

Contribuições do PIBID Diversidade da UFMG na formação de professores em curso de licenciatura

SILVEIRA, Kátia Pedrosa¹

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz²

RESUMO

O artigo retrata possíveis contribuições para a formação de professores em cursos de licenciatura a partir da experiência do PIBID Diversidade na Universidade Federal de Minas Gerais junto a dois cursos específicos: Licenciatura em Educação do Campo/LECAMPO e o Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas/FIEI. Esses dois cursos, criados na esteira da mobilização dos povos do campo e indígenas pelo direito à educação, possuem características que os diferenciam das demais licenciaturas ao agregar percursos formativos próprios e singulares para a formação inicial de docentes. Levando-se em consideração as marcas indenitárias dessas populações num processo espiralado em que o direito à educação se encarna em sujeitos corpóreos com suas tradições, oralidade, religiosidade e pertencimentos étnico-racial, territorial e linguístico; os cursos, em um momento inicial, e o PIBID, em seus desdobramentos, postulam ser possível formar professores para a Educação Básica reconfigurando as proposições curriculares e a organização de seu tempo e espaços ao se permitir ultrapassar velhos dilemas interpostos na formação docente.

Educação Indígena. Educação do Campo. Formação Inicial de Professores.

Contributions of the PIBID Diversidade from the UFMG in teachers training on degree course

ABSTRACT

The article portrays contributions for teacher training in undergraduate courses from the experience of the PIBID Diversidade (Institutional Scholarship Initiative Program for Diversity) at the Federal University of Minas Gerais together with two specific courses: Countrified Education Degree/LECAMPO and the Intercultural Training Course for Indigenous Educators/FIEI. These two courses, created by the mobilization of rural and indigenous peoples for the right to

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação/FaE da UFMG, professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico/EBTT do Colégio Técnico/COLTEC da UFMG e do FIEI/FaE/UFMG.

² Doutor em Educação pela Faculdade de Educação/FaE da UFMG, professor da FaE/UFMG no FIEI e LECAMPO.

education, have characteristics that differentiate them from others degree courses by adding some particular and unique formative pathways to the initial teachers training. Taking into account the indentational marks of these populations in a spiral process in which the right to education is embodied in corporeal individuals with their traditions, orality, religiosity and ethnic-racial, territorial and linguistic belongings; the courses, in an initial moment, and the PIBID, in their unfolding, postulate that it is possible to train teachers for Basic Education by reconfiguring the curricular propositions and the organization of their time and spaces by allowing to overcome old dilemmas interposed in the teacher formation.

Indigenous Education, Countrified Education, Initial Teachers Training.

1 INTRODUÇÃO

Há muitos anos é corrente um conjunto de críticas bastante difundida no Brasil acerca de como se dá a formação de professores no país. Sendo que se tratam de críticas que se detêm em diferentes temas e questões que cercam essa temática, principalmente, quando se atêm aos índices nacionais de escolarização básica e as relações bastante distorcidas entre origem socioeconômica dos estudantes e destinos escolares em que as desigualdades de acesso e permanência se tornam bastante evidenciadas.

Se tomarmos apenas um desses aspectos, considerando que os problemas são múltiplos, poderemos perceber que a própria dinâmica formativa ensejada nos cursos de licenciatura e sua relação com a inserção desses formandos na Educação Básica ocupa um lugar central nessas críticas.

Questões como a identidade profissional, o aligeiramento formativo, o compromisso político, a formação técnica, as competências profissionais são ressaltadas para analisar o distanciamento ainda existente entre formação inicial em curso superior e a atuação desses profissionais no chão da escola.

Selma Garrido Pimenta, em um de seus textos sobre a formação de professores, afirma:

Em relação à formação inicial, pesquisas (...) têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente. (...) Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a

prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Ao não as colocar como ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas. (PIMENTA, 1997, p. 6).

Ou seja, é necessário que nos reposicionemos e ressignifiquemos a formação de professores para rompermos com os aspectos burocráticos e cartoriais dessa formação em que, muitas vezes, a prática é de preparar os estudantes para o exercício profissional em que as tarefas e competências da docência se reduzem a transmissão de conteúdos específicos a serem replicados no chão da escola para crianças e adolescentes.

Assim, o que se exige é pensar esse reducionismo mecanicista e linear que se confere à formação de professores nas licenciaturas em que diferentes cursos como Física, Biologia, Química, História, Música, Artes Plásticas, Pedagogia, entre tantos, concorrem na formação de professores da Educação Básica.

Aqui há um agravante, esses cursos, com exceção dos cursos de Pedagogia, e mesmo levando em consideração as alterações já ensejadas pela legislação para a formação de professores³, são cursos que tradicionalmente se organizam em dois âmbitos bem distintos.

O bacharelado, âmbito mais geral, dar-se-ia em institutos próprios que atendem à formação do profissional ou do pesquisador específico de seu campo de atuação; e a licenciatura, âmbito da formação pedagógica, ainda vista como um complemento para os que desejarem aplicar esses conhecimentos na Educação Básica – campo de atuação profissional de menor prestígio epistemológico, conceitual e de exercício profissional precário tendo em vista o status, as condições de seu exercício e a remuneração.

³ A mais recente normativa é a resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. (BRASIL, 2018f)

Esse aspecto reitera o burocrático e cartorial a que se refere Selma Garrido Pimenta e o agrava ao manter ecos de uma permanência, ainda que de maneira mitigada, de uma formação inspirada segundo “o modelo 3 mais 1”⁴.

Romper essa segmentação não apenas temporal, mas das dinâmicas dos cursos é estratégico para que se possa aproximar a formação teórica do exercício prático e se postular, portanto, como nos diz Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima que “a profissão docente é uma prática social, ou seja, como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino” (PIMENTA e LIMA, 2005/2006, p. 11).

É nesse contexto que o PIBID Diversidade se insere frente às exigências de pensar a formação de professores em outros contextos educativos e que leve em consideração uma nova configuração de formação para os profissionais da docência da Educação Básica.

1.1 Intencionalidades formativas do PIBID Diversidade

O PIBID⁵ Diversidade se constitui como um programa que conjuga, em suas proposições e em seu exercício, uma arrojada pretensão de intervir, positivamente, no quadro geral da formação inicial de professores para a Educação Básica no Brasil. E o faz articulando as Instituições de Ensino Superior e o Governo Federal, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPEs, e as redes públicas de ensino.

⁴ O modelo “três mais um” é como se consagrou chamar no Brasil a organização dos cursos de formação de professores no Ensino Superior no contexto do decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Essa legislação instituiu o acréscimo de um ano de formação pedagógica nos cursos originais de bacharelado, em que os estudantes faziam uma complementação a sua formação inicial de três anos de bacharelado sob a responsabilidade de um curso denominado “Didática”. Mesmo que historicamente esse momento venha sofrendo alterações nas organizações curriculares nos cursos devido à introdução de novas divisões temporais na distribuição cronológica da formação, simbolicamente esse modelo ainda compõe as referências e análises que se realizam no campo educacional e nas críticas que se elaboram junto a inserção dos licenciados no chão das escolas.

⁵ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência foi instituído através do decreto de nº 7.219, de 24 de junho de 2010 com a finalidade de “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. (BRASIL, 2018c). Já o PIBID Diversidade é uma ampliação do programa que passa também a atuar nas escolas do campo e indígenas e que teve o seu primeiro edital lançado em maio de 2013. (BRASIL, 2018b)

O programa, portanto, ao oferecer bolsas de iniciação à docência aos estudantes de cursos de licenciatura, busca fortalecer os estágios supervisionados nas escolas públicas perspectivando que esses, ao término do curso, venham a se comprometer com o exercício da docência na rede pública de ensino.

Retoma-se a ideia de estágio, ao se propor uma inserção dos graduandos no chão da escola, no bojo de um programa extensionista; mas o faz a partir de alguns novos elementos que reconfiguram a relação entre formação inicial e a escola: o recebimento de uma bolsa de formação à docência pelos licenciandos, a presença da coordenação de um professor do curso superior inserido na área de formação, articulada à supervisão de um professor da Educação Básica que acompanha o bolsista de iniciação à docência.

Fortalecendo-se, portanto, os vínculos entre teoria e prática, conforme preconizado pela legislação em vigor, ao deixar mais orgânica a relação da reflexão sobre a docência e o seu exercício. Busca-se superar o estágio de observação ao se permitir uma imersão *in locu* nos estabelecimentos escolares nos quais uma série de mediações é suscitada para que se exerça uma docência que enfrente desafios e potencialize aos egressos uma melhor inserção profissional.

A crítica ao modelo do estágio centrado unicamente na observação é extremamente válida por explicitar que essa perspectiva de formação de professores se lastreia na reprodução de uma prática postulada como modelar. O aprendiz, nessa abordagem, mimetiza a prática que observa, não se valorizando sua formação intelectual e tornando a docência uma mera repetição segundo os modelos observados, gerando o conformismo e a aceitação dos valores institucionais prescritos. “O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. (PIMENTA e LIMA, 2005/2006, p. 8)

Nesse sentido, o PIBID Diversidade incorpora uma abordagem bastante significativa no campo da formação de professores que são as proposições em torno do “professor reflexivo” ou do “professor investigador”. Profissionais capazes de não apenas ter acesso a informações de toda a ordem e transmiti-las, mas também de mediar relações no ambiente escolar e na sala de aula na promoção da aprendizagem e de um clima escolar positivo ao convívio entre os envolvidos.

Essas formulações são reclamadas por Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima que retomam a ideia da formação do professor pesquisador como central na superação do modelo cartorial, que ainda

persistente na concepção da formação docente baseada num modelo centrado na transmissão de conhecimentos específicos de cada área de formação fornecida pelos respectivos bacharelados, em que se aplica um verniz de conteúdos pedagógicos.

Diz-nos

A pesquisa no estágio, como método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas também e, em especial, **na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam.** Esse estágio pressupõe outra postura diante do conhecimento, que passe a considerá-lo não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada, o que tem conduzido estágios e estagiários a assumirem uma postura de irem às escolas e dizer o que os professores devem fazer. Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidas na postura investigativa. (PIMENTA e LIMA, 2005/2006, p. 14 - 15). (Grifos nossos).

43

O PIBID Diversidade, ao incorporar esses aportes conceituais e propor vínculos mais orgânicos na realização de uma prática supervisionada mais robusta e consistente, possibilita tratar o que Nóvoa (1995) tematiza como sendo o caráter semiprofissional da docência.

A intenção desse autor é criticar as abordagens reducionistas e ingênuas que desconsideram o intrincado jogo relacional entre formação inicial e exercício da docência. O PIBID Diversidade, ao incorporar em sua dinâmica a dialogicidade entre diferentes sujeitos, em uma temporalidade para além do comprimento de uma disciplina, provoca um deslocamento no que se entende por formar professores ao indicar uma incompletude em sua formação.

Essa crítica busca não o abandono da necessidade de uma formação sólida inicial, mas a pluraliza ao permitir que outras vozes possam contribuir para pensar âmbitos de formação em que a “incompletude” torne-se um veículo de criação e recriação profissional.

O organograma previsto - ao elencar a presença de professores universitários, como coordenadores de área, professores da educação básica e/ou estudantes de pós-graduação como supervisores, e um grupo de graduandos como bolsistas de iniciação à docência – permite uma atuação em conjunto na execução de um plano de ação, em seus distintos subprojetos.

Essa *Démarche* consolida a dimensão da prática profissional e a renova ao tratar essa formação de maneira mais articulada e mais orgânica, superando a lógica disciplinar tão presente no costumeiro estágio obrigatório.

Esse processo traz para a formação básica elementos que muitas vezes se apresentam na formação continuada e que estão presentes não apenas na sala de aula, mas no cotidiano escolar, conforme relatos de bolsistas de iniciação à docência.

Arroyo, em um texto seminal, intitulado “A escola e o movimento social: relativizando a escola”, elaborado para a IV Conferência Brasileira de Educação, em 1986, e publicado no ano seguinte, no contexto em que se debatia a elaboração da nova constituição brasileira, no interior das mobilizações sociais em torno ao retorno da democracia, afirma:

Finalmente, mais grave, é a redução do processo educativo ao processo de escolarização. A maioria dos educadores acredita realmente que o *locus* fundamental do saber está na escola. Isso não interessa aos trabalhadores, e não é só porque não vão à escola. O *locus* real do educativo está no movimento social e na escola enquanto parte desse movimento. (1987, p. 19).

É bom lembrar que o texto não propõe a desescolarização, mas, sim a relativização da escola, enquanto equipamento seletivo e legitimador de certo arbitrário cultural, que alija os que possuem outros estoques culturais considerados irrelevantes ou inadequados para nela permanecerem. E o que deve ser relativizado é o peso dessa cultura escolar que homogeneiza práticas culturais e os sujeitos, tornando a cultura de origem hierarquicamente inferior.

São, justamente, os indígenas e os sujeitos do campo – ribeirinhos, atingidos por barragens, agricultores assalariados, quilombolas, povos da floresta, caiçaras, assentados da reforma agrária, extrativistas, camponeses, agricultores da agricultura familiar - que reivindicam, em suas lutas sociais, uma nova sociedade e, em seu bojo, uma nova escola. Aqui, as proposições reflexivas em torno do “professor pesquisador” ganham outro contexto mais complexo e plural posto que não falamos mais de relações inerentes ou internas apenas à dinâmica escolar. Mas de relações mais amplas que envolvem o conjunto da sociedade de maneira geral, e as formas de vida em que esses coletivos sociais se encontram inseridos.

E, mesmo que pesem as hierarquias impostas no interior das várias clivagens que regulam a vida social, são justamente as lutas sociais e seus movimentos que irão trazer à cena não apenas a resistência, enquanto uma ação reativa à opressão, mas, ainda mais significativo, os elementos próprios

desses modos de vida que expressam experimentações culturais próprias que são, genuinamente, como nos diz Arroyo, “uma pedagogia em marcha, que vai além da escola, na própria história, nas lutas sociais, na prática produtiva e político-organizativa” (1987, p. 18).

E, portanto, ainda Arroyo:

Quando se trata do direito à educação, o problema fundamental da sociedade brasileira não está na negação da escola. Isto é muito, e ao mesmo tempo é pouco. Como profissionais da educação não somos contra a escola, nem poderíamos ser. Relativizamos a escola. Entendemos que o mais grave não é a inexistência de uma política que permita ao povo entrar na escola e aí permanecer. O mais grave é que não há uma política que favoreça a educação do povo através de suas lutas. (ARROYO, 1987, p. 17).

45

Tanto os documentos dos movimentos sociais dos povos do campo e dos povos indígenas que foram produzidos, quanto os programas e a legislação conquistados em suas lutas e reivindicações - e mais especificamente dos educadores vinculados a esses movimentos - materializam essa *démarche* consubstanciada na criação de cursos específicos para a formação de educadores para essas escolas.

Nesse contexto, o direito à educação se encarna em sujeitos corpóreos com suas tradições, oralidade, religiosidade, pertencimento étnico-racial, territorial, linguístico, em que sentidos são compartilhados com seus pares e nos quais se reconhecem como participantes de uma cultura.

Ter uma escola específica, portanto, é um direito em que se reconhece a subjetividade de grupos coletivos e suas conformações: questões como agroecologia, reforma agrária, o direito às águas, à terra ou à segurança alimentar, por serem centrais aos povos do campo, tornam-se centrais na educação do campo; assim como, para os povos indígenas, a educação escolar indígena deva se orientar pelos princípios da especificidade e da diferenciação ao se organizar, enquanto uma modalidade específica, incorporando as dimensões da interculturalidade e do bilinguismo.

Princípios como os da dialogicidade entre teoria e prática, que orientam as proposições do professor reflexivo, ganham novos contornos e roupagens quando o PIBID Diversidade se propõe a tecer uma urdidura com o campo do diverso ao propor incorporar outros sujeitos, outras lógicas societárias e outros princípios educativos para a formação de professores.

2 O PIBID Diversidade na Faculdade de Educação da UFMG

Os dois cursos de licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que buscam materializar essa formação específica para os povos do campo e os povos indígenas, são, respectivamente, a Licenciatura em Educação do Campo/LECAMPO e o Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas/FIEI.

Esses dois cursos compõem o PIBID Diversidade e, desde 2013, desenvolvem atividades junto a seus estudantes-bolsistas, articulando professores da universidade que atuam como coordenadores de área, professores da Educação Básica, estudantes de pós-graduação e estudantes das duas licenciaturas na execução de projetos pedagógicos próprios dessa modalidade, mas que se inserem nas dinâmicas dos cursos e suas especificidades.

Assim, sendo um único programa, o PIBID Diversidade na UFMG, articula-se com as especificidades de cada um dos cursos e de como os seus Projetos Políticos Pedagógicos organizam o andamento do curso e os fins perseguidos na formação de seus licenciandos.

Em linhas gerais, há um compasso na organização dos dois cursos no atendimento a públicos e realidades específicas. Os cursos trabalham com momentos e espaços de formação que constituem dois âmbitos particulares a compor um mesmo percurso formativo.

Os dois âmbitos aqui referidos se diferenciam por intervalarem uma formação na Faculdade de Educação, em que os estudantes se deslocam para Belo Horizonte, e outra instância formativa realizada nos territórios onde vivem os estudantes que conjuga, para sua realização, várias estratégias facilitadoras em sua organização.

Outra característica comum é que os egressos podem vir a exercer a docência tanto nos anos finais do Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, nas áreas em que foram habilitados, considerando as quatro áreas de conhecimento que compõem os percursos formativos de cada um dos cursos: ciências da vida e da natureza; ciências sociais e humanidades; matemática; e língua, arte e literatura. Sendo que o ingresso nos cursos se dá intercalando a oferta de cada uma das áreas, fazendo com que tenha um rodízio, ano a ano, de novos ingressantes e concluintes do curso.

Essas características acima foram efetivadas não apenas por uma questão de ordem prática, tendo em vista a otimização dos recursos disponíveis, mas por exigência de uma concepção de formação que considere os saberes locais, as relações com o território e as práticas sociais dos

estudantes oriundos de diferentes regiões e, assim, lidem com a superação de uma perspectiva academicista, disciplinária e verticalizada de organização curricular.

Nesse sentido, outro elemento importante na organização dos dois cursos é, como esperado, as relações estreitas e intrínsecas com os movimentos sociais e suas organizações, em diferentes níveis de articulação e formalização, tanto na divulgação do curso e recrutamento de novos estudantes, quanto nas próprias decisões que orientam a organização política e pedagógica dos cursos. Fazem parte dos respectivos colegiados, não apenas os professores ou estudantes, mas também os líderes locais que participam dos níveis decisórios de cada um dos cursos.

Essas questões organizativas dos cursos impactam o desenvolvimento do PIBID Diversidade ao contribuir decisivamente na composição dos subprojetos desenvolvidos em cada uma das áreas, em cada curso. Em linhas gerais, buscou-se em todos os subprojetos, o aprofundamento do conhecimento dos professores em formação sobre sua própria cultura e os conhecimentos produzidos a partir de suas práticas cotidianas; com estratégias de pesquisas e desenvolvimento de atividades escolares sobre temas que envolvam diferentes práticas de numeramento, leitura e escrita, compreensão e representação dos territórios, uso de códigos e símbolos em circulação no cotidiano das aldeias e comunidades do campo ou presentes em momentos rituais, em festividades, atividades de produção e trabalho no campo.

O conjunto desses elementos impacta profundamente a organização dos dois cursos, visto que a própria relação entre teoria e prática se diferencia bastante na organização cotidiana de cada um deles.

É importante salientar que, por um lado, por se tratarem de dois cursos de licenciatura e por estarem situados na Faculdade de Educação, assim como o curso de Pedagogia, - não havendo, portanto, formação de bacharéis - as concepções de formação do curso, expressas nos elementos acima, rompem organicamente com o modelo anteriormente referido como “três mais um”. Por outro lado, para além dessa semelhança com o curso de Pedagogia, esses dois cursos rompem mais radicalmente com o modelo do “três mais um” ao superar as dicotomias ainda presentes no curso de Pedagogia, já que vinculam organicamente a escola com o seu entorno, superando as clivagens entre a cultura escolar e a cultura local em que se situa cada escola.

Todos esses elementos assumem concretudes próprias em cada um dos cursos, em que se matizam especificidades no andamento de cada um deles, assim como na execução dos projetos levados a cabo pelo PIBID Diversidade.

2.1 Licenciatura em Educação do Campo/LECAMPO

A Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da UFMG tem seu embrião na criação do curso Pedagogia da Terra a partir do fomento previsto pelo PRONERA⁶. Essa primeira turma iniciou o curso em 2005, terminando-o em 2009, e era formada por militantes da Via Campesina de Minas Gerais que congrega vários movimentos de luta pela terra e pela reforma agrária: Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra/MST, Movimento de Mulheres Camponesas/MMC, Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas/CAA, Comissão Pastoral da Terra/CPT, Movimento dos Pequenos Agricultores/MPA e a Cáritas⁷.

48

A segunda turma de ingressantes, em 2008, foi criada a partir de um convênio entre a UFMG e o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que se propõe à implementação e ao desenvolvimento da Licenciatura em Educação do Campo, por meio do Programa de Formação de Docentes para atuação no campo/ProCampo.

Essa alteração de Pedagogia da Terra para LECAMPO efetiva-se a partir da constatação de que os sujeitos do campo são diversos e que é necessário ampliar o escopo dos ingressantes no curso, de suas experiências e de suas relações com as diversidades territoriais em que vivem.

Já em 2009, mantendo o nome de Licenciatura em Educação do Campo, o curso, no contexto do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI, consolida-se por ter maior reconhecimento e autonomia organizativa no interior do organograma da universidade.

Hoje, o curso encontra-se estabelecido e seu projeto inicial, já azeitado pela experiência, continua se inovando, atualizando os compromissos originais que o constituem e que o tornam referência nacional na oferta da formação de professores para as escolas do campo.

⁶ O PRONERA é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária que propôs, em âmbito federal, o apoio a projetos de educação implementados em áreas nas quais ocorreu reforma agrária.

⁷ A Cáritas Brasileira é uma organização da Igreja Católica, faz parte do organograma da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, que promove e atua em defesa dos Direitos Humanos, da segurança alimentar e do desenvolvimento sustentável solidário junto às populações mais vulneráveis.

Caracterizando-se como uma ação afirmativa, o curso, ao reconhecer o direito dos povos do campo a uma educação própria que atenda suas particularidades, sintoniza-se com as novas configurações que perpassam as dinâmicas organizacionais desses povos, em que intrincadas relações entre a escola e o território são propostas na busca da superação de estancamentos sociais e subalternizações epistemológicas.

Não se busca agir em nome da superação da miséria e atraso, ou ainda fixar esses sujeitos no campo, como muitas vezes se configuram as propostas da educação para esse segmento populacional, posto que o que se pretende é, justamente, romper com epistemicídios, reconhecer práticas e saberes sociais ao instaurar novas dinâmicas escolares, em consonância com uma sociologia das ausências e das emergências. (SANTOS, 2004).

O PIBID Diversidade no LECAMPO é um dos principais eixos na consecução desses objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico do curso e em suas diretrizes curriculares, nas diferentes regiões do estado de Minas Gerais, em que os estudantes-bolsistas residem e atuam, principalmente, em comunidades do Norte, do Vale do Jequitinhonha, do Noroeste, da região Metropolitana e do Sul do estado.

Os bolsistas PIBID, por estarem inseridos em um regime de alternância⁸, articulam as orientações para planejamento, execução e registro dos planos de ação, em cada um dos subprojetos, durante o Tempo Escola. A efetiva execução ocorre durante o Tempo Comunidade em cada uma das regiões em que vivem os estudantes-bolsistas.

Durante as jornadas socioterritoriais, que acontecem durante cada um dos Tempos Comunidade, os bolsistas socializam esses elementos de seus percursos e inserções individuais e, nesse processo, avaliam o que está sendo executado e retroalimentam novas ações a serem implementadas.

A cada uma dessas jornadas, além desse balanço prospectivo, o conhecimento sobre a escola do campo se amplia e se fortalecem as ações conjuntas, por meio de atividades interdisciplinares elaboradas com orientação de supervisores e coordenadores. Essas atividades são desenvolvidas em diferentes escolas do campo de uma mesma rede de ensino na cidade e no seu entorno.

⁸ Os dois âmbitos de formação, que se intervalam entre momentos na universidade e no território em que vivem os estudantes, no LECAMPO, incorporam a denominação de “pedagogia da alternância”, expressão cunhada pelos movimentos de educação do campo e consagrada nas Escolas Famílias Agrícolas/EFAs. Esse regime nomeia o momento que os estudantes estão na UFMG de “Tempo Escola” e o momento que estão no campo como “Tempo Comunidade”.

Nestas atividades, a participação dos bolsistas do PIBID, além de favorecer seu protagonismo na formação, por meio de oficinas didáticas nas escolas do campo, permite o estreitamento do diálogo com os profissionais que já atuam nestas escolas, favorecendo a construção de um processo formativo que considera as especificidades dos sujeitos do campo e suas implicações para o trabalho pedagógico. No desenvolvimento das sequências didáticas por grupos de trabalhos interdisciplinares, observamos o avanço nos processos de reflexão sobre desafios e possibilidades de inovação metodológica no âmbito da diversidade cultural que constitui a identidade das escolas do campo.

2.2 Formação Intercultural para Educadores Indígenas/FIEI

Em 1995, lideranças indígenas de algumas etnias - Pataxó, Krenak, Maxakali e Xacriabá- passaram a se reunir com professores da UFMG, agentes da FUNAI, antropólogos e funcionários da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais/SEE, para que, aqui, em Minas Gerais, fossem garantidos os direitos constitucionais à educação escolar indígena.

Formou-se, a partir dessas lutas, o Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais (PIEI-MG), e constituiu-se, como um desdobramento desse programa, o primeiro curso de formação de professores indígenas de Minas Gerais denominado “Curso de Magistério do Ensino Fundamental para Professores Indígenas de Minas Gerais” (DUTRA *et al*, 2003, p. 76).

Ofertado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais em parceria com a UFMG, o curso também conhecido por “PIEI” (como o programa) formou professores indígenas num contexto de interação contínua com suas respectivas comunidades e envolveu a participação de professores e estudantes da UFMG e professores da rede pública e privada de ensino de Belo Horizonte. No final do processo, o curso foi certificado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

Um dos aspectos mais significativos desse projeto de educação escolar foi o de garantir a autoria indígena, por meio do esforço para se imprimir as marcas das diferentes tradições étnicas nos seus métodos pedagógicos. Esse esforço se apresentava nos projetos pedagógicos, centrados nos aspectos inerentes à língua e à terra indígena; nas diferentes formas de organização escolar, em que os tempos e espaços correspondiam à lógica da aldeia; o material didático, livros, cartilhas, jogos, vídeos, discos, CD-roms, feitos pelos próprios professores; incorporação no curso dos sábios indígenas responsáveis pelo ensino de língua e cultura indígenas, contratados para atuar na escola, devido à sua representação política/espiritual e à sua sabedoria linguística ou

medicinal - em que todos esses elementos exemplificam uma realidade na busca de integrar a oralidade de cada povo com as tradições escolares vigentes.

Ao término do curso, os professores indígenas egressos, junto às suas lideranças, trouxeram à tona a discussão sobre a abertura das universidades para suas comunidades ao reivindicarem uma formação em nível superior dos professores indígenas que os habilitasse à docência, não apenas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas aos anos finais desse nível e ao Ensino Médio.

Essa demanda foi trazida à universidade, junto ao desejo de discutir também a participação e ingresso de estudantes indígenas em outros cursos de graduação⁹, além da criação de um curso específico voltado à docência. Assim, a partir de 2001, um longo caminho foi percorrido, com várias reuniões para negociação e debate, em várias instâncias da universidade, além de seminários acadêmicos envolvendo as comunidades indígenas e o Governo do Estado de Minas Gerais para melhor conhecer e formular uma política de acesso ao Ensino Superior para os povos indígenas.

Esse movimento articulou-se com as demandas nacionais por uma educação escolar indígena e por uma formação específica de seus profissionais em curso superior. Dois encontros ocorridos em 2004 apontaram a importância desse debate. O primeiro foi o seminário “Desafios para uma educação Superior para os Povos Indígenas”, realizado em Brasília, e o segundo foi a I Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena, realizada em Barra do Bugres - MT e coordenado pela Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT – primeira instituição de ensino brasileira a ofertar um curso para formação de professores indígenas.

Em 2004, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior/SESu e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/SECAD, lançou o edital n. 5/2005/SESu/SECAD-MEC, que oficializou o Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas/PROLIND.

No mesmo ano, na UFMG, a partir dos marcos conceitual e político estabelecidos pelo PROLIND, foi elaborado o projeto “Formação Intercultural para Educadores Indígenas/FIEI”, aprovado no III Fórum de Formadores de

⁹Em 2009, foi criado, em caráter experimental, o “Programa de Vagas Suplementares para Estudantes Indígenas” na UFMG, em diferentes cursos da universidade; entre 2010 e 2013, o projeto permitiu o ingresso de 46 estudantes indígenas nos cursos de Enfermagem, Medicina, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Agronomia e Odontologia por meio de processo seletivo especial; e, em 2016, o programa passou a ser permanente.

Professores Indígenas¹⁰. Esse projeto, em que se expressam o Projeto Político Pedagógico do curso e a sua concepção curricular, incorpora a rica experiência obtida no Curso de Magistério do Ensino Fundamental para Professores Indígenas de Minas Gerais, em que uma perspectiva intercultural e multilíngue de formação universitária de licenciandos indígenas é realçada.

A estrutura curricular do curso se desenvolve por meio de três Eixos Temáticos, um de caráter mais integrador e os outros dois de caráter mais específico. Esses eixos são “Escola Indígena e seus Sujeitos” (integrador), “Conhecimento Socioambiental” (específico) e “Múltiplas Linguagens” (específico).

O eixo “Escola e seus sujeitos” é trabalhado no sentido de integrar a educação intercultural, a educação escolar indígena e a formação de professores em torno do tema central “Ser Educador Intercultural Indígena”. A formação nas áreas específicas do conhecimento científico está contempladas nos outros dois eixos: “Conhecimento Socioambiental” – ciências sociais e ciências da vida e da natureza; “Múltiplas Linguagens” – línguas, artes e literatura e matemática. É importante enfatizar ainda a relação que se estabelece entre esses eixos e os territórios nos quais se encontram as terras indígenas.

Esses três eixos integram as atividades desenvolvidas durante o curso e compõem os percursos acadêmicos dos estudantes, definidos a partir das principais demandas de suas comunidades. Essas demandas são levantadas no decorrer do curso, por meio de projetos de pesquisa e intervenção.

Os projetos e subprojetos realizados pelos estudantes-bolsistas PIBID se entremeiam com essa tessitura já prevista na proposta curricular do curso, em que as ações a serem desenvolvidas partem das realidades presentes nas aldeias e nas terras indígenas.

Essa proposição, inspirada nas postulações da dialogicidade e reflexividade da profissão docente, rompe com modelos de formação bastante sedimentados em nossa cultura escolar: o de que a teoria precede e ilumina a prática, considerada como momento em que o estudante-bolsista vai aplicar tudo o que aprendeu no curso, numa clara divisão entre teoria e prática, entre pensamento e ação.

¹⁰ O FIEI se organiza em duas instâncias denominadas: “Etapa Intensiva”, ou simplesmente “Módulo”, que acontece presencialmente na UFMG, em que os alunos se deslocam para Belo Horizonte, Campus Pampulha; e a “Etapa Intermediária”, ou ainda “Intermódulo”, em que os professores se deslocam para a terra indígena e suas aldeias. E, entre as etapas intensivas, várias atividades letivas são desenvolvidas com participação da comunidade indígena e sob a coordenação dos professores da universidade.

A ênfase na superação desse modelo de formação é adensada nos subprojetos realizados pelo PIBID em que três dimensões se destacam na articulação dos planos de ação desenvolvidos: observação, investigação-ação e intervenção.

Os estudantes-bolsistas, a partir da articulação entre as duas etapas formativas intensivas em que o curso se organiza, desenvolvem projetos de pesquisa e intervenção junto aos estudantes da Educação Básica nas escolas e nas comunidades indígenas em geral. Esses projetos impactam diretamente as comunidades em que se encontram as escolas indígenas, ao se proporem a conhecer as realidades locais e mobilizarem os saberes e as práticas dispersos e sistematizá-los.

Conteúdos, os mais diversos, são tratados nesses projetos como os artefatos culturais, as variações linguísticas, as perspectivas da etnomatemática, as relações de trabalho, a religiosidade, enfim, várias dimensões que permitem a produção de registros passíveis de se tornarem material de circulação.

Tendo como perspectiva a construção de uma escola indígena diferenciada, esses produtos servem como material didático adequado ao retratar sua realidade específica. Assim, as ações dos projetos vêm a se configurar como via de produção desse material, sendo os estudantes-bolsistas seus autores e divulgadores.

Conclusão

O PIBID Diversidade da UFMG, nesses quatro anos de execução, envolveu mais de oito mil estudantes da Educação Básica, dispersos por mais de 130 escolas, que receberam os licenciandos indígenas e do campo em diferentes regiões de Minas Gerais e, inclusive, em outros estados, como a Bahia e Pernambuco – há estudantes do FIEI de povos que ocupam terras indígenas em outros estados da federação¹¹.

Foram 384 bolsistas de iniciação à docência que passaram pelo projeto, em uma formação ímpar em que a natureza do PIBID Diversidade, em confluência com as orientações curriculares do LECAMPO e FIEI, promoveu uma sinergia entre formação inicial e em serviço.

¹¹ Xukuru-Cariri, Tupinikim, Aranã, Kaxixó, Guarani, Pankaruru, Pataxó Hãhãhãe e indígenas de outros estados que vêm a se candidatar ao processo seletivo específico.

A dinâmica da formação inicial para a docência se viu interpelada por distintos saberes nos quais as práticas discentes foram ampliadas por aspectos e dimensões das práticas profissionais docentes e comunitárias, em dois cursos em que as características dialógicas mantidas com a tradição, oralidade e saberes locais - imersos e dispersos na cultura dos sujeitos do campo e indígenas - são enfatizadas.

Chegamos em 2018, entretanto, com alguns atravessamentos na manutenção dos cursos e na continuidade do PIBID Diversidade.

A crise institucional que vive o país, antecedida por uma crise econômica que atingiu frontalmente o financiamento público da educação e os seus orçamentos, promoveram uma descontinuidade nos repasses para a execução do PIBID. Fazendo com que o recurso previsto, já no primeiro ano de 2014, não fosse repassado em sua totalidade, sendo que nos anos seguintes, em 2015 e 2016, a escassez de recursos se acentuou ainda mais.

O que garantiu o funcionamento do programa foi a manutenção das bolsas de iniciação à docência, supervisão e coordenação de área. O que permitiu, mesmo com todas as dificuldades encontradas, manter as atividades programadas. O PIBID Diversidade, por ter estudantes que não moram em Belo Horizonte ou em sua região metropolitana, necessita desses aportes para que se possa fazer o trabalho de campo, de acompanhamento dos supervisores e dos bolsistas de iniciação à docência, além de todas as atividades relacionadas à comunicação e à implementação dos projetos e planos de trabalho que dependiam da compra de material, por exemplo.

Na ausência de deslocamentos financiados por recursos próprios, tivemos que usar de estratégias de comunicação a distância, quando possível, por se tratar de regiões nem sempre acessíveis a sinal de telefone ou internet, ou aproveitar de idas já programadas ocasionadas pela mobilidade de estudantes para os encontros na UFMG ou a nossa ida a campo para nos ocuparmos das tarefas regularmente já planejadas no cotidiano dos cursos.

Esse quadro se agrava na atual conjuntura, em que questões de orientação política, após alterações substanciais na condução das políticas educacionais do governo federal, durante a atual gestão. São grandes os riscos na manutenção dos dois cursos, posto que, o custeio desses estudantes depende de verba própria para que se garanta vestibular específico, transporte e hospedagem durante as aulas na UFMG, além de alimentação e demais recursos para a assistência estudantil.

Acerca do PIBID Diversidade, após o encerramento do PIBID, um novo programa foi desenhado e um novo edital lançado. Além do PIBID, foi também instituída a Residência Pedagógica. Assim, o PIBID não é mais pensado para o conjunto dos estudantes dos cursos, mas apenas para os que se encontram na

metade inicial deles e o Residência Pedagógica para os que se encontram na segunda parte do curso. Esse fracionamento se inspira nas novas diretrizes curriculares para a formação de professores nas licenciaturas em curso superior que postulam momentos distintos, com caracteres específicos em relação à prática e à identidade profissional. (BRASIL, 2018f).

Os dois cursos aderiram ao novo edital do PIBID e, em nossa avaliação, será necessário acompanhar, mais de perto e no decorrer da execução do programa, como as alterações poderão vir a impactar o desenvolvimento das ações previstas nos dois cursos.

Esperamos que se revertam os cortes que existiram tanto na manutenção dos cursos, quanto na execução do programa posto que, esse é um momento de resistência e luta pela permanência do conquistado e por sua ampliação. O PIBID Diversidade faz parte de nossas conquistas e é necessário defendê-lo.

Inspiramo-nos nas lutas indígenas e dos povos do campo, na resistência histórica por conquistas de direitos. O dístico “ocupar, resistir, produzir” nos inspira a continuar a luta por uma sociedade mais justa, uma educação intercultural, diversa e de qualidade para todos e todas. Essa é nossa luta.

Não se trata apenas de olhar para o já feito, mas de ver o que é possível fazer. Essa é uma grande lição que os sujeitos do PIBID Diversidade nos ensinam. Se para os povos do campo, o dístico é “ocupar, resistir, produzir” e, para os povos indígenas, na rejeição das estereotípias étnico-raciais, fruto do contato colonial, que associam os indígenas ao exótico e à languidez, é mister recuperar a tradição e a oralidade em defesa de suas autoimagens; para nós do PIBID Diversidade faz-se necessário tornar pública a nossa luta e ousarmos.

Publicações como essa são ousadas. Escrever, refletir, fazer pensar, socializar o que somos fortalecerá a nós e às nossas experiências. Aqui, estão relatados o que fizemos e empreendemos nos dois cursos, um único projeto em suas duas tramas que constituem o nosso PIBID Diversidade e que contribuem para renovação do pensamento educacional brasileiro e para as práticas de formação de professores em cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **A Educação Básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, Miguel; FERNANDEZ, Bernardo. *Por uma Educação Básica do campo*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>> Acesso em: 15 fev. 2018a.

ARROYO, Miguel. **A escola e o movimento social: relativizando a escola.** In: *Revista da Associação Nacional de Educação*. ano 6, n. 12, p. 15 – 20, 1987.

BRASIL. **Decreto-Lei nº1190 de quatro de abril de 1939. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia.** 1939.

Disponível em:

< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm.> Acesso em: 26 mai. 2018d.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** São Paulo: Cortez, Ande, 1990.

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena.**

Brasília: MEC/SEF. Brasília, D.F., 22p. 1993.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: 36/2001. 04.12.2001. MEC/CNE.** Brasília, D.F., 2003.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.**

Disponível em:

< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm.> Acesso em: 26 mai. 2018c.

BRASIL. CAPES. **Edital nº 066, de 06 de novembro de 2013.** Brasília, DF 2013

Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_066_2013_Pibid-Diversidade-692013.pdf.> Acesso em: 26 mai. 2018b.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2014.**

Disponível em:

<<https://goo.gl/5CxmT>.> Acesso em: 26 mai. 2018e.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, 62 p., 2014a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.**

Disponível em

<http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf.> Acesso em: 26 mai. 2018f.

DUTRA, Mara Vanessa; REZENDE, Zélia; RESENDE, Márcia Maria Spyer; MATTOS, Kleber Gesteira; ALMEIDA, Maria Inês de; ÁLVARES, Myriam Martins e ROMANELLI, Lilavante Izapovitz. Krenak, Maxakali, Pataxó e Xakriabá: **a formação de professores indígenas em Minas Gerais.** *Em Aberto*. v. 20, n. 76, p. 7-11, fev. 2003.

FIEI. **Curso de Educação Básica Indígena: Formação Intercultural de Professor/FIEI: projeto pedagógico do curso.** Belo Horizonte: FIEI. Versão abril de 2004, 108p. (mimeo)

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID).** São Paulo: Fundação Carlo Chagas, 2014. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2018g.

LECAMPO. **Projeto Político Pedagógico Licenciatura em Educação do Campo/LECAMPO:** Belo Horizonte: LECAMPO. Versão abril de 2011, 44p. (mimeo)

MATIJASCIC, Milko. **Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração** (texto para discussão). Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 37p , 2017.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias da sua vida.** In.: NÓVOA, António. (org.) *Vidas de professores.* 2ªed., p. 11 – 30, Porto: Editora Porto. 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Formar professores em contextos sociais de mudança: prática reflexiva e participação crítica.** In: *Revista Brasileira de Educação.* São Paulo: ANPED, 12, set/out/nov/dez., p. 5 – 21, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 232 p., 2002.

PIBID DIVERSIDADE. **Relatório Final de Atividades.** Belo Horizonte: PIBID Diversidade. 2014. (mimeo)

PIBID DIVERSIDADE. **Relatório Final de Atividades.** Belo Horizonte: PIBID Diversidade. 2015. (mimeo)

PIBID DIVERSIDADE. **Relatório Final de Atividades.** Belo Horizonte: PIBID Diversidade. 2016. (mimeo)

PIBID DIVERSIDADE. **Relatório Final de Atividades.** Belo Horizonte: PIBID Diversidade. 2017. (mimeo)

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor.** In.: *Nuances.* Presidente Prudente: Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP/ SP, nº. 3, p. 5-14, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido Pimenta e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções.** In.: *Revista Poíesis Pedagógica.* Catalão: PPGE/UFG, v. 3, nº 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

SANTOS, Boaventura. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências,** In: SANTOS, Boaventura (org.). *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente.* São Paulo: Cortez Editora, p. 777-821, 2004.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. 2ª ed., p. 77 – 91, 1995.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 256p. 2000.

THURLER, Monica Gatherand; PERRENOUD, Philippe. **Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas?** In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Ago., vol.36, n.128, p. 357-375, 2006.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Professores no Brasil: perfil docente, políticas para o magistério e níveis de formação dos professores brasileiros**, maio. 2016.

Disponível em:

<https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/perfil_docente_tpe.pdf
em.> Acesso em: 12 fev. 2018h.

UNESCO: **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**: pesquisa nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 225p. 2004.