática fundamentada no domínio do conhecimento científico e tecnológico. Utilizamos como abordagem epistemológica o materialismo histórico-dialético, de modo que esse método aborda sobre a superação da etapa de senso comum educacional para o concreto pensado. Iniciamos nossos estudos partindo da análise documental dos relatórios do subprojeto PIBID-Educação do Campo guardados no Núcleo de Estudos e Praxiologias da Universidade e do Mundo do Trabalho, seguimos para análise das políticas públicas de iniciação à docência, fundamentos teóricos metodológicos e pesquisa a campo com as egressas do subprojeto PIBID-Educação do Campo, e análise das percepções das sujeitas da pesquisa. A coleta de dados foi realizada com um total de dez egressas, através do questionário de caracterização, que foi elaborado no *Google Forms,* sendo complementado pela entrevista semiestruturada que foi realizada via *Google Meet*; essa metodologia foi utilizada devido o contexto de pandemia durante os anos de pesquisa e, também, por algumas pesquisadas estarem residindo fora do município de Cáceres, bem como outras fora do Estado de Mato Grosso. Para análise dos dados embasamo-nos em Saviani (1991), através de um diálogo reflexivo e sistemático dos dados levantados e pesquisas produzidas no campo empírico, como também no relatório final do subprojeto PIBID-Educação do Campo. Desta maneira nos utilizamos de dados existentes nos arquivos do subprojeto, dados coletados durante a pesquisa, e também de bibliografia de estudos acerca do tema. Os estudos enfatizam a formação na Educação do Campo desenvolvida no subprojeto a partir das práticas pedagógicas realizadas no contexto da Escola do Campo; identificamos que a formação oferecida pelo Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) viabilizou a aquisição de novos conhecimentos sobre as formas de ensinar e aprender, fomentando os primeiros pilares da formação envolvendo teoria e prática, visando um fazer docente organizado na ressignificação do saber e saber fazer de forma dialética entre docência e discência. Apontamos as políticas públicas de formação, em especial o PIBID, como fator determinante na iniciação à docência, de modo que as experiências compartilhadas promoveram conhecimentos pautados no princípio da solidariedade, cooperação e aquisição de novos saberes científicos e populares na perspectiva da formação para o desenvolvimento da Educação do Campo.

Palavras-chave: PIBID**,** Práticas Pedagógicas, Educação do Campo, Iniciação à Docência

ABSTRACT

This research was developed in the Postgraduate Program in Education at the Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus of Cáceres, in the research line Education and Diversity, linked to the Group of Studies and Research on Training and Teaching (GFORDOC). The main theme was the pedagogical practices carried out in the Subproject: PIBID - Rural Education "Experiences in School Situations", for the professional teaching practice and the meaning of such activities for the school/community context. The Subproject was developed at the Mário Duílio Evaristo Henry State School, located in the Sadia-Vale Verde Settlement in the municipality of Cáceres in State of Mato Grosso. The specific objectives were: to analyze the social pedagogical practices in the process of interaction of university knowledge with school and everyday knowledge in the context of perspectives and challenges in the teaching-learning process. To understand the formation developed from social pedagogical practices for the professional teaching exercise and the meanings of the learning experiences developed in the PIBID – Rural Education. To explain the social pedagogical practices in the process of teacher training for the deepening of the relation between theory and practice grounded in the domain of scientific and technological knowledge. This research is guided by the historical-dialectical materialism method, which is the epistemological approach to the analysis of pedagogical practice and deals with overcoming the stage of educational common sense. We started with documentary research by analyzing the subproject reports kept at the Unitrabalho Nucleus. The instruments of data collection were applied to a total of ten (10) egresses who were fellows of the PIBID- Rural Education subproject, as follows: the questionnaire about the characterization of the egresses, which was created in Google Forms, and complemented by the semi-structured interview that was made via Google Meet, because some of them live outside the city of Cáceres and the State of Mato Grosso. For data analysis, we based ourselves on Saviani (1991), through a reflective and systematic dialogue of the data collected and research produced in the empirical field, as well as in the final report of the subproject. In this manner, we worked with existing data and also with data collected during the research process. From the data analysis, emphasizing the training based on the social pedagogical practices developed in the subproject, we identified that the training offered by the Institutional Teaching Initiation Program (PIBID) enabled the acquisition of a new look on the ways of teaching and learning, developing both subjectivity as a teacher, as well as the first pillars of an organized teaching in significant senses of knowing and know-how. We point out the importance of public training policies, especially the PIBID, as a significant factor in the development of teacher training, in theory and practice in the teaching-learning process. The shared experiences promoted knowledge based on the principle of solidarity and cooperation, bringing about a greater understanding of scientific and popular knowledge in the perspective of training for the development of rural education.

Keywords: PIBID, Pedagogical Practices, Rural Education, Initiation to Teaching.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BTDC – Banco de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFAPRO– Centro de Formação e Atualização dos Profissionais de Educação Básica

CDH – Conselho de Direitos Humanos

CONIC – Congressos de Iniciação Científica

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FORPIBID – Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID

FOCCO – Formação de Células Cooperativas

FNE – Fundo Nacional da Educação

ID – Iniciação à Docência

INCUBEESS – Incubadora de Empreendimentos Econômicos Solidários Sustentáveis

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MHD – Materialismo Histórico Dialético

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

PIBID – Programa Institucional de Iniciação à Docência

PC do B – Partido Comunista do Brasil

PHC – Pedagogia Histórico Crítica

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRAE – Pró-reitora de Assuntos Estudantis

PROEG – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

PPGEO – Programa de Pós-Graduação em Geografia

PRP – Programa de Residência Pedagógica

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

SEMEX – Seminários de Extensão

SME – Secretaria municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

STR – Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Rurais

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UNB – Universidade de Brasília

UNEMAT – Universidade do Estado do Mato Grosso

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução do número de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) 44
Quadro 2 – Contribuições do PIBID para a formação docente na perspectiva dos atores participantes do programa..... 49
Quadro 3 – Publicações dos bolsistas do PIBID nas jornadas Científicas da Unemat de 2015 a 2017..... 54
Quadro 4 – Contribuições do PIBID para a vida acadêmica dos bolsistas ativos no programa no ano de 2019..... 58
Quadro 5 – Contribuições para a vida profissional dos educadores egressos do PIBID..... 82
Quadro 6 – Bloco de configuração do espaço..... 80
Quadro 7 – Oficinas Pedagógicas realizadas durante do desenvolvimento do Subprojeto..... 94
Quadro 8 – Registro fotográfico de momentos de formação..... 96
Quadro 9 – Conceitos abordados durante o processo de formação do Subprojeto..... 99
Quadro 10 - Publicações das licenciandas bolsistas em eventos de iniciação científica..... 102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação Escolar dos participantes..... 83
Gráfico 2 - Perspectivas sobre a formação escolar..... 84
Gráfico 3 - Interação Escola-Comunidade.....86
Gráfico 4 - Troca de saberes..... 87
Gráfico 5 - Formação necessária..... 89
Gráfico 6 - Idade das Participantes..... 105
Gráfico 7 - Vinculo institucional das participantes..... 106
Gráfico 8 - Percurso acadêmico das participantes..... 119

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Grupo de estudos na Unemat..... 96
Fotografia 2 – Meio de transporte utilizado e chegada à comunidade..... 96
Fotografia 3 – Formação com a comunidade camponesa..... 96
Fotografia 4 – Formação com os/as jovens camponeses..... 96
Fotografia 5 – Formação com os adolescentes camponeses..... 96
Fotografia 6 – Agroecologia- observação do solo e plantio..... 96
Fotografia 6 – Oficina-economia solidária..... 96
Fotografia 6 – Diálogo cultura..... 96

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 17

2 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... 24

2.1 Bases do materialismo histórico-dialético: método de interpretação da realidade concreta..... 25

2.2 Pedagogia Histórico-crítica: fundamentos teóricos-metodológicos..... 27

2.3 Percurso Metodológico..... 31

3 POLÍTICAS PÚBLICAS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTRATÉGIAS PARA MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO..... 36

3.1 Programa institucional de bolsas de iniciação à docência..... ...37

3.2 Programa institucional de bolsas de iniciação à docência na UNEMAT..... 51

3.3 Educação do Campo: concepções, práticas, desafios e possibilidades por uma pedagogia da libertação..... 60

3.4 Práticas Pedagógicas: A prática educativa como diálogo emancipador..... 67

4 PIBID-EDUCAÇÃO DO CAMPO: ANÁLISE DO SUBPROJETO "QUALIFICAÇÃO VIVÊNCIAS EM SITUAÇÃO ESCOLAR"..... 76

4.1 Contexto de implantação do subprojeto PIBID-Educação do campo: Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry..... 79

4.2 Construção da pesquisa a campo do subprojeto PIBID-Educação do Campo.....80

4.3 Práticas pedagógicas desenvolvidas no subprojeto PIBID-Educação do Campo..... 90

4.4 Formação-ação: conceitos referenciais abordados nas formações do subprojeto..... ..98

4.5 Produções científicas a partir da formação oferecida durante o desenvolvimento do subprojeto..... .100

5 PERFIL ATUAL DAS EGRESSAS DO SUBPROJETO PIBID-EDUCAÇÃO DO CAMPO..... 105

5.1 Percepções das licenciandas e participantes bolsistas: contribuições para a formação profissional e exercício da docência..... 107

5.2 Formação Continuada: influência do PIBID na continuação dos estudos e profissionalização das egressas pós-curso de licenciatura..... 118

5.3 Considerações..... 125

APÊNDICE A - TCLE..... 135

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO..... 139

APÊNDICE C-ENTREVISTA COM AS LICENCIADAS EGRESSAS DO SUBPROJETO.....144

APÊNDICE D- ENTREVISTA COM AS SUPERVISORAS EGRESSAS DO SUBPROJETO.....145

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP..... 146

INTRODUÇÃO

"A educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo". (FREIRE, 2013, p. 101). A partir desta reflexão iniciamos as tessituras que motivaram o desenvolvimento deste trabalho de dissertação, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), situada no município de Cáceres-MT. A dissertação resulta das investigações realizadas sobre o subprojeto PIBID-Educação do Campo, desenvolvido a partir do Núcleo Unitrabalho da Unemat no período de 2011 a 2014. Torna-se uma reflexão sobre uma experiência acadêmica na qual a pesquisadora participou como bolsista, durante parte da graduação em Pedagogia, despertando o interesse pelo objeto de investigação.

Ao adentrar na UNEMAT, no ano de 2011, me deparei com muitas inquietações. Um espaço onde tudo era novidade, e na busca pelo conhecimento tive a oportunidade de participar de um seletivo em que o tema me chamou a atenção: "PIBID-Educação do Campo". O que seria essa educação do campo? Despertou-me a curiosidade pois em minha caminhada ainda não tinha ouvido falar acerca de uma educação voltada para o campo.

Sou filha de agricultor e agricultora, venho de uma família de seis irmãos, sendo quatro meninos e duas meninas. Sendo eu a penúltima, não passei toda minha infância no campo, porém, mesmo nos mudando para a cidade, meu pai sempre tinha uma terra destinada a plantação para nossa sobrevivência, seja ela na cidade ou no campo; meu pai teve pouca escolaridade, porém, na arte de plantar e colher tinha muita sabedoria, viveu da plantação até o fim de seus dias; presenciei suas conquistas e dificuldades no processo de comercialização dos produtos e hoje compreendo que um dos fatores que contribuíram para essas dificuldades estava relacionado principalmente a questões financeiras, sobre a falta de conhecimento em relação aos processos de organização da produção e comercialização. Compreendo a importância do conhecimento para o desenvolvimento social, e que só o conhecimento da prática não é suficiente para promover a existência digna de um/a trabalhador/a, que conhecimento é poder de liberdade e emancipação, uma economia para além do capital é possível, porém é necessário passar pelo processo de formação.

A educação do campo[1] para o sujeito do campo é o ponto de partida para as mudanças nesse contexto social, e para a construção de uma educação que respeite as especificidades do

[1] A Educação do Campo passou a ser assim nomeada a partir de discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília, em novembro de 2002, aprovada pelo parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) n° 36/2001,

homem/mulher do campo, é preciso que haja a mediação do conhecimento, e educadores/as mediadores/as precisam estar preparados/as para atuar nesse espaço para evitar a educação reprodutivista da escola urbana. Iniciamos nossas reflexões sobre o/a educador/a a partir de sua formação inicial, que é um fator relevante no processo de ensino aprendizagem.

Falar em educação e formação inicial de professores é refletir sobre o ser docente, é refletir sobre a prática docente e a formação do sujeito, uma formação realizada em um processo dialógico com o educando, de modo que este seja concebido como parte essencial do processo de ensino aprendizagem, em que haja diálogo entre educador e educando, sendo este fundamental na construção do conhecimento. "A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando bláblábla e a prática, ativismo" (FREIRE, 2011, p. 20).

A formação docente de qualidade se torna cada vez mais necessária diante dos desafios educacionais na sociedade contemporânea, de modo que o trabalho do/a professor/a se apresenta na perspectiva de mediar os processos de construção da cidadania, e no que se refere ao espaço da educação do campo os desafios são ainda maiores, sobretudo por uma educação no sentido de formação humana, a partir das referências culturais e políticas para a intervenção dos sujeitos sociais na realidade.

Nesse sentido, é sucessivo o debate sobre a busca por melhorias para uma boa formação profissional com vistas a um aperfeiçoamento dos conhecimentos e saberes necessários para o ensino de qualidade. Uma das estratégias que possibilitam esse avanço se trata da implantação de projetos voltados para a melhoria da qualidade do ensino. Para Gatti (2013, p. 59-60),

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

Diante das mudanças sociais, dos novos contextos, é crescente a necessidade de reflexões sobre a importância de uma educação para a transformação do sujeito, formando para a cidadania onde eles possam exercer os direitos com dignidade. Desta maneira a educação é essencial visando a compreensão, conscientização de luta por esses direitos. O reconhecimento

---

relativo às Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo e com a marca e ampliação dos movimentos camponeses e sindicais envolvidos nessa luta (CALDART, 2012, p. 258)

do ser humano como parte da sociedade de direito se torna cada vez mais necessário, de modo que a falta de conhecimento científico é um fator determinante das desigualdades sociais.

> A organização da formação não se sujeita à lógica dos saberes disciplinares constituídos, de alguma forma intemporais na sua estruturação interna. Requer, pelo contrário, saberes marcadamente temporais, referenciados nos problemas a resolver, negociados com os formandos, individual ou coletivamente tomados, na sua especificidade de idade, contexto social, estágio de desenvolvimento, tempo, lugar. (RODRIGUES, 2006, p. 29).

Compreende-se como formação-ação aquela que possibilita ao formando ser ator/autor da sua trajetória de vida acadêmica, buscando a sua formação e compreensão das necessidades do contexto em que atua, se comprometendo de maneira reflexiva na transformação das práticas e na afirmação da profissionalidade docente.

Nesse aspecto a formação docente precisa garantir que ocorra a articulação entre teoria e prática de maneira reflexiva e epistemológica. Segundo Garcia (1999, p. 29), "de modo a que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação".

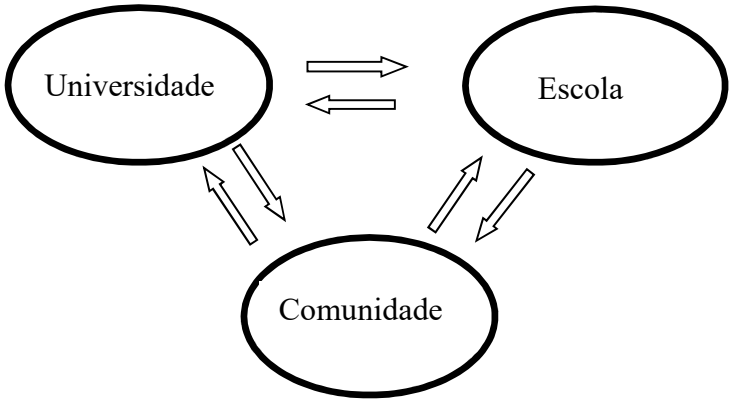
É necessário que haja coerência no processo de formação vivenciada pelo/a acadêmico/a e o tipo de educação que lhe será pertinente no exercício da profissão, desse modo, a formação necessita contemplar todas as características do discente, sejam elas pessoais, contextuais, cognitivas, reacionais, e quais as necessidades e expectativas desses sujeitos como pessoas e como profissionais.

A formação inicial de professores de forma crítica e construtiva demanda um conjunto de práticas educativas que possibilitem ao estudante a capacidade de construção de conhecimentos pertinentes ao processo educacional. Faz-se necessário que o estudante desenvolva condições intelectuais para um projeto de educação abrangente. O papel do docente, enquanto mobilizador da ação educacional, é fundamental na mediação do conhecimento. É necessário repensar as estruturas de formação, é indispensável avançar na formação de bons professores (GATTI, 2013).

A partir desta breve reflexão apresentamos um prefácio dos fatos que levaram às inquietações para iniciar essa pesquisa, a partir das experiências vivenciadas no contexto de formação das licenciandas participantes do subprojeto "Vivências em Situação Escolar", vinculado ao PIBID-Educação do Campo, institucionalizado pelo curso de Pedagogia, Campus Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, no meu período de graduação, que ocorreu de 2011 a 2014.

No primeiro momento demonstramos como ocorreu a tríade no processo de formação das licenciandas bolsistas do subprojeto, uma formação que se materializou da inter-relação entre universidade escola e comunidade. O subprojeto fruto dos estudos do PIBID-Educação do Campo, vinculado ao do grupo de pesquisa Núcleo Unitrabalho, institucionalizado no curso de pedagogia, foi desenvolvido a fim de contribuir com a formação inicial das licenciandas. O processo de ensino aprendizagem ocorreu no âmbito da escola do campo com a participação de toda a comunidade camponesa e entidades responsáveis pela organização social do espaço.

A formação inicial a partir da prática desempenhou um importante papel na configuração do perfil profissional docente, estimulando a capacidade de formação através da pesquisa reflexiva sobre o exercício da docência, partindo do princípio do ensino a partir da realidade em que o/a educando/a está inserido.



Quando visualizamos o esquema acima, podemos perceber que as setas não são unilineares, são direcionamentos de interação e inter-relação, de modo que o processo de formação ocorreu no movimento dialógico. Uma formação que iniciou na universidade, a qual foi inserida no contexto da escola do campo, e seu desenvolvimento só se concretizou com a participação dos/as sujeitos/as e na interação dos saberes acumulados em consonância com o saber científico. As práticas pedagógicas foram desenvolvidas visando contribuir com a auto-organização social da escola/comunidade do campo, mas, nessa troca de saberes, bem como o desenvolvimento das práticas pedagógicas, contribuiu com a formação acadêmica inicial das bolsistas do subprojeto. De acordo com Freire (2011, p. 71):

> (...) toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos à serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo,* objetivo, sonhos, utopias e ideais.

A proposta apresentada pelo subprojeto seria fazer a qualificação da docência através das vivências, no espaço da escola do campo, a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas, com uma qualificação de forma continuada frente a diferentes saberes no que concerne ao ensino aprendizagem da pedagogia. O subprojeto apresentou como objetivo "estabelecer a articulação efetiva entre a academia (Universidade) e a escola" (Projeto PIBID, 2011). Foram contempladas um total de dez (10) escolas do campo no município de Cáceres - MT, desta maneira escolhemos como enfoque da pesquisa documental, a escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry, de modo que lá foi o local onde se concentrou a maior parte do desenvolvimento do subprojeto, assim temos uma gama de relatórios que guardam os resultados dos caminhos percorridos durante o desenvolvimento do mesmo, sendo estes: pesquisa a campo com escola e comunidade, formações teóricas e práticas (grupo de estudos, reuniões, palestras, oficinas, entre outros). A escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry se localiza na zona rural, a 70 km do munícipio de Cáceres-MT no Distrito Sadia Vale Verde, onde, à época do subprojeto "Vivências em Situação Escolar", atendia um total de 600 alunos/as.

Esta pesquisa versa sobre o contexto formativo que as acadêmicas do curso de pedagogia vivenciaram durante o processo de iniciação à docência, consolidado a partir do Subprojeto PIBID-Educação do Campo, bem como das práticas pedagógicas desenvolvidas no decorrer da sua implantação, onde foi realizada essa triangulação na formação entre escola, comunidade e universidade.

A formação acadêmica como um processo de ensino inicial do professor objetiva subsidiar o conhecimento, habilidades e atitudes fundamentais à laboração do ensino aprendizagem, proporcionando novas oportunidades de construção do saber e participação em novas experiências metodológicas, tecnológicas com práticas docentes inovadoras e interdisciplinares que versam sobre a superação de problemáticas identificadas no processo de ensino-aprendizagem. A iniciação à docência no programa passa a representar mais do que o ato de começar a ensinar, e contempla a formação do/a sujeito/a, contribuindo na articulação entre teoria e prática, com ações necessárias à formação, visando uma elevação na qualidade do ensino nos cursos de licenciatura.

Nessa perspectiva, consideramos como fator relevante para iniciar nossos estudos, analisar o contexto e as práticas de aprendizagem docente das licenciandas participantes do Subprojeto em suas especificidades. Desse modo, tais delineamentos, que moveram a realização desta investigação, assentam-se no seguinte questionamento: "quais foram as contribuições, teóricas, pedagógicas e científicas que o subprojeto "Vivências em Situação Escolar", PIBID - Educação do Campo (2011 a 2014) ofereceu para estudantes e participantes

do curso de licenciatura em pedagogia da UNEMAT - Campus Cáceres, visando a sua formação para a educação no campo a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas, na perspectiva da produção do conhecimento?

Os objetivos desta pesquisa foram: Compreender a contribuição das práticas pedagógicas na formação para a iniciação à docência, para as acadêmicas do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEMAT - Campus Cáceres a partir das experiências vivenciadas no PIBID-Educação do Campo, subprojeto "Vivências em Situação Escolar" como objetivo geral.

E os objetivos específicos: a) analisar as práticas pedagógicas no processo de interação dos saberes universitários com os saberes escolares e cotidianos; b) entender a formação desenvolvida a partir das práticas pedagógicas para o exercício profissional docente e os significados das experiências de aprendizagens realizadas no PIBID-Educação do Campo; c) explicar as práticas pedagógicas no processo de formação docente para o aprofundamento da relação entre teoria e prática fundamentada no domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos.

Este trabalho buscou possíveis respostas aos nossos questionamentos, a fim de compreender esse contexto formativo educacional e apresentar possíveis contribuições para o desenvolvimento das bolsistas envolvidas bem como da comunidade acadêmica.

Outros fatores que demonstram a relevância desse estudo estão relacionados às pesquisas realizadas sobre o PIBID ao longo dos anos de sua vigência, revelando aspectos importantes acerca da formação docente e das políticas educacionais. A partir da análise bibliográfica, visualizamos uma importante contribuição do PIBID no desenvolvimento profissional dos/as futuros/as professores/as. No entanto percebemos que ainda são poucas as pesquisas realizadas acerca das práticas pedagógicas, realizadas através de subprojetos, no contexto da Educação do Campo e no contexto amplo entre escola e comunidade.

As investigações analisadas revelam aspectos pertinentes relacionados à reflexão-ação; à valorização da profissão docente; à melhoria na qualidade da educação; às dificuldades enfrentadas pelos docentes e discentes no processo de ensino aprendizagem colaborativa entre os sujeitos, tecendo reflexões favoráveis acerca do PIBID, destacando o incentivo para a formação de professores iniciantes a partir de suas ações, contribuições e fomento.

Para além da introdução, esta pesquisa se organiza em mais quatro sessões; na sessão dois, descrevemos a abordagem e percurso metodológico realizado durante o estudo, delineamos o processo investigativo a respeito do método utilizado para desenvolvimento da pesquisa, e discorremos sobre a coleta e análise de dados de forma minuciosa.

Na sessão três, tecemos reflexões acerca do conceito de práticas pedagógicas e sua contribuição para a emancipação do sujeito. Nas seguintes subseções abordamos sobre a Educação do Campo, historicidade e especificidades, contextualizando com os movimentos sociais. Seguimos para as políticas públicas na formação inicial bem como o PIBID no contexto da UNEMAT e suas contribuições na formação na acadêmica.

Na sessão quatro iniciamos a leitura documental do relatório final do subprojeto "Qualificação Vivências e Situação escolar" bem como seu contexto de implantação, e posteriormente realizamos uma análise do questionário de pesquisa a campo aplicado na escola/comunidade durante o desenvolvimento do subprojeto, os conceitos abordados durante o processo de formação ação, visando apresentar a relevância dos mesmos para o contexto social de implantação. Na sequência apresentamos uma breve demonstração acerca dos resultados relacionados à socialização do conhecimento com a comunidade cientifica, trazendo uma exposição das participações em eventos e publicações, produções realizadas pelas acadêmicas durante a formação a partir das práticas pedagógicas.

Na sessão cinco apresentamos o perfil atual das licenciadas sujeitas da nossa pesquisa, realizado a partir do questionário aplicado via Google Forms num total de dez egressas do subprojeto. No passo seguinte analisamos a entrevista semiestruturada que permitiu a visualização das percepções das egressas acerca das contribuições da formação oferecida durante a participação no subprojeto PIBID-Educação do campo para exercício profissional docente e de que maneira essa formação vivenciada no subprojeto influenciou na continuação dos estudos acadêmicos pós curso de licenciatura.

Nas Considerações Finais delineamos uma síntese de todo o processo empírico constituído, e as metas alcançadas a partir dos objetivos da pesquisa.

2 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta sessão apresentamos os fundamentos e procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa.

Concordamos com Demo (2000, p. 33), quando afirma que "o princípio científico da pesquisa, apresenta-se como a instrumentação teórico metodológica para construir conhecimento". Assim o conhecimento se torna uma ferramenta de transformação social, o saber adquirido através da ciência proporciona ao pesquisador/a, a capacidade de pensar de forma crítica e construtiva. Ainda segundo o autor, a pesquisa é “compreendida como capacidade de elaboração própria, a pesquisa condensa-se numa multiplicidade de horizontes no contexto científico” (DEMO, 2005, p. 18). Compreendemos que o ato de pesquisar com rigor científico se constrói também a partir de nossas percepções iniciais, particularidades e anseios.

Para Gatti (2002) o ato de pesquisar é uma forma de obter conhecimento sobre algo; essa necessidade de conhecimento surge a partir de questionamentos, inquietações e indagações a respeito de algum objeto de estudo, assim a pesquisa abre um leque de possibilidades acerca de um determinado tema por diversos campos do conhecimento.

> O ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos. (GATTI, 2002, p. 9-10).

Assim o ato de pesquisar é o caminho que percorremos em busca de um conhecimento de forma sistematizada, visando a construção de algo novo de maneira coesa, trazendo resultados sobre um determinado problema.

Seguimos nosso entendimento de acordo com Gatti, quando afirma que a pesquisa possui características específicas, o que nos leva a refletir: qual é a característica de nossa pesquisa? Respaldamos em Frigotto (1991, p. 87) sobre um dos passos iniciais da pesquisa: “quando iniciamos uma pesquisa não nos situamos num patamar "zero" de conhecimento; pelo contrário, partimos de condições já dadas, existentes, e de uma prática anterior, nossa e de outros, que gerou a necessidade da pesquisa ao problematizar-se”. Sobre esse aspecto refletimos que nosso trabalho parte de um contexto de formação inicial docente, e todo esse contexto já nos apresenta uma gama de estudos que nos permitiu avançar nos objetivos em busca dos resultados.

O subprojeto “Vivências em Situação Escolar” se desenvolveu a partir de estudos que foram desenvolvidos em uma relação dialética entre teoria e prática para uma educação voltada

para a escola/comunidade do campo. Nesta pesquisa buscamos apresentar de maneira sistemática, de forma reflexiva/expositiva, esse contexto de formação e, posteriormente, sua influência na formação e exercício da docência.

A pesquisa está orientada pelo método do materialismo histórico-dialético, o qual se vincula a uma concepção de realidade concreta, de vida e de mundo no seu conjunto.

2.1 Bases do materialismo histórico-dialético: método de interpretação da realidade concreta

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), desenvolvida por Saviani, na qual embasamos nossa pesquisa, está fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético (MHD) dos pensadores Karl Marx e Friedrich Engels. Esta teoria foi sistematizada no século XIX a partir de estudos econômicos e reflexões sobre a organização política da Europa após a Revolução Industrial. O MHD é um enfoque teórico-metodológico que busca a compreensão da realidade concreta e, partindo da materialidade das coisas, parte do entendimento de que tudo no mundo possui uma existência material concreta, passível de análise e interpretação pelo ser humano. É um método de conhecimento da realidade concreta sistematizado, embasados por elementos centrais que são resultados de um trabalho rigoroso. De acordo com Frigotto (1991, p. 75), "a dialética situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos". Para Marx, a sociedade é constituída pela totalidade das relações de produção, e a formação de tais relações é um processo histórico, da mesma forma se constitui a relação da sociedade com a natureza, o que nos permite afirmar que a relação da sociedade com a natureza tem um caráter sócio-histórico.

> À luz do materialismo histórico-dialético, o conhecimento científico se constitui na prática social humana à medida que a própria vida social vai se desenvolvendo e se complexificando, e os homens vão adquirindo condições determinadas social e culturalmente de *refletir* e *teorizar* (com métodos cada vez mais desenvolvidos) sobre essa mesma prática social e seus objetos e fenômenos constitutivos. Trata-se, por conseguinte, de se conceber o conhecimento como produto do trabalho dos indivíduos que são historicamente situados, de decodificação abstrata sobre a realidade concreta. (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 225).

Refletir e teorizar é pensar acerca do movimento do objeto ou fenômeno estudado, e seu movimento real reproduzido pelo pensamento, o que resulta no conhecimento científico, de acordo com o método materialista histórico-dialético. Frigotto (1991, p. 77) aborda que "a questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de

mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais". Neste assentido o autor afirma ainda que é necessário "romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação" (FRIGOTTO, 1991, p. 77). Desta maneira como enxergamos a realidade antecede o método, sendo este apenas um mediador da apreensão do conhecimento nos revelando sua estruturação, ou seja, como se desenvolvem e se transformam os fenômenos sociais, assim é indispensável que tenhamos antecipado ao método, qual a nossa concepção de realidade social.

Desta maneira, entendemos que não se separa o sujeito do objeto e a consciência da realidade, e que não se trata de uma receita que deve ser seguida em seus mínimos detalhes mesmo se atentando ao rigor. A esse respeito, ainda conforme o autor, não existe método alheio a uma concepção de realidade, dessa forma o método materialista dialético se constitui a partir da compreensão de como se concretiza um determinado fenômeno social e quais forças reais o constituem de forma sincrônica e diacrônica, em outras palavras, o modo em que este fenômeno se encontra em um determinado momento, seguindo para o seu processo de evolução, isto é, as transformações pelas quais ele passa.

O método materialista histórico-dialético é um método de investigação e uma práxis, sendo este um movimento de superação e transformação da realidade concreta; como afirma Frigotto (1991, p. 79), "se materializa a partir um tríplice movimento; de crítica, de construção de um conhecimento "novo", e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação.

Para melhor compreendermos do que se trata a dialética nos embasamos também nos estudos de Kosik (1969, p. 9-10) onde este nos afirma que

> A dialética trata da "coisa em si". Mas a "coisa em si" não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um détour. (...) A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais.

Conforme Frigotto (1991, p. 79), "esse *detour* implica necessariamente ter como ponto de partida os fatos empíricos que nos são dados pela realidade. Implica, em segundo lugar, superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmago, às suas leis fundamentais". Assim, a *coisa* consiste em um esforço reflexivo que abrange a compreensão do todo, não uma ação de sujeito abstrato cognoscente, ou seja, que pensa de maneira especulativa, mas, que seja capaz de interpretar a realidade de

maneira intelectual de forma objetiva e prática, frente a um determinado fenômeno dentro de um conjunto de relações sociais, rompendo com as representações primeiras do empírico, *ponto de partida*, para se chegar ao *concreto pensado.*

> Essa trajetória demanda do homem, enquanto ser cognoscente, um esforço e um trabalho de apropriação, organização e exposição dos fatos. Por isso mesmo, "o conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica - isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos - processo em que a atividade do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos. (FRIGOTTO 1991, p. 80, apud KOSIK 1976, p. 45).

Desse modo, a dialética materialista histórica é uma postura, ou concepção de mundo, ou seja, um método que viabiliza conhecer o fenômeno de maneira profunda (que vai à raiz), e enquanto práxis, é o desenvolvimento de teoria e prática visando a transformação e a construção de novas sínteses do conhecimento na reflexão da realidade histórica.

> A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá *na* e *pela* práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar. (FRIGOTTO 1991, p. 82).

A práxis auxilia na determinação das transformações das estruturas sociais, é através da práxis que proporcionamos as transformações de mundo ao redor e, em consequência, a transformação a si mesmo. A teoria marxista entende a definição da humanidade a partir de sua produção material, partindo do princípio de que a sociedade se constitui na totalidade através das relações de produção viabilizadas pelo processo histórico; inferimos que, de tal forma, se produz a relação da sociedade com a natureza. O MHD se constitui da busca pela elucidação dos fenômenos reais partindo das condições concretas e materiais, de maneira racional concomitante as dinâmicas sociais e históricas bem como epistemológicas.

2.2 Pedagogia Histórico-crítica: fundamentos teóricos-metodológicos

Fundamentada no MHD, a pedagogia histórico-crítica[2] de Dermeval Saviani (1991) é o método que abrange os pressupostos-metodológicos necessários em relação à presente pesquisa, pois toma para si um contexto mais amplo em relação ao objeto a ser pesquisado,

[2] Os primeiros debates acerca da construção de uma teoria crítica para educação começaram em 1979, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), quando o professor Demerval Saviani coordenava a primeira turma de doutorado em educação. Nessa época, ele se debruçou no estudo das teorias da educação, especialmente sobre a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado, a Teoria da Reprodução e a Teoria da Escola Dualista, as quais Saviani denominou de tendências crítico reprodutivistas. (ALMEIDA, 2019, p. 7)

levando em consideração o processo histórico social como um todo, tendo como princípio a transformação da sociedade. A PHC foi formulada a fim de possibilitar uma análise crítica da educação a partir da realidade concreta, se tornando um importante instrumento de mediação no processo de emancipação humana em especial nas camadas mais populares, de uma visão crítica da sociedade capitalista.

> A pedagogia histórico-crítica começou a ser delineada a partir dos textos "A teoria da curvatura da vara" e "Para além da curvatura da vara", que compõem o livro Escola e Democracia. Nesses textos, Saviani discute sobre as contribuições e limites da pedagogia tradicional e da pedagogia da escola nova e começa a tecer sua proposta pedagógica, que desde então vem ganhando espaço nos debates educacionais, inclusive nas escolas. (ALMEIDA, 2019, p. 9).

Saviani defende que o saber sistematizado é um importante instrumento para a compreensão da realidade. Segundo o autor é a partir da reflexão do saber que as classes minorizadas encontram condições para defender seus interesses.

O uso das categorias de contradição, historicidade e classe social nesse processo de compreensão da educação escolar, as quais são decorrentes da concepção dialética marxista, possibilitaram a Saviani avistar uma pedagogia alternativa articulada aos interesses da classe trabalhadora, de modo que permitisse ao docente e discentes ações positivas sobre rompimento dos obstáculos impostos ao desenvolvimento das capacidades do saber científico através da socialização e apropriação do saber sistematizado.

> (...) a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (SAVIANI, 1994, p. 38).

Para Saviani, a educação atua como mediadora da prática social global e a humanidade se desenvolve a partir da historicidade, ou seja, por meio da história acumulada de geração em geração, assim como seus respectivos meios de produção e relações sociais. Todavia a historicidade não anula o processo de transformação, mas serve de base para as produções em execução e a educação passa a mediar essa transformação, incorporando aquilo que foi herdado às novas relações através do conhecimento sistematizado.

> Eis como a questão do conhecimento e a mediação do professor se põem. Porque o professor, enquanto alguém que, de certo modo, apreendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar essa apreensão por parte dos alunos,

> realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente. (SAVIANI, 1991, p. 122).

A socialização do saber sistematizado é uma importante ferramenta na busca de transformação social, pois torna-se alcançável à classe trabalhadora e não somente à classe dominante, e todo esse processo se contrapõe aos interesses do capitalismo, possibilitando ao sujeito cognoscente a capacidade de pensar sua realidade e buscar formas de transformá-la, entretanto só se pode transformar algo e modificá-lo a partir de sua apropriação. Assim esse saber sistematizado passa a ser assimilado através da mediação do educador/escola de modo que estes precisam estar preparados para proporcionar esse conhecimento.

A educação, enquanto mediadora no interior da prática social, se torna o ponto de partida e o ponto de chegada no desenvolvimento social de forma integral. Toda essa articulação está pautada na dialética para, de forma clara, estabelecer a inter-relação entre teoria método e prática.

A partir dessas reflexões adentramos ao contexto da nossa pesquisa, a qual está fundamentada no método da PHC, buscando compreender como se deu o processo de formação da escola/comunidade bem como das acadêmicas do curso de pedagogia inseridas no subprojeto PIBID-Educação do Campo.

O método pedagógico, de acordo com Saviani (1994), está distribuído em cinco etapas; entretanto não necessariamente de forma estática e linear, são elas: a *prática social inicial*, que é o conhecimento produzido pelos sujeitos a partir de suas vivências cotidianas; *a problematização*, gerada da identificação dos principais problemas da prática social em um momento primeiro; a *instrumentalização*, ou seja, a didática pedagógica necessária para a mediação da aprendizagem; a *catarse*, que ocorre a partir da compreensão e da articulação de novos significados sobre a prática social; e o momento final, *prática social final* que se constitui da sistematização de conhecimentos que vislumbram ações no sentido da transformação social do/a sujeito/a.

Nessa perspectiva a atividade docente é fundamental, de modo que se objetiva conduzir a mediação pedagógica com vistas à apropriação de conhecimentos significativos, produzidos ao longo da história, os quais são indispensáveis no processo de compreensão da realidade na perspectiva da humanização dos indivíduos, a partir de suas condições de luta pela superação do modo de produção capitalista.

Nesta pesquisa, buscou-se não apenas analisar e representar os resultados, como também, correlacioná-los com os sujeitos, buscando entender a atividade humana e as práticas

desenvolvidas através da totalidade e da sua conjuntura histórico-social, sendo este o caminho que permeou nosso trabalho.

A partir da *prática social inicial*, consiste a observação realizada em um momento primeiro no contexto da escola/comunidade do campo através do subprojeto no seu período de inserção e realização, onde iniciou o processo de formação inicial das bolsistas do PIBID-Educação do Campo. Esse primeiro momento se constituiu a partir do diálogo com os sujeitos/as do campo com intuito de conhecer a comunidade seus anseios e perspectivas, visando a elaboração e construção dos objetivos do subprojeto, de modo que ele não foi elaborado previamente e, sim, em conjunto com a escola/comunidade, oportunizando o compartilhamento de seus conhecimentos bem como suas necessidades de formação.

A *problematização,* o momento de transição entre prática e teoria*,* consistiu na sistematização de toda a observação realizada durante o momento primeiro, o que possibilitou a visualização do contexto de inserção dos sujeitos, quais eram suas expectativas em relação à realização da formação e como seriam organizados os grupos de estudo com as bolsistas do subprojeto para apropriação do conhecimento sobre as temáticas da educação do campo e, assim, dar andamento nas seguintes etapas do subprojeto PIBID-Educação do Campo "Qualificação Vivências em Situação Escolar".

Na etapa seguinte, *a instrumentalização,* foi o momento em que houve a sistematização da temática sobre a Educação do Campo, o que serviu de base para a realização da pesquisa a campo, onde foi aplicado um questionário à escola/comunidade visando identificar as formas de organizações sociais coletivas, conhecer os conteúdos trabalhados em sala de aula e se estes possuíam alguma relação com o cotidiano/trabalho dos educandos/comunidade, como também conhecer as condições socioeconômicas das famílias e qual a relação estabelecida ao contexto escolar; esse momento foi importante para a preparação dos estudos teóricos a serem realizados pelas licenciandas, para mediar o processo de formação e definir quais práticas pedagógicas seriam pertinentes ao processo de formação com a escola/comunidade. Para Saviani (1991), "a teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada".

Posteriormente avançamos para a *catarse*, que consiste na construção e reconstrução do conhecimento através das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas licenciandas, professores e profissionais colaboradores, baseando-se na inter-relação das vivências e experiências dos sujeitos, conhecimentos prévios dos/as discentes/comunidade, a partir de uma relação dialógica no processo de construção das práticas pedagógicas que foram desenvolvidas no contexto

escolar, momento este em que se concretiza o ensino aprendizagem de forma dialética. Para Freire (2011, p. 21), "não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprender ensina ao aprender". Este estudo foi efetivado a partir dos registros dos relatórios elaborados ao longo do desenvolvimento do subprojeto.

E os resultados serão direcionados pela *prática social final,* que é o ponto de chegada; neste passo, buscamos assimilar as implicações do subprojeto para a escola/comunidade bem como para a iniciação à docência. Nesta fase adentramos a nossa pesquisa de campo, onde realizamos uma análise da influência do subprojeto para iniciação à docência, a partir do questionário e entrevista semiestruturada que foram aplicados às egressas licenciadas do curso de pedagogia e bolsistas do subprojeto PIBID-Educação do Campo, "Qualificação Vivências em Situação Escolar", visando responder aos objetivos propostos inicialmente, de modo que realizamos a interpretação, análise e síntese dos resultados, buscando uma correlação desta pesquisa com autores estudados durante a escrita da dissertação através da socialização do saber sistematizado e estudos fundamentados na formação humana integral visando à formação/transformação social das sujeitas.

2.3 Percurso metodológico

No percurso metodológico delineamos para esta investigação a realização de um diálogo reflexivo e sistemático a partir de dados levantados e pesquisas produzidas no campo empírico. Desta maneira trabalhamos com dados já existentes a partir da pesquisa documental; relatórios PIBID-Educação do Campo, institucionalizados pelo curso de pedagogia, armazenados no "Núcleo Unitrabalho", hoje denominado "Núcleo de Estudos e Praxiologias da Universidade e do Mundo do Trabalho", documentos referentes às políticas públicas, dissertações, entre outros, e também com dados coletados durante o processo de investigação, questionário e entrevista.

Iniciamos a primeira etapa com um estudo bibliográfico, visando selecionar as referências necessárias para o aporte teórico e, para isso, percorremos as seguintes temáticas: Educação do Campo, formação de professores e Políticas Educacionais. E, sequencialmente, fizemos um levantamento dos estudos acerca do tema.

Para Milhomem, Gentil e Ayres (2010, p. 10), "antes de iniciar uma pesquisa é recomendável que se faça logo de início um levantamento sobre as produções existentes para ter uma visão mais ampla do que já existe sobre o tema a ser estudado". Ante o exposto, inferimos que essa etapa se torna fundamental neste processo, pois poderá proporcionar ao/à

pesquisador/a uma visão mais ampla sobre o tema que se pretende estudar, evidenciando lacunas a serem preenchidas sob uma nova perspectiva de investigação.

Partindo dessa afirmativa, iniciamos a construção do balanço de produção através de um levantamento das produções científicas disponibilizadas no Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES). Optamos por esta plataforma por compreendermos que a mesma contém o armazenamento de informações das dissertações e teses defendidas em todo o país. Vale ressaltar que somente a partir de 2014 esse banco de dados conectou-se com a plataforma sucupira, possibilitando anexar mais informações sobre as produções científicas, incluindo a disponibilidade de realizar, na íntegra, o download dos mesmos.

A partir dos critérios de busca utilizamos a palavra-chave *Pibid,* e a escolha dos filtros "iniciação à docência", "educação do campo" e "práticas pedagógicas"; as buscas trouxeram resultados que contribuíram de forma significativa com a presente pesquisa. É importante ressaltar que devemos fazer uso de fontes confiáveis, sendo necessário um rigor na seleção dos *sites* de busca escolhido para o levantamento de dados.

Durante o mapeamento das produções foi possível obter uma visão geral do que está sendo investigado para temática PIBID e identificamos que os estudos percorrem o tema formação docente, abordando questões referentes à iniciação à docência, formação continuada, profissionalização e construção da identidade. Observamos, também, aspectos diretamente relacionados com atuações do programa no processo de formação de professores entre desafios e superações. Os resultados alcançados circundam questões relacionadas à importância do programa na iniciação à docência, bem como a valorização da docência e o suporte a bolsistas de iniciação, evidenciando a importância da teoria e prática.

Nesta etapa também realizamos a análise de documentos regulatórios[3] referentes ao PIBID, bem como a Educação do Campo, visando caracterizar as estratégias formativas do programa no curso de licenciatura.

Sequencialmente fizemos uma análise do relatório final do subprojeto PIBID-Educação do campo, denominado "Qualificação Vivências em Situação Escolar", disponibilizado pelo Núcleo de Estudos e Praxiologias da Universidade e do Mundo do Trabalho, o qual foi compartilhado via Google Drive para o e-mail institucional.

[3] Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Ministério da Educação (BR). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. UNEMAT. Relatório PIBID Educação do Campo: UNEMAT/PROEG-PIBID, 2014.

A leitura do relatório final trouxe o aporte necessário para a compreensão da dimensão da pesquisa, e através do mesmo realizamos a primeira análise da pesquisa a campo, que foi aplicada no início do subprojeto com a comunidade/escola. A pesquisa/diagnóstico intitulada "Configuração socioeconômica e político-cultural dos/as camponeses/as do Assentamento Sadia-Vale Verde", foi realizada com o objetivo de conhecer as formas de organizações sociais coletivas, junto a escola/comunidade, identificar os conteúdos trabalhados em sala de aula e se estes possuíam alguma relação com o cotidiano/trabalho dos educandos/comunidade, como também conhecer as condições socioeconômicas das famílias e qual a relação estabelecida ao contexto escolar. A partir dessa apreensão iniciamos a análise do diagnóstico o qual foi dividido no momento de sua aplicação em quatro (4) blocos visando compreender a dimensão política, cultural, configuração socioeconômica, ecológica e educacional.

Realizamos nossa investigação com ênfase no quarto bloco denominado *Educação,* visando compreender o sentido de educação para os/as sujeitos/as nas perspectivas epistemológicas do ambiente escolar, bem como a importância do subprojeto para o desenvolvimento do campo a partir de uma relação dialógica entre escola, comunidade e universidade. Para a análise dos significados das práticas desenvolvidas no subprojeto, estabelecemos categorias relacionadas com os descritores "*educação*, *participação* e *trabalho*", onde foi possível visualizar como se constituiu o processo de escolha das atividades desenvolvidas no contexto da escola/comunidade do campo e a base fundamental para a organização das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no processo de formação.

Após a análise reflexiva do relatório final e diagnóstico elaborado no subprojeto PIBID-Educação do Campo, iniciamos a segunda fase da pesquisa com a licenciadas egressas do PIBID-Educação do campo, que se constituiu na elaboração dos instrumentos de coleta de dados através do questionário e roteiro de entrevista semiestruturada, visando dar lugar de fala às sujeitas envolvidas, a fim de responder nossos objetivos acerca do processo de iniciação à docência a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas no subprojeto.

O primeiro contato com as egressas foi realizado via rede social *facebook* onde realizamos a busca através do nome e amigos em comum*,* posteriormente via aplicativo *WhatsApp* o qual foi repassado após o primeiro contato. Vale destacar que esses primeiros contatos facilitaram o diálogo, evidenciamos a importância da pesquisa para o campo cientifico, bem como a fundamental participação das mesmas nesse processo. Além de coletar dados de contatos (e-mail e telefone) verificamos a disponibilidade das mesmas para inicialmente responderem o questionário.

Após a manifestação de interesse das participantes, encaminhamos o convite e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ambos elaborados no *Google Forms*. Em seguida, enviamos o questionário eletrônico[4] (utilizando o *Google Forms*)[5] com vinte e três (23) perguntas abertas e fechadas, visando compreender os significados das práticas pedagógicas desenvolvidas no subprojeto para formação destas participantes.

O questionário foi encaminhado a doze (12) egressas bolsistas do subprojeto PIBID-Educação do Campo no mês de outubro de 2022, e obtivemos a devolutiva de dez (10) questionários respondidos, os quais possibilitaram uma caracterização inicial, bem como a compreensão de algumas percepções acerca da formação recebida no subprojeto para formação inicial das egressas.

De posse das respostas do questionário, iniciamos o processo de análise dos resultados. Com uma leitura sistemática das informações obtidas, realizamos o processo de categorização das respostas e identificamos as categorias relacionadas aos seguintes descritores: "*experiência*, *saberes* e *práticas pedagógicas*".

O próximo passo foi composto pela realização da entrevista semiestruturada. Devido a grande parte das entrevistadas residirem atualmente em outros municípios e/ou Estados, definimos pela utilização da plataforma *Google Meet* para a realização da entrevista. Cabe destacar que as entrevistas foram agendadas com antecedência, de modo a possibilitar a participação das entrevistadas em horários que não comprometessem sua rotina diária. No dia e horário combinado, encaminhamos o link do *Google Meet* via *WhatsApp*; durante a realização das entrevistas, gravamos o áudio pelo celular, dada a limitação da plataforma para gravação.

As entrevistas foram realizadas com cinco (5) egressas, selecionadas entre elas três (3) ex-bolsistas licenciandas e duas (2) supervisoras da escola do campo. A partir do diálogo foi possível uma maior aproximação com as sujeitas da pesquisa, e assimilação da contribuição da formação a partir das práticas desenvolvidas no subprojeto PIBID-Educação do Campo na perspectiva da formação inicial, bem como sua influência na vida profissional das egressas.

A entrevista não pode ser entendida como mero instrumento de captação de um dito, e sim, como instrumento de coleta de saberes variados visando possibilitar um debate teórico-metodológico com planejamento prévio pautado na ética, respeitando o posicionamento das participantes, durante todo o processo de realização. Assim sendo, entendemos as entrevistas

[4] O questionário eletrônico pode ser acessado pelo link: <https://docs.google.com/forms/d/1vw4TikvGOdvyi2FFKItTF8hjl1n3_g6PH01qq6qXZ9I/edit?pli=1>.

[5] O formulário disponibilizado via *Google Forms*, após ser preenchido pelas respondentes é salvo imediatamente as respostas na página do *Google* do/a pesquisador/a, ficando os dados coletados disponíveis para utilização e visualização.

como viabilizadoras da verbalização das sujeitas entrevistadas através de seus pensamentos de forma flexível, possibilitando a reflexão do tema pesquisado.

O roteiro foi elaborado com oito (8) perguntas semiestruturadas relacionadas ao contexto de inserção no subprojeto e as práticas pedagógicas desenvolvidas, bem como os significados e aproveitamento dos mesmos pós conclusão do curso de licenciatura, a partir das percepções das entrevistadas.

Sendo as entrevistas de cunho pessoal, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) já havia sido assinado. Posterior a esse momento todos os cuidados foram tomados referente ao impedimento de qualquer constrangimento de ordem intelectual, emocional e moral das participantes. As entrevistas tiveram duração entre 20 e 25 minutos, permanecendo este material em posse da pesquisadora, e acessível às participantes sempre que solicitarem. Sequencialmente, as entrevistas foram transcritas. Vale ressaltar que os dados obtidos tiveram finalidade exclusiva para uso acadêmico, sendo este resguardado segundo orientações do comitê de ética da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT).

Com base nos dados obtidos pela entrevista, iniciamos a fase seguinte desta etapa, a análise dos dados; em primeiro momento realizamos a leitura do material, visando compreendê-lo de maneira conjunta, posteriormente organizamos em quadros, utilizando o *Word*.

Após análise do questionário e entrevista, buscamos inferir a subseção seguinte, as implicações do subprojeto na formação profissional pós curso de licenciatura das egressas, de modo que a qualificação profissional objetiva aperfeiçoar a prática docente, refletindo diretamente na trajetória profissional do/a professor/a.

Consideramos que o percurso metodológico utilizado possibilitou a visualização acerca da constituição e organização dos dados para posteriores análises reflexivas, observações individuais bem como gerais, a partir da análise do relatório final do subprojeto, questionário e entrevista. Assim, a última etapa dessa pesquisa se constituiu na reflexão dos produtos obtidos sob aporte das etapas anteriores, resultando nas considerações finais dessa dissertação.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTRATÉGIAS PARA MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Referente à política educacional, inferimos que a mesma está relacionada ao contexto da política pública social, sendo influenciada desde a sua formulação e implantação pelas forças em contradição. A formação de professores é um debate importante que tem sido tema central na configuração educacional. A política pública na educação se refere à articulação de projetos envolvendo o Estado e a sociedade, visando a construção de uma educação inclusiva e de qualidade, ou seja, que possibilite a construção da cidadania (GIRON, 2008). Desta maneira a formação de professores tem sido tema de reflexão visando a implementação de mudanças no sentido de melhor desenvolver o ensino aprendizagem. Segundo Freire (2011), as políticas públicas visando o aprimoramento da educação são importantes elementos que demonstram os anseios do país com o seu futuro, sendo o ensino público gratuito, inclusivo e de qualidade capaz de construir uma sociedade em que as diferenças socioculturais e socioeconômicas não sejam tão desiguais.

Para melhor refletirmos acerca das políticas públicas de formação de professores no Brasil partimos de uma análise histórica, visando olhar os caminhos percorridos até sua implementação. Saviani (1991) evidencia que o contexto de preparação de professores, no momento, se afere um certo tencionamento ao redor da "organização da instrução popular". Ao longo da história essa discussão é assinalada por muitos recuos e poucos avanços, tendo uma minoria de políticas com foco nas questões pertinentes a formação de professores. A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002) iniciaram-se novas possibilidades de coligações entre a teoria e prática, ou seja, o estreitamento entre os espaços de formação educacional ao campo de atuação. Assim sendo, os espaços de debate foram tomando maiores proporções; evidenciado, esse avanço trouxe possibilidades de enfoque na formulação de novas propostas para o campo de formação educacional. Assim sendo é importante salientar que as mudanças vivenciadas a partir das duas últimas décadas na educação brasileira são reflexos da promulgação da LDB, em especial no que concerne às Políticas Públicas Educacionais visando a construção de uma educação inclusiva e de qualidade.

Antes de adentrar no contexto que envolve as políticas públicas educacionais, abordamos o conceito do que vem a ser Política Pública, que, a partir da etimologia da palavra, se refere ao desenvolvimento a partir do trabalho do Estado junto à participação do povo nas decisões (SOUZA, 2003).

> Define-se como políticas públicas a área do conhecimento que objetiva "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real. (SOUZA, 2003, p. 13).

É importante salientar que as políticas públicas visam a construção da sociedade com mais oportunidade/igualdade/equidade na formação dos indivíduos e influenciam de forma direta na vida de todos/as pois nelas intervêm, não somente no campo educacional, mas em todos os campos: cultura, saúde, justiça, esporte e assistência social. Partindo dessas reflexões os aspectos que envolvem as Políticas Públicas são constituídos intentando para o embate de problemas recorrentes em uma determinada área social, que reduzem a viabilidade de avanços.

Segundo Giron (2008), ao mencionar as Políticas Públicas na educação, o enfoque é relacionado à articulação de projetos que abarcam o Estado e a sociedade, na busca pela construção de uma educação mais inclusiva e de melhor qualidade, ou seja, que resgate a construção da cidadania.

A partir dessa breve reflexão, na seguinte seção abordaremos sobre o programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID), sua constituição enquanto política de formação inicial de professores da educação básica, bem como sua inserção da UNEMAT, a partir de uma reflexão teórica documental e estudos relacionados com o tema.

3.1 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

Ao tratar do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), a primeira referência legal, em âmbito nacional, que podemos fazer, é ao Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que no texto da sua inicial dispõe sobre:

> A implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007).

O Capítulo I do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, e em seu Art. 1º, institui que este plano se constitui da conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime

de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

O Art. 2, do referido Decreto, institui que a participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, de diversas diretrizes, dentre as quais, para o nosso estudo, interessa de maneira especial, a XII diretriz, que incumbe a União de "instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação" (BRASIL, 2007).

Em análise ao Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, chega-se à compreensão de que o PIBID foi criado e implementado pelo Ministério da Educação em colaboração com outras instâncias voltadas para a educação superior e básica, visando atender a referida diretriz, do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação.

De acordo com Paniago, Sarmento e Rocha (2018, p. 7), o PIBID é um programa vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, segundo o Relatório de Gestão da Capes (2011), foi criado com foco no compromisso da CAPES em valorizar o magistério da educação básica.

Com base nesta premissa, se faz importante realizar uma breve análise da conjuntura em que o programa foi instituído, e buscar identificar outras políticas criadas e implementadas na educação no mesmo período, especialmente, aquelas voltadas para a valorização do magistério da educação básica, a fim de perceber se, de fato, houve a criação de mecanismos voltados à intencionalidade de valorização destes profissionais. Assim, realizamos um breve parêntese, para identificarmos algumas destas políticas, com a intenção de compreender a referida conjuntura.

Em análise ao período, identificamos que nele também foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB); estabelecido o Piso Nacional do Magistério, em 16 de julho de 2008, data em que foi sancionada a Lei n° 11.738; criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2007, para servir de referência e indicador de qualidade na educação; também foi criado o Programa Mais Educação e outros, que passaram a compor a política nacional de educação brasileira.

Argumentos de Paniago, Sarmento e Rocha (2018, p. 7) demonstram que também concordam que o PIBID "foi criado em um cenário de formulação de várias políticas de incentivo à formação de professores, desencadeado após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996) foi criada após, e por exigência da Constituição Federal Brasileira (1988), e ambos os documentos legais fazem referência à obrigatoriedade de valorização dos profissionais do magistério e colocam este processo de valorização entre os princípios que fundamentam o próprio processo de ensino brasileiro.

Na Constituição Federal Brasileira (1988), conforme apresenta o Art. 206, o ensino será ministrado com base em diversos princípios, dos quais destacamos os instituídos nos Incisos V e VIII:

> V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
> VII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Embora todos os princípios sejam relevantes, e contribuam direta e/ou indiretamente para o processo de valorização do magistério, nos interessam, de maneira especial, os constantes nos incisos V e VII, pois analisamos que expressam diretamente a obrigação do Estado em relação à valorização destes profissionais e colocam este processo de valorização enquanto direito instituído na Carta Magna, principal documento normativo brasileiro.

Vale enfatizar que os princípios V e VII, destacados por nosso estudo, foram incluídos na Constituição Federal Brasileira (1998) pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

Segundo o Art. 22 da Constituição Federal Brasileira (1998), é de competência privativa da União legislar sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e esta última, em seu Título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, no Art. 3º, institui que o ensino será ministrado com base em vários princípios, dentre os quais destacamos o Inciso VII, que estabelece a obrigatoriedade de valorização do profissional da educação escolar, por parte do Estado.

Realizada esta breve análise da conjuntura em que o PIBID foi criado, seguimos com aspectos relacionados diretamente ao programa, que foi instituído em âmbito nacional, pelo Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, conforme apresenta o Artigo 1º, que institui:

> 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. (BRASIL, 2007, p. 1). (Grifo nosso).

A partir da análise do recorte anterior, observava-se que a UNEMAT não foi, neste primeiro momento, inclusa na lista das instituições a serem atendidas pelo programa, uma vez que em sua propositura inicial visava atender especificamente as instituições federais.

Na UNEMAT o programa foi iniciado a partir da Portaria nº 122 da Capes, instituída no ano de 2009, por intermédio da qual, incluiu também as Instituições de Educação Superior Estaduais (IESE), como afirma Souza (2020, p. 92):

> Seguindo nas Portarias posteriores, um processo de ampliação, para outras categorias administrativas e foi a partir da sua ampliação que ele chegou a UNEMAT em 2009, e no âmbito da instituição passou a ser regulamentada pela Resolução Nº 084/2015, do CONEPE, que trata do PIBID, no âmbito da UNEMAT, que evidencia tratar-se de um programa integrado à CAPES, e especificamente, centrado nos cursos de licenciatura.

Os objetivos do PIBID foram reformulados ao longo dos 16 anos do seu desenvolvimento, mas, de acordo com o Parágrafo 1º, do Artigo 1º, da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, foram estabelecidos como objetivos em sua primeira formulação, os apresentados a seguir:

> 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.

Como já observado, o PIBID teve seus objetivos reformulados ao longo da sua trajetória, e Souza (2020), em análise da Portaria nº 096/2013 (Brasil, 2013), da Resolução nº 084/2015 (UNEMAT, 2015), e da Portaria nº 46/2016 (Brasil, 2016), que tratam dos objetivos do programa, enfatizou que, em ambos os documentos analisados, há destaque para o seguinte objetivo: "contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente".

A partir da análise deste objetivo e dos dados levantados em sua pesquisa, a autora concluiu que o programa busca antecipar vivências, que seriam iniciadas apenas durante os períodos dos estágios dos licenciandos, e para os participantes, esta antecipação é observada de forma positiva, pois possibilita vivenciar, aprender e auxiliar no desenvolvimento das

atividades propostas na matriz curricular do curso, ao qual estão matriculados. Paniago, Paniago, Sarmento e Rocha (2018, p. 7), também observam esta antecipação de forma positiva e afirmam que:

> O foco do programa é a formação do aluno da Licenciatura, a elevação da qualidade da formação de professores, a inserção dos licenciandos no cotidiano da rede pública de Educação Básica, a fim de que possam vivenciar e participar de experiências ensejadoras do ser professor. Por meio do programa, os alunos das Licenciaturas podem envolver-se, desde o início de sua formação, em experiências de aprendizagem da docência, nas escolas públicas de educação básica, que vão desde o conhecimento de questões administrativas, de gestão, questões socioculturais dos alunos, relações interpessoais a práticas de ensino em sala de aula. Então, o PIBID aproxima as IES da realidade da escola, campo de trabalho dos futuros profissionais, de modo a articulá-las com a escola e sistemas de ensino municipais e estaduais.

De acordo com o Relatório de Gestão da Capes (2011, p. 2), "o PIBID insere-se em uma matriz educacional que articula três vertentes: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção de conhecimento".

Entendemos como relevante realizar uma breve análise destas vertentes, assim, identificamos, em relação à vertente formação com qualidade, que a formação docente é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996), em seu Art. 62, que institui, "a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena".

O Parágrafo 1º, do referido artigo, estabelece que "a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério".

Ao tratar da formação com qualidade, partimos da compreensão de Silva (2009), pois considera que o conceito do termo "qualidade" possui especial complexidade, devido ao seu caráter polissêmico, com isso, realizamos uma importante questão: de que qualidade estamos tratando, da qualidade social da educação ou da qualidade de mercado?

Ante ao exposto, analisamos que a qualidade necessária à educação é aquela proposta por Silva (2009), que compreende o processo educativo como uma prática social e um ato político.

Para a autora, a qualidade social da educação escolar não se ajusta aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam do processo educativo formal, a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. Desta forma, compreende que a educação com qualidade:

> É aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. (SILVA, 2009, p. 225).

A qualidade na formação verificada especificamente no âmbito do PIBID, Antunes (2019) afirma que o projeto, ao longo dos anos, se tornou um importante instrumento na formação de professores com reconhecida qualidade, entregando, para a sociedade, profissionais da educação mais qualificados, experientes e contextualizados com a realidade dos espaços escolares.

Sobre a relação entre a "formação de professores e a escola básica" é possível afirmar que, na perspectiva prática e objetiva, esta afinidade é facilmente comprovada, a partir da análise da própria forma de operacionalização do programa, que é desenvolvido, em sua maior parte, no âmbito das escolas de educação básica. Entretanto, buscamos analisar esta relação, também na perspectiva das relações subjetivas e da inter-relação que se estabelece entre o próprio processo de formação de professores e as escolas de educação básica, com foco nas participantes do programa.

A partir desta análise podemos ressaltar que a formação de professores com a criação, implementação e desenvolvimento do PIBID, ganhou um novo sentido, pois o programa possibilita a imersão do futuro professor, de forma mais decisiva, no ambiente ao qual irá atuar após a sua formação, e com isso, permite que este futuro profissional experiencie ricas vivências, que potencializam a construção do seu conhecimento acerca da escola, dos seus sujeitos e da sua realidade como um todo. Conforme descrevem Silva, Gonçalves e Paniágua,

> A importância do PIBID é visível, pois além de incentivar a iniciação à docência aproximando as escolas da universidade, contribui para a formação de educadores, proporcionando colocar a teoria aprendida na universidade em prática vivenciando a dinâmica escolar, esta experiência proporciona aos bolsistas a busca por soluções encontradas no cotidiano escolar da rede pública. Desta maneira o programa tem impacto positivo na formação dos novos profissionais, visto que conhecendo e enfrentando as dificuldades impostas no dia a dia é possível uma nova forma de educar buscando a construção da técnica embasada nas teorias para tornar mais eficiente o processo de aprendizagem para os educandos. (SILVA; GONÇALVES; PANIÁGUA, 2017, p. 6).

Ainda segundo os autores, o PIBID é um programa importante para o processo de formação de professores, pois visa a qualificação e a adaptação destes profissionais às escolas públicas, levando-os para a realidade das escolas, por intermédio do desenvolvimento de

projetos e subprojetos ligados às instituições de ensino superior que os propõem, situação que possibilita contatos duradouros e qualitativos com várias realidades.

Por fim, chegamos à última vertente de articulação, que compõe a matriz educacional na qual o PIBID está inserido, a "produção de conhecimento". Sobre ela, Silva, Falcomer e Porto entendem que:

> Ao se pensar na formação de um profissional, de uma forma bem simplista, deve-se levar em consideração os conhecimentos necessários para atuação na profissão e como estes são aplicados. De modo geral, o primeiro grupo de conhecimentos são identificados como teóricos e o segundo como práticos. Dessa forma se espera que toda a profissão tenha um conjunto de conhecimentos teóricos que a caracterizam e atividades ou procedimentos práticos que são relacionadas a ela. (SILVA; FALCOMER; PORTO, 2017, p. 3).

A referência dos autores vai ao encontro do que identificamos que ocorre no PIBID, a relação intrínseca entre os conhecimentos teóricos e a possibilidade de aplicação prática destes, no âmbito da realidade escolar, relação que é alimentada pela teoria e pela prática de forma dinâmica e dialógica. Ou seja, a teoria embasa a prática e, ao mesmo tempo, a prática embasa a teoria, em um processo de reflexão e análises constantes da realidade vivida e construída pelos participantes do programa.

Neste processo também identificamos a produção do conhecimento a partir da teorização destas vivências, resultando em um vasto arcabouço teórico, elaborado tanto por bolsistas acadêmicos, quanto por coordenadores institucionais, coordenadores de área e supervisores de campo do PIBID.

A partir da análise empreendida acerca da matriz educacional, na qual o PIBID está inserido, podemos afirmar, com base nos estudos referenciados, que há articulação entre as três vertentes: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção de conhecimento, definidas pelo Relatório de Gestão Capes (2011).

Retomando as particularidades inerentes ao início de implementação do PIBID, destacamos o Parágrafo 2º, do Artigo 1º, da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, que tratou de instituir as etapas da educação básica, e as áreas de formação docentes, que deveriam ser prioritariamente atendidas pelo PIBID, em seu momento inicial, afirmando que para o atendimento da etapa do ensino médio, deveriam ser priorizadas as formações docentes nas áreas de licenciatura em Física, Química, Matemática e Biologia e, em atendimento da etapa dos anos finais do ensino fundamental, a formação docente nas áreas de licenciatura em Ciências e Matemática, e de forma complementar, em Letras (língua portuguesa), educação musical, artística e demais licenciaturas.

Para início de implementação do programa, foram publicados conjuntamente, entre Ministério da Educação (MEC), Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), na data de 12 de dezembro, de 2007, aviso de chamamento público e edital, para a seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID).

No primeiro ano de início da implementação do PIBID, e por intermédio do chamamento público e edital citados anteriormente, foram selecionadas 24 propostas, de 24 instituições de educação superior federais, que deram início ao programa. Porém, embora instituído em 2007, e iniciado o processo de seleção das IES no final do referido ano, apenas em 2009, de fato começou a ser executado pelas instituições de educação superior, no âmbito das escolas de educação básica.

Do ano de 2007, até o ano de 2013, foi possível inferir, em análise aos dados apresentados nos Relatórios da Capes, que foram concedidas por intermédio do PIBID, 142.663 bolsas do programa e estas estiveram distribuídas entre os bolsistas de Iniciação à Docência (acadêmicos), os coordenadores e os supervisores em todo o país, conforme apresenta o quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Evolução do número de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

Editais	2007	2009	2010	2011	2012	2013	2020
Bolsistas de Iniciação à Docência	2.326	8.882	2.441	10.526	18.221	-	29.856
Coordenador	259	557	165	1.039	1.241	-	1.422
Supervisor	503	1.167	414	1.727	2.941	-	3.729
Total	3.088	10.606	3.020	13.292	22.403	90.254	35.007

Fonte: Adaptado pela autora a partir dos dados do Relatório de Gestão da Capes (BRASÍLIA, 2013, 2014, 2020).

A análise dos dados apresentados indica que, do ano de 2007 ao ano de 2013, houve predomínio do crescimento no número de bolsas concedidas, para todas as modalidades de participantes do programa, exceto para o ano de 2010, no qual foi observada redução significativa, quando comparada ao ano anterior.

A elaboração de um quadro que contivesse a série histórica das bolsas do PIBID, ofertadas em âmbito nacional, para todas as modalidades de participantes, desde a implementação do programa até os dias atuais, não foi possível ao nosso estudo, devido à inexistência de relatórios neste nível por parte da Capes.

Vale ressaltar que foram encontrados relatórios mais específicos, que possibilitaram a retirada destes dados, referentes aos anos de 2007 a 2012. Em relação ao ano de 2013,

encontramos dados referentes à quantidade de bolsas totais, sem a especificação das categorias. Posteriormente, foram encontrados fragmentos de dados, que permitiram obter algumas informações a respeito do número total de bolsas, mas sem maiores especificações, até chegar ao ano de 2020, do qual encontramos dados sobre a quantidade de bolsas e suas especificações, conforme já apresentado.

A razão de demonstrarmos no Quadro 1 o ano de 2013, mesmo não contendo todas as especificações e o ano de 2020, ainda que não tenhamos encontrado os dados dos anos anteriores, se dá por razão específica, com a intenção de demonstrar a redução ocorrida na oferta do número total de bolsas do programa, do ano de 2013 para o ano de 2020. Como observado, a redução foi de 55.247 bolsas de um ano referência para o outro.

Duas explicações foram encontradas para justificar tal queda, a primeira se refere à criação de um novo programa e a segunda, mas não menos importante, foram os cortes de verbas voltadas para o fomento dos programas de bolsas como um todo, e especialmente, no âmbito do próprio PIBID, programa focalizado pelo nosso estudo.

Como já especificado, uma das explicações para a redução no número das bolsas do PIBID se dá em virtude da criação do Programa de Residência Pedagógica (PRP) no ano final do ano 2017, e início da sua implementação a partir do ano de 2018, também no âmbito da CAPES.

O PRP foi criado para finalidades similares às do PIBID e, a partir da sua criação, foi destinado a atender aos estudantes das licenciaturas a partir da metade dos cursos, e desde então, passou a ser destinado aos licenciandos até a metade dos cursos. Conforme apresenta o recorte a seguir:

> No final de 2017, o Ministério da Educação criou o Programa de Residência Pedagógica que, assim como o PIBID, é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura. O Programa de Residência Pedagógica será executado e acompanhado pela CAPES a partir de 2018. (BRASÍLIA, 2018, p. 20).

Vale destacar, que no ano anterior à implementação do PRP, em 2017, o PIBID ofertou 72.720 bolsas, destinadas para projetos de iniciação à docência, que visaram à aproximação entre 279 instituições formadoras e 5.578 escolas de educação básica, em projetos que contemplaram 36 áreas das licenciaturas e estiveram distribuídos em todas as unidades federativas do Brasil (BRASIL, 2017). Se comparadas, as bolsas ofertadas pelo PIBID em 2020 e em 2017, observa-se que entre um ano referência para o outro, houve redução de 37.713, o que demonstra, os cortes foram gradativos.

Apresentamos anteriormente como inferência das razões na redução da oferta de bolsas do PIBID, além da criação de um novo programa no âmbito da CAPES, também os cortes nos recursos financeiros realizados pelo governo federal, que impactaram diretamente nas ações de desenvolvimento do programa, esta situação, pode ser comprovada a partir do Informe Nº 009/2015:

> No dia 23 de novembro, o FORPIBID participou de uma reunião na CAPES a convite da Diretoria de Educação Básica. A Profa. Irene Cazorla, atual diretora, apresentou o orçamento previsto para 2016 e afirmou que os cortes de bolsas são inevitáveis, tendo em vista a redução da ordem de 274 milhões (45%) de recursos destinados ao Programa PIBID. (FORPIBID, 2015, p. 1).

"Com o objetivo de adequar o custeio do PIBID mediante a política de cortes, algumas medidas serão adotadas imediatamente pela CAPES. Duas ações: excluir os bolsistas que têm mais de 48 meses no programa; desligar os bolsistas em situação de duplicidade de bolsas" (FORPIBID, 2015, p. 1).

> Os representantes do FORPIBID ouviram as propostas, questionaram e expuseram a posição de luta contra os cortes no PIBID. Reafirmaram a mobilização centrada na manutenção do Programa, conforme o que consta na Carta de Mobilização entregue ao MEC no Dia do Professor -15/1/15, na Audiência Pública realizada na Câmara Federal e nas audiências estão ocorrendo nas Assembleias Legislativas de vários estados. Compreendendo que o país passa por um momento delicado, porém considerando o caráter essencial do PIBID, pelo seu papel estruturante no campo da formação de professores e para a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis, o grupo reafirmou a necessidade de pensar no futuro, assegurando continuidade, preservando o que foi conquistado. (FORPIBID, 2015, p. 1- 2).

Com relação aos cortes de verbas do programa, Vieira (2022) avalia como uma situação preocupante, principalmente os efetivados nas edições de 2018 e 2020, pois para ele, o PIBID é uma política que resiste aos interesses do governo, na atual conjuntura. Para o autor, se faz importante discutir essa política, a fim de manter firme frente às tantas tentativas de sucumbi-la, sendo os vários cortes de bolsas e demais valores indicadores do caminhar, consequentemente, para o fim do programa.

O fim do programa ou a sua limitação significam não apenas uma mudança prática no interior da educação superior e da educação básica, mas analisando o contexto político em que surge o programa, no qual se objetivou melhorar a formação inicial, contribuir na atratividade para a carreira docente, valorizar a profissão e potencializar ações formativas em prol da qualidade da educação; percebemos no momento dos cortes uma mudança política, na qual estes objetivos são sucumbidos, e uma nova proposta passa a ser direcionada à educação e aos sujeitos da sua prática.

Esta mudança política se refere diretamente aos *modus operandi* como os governos instituídos nos de 2017 a 2022 entendem a própria educação, e a expressão deste pensamento político reflete a desvalorização das políticas que visam trazer mais qualidade social para a educação brasileira e trazer maior foco para as políticas neoliberais, em que os processos educativos são colocados, cada vez mais, a serviço do capital, a fim de atender as demandas do mercado de trabalho, sem maiores preocupações com a qualidade social do processo educacional como um todo.

Ainda sobre dados do PIBID, o Relatório de Gestão da Capes (2013) elaborado na perspectiva da pesquisa qualiquantitativa, apontaram por intermédio dos dados quantitativos em seus resultados, uma situação incomum para os programas educacionais, inclusive financiados pela Capes, o Nordeste como a região com maior número de bolsistas e de IES participantes, em detrimento das regiões Sul e Sudeste, que costumam ter maior número de participantes nestes programas (BRASÍLIA, 2013).

Os dados qualitativos indicam "o impacto do PIBID nos cursos de formação de professores, na autoestima dos seus agentes e sugerem que sua consolidação se configura como uma ação do Ministério da Educação verdadeiramente estruturante para a valorização do magistério da educação básica" (BRASÍLIA, 2013, p. 34).

Entendemos que, ao realizar a análise macro do PIBID, um dos caminhos viáveis foi a oitiva dos participantes do programa, desta forma, nos valemos dos relatórios de avaliação do programa, que se ouviu por intermédio da aplicação de questionários, os coordenadores institucionais, os coordenadores de área, os supervisores e também os acadêmicos bolsistas, presentes em todas as regiões brasileiras.

Na avaliação do programa realizada em 2013, na concepção dos coordenadores institucionais, foram apontados e creditados ao PIBID, diversos impactos positivos, dentre os quais, destacaram o aumento na qualificação da formação de professores, e impactos gerados diretamente nas escolas de educação básica, como o favorecimento de um cenário de mudanças positivas no tocante às escolas e à valorização do magistério da educação básica. (BRASÍLIA, 2013).

Também foram apontados pelos coordenadores institucionais como benefícios alcançados com a implementação do PIBID, a ação mobilizadora dos acadêmicos de diferentes atividades que problematizam a formação docente a partir de questões pertinentes à escola, e ao estreitando da relação teoria-prática. Vale ressaltar, que o estreitamento da relação teoria-prática foi apontado como a principal contribuição do PIBID, nos cursos de licenciaturas. (BRASÍLIA, 2013).

Estas ações impactam diretamente na formação dos acadêmicos, que encontram na escola de educação básica um cenário propício ao desvelamento da realidade escolar, na qual irão atuar após concluído o processo de formação inicial. E, ao mesmo tempo em que se beneficiam da estrutura e dos espaços das escolas, também contribuem para a sua potencialização com os trabalhos prestados às escolas e aos estudantes (BRASÍLIA, 2013).

Outra importante contribuição do PIBID, percebida no âmbito da educação superior está relacionada à permanência acadêmica nos cursos de licenciatura, conforme segue:

> Vale ressaltar, também, que o PIBID tem contribuído como uma importante política de fixação dos alunos nos cursos, promovendo o maior interesse pela docência e diminuindo a evasão nos cursos. Isso foi destacado por 45% dos coordenadores institucionais do programa. A fixação dos alunos nos cursos de graduação tem sido uma preocupação permanente das políticas públicas do Ministério da Educação, considerando o alto índice de evasão e abandono das IES brasileiras, especialmente, nos cursos de licenciatura. O PIBID, agindo como colaborador nesta fixação, é um importante mecanismo de manutenção das licenciaturas e permanência dos cursos de formação docente. (BRASÍLIA, 2013, p. 56).

Sobre a questão da permanência acadêmica, Souza (2020) indagou a 49 bolsistas do PIBID, se eles consideram que o programa contribui para a permanência deles na UNEMAT, e destes, 44 (90%) dos respondentes afirmaram que sim. Ante aos resultados apresentados no processo de avaliação do PIBID, é reforçada a proposição de que ele:

> Tem sido uma importante política pública com alto potencial de melhoramento dos cursos de licenciatura, justamente por inserir a formação no interior da escola e enfatizar a complexidade da formação de professores no debate e nas ações voltadas à profissionalização dos professores que atuarão nas escolas de educação básica. (BRASÍLIA, 2013, p. 54).

Como observado, o PIBID tem sido uma via de mão dupla, que ao mesmo tempo potencializa os resultados do processo de formação inicial dos estudantes das licenciaturas, contribuindo inclusive, para a redução da problemática da evasão, e também potencializam os espaços das escolas de educação básica, contribuindo com o processo de formação dos estudantes, assim como, com o trabalho dos docentes que atuam neste nível do ensino.

Ao tratar da aplicação dos questionários aos coordenadores de área, supervisores e acadêmicos bolsistas do PIBID, a pesquisa realizada para a elaboração do Relatório de Gestão da Capes 2013, teve o alcance de 79,64% dos participantes ativos no programa, no período da coleta de dados, que totaliza 39.284 sujeitos, distribuídos entre, 31.595 bolsistas, 4.559

supervisores e 2.778 coordenadores de área, disseminados por todas as regiões do Brasil (BRASÍLIA, 2013).

O primeiro formulário respondido pelos bolsistas do programa teve, como objetivo, traçar o perfil dos acadêmicos atendidos pelo PIBID. Os dados evidenciaram que a maioria 69% eram do sexo feminino, 51% se autodeclararam brancos, 74% oriundos das escolas públicas.

Estes dados divergem do perfil dos bolsistas caracterizados por Souza (2020) na UNEMAT, apenas no que se refere à cor autodeclarada, que na pesquisa local indicou predominância das pessoas que se autodeclararam negras, especialmente, pardas, sendo predominante também as mulheres e oriundos das escolas públicas.

Na avaliação dos coordenadores institucionais, coordenadores de área, supervisores e dos bolsistas de iniciação à docência do PIBID, o programa possibilitou alcançar resultados positivos, dentre os quais destacamos no Quadro 2, a seguir, os avanços relacionados ao processo de formação inicial dos docentes, na perspectiva dos diversos atores sociais mencionados:

Quadro 2 - Contribuições do PIBID para a formação docente na perspectiva dos atores participantes do programa

Atores Participantes	Contribuições
Coordenadores Institucionais	Intensifica o diálogo entre a universidade e escola; Eleva a autoestima dos licenciandos e dos professores da educação básica; Contribui para modificar as formas tradicionais do estágio supervisionado; Valoriza a licenciatura na comunidade acadêmica; Diminui a evasão nas licenciaturas; Aumenta o interesse dos professores e gestores educacionais na formação dos futuros docentes; Aumenta a procura pelos cursos de licenciatura; Envolve os alunos (acadêmicos) na dinâmica escolar e na compreensão do cotidiano das escolas públicas.
Coordenadores de área	Aproxima a formação do Contexto da Escola Básica; Qualifica a formação dos licenciandos por meio do uso de metodologias aplicadas; Contribui para valorização a licenciatura e a profissão docente; Revitaliza a licenciatura; Estimula a interdisciplinaridade; Amplia os conhecimentos intelectuais dos professores da universidade, supervisores e alunos da licenciatura.
Supervisores	Trocas de experiências didático-pedagógicas; Participação em congressos científicos; Conhecimento da realidade escolar e dos problemas educacionais; Qualificação do processo formativo dos licenciandos e dos supervisores; Aproximação do conhecimento acadêmico e do conhecimento científico; Ampliação da reflexão sobre a prática didática, com a inserção de novas questões não abordadas nos cursos de licenciatura;

	Integração entre universidade e escola; Melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura.
Bolsistas de Iniciação à Docência	Possibilita vivenciar a escola e a sala de aula; Permite conhecer e desenvolver metodologias diversificadas; Promove o conhecimento da realidade das condições do trabalho docente Amplia a visão para várias possibilidades e problemáticas relacionadas ao ato de ensinar; Permite planejar, preparar e aplicar ações pedagógicas em sala de aula; Favorece a aquisição de uma nova visão sobre a relação professor-aluno e professor disciplina; Permite verificar dificuldades e facilidades para o ensino; Promove a compreensão da profissão docente; Aperfeiçoa e melhora a profissionalização para a prática didática; Oportuniza a aquisição de instrumentos e saberes para a ação docente; Coloca a escola pública no protagonismo da formação de professores; Enriquece as experiências em tecnologias educacionais; Possibilita crescimento profissional.

Fonte: Organizado pela autora com base nas informações do Relatório de Gestão da Capes (2013).

A análise dos dados apresentados no Quadro 2, anterior, permite perceber que as concepções dos diversos participantes do PIBID, convergem em vários aspectos, relacionados as contribuições do programa para a melhoria do processo de formação inicial dos licenciandos, assim como, para aumentar o interesse dos futuros docentes em exercer a função de educadores nas escolas de educação básica, após concluído o processo de formação inicial.

Desta forma, analisamos que o programa enquanto política pública voltada tanto para a formação inicial nas licenciaturas, quanto para a formação continuada dos docentes já em serviço e melhoramento da educação básica, tem alcançado seus principais objetivos, que é melhorar o processo de formação inicial e também continuada e promover articulação entre a universidade e as escolas de educação básica.

Na próxima subseção iniciamos uma reflexão acerca do PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência), no sentido de compreender a importância do mesmo para a iniciação à docência no que concerne ao âmbito dos cursos de licenciatura da UNEMAT/Campus Cáceres, uma vez que o Subprojeto "Vivências em Situação Escolar" foi realizado através do PIBID-Educação do Campo. Assim, é relevante discorrer acerca dessa política pública (PIBID) de inserção docente a fim de dialogar sobre a sua construção bem como sua importância para a comunidade acadêmica. Em especial o curso de licenciatura.

3.2 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na UNEMAT

Inicialmente é importante destacar que o PIBID na UNEMAT, segue os parâmetros nacionais, sendo destinado aos cursos de licenciatura, no caso específico, distribuídos em dez campus, conforme descreve Vieira (2022, p. 133):

> A UNEMAT oferta 7 cursos de licenciatura na modalidade contínua, organizados nos seguintes campus: **Ciências Biológicas** – Alta Floresta, Cáceres, Nova Xavantina, Tangará da Serra –, **Educação Física** – Cáceres e Diamantino –, **Geografia** – Cáceres e Sinop –, **História** – Cáceres – **Letras** – Alto Araguaia, Cáceres, Pontes e Lacerda, Sinop, Tangará da Serra –, **Matemática –** Barra do Bugres, Cáceres, Sinop – e **Pedagogia –** Cáceres, Juara, Sinop.

Em relação à forma de ingresso no programa, ocorre a partir da seleção realizada com base em editais, de abertura de vagas e de convocação. A busca na página do PIBID UNEMAT, possibilita identificar a publicação de editais para a seleção de bolsistas a partir do ano de 2012, até o ano corrente, 2023, e que foram publicados editais para seleção de bolsistas em todos os exercícios. Porém, de acordo com Vieira (2022), a UNEMAT iniciou sua trajetória no PIBID no ano de 2009, em que inscreveu seu primeiro projeto, alcançando em 2010, a aprovação de 90 bolsas, que no decorrer do período de 2010 a 2014, totalizaram 1.249.

Vieira (2022), com base nos Relatórios de Gestão UNEMAT, afirma que em 2015 o número de bolsas se manteve e que em 2016 e 2017 foram aprovadas para cada exercício, 925 bolsas, porém, observa que, para o ano de 2018, houve redução, sendo aprovadas 681.

A consulta nos editais publicados no ano de 2019, na página do PIBID UNEMAT, indica que foram aprovadas para o referido exercício, referindo-se a todos os câmpus da instituição, apenas 51 bolsas, sendo as demais vagas destinadas a cadastros de reserva.

No ano de 2020, conforme análise dos dados presentes nos editais publicados para o referido exercício, foi possível identificar que a instituição ofereceu o total de 406 bolsas para o PIBID, distribuídas em todos os campus.

No ano de 2021, segundo a análise dos dados presentes nos editais publicados pela UNEMAT, foram ofertadas apenas 4 novas vagas, ficando os inscritos classificados, aguardando no Cadastro de Reserva. Entretanto, é importante destacar que ambos os editais, 2020 e 2021, continuam ativos até os dias atuais, indicando que bolsistas selecionados entre os 406, referentes ao edital de 2020, continuam com as suas bolsas ativas.

No que se refere ao ano de 2022, também foram identificadas a partir da análise dos editais publicados para o ano, na página do PIBID apenas 4 novas bolsas, sendo as demais para cadastros de reserva. Finalmente, chegamos ao ano de 2023, no qual estão sendo ofertadas 3

novas bolsas do PIBID para os acadêmicos licenciandos da UNEMAT, considerando todos os câmpus da instituição. Contudo, vale reforçar, que estão ativos os editais de 2020, 2021, 2022 e 2023, indicando que a maioria dos bolsistas ativos no programa foram selecionados nos editais publicado em 2020.

A triangulação dos dados presentes nos editais publicados pela UNEMAT, desde o início da implementação do PIBID, quando foram aprovadas 90 bolsas em 2010, permite afirmar que o programa passou por ampliação e por redução de bolsas durante seu percurso histórico na instituição. Que os anos de 2016 e 2017, foram os que o programa ofertou maior número de bolsas, sendo respectivamente, 925 e que a redução para 681 para o ano de 2018, coincide com a chegada do Programa de Residência Pedagógica (PRP) na instituição. O que limitou o atendimento dos acadêmicos da primeira metade dos cursos, ficando os da segunda parte do processo de formação inicial a cargo do PRP.

De acordo com Souza (2020), o PIBID UNEMAT é um programa voltado para a permanência acadêmica, executado no âmbito da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG).

Segundo a UNEMAT (2023), a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) é a instância responsável por implantar e implementar as políticas para o ensino de graduação no âmbito da Universidade do Estado de Mato Grosso, inclusive as políticas de acesso aos cursos de graduação, entendendo a categoria acesso, na perspectiva de Souza (2020), composta por três dimensões: o ingresso, a permanência e a conclusão dos cursos com qualidade.

Com base no conceito de acesso apresentado por Souza (2020) o PIBID na UNEMAT como política de acesso, focaliza na dimensão da permanência, porém, que também influencia na dimensão da conclusão dos cursos com qualidade, à medida que favorece a permanência, pré-requisito básico para a integralização dos cursos e possibilita condições para a construção de mais conhecimentos, acrescentando também mais qualidade.

A composição da equipe de trabalho, participantes executores do PIBID na UNEMAT, segue as mesmas especificações do programa em âmbito nacional. Com isso, podemos afirmar que a equipe do PIBID é composta pela: Coordenação Institucional, Coordenação de Área, Supervisão e pelos acadêmicos; cada categoria, possui funções específicas, que descreveremos a seguir (UNEMAT, 2015), de acordo com Souza

> A coordenação institucional é representante da UNEMAT, junto à CAPES e demais órgãos que estejam envolvidos nas atividades do PIBID, a coordenação de área de gestão, é representante docente de curso de Licenciatura da UNEMAT, que apoia a coordenação institucional no desenvolvimento do projeto, a coordenação de área dos subprojetos, é o/a docente dos cursos de licenciatura da UNEMAT, que responde pela

> elaboração e execução dos subprojetos, em consonância com o seu colegiado de curso e com a coordenação institucional, os/as supervisores/as das escolas participantes são os/as docentes das escolas participantes, que acompanharão as atividades do PIBID em sua instituição e os/as bolsistas de Iniciação à Docência, são os/as alunos/as devidamente matriculados/as em cursos de licenciatura ofertados pela UNEMAT e que forem selecionados/as para participar do programa, por intermédio de edital de seleção. (SOUZA, 2020, p. 94).

Para além da oferta de bolsas e das contribuições destas, na vida dos acadêmicos na instituição, o PIBID tem se expressado em várias instâncias, contribuindo tanto para que a PROEG, quanto a Universidade do Estado de Mato Grosso cumpram suas missões, conforme menciona o transcrito a seguir.

De acordo com a UNEMAT (2023) a PROEG, em consonância com a missão da Universidade do Estado de Mato Grosso, tem como compromisso contribuir para a oferta de uma educação superior pública de excelência, promovendo, plural e democraticamente, a produção do conhecimento por meio do ensino, pesquisa e extensão.

A produção do conhecimento no âmbito do PIBID é observada nos três campos mencionados, no ensino, na pesquisa e na extensão e tem trazido inúmeros frutos à instituição, dos quais destacamos a elaboração de diversos estudos, que resultaram em publicações de artigos, livros, coletâneas, além da realização de diversos eventos, dentre os quais destacamos, os Seminários Local e Institucional do PIBID.

Além da participação dos pibidianos nos eventos próprios do programa, o Relatório de Gestão UNEMAT (2018) destaca a participação dos bolsistas em outros eventos, como as Jornadas Científicas, consideradas maiores eventos da instituição, os Congressos de Iniciação Científica (CONIC), os Seminários de Extensão (SEMEX), e o Seminário do Programa de Formação de Células Cooperativas (FOCCO).

Vieira (2020) destaca de maneira especial a participação dos bolsistas do PIBID nas Jornadas Científicas da UNEMAT, nas edições de 2015, 2016 e 2017, nas quais, houve concomitantemente, a realização dos III, IV e V Seminários do PIBID e dentre os 2057 trabalhos publicados nos referidos eventos, o total de 420 era de bolsistas ligados ao programa, conforme segue as informações no Quadro 3:

Quadro 3 - Publicações dos Bolsistas do PIBID nas Jornadas Científicas da Unemat de 2015 a 2017

Ano	Publicações totais	Publicações do PIBID	Porcentagem
2015	557	99	18%
2016	728	129	18%
2017	772	192	25%
TOTAL	2057	420	20,5%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de Vieira (2020).

Antunes (2019), por intermédio dos dados levantados na sua pesquisa, destaca o PIBID como programa que contribui para a qualidade na formação de profissionais para atuarem na Educação Básica do Município de Cáceres – MT; conforme relata, "o projeto ao longo dos anos se tornou um importante instrumento na formação de professores com reconhecida qualidade, entregando para sociedade um profissional mais qualificado, experiente e contextualizado com os espaços escolares".

A pesquisa de Antunes (2019) destaca a aprovação de 106 egressos do PIBID, no concurso para docentes da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, conforme ele relata, "106 ex-pibidianos/as foram aprovados no concurso da SEDUC/MT realizado em 2017, sendo 48% deles, entre os três primeiros lugares".

O Relatório de Gestão UNEMAT (2018) destaca, também, a parceria realizada entre instituição com 155 escolas municipais, estaduais e indígenas, firmadas por intermédio do PIBID, para o desenvolvimento do programa. A presença do programa nas escolas, segundo os professores que responderam ao questionário do Relatório de Gestão Capes (2013) traz inúmeras contribuições, conforme seguem os relatos:

> O programa contribuiu significativamente com a formação profissional de cada um. Segundo os professores, a formação propiciada pelo PIBID contribuiu para diminuir o distanciamento entre a universidade e a escola. Afirmaram que ao se formarem e se inserirem na profissão conseguiram lidar bem como os desafios postos como professores iniciantes. (BRASÍLIA, 2013, p. 67).

De acordo com o referido relatório, o PIBID trouxe inúmeras contribuições para a formação dos professores, razão pela qual é importante que esta política de formação inicial, que também contribui para a formação continuada dos professores, tenha continuidade.

Destaca também que, enquanto política de formação inicial, "o PIBID contribuiu com um espaço democrático de aprendizagem ao mobilizar vários atores nos contextos

universitários e escolares para dar sentido e significado a partir das ações formativas de conhecimento teórico e prático para os bolsistas de ID (BRASÍLIA, 2013).

Estudos têm sido realizados na UNEMAT, tendo como objeto de estudo o PIBID e suas contribuições tanto para o processo de formação inicial docente, quanto para a continuidade da vida profissional, quando os formandos já estão atuando nas escolas de educação básica destacamos como tal o objetivo da presente pesquisa.

Para nossa compreensão sobre o PIBID na referida instituição, assim como, para compreensão sobre como os sujeitos participantes do programa o compreendem e os significados que ele tem em suas vidas acadêmica formativa e profissional, buscamos identificar a percepção deles em relação ao programa, a fim de entender como na materialidade o PIBID reflete em suas vidas, contribuindo para que durante a formação inicial, permaneçam na instituição e concluam seus cursos com mais tranquilidade, qualidade e sucesso acadêmico, e após formados, tenham presentes em sua prática profissional, elementos constituídos dos conhecimentos construídos no âmbito do programa.

Entendemos que olhar para um objeto de estudo, sobretudo voltado para a educação, e buscar compreender como cada sujeito, ou grupo de sujeitos o percebem ou o apreendem é um movimento complexo, que exige do pesquisador a compreensão de que esta percepção é marcada pela relação material e pessoal que cada sujeito ou grupo possui com o referido objeto.

No caso em questão, buscar analisar como os sujeitos bolsistas do PIBID o apreendem e o compreendem como parte integrante aos seus processos de formação, seja inicial ou em continuidade na prática profissional, nos obrigou a afastar das nossas próprias percepções e buscar a partir das falas dos sujeitos, que são marcadas pelo campo empírico, e se caracterizam como a expressão do conhecimento da realidade empírica de cada um, na relação com o objeto, realizar uma reflexão teórica, em um movimento de pensamento reflexivo, a fim de chegarmos às abstrações e, a partir destas, alcançarmos a etapa da consciência filosófica, a qual Saviani denomina realidade concreta da educação, concreta pensada, realidade educacional plenamente compreendida (SAVIANI, 1989).

Dentre os estudos sobre o PIBID, realizados no âmbito da UNEMAT, destacamos o elaborado por Souza (2020), que entre os seus objetivos estava o de analisar as contribuições do PIBID, para o processo de formação inicial docente, e com isto, compreender como ele tem facilitado a vida acadêmica dos licenciandos na instituição.

Destacamos também, o estudo elaborado por Vieira (2022), que teve como objetivo compreender como as ações do PIBID, implementadas por meio dos subprojetos, do curso de pedagogia, ofertado na UNEMAT, campus de Juara, contribuíram com a atuação docente dos

professores em atenção as vivências que tiveram no decorrer da formação inicial enquanto bolsistas de Iniciação à Docência (ID) do Programa.

Como será possível perceber nas duas pesquisas, as falas dos bolsistas e dos egressos do PIBID, professores da educação básica, são representações simples e claras de como eles o compreendem. Elas trazem indicadores de como o programa tem contribuído para seus processos formativos e profissionais. Desta forma, podemos afirmar que os estudos seguem a orientação de Saviani (1986), ou seja, partem do empírico, passam pelo abstrato e chegam ao concreto pensado, e com base na análise dos resultados dos estudos, podemos afirmar que o programa tem conseguido alcançar seus objetivos, sendo um indutor da formação inicial, e reverberando, tanto durante o processo de formação, quanto posteriormente, na prática educativa destes educadores, que após formados, integram as equipes atuantes nas escolas de educação básica.

Souza (2020), em sua dissertação de mestrado teve, entre os sujeitos da sua pesquisa, 49 bolsistas ativos no PIBID UNEMAT, campus de Cáceres, no ano de 2019, os quais responderam a um questionário, enquanto que Vieira (2022) teve como sujeitos da sua pesquisa, a princípio, 20 professores egressos do PIBID, a partir dos quais foi realizada a caracterização do perfil docente, por intermédio da aplicação de um questionário, e posteriormente, 6 compuseram o corpus da pesquisa, que passou por entrevistas semiestruturadas, sendo todos com experiência em alfabetização.

Souza (2020), por intermédio da sua pesquisa, conseguiu dados importantes sobre o perfil pessoal e socioeconômico, cultural e acadêmico e, também, sobre como a instituição orienta estes acadêmicos no momento da sua entrada na universidade, incluindo, nestas orientações, informações sobre as bolsas acadêmicas, dentre as quais está o PIBID. Levantou ainda, dados sobre a percepção destes bolsistas em relação ao programa e suas contribuições nas suas vidas acadêmicas.

Sobre os dados do perfil pessoal e socioeconômico, Souza (2020) identificou que a maioria dos bolsistas do PIBID que participaram da sua pesquisa são mulheres, solteiras, autodeclaradas negras, com renda familiar de até 1 salário mínimo fora do exercício de atividades remuneradas além da bolsa, nem no mercado de trabalho formal, nem em estágios remunerados. Também identificou que a maioria não teve acesso aos auxílios da instituição, a saber: auxílio alimentação e auxílio moradia, ofertados aos acadêmicos pela Pró-reitora de Assuntos Estudantis (PRAE).

Em relação aos dados do perfil cultural e acadêmico, identificou que a maioria dos/as pibidianos/as são filhos de pais e mães com o grau de escolaridade do ensino fundamental

incompleto e que os/as bolsistas realizaram tanto o ensino fundamental, quanto o ensino médio em escolas públicas, na modalidade regular (SOUZA, 2020).

Em relação às contribuições do PIBID para a permanência dos acadêmicos nos cursos de licenciatura da UNEMAT, Souza (2020), a partir das informações coletadas com os sujeitos da sua pesquisa, ou seja, os bolsistas do PIBID 2019, chegou à conclusão de que as principais contribuições do programa podem ser observadas em quatro dimensões, sendo: as contribuições pedagógicas e acadêmicas; as contribuições para a constituição da identidade profissional; as ações qualificadoras do ensino e as contribuições econômicas.

A partir destas dimensões, a autora também buscou levantar alguns desafios percebidos pelos bolsistas no âmbito do programa e identificar as possibilidades para o seu aperfeiçoamento. No quadro seguinte, apresentamos alguns relatos dos/as bolsistas do PIBID, participantes da pesquisa de Souza (2020), para cada uma das dimensões levantadas:

Quadro 4 - Contribuições do PIBID para a vida acadêmica dos bolsistas ativos no programa no ano de 2019

Dimensões	**Relatos dos bolsistas**
Contribuições pedagógicas e acadêmicas	Através da bolsa me possibilitou dialogar melhor dentro da sala, na hora de apresentar seminários, ter o domínio da fala a postura, isso me ajudou e ajuda muito (ABP 105, 2019). A partir dos estudos realizados na bolsa do PIBID, ao chegar em sala, tenho compreensão em determinados assuntos, por estudar as vezes conteúdos relacionados ao que aprendemos na universidade (ABP 17, 2019). Os grupos de estudos dirigidos nos ajudam a entender melhor os conteúdos existentes na ementa do curso (AB 27, 2019).
Contribuições para a constituição da identidade profissional	Ajuda na questão do aprendizado, aproximação com a realidade escolar, contribuindo muito para a iniciação à docência (ABP 09, 2019). A socialização dos aspectos relacionados a educação básica, sobre o ensino, e as dificuldades que a educação básica sofre (ABP 15, 2019). A bolsa me fez aflorar com uma intensidade maior, o desejo de dar aula (ABP 114, 2019).
Ações qualificadoras do ensino	Publicações, investigação científica (ABP 77, 2019). Tem me possibilitado conhecer mais pessoas, ter acesso a mais conteúdo e participar de eventos que tem ajudado muito na minha permanência (ABP 70, 2019).
Contribuições econômicas	Por estudar em tempo integral a bolsa me ajuda a permanência no curso, devido eu não ter outra fonte de renda (ABP 13, 2019). A renda disponibilizada pela bolsa me ajuda muito, com os gastos acadêmicos e também em casa, com meus gastos pessoais (ABP 23, 2019).

	A bolsa me ajuda a me manter na cidade de Cáceres, sem ela não seria possível, pois é uma grande ajuda (ABP 03, 2019).
Desafios e possibilidades	É que o valor deveria ser um pouco mais. Tirando isso é uma excelente bolsa para nós que precisamos e temos ótimos coordenadores e professores (ABP 33, 2019). A minha sugestão seria o aumento do valor repassado aos acadêmicos, sendo assim o aumento da jornada de estágio, favorecendo dessa forma, mais aprendizagem e remuneração (ABP 101, 2019). Que a bolsa fosse estendida por mais tempo e que alcançasse um número maior de pessoas, que o governo faça um maior investimento em bolsa para formação acadêmica (ABP 35, 2019). Ter mais tempo para visitar as escolas e elaborar sugestões de ensino com os professores (ABP 03, 2019).

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados levantados por Souza (2020).

Ao analisar os relatos dos bolsistas do PIBID, apresentados no quadro anterior, é possível compreender a importância que os bolsistas abonam ao programa, que é considerado por eles como um grande apoio para a permanência na instituição.

A pesquisa de Vieira (2022) também possibilita a organização de um quadro demonstrativo das falas dos sujeitos, voltadas para exprimirem, como apreendem o PIBID, enquanto política de formação inicial, que reflete na prática posterior deles, enquanto educadores, egressos do programa, que atuam nas escolas de educação básica.

A pesquisa de Vieira (2022) foi organizada e sistematizada a partir de eixos e categorias estruturantes, que emergiram das/nas narrativas das entrevistas, que foram compostas por questões semiestruturadas, conforme segue, o Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 - Contribuições para a vida profissional dos educadores egressos do PIBID

Categorias Estruturantes	**Relatos dos Professores Egressos do PIBID**
PIBID e a formação inicial	Nossa, o PIBID significou muito, o PIBID me preparou para estar aqui hoje, para que eu fosse uma boa profissional, eu tenho orgulho do meu trabalho, eu tenho orgulho de dizer que eu fui Pibidiana. [...] porque, quando a gente entra como bolsista, vamos ganhando aprendizagem, vamos nos preparando melhor para a profissão, a gente sente mais tranquilidade. (Professora 01).
PIBID e a política de formação	[...] o PIBID, por exemplo, é um programa que faz valer o tripé da universidade, ensino, pesquisa, extensão. Porque, quando a gente vivencia a graduação a gente fica muito numa caixinha, como se ficasse só na teoria das situações, o que acontece nas formações, seja de licenciatura, bacharelado, tudo mais... porém, quando a gente adentra ao PIBID, conhece o programa, realmente se dedica a entender como esse programa, a universidade e a escola se conversam, a gente vê realmente o ensino e a pesquisa, por exemplo. (Professor 02).

PIBID e as estratégias formativas	Havia sim, momentos de formação na Universidade e havia também formação na escola onde eu atuava, com as supervisoras do PIBID. Elas explicavam para gente a realidade, nós produzíamos os materiais para sanar as dificuldades dos alunos e íamos para a sala de aula tranquilas e um pouco mais preparadas e aí tirávamos de letra [...] (Professora 01).
PIBID e os desafios da inserção profissional	Eu tive muita dificuldade com eles porque estavam atrasados no desenvolvimento, porque as professoras anteriores que eles tiveram teve uma que nem era formada em pedagogia, ela não tinha formação. Eles estavam bem atrasados, dos 25 alunos só 5 sabiam ler, isso no 3º ano. Aí eu peguei tudo que eu aprendi na escola quando fiz o PIBID [...] eles conseguiram desenvolver a leitura e saíram todos para o 4º ano super bem, tinha algumas falhas assim, do ponto, da vírgula, mas em comparação ao que eu peguei consegui desenvolver um bom trabalho e aí a gente vê o trabalho do PIBID e como ele contribuiu para isso. (Professora 03)

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados levantados por Vieira (2022).

A análise dos recortes presentes no quadro anterior indica que os professores egressos do PIBID compreendem o programa como um elemento que contribuiu para o processo de formação inicial e continuada, contribuindo com a práxis profissional, que se efetiva no âmbito das escolas de educação básica, onde já atuam.

Com base nos estudos que fundamentaram esta seção, podemos afirmar que o PIBID é uma política indutora de qualidade, que interliga os três níveis da educação brasileira, a educação básica, a educação superior e a pós-graduação, e tem contribuído para o processo de formação inicial e continuada de professores, articulando os saberes de vários atores, a fim de construir uma práxis transformadora, que reflita tanto na melhoria dos cursos de formação inicial, quanto na melhoria da realidade das escolas de educação básica brasileiras.

Foi possível concluir, também, que as melhorias no âmbito da formação inicial e da educação básica são observadas tanto durante a participação dos bolsistas nos projetos e subprojetos do programa, quanto após formados, quando já estão atuando como profissionais da educação nas escolas. Na sessão seguinte adentramos a reflexão acerca da educação do campo enquanto espaço de construção do saber para a formação do sujeito de forma integral visando à emancipação social.

Na seguinte sessão abordaremos sobre o contexto de formação da educação do campo e suas especificidades no processo de ensino aprendizagem, buscando refletir acerca dessa formação a partir de práticas pedagógicas voltadas para esse contexto de múltiplas configurações sociais.

3.3 Educação do Campo: Concepções, Práticas, Desafios e Possibilidades por uma Pedagogia da Libertação

Ao adentrarmos no universo das possibilidades da Educação do campo[i] permeada por práticas pedagógicas, visando a transformação das condições sociais, se faz necessário refletir sobre o sistema educacional que vivenciamos, o qual é oriundo de fragmentos da educação urbana, que acaba se tornando imposição ao meio rural, onde apresentam uma estrutura predominantemente precária; além das questões estruturais, mencionamos também a educação descontextualizada e subordinada, bem como os baixos salários que contribuem para a falta de efetivo.

É em meio a esses e tantos outros desafios que a educação do campo vem resistindo, buscando conquistar um espaço digno de sobrevivência. Um cenário que resiste através das reinvindicações dos movimentos sociais, de modo que os mesmos lutam por uma educação que atenda as especificidades do contexto rural em prol de uma educação que contribua para a formação do/a homem/mulher no campo. Assim sendo, lutam em defesa de uma educação emancipadora a partir dos princípios das organizações sociais, do trabalho, e das vivências dos/as camponeses/as a partir dos movimentos sociais com foco na criação de políticas públicas que versam sobre melhores condições de vida no campo.

Um dos movimentos que marcaram a luta por uma educação de qualidade foi organizado pelos trabalhadores rurais em resistência à expropriação de terras, o chamado Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), sendo constituído como o maior movimento social sindical do campo do país, teve início em 1979, se consolidando em 1990 como maior símbolo de resistência à reforma agrária em defesa dos direitos políticos, econômicos e educacionais, construindo o paradigma educativo pedagógico para além das estruturas organizacionais e físicas das escolas rurais, visto que o próprio MST, ao envolver os sujeitos no movimento, concede a oportunidade de uma formação no contexto educativo não formal, potencializando as reivindicações da realidade cultural, relações de trabalho e socialização.

> [...] O MST em sintonia com a perspectiva freireana, propõe um projeto libertador e humanizador, [...] a escola torna-se como o próprio movimento, um espaço para o exercício da coletividade e da emancipação, com fundamentos democráticos, dialógicos e participativos. (SANTOS, 2010, p. 89).

A prática docente é construída em espaços/tempo onde acontecem encontros, desencontros e conflitos, tecendo relações que possibilitam a construção de conhecimento novo de múltiplas singularidades na formação dos sujeitos plurais. Ao mencionarmos o espaço de

formação dos sujeitos plurais do campo, nos referimos a uma formação que acontece em todos os espaços da comunidade, nas expressões culturais, nas relações de trabalho, bem como nas afetivas, política etc. A escola atua como âmbito de sintetização dos conhecimentos de maneira descentralizada, uma vez que todos os ambientes e situações que compõem o espaço contribuem para a formação humana de forma dialética entre escola, comunidade e mundo.

O/a educador/a atua como mediador/a do processo de produção e reprodução do conhecimento, assim sendo, isto deve ocorrer a partir da graduação, conforme explícita a LDB, é na formação inicial que começa a construção da identidade, sendo as políticas públicas primordiais à valorização da formação docente. De acordo com Caldart (2012).

> A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito a educação, especialmente a escola, uma educação que seja no/do campo. (CALDART, 2012, p. 259).

Arroyo (2009, p. 74) afirma que "os trabalhadores/as do campo precisam ser respeitados, pois são sujeitos de direito". Desta maneira reitera que "como sujeitos de história, de lutas e de intervenção como alguém que constrói, que está participando de um projeto social". A partir dessas reflexões percebemos a necessidade de uma educação que busque compreender a realidade dos sujeitos, visando atender suas especificidades.

> O movimento por uma educação do campo vincula a luta por educação com o conjunto das lutas pela transformação das condições sociais de vida no campo; por isso em nossos encontros sempre temos a preocupação de fazer e ajudar os educadores e educadoras a fazer uma leitura histórica da realidade mais ampla; e por isso defendemos que uma das tarefas é ajudar na organização do povo para que participe dessa luta. (CALDART, 2011, p. 152- 153).

Na proposição pedagógica para uma educação do campo, partimos da proposta sobre uma educação para além dos processos de ensino aprendizagem baseados nas cartilhas de conteúdos prontos advindos da educação tradicional (bancária e capitalista). Para Zart,

> O campo é interpretado pelos sujeitos como um espaço que é constituído por múltiplas configurações sociais. a) Espaço de vida, no sentido da *oikos*, constitui território de múltiplas dimensões e que forma uma totalidade que relaciona as condições para a diversidade humana para a existência humana. b) da diversidade cultural que integram a tradição, os valores, as crenças e as práticas sociais que configuram os territórios dos povos do campo. c) da educação que desenvolve as perspectivas e as necessidades intelectuais, tecnológicas e organizacionais dos camponeses. (ZART, 2014, p. 128, 129).

Assim a Educação do Campo vem resistindo, articulando experiências históricas em prol do desenvolvimento de uma educação voltada às suas especificidades, visando um trabalho organizado a partir da realidade dos/as sujeitos/as, saberes científicos x saberes populares de conhecimentos acumulados, de forma dialógica e organizada entre o campo, a escola.

Essa compreensão de ensino aprendizagem, que se refere ao fazer pedagógico, é fundamentada nos princípios da pedagogia socialista, corrente da teoria de Pistrack (2000) e Gramsci (1999), calcada no comunismo oriental, bem como na escola entendida como instrumento de formação hegemônica da classe trabalhadora ocidental. De acordo com a proposta pedagógica de Pistrak e os estudos político-filosóficos gramscianos, o contexto escolar seria o ponto de partida para a formação intelectual/moral dos/as alunos/as, defendia a educação a partir da materialidade do educando, aquém das fragmentações das realidades sociais (cultura, trabalho, educação e política), um fazer educativo extensivo às relações entre escola/comunidade como espaço de produção cultural e identitária, partindo do princípio de que todos os espaços contribuem para desenvolvimento das relações humanas, tendo como sustentáculo a pedagogia socialista fundamentada na auto-organização do trabalho.

À luz da pedagogia socialista que Paulo Freire desenvolveu é a pedagogia que se materializou como referência para educação do campo. A pedagogia freireana apresenta como proposta principal a formação dos sujeitos a partir da materialidade e desvelando um novo olhar para a relação educador e educando. De acordo com Carvalho (2020, p, 19), "a teoria de educação de Paulo Freire contribui de forma relevante para o desenvolvimento do pensamento e práxis humanas no sentido de que homens e mulheres assumam o papel de sujeitos na relação do desvelamento da consciência-mundo". De acordo com o autor esse pensamento está ligado ao posicionamento que o educador precisa adotar em relação à importância das experiências vivenciadas no cotidiano do educando como fonte de reflexão para a construção do saber.

Para Freire a educação emancipadora necessita ir na contramão do padrão capitalista no processo da inter-relação humana. Em seu livro "*A Pedagogia do oprimido*" Freire traz reflexões profundas acerca das relações sociais de poder e autoritarismo que são desenvolvidas na sociedade capitalista, as quais são projetadas para dentro do ambiente escolar causando prejuízos ao processo de ensino/aprendizagem.

> A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação — a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. (FREIRE, 2013, p. 37).

Segundo Freire, para que a educação seja consolidada nos princípios de uma educação libertadora se faz necessário o rompimento com as barreiras do padrão capitalista, caso contrário irá prosseguir essa formação de sujeitos opressores e oprimidos onde educador atua como detentor do conhecimento e o educando como mero receptor passivo.

No processo de formação dos sujeitos cognoscentes, segundo a pedagogia freireana, a experiência de vida, ou seja, o conhecimento empírico do educando não pode ser inutilizado, de modo que este também fará parte do processo de construção do conhecimento.

Fundamentada principalmente na pedagogia socialista, bem como na pedagogia do oprimido, a educação do campo vem se consolidando como espaço de produção do conhecimento para as transformações a partir da práxis de forma dialógica. De acordo com Gadotti (1995, p. 33)

> A pedagogia da práxis pretende ser uma pedagogia para a educação transformadora. Ela radica numa antropologia que considera o homem um ser criador, sujeito da história que se transforma na medida em que transforma o mundo.

Para Carvalho (2020), "o encontro com o conhecimento elaborado que o sujeito-educador e educando é desafiado a espantar-se, admirar e a perguntar sobre si e a realidade, consequentemente, desenvolver a capacidade de pensar reflexivamente".

> Se é verdade que a educação não pode fazer sozinha a transformação social, isso significa, ainda, que a sua luta deve estender-se além dos muros da escola, não deve limitar-se ao seu campus [...] se amanhã uma educação transformadora for possível é apenas porque, hoje, no interior de uma educação conservadora, os elementos de uma nova educação, de uma outra educação, libertadora, formaram-se dentro dessa educação. (GADOTTI, 1995, p. 76, 77).

Desta maneira compreendemos a escola como espaço de problematização da realidade vivenciada pelo sujeito do campo. Para Zart (2014, p. 135), "os sujeitos sociais do campo devem ter competências de entendimento e de ação adequadas na realidade do campo possibilitando o desenvolvimento sustentável. A questão é saber se a educação que está no campo afirma ou nega as possibilidades de formação prático-intelectual adequada dos sujeitos do campo". Neste sentido o autor nos provoca a refletir acerca da formação do/a sujeito/a do campo, é necessário que tenha a capacidade de pensar de forma crítica e que seja capaz de intervir no meio social em que vive, buscando transformar e transformar-se, entretanto não podemos deixar de mencionar a escola como fundamental no processo de mediação na formação do sujeito cognoscente, possibilitando caminhos para a apropriação do conhecimento sistematizado.

> Compreender o lugar da escola na educação do campo é ter claro que ser humano ela precisa ajudar a formar e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que se constituem no campo hoje a escola precisa assumir a sua vocação universal de ajudar no processo de humanização com as tarefas específicas que podem assumir nessa perspectiva. (CALDART, 2005, p. 30).

Assim, entende-se que a escola tem a função social de promover a inserção dos sujeitos sociais na articulação de saberes necessários, visando a transformação do espaço enquanto espaço de produção de conhecimento ocupado por trabalhadores/as buscando cumprimento dos direitos sociais básicos no sentido da emancipação humana, sendo este um grande desafio no processo de ensino; a esse respeito Zart (2014) afirma:

> O campo como espaço da educação: "da necessidade da educação do homem e da mulher do campo, para mantê-lo no campo como a vida socialmente viável", não a educação que a aliena que leva ao campo à visão de mundo da cidade e que promove a saída do homem e da mulher, principalmente dos jovens do campo, mas a educação do campo, que afirma a cultura, simbologia, a linguagem do campo, e traduz a cultura camponesa num projeto de desenvolvimento integral do campo, que associa a educação do campo à ecologia e a economia camponesa. (ZART, 2014, p. 131-132).

Como podemos descrever o plano de ação mencionado na reflexão teórica que fizemos até o momento? Partimos do princípio da necessidade de um planejamento articulando teoria e prática. Desta maneira o processo de ensino-aprendizagem necessita ser planejado para compreensão teórica aproximando-se da prática pedagógica visando transformação social.

Não podemos deixar de mencionar a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) nesse processo de formação, de modo que é de suma importância que o mesmo esteja em consonância com o paradigma[6] da educação no campo, uma vez que seu desenvolvimento é realizado de forma coletiva, a partir do PPP e o educador pode construir o seu plano de ação respeitando a identidade local, os costumes e valores da comunidade, assim como suas necessidades de formação de maneira interdisciplinar, pois, como já mencionamos, o processo de formação a partir de materialidade do sujeito oportuniza a reflexão-ação em inúmeros espaços não se restringindo apenas ao contexto escolar.

> O projeto (PPP) deve ser uma construção coletiva, a partir de demandas reais, apontadas por professores, alunos, pais, diretores e comunidade em geral. nesse processo, a escola constrói autonomia, ganha segurança para alcançar seus objetivos e para enfrentar desafios poços pela sociedade (SANTOS, 2013, p. 18).

[6] O paradigma da educação do campo é uma construção realizada a partir dos movimentos sociais, que aconteceram no final do Século XX, trazendo um novo olhar para a educação dos camponeses inserindo essa realidade na agenda política, incumbindo o governo de criar programas bem como políticas educacionais.

Em se tratando da educação do campo, não deve ser diferente, uma vez que estamos nos referindo a um contexto com múltiplas singularidades, sobre isso Severino (1944) menciona que a escola do campo apresenta sua matriz pedagógica a partir de uma perspectiva do trabalho enquanto formador na dimensão humana, de modo que o formando é capaz de produzir e assim transformar o meio em que está inserido.

> Nesse sentido, podemos entender que o projeto norteia o trabalho da escola por encaminhar ações para o futuro com base na sua realidade atual e sua história. É um planejamento que prevê ações a curto, médio e longo prazo, intervindo diretamente na prática pedagógica diária. As ações refletidas no projeto procuram incluir desde os conteúdos, avaliações e funções até as relações que estabelecem dentro da escola e entre a escola e a comunidade. (SANTOS, 2013, p. 19).

Nesse sentido Molina e Sá (2012) abordam que um dos grandes desafios em prol da transformação da escola do campo é a ressignificação do conhecimento científico para que este se torne pertinente à realidade dos educandos/as, pautado no desenvolvimento de potencialidades visando a autonomia crítica frente à sua realidade.

Este ressignificar se revela como uma estratégia de incorporação dos processos de ensino-aprendiazagem a partir da realidade social de inserção, objetivando superar o conhecimento fragmentado viabilizando a construção de conhecimento sob a perspectiva da formação intelectual orgânica.

> A intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui à escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social. Ela se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 327).

Dessa maneira, falar em educação do campo na perspectiva da emancipação do sujeito, é estar frente a um leque de possibilidades no que concerne ao planejamento das práticas pedagógicas, de modo que cada povo/comunidade/escola tem suas especificidades, as quais demandam problematizações diferenciadas, assim o planejamento estará em mutação constante pois o conhecimento nunca será pronto, ele vai se resignificando conforme as necessidades de formação. Para Caldart (2012)

> No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material de existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com trabalho associado livre, com

> outros valores e compromissos políticos com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesse processo. (CALDART, 2012, p. 263).

A autora aborda sobre a importância de fomentar a formação a partir da práticas pedagogicamente tecidas aos modos de produção, organização e subsistência; agricultura camponesa, agroecologia, trabalho coletivo, na reforma de cooperação agrícola, em áreas de reforma agrária, desigualdade sociais etc. “Vida humana misturada com terra, com soberana produção de alimentos saudáveis, com relação de respeito com natureza de não exploração entre gerações, entre homens e mulheres, entre etnias” (CALDART, 2012, p. 263).

> As práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. (FRANCO, 2015, p. 4).

As proposições da educação do campo pressupõem uma análise crítica da hegemonia política e na constituição de coletivo dos/as sujeitos/as, de modo que seja assegurado o exercício dialógico. Freire (2013, p. 11) defende a pedagogia dialógica, portanto, do “uso da palavra, do diálogo mediatizado pela natureza em oposição à pedagogia do silêncio da educação bancária”. Frigotto (2012) argumenta que

> A escola, assim, terá um papel revolucionário na medida em que construa por um método materialista histórico dialético, partindo dos sujeitos concretos, com sua cultura saberes e senso comum, dialogando criticamente com o patrimônio de conhecimentos existente- as bases científicas que permitem compreender como se produzem os fenômenos da natureza e as relações sociais. (FRIGOTO, 2012, p. 270).

Para Franco (2015, p. 5), “na práxis, a intencionalidade rege os processos. Para a filosofia marxista, a práxis é entendida como a relação dialética entre homem e natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo”. A educação do campo se constitui a partir da conjunção das forças entre as comunidades, movimentos sociais e instituições de ensino superior comprometidas no processo. Cabe ressaltar o papel importante dos educadores do ambiente escolar/educacional/social nesse processo de transformação social, a partir de um esforço coletivo.

> Para que a escola do campo contribua no fortalecimento das lutas de resistência dos camponeses, é imprescindível garantir a articulação político-pedagógica entre a escola e a comunidade, a partir da democratização do acesso ao conhecimento científico. As estratégias adequadas ao cultivo desta participação devem promover a construção de espaços coletivos de decisão sobre os trabalhos a serem executados e sobre as

> prioridades das comunidades nas quais a escola pode vir a ter contribuições. (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 26).

O fortalecimento gerado a partir da democratização do conhecimento científico viabiliza o processo de ensino aprendizagem em bases solidificadas, proporcionando o conhecimento sistematizado a partir da inter-relação entre escola, comunidade.

> Sabe-se que a educação, como prática social e histórica, transforma-se pela ação dos homens e produz transformações naqueles que dela participam. Dessa forma, é fundamental que o professor esteja sensibilizado a reconhecer que, ao lado das características observáveis do fenômeno, existe um processo de transformação subjetiva, que não apenas modifica as representações dos envolvidos, mas produz uma ressignificação na interpretação do fenômeno vivido, o que produzirá uma reorientação nas ações futuras. Por isso é importante que o professor possa compreender as transformações dos alunos, das práticas, das circunstâncias e, assim, possa também transformar-se em processo. (FRANCO, 2016, p. 13)

Para tanto, é necessário que educador/a e educando/a se entendam, se construam como sujeitos na composição deste processo de libertação, cocriando as condições de aprendizagem fundamentadas na emancipação social e política considerando a historicidade dos sujeitos. Uma educação comprometida e realizada de forma dialógica, possibilita o rompimento de paradigma de uma educação que liberta, rompendo com as armaduras do ensino bancário pautado no tecnicismo que colaboram com a estrutura das desigualdades de classes sociais.

3.4 Práticas Pedagógicas: A Prática Educativa como Diálogo Emancipador

Quando mencionamos a formação docente, a graduação é o *lócus* referência de aprendizagem da profissão. Gatti (2010) evidencia que a formação inicial, por si, não abarca todos os saberes que são necessários para a formação de professores em sala de aula. De modo que a partir de um modelo da racionalidade técnica, algumas instituições de ensino superior têm seu trabalho focado em disciplinas que, por vezes, se distanciam da realidade e prática dos acadêmicos, o que pode trazer reflexos negativos à vida profissional.

É necessário que as instituições formadoras se situem para além da teoria, evidenciando a complexidade do cotidiano escolar, orientando de forma crítica e reflexiva, possibilitando ao/à futuro/a professor/a uma formação que lhe auxilie a deliberar com a multiplicidade de alunos/as bem como sua forma de aprender sem se desvincular dos contextos nos quais estão inseridos/as. De acordo com Veiga (2012), a formação deve estar em consonância ao contexto social, econômico e político, visando o fortalecimento e a construção de propostas que se comprometam com a inclusão de sujeitos plurais.

Para Carvalho (2020), na perspectiva do pensamento freireano o educador é ser histórico que se refaz na busca de ser mais.

> A prática educativa do/a educador/a constitui um ato pedagógico que está enraizado no compromisso com o mundo e com a vida na perspectiva de transformá-lo num ambiente de plena convivência para todos. Como ser histórico que faz e se refaz socialmente o/a professor/a na sua experiência social é que constitui a condição do ser mais no movimento do processo histórico. (CARVALHO, 2020, p. 20).

O autor ainda traz em consonância com o pensamento freireano a reflexão do sujeito como ser inacabado que permeia o mundo permanentemente indeterminado e em constante movimento. Ao refletirmos sobre o inacabamento estamos nos referindo à mudança constante no ensino/aprendizagem, onde sempre haverá espaço para o crescimento e a mudança, considerando a historicidade no processo de formação; a partir dessa perspectiva o educador se posiciona como mediador do conhecimento dos sujeitos cognoscentes, de acordo com Carvalho (2020), "na experiência histórica, toma consciência de que são sujeitos responsáveis capazes da invenção do mundo da existência".

> A educação é uma exigência da consciência de que o ser humano está sendo e se constituindo no mundo da vida. É através da conscientização, ato de reflexão, um processo dialético único que liga consciência e ação, que o ser humano problematiza o mundo e busca respostas às questões que se apresentam na consciência. (CARVALHO, 2020, p. 20, 21).

A problematização é fator determinante para o desenvolvimento da consciência crítica e construtiva, a educação gnosiológica é construída pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de maneira participativa, de modo que a aprendizagem aconteça de forma dialógica; para Freire (2013),

> A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos — como "projetos", como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. (FREIRE, 2013, p. 102).

Ao refletirmos sobre a educação como revolucionária no processo de formação dos sujeitos históricos não podemos deixar de nos questionar acerca das teorias e práticas pedagógicas no processo de ensino aprendizagem. De acordo com Carvalho (2020, p. 37), "a formação teórico-metodológica é um instrumento fundamental para que o educador possa

entender o fundamento da organização do trabalho pedagógico capaz da reinvenção da prática educativa".

Freire nos traz em sua abordagem sobre a pedagogia da autonomia, a importância do estreitamento da relação entre professor e aluno com foco na formação do indivíduo enquanto ser que pensa sobre a própria existência e problematiza o mundo de forma a buscar modificá-lo, todo esse contexto de formação está pautado no diálogo. Esse modo de se pensar e fazer educação está contrapondo a educação bancária onde o/a docente transmite conhecimento e o/a discente apenas recebe e reproduz o conteúdo sem reflexão.

A educação emancipatória versa sobre a formação do educando de forma integral e o educador atua como mediador na construção do conhecimento onde teoria e prática dialogam, possibilitando ações conscientes voltadas ao crescimento individual e coletivo, em prol de ações libertadoras geradas a partir da reflexão-ação promovendo condições e aptidões para as vivências cotidianas. Para Freire,

> Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a *palavra.* Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. (FREIRE, 2013, p. 108).

A palavra pautada no diálogo versa sobre a constituição de saberes pertinentes à prática emancipadora e, para que haja o que fazer no sentido de transformação, esse caminhar necessita ser complacente às necessidades de transformação dos sujeitos.

Refletimos acerca desse processo de formação em que a teoria e prática se desenvolvem de forma linear, são inseparáveis, assim se tornando práxis de reflexão sobre a ação de forma dialética, dispondo educador e educando a um contexto de transformação, com capacidades de intervenção no mundo. "Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte uma delas, se ressente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis" (FREIRE, 2013, p. 109).

Assim, ao que se refere à incorporação de teoria e prática, nos remetemos à imagem das práticas pedagógicas realizadas no contexto escolar e, simultaneamente, esta imagem está atrelada aos demais recursos utilizados para auxiliar o desenvolvimento das metodologias, tais como; quadro, giz, livros, cadernos, lápis, borracha, mídias etc. A escola se torna o lugar de referência, sendo o espaço disciplinar para a aquisição dos saberes experienciais ou da prática.

> A prática pedagógica configura-se num espaço dialógico. A primeira determinação de mediação para ensinar é **sentar-se**, colocando-se na condição de igualdade para que ocorra diálogo com o outro. Para conectar-se ao diálogo é importante que se desenvolva a capacidade de **escutar,** a fim de que se possa apreender e compreender o significado do conteúdo que meditializa o ato de ensino. (CARVALHO, 2020, p. 22).

Para além das salas de aula, discorremos sobre as práticas pedagógicas, inicialmente buscando compreender esse conceito; de acordo com Franco (2016, p. 7), "só é possível ajuizar um conceito para práticas pedagógicas quando for definida a priori a concepção de pedagogia, de prática docente, fundamentalmente, a relação epistemológica entre pedagogia e prática docente". Segundo a autora, "há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano" (FRANCO, 2016, p. 2).

A prática docente construída num agir mecânico, desconsidera o histórico do sujeito, e pode apresentar-se desvinculada de sua realidade, levando à submissão de um artefato técnico previamente construído; a exemplo disso podemos citar os livros didáticos oferecidos pelo governo, que são inseridos na escola do campo, completamente fora da realidade dos/as sujeitos/as.

As práticas pedagógicas organizadas em torno das necessidades dos sujeitos visam as transformações dos contextos sociais; não estamos nos referindo apenas ao contexto escolar, ante ao exposto; quando a autora se refere ao ensino se utiliza dos termos "aula e/ou encontro educativo", podendo o segundo referenciar um espaço além da ambiência escolar.

> Tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. (FRANCO, 2016, p. 2).

Assim, a prática pedagógica, como práxis educativa, é configurada como ação participativa e consciente em seu sentido multidimensional do ensino aprendizagem. No sentido ontológico a prática pedagógica "é um conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam a vida dos sujeitos, de modo amplo, difuso e imprevisível. Por sua vez, a Pedagogia pode ser considerada uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais" (FRANCO, 2016, p. 3).

Podemos perceber que o conceito de prática aqui estudado é sucedido de práxis, mas é de suma importância discutirmos a respeito de tais conceitos, de modo a evidenciar que não se

trata da mesma coisa, e sim, de uma inter-relação em que uma dá um sentido amplo à outra; a prática sucedida pela práxis "configura-se através do estabelecimento da intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social" (FRANCO, 2015, p. 5). Assim compreendemos que a práxis é uma ação reflexiva, o que torna a prática pedagogicamente tecida permeada por intencionalidades e reflexão contínua com ação libertadora.

> A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 1994, p. 6).

Para Saviani o ato de produzir é advindo de um processo histórico, ou seja, o saber objetivo é produzido historicamente de maneira coletiva. Seguimos nosso entendimento a respeito das práticas pedagógicas, a partir do que compreendemos acerca do termo pedagógico, do saber fazer e viabilizar a produção do conhecimento para emancipação a partir da prática. De acordo com Franco (2016, p. 16), "a Pedagogia como prática social, que oferece/impõe/propõe/indica uma direção de sentido às práticas que ocorrem na sociedade, realçando seu caráter eminentemente político". Para Saviani,

> Esse saber-fazer não pode ser um momento que precede o horizonte político, pelo contrário, ele é já uma concretização de uma determinada linha política. Todo saber-fazer contém certa visão de mundo e é um ato político no qual se concretizam certas intenções sociais gerais. (SAVIANI, 1991, p. 41).

Nesse sentido a pedagogia compreendida como um processo de organização/potencialização e interpretação das intencionalidades de um projeto educativo, estamos tratando de uma abordagem da pedagogia epistemológica crítico-emancipatória, que Franco (2016, p. 4) "considera ser a Pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como por um pensamento crítico do que pode ser a prática educativa", no sentido de práxis dialética

> As práticas pedagógicas realizam-se como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como armaduras à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeitos. (FRANCO, 2016, p. 4).

Compreendemos as práticas pedagógicas como um processo que se organiza de maneira intencional visando atender a determinadas demandas educacionais necessárias, por um

determinado espaço de formação, considerando a realidade social de forma dialética, em um espaço de contradições visando sua transformação. De acordo com Zart,

> A mudança não se manifesta somente na ação prática do dia-a-dia, mas se registra nos gestos, nas palavras e nos conceitos aplicados. A compreensão da linguagem é fundamental para se entender a relação de adaptabilidade ou de contestação da estrutura socioeconômica e da prática pedagógica exercida pelas culturas que se estabelecem na sociedade. (ZART, 2008, p. 4).

Partindo da perspectiva da formação para a transformação social, o autor reflete acerca da importância da compreensão do espaço e da cultura, de modo que esta adaptabilidade se refere a um processo de mudança acompanhado de uma práxis educativa correspondente. Zart ainda pondera sobre a importância de não se "iludir com a retórica que deseja as transformações sociais, imaginando que estas são transformadoras só porque aparecem as palavras "transformação" e "mudança", de modo que para que haja mudança/transformação é necessário que se leve em consideração os contextos cheios de significantes que explicitam a contradição, as relações e os movimentos históricos onde não se desvincula sujeito da práxis. Para Kosik,

> A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente - quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente -, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. Como a realidade humano-social é criada pela práxis, a história se apresenta como um processo prático no curso do qual o humano se distingue do não-humano. (KOSIK, 1969, p. 205).

De acordo com Franco (2015, p. 5), "na práxis, a intencionalidade rege os processos. Para a filosofia marxista, a práxis é entendida como a relação dialética entre homem e natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo".

> Realce-se, portanto, que a práxis permite ao homem conformar suas condições de existência, transcendê-las e reorganizá-las. Só a dialética do próprio movimento transforma o futuro e essa dialética carrega a essencialidade do ato educativo: intencionalidade coletivamente organizada e em contínuo ajuste de caminhos e práticas. (FRANCO, 2015, p. 6).

Assim, as práticas pedagógicas são o fio condutor da formação/transformação, de modo que o ensino aprendizagem num processo dialógico se contrapondo ao antidiálógico, exige do educador/a reflexão e ação. Faz se necessário descrever algumas linhas a esse respeito, pois, de acordo com Freire (2013, p. 191), "O antidialógico, dominador, nas suas relações com o seu contrário, o que pretende é conquistá-lo, cada vez mais, através de mil formas". Podemos compreender que esse processo de conquista se revela a partir de um objetivo de dominação e opressão, contraditório ao dialógico que visa a libertação; para Freire, "Não se é antidialógico

ou dialógico no "ar", mas no mundo. Não se é antidialógico primeiro e opressor depois, mas simultaneamente" (FREIRE, 2013, p. 191). A antidialogicidade se impõe de maneira opressora, oprime não somente no sentido econômico, mas também cultural, roubando a essência retirando a capacidade de expressão da palavra e da cultura.

O dialógico possibilita a formação do sujeito em suas potencialidades de comunicação, interação e partilha de conhecimentos, bem como suas capacidades de tomadas de decisão, visando e sua humanização através da prática do diálogo, exercitando assim o respeito com o outro de forma democrática.

> Para o educador-educando, dialógico, problematizado, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição — um conjunto de informes a ser depositado nos educandos —, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2013, p.116).

Para Franco (2015, p. 7), "A ausência da reflexão, o tecnicismo exagerado, as desconsiderações aos processos de contradição e de diálogo podem resultar em espaços de engessamento das capacidades de discutir/propor/mediar concepções didáticas". A conscientização da importância do desenvolvimento de uma práxis resultante de um movimento dialético na relação dos saberes, estrutura o processo de ensino aprendizagem.

> Considero que as práticas pedagógicas devam se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens. O professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas. (FRANCO, 2015, p. 5).

Desse modo, compreendemos que o conhecimento faz um movimento entre prática docente para a prática pedagógica que se traduz em um desafio para a ação educativa pautada na reflexão. Discutir sobre a construção da uma prática intencional crítica e reflexiva é adentrar em uma seara múltipla e provocadora, uma vez que adentra na questão da subjetividade do indivíduo, enquanto ser cognoscente, enquanto ser humano e social. Coadunamos com Kosik (1969, p. 205), quando afirma que "a práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade". Assim, a prática pedagógica é tão difusa a ponto de estabelecer relações a outras fontes de conhecimentos para alicerçar os saberes docentes, possibilitando que estes sejam conscientizados repensados e reconstituídos diante dela, e numa condição dialética, a

modifiquem também. Saviani (1991) compreende “a natureza da educação como elemento necessário a formação da humanidade em cada sujeito singular”.

> A compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (SAVIANI, 1991, p. 38).

Compreendemos que as relações pedagógicas historicamente determinadas permeiam a prática do/a educador/a para mediar o processo de ensino aprendizagem, considerando os saberes, experiências e os conhecimentos prévios dos/as educandos/as. A prática pedagógica indissociada da realidade do contexto de inserção dos/as sujeitos/as possibilita o desenvolvimento de um conhecimento visando a transformação social.

Ao nos posicionarmos sobre a emancipação fundamentados em Freire, somos dispostos a refletir a relação existente entre educação política e emancipação. Para Freire esta tríade é necessária na elevação do potencial educativo articulado através da prática enquanto engajamento de questões sociais que versam sobre a formação do sujeito enquanto ser cognoscente. Cabe ressaltar que essa formação/transformação não ocorre somente através da prática educativa que compreende essa ou aquela necessidade material objetiva através da práxis coletiva; esse cenário engloba fatores essenciais na relação intrínseca entre política e educação, desta feita, não há prática política vazia do fazer educativo, e tampouco educação neutra. Assim, sob o olhar de Freire, a função do educador crítico é ensinar e desafiar, problematizando para/com o educando a situação concreta existencial, a emancipação é um processo de libertação humana, cultural, política e social daqueles a quem dedica o ensino-aprendizagem de forma dialógica e comprometida.

Na seção seguinte, trazemos uma breve análise acerca do subprojeto “Qualificação Vivências em Situação Escolar” articulado através do PIBID-Educação do campo. O subprojeto foi elaborado com objetivo de promover o aperfeiçoamento na formação inicial das licenciandas bem como promover um espaço de formação e trocas de saberes entre escola-comunidade e entidades que contribuíram de forma significativa na discussão e formação dos/as sujeitos/as envolvidos/as no processo de ensino-aprendizagem. A descrição do desenvolvimento do subprojeto direciona nossos estudos sobre os objetivos dessa formação e os resultados alcançados durante e pós formação das licenciadas a partir das práticas pedagógicas realizadas no subprojeto PIBID-Educação do Campo.

4 PIBID – EDUCAÇÃO DO CAMPO: ANÁLISE DO SUBPROJETO "QUALIFICAÇÃO VIVÊNCIAS EM SITUAÇÃO ESCOLAR"

Nesta seção faremos um recorte acerca do subprojeto "Qualificação Vivências em Situação Escolar" a partir do relatório final que foi elaborado no mês de fevereiro de 2014. O subprojeto se consolidou a partir do edital n° 001/2011 a fim de contribuir com formação dos/as licenciandos/as em Pedagogia da universidade, visando desenvolver os objetivos estabelecidos pelo PIBID com foco nas atividades de iniciação à docência na Educação do Campo. Teve início no mês de agosto de 2011 com seu término em fevereiro de 2014, estando em vigência por 31 meses. Institucionalizado pelo departamento de Pedagogia da UNEMAT-Cáceres foi denominado internamente como PIBID-Educação do Campo com a participação de bolsistas em todos os anos de vigência, desta forma eram realizados seletivos que contavam com a participação de celetistas, principalmente das esferas iniciais.

O subprojeto teve como coordenadores de área o professor Laudemir Luiz Zart e uma professora colaboradora Loriége Pessoa Bitencourt, ambos do corpo docente da UNEMAT. Participaram diretamente quatro professoras supervisoras de escolas do campo. Sendo uma da Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry e três da Escola Estadual Nossa Senhora Aparecida.

O presente documento elaborado pelos coordenadores se apresenta como um registro importante, de modo que nos revela as estratégias formativas que foram realizadas visandoa formação das licenciandas[7].

O formato do relatório do subprojeto investigado é composto inicialmente pelos dados da instituição; dados da equipe (coordenador institucional), professores participantes; professores da educação básica participantes do subprojeto; a proposta de trabalho; objetivos, as escolas participantes; colaboradores; atividades desenvolvidas; resultados alcançados e cronograma.

Consideramos que o estudo das estratégias selecionadas para o desenvolvimento do subprojeto veio com o intuito de auxiliar na formação das licenciandas a partir das práticas desenvolvidas em conjunto com as escolas e comunidades do campo.

> Todas as atividades do referido subprojeto foram articuladas em torno da iniciação à docência de um grupo de estudantes da licenciatura em pedagogia, compreendida como um ato ou efeito de iniciar um novo conhecimento sobre a docência ainda não vivido pelo estudante, assim como, uma ação inicial de introdução vigiada/acompanhada/orientada/refletida com o objetivo de levar o "iniciado", o

[7] O termo licenciandas evidenciando a questão de gênero é devido esse projeto ter sido integrado apenas por bolsistas do sexo feminino.

> licenciando, a significação do fazer docente ou de uma prática em um ambiente específico da profissão, a escola. (Relatório PIBID-Educação do Campo, 2014, p. 1).

Nesse aspecto podemos perceber a importância das atividades desenvolvidas no subprojeto para a reflexão da docência no ambiente das escolas que se localizam no Campo, sendo estas compartilhadas entre as licenciandas em Pedagogia, professores formadores universitários e professores da educação básica, visando estabelecer a articulação efetiva entre academia e escola. As práticas pedagógicas desenvolvidas foram regidas pelas áreas que definem o curso de Pedagogia, sendo todo o processo monitorado por professoras-supervisoras das escolas do campo a partir de questões problematizadoras relacionadas ao *lócus*.

O subprojeto PIBID-Educação do Campo abrangeu um total de dez (10) escolas, as quais se localizam no território do campo; o primeiro território se localiza no Distrito Nova Cáceres, assentamento Sadia Vale Verde, a 70 km do município de Cáceres-MT: Escola Municipal 16 de março (E.F), Escola Municipal União e Força (E.F), Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry (E.M), as quais são as escolhidas para análise do desenvolvimento do subprojeto; e as demais escolas: Escola Municipal Buritis (E.F), Escola Municipal José Alencar Gomes da Silva, Escola Municipal Marechal Rondon, Escola Municipal Clarinópolis e sala anexa barranqueira, Escola Municipal Soteco, Escola Municipal Santa Catarina, Escola Municipal Roça Velha.

A metodologia utilizada para consecução do subprojeto foi a pesquisa participante, de modo que este método possibilita a resolução de uma problemática envolvendo o coletivo. A pesquisa participante se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. Segundo Grossi (1981), "pesquisa participante é um processo de pesquisa no qual a comunidade participa na análise de sua própria realidade, com vistas a promover uma transformação social em benefício dos participantes que são oprimidos".

Nessa perspectiva o subprojeto foi elaborado visando a compreensão do universo do campo, apreensão da cultura e seus aspectos formativos objetivando estabelecer a articulação e reflexão-ação entre a universidade, a escola e a comunidade. Após o momento de observação das escolas, o subprojeto foi apresentado à escola-comunidade gerando ambiência favorável para uma discussão dialógica acerca da proposta e objetivos para o desenvolvimento do subprojeto. A consecução da proposta do subprojeto se constituiu a partir de etapas importantes, as quais se iniciaram a partir das observações nas escolas, seguidas do debate com as licenciandas acerca dos objetivos do subprojeto visando a problematização da pesquisa; todo esse processo foi amparado por grupos de estudos a partir de referenciais teóricos sobre formação de professores para a Educação do Campo e, sendo este um processo reflexivo sobre

as temáticas, os estudos fomentaram reflexões acerca da participação social, concepções de Estado bem como das políticas públicas. As leituras e debates possibilitaram uma orientação inerente à socioeconomia solidária, a diversidade sociocultural e ambiental, e a agroecologia. Todo esse contexto de estudos proporcionou maiores entendimentos a respeito dos princípios de formação e organização do trabalho associado e de uma educação voltada para o desenvolvimento da cultura e da economia camponesa.

A partir desses estudos ocorreu a apresentação e discussão do subprojeto com a escola/comunidade visando gerar um ambiente *dialógico* sobre os objetivos possibilitando a participação de todos na organização e desenvolvimento do Subprojeto que ocorreu no Núcleo Escolar Sadia, formado pela Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry, Escola Municipal União e Escola Municipal 16 de Março. De acordo com Freire

> O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Está é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados de direito. É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. (FREIRE, 2013, p. 110)

Assim sendo, o diálogo se torna o ponto de partida para uma educação visando a transformação social.

Para melhor conhecer o perfil da escola e comunidade, foi elaborada e aplicada uma pesquisa a campo intitulada “configuração socioeconômica e político-cultural dos/as camponeses/as do Assentamento Sadia Vale Verde”. A investigação foi pensada, organizada e pautada em quatro blocos temáticos, os quais visavam a compreensão da configuração socioeconômica, política, cultural, ecológica e educacional.

Posteriormente seguiu para a sistematização do conhecimento produzido através da socialização das vivências no cotidiano escolar e investigação socioeconômica, partindo dos pilares ação-reflexão-ação com o objetivo de compreender e refletir sobre a organização do cotidiano e trabalho pedagógico. As licenciandas participaram de todo o processo de elaboração/condução das atividades, juntamente com as professoras supervisoras e coordenador/a, mediando a interação e formação dos/as educandos/as e comunidade a partir dos saberes e práticas da docência no espaço escolar. Essa dinâmica foi desenvolvida em todos os espaços de pesquisa das escolas/comunidade do campo e, a partir desse momento, foi possível estabelecer objetivos das oficinas pedagógicas, com foco nas demandas relatadas pelos próprios sujeitos/as, assim a iniciação à docência na Educação do Campo foi se materializando

pautada na observação, no planejamento, na ação e na avaliação/socialização reflexiva. Para Freire (2011), se faz necessário alcançar um saber para ter visão da realidade; refere-se à educação que compartilha o conhecimento vivenciado pelas pessoas no e com o mundo, uma educação para a libertação depende da consciência crítica e através desta libertam-se, transformam a si mesmos e o mundo.

E o momento final foi a socialização de todo o conhecimento gerado a partir dos movimentos iniciais, os quais proporcionaram a realização de grupo de estudos e oficinas temáticas, não obstante a socialização do conhecimento, também ocorreu de forma extensiva em publicações de eventos científicos, ciclo de debates, seminários, colóquios, abrindo oportunidades de conhecimento à comunidade acadêmica e sociedade em geral.

4.1 Contexto de Implantação do Subprojeto PIBID-Educação do Campo: Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry

Nesta subseção apresentamos um pouco sobre o assentamento Sadia Vale Verde, o qual escolhemos como foco central da pesquisa, devido a uma maior concentração do subprojeto nesse espaço. As atividades foram desenvolvidas em três escolas, sendo uma Estadual, que oferece o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry, e duas escolas municipais que oferecem o Ensino Fundamental, Escola Municipal 16 de Março e Escola Municipal União e Trabalho.

Com referência à pesquisa de Angélica Aparecida Valentim (2010), intitulada "Educação e consciência política: um estudo de caso no Projeto de Assentamento Sadia Vale Verde, em Cáceres, Mato Grosso". O assentamento Sadia Vale Verde se localiza a 70 km do município de Cáceres-MT, possuindo uma área de 15.666 hectares. O projeto anterior ao assentamento seria o desenvolvimento da produção agropecuária extensiva, sendo esta administrada por duas fazendas independentes: Sadia II e Fazenda Vale Verde, porém, por questões financeiras envolvendo a empresa Sadia S/A (proprietária da Fazenda Sadia II), junto ao Governo Federal; a partir de negociações, o espaço passou a ser ocupado após muita luta por um movimento formado por famílias de origem urbana pertencentes à periferia do município de Várzea Grande, como também do município de Cáceres-MT com o apoio de alguns integrantes do Partido Comunista do Brasil (PC do B). A partir dessa contextualização podemos compreender a importância de conhecer o perfil dos sujeitos da escola/comunidade para assim elaborar o projeto de pesquisa a partir das necessidades de formação dos educandos/comunidade, visto que se trata de um assentamento, mas, em contrapartida, os/as

sujeitos/as assentados/as podem ou não trazer saberes que contribuem para o desenvolvimento do campo.

Para conhecer o espaço da escola do campo foram realizadas observações e reuniões, análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry e o mesmo não atendia os objetivos das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (res. 01/2002 CEB/CNE), estabelece no parágrafo único que a identidade da escola do campo deve ser priorizada, onde a mesma é "definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país". Assim, a escola precisa estabelecer um projeto político que atenda essas necessidades.

Posteriormente realizou-se a pesquisa de campo intitulada "Configuração socioeconômica e político-cultural dos/as camponeses/as do Assentamento Sadia Vale Verde", com o objetivo de compreender as formas de organizações sociais coletivas, junto a escola/comunidade, conhecer os conteúdos trabalhados em sala de aula e se estes possuíam alguma relação com o cotidiano/trabalho dos educandos/comunidade como, também, conhecer as condições socioeconômicas das famílias. O processo investigativo da pesquisa foi organizado em quatro temas, sendo estes os pressupostos para compreender a configuração socioeconômica, política, cultural, ecológica e educacional, para se obter uma maior amplitude acerca do espaço e suas necessidades de um modo geral.

A seguir faremos uma apresentação da construção da pesquisa a campo desenvolvida no subprojeto, a qual possibilitou traçar o perfil dos/as sujeitos/os da escola-comunidade, conhecer as configurações do espaço visando compreender suas necessidades e especificidades.

4.2 Construção da Pesquisa a Campo do Subprojeto PIBID-Educação do Campo: Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry

Para escolha das atividades a serem desenvolvidas pelo subprojeto na escola/comunidade, foi necessário mergulhar nas percepções dos/as camponeses/as, acerca do fenômeno da Educação do Campo e sua organização escolar. Foram realizadas observações e reuniões. Posteriormente foi aplicada a pesquisa de campo intitulada "Configuração socioeconômica e político-cultural dos/as camponeses/as do Assentamento Sadia Vale Verde", com o objetivo de compreender as formas de organizações sociais coletivas, junto à

escola/comunidade, conhecer os conteúdos trabalhados em sala de aula e se estes possuíam alguma relação com o cotidiano/trabalho dos educandos/comunidade como também conhecer as condições socioeconômicas das famílias e qual a relação estabelecida entre escola-comunidade. Visando conhecer os sujeitos do assentamento e seu modo de enxergar a comunidade, o questionário foi aplicado nas residências do assentamento, onde participaram da pesquisa vinte (20) jovens estudantes dos últimos anos do ensino fundamental, quinze (15) jovens/adultos da EJA, quinze (15) jovens do ensino médio, vinte (20) adultos e 20 jovens camponeses (não estudantes da escola).

O processo investigativo da pesquisa foi organizado em quatro blocos, sendo estes os pressupostos para compreender a configuração socioeconômica, política, cultural, ecológica e educacional.

As reuniões de trabalho ocorreram nas salas de aula na UNEMAT-Campus Cáceres. A partir das reuniões e grupo de estudos, iniciou-se uma revisão bibliográfica buscando o embasamento teórico necessário para a compreensão da educação, principalmente nas temáticas sobre Educação do Campo, visando proporcionar às acadêmicas bolsistas o aporte necessário para o desenvolvimento da pesquisa; desta maneira os grupos de estudos e reuniões de trabalho aconteciam a partir da demanda apresentada pela equipe no decurso das atividades, esses momentos foram fundamentais para alcançar os objetivos, iniciando pelos temas: educação do campo e Socioeconomia Solidária, formação e desenvolvimento comunitário. Em seguida houve a apresentação do subprojeto "Qualificação através da vivência em situação escolar" à comunidade escolar. Os momentos dialógicos de reuniões e grupos de estudos possibilitaram o andamento das seguintes atividades.

> Discutir possíveis atividades a serem desenvolvidas na escolas-campo; planejar e organizar as atividades a serem desenvolvidas na escolas-campo; elaborar instrumentos de coleta de dados, sistematização, categorização e interpretação das informações para posterior desenvolvimento das atividades; ensinar e orientar as bolsistas na elaboração de questionário e planos de ensino e extensão pertinentes para a observação do espaço escolar; ensinar e orientar as bolsistas a escrever artigos científicos. (RELATÓRIO PIBID, 2011, p. 8).

A discussão do PPP, o regimento Escolar e as orientações curriculares foram abordados em uma palestra com um colaborador do Centro de Direitos Humanos (CDH).

A pesquisa a campo que foi elaborada no intuito de compreender as organizações sociais e coletivas, visando desenvolver estratégias voltadas para as práticas inerentes a produção, consumo e possibilidades de organização de empreendimentos econômicos solidários; para tanto, a investigação se tornou imprescindível para analisar a contexto de inserção da

comunidade. O questionário intitulado “configuração socioeconômica e político-cultural dos/as camponeses/as do Assentamento Sadia Vale Verde” foi aplicado provocando a interação entre escola e comunidade. Objetivos do questionário:

> a) compreender as concepções e práticas de cooperação (trabalho) e solidariedade (convívio) para a sua efetividade apontando as situações-limite e as possibilidades; b) interpretar as ações políticas na construção de coletivos de produção, consumo, artístico-culturais e organização de empreendimentos econômicos solidários, para uma cultura democrática e participativa; c) entender as lógicas dos agroecossistemas e as práticas relativas às relações étnicas, de gênero e de gerações vivenciadas no assentamento; d) analisar as estratégias de mobilização dos/as camponeses/as para a conquista dos bens socioeconômicos (materiais e espirituais); e) compreender os processos de construção de referenciais para as práticas da educação do campo. (RELATÓRIO PIBID, 2011, p. 4).

O momento de investigação propiciou às licenciandas uma constante aprendizagem a partir da compreensão da configuração do espaço e da realidade dos/as sujeitos/as investigados/as; o trabalho foi organizado por blocos visando a compreensão da política, cultura, configuração socioeconômica, ecológica e educacional.

Quadro 6 – Bloco de configuração do espaço

Blocos	**Objetivo**
Política	Apreensão da complexidade dos contextos pautados nos princípios da educação do campo, com o intuito de analisar o significado do conceito de participação para a comunidade.
Cultura	Compreender a percepção dos (as) sujeitos (a) da pesquisa acerca conceito camponês a partir dos princípios da educação do campo para a existência e preservação da cultura no espaço.
Configuração Socioeconômica	Conhecer a trajetória das famílias até chegar ao assentamento e a partir da história compreender as determinações das ações sociais.
Ecologia	Entender a percepção dos (as) investigadas sobre os recursos naturais, incluindo, as águas, o solo, as plantas, os animais e o clima e como os camponeses observam a disposição nos espaços do campo para o desenvolvimento da comunidade.
Educacional	Compreender o sentido de educação para os sujeitos /as no sentido das perspectivas epistemológicas do ambiente escolar, bem como a importância de projetos para o desenvolvimento do campo a partir de uma relação dialógica entre escola e comunidade.

Fonte: Organizado pela autora com base nos arquivos do subprojeto Educação do Campo, 2022.

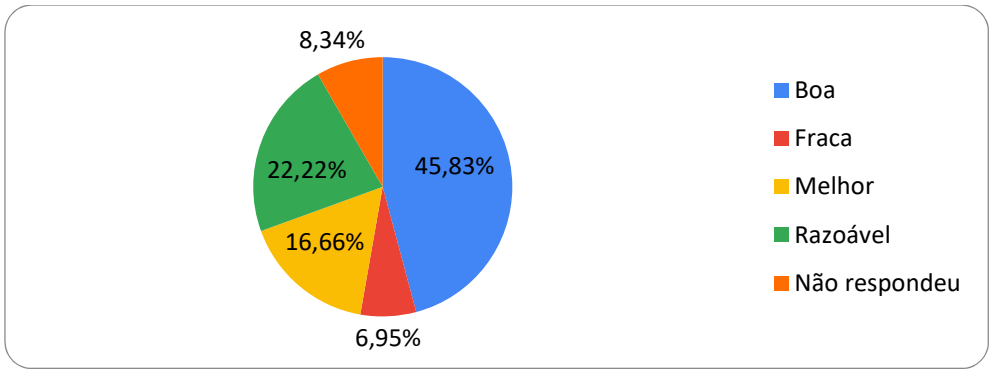
Apresentamos a seguir um recorte do questionário sistematizado a partir do bloco *educacional*; para tanto identificamos as seguintes categorias: *educação, participação e trabalho*, no intuito de compreender as questões que fomentaram a escolha das práticas a serem

elaboradas e, posteriormente, desenvolvidas pelo PIBID-Educação do Campo com a escola/comunidade.

O objetivo da pesquisa realizada foi caracterizar a escola/comunidade camponesa da Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry – Assentamento Sadia Vale Verde, Cáceres-MT. O questionário contém um total de cinquenta e seis (56) perguntas que foram aplicadas a cinquenta (50) entrevistados /as, com idades entre quatorze (14) e mais de cinquenta (50) anos. Com a caraterização foi possível conhecer a identidade, formação, profissão, renda familiar, tempo e condições de moradia, participação social, alimentação, educação, saúde, lazer, meio ambiente, comunicação, configuração cultural, bem como as perspectivas dos jovens para o futuro. Diante do extenso questionário, como já mencionado, vamos nos ater à análise referente ao bloco cinco (5), configuração educacional, na perspectiva da produção social do conhecimento, de modo que a formação seria oferecida no âmbito escolar extensivo à comunidade, no sentido de formação para Educação do Campo a partir da iniciação à docência, visando contribuir com as necessidades de formação da escola/comunidade do assentamento Sadia Vale Verde.

Para além da sala de aula a escola representa um papel importante no processo de ensino aprendizagem na vida dos/as educandos/as; o conhecimento intelectual deve ser mediado visando a transformação social a partir de uma educação problematizadora. Segundo Freire, "Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação" (FREIRE, 2013, p. 104). Partindo desta afirmativa iniciamos com a análise da seguinte pergunta: Como avaliar a formação realizada na escola?

Gráfico 01 – Formação Escolar dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa campo relatório PIBID-2014.

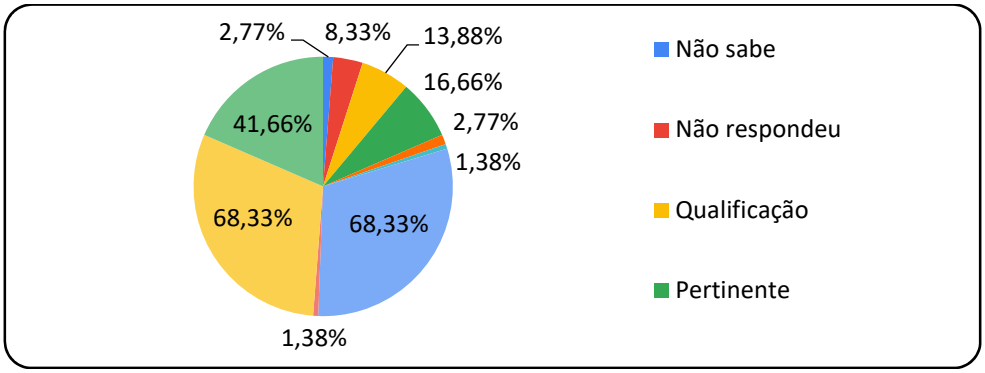
A partir do Gráfico 1 podemos observar que, embora a escola seja considerada um espaço bom para o ensino pelos/as entrevistados/as, há divergência quando se refere aos conteúdos ministrados no processo de ensino aprendizagem, como vemos nas respostas a seguir.

> *Normal como todas as escolas e como o lugar nos oferece da melhor maneira (Jorge 17 anos).*
>
> *Está devagar, precisa melhorar muito. (Camila 16 anos)*
>
> *Acho que deveria melhorar. Gostaria de receber uma melhoria a mais na educação do campo (Carlos 17 anos).*
>
> *Está indo bem na escola. O conhecimento da escola não ajuda em casa (Ana 16 anos).*

Mesmo que a maioria tenha descrito a formação como boa, em relação à aprendizagem, as respostas nas categorias *fraca*, *razoável* e *precisa melhorar* se pautaram na falta de professores, condições estruturais, visto que as escolas precisam de construções e reformas.

Em contrapartida, em *razoável* relataram que sentem a necessidade de uma formação voltada para o contexto da realidade do local, no sentido de economia e ecologia, bem como as metodologias e conteúdos, os quais são considerados inadequados para o campo. A Lei nº 9.394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, explicita no artigo 28, inciso I, a necessidade de reconhecimento da diversidade do campo: "na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural". Neste sentido adentramos em mais uma questão: para você como deveria ser a formação escolar?

Gráfico 02 – Perspectivas sobre a formação escolar



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa campo relatório PIBID-2014.

A partir desse quastionamento podemos observar as percepções no sentido de como eles/as enchergavam que deveria ser essa formação, e qual seria essa metodologia as quais visualizavam como essencial para o desenvolvimento, e a categoria desenvolvimento cognitivo obteve maior número de resposta, convalindando as questões dos contéudos especificos apresentados também no Gráfico 1.

> *Que formasse pessoas capacitadas para reproduzir e transferir conhecimentos para as outras pessoas (Alessandro 19 anos).*
>
> *Deveria ter comunicação entre diretoria, professores e alunos (Maria 30 anos).*
>
> *Deveria formar os alunos para o campo, como vai acontecer agora com a educação do campo (Juliana 39 anos).*
>
> *Professores mais preparados para a comunidade local (Marta 45 anos).*

O ensino voltado ao *aprofundamento cognitivo* no sentido da organização dos conteúdos, das metodologias, de modo que pudesse haver uma apreensão mais significativa de conhecimentos *pertinentes,* ou seja uma educação voltada à realidade sociocultural, ecológica, econômica do campo, propiciando vínculos com as necessidades e possibilidades de desenvolvimento da comunidade, com educadores qualificados tanto para o ensino aprendizagem quanto da formação necessária dos camponeses/as, de forma mais *democrática,* dialógica e articulada. Desta maneira:

> Reconhecer que os processos educativos, ou melhor, que a educação básica tem que prestar especial atenção às matrizes culturais do homem, da mulher, do povo do campo. [...] A escola se vincula ao mundo da produção. Mas a escola se vincula sobretudo aos processos culturais inerentes aos processos produtivos e sociais. A escola se vincula, sobretudo, às matrizes culturais do povo, da comunidade, às matrizes culturais do campo. Se vincula às mudanças culturais que o movimento social provoca. (ARROYO, 1999, p. 22).

Esse vínculo da escola ao mundo da produção é um processo que demanda a participação e diálogo; de acordo com Freire (2013)

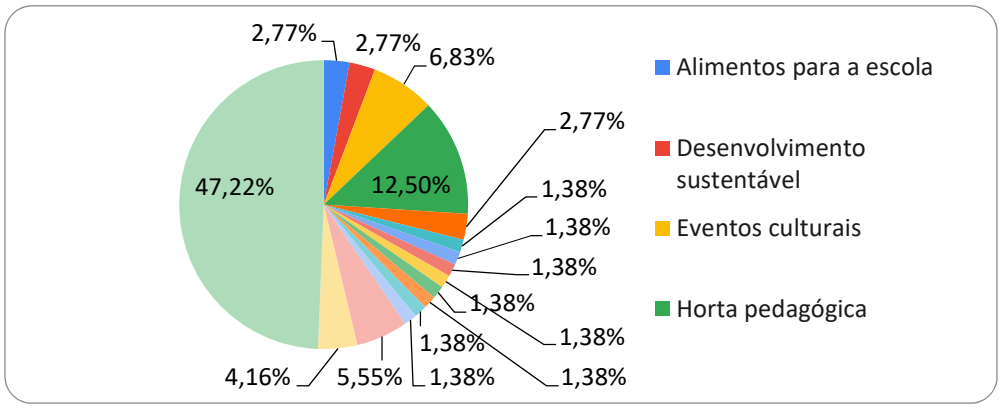
> Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá- lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza.(FREIRE, 2013, p. 115).

Sobre a importância da comunicação entre educador e educando, o autor afirma que, essa metodologia é indispensável no processo de ensino aprendizagem, visto que "Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (FREIRE 2013, p.95). Ao adentrarmos na

questão educacional observamos também a necessidade de parceria mútua entre a comunidade e escola, sendo este um dos pilares essenciais para a transformação social visto a importância da troca de saberes.

Libâneo (1984, p. 77) afirma que "o trabalho docente se insere no movimento da prática social coletiva, ou seja; os homens produzindo e agindo conjuntamente na produção de sua existência material". A partir dessa afirmação passamos ao próximo questionamento, buscando compreender: como acontece a interação escola-comunidade? Caso afirmativo, como, quais projetos?

Gráfico 3 - Interação Escola-Comunidade



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa campo relatório PIBID-2014.

para a interação entre escola e comunidade, segundo Arroyo (1999), é importante incorporar os saberes dos moradores rurais ao contexto educacional, para assim conquistar o desenvolvimento de um bom projeto para a educação básica do campo. Assim sendo compreendemos que a escola deve estar vinculada à comunidade, reproduzindo sua cultura e perpetuando a troca de saberes. A partir do Gráfico 3, quanto à interação entre escola e comunidade, percebemos que ocorre de forma bem simplificada, o que visualizamos nas falas a seguir;

> *Sim, a escola busca incluir a comunidade projetos da escola, como por exemplo o projeto horta (Jorge 17 anos).*
> *Sim, projeto horta e projeto siriri, os eventos promovidos pela escola onde a comunidade se reúne para apreciar (Jéssica 17 anos).*
> *Estão ligados. Não tem projetos. Tem que a comunidade levar alimentos para a escola (Caio 16 anos).*

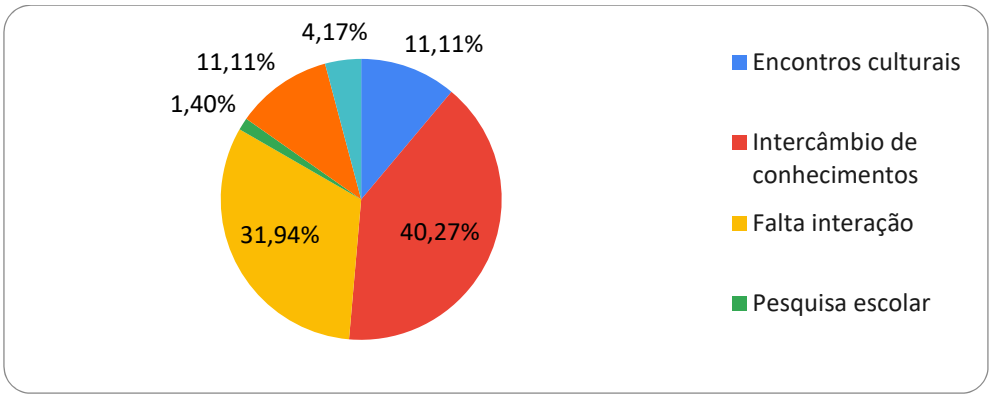
Podemos perceber que a doação de alimentos para a escola faz parte do cotidiano, desta maneira a participação da comunidade é um fator de possível desenvolvimento, visto que os *eventos culturais* produzem uma consciência relevante da escola e da comunidade como espaços sociais para a interação e promoção do desenvolvimento da localidade. Em

contrapartida, um percentual de 47% acredita que a interação entre escola e comunidade é mínima e isso prejudica a realização da organização coletiva, impossibilitando a construção de relações que favorecem a transformação social. Assim concordamos com Molina e Sá quando evidenciam a importância da interação:

> [...] é imprescindível garantir a articulação político pedagógica entre escola e a comunidade por meios da democratização do acesso ao conhecimento cientifico. As estratégias adequadas ao cultivo desta participação devem promover a construção de espaços coletivos de decisão dos trabalhos a serem executados e sobre as prioridades da comunidade nas quais a escola pode vir a contribuir. (MOLINA; SÁ, 2012 p. 328).

Assim esse espaço de pesquisa demonstrou um potencial de desenvolvimento nesse aspecto da coletividade visto que podemos visualizar, a partir do *projeto horta***,** onde se expressa a ideia que a escola e a comunidade têm possibilidades de produzir conhecimentos e práticas sociais orientadas pelo princípio da sustentabilidade, assim como o projeto cultural *siriri* e o resgate de história local, que são acontecimentos educacionais fundantes nas perspectivas de aprendizagens significativas para a comunidade com participação social. Assim corroboramos com Libâneo (1984, p. 71), quando este afirma: "A formação de ideias provém do "sentir" as vivências, portanto, a experiência existencial é fonte do conhecimento". Desta maneira a escola emerge a vivência de situações existenciais, provocando o exercício da consciência crítica. Isso nos remete ao próximo questionamento sobre como acontece a troca de saberes e a relação dos saberes camponeses com a escola, e os conhecimentos escolares com os camponeses?

Gráfico 4 - Troca de saberes



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa campo relatório PIBID-2014.

No que concerne à troca de saberes salientamos a necessidade de conteúdos e práticas pedagógicas a partir da realidade dos sujeitos/as, suas vivências, saberes e cultura no cotidiano

escolar, visando a criação de estratégias específicas para a possibilitar a correlação entre trabalho e educação. Assim podemos observar a partir das falas doGgráfico 4:

> *Sim, através das reuniões de pais e mestres, da participação nos projetos executados na escola (Maria, 17 anos).*
>
> *É sempre aqueles que sabem mais ensinam aqueles que não têm conhecimento sobre o assunto (Ana, 16 anos).*
>
> *Com o exemplo a horta, à escola buscou o conhecimento dos moradores para concretizar o projeto (Jorge, 17 anos).*
>
> *Não acontece, as escolas não colaboram, antes tinha a prática agrícola a horta, aqui não tem mais (Sara, 16 anos).*

Mesmo que de forma sutil, podemos observar que ocorrem os intercâmbios de conhecimentos, os quais englobam a dinâmica no sentido troca dos saberes práticos, na busca de construção de alternativa de desenvolvimento, entretanto o aprofundamento teórico acerca da educação voltada para a educação do campo é um dos problemas enfrentados que, se resolvido, pode gerar um ambiente favorável à produção do conhecimento pertinente ao espaço pesquisado. De acordo com Caldart (2012, p. 262), "a escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores". Desta maneira a categoria *encontros culturais* é uma forma positiva de promover o intercâmbio de conhecimentos que englobam métodos distintos, dentre os quais, reuniões, festas, palestras etc.; porém, não são suficientes para fomentar a troca de saberes, visto que a falta de interação é um fator que se destaca no Gráfico 3, evidenciando que não há interatividade entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos das práticas cotidianas das pessoas da comunidade, bem como a *pesquisa* que se apresenta de forma tímida, quase imperceptível. Para Libâneo (1984, p. 94), "[...] os propósitos de educação individual não se separam da totalidade social em que se insere". Para Zart,

> [...] cada sujeito é próprio nas suas emoções, percepções, crenças, gostos, valores. É um fazer-se constantemente gente na relação com os outros seres humanos. Portanto cada indivíduo é próprio, mas se forma pessoa na relação e interação com outras pessoas a partir dos seus contextos sociais e culturais. (ZART, 2017, p. 17).

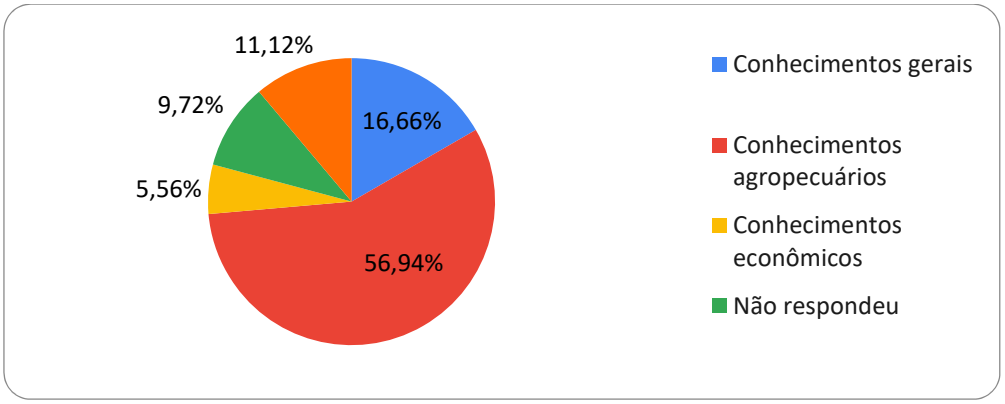
Compreendemos a importância da integração/parceria entre a escola e comunidade, através da troca e valorização dos saberes no trabalho educativo, criando assim possibilidades para a melhoria da educação. A partir dessas perspectivas passamos para os próximos questionamentos sobre a educação: Quais conteúdos e metodologias são desenvolvidos na escola? Estes têm relação com a realidade do campo? A particularidade da Educação do Campo deve fundamentar à produção de vida, o conhecimento a partir da realidade vivencial dessa

população para tanto uma educação formativa. Caldart (2012, p. 263) evidencia que "no plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta o futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência".

É necessário que a educação no campo seja relutante em favor de seus direitos, é fundamental que se tenha uma educação na perspectiva desenvolvimento social, levando em conta os aspectos da diversidade, da historicidade particular de cada comunidade, a partir dos recursos disponíveis, dos anseios e expectativas dos que ali vivem.

A educação é fundamental no processo de fortalecimento da identidade cultural dos grupos que vivem no campo, está diretamente relacionada ao desenvolvimento para a emancipação através de uma educação de qualidade com conteúdos específicos para o território. No Gráfico 5 identificamos: qual a formação (conhecimentos) necessária para as atividades econômicas (produtivas, comerciais) do campo?

Gráfico 5 – Formação necessária



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa campo relatório PIBID-2014.

Neste questionamento foi possível levantar questões pertinentes no que concerne aos anseios da comunidade escolar acerca da formação compreendida como essencial para o processo de ensino aprendizagem. Uma formação para ação, uma vez que não desvinculam as falas do cotidiano; a respeito da formação temos as seguintes reflexões;

> *Surgirem mais cursos e ensinarem a nos preparar para trabalhar no campo mesmo (Marcia, 17 anos).*
>
> *Ensino médio qualificado nas práticas produtivas e econômicas direcionadas para o desenvolvimento do campo (Paulo, 30 anos).*
>
> *É preciso cursos, há várias formas de produzir, por exemplo, precisa de cursos que ajudem a utilizar as coisas que cada um tem em casa. Como por exemplo, o que podemos fazer com o leite, cursos que condiz com a realidade da comunidade (Marta, 40 anos).*

As respostas apresentadas nos mostram os anseios dos/as respondentes, em destaque 56,94%, a respeito de conhecimentos agropecuários; podemos perceber o deficit de aprendizagem que corresponde com as atividades efetivadas no campo, que tem correlação com a economia do campo, que engloba as atividades produtivas da pecuária, da agricultura etc. Os *conhecimentos econômicos* são os conhecimentos necessários para que os camponeses tenham o domínio sobre todos os processos que representam a organização do setor produtivo no campo, o planejamento da produção, da comercialização. Em sequência temos os conhecimentos gerais com um percentual razoável sobre a afirmação da necessidade de acesso aos conhecimentos da ciência e da cultura geral para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos sociais do campo.

A partir da análise do questionário podemos identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas no Subprojeto a partir das especificidades locais visualizadas através da pesquisa a campo, levando em consideração todos os aspectos da comunidade, anseios e perspectivas dos/as camponeses/as em relação à formação para a transformação social. Outro fator importante é que, ao observar as respostas dos/as sujeitos/as entrevistados/as, percebemos que a escola não é vista como um espaço isolado, mas como espaço de transformação de dentro para fora e vice-versa. Segundo Machado e Vendramini (2012, p. 263), "o modo de fazer a luta pela escola tem desafiado os camponeses a ocupá-la também nessa perspectiva", assim sendo, em um movimento dialógico da comunidade inserido na escola torna-se possível a construção de um outro modelo de educação/desenvolvimento no território que luta para a emancipação social, assim como torna a escola um espaço de autonomia e participação coletiva. O que podemos concluir com a análise dessas questões, quanto à visão dos/as sujeitos/as, é que demonstraram a necessidade da participação e a integração dos saberes entre escola/comunidade, com objetivo de construir ambiências favoráveis a produção social do conhecimento.

4.3 Práticas Pedagógicas Desenvolvidas no Subprojeto PIBID - Educação do Campo

Nesta subseção faremos uma exposição das práticas pedagógicas desenvolvidas no subprojeto PIBID-Educação do Campo, bem como seus significados no contexto de ensino aprendizagem,

A visita/observação à Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry, localizada no Distrito Nova Cáceres, Sadia Vale Verde aconteceu no mês de outubro de 2011 na quadra poliesportiva da Escola Municipal 16 de Março. Nesse primeiro momento foi apresentado e

discutido o subprojeto "Vivências em Situação Escolar", na presença das três escolas/comunidade do assentamento, ressaltando a importância da participação de todos/as, a partir do diálogo que possibilitou a construção junto com a comunidade do instrumento de diagnóstico participativo socioeconômico e político-cultural, assim como o planejamento e debate da pesquisa a campo.

A fim de promover a concertação institucional[8], algumas entidades de Cáceres foram convidadas a participar deste processo inicial de articulação; dentre elas podemos citar: Assessoria Pedagógica, Centro de Formação e Atualização dos Profissionais de Educação Básica (CEFAPRO), Secretaria Municipal de Educação (SME), Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STR), Departamento de Pedagogia da UNEMAT, Pró-reitoria da UNEMAT, Secretaria Municipal de Agricultura. Além destas também foram convidadas entidades da Comunidade: Escola Municipal 16 de Março, Escola Municipal União e Trabalho, Escola Estadual Mario Duílio Evaristo Henry, Rádio FM 102.7, Associação Urbana, Associações rurais, Comerciantes, Associação das Mulheres Agricultoras Araras do Pantanal, bem como as Igrejas em Geral, para que o trabalho na comunidade não se tornasse uma ação isolada, mas sim uma construção coletiva visando desenvolvimento do assentamento.

Todo esse processo de organização teve como objetivo articular as práticas visando um aproveitamento do ensino aprendizagem de forma participativa/democrática. De acordo com Puhl (2020 p. 10),

> [...] a organização é necessária para deliberar democraticamente, mas também para haver participação das pessoas num grupo somente funciona quando este se organiza, estabelece as regras de como funcionará o processo decisório [...] à união precisamos agregar a Organização que distribuí tarefas, responsabilidades e meios para realizar o que a coletividade projetou, planejou, decidiu e organizou.

Assim entendemos a necessidade de reflexão da prática conscientizadora, engajada no princípio da reflexão-ação. As atividades foram organizadas de modo a contemplar o máximo possível as demandas elencadas a partir das reuniões com a escola/comunidade e resultado do diagnóstico realizado previamente. As atividades se iniciaram com as reuniões de planejamento, visando promover a leitura, discussão e reflexão sobre a prática docente; este momento propiciou a aprendizagem de conhecimentos conceituais e procedimentais necessários à formação das acadêmicas para atuação nas escolas. As reuniões de trabalho do

[8] "Concertação institucional é a articulação entre entidades públicas, privadas, movimentos sociais para a harmonização, convergência e consecução de princípios, objetivos e metodologias comuns em projetos de desenvolvimento econômico, educacional, cultural em determinados territórios". (ZART, 2017, p. 9).

grupo de estudo aconteceram durante todo o período de desenvolvimento do subprojeto PIBID-Pedagogia Educação do Campo, promovendo a discussão, planejamento das atividades a fim de possibilitar a compreensão da pesquisa em todos os aspectos necessários para a execução das atividades propostas. A leitura e compreensão das Diretrizes da Educação do Campo (Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo - Parecer n° 036/2001), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia CNE/CP N° 3/2006, foram fundamentais para iniciar a produção dos conhecimentos necessários para a formação das licenciandas.

Os grupos de estudos e cursos de extensão abrangeram, além da formação das acadêmicas bolsistas do PIBID, a formação de acadêmicos de outros cursos de graduação da UNEMAT, que foi relevante, de modo que, após a formação esses/as acadêmicos (as) participantes se envolveram no processo de formação oferecido a escola/comunidade através das oficinas (Direito e Enfermagem etc.), e abordaram temas a partir de sua área de conhecimento. O processo de formação ocorreu em três versões, distribuídas de setembro de 2011 a novembro de 2012, com carga horária de 30 e 40 horas, abordando o tema pertinente de formação para Educação do Campo: Educação do Campo e Socioeconomia Solidária, que se fundamentou a partir das leituras do Caderno Pedagógico[9]. Essa formação oferecida em todas as versões do grupo de estudos e curso de extensão contribuiu para os/as participantes a experiência de iniciação à docência, pois foram capacitados/as a promover os cursos posteriormente desenvolvidos com a escola/comunidade.

O ciclo de debates *Políticas Públicas e Desenvolvimento para a Educação do Campo* também foi um importante evento que contribuiu com a formação em Educação do Campo e Socioeconomia Solidária, difundindo os princípios epistemológicos e políticos da organização do pensamento social, foi realizado em cinco semanas, em dias alternados com quatro horas de duração, no auditório Edvaldo Reis na Cidade Universitária da UNEMAT-Campus Cáceres. A metodologia utilizada foi a mesa-redonda, que foi coordenada pelas bolsistas, compostas por professores da UNEMAT; o evento ganhou amplitude contando com a participação de estudantes universitários, educadores/as em geral, escolas do campo e gestores públicos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), Centro de Formação e

[9] Consiste em um dos cadernos da coleção escrita através de estudos realizados no Núcleo UNEMAT-UNITRABALHO a partir de articulação de pesquisadores/as, técnicos/as e estudantes de desenvolvimento de atividades científicas, interdisciplinares de pesquisa, ensino e extensão, tendo como temáticas as questões dos conceitos e das práticas sociais de participação, da democracia e de metodologias educacionais para a produção e a socialização de conhecimentos para o desenvolvimento e o bem viver das pessoas, das comunidades e das instituições.

Atualização dos Profissionais de Educação Básica (CEFAPRO) Secretaria Municipal de Educação (SME) e Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Rurais (STR). Desta maneira o conhecimento foi difundido em torno da temática Educação do Campo e uma interlocução científica entre universidade e comunidade, gerando a reflexão crítica e reflexiva das práticas pedagógicas e a metodologia de ensino aprendizagem a partir dos temas: Educação Docência e Práticas Pedagógicas na Escola do Campo; Configurações do Campo: culturas, economia e território camponês; Educação do Campo, Projeto Político Pedagógico e Currículo; Estado, Participação e Políticas Públicas; Movimentos Sociais do Campo, Socioeconomia Solidária e Agroecologia, gerando um ambiente reflexivo, participativo e contribuindo para a formação dos/as acadêmicos/as e comunidades.

O seminário da *Pedagogia da alternância: concepções e práticas*, também contribuiu nesse processo de formação; foi realizado em setembro de 2012, no mesmo espaço citado anteriormente, e foi organizado pelas seguintes entidades: UNEMAT, Fórum Municipal de Educação do Campo, SME, STR, CEFAPRO, PIBID-Educação do Campo. Foi elaborado com o objetivo de tecer reflexões sobre os processos didáticos, pedagógicos, investigativos e da organização do trabalho no ambiente escolar em conformidade com a Pedagogia da alternância; o público abrangeu estudantes, educadores/as, camponeses/as, e gestores/as públicos.

O curso de *Atualização de Cooperativismo Solidário* ocorreu de outubro a dezembro de 2012, foi realizado na Escola Municipal União e Trabalho no Assentamento Sadia Vale Verde, articulou discussões teóricas da educação do campo e da socioeconomia solidária, para configuração do empreendimento econômico solidário, plano de negócio e gestão, mais especificamente a organização cooperativa; a temática foi elaborada a partir da demanda dos sujeitos do campo, participaram da formação cinquenta camponeses/as do assentamento, os quais tiveram a qualificação a partir do aprofundamento de referenciais teóricos sobre a educação do campo, e nesse processo as bolsistas também participaram ativamente do ensino aprendizagem.

Após a apresentação do resultado do diagnóstico socioeconômico, político-cultural, ecológico e educacional dos/as camponeses/as do assentamento Sadia Vale Verde, iniciaram-se as atividades de acordo com as demandas apresentadas pela escola/comunidade, assim as sugestões foram um momento importante para iniciar a elaboração das práticas pedagógicas que seriam aplicadas; os temas apresentados se dividiam em cinco propostas, as quais foram analisadas: horta pedagógica, artesanato, cooperativismo, meio ambiente e informática. Posterior a esse momento cada bolsista iniciou a escolha do seu objeto de pesquisa a ser investigado, visando contribuir com a formação da escola/comunidade**.**

Por meio das oficinas percebemos o reflexo das formações teóricas as quais deram base para a produção do conhecimento. As oficinas, foram desenvolvidas em três rodadas, de maio a novembro de 2012, em parceria com as entidades participantes, as quais contribuíram com as práticas formativas e com a interação da escola/comunidade articulando diversos saberes necessários: Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry; Núcleo Sadia: Escola Municipal 16 de Março e Escola União E Trabalho; Universidade do Estado do Mato Grosso - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); Secretaria Municipal de Educação (SME); Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (CEFAPRO); Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Rurais de Cáceres (STTR); Assessoria Pedagógica e Associações.

Quadro 7 – Oficinas Pedagógicas realizadas durante o desenvolvimento do Subprojeto

Oficinas	Objetivo
Oficina de Cooperativismo	Refletir sobre os sentidos históricos, as configurações atuais e as possibilidades de construção de uma cooperativa em um espaço social da economia camponesa
Oficina de Comercialização na Economia Solidária	Demonstrar às crianças novas formas de apreciar a leitura, aguçando nelas o prazer de observar as diversas formas de ler, de maneira lúdica e criativa.
Oficina de Direitos Humanos: afinal do que se trata?	Promover o reconhecimento dos direitos mínimos para a dignidade humana. - Construir a relação entre os direitos humanos e a realidade humana. - Construir a relação entre os direitos humanos e a realidade dos participantes. - Trabalhar com o grupo a conscientização de seus direitos.
Oficina de Jovens e Saúde	Orientar quanto à prevenção e tratamento das DSTs, indivíduos que tenham acima de 14 anos.
Oficina de Horta e Plantas Medicinais	Incentivar o público em geral a consumir uma alimentação saudável sem uso de agrotóxico e a importância de trocar o uso dos medicamentos convencionais pelos naturais que causam menos efeitos colaterais e são mais saudáveis. Trabalhar noções sobre o cultivo de olericultura e plantas medicinais no ambiente escolar, aliado ao uso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem.
Oficina Brincando e Aprendendo	Desenvolver a capacidade psicológica motora, imaginação, concentração e a interação coletiva
Direitos Previdenciários e Trabalhistas do Campo	Entender as características dos direitos trabalhistas e previdenciários.
Agroecologia	Resgatar os princípios básicos de convivência sustentável com a natureza e a identidade da agricultura familiar.
Organização do processo de	Trabalhar a perspectiva de comercialização para empreendimentos econômicos solidários da INCUBEESS – Incubadora de Empreendimentos Econômicos Solidários Sustentáveis.

comercialização na Economia	
Organização Sindical	Valorização do trabalhador e trabalhadora rural, para o Fortalecimento da Agricultura Familiar.
Agricultura Familiar Camponesa	Compreender o que é a agricultura familiar camponesa, como se organiza em relação à estrutura familiar e suprafamiliar. A relação com o mercado, a cultura e a educação do campo. A agricultura familiar camponesa, a economia solidária e a agroecologia.
Socioeconomia Solidária para Jovens	Compreender a organização da produção e distribuição dos bens materiais e imateriais entre as pessoas a partir da coletividade, da colaboração e da solidariedade.
Agroextrativismo	Entender as práticas das atividades agrícolas combinadas com atividades extrativistas; sendo estas a exploração agrícola consciente, que tem como objetivo preservar os recursos naturais.
Danças Folclóricas	Proporcionar aos educadores/educandos um maior conhecimento e aprimoramento sobre o tema.
Leituras e contos	Promover e construir o hábito de leitura.
Artesanato	O artesanato tem como característica principal a produção manual de objetos e artefatos predominantemente utilitários, aliar artesanato à conscientização ambiental
Lixo e reciclagem	Aprender a reaproveitar os resíduos e reutilizá-los no ciclo de produção de que saíram ou em um ciclo de produção paralelo.
Aprender Matemática brincando	Despertar o interesse do educando no âmbito matemático.
Avental pedagógico: contando histórias do Campo	Favorecer situações para que as crianças pudessem despertar o prazer da leitura, ampliar o imaginário infantil, criar o hábito de escutar histórias, valorizando a cultura local.

Fonte: organizado pela autora com base no relatório PIBID-Educação do Campo 2014, 2022.

As oficinas foram desenvolvidas na interdisciplinaridade pautada na contextualidade, ou seja, levando em consideração as múltiplas dimensões dos/as educandos/as e bem como da comunidade do campo na qual estavam inseridos/as, como também através da reflexão-ação dos educadores. Desta maneira compreendemos que o trabalho pedagógico não ocorre de forma repentina, mas que é fruto de análise e diálogo entre educador e educandos/as.

No quadro abaixo apresentamos o registro de alguns momentos de interação que acorreram durante o processo de formação.

Quadro 8 - Registro fotográfico de momentos de formação



Grupo de estudos na UNEMAT



Transporte utilizado e chegada à comunidade



Formação com a comunidade camponesa



Formação com os/as Jovens camponeses



Formação com os/as adolescentes camponeses



Agroecologia–observação do solo e plantio de árvore



Oficina-economia solidária



Diálogo cultural

Fonte: acervo fotográfico PIBID - Educação do Campo

O ato de ensinar exige pesquisa, paciência, respeito e reciprocidade. E quando nos referimos à educação do campo a pesquisa é essencial, pois é necessário a descoberta, a vivência e exploração da vida cotidiana da escola/comunidade para se obter elementos essenciais para a construção do conhecimento pautados na coletividade.

> Coletividade: é o paradigma da formação social que considera e substancia os princípios da convivialidade intersubjetiva como a mais relevante para o desenvolvimento da condição humana. Representa o encontro entre as pessoas que estabelecem a sua existência na valoração ética e política da agremiação e na configuração da organização social em forma de comunidade. É a afirmação da proximidade gerando a cultura do compartilhamento de costumes interesses, crenças e valores. (ZART, 2017, p. 8).

Partindo dessa afirmativa podemos visualizar a importância do planejamento e organização das oficinas, visto que ocorrem na interação dos sujeitos sociais, valorizando a historicidade de forma democrática, respeitando a realidade de vida, do ambiente comunitário e do trabalho. Desta maneira as práticas sociais pedagógicas buscaram uma formação específica, que não fosse apenas a reprodução do ensino oferecido na escola urbana, trazendo embasamento filosófico, pedagógico e político para a transformação da educação do campo de forma integralizadora, fortalecendo a identidade e a conscientização dos/as sujeitos/as do campo, valorizando a cultura e os saberes construídos pelo espaço de vida. Segundo Peripolli (2002, p. 43),

> O Estado não tem se preocupado, de fato, em possibilitar uma educação capaz de promover o homem do campo como alguém dotado de capacidades individuais e/ou coletivas, a não ser aquelas que o têm colocado na mera condição de trabalhador braçal, como alguém apenas capaz de produzir e consumir. Não houve preocupação com a sua formação integral enquanto sujeito dotado de direitos, enquanto cidadão.

Assim, a formação do/a jovem, homem/mulher do campo necessita estar pautada em questões pertinentes ao local em que estão inseridos/as visando a valorização do campo, criando vínculos com a comunidade e gerando sentimento de pertença ao lugar e ao espaço/grupo social, colaborando para a criação de uma identidade sociocultural que leva o educando a compreender/apreender o mundo e transformá-lo de forma organizada e participativa e democrática.

> O planejamento participativo é a capacidade de mobilizar e articular recursos para a execução de determinados fins. Definimos os recursos como intelectuais, materiais, financeiros e culturais. Os intelectuais são as competências necessárias para a organização do sistema que partem da avaliação das condições presentes e projetam condições futuras desejadas. É o estabelecimento de objetivos e de metas a serem concretizadas. Incluem-se nessas condições as metodologias de articulação, de proposição, de avaliação, bem como a justificação da escolha de métodos e técnicas de conformação do plano de ação. (ZART, 2017, p. 17)

Assim, evidenciamos essa organização participativa através da elaboração das oficinas e cursos de formação, promovendo integração dos/as sujeitos/as nos projetos, na escolha das diferentes temáticas, em paralelo com os resultados dos diagnósticos aplicados às escolas/comunidades. A metodologia utilizada proporcionou alavancas para o crescimento e desenvolvimento, visando à formação para a transformação do espaço de forma dialética.

4.4 Formação-ação: Conceitos referenciais abordados nas formações do Subprojeto

A fundamentação teórica utilizada no subprojeto é fruto do *grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Praxiologias da Universidade e do Mundo do Trabalho – (Núcleo Unitrabalho*) sendo este vinculado ao Campus Universitário Jane Vanini de Cáceres, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Este grupo de pesquisa promove a articulação das atividades realizadas, visando a contribuição na formação dos/as acadêmicos/as a partir do desenvolvimento de projetos e programas de Pesquisa e Extensão Universitária e dos Empreendimentos Econômicos Solidários, possibilitando uma formação pautada na teoria/prática.

As atividades desenvolvidas nos Empreendimentos Econômicos Solidários, têm foco na Agroecologia e Socioeconomia Solidária, buscando desenvolver ações inclusivas para a transformação das relações sociais e no mundo do trabalho, caracterizando-se a partir das formações teóricas em contradição com o capitalismo, que perpetua o individualismo, a concorrência e a disputa, impedindo a visualização da construção de uma economia diferente, a qual é possível a partir do trabalho coletivo, que proporcionem uma forma de aprendizagem para a construção de alternativas que viabilizem ações de cooperação, para que, desta forma, haja mudanças nas relações humanas, em prol da valorização dos sujeitos envolvidos.

O Núcleo Unitrabalho iniciou suas atividades no mês de outubro do ano de 2003 e segue institucionalizado até os dias atuais. A produção social do conhecimento nesse núcleo de estudos, proporciona um ambiente favorável de interação entre sociedade e universidade, sendo este fundamental no processo de ensino aprendizagem, promovendo a inserção do/a pesquisador/a na comunidade, a partir de um embasamento teórico, o qual possibilita o conhecimento dos conceitos, métodos e técnicas fundamentais para compreender e interpretar os espaços, possibilitando o desenvolvimento de pesquisas. Neste sentido, Zart (2006, p. 32) ressalta que “para corresponder ao ideário da sociedade solidária e sustentável, a universidade tem como compromisso o investimento em políticas de pesquisa que respondam aos anseios e

necessidades da sociedade". Desta maneira destacamos o Subprojeto PIBID-Educação do Campo como determinante no processo de articulação entre a iniciação à docência e a prática dos estudos realizados na comunidade do assentamento Sadia Vale Verde a partir do Núcleo-Unitrabalho.

Os conceitos abordados nas formações do Subprojeto pautados na formação desenvolvida no grupo de estudos foram elementos basilares para a elaboração das práticas que foram desenvolvidas juntamente com a escola/comunidade, a partir do diagnóstico participativo, fundamentadas nos princípios da socioeconomia solidária e agroecologia.

Elaboramos abaixo um quadro conceitual visando esclarecer as definições de conceitos que caracterizam a economia solidária a partir dos estudos contidos no glossário de economia solidária, no Caderno Pedagógico "V" (ZART, 2017).

Quadro 9 – Conceitos abordados durante o processo de formação do Subprojeto

Conceito	Definição
Socioeconomia solidária	Os valores a serem vivenciados são a comunidade, a reciprocidade, a coletividade, a colaboração, a solidariedade. Uma sociedade onde todas as pessoas possam viver sem depender do outro, mas na interação solidária, construir as condições necessárias de vida. A superação da propriedade privada dos meios de produção, fonte de exploração do ser humano. Uma forma de organização da sociedade para a produção e distribuição dos bens materiais e imateriais embasados na coletividade, no trabalho associado, na corresponsabilidade, na participação, na democracia, na mutualidade, na cooperação.
Agroecologia	A agroecologia, se constitui de forma complementar em um conjunto de princípios éticos e de práticas sociais de produção e de consumo embasados no cuidado com o meio ambiente (os ecossistemas) e nas culturas humanas, tanto na organização dos espaços do campo quanto dos espaços urbanos. Os conhecimentos e práticas agroecológicas se contrapõem a todas as formas de monocultura, uso de agrotóxicos, sementes transgênicas, valorizam a pluricultura, a matéria orgânica e sementes naturais.
Auto-organização	É a competência política dos movimentos sociais populares, das entidades sindicais, eclesiais e dos empreendimentos econômicos solidários em organizar-se sem a interferência impositiva externa. Por meio dela, supera-se a cultura da heteronomia, isto é, da obediência exclusiva de normas de alguém, estranhas ao grupo social, hierarquicamente superior e que impõe a sua vontade, sua visão de mundo, seu modo de fazer. A auto-organização afirma as relações de autonomia, ou seja, a potencialidade das pessoas associadas de construir de forma inter-relacional, participativa e coletiva as normas aceitas.
Comercialização e consumo solidário	A comercialização solidária é a metodologia que realiza o encontro entre quem produz e quem consome. Não é abstração do mercado de capitais, mas são as pessoas que se identificam pelo trabalho e os desejos de consumo, para satisfazer necessidades e promover as

	possibilidades de renda dos produtores, ampliando a capacidade de produção, de trocas, de diversificação e qualificação dos produtos.
Educação solidária	Constitui um complexo de valores e de práticas sociais que tem como fundamento a transformação da realidade social dominadora, exploratória, individualista. Seu foco é o desenvolvimento da ética participativa, da cultura da solidariedade, da política democrática, do trabalho associado, da intersubjetividade cooperante, da igualdade social, do reconhecimento da diversidade e da pedagogia da cooperação.
Planejamento participativo	É capacidade de mobilizar e articular recursos para execução de determinados fins. Definimos os recursos como intelectuais, materiais, financeiros e culturais. As proposições, a escolha dos caminhos, o que será feito conectam-se ao poder de decisão das pessoas que integram os empreendimentos solidário.
Trabalho associado	O processo de Organização e produção associado está ligada as práticas sociais de superação da exploração do trabalho, da geração da mais-valia, isto é, do lucro. É trabalhar juntos. São experiências a partir do sistema de cooperação dos/as trabalhadores/as, tendo como fundamento o controle coletivo dos meios de produção e da distribuição igualitária dos resultados do trabalho.

Fonte: organizado pela autora com base no *glossário de economia* solidária volume V 2017.

No Quadro 9 visualizamos alguns dos conceitos que foram abordados durante a formação das acadêmicas, escola e comunidade. A fundamentação possibilitou a compreensão de que a Educação do Campo traz em suas características a necessidade de estar vinculada à Economia no Campo, para que seja possível que a formação para a transformação social na vida daqueles que vivem no campo, a partir dessa forma de economia que supera a exclusão, que tem como pressuposto a solidariedade, a cooperação, a inclusão social, a humanização, ou seja, a valorização da vida.

4.5 Produções científicas a partir da formação do PIBID - Educação do Campo

Nesta subseção trazemos alguns resultados acerca da produção e socialização do conhecimento através de publicações científicas, objetivando divulgar a pesquisa para a comunidade, de forma que permita que outros possam conhecê-la, utilizá-la e/ou avaliá-la sob outras visões. Campos e Santos (2019), ressaltam que a pesquisa científica contribui com a ciência possibilitando a evolução do saber em todos os âmbitos do conhecimento, de modo que para que isso se torne possível, é necessário que seja sistematicamente planejada. Partindo dessa afirmativa, podemos compreender que a pesquisa científica contribui no processo de

desenvolvimento do/a acadêmico/a, a partir da reflexão sobre a teoria e prática desenvolvidas durante a formação no sentido de formação/transformação da sua realidade.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) as instituições de ensino superior devem "incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive". Desta maneira o papel das universidades é também fomentar o ensino e a pesquisa visando estimular os/as estudantes no processo de iniciação científica. Ademais a pesquisa e socialização da mesma serve como instrumento na construção de conhecimento, destarte visando a busca por soluções a problemas relacionados às necessidades humanas, sendo esta compreendida como instrumento capaz de intervir no desenvolvimento da ciência. O subprojeto Educação no Campo forneceu subsídios necessários à construção do conhecimento através dos estudos teóricos, como também durante a prática das atividades pedagógicas. Desta maneira entendemos que a exposição das produções cientificas produzidas e socializadas por meio dos eventos é importante para demonstrar parte dos resultados alcançados a partir do objetivo de melhorar a qualidade da formação inicial, a partir da articulação entre teoria e prática. As produções descritas no quadro foram desenvolvidas e apresentadas pelas licenciandas bolsistas sob orientação do coordenador do subprojeto ao longo do desenvolvimento do mesmo. Além dessas produções apresentadas, o subprojeto contribuiu com o desenvolvimento do trabalho de dissertação de uma bolsista egressa que atuou como voluntária, Verônica Moreno Machado, realizada na Universidade Federal do Estado do Mato Grosso (UFMT), no ano de 2013. A pesquisa intitulada "Percepções da Juventude Camponesa sobre a Educação do Campo na Escola Estadual do Assentamento Sadia/Vale Verde", O objetivo da pesquisa foi investigar as percepções dos educandos e educandas do Ensino Médio sobre o processo de construção da Educação do Campo. E por fim como resultado gerados a partir da formação recebida, houve a publicação de seis (6) artigos no livro publicado pela editora UNEMAT em 2014, intitulado "Práticas Docentes e Formação de Professores: entre ensino e aprendizagem", com temas relacionados às aprendizagens desenvolvidas no subprojeto PIBID-Educação do Campo.

Diante desses fatores explicados podemos compreender a importância da pesquisa no processo de formação inicial como ferramenta para a construção do conhecimento, sendo estes referenciais para o desempenho da prática docente.

Quadro 10 – Publicações das licenciandas bolsistas em eventos de iniciação científica

2011	
Evento	**Modalidade e título do trabalho**
4° Jornada Científica da UNEMAT | seminário do PIBD – UNEMAT Cáceres/MT 20 a 24 de Outubro de 2011	Painel Os saberes dos povos Camponeses manifestos no currículo em ação da E. E. Mário Duílio Evaristo Henry
	Painel A diversidade cultural em uma Escola do Campo
	Painel A importância da relação família e escola
	Painel Aprendizagem através de oficinas, trabalhando em coletivo no Ensino Médio
	Painel Qualificação através da Vivência em situação Escolar: a investigação dos espaços ecológicos, a prática docente e a participação da comunidade
	Painel Percepções de famílias do distrito de Nova Cáceres em relação ao programa de erradicação do trabalho infantil
	Painel A contribuição da arquitetura escolar para a formação da criança
X Jornada Pedagogia de Cáceres/MT 26 a 29 de Setembro de 2011	Painel “Qualificação através da vivência em situação escolar: Formação de educação do campo In Loco”
	Comunicação oral “Grupo de estudos: Educação do campo socioeconomia solidária”
Seminário do CEFAPRO IV Seminário	Comunicação oral “Construção participativa de instrumentos para realização de diagnóstico socioeconômico e político-cultural no assentamento sadia/vale verde”
Seminário de Educação-UFMT Cuiabá/MT 06 a 09 de novembro de 2011	Painel Qualificação através da vivência em situação escolar: Formação de educação do Campo In Loco
	Comunicação Oral Fundamentos Gnosiológicos e organizacionais da educação do campo e da socioeconomia solidária
	Comunicação Oral Qualificação através da vivência em situação escolar: a investigação do espaço escolar, a prática docente e a participação da comunidade
2012	
Modalidade e Título do Trabalho	
XI Jornada de Pedagogia de Políticas e Propostas Pedagógicas para a Educação Básica na Atualidade	Comunicação Oral A interação Escola-Comunidade no Assentamento Sadia/Vale Verde
	Comunicação Oral Processo de Mobilização e Articulação para a Reflexão sobre o Paradigma da Educação do Campo

03 a 06 de setembro de 2012	
SEMIEDU 2012 Crianças Coisificadas não querem ser vistas de forma razoável	Comunicação Oral A Formação Escolar no assentamento Sadia/Vale Verde
	Comunicação Oral Percepções dos Problemas e da construção de alternativas para o desenvolvimento do Campo
V Seminário de Formação Continuada & III Seminário de Tecnologia Educacional- V SFC, 2012, Cáceres/MT CEFAPRO 2012	Comunicação Oral Diagnóstico Participativo no Assentamento Sadia/Vale Verde
64° Reunião Anual da SBPC, 2012, São Luiz/MA	Comunicação Oral Qualificação através da vivência em situação escolar no Assentamento Sadia/Vale Verde
2013	
Evento	**Modalidade e Titulo do Trabalho**
5° Jornada Científica da UNEMAT II Seminário do PIBID	Painel Grupo de Estudos Sobre o Paradigma da Educação do Campo: Relato de uma experiência.
	Painel Educação do Campo e Formação: Relato da experiência do ciclo de debates sobre políticas públicas e desenvolvimento.
	Painel A reflexão em torno da leitura e sua importância para a construção de uma sociedade consciente e questionadora.
	Comunicação Oral PIBID-Pedagogia da Educação do Campo nas escolas em área de fronteira Brasil/Bolívia/Cáceres-MT
SEMIEDU 2013	Comunicação Oral Observação e Práticas de Docência desenvolvidas na Escola Municipal Nossa Senhora no Assentamento Sapiquá Município de Cáceres/MT
	Comunicação Oral Relato de uma experiência: Grupo de estudos sobre Educação do Campo
	Comunicação Oral Em busca de uma Pedagogia da autonomia nas Escolas do Campo.
XII JORNEDUC 02 a 06 de setembro de 2013	Comunicação Oral Reflexões sobre as oficinas pedagógicas desenvolvidas pelo PIBID/Pedagogia Educação do Campo áreas de Fronteira Brasil/Bolívia
	Poster Relato de experiência sobre a iniciação à Docência em sala de aula no PIBID Pedagogia Educação do Campo.
XI Congresso Nacional de Educação- EDUCERE 2013	Comunicação Oral A construção da Educação do Campo na configuração educacional de um assentamento no Município de Cáceres-MT.

I SEMMEL- Seminário de Estudos Linguísticos e Literários	Comunicação Oral Práticas Pedagógicas na Escola do Campo.
Publicação na Revista Educação, Cultura e Sociedade Ano/2014	Título A construção da Educação do Campo na Configuração Educacional de um Assentamento no Munícipio de Cáceres-MT.

Fonte: Organizado pela autora com base no relatório PIBID 2014, 2022

Podemos visualizar no Quadro 10 o grande número de trabalhos produzidos em várias modalidades, apresentados e publicados, sendo estes, fruto dos estudos e das práticas sociais pedagógicas desenvolvidas no subprojeto. Os trabalhos científicos são complementares no processo de ensino aprendizagem, oportunizam a socialização da pesquisa para a comunidade acadêmica e o público em geral, demonstrando os resultados e contribuindo com o aperfeiçoamento profissional.

> De modo geral, a educação pode ser mesmo conceituada como o processo mediante o qual o conhecimento se produz, se reproduz, se conserva, se sistematiza, se organiza, se transmite e se universaliza, disseminando seus resultados no seio da sociedade. E esse tipo de situação se caracteriza então, de modo radica- lizado, no caso da educação universitária [...]. É assim que a própria extensão universitária deve ser entendida como o proscesso que articula o ensino e a pesquisa, enquanto interagem conjuntamente, criando um vínculo fecundante entre a Universidade e a sociedade, no sentido de levar a esta a contribuição do conhecimento para sua transformação. (SEVERINO, 2017, p. 26, 27).

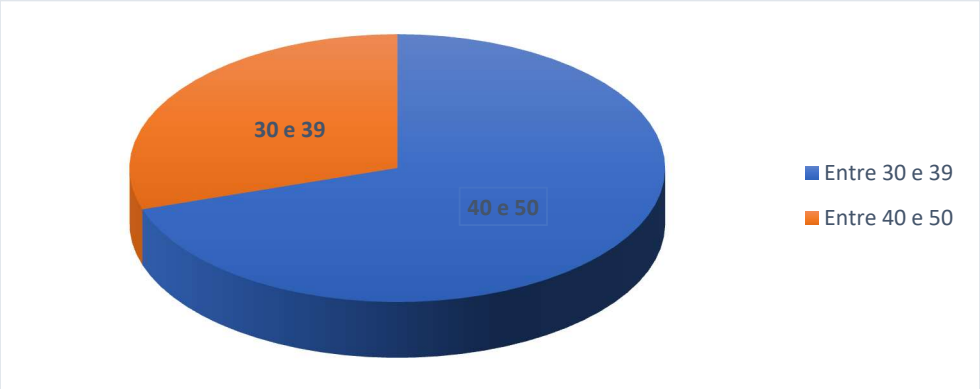
A produção acadêmica é de suma importância para a formação discente, um dos grandes desafios da educação é formar esse/a docente em sua plenitude, com domínio concreto das bases teóricas/práticas em sua área de atuação. Ao término da graduação o profissional vai desenvolver/aplicar seu conhecimento e a base do professor pesquisador; mediador do conhecimento é um fator determinante na construção das novas práticas a partir de uma leitura da realidade em que está inserido. Desta maneira o educador/a que desenvolve a capacidade de pesquisa. Ainda conforme Severino (2017, p. 35), "a pesquisa é coextensiva a todo o tecido da instituição universitária: ela aí se desenvolve capilarmente. Mas, ao mesmo tempo, impõe-se que seja integrada num sistema articulado. Tanto quanto o ensino, a pesquisa precisa ser organizada no interior da Universidade". O subprojeto PIBID-Educação no campo permeou essa formação de modo que o ensino aprendizagem não permanecesse guardado, mas que fosse compartilhado visando à formação e à articulação/exposição dos saberes sistematizados a partir da inter-relação entre a teoria e a prática.

5 PERFIL ATUAL DAS EGRESSAS BOLSISTAS DO SUBPROJETO PIBID-EDUCAÇÃO DO CAMPO

A partir do questionário aplicado via *Google Forms* para sete (7) egressas bolsistas e três (3) professoras supervisoras da escola do campo, totalizando dez (10) participantes, investigamos os perfis com indicadores correspondentes a idade, tempo de participação no subprojeto PIBID-Educação do Campo e o atual vínculo institucional.

Com relação a idade podemos visualizar no Gráfico 6 que as bolsistas egressas possuem idade entre trinta (30) e trinta e nove anos (39), e entre quarenta (40) e cinquenta (50), sendo estas, como anteriormente mencionado, majoritariamente do sexo feminino. Corroboramos com a pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2017), com base no Censo da Educação Superior, onde o mesmo aponta que há uma predominância de mulheres matriculadas nos cursos de licenciatura sendo este número representado por 70,06% das matriculas, e durante toda a realização do subprojeto PIBID-Educação do Campo ocorreu essa predominância de gênero.

Gráfico 6 - Idade das participantes



Fonte: Organizado pela autora com base no questionário aplicado na pesquisa de campo

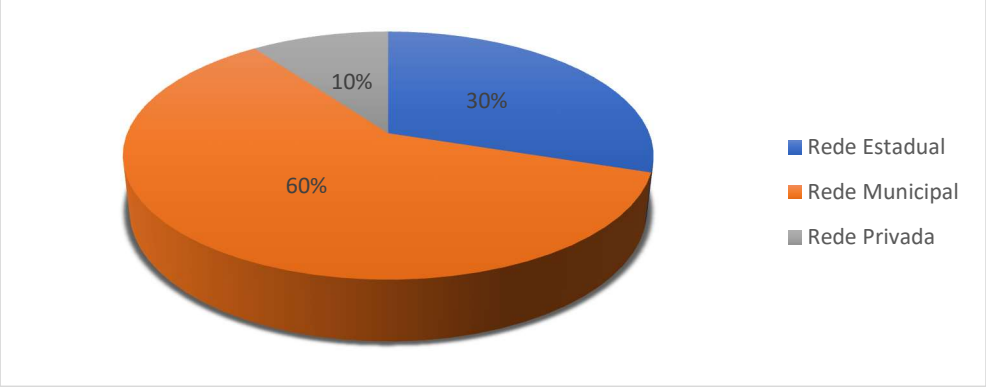
Com relação ao tempo de participação no Subprojeto podemos visualizar, no Gráfico 6, que variou entre nove (9) meses e três (3) anos; essas diferenças ocorriam devido às datas em que aconteciam os seletivos para bolsistas; à medida que concluíam o curso de licenciatura, abriam-se vagas através de seletivo realizado por meio de prova dissertativa e entrevistas oportunizando o ingresso de novas bolsistas, sendo este um fator importante no sentido de formação, uma vez que a formação não é estática está sempre em movimento. Para Severino (2017, p. 42),

> A extensão se torna exigência intrínseca do ensino superior em decorrência dos compromissos do conhecimento e da educação com a sociedade, uma vez que tais processos só se legitimam, inclusive adquirindo sua chancela ética, se expressarem envolvimento com os interesses objetivos da população como um todo. (SEVERINO, 2017, p. 42).

Além dos indicadores idade e tempo de participação no subprojeto, investigamos se as bolsistas egressas estão atualmente na área docente em sua respectiva formação, visto que este seria um fator importante para sequência à nossa pesquisa e entender até que ponto o subprojeto influenciou na prática docente por elas realizada após a sua formação e inserção na regência.

Como podemos verificar no Gráfico 7, as entrevistadas estão em plenas funções de suas atividades atuando nas redes de ensino municipal, estadual e privada possibilitando assim um diálogo de acordo com os objetivos desta pesquisa.

Gráfico 7 – Vínculo institucional das participantes



Fonte: Organizado pela autora com base no questionário aplicado na pesquisa de campo.

É no exercício da profissão que os/as professores/as estabelecem suas ações de uma forma específica ao ambiente de inserção. É na pratica que desenvolvem crenças, e capacidades de estar frente aos desafios em busca de um ensino para a formação/transformação dos/as educandos/as. Podemos enfatizar a importância da inserção do/a licencianda/o no contexto escolar no processo de formação acadêmica, pois todo conhecimento adquirido serve de base para a construção do saber docente possibilitando uma formação crítica e reflexiva.

> O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente. (IMBERNÓN, 2022, p. 15).

Quando não há respaldo, no sentido de oferecer possiblidades mais amplas de formação, durante a fase acadêmica para a preparação para uma atuação, partindo do princípio do desenvolvimento da teoria em consonância com a prática, o educador tende a ter mais dificuldades no exercício da profissão, bem como na formação de sua identidade, pois a sociedade está em constantes mudanças o que implica na necessidade de uma formação que prepare o/a educador/a para o desafio da docência.

A formação é um processo de multideterminações e pode acontecer em diferentes espaços; sendo estes formais ou não formais, todo esse processo é permeado a partir de interações que promovem diálogos geradores de conhecimentos teóricos científicos, saberes e experiências. A valorização do contexto de formação é importante na formação para a docência; os espaços apresentados no decorrer dessa dissertação englobam a escola e comunidade, mas, se inicia na escola onde as licenciandas passam a ter experiências concretas no ensino aprendizagem numa relação dialética entre teoria e prática.

Reconhecemos, portanto, que a escola é lugar de ensino aprendizagem, onde a formação é mediada a partir das experiências vivenciadas, a iniciação à docência em um espaço com tempo suficiente de aprendizagem que podem contribuir sobremaneira no exercício da profissão docente; enfatizamos a dialética entre as reflexões e experiências com aporte teórico necessário para a reflexão-ação de maneira coerente e intencional, promovendo uma gama de possibilidades a partir da leitura da realidade de inserção onde o/a professor/a iniciante tem a oportunidade de protagonizar sua formação.

5.1 Percepções das licenciadas e participantes bolsistas: contribuições para a Formação Profissional e exercício da Docência

Nessa subseção chegamos à prática social final da nossa pesquisa. O subprojeto PIBID-Educação do Campo “Vivências em Situação Escolar” incumbiu-se do compromisso de contribuir com a formação, não somente no sentido de enriquecimento da iniciação à docência, como também na formação da escola/comunidade envolvidas nas atividades, visando uma formação para emancipação dos/as sujeitos/as e a construção do senso crítico reflexivo das realidades sociais e escolares. Segundo Freire (2011) é preciso estar atento sobre os métodos que são compulsórios no sistema educacional brasileiro, que comumente intentam para a formação autoritária e mecanicista. A esse respeito o autor salienta que:

> É preciso insistir; esse saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento - não apenas precisa de ser compreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser- ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 2011, p. 49).

Para Freire, o educador precisa se mover com clareza na sua prática, isso significa que deve ter consciência de que o ato de ensinar não é transferir conhecimento, que o processo de ensino aprendizagem ocorre de forma dialética onde educador e educando aprendem juntos, que a construção do conhecimento é uma via de mão dupla que ocorre na inquietação, na problematização e constante busca por mudanças.

Sobre esta perspectiva de formação docente, Saviani (1991) salienta sobre o olhar dos diferentes saberes produzidos, socialmente congruentes aos problemas levantados a partir das práticas pedagógicas dos/as envolvidos/as nessa atividade. Ressaltamos que o contexto de formação aqui abarcado é no espaço da escola/comunidade do campo, que trouxe possibilidades de reflexão-ação dos saberes docentes e cotidianos incorporados nesse ambiente. Sobre a configuração da educação do campo destacamos que:

> A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito a educação que seja *no* e *do* campo. (CALDART, 2012, p. 259).

Para Freire (2013) o ato de ensinar exige apreensão da realidade. Assim sendo, no fazer docente é fundamental que o educador compreenda que sua prática apresenta diferentes dimensões durante sua ação. Desse modo, a iniciação à docência deve fomentar esse processo de construção do conhecimento, viabilizando uma formação que valorize o contexto educacional no qual se pretende atuar. A respeito da Educação do Campo, Molina M. C. e Sá, L. M. (2012) afirmam que a formação de educadores para campo enfrenta grandes desafios, ressaltando que: Á

> No sentido de uma construção contrahegemônica, a formação de educadores para as escolas do campo, tem como desafio colocar a escola a serviço da transformação social no sentido de mudar não apenas os conteúdos, mas suas práticas, estrutura organizacional e funcionamento. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 85).

Podemos perceber que a educação passa a ter características próprias e que o processo de ensino aprendizagem necessita de um olhar que contemple sua historicidade e singularidades culturais. Segundo Libâneo (1984);

> A educação, momento da prática social, atua como coadjuvante no movimento da transformação social; atua na tomada de consciência do poder coletivo por parte dos sujeitos "portadores da práxis social viva", ou seja, na elaboração crítica, consciente das relações sociais em que são levados a viver. (LIBÂNEO, 1984, p. 136).

Assim, a produção de conhecimento é elemento central de transformação. Desta maneira a iniciação à docência e seu desenrolar exigem dos/as educadores a assimilação não somente da teoria como também dos saberes práticos e suas especificidades contextuais, portanto é necessário que assimile as demandas da escola/comunidade do campo. Para Zart,

> Para conseguir educar com bom senso, na constante avaliação, no diálogo, o professor, em especial, o professor da Educação do Campo, precisa conhecer a realidade de seus alunos. Isso significa saber quais são suas características em termos socioeconômicos e culturais, faixa etária, interesses pessoais, dificuldades, seu conhecimento de mundo, entre outros. (ZART, 2014 p. 163).

Partindo dessas reflexões, buscamos compreender a formação inicial a partir das práticas pedagógicas, diante das especificidades observadas, investigadas e refletidas.

Frente à empíria obtida, evidenciamos primeiramente uma análise a partir dos objetivos do subprojeto PIBID-Educação do Campo e observação das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escola/comunidade. Para visualizar a importância das práticas desenvolvidas para iniciação à docência investigamos a percepção das egressas, sobre os significados da formação para o exercício da docência, para esta análise identificamos três categorias de base, que se destacaram nas respostas das entrevistadas, sendo elas: experiência, Saberes e práticas pedagógicas. Para exposição das falas utilizaremos nomes reais das entrevistadas, visto que nos foi autorizado a partir do Termo de Consentimento (TCLE) devidamente assinado.

A partir dos relatos disponibilizados em questionário verificamos elementos que viabilizaram êxito na formação docente. As egressas afirmam que a participação no subprojeto forneceu subsídios necessários para compreender a dinâmica da vida na comunidade do campo, o que se pode observar nos relatos abaixo:

> *Sim, a minha participação no PIBID me fez relembrar as experiências que tive no campo desde a minha infância e os conceitos apreendidos nas formações e nas atividades a campo, me ajudaram a compreender a riqueza que existe no campo e como essas comunidades precisam ser valorizadas e fortalecidas. (Marcia).*

> *Acredito que contribuiu para fomentar as reflexões entorno das condições e desafios, vivenciadas por toda comunidade educacional do Campo. (Mileide).*

Relataram sobre a importância da inserção no contexto da escola/comunidade do campo, de modo que o desenvolvimento da teoria empírica, saberes cotidianos e as práticas forneceram subsídios para a compreensão do contexto de inserção. Para Imbernón,

> O desenvolvimento do conhecimento profissional, a metodologia deveria fomentar os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social por meio de diferentes experiências. Assim, se a formação deve ser direcionada para o desenvolvimento e a consolidação de um pensamento educativo, incluindo os processos cognitivos e afetivos que incidem na prática dos professores, esse pensamento educativo deveria ser produto de uma práxis, uma vez que no decorrer do processo não apenas se ensina, mas também se aprende. (IMBERNÓN, 2022, p. 67).

Ao mencionarmos diferentes experiências estamos nos referindo a um universo de possibilidades as quais o/a educando/a passa durante o processo de formação; além dos conhecimentos teóricos indispensáveis, podemos abarcar o conhecimento das relações sociais que envolvem todo o contexto das realidades sociais, formando não apenas professores/as, mas educadores/as que estejam engajados na luta por uma educação para a emancipação dos/as sujeitos/as. Para Freire (2015, p. 45) "não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio". Quando refletimos a partir desse pensar de Freire, inferimos a uma educação para a transformação "educação das massas", que forme sujeitos reflexivos e autoreflexivos sobre seu espaço e tempo, de modo que ensinar não é apenas transferir conhecimento.

> É preciso insistir: este saber necessário ao professor de que ensinar -*não é transferir conhecimento*- não apenas precisa ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica —, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 2011, p. 49).

Ensinar a pensar, possibilita a produção/apropriação do conhecimento sistematizado, pautado no diálogo no viés de quem ensina, mas, também aprende. Uma educação voltada ao contexto de inserção dos sujeitos. O processo de ensino aprendizagem, neste sentido, é fortalecido nas bases científicas visando proporcionar o conhecimento sistematizado a partir da inter-relação entre escola, comunidade e universidade. De acordo com Tardif,

> No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os habitus (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. (TARDIF, 2014, p. 49).

Assim entendemos que a prática é instrumento indispensável para a formação, nesse sentido questionamos as entrevistadas sobre qual a metodologia utilizada no momento de

reflexão-ação, e se os saberes cotidianos dos/as participantes eram corroborados com o conhecimento científico, o que relataram com as seguintes respostas.

> *Os trabalhos desenvolvidos foram através de oficinas, rodas de diálogo, seminários, dos quais os participantes contribuíam de forma ativa nas discussões, trazendo seu conhecimento, suas vivências e experiências do Campo (Mileide, coord./ escola do campo).*
>
> *No decorrer do PIBID Educação do Campo, foram desenvolvidas diversas ações, formação das bolsistas, dos professores do campo e formação e atividades com toda a comunidade escolar, as quais permitiam a troca de saberes e a construção de novos conhecimentos, pois os saberes das experiências trazidas pelos participantes da formação enriqueciam os debates durante as rodas de conversas, agregando valores aos nossos estudos (Marcia).*
>
> *Foram desenvolvidas oficinas pedagógicas com temáticas diversas, abrangendo públicos de todas as idades. Sendo desenvolvidas por educadores, técnicos, estudantes e camponeses. Todos os envolvidos receberam certificados. Assuntos voltados para a realidade da comunidade, escolhidos pelos próprios. O meu desenvolvimento profissional no decorrer de todo trabalho, foi uma experiência para toda vida (Geize).*

Nas falas podemos observar que a formação ocorreu de forma contínua, de forma dialógica, de modo a considerar o conhecimento prévios dos/as sujeitos/as. De acordo com Freire (2013) o diálogo é inerente à condição humana. Assim sendo, o diálogo é algo necessário, é centralizador no ato de ensinar, de modo que educadores e educandos/as são atuantes de forma linear, ou seja, igualmente importantes nesse processo. A dialogicidade viabiliza a conscientização dos educandos, onde há respeito aos seus saberes.

> A proposta de uma escola do campo não cuida apenas de mudar conteúdos, mas traz novos valores e atitudes; constrói-se como uma escola integral, que lida com todas as dimensões do ser humano. Para tanto, é preciso discutir em que consiste essa base, que princípios podem garantir que o sujeito do campo seja o ponto de partida e o ponto de chegada do processo formativo, como sujeito que sempre traz o seu conhecimento, a construção histórica da sua cultura, e, com isso, formar pessoas que possam ler o mundo tal como ele se apresenta hoje à juventude do campo e à da cidade. (SÁ; MOLINA; BARBOSA, 2012, p. 86).

A valorização dos saberes docentes, em especial quando falamos de Educação do Campo, é algo inerente ao ensinar para transformar, de modo que partindo da realidade podemos buscar soluções, as problemáticas levantadas pelos sujeitos/as visando trazer soluções aos conflitos enfrentados no cotidiano, e não somente teorias, das quais não saibam como utilizá-las na busca pelo desenvolvimento pessoal e social. Nesse aspecto Libâneo ressalta que:

> Na perspectiva da educação, enquanto inserida no movimento da prática social global, portanto, como tarefa crítico transformadora, devem ser ressaltadas duas consequências práticas do trabalho docente: a primeira refere-se à valorização da instrução e do ensino como instrumentos de humanização, o que implica assumir a dimensão pedagógico-didática da visão crítica da sociedade. O trabalho docente não

> se reduz à pura transmissão de conhecimentos nem crença na sua apropriação espontânea pelo aluno, nem à mera formação política. É um processo simultâneo de transmissão/assimilação ativa, onde o aluno é capaz de reelabora-lo criticamente com os recursos que traz para a situação de aprendizagem. (LIBÂNEO, 1984, p. 137).

Desta maneira podemos refletir acerca das escolhas das atividades teórico-práticas, as quais não devem ser deslocadas dos objetivos inicialmente propostos; tendo em vista que a ação é realizada a partir da reflexão, indagamos as egressas: "quais práticas pedagógicas foram desenvolvidas durante o subprojeto e se participaram diretamente no processo de formação dos sujeitos e como essas práticas contribuíram para o desenvolvimento profissional de cada uma"; para esta pergunta temos as seguintes afirmações.

> *As práticas pedagógicas que culminaram no processo de mobilização e organização dos sujeitos do campo por meio das formações, oficinas, palestras, debates e discussões acerca da realidade do campo, trouxeram maiores conhecimentos das entidades sociais e populares que atuam na educação do campo e provocaram maiores perspectivas para o desenvolvimento da Educação do Campo. Vivenciar todo esse processo contribuiu de forma significante para o meu desenvolvimento humano e profissional, pois me faz querer ser um ser humano melhor e uma educadora que valoriza a vida, a natureza e principalmente acredita e busca pela construção de um mundo melhor (Marcia).*
>
> *Sim...trabalho em uma cidade pequena e tenho bastante crianças que moram em áreas rurais, e com bastante dificuldade no aprendizado, e uso como profissional os conhecimentos adquiridos no PIBID (Geize).*
>
> *Sim, e meu receio em trabalhar e até mesmo viver na Zona Rural (Campo) foram desconstruídas através da realidade mostrada e vivenciada pelo PIBID (Elaine).*

Diante das afirmações, podemos observar que as práticas pedagógicas desenvolvidas no subprojeto contribuíram não somente para o desenvolvimento profissional de iniciação à docência, como também no desenvolvimento pessoal de humanização de completude da existência enquanto futura educadora. Sobre esse viés Caldart reflete que, na expressão de Marx:

> É o movimento das práticas e da reflexão sobre elas que constitui o movimento pedagógico que educa os sujeitos. E o desafio de educadores e educadoras é exatamente garantir a coerência deste movimento de práticas em torno de valores e de princípios que sustentem um determinado projeto de ser humano, de sociedade. (apud CALDART, 2003, p. 74).

O subprojeto de iniciação à docência vem demonstrando a partir das falas que foi momento importante na vida acadêmica das egressas, visto que o ensino aprendizagem foi pautado para além da teoria e prática, permeou o sentido de formação humana e profissional, uma formação para a transformação social.

> Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca. (IMBERNÓN, 2022, p. 29)

Ao mencionarmos a educação transformadora visualizamos, nas percepções das licenciandas, que ao iniciar as atividades no subprojeto se depararam com uma realidade que as fez pensar o fazer docente de uma forma diferenciada dos contextos universidade e escolas urbanas, se colocando à frente da realidade como mediadoras da prática pedagógica, o que possibilitou um novo olhar com outros significantes acerca do espaço da escola/comunidade a partir de um conhecimento desenvolvido de forma dialética. Nesse sentido Frigotto ressalta que

> No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. (FRIGOTTO, 1991, p. 81).

As práticas pedagógicas foram desenvolvidas no sentido da formação humana dos/as sujeitos/as do campo, o conhecimento teórico em consonância com a prática, permeou a aprendizagem em torno da auto-organização social, na produção de produtos agroecológicos, bem como na comercialização, de modo que houve participação significativa de toda a comunidade escolar. Esse contexto promoveu a formação intelectual e humana de todos/as os/as envolvidos/as, em especial as licenciandas que adentraram em um "mundo" novo cheio de possibilidades e desafios nos quais se formaram e se transformaram enquanto sujeitas cognoscentes.

Uma das indagações no momento da entrevista foi sobre os desafios enfrentados durante o processo de desenvolvimento das atividades na escola comunidade, a esse respeito tivemos a seguintes respostas

> *Desafios são vários né, porque nós tivemos também que nos adequar as oficinas e as formações, de acordo com a realidade deles, porque como era dia da semana eles precisavam também organizar os seus afazeres dentro da escola dentro da comunidade para poder estar lá participando, então assim, foram necessários diálogos conversas, para que a gente pudesse estar superando né, então as escolas do campo também eram longe, estávamos sempre se organizando, para passar o dia todo no campo e aí foi até um dos pontos que foi questionado pelo professor Laudemir e a professora Loriége no dia que nós fizemos a seleção para entrar na bolsa né, se nós teríamos a disponibilidade para estar indo no campo, então tinha que fazer toda uma organização uma logística para estar indo, ler todo material toda produção então assim, teve vários desafios e a gente precisou ter todo esse diálogo para ir se construindo. (Marcia).*

> *Tivemos muitos desafios, o primeiro foi aprender sobre o conceito científico de educação do campo, porque não tínhamos esse conhecimento, depois muitos estudos sobre a organização da educação do campo para poder compartilhar na comunidade, depois tivemos que aprender se organizar durante as formações e estar em contato*

> *direto com os educandos da escola/comunidade, muitas vezes era difícil reunir, as vezes aconteciam imprevistos, mas no fim aprendemos a ensinar e aprendemos muito com eles também. (Juscilene).*

Durante o processo de formação houve desafios, os quais podemos visualizar nas falas das egressas, além de problemas de acesso relacionados ao transporte, o que demandava passar o dia inteiro na comunidade, foram também desafiadas a organização do espaço para promover a inserção, desenvolvimento e participação dos envolvidos nas ações. Embora tenha sido uma experiência nova, percebemos que conseguiram superar as adversidades enquanto se formavam enquanto educadoras participativas e empenhadas com o fazer docente. Para Franco (2020, p. 4, 5),

> A mediação entre pesquisa educacional e ação reflexiva docente é a base da nova epistemologia da prática. Assim, quando se incorpora à concepção de prática docente o sentido da reflexividade, supera-se a representação de uma prática que se faz de modo rotineiro, linear, mecânico, e passa-se a considerá-la fruto da contextualidade do homem que, na interação com sua existência, elabora os significados de sua ação, dialoga com as contradições e luta por compreender e superar as opressões impostas à sua existência. (FRANCO, 2020, p. 4, 5).

Desse modo, exercer a prática docente não pode ser considerado um agir mecânico, é necessário que haja reflexão contínua para superar os conflitos e refazer-se sempre que necessário, visto que os contextos sociais apresentam particularidades e alguns conflitos que precisam ser superados para que haja concretização do conhecimento.

Diante dos relatos acerca das dificuldades encontradas para efetivação das práticas pedagógicas, percebemos que educar na escola do campo exige um aprofundamento teórico e prático diferenciado para atender as necessidades da comunidade/escola no sentido de formação para a transformação social, assim questionamos as egressas se, de acordo com as experiências por elas vivenciadas, havia necessidade de uma formação específica para a atuação na escola do campo e obtivemos as seguintes reflexões:

> *Não é bem uma formação, tem que ter perfil, eu lembro que quando eu estava trabalhando no subprojeto na escola eu me deparava com uma dificuldade muito grande, os meus colegas de trabalho na época, me ajudavam, colaboravam, participavam, mas era assim eles faziam porque sabiam que aquilo ali iria beneficiar eles com certificado, com pontuação, mas poucos mesmo acreditavam que aquilo poderia trazer um retorno maior para a comunidade, tem alguns que não acreditavam na educação do campo, inclusive foram até embora. Mas assim o profissional que vai trabalhar numa escola do campo, uma escola que tem uma matriz curricular diferenciada voltada para essa questão, ele tem que ter perfil, embora não tenha um seletivo específico para selecionar professores, é de acordo com a pontuação nas atribuições de aula e certificações etc. É a forma como a educação seleciona os profissionais, mas assim, seria interessante que tivesse uma opção profissional que de quem tem o perfil, porque quando se tem o perfil tem mais facilidade para desenvolver o trabalho o projeto nas escolas. (Mirian, coord./ escola do campo.)*

> *Com certeza, acredito que deve urgentemente ter essa formação específica para escola do campo (...) A realidade dos sujeitos do campo, a qual eles têm que acordar muito cedo, para alimentar os animais antes de ir para a escola, o professor tem essa distância para chegar a escola, tem um espaço uma estrutura que muitas vezes não são adequadas, então essas são uma das inúmeras situações, a qual o professor tem que estar preparado para tudo isso, então o professor tem que compreender essa realidade e fazer uma formação direcionada, a partir da realidade desses sujeitos. A escola urbana, nós temos livros didáticos ao qual o professor impõe e trabalha de uma forma, mas e na escola do campo, qual é a realidade? É possível os alunos da escola do campo olhar aquele livro didático e dizer, não condiz com a minha realidade, então a escola do campo teria que ter um embasamento que o aluno consiga visualizar sua realidade a partir de suas vivências, e o professor precisa compreender para um bom desenvolvimento. (Juscilene).*

Para que uma educação no/do campo seja possível é preciso que os educadores acreditem que ela seja, diante desse diálogo percebemos a preocupação das entrevistadas sobre o cenário da educação do campo, os educadores que lá atuavam, alguns não acreditavam que fosse possível uma formação contextualizada com a realidade dos/as sujeitos/as. Os questionamentos giram em torno da intencionalidade da formação docente que contribua para uma educação que venha de encontro com as necessidades de formação dos/as sujeitos do campo, os quais sobrevivem em meio às adversidades de um espaço esquecido pelo governo capitalista.

> Desta maneira, a escola do campo pode ser uma das protagonistas na criação de condições que contribuam para a promoção do desenvolvimento das comunidades camponesas a partir das concepções sobre as possibilidades de atuação das instituições educativas na perspectiva contra-hegemônica, além das funções tradicionalmente reservadas à escola, de socialização das novas gerações e de transmissão de conhecimentos. Para isso, faz-se necessário que se promovam no seu interior importantes transformações, tal como já vem ocorrendo em muitas escolas no território rural brasileiro, que contam com o protagonismo dos movimentos sociais na elaboração de seus projetos educativos e na sua forma de organizar o trabalho pedagógico. (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 24)

Para Caldart (2010) é necessário que se compreenda a importância de considerar o contexto escolar e as finalidades educativas pautadas na formação do ser humano para que haja transformação social.

Retornamos nossas reflexões ao contexto inicial de formação das licenciadas, indagamos a respeito da formação ocorrida fora do ambiente da academia, em um espaço contraditório, a universidade, onde se concretizou o subprojeto PIBID-Educação do Campo; procuramos entender se as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o subprojeto trouxeram contribuições à formação durante o curso de licenciatura em pedagogia em sala de aula, a esse respeito temos as seguintes respostas.

> *Sim. Todos os processos formativos desenvolvidos durante o PIBID contribuíram para enriquecer as discussões em sala de aula e para ampliar os horizontes acerca da educação, considerando que tínhamos uma realidade diferenciada para apresentar a do campo, pois durante os debates em sala de aula podíamos falar sobre as experiências vivenciadas a campo, o que enriquecia as discussões sobre a nossa prática docente. (Marcia).*
>
> *Sim, em criar várias estratégias e interações para lidar com a diversidade (Geize).*
>
> *Para mim foi muito positivo porque foi a partir dessa experiência vivenciada no subprojeto que eu iniciei um processo de autonomia, autoconfiança uma busca de práticas que possam ser desenvolvidas em sala de aula da melhor forma possível, tudo isso o projeto proporcionou que eu buscasse, desenvolvesse e me tornasse a profissional de hoje (Juscilene).*

Portanto, os relatos demonstram a importância evidente da formação teórica/prática nas atividades do PIBID, as quais contribuem no desenvolvimento em sala de aula, gerando o compartilhamento das experiências, perpetuando os conhecimentos acerca do tema, instigando a pesquisa e socialização. Para Imbernón (2022),

> Sem cair no excesso de exagerar a importância das práticas para o desenvolvimento do conhecimento profissional, temos de considerá-las não apenas como uma atribuição a mais, mas devemos reformulá-las tendo em conta uma redefinição das relações que o aluno tem com a realidade de uma escola no período de formação inicial: •As práticas nas instituições educativas devem favorecer uma visão integral dessas relações e devem levar necessariamente a analisar a estreita relação dialética entre teoria e prática educativa. As práticas devem ser o eixo central sobre o qual gire a formação do conhecimento profissional básico do professor.
> •As práticas devem servir de estímulo às propostas teórico-práticas formais, de maneira a permitir que os alunos interpretem, reinterpretem e sistematizem sua experiência passada e presente, tanto intuitiva como empírica. (IMBERNÓN, 2022, p. 66, 67).

Desta maneira cabe reiterar a forma que o Subprojeto PIBID-Educação do Campo se desenvolveu, em conformidade com os apontamentos de Imbernón, de modo que as práticas pedagógicas foram desenvolvidas seguindo os critérios científicos embasados na formação para o desenvolvimento integral das licenciandas, assim como as práticas desenvolvidas no sentido de amparar as necessidades de formação da comunidade escolar de acordo com seu contexto de inserção a "Educação do Campo". O autor ainda afirma que "É preciso, pois, derrubar o predomínio do ensino simbólico e promover um ensino mais direto, introduzindo na formação inicial uma metodologia que seja presidida pela pesquisa-ação como importante processo de aprendizagem da reflexão educativa, e que vincule constantemente teoria e prática" (IMBERNÓN, 2022, p. 67).

A esse respeito, indagamos o próximo questionamento, no sentido de entender se houveram mudanças nas perspectivas em relação ao trabalho docente após as vivências experienciadas no subprojeto.

> *As experiências vivenciadas foram de suma importância para quebra de paradigmas em relação a alguns tópicos que ainda norteavam de uma forma não satisfatório as minhas práticas docentes. Despertou o interesse de buscar ainda mais, meios e recursos para fornecer o ensino de qualidade da qual o campo merece e necessita (Mileide).*
>
> *Sim. Em sempre vou estar em busca do conhecimento, que um bom professor não fica preso somente em sala de aula, ele vai além, uma aula bem planejada acontece em qualquer lugar (Joelma).*
>
> *Com certeza porque quando eu fui selecionada para ser bolsista eu tinha uma outra visão de sociedade, então a partir das leituras dos encontros das formações eu passei a ter um olhar diferenciado, a gente passa a conhecer uma educação para além daquilo que a sala de aula nos ensina né, porque você passa a ter uma outra visão que você passa ter contato com o contexto, com as pessoas que vivem no campo que nos mostram que a educação ela vai além da sala de aula, ela precisa estar conectada com a realidade, dos alunos ela precisa formar pessoas críticas e reflexivas, que tenham uma capacidade de pensar para além daquilo que muitas das vezes estamos ensinando, somente a ler e escrever, nós precisamos formar sujeitos críticos e reflexivos que pensem, numa sociedade justa humana e solidária (Marcia).*

Diante do exposto podemos visualizar várias unidades de registro, as quais demonstram a percepções das egressas, são elas: Conhecimento, aula bem planejada, experiências vivenciadas, quebra de paradigmas, práticas docentes, ensino de qualidade e realidade vivenciada. Durante o diálogo tivemos uma clara dimensão da formação oferecida a partir das práticas pedagógicas para a iniciação à docência, bem como para a escola/comunidade do campo.

> Sabe-se que a educação, como prática social histórica, transforma-se pela ação dos homens e produz transformações nos que dela participam. Dessa forma, é fundamental que o professor esteja sensibilizado em reconhecer que, ao lado das características observáveis do fenômeno, existe um processo de transformação subjetiva, que não apenas modifica as representações dos envolvidos, mas produz uma ressignificação na interpretação do fenômeno vivido, o que produzirá uma reorientação nas ações futuras. Assim, é importante que o professor compreenda as transformações dos alunos, das práticas, das circunstâncias em processo. (FRANCO, 2015, p. 08).

A partir das observações podemos perceber que a formação oferecida pelo PIBID possibilitou a aquisição de novos saberes sobre as formas de ensinar e aprender, aprimorando tanto a subjetividade docente, quanto os primeiros pilares de uma docência organizada em sentidos significativos do saber e saber fazer. Para Carvalho (2014, p.24) "(...) a educação se configura como expressão de liberdade humana, por isso se constitui

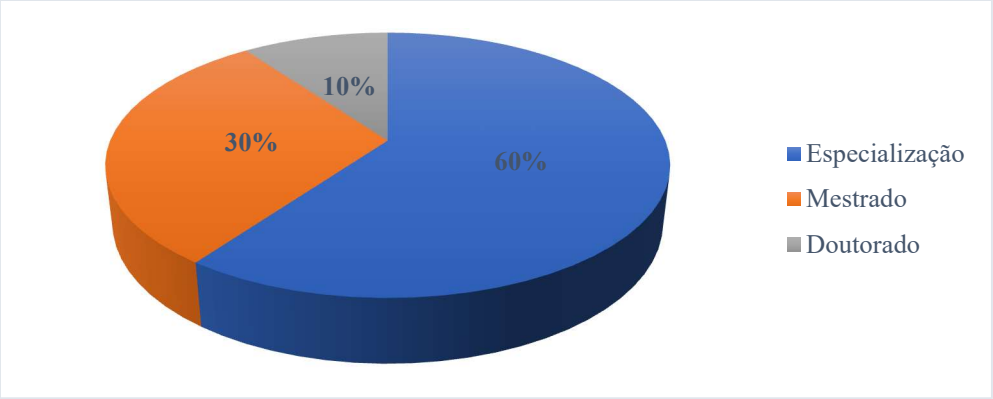
uma ação política. Por ser humana, a educação envolve o sujeito em sua dimensão afetiva, intelectual e cultural".

A entrevista contribuiu significativamente com a pesquisa, de maneira que possibilitou a interação de maneira virtual, porém, em tempo real, esse momento de diálogo foi de suma importância para complementar nossa investigação. A partir das respostas.

5.2 Formação continuada: influência do PIBID na continuação dos estudos e profissionalização das egressas pós curso de licenciatura

Nesta subseção investigamos se as egressas deram continuidade na profissionalização após o término do curso de licenciatura e, em caso de afirmativa, se a participação no subprojeto influenciou na escolha de área de pesquisa e crescimento profissional. A partir do Gráfico 8 podemos visualizar o número de pós de graduações realizadas pelas entrevistadas egressas do Subprojeto PIBID-Educação do Campo e percebemos que houve uma continuidade nos estudos das mesmas, e que a participação no Subprojeto foi importante nesse processo de ensino aprendizagem, possibilitando o aprofundamento na teoria e reflexão sobre a prática. Freire (2011) aborda a concepção do ser inacabado que se forma e se transforma no processo de ensino aprendizagem, o diálogo e a liberdade de expressão possibilita a criação de caminhos para a reflexão/ação. Nesse processo de transformação entre docente e discente o ato de ensinar, de acordo com Paulo Freire, exige perseverança, pois o processo de transformação inclui dificuldades que precisam ser superadas através da reflexão sobre a prática educativa, abrindo um campo de possibilidades visando a autonomia do educando, para que o mesmo se encontre como sujeito capaz na produção e na criação de possibilidades do saber.

Gráfico 8 – Percurso acadêmico das participantes



Fonte: Organizado pela autora com base no questionário aplicado na pesquisa de campo.

Em relação ao questionamento, durante entrevista, sobre qual a pós-graduação realizada pelas egressas, e se a participação no Subprojeto PIBID-Educação do Campo influenciou na continuação dos estudos em algum aspecto, obtivemos as seguintes respostas.

> *Sim, sou Pedagoga, quando entrei no PIBID estava no terceiro semestre e de lá para cá eu não parei mais de estudar o PIBID abriu novos horizontes e possibilidades na minha vida, assim que eu terminei a graduação eu já iniciei uma especialização em economia solidária, terminando a especialização eu fui selecionada no mestrado em educação pela UNEMAT, finalizei em 2018 e eu fui selecionada no doutorado estou cursando, estou no último ano do doutorado em educação na UFMT e todo meu estudo desde a graduação no meu TCC e até hoje no doutorado né está relacionado com questões voltadas para o campo né e valorização da classe trabalhadora e traz toda uma perspectiva de construção de uma sociedade diferente, então assim, o PIBID abriu novos horizontes na minha vida na minha forma de ser de pensar porque a gente vai se constituindo né se construindo nas relações com o outro e a partir do momento que você adentra nesses espaços você percebe que o outro precisa ser valorizado e respeitado assim como nós né, então as discussões que se iniciou lá no PIB que eu trago pra vida é os conceitos os princípios da Educação do Campo da economia solidária, da agroecologia, do trabalho como princípio educativo então assim são questões que eu levo para vida e que fazem com que eu me constitua enquanto ser humano melhor porque eu acho que isso também se constrói (Marcia).*

> *Com certeza influenciou muito, porque a partir do momento que nós iniciamos lá no espaço da comunidade a experiência de ser professor de estar trabalhando com a com os alunos então aquilo avançou a necessidade de buscar mais e com isso finalizando a graduação, fiz a especialização em economia solidária e educação do campo, tivemos muitas publicações, fiz o mestrado em geografia, por que é uma área que está muito ligada à realidade dos jovens do campo, da educação do campo então os resultados foram direcionados a Juventude camponesa, e atualmente estou como professora da rede municipal e também na Universidade Mato Grosso, tudo isso é resultado do processo foi desenvolvido no subprojeto quando entrei em 2012, consegui desenvolver uma busca, uma autonomia de querer mais, fazer com que realizasse uma formação desde quando eu consegui desenvolver a pesquisa lá em lócus (escola/comunidade) fez com que eu pudesse prosseguir e ser uma pesquisadora como sou hoje, isso é muito gratificante (Juscilene).*

Cabe ressaltar que na época da entrevista, a entrevistada Marcia estava cursando o doutorado, tendo finalizado no primeiro semestre de 2023. A partir de seu relato, podemos iniciar nossa análise sobre como a participação no Subprojeto teve influência direta no seu processo de formação; iniciamos pelo percurso de formação acadêmica a partir da pesquisa elaborada em sua graduação, acerca do trabalho de conclusão de curso (TCC) com o tema: Educação do Campo: Perspectivas para a Construção de um Currículo Pertinente na Escola Municipal Marechal Rondon. Seguido pela especialização em Economia Solidária e Políticas Públicas, durante o período de conclusão da especialização, se inscreveu e foi selecionada no mestrado em educação PPGEdu/UNEMAT, onde teve como objeto de estudos: Processo de Formação e Organização para o Trabalho Coletivo da Juventude Camponesa do Assentamento Roseli Nunes - Mirassol D` Oeste/MT. Vale ressaltar que todos os estudos realizados pela entrevistada, na sua trajetória acadêmica, estão vinculados ao grupo de pesquisa, "Núcleo de Estudos e Praxiologias da Universidade e do Mundo do Trabalho – Núcleo Unitrabalho", o qual iniciou sua formação ainda na graduação.

Após o término do Mestrado em Educação no ano de 2018, foi convocada no concurso público da secretaria municipal de educação (SME) da cidade de Cáceres-MT como professora da educação básica, no mesmo ano participou do seletivo do doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com o tema do projeto: Pedagogia do Trabalho Associado e Educação Popular: Análise do Processo de Formação e Organização Desenvolvida pela Incubadora de Empreendimentos Econômicos Solidários e Sustentáveis - INCUBEESS de Cáceres – Mato Grosso, no qual foi aprovada; iniciou os estudos onde ocorreram mudanças da temática e sua tese foi concluída sob o título: "Hortas Escolares na Literatura Acadêmica: O Universo Histórico-Dialético do Trabalho". Todo esse processo de formação nos demonstra a importância de um ensino mediado a partir de oportunidades que foram oferecidas através do programa de iniciação à docência, onde foi possível a visualização e inserção em novas possibilidade de formação.

De acordo com Freire (2011, p. 21), "[…] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado". Entendemos com essa afirmação que o processo de formação é uma via de mão dupla onde docente e discente adquirem experiência e vão se formando e transformando; assim, entendemos que a medida em que vai acontecendo a construção do conhecimento, ele modifica de forma recíproca quem "ensina" e quem "aprende".

A próxima entrevistada também apresenta um relato de importância quanto à influência do Subprojeto PIBID-Educação do Campo no seu percurso de formação acadêmica; isso,

quando questionada sobre seu processo de formação pós-graduação, a mesma nos relatou as experiências vivenciadas e a influência direta no seu processo de formação, o que podemos visualizar a seguir.

> *Com certeza, influenciou e muito, a partir do momento que nós iniciamos lá no espaço da comunidade as experiência de ser professora de estar trabalhando com os alunos, aquilo trouxe a necessidade de buscar mais e com isso finalizando a graduação, fiz a especialização em economia solidária e políticas públicas, onde tivemos muitas publicações, fiz o mestrado em geografia, por que é uma área que está muito ligada a realidade dos jovens do campo, da educação do campo, então os resultados foram direcionados a Juventude camponesa, e atualmente estou como professora da rede municipal, e também como professora da Universidade Mato Grosso, tudo isso é resultado do processo foi desenvolvido desde o início do projeto, quando entrei em 2012 no subprojeto educação do campo, consegui desenvolver uma busca, uma autonomia de querer mais, fazer com que realizasse uma formação desde quando eu consegui desenvolver a pesquisa lá em lócus fez com que eu pudesse prosseguir e ser uma pesquisadora como sou hoje, isso é muito gratificante (Juscilene).*

Nesse processo de desenvolvimento acadêmico também visualizamos fatores correspondentes acerca da influência do programa de iniciação à docência, juntamente ao grupo de pesquisa, ao qual esteve articulado; durante a trajetória de formação desta entrevistada observamos o estímulo recebido através do Subprojeto PIBID-Educação do Campo, o qual refletiu de forma significativa, de modo que a mesma concluiu o curso de graduação e já iniciou a especialização em economia solidária e políticas públicas e, em sequência, foi selecionada no programa de pós-graduação em Geografia - PPGGEO pela Universidade do Estado de Mato Grosso com a pesquisa intitulada: O Curso de Formação e Capacitação em Agentes Técnicos Agroambientais e Organização da Juventude Camponesa na Região Sudoeste de Mato Grosso. Seu processo de formação segue em curso, atualmente é professora da rede municipal e também na Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT- campus Cáceres, e atribui ao programa de iniciação à docência todo o progresso quee possibilitou que se tornasse pesquisadora.

Segundo André (2006), pesquisar pode capacitar o docente a refletir sobre sua prática de forma sistemática e baseando-se no rigor científico, deste modo criar condições de emancipar-se e assim ajudar na emancipação de seus alunos. Assim sendo é importante a formação de docentes que auxiliem na formação dos sujeitos capacitados a tomar decisões, que sejam críticos e reflexivos, que seja mediador e não apenas um transmissor conhecimentos e teorias, mas de uma educação problematizadora.

Consideramos o contexto de formação vivenciado pelas egressas como significativo na aprendizagem a partir da teoria e prática, de modo que refletiu diretamente na maneira como se desenvolveram durante e pós academia na construção do fazer docente. A seguir temos o relato de uma supervisora que atuou diretamente na organização e mobilização da escola comunidade,

ao ser questionada sobre os significados do Subprojeto no contexto educacional e também pessoal enquanto profissional, ela nos respondeu da seguinte maneira.

> *O PIBID, quando sai do assentamento e vim para o Estado de São Paulo eu simplesmente fui lecionar né. Mas assim todo arquivo material que tenho está guardado e eu busquei agora voltar a estudar, fazer o curso de pedagogia mesmo que a distância embora não seja a mesma coisa, mas devido as circunstâncias o que me permite nesse momento a fazer isso, mas assim, sabe quando há uma sementinha plantada que em algum momento possa querer florescer ou resgatar que ela cresça? Porque foi um trabalho muito bom eu não tinha conhecimento desse projeto do PIBID dentro das universidades e o importante que eu enquanto mãe vou incentivar as minhas filhas quando entrarem na universidade, a buscarem ser parte do projeto do PIBID que tem dentro da universidade, porque passei acreditar e defendo que é um investimento maravilhoso que as universidades podem estar fazendo com os alunos. [..] foi uma época marcante a todos que participaram. Quando a gente se reúne via chamada de whatsApp eu e as outras professoras que trabalharam na época, a gente fala muito que vivemos uma fase muito boa no assentamento, muito gostosa, em todos os níveis, aprendizado, socialização entre escola/comunidade, começamos a resgatar a credibilidade junto as famílias para com a escola [...] apesar de todas as dificuldades que a agente encontrou foi muito bacana, teve envolvimento entre a teoria e prática [...] foi um momento muito maravilhoso na época para a comunidade, para os educadores e para todos os envolvidos, valeu a pena toda luta e o trabalho que tivemos [..] a gente começou a ver como funcionava a comunidade, as questões de quantos homens/mulheres, renda familiar, alfabetização, do que eles gostavam, quais eram seus sonhos e propósitos de vida das famílias, foi importante para visualizarmos, ter esse contato concreto e ver como que a comunidade estava vivendo na época (Mirian).*

Compreendemos, a partir da fala, a importância de estabelecer o contato direto entre a escola e a comunidade, visando uma formação dialógica e, para tanto, é necessário conhecer o espaço social, a cultura, as formas de organização a partir de uma abordagem crítica e reflexiva. Para Libâneo,

> Abordagem crítica supõe estreita interdependência entre educação e realidades sociais e, portanto, compreende a educação como uma das manifestações de condições sociais concretas. Tais condições sociais, no contexto brasileiro, têm características de desigualdade, interesses de classe, divisão social do trabalho. (LIBÂNEO, 1984, p. 47).

Em relação à fala da Mirian frente ao exposto sobre o processo de formação, ocorreu uma relação dialógica a partir de uma abordagem crítica, a qual, no processo do fazer docente, considerou as características e perspectivas dos sujeitos/as da escola e comunidade respeitando sua historicidade, desta maneira houve a troca de saberes que proporcionou êxito do ensino aprendizagem. Para Zart (2020, p. 21), [...] “o movimento dialógico é o aprender a indagar, ir a campo para observar, perguntar para as pessoas sobre a sua existência e sua consciência. É um instigar investigativo para a percepção e a concepção do campo empírico, histórico e teórico”.

Assim observamos que as percepções declaradas pelas entrevistadas demonstram a constituição dos saberes críticos a partir da prática docente no espaço da escola/comunidade do campo, considerando as necessidades educativas para uma formação para transformação social.

Neste parágrafo abrimos um parêntese *in memoriam* de Verônica Moreno Machado, uma jovem cheia de sonhos que teve sua trajetória acadêmica e de vida interrompida em um trágico acidente de automóvel; ela foi integrante do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Praxiologias da Universidade e do Mundo do Trabalho (Núcleo Unitrabalho) e bolsista do Subprojeto PIBID - Educação do Campo. No ano de 2012 concluiu o curso de licenciatura em pedagogia, e em 2013 foi aprovada no seletivo do mestrado em educação na Universidade Federal de Mato Grosso PPGE/UFMT, com a pesquisa intitulada "Percepções da Juventude Camponesa Sobre a Educação do Campo na Escola Estadual do Assentamento Sadia/Vale Verde". Após a conclusão do mestrado foi aprovada no concurso público do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Campus de Pontes e Lacerda e tomou posse no início de 2015; no mesmo ano começou a lecionar na Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT/Campus de Lacerda. Em meados do ano de 2015 foi aprovada no seletivo do doutorado da Universidade de Brasília (UnB). No segundo semestre do ano de 2015 teve os sonhos interrompidos no acidente de carro. Deixamos nesse espaço nossa homenagem a ela que lutou em meio às dificuldades e conquistou seu espaço com grande determinação e escreveu uma linda história de conquista

> *ORAÇÃO: Senhor, Jesus Cristo, tu nos ensinaste a sermos solidários. Porque tu foste solidário com teu povo. Sobretudo com os mais pobres do teu tempo. Nós te pedimos: Dá-nos um coração solidário, capaz de superar o egoísmo. Dá-nos mãos solidárias, que vencem a ambição. Dá-nos braços solidários, que vence, a indiferença. Dá-nos pés solidários que vencem o comodismo. Dá-nos ouvidos solidários que não conhecem a indiferença. Dá-nos uma boca solidária que deixa para traz a mentira. Dá-nos ideias solidárias que vencem os nossos preconceitos. Ajuda-nos a viver a solidariedade, o amor, a justiça. Senhor, ajuda-nos a crescer no assumir conjunto. E na partilha mútua para formar comunidade fraterna. Dá-nos um coração cheio do espírito da solidariedade. Que tua providência nos fortaleça e possibilite mais vida, dignidade e* esperança. (Verônica Moreno Machado).

Estará guardada em nossas memórias, externamos gratidão pelo tempo que aqui esteve e sua contribuição com a formação dos sujeitos em meio aos desafios docentes, os quais enfrentamos diariamente.

E, por último, esta autora que voz fala, que insiste na continuidade da formação mesmo diante das dificuldades diárias, mãe, acadêmica, filha, irmã e educadora. Iniciei minha participação no Subprojeto PIBID-Educação do Campo no segundo semestre do curso de licenciatura, atribuo a minha participação, todo meu desenvolvimento profissional enquanto

docente, foi através da pesquisa que entendi o verdadeiro significado de educação para a transformação, através da reflexão-ação, levando em consideração a importância da formação de forma contínua. Para Freire (2011, p. 40), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Desta maneira, para se tornar uma educadora, apenas dominar o conteúdo não é suficiente, se faz necessário buscar conhecimentos de forma constante, se abstendo do modelo tecnicista reprodutivista da educação capitalista, de modo que o ponto de partida é o meio em que se está inserido, priorizando o crescimento do educando em todas as áreas para que se desenvolva de forma integral, como sujeitos/as pensantes, capazes de modificar sua realidade de forma crítica e construtiva.

A docência necessita estar pautada na reflexão-ação de modo que a teoria caminhe junto com a prática. O ato de pesquisar aprimora todos os âmbitos do fazer docente e instiga quem ensina, bem como quem aprende. Segundo Freire (2011), é indispensável o alinhamento e discussão de alguns saberes fundamentais na prática educativa, de modo que ensinar não seja apenas a transferência de conhecimento, mas que aconteça de forma dialógica. Assim, educar vai além de teorias prontas e acabadas, é refletir, é buscar melhorar de forma que o saber esteja sempre em movimento, não se limitando na formação inicial, e sim, reexaminando e reconstruindo objetivos visando crescimento pessoal e profissional. O fazer docente que se preocupa com a formação/emancipação do sujeito contribui com a construção de uma sociedade crítica e construtiva.

Considerando que as condições materiais influenciam no processo de consciência dos sujeitos a partir do meio aos quais estão inseridos, o agir pedagógico direcionado e fundamentado na criticidade pode contribuir nos processos educativos na perspectiva da construção e reconstrução do saber de forma emancipadora. A articulação entre teoria e prática de maneira sistemática e consistente possibilita a ampliação da consciência sobre o objeto estudado considerando sua historicidade. Nesse sentido os processos educativos na formação para a docência estão aqui representados fundamentados em alguns pilares: a organização do trabalho pedagógico, a pesquisa, a problematização, a reflexão crítica sobre a prática, o aprofundamento teórico e metodológico, o diálogo, a coletividade nas tomadas de decisões visando um melhor aproveitamento do ensino, a articulação dos diferentes espaços de aprendizagem considerando a realidade sociocultural dos sujeitos envolvidos. Assim evidenciamos a importância entre o ensino, a pesquisa e a prática pedagógica como indicadores de uma formação docente significativa, contribuindo não somente com a formação inicial como também, refletem nas escolhas de formação continuada e exercício profissional da docência

CONSIDERAÇÕES

Os estudos, até aqui realizados, não permitem generalizações, entretanto abrem caminhos para a reflexão do fazer docente, na inter-relação da teoria e prática.

Tendo como base a problemática da pesquisa sobre quais foram as contribuições teóricas, pedagógicas e científicas que o subprojeto "Vivências em Situação Escolar", PIBID - Educação do Campo (2011 a 2014) ofereceu para estudantes e participantes do curso de licenciatura em pedagogia da UNEMAT - Campus Cáceres, visando a sua formação para a educação no campo a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas, na perspectiva da produção social do conhecimento. Partimos da análise do PIBID enquanto política de formação inicial e discorremos acerca das práticas pedagógicas no processo ID, bem como ocorreu a organização e interação dos saberes no contexto da escola/comunidade.

Nossos estudos apontaram, em primeiro momento, que o PIBID enquanto política pública desempenha um papel de grande importância para a iniciação à docência e através dele foi institucionalizado o Subprojeto que ofereceu oportunidade de formação às licenciandas no contexto da escola do campo, viabilizando essa tríade entre universidade-escola-comunidade.

Observamos que o PIBID se apresenta no intuito de contribuir com a permanência e elevar o nível de ensino oferecido aos educandos/as nos cursos de licenciatura, por outro lado contribui também com a elevação do nível de conhecimento dos/as discentes de educação básica; viabiliza uma formação de forma mais sólida (relação teoria e prática, tempo mais elevado para seu desenvolvimento). Desta maneira o PIBID não se estabeleceu somente no espaço das universidades, vindo a contemplar os âmbitos estaduais, municipais, federais e tecnológicos. Valorizando os cursos de licenciaturas, contemplando um número expressivo de acadêmicos/as no processo de formação a partir da teoria em consonância com a prática. Assim, a partir da análise dos documentos norteadores e pesquisas realizadas acerca do programa de iniciação à docência (PIBID), percebemos algumas divergências no que concerne à proposta inicial do mesmo, de modo que, além da diminuição das bolsas, há uma estagnação sobre os valores oferecidos e desvios dos objetivos iniciais, que seria tão somente valorizar a formação inicial de licenciandos/as e se voltando também a caracteres relacionados a questões políticas governamentais.

Embora alguns percalços sejam elencados nesta dissertação, vale ressaltar que o programa ainda supera em pontos positivos, pois viabiliza uma formação de forma mais sólida, uma vez que somente a aprendizagem teórica e as poucas horas de estágio oferecidas pelos

cursos de licenciaturas não são suficientes para um preparo profissional que seja capaz de formar educadores/as críticos/as e reflexivos/as na sua prática a partir de experiências concretas.

Assim apontamos a importância do fomento acerca das pesquisas sobre as formações e produções realizadas nesse contexto de iniciação à docência, para evidenciar os desafios no sentido de melhoramento da oferta, bem como as conquistas que são resultado dos estudos realizados no programa.

Ao adentrarmos no universo das práticas pedagógicas, em específico ao contexto da educação do campo, observamos a importância da sistematização do processo organizado para o ensino aprendizagem, de modo a contemplar a pluralidade local com práticas pedagógicas necessárias à formação para auto-organização e emancipação social dos/as sujeitos do campo. O conhecimento necessita ser organizado para viabilizar a interação dos saberes para construção e reconstrução do conhecimento. Ao analisar como se desenvolveu o subprojeto "vivências em situação escolar", evidenciamos a importância do fazer docente fundamentado na teoria necessária e condizente com a realidade dos/as educandos para uma formação direcionada para a emancipação social, preenchendo lacunas deixadas pela educação reprodutivista da escola urbana.

Identificamos aspectos significantes para a elevação da aprendizagem, a partir das práticas pedagógicas imbuídas na reflexão-ação, possibilitando a construção do saber significativo no que concerne à iniciação à docência e formação dos/as sujeitos/as do campo.

As licenciandas tiveram a oportunidade de vivenciar as práticas pedagógicas em um espaço diferenciado, com a escola/comunidade. Ao utilizar a palavra "diferenciado" ressaltamos que diz respeito à formação que comumente é oferecida na universidade, formação nos contextos das escolas e espaços educacionais urbanos. Cabe ressaltar que nenhuma das licenciandas possuía conhecimento sistematizado acerca da educação do campo, desse modo, houve uma formação contínua a partir de reuniões, grupos de estudos, seminários, palestras, entre outros, para que fosse possível a inserção dessas bolsistas no contexto da escola do campo, para iniciar a pesquisa com o conhecimento científico necessário.

O grupo de pesquisa do Núcleo Unitrabalho da UNEMAT, hoje denominado Núcleo de Estudos e Praxiologias da Universidade e do Mundo do Trabalho, foi fundamental nesse movimento entre ensino, pesquisa e extensão. De modo que foi neste espaço institucional onde se desenvolveram os estudos sobre a educação do campo, o que possibilitou a formação em diversos espaços de formação, não somente no contexto da universidade, mas, através dela se produz o saber sistematizado para compartilhar na escola/comunidade do campo. Nesse sentido

a construção do saber partiu da Universidade, inseriu-se na escola/comunidade, houve um diálogo que possibilitou a formação dentro da perspectiva científica de forma crítica e reflexiva.

Podemos identificar nas falas das egressas que o ensino aprendizagem a partir das práticas pedagógicas evidenciou o aprimoramento da formação enquanto discentes bem como refletiu sobremaneira pós-curso de licenciatura no exercício da docência, na construção da identidade, bem como na formação continuada como pesquisadoras, de modo que seguem estudando em busca de aprimoramento do "ser educadora" e atribuem a participação no subprojeto PIBID-Educação no Campo como fator determinante para o avanço enquanto acadêmicas e profissionais docentes.

As práticas pedagógicas designaram momentos de troca de saberes com temas pertinentes, e as licenciandas construíram conhecimento a partir do pensamento individual e coletivo, contribuíram na proposta de metodologias e atividade para a aprendizagem dos educandos de forma dinâmica e participativa o que foi fundamental na consolidação da prática docente. A formação para iniciação à docência a partir das práticas pedagógicas promoveu uma aprendizagem crítica e reflexiva, e tiveram como centralidade não apenas o saber sistematizado acerca da educação do campo, como também, a inserção em um espaço onde partilharam experiências e desenvolveram um novo olhar aquém do que entendiam sobre a cultura camponesa; também frisam o favorecimento na construção da identidade enquanto docentes pesquisadoras e seres humanas, capazes de construir e reconstruir enquanto sujeitas social, política e participativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mônica Angélica Barbosa de**. Pedagogia histórico-crítica: um guia para o planejamento do trabalho pedagógico.** Mônica Angélica Barbosa de Almeida; Daniella Bezerra de Souza coautora. – – Anápolis: IFG, 2019.

ANTUNES, F. **Os impactos do PIBID para a formação de professores no Estado de Mato-Grosso**. Encontro Multidisciplinar do Médio Araguaia. 2019.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Ensinar a pesquisar: como e para que**. In XIII ENDIPE - Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social: anais, 2006. Recife, PE: ENDIPE.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S,; MOLINA, Mônica C. (Orgs.) **Por uma educação do campo**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p.65-86.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: D.O.U., 09.04.2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 36**, de 04.12.2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Portaria nº 46**, de 11 de abril de 2016. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília: CAPES, Brasília: MEC, CAPES, 11 de abril de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Relatório de Gestão Pibid 2009-2011**. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Brasília: MEC, CAPES, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Relatório de Gestão Pibid 2009-2013**. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Brasília: MEC, CAPES, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. **Relatório de Gestão do Exercício de 2017**. Brasília: MEC, CAPES, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Relatório de Gestão 2020**. Brasília: MEC, CAPES, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 38**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. **D.O.U.**, 12 de dezembro de 2007; Seção 1:3.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria normativa nº 45**, de 12 de março de 2018. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Revoga a Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013. **D.O.U.** 15 de março de 2018; Seção 1:17.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID**. Brasília: **D.O.U**., 19 de dezembro de 2019; Seção 1; p. 111.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria normativa nº 72**, de 09 de abril de 2010. Dispõe sobre o Pibid – Programa Institucional de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. Brasília: **D.O.U**., 12 de abril de 2010; Seção 1:3.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria normativa nº 096**, de 18 de julho de 2013. Dispõe sobre o Pibid – Programa Institucional de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. Brasília: **D.O.U**., 18 de junho de 2013; Seção 1:24.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria normativa nº 122**, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o Pibid – Programa Institucional de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. Brasília: **D.O.U**., 16 de setembro de 2009; Seção 1:4.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Capes nº 259**, de 17 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: **D.O.U**., 19 de dezembro de 2019; Seção 1; p. 111.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília-DF: CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992>. Acesso em: 14 de set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Assembleia Nacional Constituinte, 5.10.1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.094**, de 24 de Abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso

Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: D.O.U., 25.4.2007. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 01 de maio de 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 53**, 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: D.O.U., 20.12.2006

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: D.O.U., 23.12.1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 26 de maio de 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: D.O.U., 17.07.2008.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, jan./jun. 2003.

CALDART, Roseli Salete. **A Pedagogia da Luta pela Terra**: O movimento social como princípio educativo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2015.

CALDART, Roseli Salete. **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica C. (Orgs.) **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: M. C. Molina (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília, DF: MDA/MEC; 2010

CALDART, Roseli Salete **Teses sobre a Pedagogia do Movimento**. Texto inédito. Jun., 2005

CAMPOS, Fernando Gerra G.; SANTOS, Raquel Fortes. **A importância da pesquisa científica na formação profissional dos alunos**. **Movimentum – Revista Digital de Educação Física – Ipatiga**: Unileste–MG, v. 4, n. 2, ago./dez. 2019.

CARVALHO, Ademar de Lima. A formação centrada na escola: mediação para a organização do trabalho pedagógico. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 55, p. 1-16, e8389, out./dez. 2020.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Educação e cidadania**: um diálogo necessário. Educação, cidadania e práticas educativas. Cuiabá: Ed. Edufmt, 2014.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Formação e docência**: processos críticos dialógicos. Culturas e práticas sociais solidárias: leituras freireanas. Ed. Unemat, Cuiabá, Série Sociedade Solidária, vol. 9, 2020.

DEMO, Pedro. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habernas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

DEMO, Pedro. **Pesquisa princípio científico e educativo**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Biblioteca da Educação)

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, Miguel G.; **FORPIBID, Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Pibid**. Informe Nº 09/2015. Reunião com a Capes: cortes para 2016. 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Pesquisa princípio científico e educativo**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Por uma metodologia formativo-emancipatória: articulando teoria e práxis**. Texto escrito para formação de docentes da rede pública de ensino. São Paulo: 2003.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**. Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line), Brasília, v. 97, 2016.

FRANCO, Maria Amélia. **Por uma metodologia formativo-emancipatória: articulando teoria e práxis**. Laboratório de práticas, estudos e pesquisas em formação de professores-Universidade e Escolas de Educação Básica, Mamanguape-PB/Brasil 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** [recurso eletrônico] / Paulo Freire. - 1.ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.recurso digital

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdad**e [recurso eletrônico] 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO. Gaudêncio. **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. Aumentada. São Paulo: Cortês, 1991.- (biblioteca de educação, série 1. Escola; v. 11)

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Ed. Cortes, 1995.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, PT: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Editora Plano, 2002.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

GATTI, B. A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. **Educar em Revista**, Curitiba, UFPR, v. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GIRON, Graziela Rossetto. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com a cidadania. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, n. 24. jun. 2008. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/mulheres-sao-maioria-na-educacao-profissional-e-nos-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 17 nov. 2022:

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 1. Introdução ao Estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GROSSI, Y. de S. **Mina de Morro Velho**: a extração do homem, uma história de experiência operária. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional** [livro eletrônico]: formar-se para a mudança e a incerteza. (Trad. Silvana Cobucci Leite). São Paulo: Cortez, 2022. (Coleção questões da nossa época; v. 14).

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de janeiro: Ed. Paz e Terra, 1969.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

LIMA, Lygia; MAIA, Hemília; AFERRARIA, Ivataniel. **Relatório de Gestão 10/2010-12/2014**, Cáceres: UNEMAT Editora, 2014.

MACHADO, Ilma F.; VENDRAMINI, Célia Regina. Políticas Públicas para a Educação do Campo: da necessidade aos limites. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, UNESP, v. 8, n. 1, 2012. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6470/4779>. Acesso em: 20 out. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. **Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação**. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34.

MILHOMEM, André Luiz Borges; GENTIL, Heloisa Salles; AYRES, Sandra Regina Braz. **Balanço de Produção Científica**: A utilização das TICs como ferramenta de pesquisa acadêmica. SemiEdu, Cuiabá/MT, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, M. C; FREITAS, H. C. A. F. **Educação do Campo**. Educação – Brasil. I. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2011.

MOLINA Mônica Castagna, SÁ Lais Mourão. **Escola do campo**. Dicionário da Educação do Campo. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.). **Registros e reflexões a partir das experiências-piloto** (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Hdww8wDVHXvgbvFWPBrNkph/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 de maio de 2023.

PERIPOLLI, Odimar João. Amaciando a terra - O projeto casulo: um estudo sobre a política educacional dos projetos de colonização do Norte de Mato Grosso., Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2002.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PUHL, João Ivo. **Democracia como Práticas participativas de vida e organização social e política**. **Caderno pedagógico VIII**: metodologias participativas na educação, volume 08, Laudemir Zart (Org.). Unemat Editora, 2020.

RENZO, Ana Maria; TORRES, Ariel Lopes. **Relatório de gestão 2015-2018**. Cáceres: UNEMAT Editora, 2018.

RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Lisboa: Colibri, 2006.

SANTOS, Clarice A. dos. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice A. dos. (Org.). **Por uma Educação do Campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: Incra; MDA, 2008.

SANTOS, Edilza de Almeida. **Produção Científica**: Uma Análise de sua Contribuição na Formação Acadêmica e Profissional dos Discentes de Ciências Contábeis da UEFS, 16 p. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Estadual de Feira de Santana. UEFS. 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1121938-Producao-cientifica-uma-analise-de-sua-contribuicao-na-formacao-academica-e-profissional-dos-discentes-de-ciencias-contabeis-da-uefs.html>. Acesso em: 26 de maio de 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras Aproximações.11.ed.rev. Campinas/Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; SEVERINO, Antônio Joaquim. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994

SAVIANI, Dermeval. Introdução. In: SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1986.

SEVERINO, Antônio Joaquim, **Metodologia do trabalho científico**. 1941 [livro eletrônico]

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Maria Abádia. Qualidade social da educação pública**:** algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/>. Acesso em: 26 de maio de 2023.

SILVA, Sandro; GONÇALVES, Mariana Dichet; PANIÁGUA, Edson Romário Monteiro. **A importância do PIBID para formação docente**. 3º EMICULT. v. 3, Santo Ângelo, RS. 2017. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/pibid2014/files/2018/02/a-importancia-do-pibid-para-formacao-docente.pdf>. Acesso em: 28 de maio de 2023.

SILVA, Delano Moody Simões; FALCOMER, Viviane Aparecida da Silva; PORTO, Franco de Salles. As Contribuições do Pibid para o desenvolvimento dos saberes docentes: a experiência da licenciatura em ciências naturais, **Ensaio, Pesquisa em Educação em Ciências**, Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/J5CCpBY8L39H4QLJsYqHW4H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 de maio de 2023.

SOUZA, Lourdes Aparecida. **Programas de Bolsas na UNEMAT**: implicações para a permanência. 306 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Cáceres - MT, 2020.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Integração com a Graduação**: Indicadores de integração com a graduação. 2023. Disponível em: <https://www.uece.br/ppgsociologia/instituicional/integracao-com-a-graduacao/>. Acesso em 26 de maio de 2023.

UNEMAT. **Relatório PIBID Educação do Campo**: qualificação vivências em situação escolar. Cáceres: UNEMAT/PROEG-PIBID, 2014.

VALENTIM, Angélica Aparecida. **Educação e consciência política: um estudo de caso no Projeto de Assentamento Sadia Vale Verde, em Cáceres, Mato Grosso**. Universidade Federal de Mato Grosso, Faculdade de Educação (Dissertação de Mestrado). Cuiabá, MT: 2010.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VIEIRA, Odair Alves. **Contribuições do Pibid para a formação docente nas narrativas dos professores alfabetizadores**. 177 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Cáceres-MT, 2022.

XIMENES, Sérgio. **Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Ediouro, 2000.

ZART, Laudemir Luiz**. Educação Problematizadora e Dialógica: Participação Conscientizadora**. **Caderno pedagógico VIII**: metodologias participativas na educação, volume 08, Laudemir Zart (Org.). Unemat Editora, 2020.

ZART, Laudemir Luiz. **Tendências Epistemológicas e Sociopolíticas: Concepções Sobre Educação no Processo de Formação de Professores (as)**. Revista da Faculdade de Educação. Ano VI nº 9 (Jan./Jun. 2008).

ZART, Laudemir Luiz. **Glossário de Economia Solidária**. Volume 5, n°, 1/UNEMAT Editora, 2017.

ZART, Laudemir Luiz**. Produção social do conhecimento na experiência do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC**): interação da UNEMAT e de movimentos sociais do campo. 2012. 397 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/286894>. Acesso em: 21 ago. 2021.

ZART, Laudemir Luiz**. Possibilidades de Fazimento da Universidade da Universidade: características e opções entre a globalização e a planetariedade**. In.: ZART, Laudemir Luiz; SANTOS, Josivaldo C. dos. (Orgs.). **Educação e Sócio Economia Solidária**. Interação Universidade – Movimentos Sociais. Série Sociedade Solidária. Vol. 2. Cáceres-MT: Editora Unemat, 2006.

APÊNDICE A – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TCLE

ATENÇÃO!

Ao escolher a opção "Aceito participar da pesquisa", você estará assinando virtualmente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como, afirma ter lido todos os itens do termo e está de acordo com a realização do estudo.

Você, egressa da Graduação em Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso -UNEMAT, maior de 18 anos, ex aluna e participante do subprojeto PIBID – Educação do Campo "Vivencias em Situação Escolar", está sendo convidada para participar, como voluntária, da pesquisa intitulada "Práticas Sociais Pedagógicas no PIBID-Educação do Campo: Formação para a Docência no Período de (2011 à 2014) no Curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus Universitário Jane Vanini".
Esta pesquisa está sob a responsabilidade da mestranda Andréia Moreira, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEdu, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – curso de Mestrado em Educação, que reside a Rua dos Tecelões, nº 180, Bairro Rodeio, Cáceres – MT e que dispõe para o contato telefônico: (65) 999490084, sob orientação do Prof. Drº. Laudemir Luiz Zart, residente na Rua Etiopia, 5 – Residencial Santa Efigênia – Bairro Vila Mariana – Cáceres/MT, e telefone celular (65) 999899912.
Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, selecione a opção "ACEITO participar da pesquisa". Você poderá em seu e-mail uma cópia deste documento, basta sinalizar essa intenção quando solicitada. Em caso de recusa você não será penalizada (a) de forma alguma.
Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

A referida pesquisa que você está sendo convidado (a) a participar tem como objetivo geral Analisar a relevância do subprojeto PIBID – Educação do Campo "Vivencias em Situação Escolar", no contexto das práticas sociais e pedagógicas para a formação de estudantes do curso de Pedagogia da UNEMAT – Campus Jane Vanini.
Para o desenvolvimento do estudo está previsto uma pesquisa qualitativa, na perspectiva histórico-dialética, com os procedimentos da pesquisa bibliográfica, analise documental, tendo como parte do percurso metodológico, a utilização de entrevistas semiestruturadas.
Nesta pesquisa faremos um levantamento das práticas desenvolvidas pelas

acadêmicas bolsistas que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID - Educação do Campo na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT; a afirmação de gênero ocorre por ter feito parte deste grupo como bolsista, sendo este formado apenas por mulheres durante o período de 2011 à 2014, sendo estas as sujeitas a serem entrevistadas.
A presente pesquisa será executada em três etapas. Na primeira etapa realizaremos um estudo das bibliografias e produções correlacionadas com o tema (através de balanço de produção) e um levantamentos de legislações e documentos e relatórios associados a pesquisa. Na segunda etapa faremos a tabulação dos dados e aplicação dos métodos necessários para alcançarmos os resultados. E, na terceira etapa realizamos a interpretação, análise e síntese dos resultados. As entrevistas poderão ser realizadas de forma presencial de acordo com as possibilidades, haja vista que estamos em um momento de pandemia assim sendo serão tomadas todas as medidas de segurança. Caso não seja possível as entrevistas presenciais as mesmas serão realizadas via Google Meet ou serão efetivadas mediante um aplicativo tecnológico a ser escolhido pela pesquisadora (Google Meet, Skipe, Microsoft Teams, Zoom, WhatsApp, entre outros).
Ainda, neste documento, solicitamos seu consentimento para utilização de sua imagem, bem como de seu som (voz) que serão geradas pelas entrevistas semiestruturadas. Permitindo a pesquisadora responsável e seu orientador a possibilidade de recolha dessas informações de modo a interpretá-las e utilizá-las em nossa pesquisa.
Ressaltamos que iremos observar os dispositivos da Res. 466/2012, quanto ao sigilo de pesquisa e proteção da imagem dos participantes, no entanto, alertamos para alguns riscos, conforme seguem:

Riscos/Medidas minimizadoras

- Poderão sentirem-se constrangidos, desconfortáveis diante das perguntas feitas pela pesquisadora. Dessa maneira, para amenizar tais desconfortos, agiremos de fora discreta e buscaremos readequar as indagações para manter o diálogo da melhor forma possível;

- Por estarmos enfrentando uma pandemia pelo covid-19, caso as atividades acadêmicas estejam de modo presencial e todos já estejam imunizados ao iniciarmos a pesquisa de campo, este risco não será mais tão preocupante faremos a entrevista ´presencial seguindo todos os protocolos de segurança, caso não seja possível faremos de forma remota via aplicativos de comunicação e plataformas digitais – Telefone fixo, Telefone móvel, WhatsApp, E-mail, Google Forms, Google Meet, entre outros que forem necessários;

- A participação dos sujeitos na pesquisa pode acarretar prejuízos quanto ao tempo dedicado a entrevista, tendo em vista que estas universitárias já concluíram a graduação e exercem outras atividades. Nesse sentindo, encontraremos o melhor meio de comunicação/local, data e horário que possam estar disponíveis para sua efetiva participação;

- Quebra de sigilo. Buscaremos garantir o sigilo em relação as suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos;

- Desconforto. Garantimos o acesso em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados, uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento do participante, obtenção de informações, apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa;

- Invasão de privacidade. Asseguramos a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou economico – financeiro;

- Constrangimento. Garantimos uma abordagem cautelosa ao sujeito da pesquisa considerando e respeitando seus valores, cultura e crenças; promoção de privacidade em ambiente tranquilo e seguro;

- Indisponibilidade de tempo para responder ao instrumento. O sujeito da pesquisa poderá interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio.

É importante frisar que a qualquer tempo, independente do fim ou não da pesquisa, será mantido o sigilo acerca dos pesquisados, utilizaremos nomes fictícios para representar cada participante como uma das medidas a serem tomadas, tendo os participantes o direito de estes poderem se retirar da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou julgamento crítico. Desta maneira comprometemos com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos imprevisíveis, e asseguramos que danos previsíveis serão evitados.

Todavia, a participação nesta pesquisa também pode gerar benefícios, como os que seguem:

Benefícios

- A oportunidade de discutir sobre o processo de formação inicial de professores, quais os aspectos importantes desse processo de ensino aprendizagem dos (as) integrantes do programa no ambiente escolar, de modo a apresentar suas concepções sobre este processo e, até mesmo, referente vossa percepção sobre a necessidade de mudança.
- Refletir sobre suas aprendizagens no decorrer dos estudos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e em quais aspectos o desenvolvimento das práticas pedagógicas refletiu no desenvolvimento profissional docente.
- Os resultados obtidos por meio do desenvolvimento desta pesquisa, poderão trazer grandes benefícios à produção do conhecimento científico, referente à temática da articulação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da escola do campo para a produção social do conhecimento e formação profissional docente.

Assim, caso esteja de acordo com os procedimentos adotados nesta pesquisa, favor preencher os itens indicados abaixo:

* Indica uma pergunta obrigatória

1. **E-mail** *

2. **Após ter recebido os esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e desconfortos que esta pesquisa pode acarretar, aceito participar e declaro que aceito receber uma via deste documento pelo e-mail ou solicitarei a pesquisadora que me envie de outra forma.** *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ ACEITO participar da pesquisa
- ◯ NÃO aceito participar da pesquisa

3. **Nome completo** *

4. **Número de seu CPF** *

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO

APÊNDICE– QUESTIONÁRIO: EGRESSAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA QUE PARTICIPARAM DO SUBPROJETO PIBID-EDUCAÇÃO DO CAMPO “VIVÊNCIAS EM SITUAÇÃO ESCOLAR”.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome *

2. Já residiu em área rural? *

3. Quando você ingressou no PIBID? (mês e ano). *

4. Por quanto tempo permaneceu no PIBID? *

5. Quais suas motivações para ingressar no PIBID? *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Por questões financeiras
- [ ] Por gostar muito de docência
- [ ] Por não ter conseguido outras bolsas
- [ ] Por ser uma nova experiência acadêmica
- [ ] Por incentivo de algum professor
- [ ] Por já ter optado pela licenciatura como carreira profissional

6. Acredita que a sua participação no subprojeto PIBID- Educação do Campo forneceu subsídios necessários para compreender a dinâmica da vida em comunidades no campo? *

7. Seu trabalho de conclusão de curso foi motivado pela experiência vivência no PIBID? Se sim, porque? *

8. Acredita que a sua participação no subprojeto PIBID- Educação do Campo forneceu subsídios necessários para compreender a dinâmica da vida em comunidades no campo? *

9. Como eram realizadas as atividades com a comunidade escolar? Os saberes cotidianos dos participantes eram corroborados com o conhecimento científico? *

10. Quais as práticas sociais pedagógicas foram desenvolvidas durante o subprojeto “vivências em situação escolar” que você participou diretamente na formação dos sujeitos e o que contribuiu no seu desenvolvimento profissional? *

11. A formação para a docência a partir das práticas sociais desenvolvidas, durante o subprojeto trouxeram contribuições para sua formação durante o curso de licenciatura em pedagogia em sala de aula? Quais? *

12. Após sua experiência no PIBID houve mudanças nas suas perspectivas em relação ao trabalho docente? Quais? *

13. Seu trabalho como professora será/ é parecido com o desenvolvido no PIBID? Se sim, porque? *

14. O PIBID contribuiu em outros aspectos de sua vida que não apenas acadêmicos? *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Sim, na desenvoltura e desinibição em falar em publico
- [ ] Sim, em conviver aceitar melhor opiniões diferentes da minha
- [ ] Sim, em dialogar melhor com pessoas de diferentes histórias de vida
- [ ] Sim, me deixou mais segura e auto-confiante
- [ ] Sim, melhorou meu conhecimento em outras páreas de estudo
- [ ] Sim, ampliou minha visão sobre as escolas e seus problemas
- [ ] Sim, me deixou mais crítico com meus trabalhos

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ENTREVISTA COM AS LICENCIADAS EGRESSAS DO SUBPROJETO.

Objetivo Geral

Compreender as práticas pedagógicas na formação de estudantes para a docência no curso de Pedagogia da UNEMAT – Campus Cáceres a partir das experências vivenciadas no PIBID – Educação do Campo, subprojeto "Vivências em Situação Escolar".

1. Quando se inscreveu para a seleção de bolsista do subprojeto, você já tinha conhecimentos acerca da educação do campo?

2. A sua visão sobre a docência mudou depois de sua experiência no PIBID?

3. Para você, existe a necessidade de uma formação específica do (a) professor (a) para a escola urbana e para a escola do campo? Porque?

4. Acredita que a sua participação no subprojeto PIBID- Educação do Campo forneceu subsídios necessários para compreender a dinâmica da vida nas comunidades no campo?

5. O subprojeto trouxe contribuições para sua formação durante o curso de licenciatura em pedagogia em sala de aula? Quais?

6. Após sua experiência no PIBID houve mudanças nas suas perspectivas em relação ao trabalho docente? Se sim, explique.

7. Qual a sua avaliação sobre a didática utilizada no desenvolvimento do subprojeto? (ex: Grupo de estudos; pesquisa diagnóstica; oficinas etc.) Foi uma forma eficaz no processo de ensino aprendizagem? Porque?

8. Como você avalia a recepção/interação da escola/comunidade durante o desenvolvimento das atividades do subprojeto?

9. Quais desafios foram encontrados na escola/comunidade durante o desenvolvimento das atividades?

10. No contexto Geral, qual é a sua opinião sobre o subprojeto PIBID-Educação do Campo?

ENTREVISTA COM AS SUPERVISORAS EGRESSAS DO SUBPROJETO.

1. Como foi sua experiência como supervisora do subprojeto? Participou diretamente das atividades desenvolvidas?

2. Do seu ponto de vista, qual a importância do PIBID para a formação de (a) professores (as) de iniciação à docência?

3. Notou alguma mudança no âmbito escolar por parte dos alunos e professores (as) (incentivo e aplicação de novas práticas) durante/ depois das atuações do PIBID-Educação do Campo na escola?

4. Quais os desafios que foram encontrados na escola/comunidade durante o desenvolvimento do subprojeto?

5. Como você avalia os resultados alcançados no subprojeto com bases nos objetivos iniciais? (Elevar a qualidade da formação inicial de professores (as), contribuir para a articulação entre teoria e prática, contribuir com o fazer docente/ prática em um ambiente especifico da profissão, a escola)

6. No contexto Geral, qual é a sua opinião sobre o subprojeto PIBID-Educação do Campo?

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS SOCIAIS PEDAGÓGICAS NO PIBID-EDUCAÇÃO DO CAMPO: FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO PERÍODO DE 2011 A 2014, NO CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO ¿ CAMPUS UNIVERSITÁRIO JANE VANINI.

Pesquisador: ANDREIA MOREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58285522.8.0000.5166

Instituição Proponente: Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.521.465

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa tem como objetivo Analisar a relevância do subprojeto denominado "Vivencias em Situação Escolar" desenvolvido a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência- PIBID - Educação do Campo, no período de 2011/2014. Faremos um levantamento das práticas sociais pedagógicas desenvolvidas pelas acadêmicas bolsistas que participaram do subprojeto durante a formação no curso de Licenciatura em Pedagogia na UNEMAT – Campus Jane Vanini, sendo estas as entrevistadas ao final da pesquisa. Após realizarmos a seleção das sujeitas da pesquisa, realizaremos uma entrevista semiestruturada presencial e/ou eletrônica (utilizando o Google Forms), com perguntas abertas e fechadas. Em relação ao tipo de pesquisa, compreendemos que esta será de caráter qualitativo numa perspectiva histórico dialético, será elaborada buscando compreender a difusão de conteúdos vivos, concretos e indissociáveis das realidades sociais que tenham ressonância na vida dos sujeitos (as) na produção social do conhecimento. E os resultados serão direcionados pela prática social final a partir da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, buscando compreender as implicações do projeto frente aos resultados propostos inicialmente de modo que realizaremos a interpretação, análise e síntese dos resultados, buscando uma correlação desta pesquisa com o balanço de produção realizado e os demais autores que serão estudados durante a escrita da

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro: Cavalhada II **CEP:** 78.200-000
UF: MT **Município:** CACERES
Telefone: (65)3221-0067 **E-mail:** cep@unemat.br

dissertação.
Vale destacar que a pesquisa de campo será iniciada somente após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNEMAT.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:
Analisar a relevância do projeto PIBID – Educação do Campo "Vivencias em Situação Escolar", no contexto das práticas sociais e pedagógicas para a formação de estudantes do curso de Pedagogia da UNEMAT – Campus Jane Vanini.
Objetivo Secundário:
Analisar as práticas sociais pedagógicas no processo de interação dos saberes universitários em consonância com os saberes cotidianos e identificar as perspectivas e os desafios no processo de ensino aprendizagem. Compreender a formação desenvolvida a partir das práticas realizadas para o exercício profissional docente e os significados das experiências realizadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência -PIBID- Educação do Campo e quais contribuições este projeto trouxe para a comunidade na qual foi inserido. Entender as ações propostas pelo programa no âmbito do Curso de Pedagogia e sua contribuição com o aprofundamento da relação entre teoria e prática, fundamentada no domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- A pesquisa apresenta garantia de que danos previsíveis serão evitados, como preconiza a resolução 466/2012.

A pesquisa apresenta, como preconiza a resolução 466/2012:
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é de alta relevância regional e apresenta:
- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou

coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
OS termos foram apresentados, conforme a resolução 466/2012, a Norma Operacional 001/2013 do CNS e a resolução 510/2016, das Ciências Humanas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012,a Norma Operacional 001/2013 do CNS, e a resolução 510/2016, das Ciências Humanas é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1938387.pdf	15/06/2022 22:38:22		Aceito
Outros	TCLE.pdf	15/06/2022 22:29:45	ANDREIA MOREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	28/04/2022 01:03:42	ANDREIA MOREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TASSENTIMENTO.pdf	28/04/2022 01:02:30	ANDREIA MOREIRA	Aceito
Outros	curric.pdf	28/04/2022 00:53:34	ANDREIA MOREIRA	Aceito
Outros	DESENHO.pdf	28/04/2022 00:37:26	ANDREIA MOREIRA	Aceito
Outros	ORCAMENTO.pdf	28/04/2022 00:36:42	ANDREIA MOREIRA	Aceito
Outros	INFRAESTRUTURA.pdf	28/04/2022 00:35:16	ANDREIA MOREIRA	Aceito
Outros	COLETA.pdf	28/04/2022 00:34:42	ANDREIA MOREIRA	Aceito
Outros	DDRESPOSABILIDADE.pdf	28/04/2022	ANDREIA MOREIRA	Aceito

Outros	DDRESPOSABILIDADE.pdf	00:34:12	ANDREIA MOREIRA	Aceito
Outros	CRONOGRAMA.pdf	28/04/2022 00:33:34	ANDREIA MOREIRA	Aceito
Outros	OFICIO.pdf	28/04/2022 00:32:47	ANDREIA MOREIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	28/04/2022 00:32:00	ANDREIA MOREIRA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CACERES, 11 de Julho de 2022

Assinado por:
Raul Angel Carlos Olivera
(Coordenador(a))