



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE LARANJEIRAS DO SUL
INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO / LICENCIATURA

ROSELEI T. CHAPIEVSKI GONÇALVES

PIBID-DIVERSIDADE: SUA RELEVÂNCIA NA FORMAÇÃO DOS ACADÊMICOS DO
CURSO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - LICENCIATURA DA
UFFS EM LARANJEIRAS DO SUL

LARANJEIRAS DO SUL

2016

ROSELEI T. CHAPIEVSKI GONÇALVES

**PIBID-DIVERSIDADE: SUA RELEVÂNCIA NA FORMAÇÃO DOS ACADÊMICOS DO
CURSO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - LICENCIATURA DA
UFFS EM LARANJEIRAS DO SUL**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação
apresentado como requisito para a obtenção do
grau de Licenciado em Interdisciplinar em
Educação no Campo - Licenciatura da
Universidade Federal da Fronteira Sul

Orientadora: Prof^a Dr^a Cladir Terezinha Zanotelli

LARANJEIRAS DO SUL

2016

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Gonçalves, Roselei Terezinha Chapievski

PIBID-DIVERSIDADE: sua relevância na formação dos acadêmicos do curso Interdisciplinar em Educação do Campo- Licenciatura da UFFS em Laranjeiras do Sul/ Roselei Terezinha Chapievski Gonçalves. -- 2016. 48 f.:il.

Orientadora: Cladir Terezinha Zanotelli.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Interdisciplinar em Educação do Campo- Licenciatura , Laranjeiras do Sul, PR, 2016.

1. Licenciandos Bosistas. 2. PIBID-Diversidade. 3. Ciências Naturais e Matemática. 4. Educação do Campo. I. Zanotelli, Cladir Terezinha, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

ROSELEI T. CHAPIEVSKI GONÇALVES

**PIBID-DIVERSIDADE: SUA RELEVÂNCIA NA FORMAÇÃO DOS ACADÊMICOS DO
CURSO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO-LICENCIATURA DA UFFS
EM LARANJEIRAS DO SUL**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para
obtenção do grau de licenciado em Interdisciplinar em Educação do Campo da
Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientadora: Prof. Dra. Cladir T. Zanotelli

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em
32/12/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dra. Cladir Terezinha Zanotelli - UFFS

Prof.^a. Mes. Solange Todero Vom Oncay - UFFS

Prof. Pós-Dr. Ricardo Key Yamazaki - UFFS

Prof.^a. Mes. Marciane Maria Mendes - UFFS

AGRADECIMENTOS

Primeiramente não poderia deixar de agradecer a Deus por ter me concedido saúde e a persistência necessária para chegar até aqui, vencendo com isso inúmeras dificuldades que surgiram nesta longa caminhada.

Agradeço ainda a cada um dos meus professores que de uma forma ou outra colaboraram comigo nesta trajetória, de forma especial agradeço a minha orientadora que nesta reta final tem estado ao meu lado, mostrando-se mais que profissional, acima de tudo, amiga e companheira.

Agradeço também com muito carinho ao meu esposo que mesmo antes de entrar na Universidade, sempre me incentivou a estudar e nas horas em que precisei me deu seu apoio e colaboração, aos meus filhos agradeço pela compreensão nas minhas ausências do papel de mãe, entendendo que isto foi por um motivo maior.

Aos amigos e amigas que fiz, além do imenso agradecimento, queria deixar meu humilde pedido de perdão, pois sei que nem sempre consegui retribuir todo o carinho e demonstração de afeto com que vocês me trataram. Aqui não cito nomes por medo de acabar esquecendo alguém, mas saibam que cada um de vocês estará para sempre em meu coração.

RESUMO

Este trabalho tem entre outros objetivos a intenção de apresentar um estudo de caso sobre o PIBID–DIVERSIDADE, levantando sua dimensão e possível relevância na formação dos acadêmicos de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus de Laranjeiras do Sul – PR. O Programa Institucional de Bolsas para Iniciação a Docência (PIBID - 2007) e PIBID-DIVERSIDADE (2013), são programas criados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com objetivo de inserir o acadêmico de Licenciatura nas escolas municipais e estaduais de todo o Brasil, estreitando as relações das universidades com as escolas de educação básica. A opção por essa temática de estudo nasceu ao percebermos enquanto bolsistas do programa, que o atual governo, usando como bandeira a crise econômica e a necessidade de corte de gastos, ameaça com a diminuição drástica de subsídios destinados ao programa. Assim, através deste trabalho nossa pretensão é, relatar sob a ótica dos licenciandos bolsistas, dos quais apresentamos dezoito depoimentos, exemplos de atividades desenvolvidas pelos grupos nas sete escolas, sobre o conteúdo de Ciências Naturais e Matemática e temas transversais, demonstrar que os benefícios proporcionados pelo programa são de tal ordem que seria inadmissível pensar em mudanças radicais em sua estrutura ou diminuição de investimentos. Portanto, concluímos que através deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentamos mais do que opinião sobre o PIBID-DIVERSIDADE, deixamos claro nossa esperança em ver este programa estabilizado e ampliando-se ano após ano até que todos os acadêmicos de Licenciatura tenham a oportunidade de desfrutar dos seus inúmeros benefícios.

Palavras-Chaves: Licenciandos Bolsistas. PIBID-DIVERSIDADE. Ciências Naturais e Matemática. Educação do Campo.

ABSTRACT

This work has among other objectives the intention to present a case study about PIBID-DIVERSITY, considering its size and possible relevance in the formation of the bachelor's degree academics in the Education Course from Universidade Federal Fronteira Sul - Campus of Laranjeiras do Sul - PR. The Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching (PIBID - 2007) and PIBID-DIVERSITY (2013), are programs created by the Higher Education Personnel Improvement Coordination (CAPES) in order to insert the bachelor's degree and Education academics in municipal and state schools throughout Brazil, strengthening the links between universities and basic education schools. The choice of this study theme surfaced when we, program fellows, realized that the current government, using the economic crisis as a flag and the need to cut spending, threatens the drastic reduction of subsidies for the program. Thus, through this work our intention is to report from the perspective of the undergraduated scholarship students, whose eighteen testimonials we present, examples of activities carried out by groups in seven schools, on the content of Natural Sciences and Math and cross-disciplinary issues, demonstrate that the benefits provided by the program are such that it would be inadmissible thinking about radical changes in its structure or decreasing investments. Therefore, we conclude that through this Work Course Conclusion (TCC), we present more than our opinion about PIBID-DIVERSITY, we made clear our hope to see this program stabilized and widening year after year until all the bacehlor's degree academics have the opportunity to enjoy its numerous benefits.

Key Words: Undergraduated Scholarship Students. PIBID-DIVERSITY. Natural Sciences and Math. Education for the countryside.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organização das atividades dos bolsistas do PIBID-DIVERSIDADE.....	12
Figura 2 - Foto das cartelas do bingo.....	31
Figura 3 - Aluno desenvolvendo a atividade do bingo.....	32
Figura 4 - Foto coleta de terra para vasos em PET.....	34
Figura 5 - Foto com vasos em PET concluído.....	34
Figura 6 - Foto montagem tabela periódica.....	36
Figura 7 - Foto tabela periódica concluída.	37

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de participação no programa	38
Gráfico 2 - Número de escolas que participou.	39
Gráfico 3 - Disciplinas de atuação do supervisor do programa	40

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	A REALIDADE DA EDUCAÇÃO E A PROPOSTA DO PIBID-DIVERSIDADE	12
2.1	BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA RELAÇÃO E DESAFIOS DO PIBID-DIVERSIDADE.....	12
2.2	CENÁRIO DO ENSINO X REALIDADE DOS PROFESSORES	16
2.3	DIVERSIDADE SÓCIO-CULTURAL E LINGÜÍSTICA: ESCOLAS INDÍGENAS E DO CAMPO	19
2.4	ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA	21
3	APRESENTAÇÃO DAS ESCOLAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS...	24
3.1	MÉTODO	24
3.2	A CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO	25
3.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	26
4	O PIBID-DIVERSIDADE NO CAMPUS LARANJEIRAS DO SUL	28
4.1	SUBPROJETO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA.....	28
4.2	DESCRIÇÃO DAS OFICINAS	29
4.3	RELATOS DOS ACADÊMICOS BOLSISTAS	38
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
	REFERÊNCIAS.....	46

1 INTRODUÇÃO

A Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, completou em setembro de 2016 sete anos de implantação, dentre os cursos existentes em Laranjeiras do Sul-PR, está o Curso Interdisciplinar em Educação do Campo - Licenciatura, o qual tem entre outros objetivos, a valorização do ensino na Educação Básica.

Nesta curta trajetória, o curso recebeu alguns destaques, como o resultado da avaliação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) onde o mesmo obteve nota 5,0 (nota máxima), e, em setembro de 2016, a divulgação feita pela Editora Abril, no Guia do Estudante¹, que apontou o curso de Licenciatura em Educação do Campo de Laranjeiras do Sul entre os melhores cursos do país, obtendo quatro de cinco estrelas possíveis.

É importante ressaltar estes indicadores de qualidade dos cursos de licenciatura, pois, é sabido que a procura pelos cursos superiores de licenciatura está diminuindo sensivelmente, quer seja pela baixa remuneração do professor por parte dos Municípios, Estados e Rede Privada, ou pela desvalorização social histórica da profissão “professor”. Outro ponto relevante enfrentado pelos acadêmicos de licenciatura é o fato de que os mesmos normalmente só vão ter contato com as escolas, no momento do estágio, o que na maioria das vezes ocorre apenas no final do curso e nem sempre é uma experiência exitosa, fazendo com que alguns licenciados abandonem a universidade ou a profissão para se dedicar a outras funções.

Como forma de aproximar os acadêmicos de licenciatura das escolas, ou seja, do seu futuro campo de atuação, em 2007 foi criado o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e em 2013 a mesma lançou edital contemplando mais especificamente as diversidades sociais não urbanas tais como os assentados, indígenas e camponeses (PIBID-DIVERSIDADE). Este programa em sua origem tem o objetivo de reverter uma tendência de esvaziamento dos cursos superiores de licenciatura e despertar ou aprimorar nos acadêmicos o gosto pela docência.

¹Guia do Estudante, Editora Abril, no prelo.

O projeto do PIBID-DIVERSIDADE, permite aos acadêmicos da Educação do Campo a vivência das prerrogativas e objetivos do curso, capacitando-os a enfrentar os desafios do e no dia a dia do campo, ou seja, além de ensinar, o acadêmico deve se identificar como agente transformador do espaço em que se encontra inserido.

Outra relevância está nas oportunidades oferecidas aos acadêmicos de desenvolverem atividades com temas transversais, interdisciplinares e disciplinares. As experiências vividas no contexto escolar, acompanhamento das práticas administrativas e pedagógicas, conhecimento da realidade nas comunidades onde as escolas estão inseridas e a interação com alunos e familiares.

Diante deste contexto e de nossa vivência pessoal de bolsista do Programa por quarenta e oito meses, buscamos com este trabalho verificar a relevância do PIBID-DIVERSIDADE na formação acadêmica dos licenciandos bolsistas do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus de Laranjeiras do sul – PR.

Para alcançar este objetivo, foi realizada uma pesquisa na forma de entrevista estruturada e enviada por e-mail aos licenciandos bolsistas que estão vinculados ao subprojeto (total de 53) e para 02 licenciados (já formados), destes, 18 responderam relatando: o tempo em que participaram do subprojeto, área de conhecimento do supervisor, escolas, dificuldades encontradas, opinião sobre a continuação do programa e qual a importância do programa na sua formação acadêmica.

Além da entrevista foi feita pesquisa nos portfólios dos grupos e aleatoriamente escolhidas três atividades para exemplificar a atuação deles nas escolas, sendo um na área de Ciências Naturais, outra em Matemática e outra com Temas Transversais.

Justifica-se a realização deste estudo por ser o primeiro a ser realizado no Campus sobre o referido programa da CAPES², fato que possibilitará que a comunidade acadêmica conheça melhor o PIBID-DIVERSIDADE e sua importância na formação acadêmica dos licenciandos bolsistas.

²https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_066_2013_Pibid-Diversidade-692013.pdf.

2 A REALIDADE DA EDUCAÇÃO E A PROPOSTA DO PIBID-DIVERSIDADE

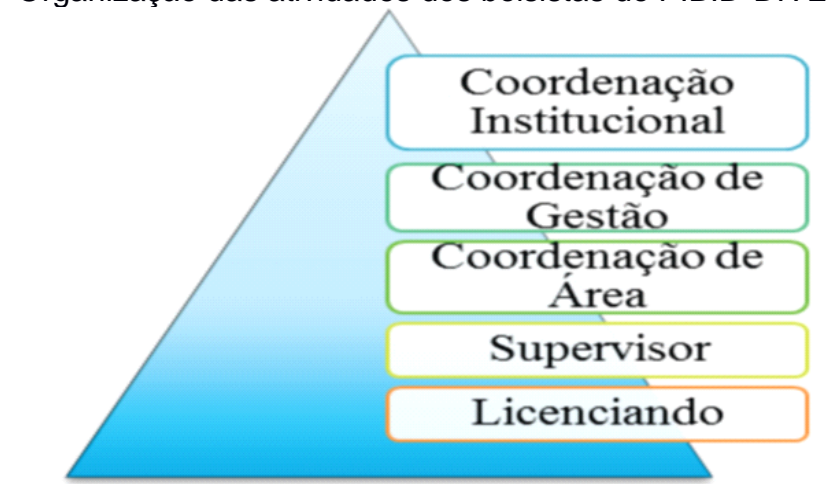
2.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA RELAÇÃO E DESAFIOS DO PIBID-DIVERSIDADE

Em 2013, a CAPES, lançou um edital contemplando o atendimento de escolas com especificidades distintas tais como as escolas do campo e escolas indígenas, este Edital nº 066/2013 PIBID-DIVERSIDADE contemplou 3.000 bolsas direcionadas a Licenciandos de cursos de Licenciatura e Pedagogia de todo o Brasil.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade, ou seja, PIBID-DIVERSIDADE, tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo.

Foram aprovados neste primeiro edital, vinte e oito projetos, executados pelas universidades e viabilizados através da distribuição de bolsas aos licenciandos (acadêmicos do curso de licenciatura), professores das escolas da rede pública (supervisores) e docentes das universidades (Coordenador de Área, Coordenador de Gestão e Coordenador Institucional), a organização das atividades está ilustrada na Figura 1.

Figura 1 - Organização das atividades dos bolsistas do PIBID-DIVERSIDADE.



Fonte: Neitzel, Ferreira e Costa (2013).

O valor disponibilizado pela CAPES a título de bolsa e os deveres de cada integrante do programa estão definidos na Portaria³ N° 096/2013 e no Edital nº 066/2013 PIBID-DIVERSIDADE):

Iniciação à docência – para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto.

Supervisão – para professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura.

Coordenação de área – para professores da licenciatura que coordenam subprojetos.

Coordenação de área de gestão de processos educacionais – para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES.

Coordenação institucional – para o professor da licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional.

De modo sucinto os deveres do grupo são:

Licenciando Bolsista: participar das atividades definidas no subprojeto, elaborar portfólio ou instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante sua participação no projeto, divulgar os resultados em seminários de iniciação à docência promovidos pela instituição e participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela Capes;

Supervisor: elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência, controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, participar de seminários de iniciação à docência do PIBID promovidos pelo projeto do qual participa e elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica.

Coordenador de área: elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades previstas no subprojeto, orientar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas, participar de seminários de iniciação à docência do PIBID promovidos pela IES à qual está vinculado, compartilhar com os membros do colegiado de curso e seus pares as boas práticas do PIBID na perspectiva

³http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf.

de buscar a excelência na formação de professores; e elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica.

Coordenador de área de gestão de processos educacionais: apoiar o coordenador institucional e ser corresponsável pelo desenvolvimento do projeto, colaborar na articulação institucional das unidades acadêmicas e colegiados de curso envolvidos na proposta institucional, compartilhar com a direção da IES e seus pares as boas práticas do PIBID na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores.

Coordenador institucional: responder pela coordenação geral do PIBID perante as escolas, a IES, as secretarias de educação e a Capes, acompanhar as atividades previstas no projeto, quer as de natureza coletiva, quer aquelas executadas nos diferentes subprojetos, acordar com as autoridades da rede pública de ensino a participação das escolas no PIBID, elaborar e encaminhar à Capes relatório das atividades desenvolvidas no projeto, em atendimento ao estabelecido por esta portaria, garantir a atualização dos coordenadores de área e dos supervisores nas normas e procedimentos do PIBID, e compartilhar com a direção da IES e seus pares as boas práticas do PIBID na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores.

Este novo formato do programa, diferentemente do precursor, tem objetivos mais específicos, quais sejam atender as especificidades de setores sociais considerados carentes de melhorias na área da educação, desta forma, o programa chega para oferecer às escolas rurais, indígenas, ribeirinhas e quilombolas, um apoio pedagógico em algumas disciplinas específicas e conteúdo de temas transversais que fazem parte da área de formação dos licenciandos.

Cabe destacar os objetivos propostos pela CAPES no Edital nº 066/2013 PIBID-DIVERSIDADE.

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para as escolas de educação básica indígenas, do campo – incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas;
- Contribuir para a valorização do magistério intercultural indígena e em educação do campo;

- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos das licenciaturas, intercultural indígena e do campo, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Proporcionar aos licenciandos oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, nas perspectivas intercultural, indígena e do campo, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Envolver escolas públicas de educação básica, de comunidade indígena, e do campo no processo de formação inicial para o magistério;
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- Contribuir para a inserção dos estudantes de licenciatura na cultura escolar do magistério por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e as peculiaridades do trabalho docente;
- Dar visibilidade à investigação docente no âmbito dos processos próprios de ensino e aprendizagem, com vistas à intervenção pedagógica no desenvolvimento de metodologias específicas para a diversidade sociocultural e lingüística, na perspectiva do diálogo intercultural;
- Propiciar um processo formativo que leve em consideração às diferenças culturais, a interculturalidade do país e suas implicações no trabalho pedagógico;
- Contribuir para o fortalecimento das escolas por meio da reflexão crítica das atividades didático-pedagógicas, produzidas nos ambientes escolares e relacionadas às particularidades de cada comunidade ou região.

Corroborando com esta idéia Batista et al (2013, p. 257) relata: “Tal perspectiva representa uma via pela qual as conexões entre o universo micro social da sala de aula e a realidade cultural e social mais ampla possa se efetuar, possibilitando desafiar discursos que congelam identidades e reforçam preconceitos.”

O PIBID DIVERSIDADE está diretamente relacionado às propostas do Plano Nacional de Educação (PNE) no momento em que contribui com a formação dos futuros professores, busca facilitar o diálogo da escola com a universidade e apresenta oportunidades de qualificação profissional aos educadores (SANT'ANA, 2015).

Os diálogos entre a escola e as demais instituições sociais existem, mas estão sendo negligenciados os aspectos específicos da instituição escolar, como a cultura, história, saberes e práticas, no momento de serem desenvolvidas ações de ensino (PENIN, 2001, p.327). A ausência deste conhecimento da realidade, segundo o autor é atribuída à carência na formação profissional dos professores, e propõem que:

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

Os projetos de educação voltados para as crianças da zona rural seguiram até pouco tempo, a mesma lógica da educação desenvolvida no contexto urbano e esta não considera a diversidade sociocultural das populações que vivem no campo, seus saberes e modos de produção de vida. A educação do campo segundo Munarim (2010, p.11) tem que apresentar práticas educativas que possam, “ levar em conta o contexto dos sujeitos do campo, em termos de sua cultura específica; a maneira de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, e o modo de viver e de organizar o trabalho”.

É possível perceber a conexão entre as palavras dos autores citados e os objetivos do PIBID-DIVERSIDADE, uma vez que este foi criado para atender as demandas de instituições escolares do campo e indígenas, permitindo a instrumentalização dos acadêmicos por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas a estes grupos sociais.

2.2 CENÁRIO DO ENSINO X REALIDADE DOS PROFESSORES

No atual cenário político, os brasileiros têm seus direitos à educação assegurados pela Constituição Federal de 1988, que especifica no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”(BRASIL, 1996).

Interpretando o texto escrito por Craveiro e Medeiros (2013, p.375) conclui-se que, se por um lado a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)

apontam os caminhos a serem seguidos na educação, são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que têm o papel principal de dizer aos gerenciadores da educação como fazê-lo respeitando as diferenças inerentes a cada região ou realidade social.

O grande desafio das leis que regem a educação é, no entanto, conseguir no passar dos anos, acompanhar as necessidades e demandas da sociedade, a qual, ano após ano se mostra mais e mais dinâmica. Este fato faz com que as leis precisem constantemente de revisões e complementações, é o caso, por exemplo, da LDB que desde sua criação pela Lei 9394/96, sofreu várias intervenções legislativas (CRAVEIRO e MEDEIROS, 2013).

No Brasil, atualmente ocorre um fenômeno que já não é novo e nem se quer tipicamente brasileiro. É na verdade, um fenômeno mundial, fruto das mudanças de paradigmas e conceitos que vieram acompanhando o desenvolvimento digital, tecnológico e das relações sociais. Estas mudanças associadas entre si fortaleceram o capitalismo e todas as profissões geralmente técnicas ligadas a ele, o professor, no entanto, principalmente os de anos iniciais e ensino médio, viram no decorrer deste processo, seu papel como educadores, o qual no Brasil nunca foi modelo de investimento e preocupação em qualquer governo instituído, sendo mais e mais desvalorizado dentro desta mesma lógica capitalista.

Segundo Werthein (2004) a representação da UNESCO⁴ no Brasil realizou neste mesmo ano de 2004 um estudo com cinco mil professores, traçando o perfil e a situação do professor no território brasileiro, este estudo traz informações importantes, que reforçam o que foi dito no parágrafo acima e cita entre os motivos da decadência da profissão de professor:

a) A baixa remuneração do profissional com curso superior quando comparado a outras profissões com o mesmo grau de ensino.

b) A facilidade de acesso a informações, proporcionado pelos meios de mídia, eletrônicos, digitais etc;

⁴ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações.

c) A inserção da mulher no mercado do trabalho, e conseqüentemente seu afastamento do lar, da educação e do convívio dos filhos;

d) A mudança na constituição das famílias, cada vez mais, formadas por menos integrantes, contribuindo para o isolamento da criança pela falta do dialogo com familiares, ou na falta de referência pessoal na relação social.

Estes fatores, entre outros, ainda segundo Werthein (2004), colaboram para dificultar o papel do professor que na maioria das vezes, além de ensinar o conteúdo programado, orienta as questões disciplinares da turma, que se tornam indispensáveis para o convívio social da criança. No entanto, mesmo tendo consciência de que, de certa forma, seu trabalho aumenta, seja pelas demandas citadas, seja pelas exigências postuladas pelas leis que regem seu serviço, o professor não recebe, na prática, o devido apoio para alcançar o nível exigido e necessário de educação oferecida aos seus alunos.

Por estes e outros motivos ocorre na atualidade um esvaziamento dos cursos de licenciatura e magistério, fazendo com que os jovens procurem os cursos que melhor remuneram e são mais valorizados pela sociedade capitalista contemporânea.

Bourdieu (1998, p.33), reafirma em seus estudos os dados apresentados na pesquisa da UNESCO e conclui dizendo: “O desprezo por uma função se traduz primeiro na remuneração mais ou menos irrisória que lhe é atribuída, o salário é sim um sinal inequívoco do valor atribuído ao trabalho e aos trabalhadores”.

Para constatarmos, na prática, os resultados das pesquisas da UNESCO e as palavras de Bordieu, não se faz necessário muito esforço, nem tampouco conhecimento especializado, pois, no nosso dia a dia é visível o esforço e a correria que o professor precisa fazer, trabalhando em dois e até três turnos e em diferentes escolas, para ao final do mês ter em mãos um salário que sequer chega a metade do salário de outros profissionais como o médico, o dentista, o advogado e outros que assim como o professor cursaram um curso de graduação, e no entanto, em muitos casos diferentemente do professor precisariam trabalhar apenas meio período para se sustentar com dignidade.

2.3 DIVERSIDADE SÓCIO-CULTURAL E LINGÜÍSTICA: ESCOLAS INDÍGENAS E DO CAMPO

No campo das diversidades sociais a região de Laranjeiras do Sul pode ser considerada antropologicamente rica, já que é possível encontrar nesta micro-região, além dos: monocultores, pequenos agricultores e agricultores tradicionais, as terras indígenas do Rio das Cobras, maior comunidade indígena do Paraná, formada por indivíduos de três etnias distintas e distribuídos em quatro aldeias, três no vizinho município de Nova Laranjeiras e uma no assentamento Rio Verde, próximo ao Distrito de Passo Liso em Laranjeiras do Sul. Além disso, abriga um dos maiores assentamentos⁵ de trabalhadores do campo de toda a América Latina, localizado no Município de Rio Bonito do Iguaçu.

Se por um lado esta heterogeneidade, conforme aponta Moehlecke (2009), se apresenta como uma marca positiva da região, por outro, faz com que despertem nas autoridades políticas, policiais e movimentos sociais, uma necessidade de atenção permanente, haja vista que a diversidade traz consigo desigualdades, sejam elas: culturais, sociais, raciais ou econômicas e estas inflamam os ânimos e as lutas de classe.

Diversidade, portanto, ainda segundo Moehlecke (2009), é tudo aquilo que faz um grupo se diferenciar de outro ou do todo, e por isso depende de um olhar também diferenciado das políticas públicas, no sentido de dar o devido valor a estas diferenças, respeitando a cada qual com suas necessidades e anseios, com seu tempo e suas crenças, com sua linguagem e expectativa daquilo que deveriam receber como retorno das leis e dos nossos governantes.

É neste contexto que as escolas indígenas segundo (GORETE NETO e SOUZA, 2014), fazem parte desta diversidade e passaram a ser consideradas legalmente enquanto classe histórica a partir de 2008 com a criação da lei 11.645 que modificou a LDB 9394/96 incluindo no currículo nacional da educação básica a obrigatoriedade da

⁵ Assentamentos Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire, em Rio Bonito do Iguaçu, na região centro-oeste do Paraná.

temática “História e Cultura dos povos indígenas no Brasil” no currículo da Educação básica.

Não obstante a criação da lei 11.645, os indígenas desde a colonização portuguesa e espanhola, tiveram, além da escravização dos seus integrantes por décadas, a invasão de suas aldeias e de sua cultura. Assim, devemos nos questionar se de fato a educação oferecida nas escolas indígenas realmente atende as particularidades e necessidades que esta etnia tão original apresenta, este pensamento forma-se a partir do estudo de textos como o apresentado por Bonin (2007 apud Moehlecke, 2009, p.122) diz:

Esse índio, objeto de conhecimento e de celebração neste espaço delimitado é, quase sempre, uma figura genérica, estereotipada, exótica, representada pela alegria, ingenuidade, estranhamento que nos causa o encontro com os indígenas nas feiras, participando de atividades comerciais, nas ruas de centros urbanos pedindo esmolas, ou em noticiários que deixam ver, de relance e de modo fugaz, a situação de miséria e violência a que estão submetidos muitos povos indígenas na atualidade brasileira.

Trazendo esta discussão para a realidade regional, observamos que de fato o que é descrito acima, na citação de Bonin (2007), se reproduz em Laranjeiras do Sul e nas cidades vizinhas, em especial no município de Nova Laranjeiras, onde temos a comunidade indígena do Rio das Cobras e onde uma das maiores dificuldades encontradas ao se trabalhar com as crianças e adolescentes indígenas é justamente a linguagem, uma vez que os mesmos só passam a utilizar e aprimorar a língua portuguesa a partir do ingresso nas escolas. Antes e mesmo após este ingresso e em outros espaços, o Kaingangue, ou seja, a língua materna é que prevalece. Neste sentido, imagina-se a dificuldade dos professores, uma vez que em quase sua totalidade são “brancos” e muitos dos quais não ficam nestas escolas mais que um ou dois anos.

As escolas do campo assim como as indígenas fazem parte de uma realidade vivenciada no dia a dia de milhares de indivíduos de uma pátria que de certa forma e por muito tempo fingiu desconhecer sua existência, ou, quando muito os tratou como subproduto de uma sociedade elitista, onde só era figura de destaque e merecedora de todas as regalias legais quem fizesse parte da classe “urbana”. As demais classes

sendo diversas deste padrão não recebiam a devida atenção na formulação de leis que atendessem suas especificidades. Esta realidade segundo Caldart (2015, p. 82), só começou a mudar com o fortalecimento dos movimentos sociais. E sobre a educação do campo ela diz:

A Educação do Campo (EdoC) se constituiu, no final da década de 1990, como uma articulação nacional das lutas dos trabalhadores do campo pelo direito à educação, materializando ações de disputa pela formulação de políticas públicas no interior da política educacional brasileira, que atendam aos interesses sociais dos trabalhadores do campo, em especial, dos camponeses ou das famílias e comunidades vinculadas ao trabalho de base camponesa. Luta por políticas ou medidas específicas em função de uma desigualdade histórica no atendimento aos direitos sociais da população trabalhadora do campo (camponeses, assalariados rurais, povos tradicionais, [...])

Portanto, embasados nas palavras de Caldart, pode-se entender que não bastam leis que garantam os direitos dos trabalhadores do campo, estes direitos só serão materializados através da ação do coletivo e na constante busca do direito à igualdade que lhes é assegurada por tais leis. Essa postura de vigilância constante deve ser assumida por todos que defendem a Educação do Campo, principalmente por estar ainda em processo de afirmação tanto social quanto política, ou, como relata Antunes-Rocha (2010 p.125) “[...] por ser uma prática recente, o curso exige ainda um olhar mais descritivo, um dar a conhecer, para que possa ser lido, problematizado e escrito por mais pessoas [...].”

Neste sentido a Educação do Campo e os movimentos sociais estão vivenciando um momento histórico de muitas incertezas, pois, dentro de uma sociedade politicamente e financeiramente estável já seria um considerável desafio conseguir o reconhecimento dos direitos sociais. Este desafio só aumenta com uma economia instável e um governo que tem que deliberar e concentrar forças até mesmo para tentar provar sua própria legitimidade.

2.4 ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA

Nos sub-projetos da UFFS, as Ciências Naturais e a Matemática são as disciplinas mais trabalhadas no PIBID-DIVERSIDADE, isto se deve por serem as áreas de formação do curso. No caso da matemática se justifica o fato por se entender que a

mesma, além de ser uma das áreas de formação, é matéria base para o entendimento do conteúdo de diversas outras matérias, entre elas a física, a química e a Biologia.

Portanto, nos parece lógica a importância do bom aprendizado da matemática, conforme o exposto no parágrafo anterior, e esta se fundamenta teoricamente no pensamento de vários autores dentre os quais citamos Trindade (2009, p.136) que diz:

Ainda que hoje se reconheça que os alunos precisam saber mais Matemática (ou, talvez, outra Matemática), Matemática para todos não pode significar uma espécie de um “máximo de Matemática”, pois tal entendimento levaria à sobrecarga dos programas, dos alunos e dos professores, e seria de eficácia duvidosa. No entanto Matemática para todos não pode ser entendida como uma espécie de “Matemática mínima”, de um nível inferior, menos exigente. Pelo contrário, por razões sociais, psicológicas e da própria Matemática, reconhece-se que esta disciplina escolar de hoje deve privilegiar capacidades de nível superior – de análise, crítica, estabelecimento de conexões, diversidade de representações, resoluções de problemas etc. – visando aos níveis cognitivos elevados, devendo, ainda, promover o desenvolvimento das capacidades de decisão. A par disso, por se reconhecer que a Matemática está hoje cada vez mais presente em muitos sectores da vida pessoal e social, é importante que todos os alunos saibam pensar e se comunicar matematicamente, e que o ensino desta disciplina vise ao conhecimento do papel que tem desempenhado ao longo da história da humanidade.

Já, quanto ao ensino das ciências naturais, o que se observa nas oficinas dos subprojetos do PIBID-DIVERSIDADE é uma tendência a tirar o aluno das salas de aula, procurando desenvolver atividades que permitam o contato direto dos mesmos com os meios naturais disponíveis nos arredores das escolas, onde estes estão inseridos. Este procedimento pode ser observado nas Figuras 4 e 5 deste trabalho ou ainda em artigos e publicações de acadêmicos de outras instituições. Citamos aqui a título de exemplo o estudo realizado por Sathers et al (2006, p. 4) com os licenciandos do 5º semestre do Curso de Pedagogia: Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria (RS), as quais registram que:

A partir das bibliografias estudadas e experiências vivenciadas dentro e fora da sala de aula, percebemos que o ensino de Ciências tem grande relevância no que diz respeito à formação integral do cidadão e também acerca da alfabetização, que não se reduz mais apenas no ler e no escrever e sim numa “alfabetização científica”, envolvendo todas as faces do processo de alfabetização. É necessário que se levem os participantes para fora da sala de aula, para que possam estabelecer relações com a realidade, expandindo assim a sua visão de mundo. O professor deve criar brincadeiras que propiciem a descoberta e o uso de propriedades e relações, não pode ficar apenas

falando a respeito dos temas de ciências, mas dar oportunidade para a experimentação, porque através dela começarão os questionamentos e a busca pelo conhecimento, a partir daí faz-se a inter-relação do aprendido com o que é visto na realidade. Isto requer do professor sensibilidade, senso de observação e metodologias adequadas para que as crianças, cheias de vontade e curiosidade e também dotadas de conhecimentos, concepções e representações, sejam encaminhadas para a construção de conhecimentos, de forma plausível, inteligível e frutífera.

As autoras defendem a idéia do ensino das crianças dos primeiros anos do ensino fundamental com materiais lúdicos, que despertem e aguace a curiosidade dos alunos, este mesmo entendimento é percebido pelos acadêmicos do PIBID-DIVERSIDADE da UFFS quanto aos procedimentos utilizados nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

As Ciências Naturais dentro dos subprojetos do PIBID - DIVERSIDADE, mostraram ser uma ótima oportunidade de integração de mundo, de pensamentos diversos e ampla conscientização, no entanto, no caso da interação entre os acadêmicos e os alunos dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, elas representam uma oportunidade ímpar de desenvolver habilidades e superar preconceitos e dificuldades.

O contato semanal, as oficinas e o acompanhamento das aulas, desenvolvem entre as partes, um sentimento de confiança e respeito e esta situação facilita o desempenho tanto dos alunos, no questionamento ou na busca de respostas às suas dúvidas quanto dos acadêmicos nas eventuais apresentações de trabalhos e oficinas.

Desta forma, as aulas de Biologia, Física ou Química transformam-se em momentos de descontração e aprendizado, principalmente quando se propõe atividades extra sala, em que se utilizem materiais concretos.

3 APRESENTAÇÃO DAS ESCOLAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 MÉTODO

O presente estudo iniciou-se com o levantamento teórico e revisão bibliográfica, no intuito de definir e embasar um referencial teórico sobre: PIBID-DIVERSIDADE, Educação do Campo e Indígena, ensino de Ciências Naturais e Matemática, situação do Profissional da Educação e a Legislação acerca da Educação no Brasil, considerando que o referencial teórico é a construção de uma base conceitual organizada e sistematizada do conhecimento disponível pertinente a ser pesquisado (RODRIGUES, 2007).

Foi utilizado neste estudo, predominantemente, o método de pesquisa qualitativa, onde segundo Gonçalves et al (2014, p. 34): “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com questões difíceis de quantificar, tais como os sentimentos, as emoções, as decepções, as motivações, as crenças e os comportamentos dos indivíduos ou de uma coletividade.”

Minayo (2006) traz em seus apontamentos a pesquisa como elemento fundamental na construção da realidade, tendo uma característica de aproximação que aborda o ser humano em sociedade buscando compreender as relações e instituições, de sua história e de sua produção simbólica. E enfatiza a busca de respostas necessárias à pesquisa, utilizando-se do método da união da hermenêutica com a dialética, levando o pesquisador a entender o texto, a fala, o depoimento, como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e processo de conhecimento (expresso em linguagem), ambos fruto de múltiplas determinações, mas com significado característico.

Ainda segundo Minayo (2006), a entrevista é uma forma distinta de interação social e estaria sujeita à dinâmica das relações existentes na sociedade. Por esse motivo, o local da entrevista deve ser o mais natural possível, com a devida atenção ao excesso de ruído que pudesse prejudicar o andamento da conversa. As entrevistas semi-dirigidas possibilitam que os participantes falem de suas próprias experiências no convívio sem se preocuparem com respostas prontas.

Foi realizada uma abordagem partindo da perspectiva do acadêmico em relação ao PIBID-DIVERSIDADE, através de um levantamento de informações referentes à troca de aprendizados, as experiências vivenciadas, problemas e dificuldades enfrentadas ou observadas nas escolas durante sua participação no programa.

3.2 A CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

As escolas indígenas e do campo que fazem parte do subprojeto estão localizadas nos municípios de Laranjeiras do Sul, Nova Laranjeiras e Rio Bonito do Iguaçu. As escolas que fazem parte deste estudo, foram selecionadas após diálogo dos docentes que elaboraram a proposta, com os diretores e pedagogos das escolas, tendo sido adotado como critério essencial para a participação, ter professores das áreas de Ciências Naturais e Matemática que preenchessem os requisitos do edital da CAPES.

As escolas que atenderam as exigências e concordaram em fazer parte do subprojeto são:

- a) Colégio Estadual do Campo Joany Guilherme de Lima - Laranjeiras do Sul. Localizado na comunidade do Passo Liso a 17 km do centro de Laranjeiras do Sul. A escola tem 130 alunos dos anos finais do ensino fundamental e médio.
- b) Colégio Estadual do Campo Ireno Alves do Santos (Assentamento Ireno Alves)- Rio Bonito do Iguaçu. Localizado a 30 km do município de Laranjeiras do Sul. Atende aproximadamente 315 alunos dos anos finais do ensino médio.
- c) Escola Itinerante Herdeiros do Saber (Acampamento 1º de Maio)- Rio Bonito do Iguaçu. Localizado a aproximadamente 40 km de Laranjeiras do Sul. Atende aproximadamente 60 alunos dos anos finais do ensino fundamental e médio.
- d) Colégio Estadual Indígena Prof. Candoca Tãnhprág Fidêncio - Nova Laranjeiras. Localizado a aproximadamente 30 km de Laranjeiras do Sul. Atende aproximadamente 450 alunos dos anos finais do ensino fundamental e médio.
- e) Colégio Estadual Ludovica Safraider (Casa Familiar Rural)- Rio Bonito do Iguaçu. Localizada a aproximadamente 15 km de Laranjeiras do Sul. Atende 52 alunos dos anos finais do ensino fundamental e médio.

- f) Colégio Estadual do Campo Joaquim N.Ribeiro - Rio Bonito do Iguaçu. Atende 181 alunos dos anos finais do ensino fundamental e médio.

Em 2015, houve por parte do Núcleo Regional de Educação (NRE) a remoção da professora que acompanhava o grupo do Pibid-Diversidade no Colégio Estadual do Campo Joaquim Nazário Ribeiro e como o novo professor não atendia aos requisitos da CAPES, o projeto foi direcionado para o Colégio Estadual do Campo José Alves dos Santos (Assentamento)- Rio Bonito do Iguaçu. Localizado a aproximadamente 38 km de Laranjeiras do Sul, o qual atende aproximadamente 180 alunos dos anos finais do ensino fundamental e médio.

A equipe do Subprojeto do Pibid – Diversidade do campus de Laranjeiras do Sul é formada por: um Coordenador Institucional (docente da UFFS), três Coordenadores de Área (Matemática, Biologia e Física, docentes da UFFS), destes, a partir de fevereiro de 2016 permaneceram apenas dois. Sete Supervisores (professores de Ciências e Matemática das Escolas da Educação Básica) e sessenta licenciandos bolsistas do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo- Licenciatura.

3.3 PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

Foi enviado aos acadêmicos que estão ou estiveram vinculados no subprojeto, por e-mail, um roteiro de pesquisa, que continha uma breve introdução da intenção da pesquisa e a solicitação de que retornassem também por e-mail para a pesquisadora as seguintes informações:

- a) Quanto tempo participa (ou) do PIBID- DIVERSIDADE;
- b) Escola(s) onde participa (ou) do PIBID- DIVERSIDADE;
- c) Qual a disciplina prioritária do supervisor de área que acompanha (ou);
- d) Quantos integrantes faziam parte do grupo;
- e) Quais as principais dificuldades enfrentadas;
- f) Acredita que seria importante a continuação e ou ampliação do programa;
- g) Considera que o PIBID enriqueceu seu currículo enquanto acadêmico de licenciatura, em que aspectos.

De um total de aproximadamente 60 acadêmicos que receberam o e-mail, 18 retornaram o mesmo e concordaram em participar da pesquisa, seus nomes foram preservados sendo então identificados numericamente (1 a 18).

Além da entrevista semi-estruturada, utilizou-se como fonte de pesquisa os documentos que regem o PIBID-DIVERSIDADE e a legislação vigente sobre educação.

Foram também selecionadas de forma aleatória, três atividades realizadas pelos licenciandos bolsistas, sendo uma em cada área de atuação: Ciências Naturais, Matemática e Temas Transversais.

Cabe aqui fazer uma pequena explanação sobre o que significam os temas transversais, trabalhados na educação básica, deixando claro que, de acordo com a proposta do Ministério da Educação e Cultura (MEC)⁶, a aplicação de conteúdo relacionado a temas transversais, ou seja, não pedagógico, tem grande importância na conscientização social e política dos alunos da educação básica, neste sentido, os grupos do PIBID-DIVERSIDADE desenvolvem e aplicam oficinas relacionadas aos mais diferentes temas, tais como: dia do Índio, tipos de solos, escravidão no Brasil, voto consciente, dia do idoso, saúde e bem estar, educação ambiental, drogas lícitas e ilícitas, literatura, etc.

As atividades descritas neste trabalho são dos grupos das escolas: Colégio Estadual do Campo Ireno Alves do Santos (Química), Colégio Estadual Indígena Prof. Candoca Tãnhprág Fidêncio (Meio Ambiente) e Colégio Estadual do Campo Joany Guilherme de Lima (Bingo de Radiciação e Potenciação).

⁶ <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>.

4 O PIBID-DIVERSIDADE NO CAMPUS LARANJEIRAS DO SUL

4.1 SUBPROJETO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

Em abril de 2014 iniciaram as atividades do subprojeto “Interdisciplinar em Ciências da Natureza e Matemática”. Neste subprojeto estão elencadas as seguintes ações:

- a) Diagnosticar os principais problemas relacionados ao ensino de ciências da natureza e matemática;
- b) Conhecimento da realidade escolar;
- c) Reuniões de estudo sobre os problemas de aprendizado dos alunos evidenciados através de entrevistas;
- d) Construção de referencial teórico sobre aprendizado de ciências e matemática;
- e) Acompanhamento das atividades pedagógicas das escolas;
- f) Elaboração de materiais didáticos sobre os conteúdos de Ciências Naturais e Matemática;
- g) Realização de oficinas e seminários nas escolas e na Universidade;
- h) Elaboração de portfólios de cada grupo.

A proposta inicial era ter em cada escola um grupo de Ciências e um de Matemática, mas verificou-se no primeiro edital, que em uma escola não havia professor de matemática com os requisitos para ser supervisor. Decidiu-se contemplar mais uma escola. No início do subprojeto os bolsistas dedicavam 16 horas semanais no desenvolvimento das ações propostas, sendo divididas da seguinte forma: 08 horas de trabalhos na escola, 04 horas de estudos em grupo na universidade e 04 horas de estudos individuais. No entanto, desde o início de 2015 foi alterado para 12 horas semanais, pois os diretores das escolas relataram que os alunos ficavam muito dispersos com a presença dos licenciandos bolsistas na escola, ficando a seguinte distribuição: 04 horas de trabalhos na escola, 04 horas de estudos em grupo na universidade e 04 horas de estudos individuais. Embora, na maioria das vezes, se considerarmos o tempo de deslocamento, busca de materiais e organização das oficinas, os bolsistas dediquem bem mais do que 12 horas semanais ao programa.

Quadro 1 - Descrição das escolas e áreas de atuação dos grupos, em 2014 e atualmente.

Escolas	Área de estudo em 2014	Área de estudo em 2016
Colégio Estadual do Campo Joany Guilherme de Lima	Matemática Ciências	Matemática
Colégio Estadual do Campo Ireno Alves do Santos	Matemática Ciências	Matemática Ciências
Colégio Estadual Indígena Prof. Candóca Tãnhprág Fidêncio	Ciências	Ciências
Casa Familiar Rural, vinculada ao Colégio Estadual Ludovica Safraider	Ciências Física	Matemática
Colégio Estadual do Campo José Alves dos Santos		Ciências Biologia
Colégio Estadual do Campo Joaquim N.Ribeiro	Ciências Biologia	Não tem
Escola Itinerante Herdeiros do Saber, vinculada ao Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak	Ciências	Ciências

No decorrer do subprojeto ocorrem alterações, pois a cada semestre muda o horário dos acadêmicos e em alguns casos os professores, supervisores do projeto, que são do Processo Seletivo Simplificado (PSS) podem mudar de escola, o que acarreta em alteração na composição dos grupos. Outras alterações foram devido à aposentadoria, e licença de supervisores, e solicitação de desligamento de um coordenador de área. Em alguns casos a CAPES autorizou o lançamento de novo edital para adesão de novos supervisores. Quanto aos coordenadores de área, desde fevereiro de 2016 a equipe conta com apenas dois docentes trabalhando.

4.2 DESCRIÇÃO DAS OFICINAS

No planejamento das atividades do subprojeto, em conjunto com todos os integrantes, ficou definido que todos realizariam atividades de temas transversais, que já estão inseridas no planejamento das escolas, elaboração de material de apoio e

oficinas dos conteúdos ministrados pelos supervisores nas respectivas turmas e disciplinas.

Foi selecionada, de forma aleatória, uma atividade de tema transversal, uma em matemática e outra em ciências, para representar como se deu a participação dos acadêmicos e demais integrantes do subprojeto no ambiente escolar.

a) Ensino da Matemática no Colégio Estadual do Campo Joany Guilherme de Lima.

Para o reforço do aprendizado dos conteúdos de radiciação e potenciação os acadêmicos adaptaram um bingo. Os procedimentos apresentados aos alunos para a execução da atividade foram:

- a) Cada aluno ficou com uma cartela contendo 24 números (Figura 2);
- b) Cada número nas cartelas era a resposta de um cálculo de potenciação ou radiciação;
- c) Os cálculos a serem realizados foram sorteados;
- d) Para descobrir se o resultado do cálculo sorteado encontrava-se na cartela era preciso realizar a conta no caderno;
- e) Após realizar a conta, se o número encontrado estava na cartela devia-se marcá-lo colocando um grão de feijão em cima;
- f) Quando o aluno completasse uma linha ou em outras vezes a cartela cheia devia gritar BINGO, para que os bolsistas parem o sorteio e verificassem a cartela;
- g) Durante a conferência da cartela foram observados também se os cálculos realizados no caderno estavam corretos;
- h) Caso os cálculos estivessem errados e não houvesse sido completada a cartela, continuaria o sorteio dos cálculos até que outro aluno completasse o bingo.

Figura 2 - Foto das cartelas do bingo.



Fonte: PIBID-DIVERSIDADE Colégio Joany Gilherme de Lima, 2015.

Ao estimular a resolução dos cálculos no jogo, os acadêmicos acreditam que estão contribuindo para fixação do conteúdo já trabalhado em sala de aula pela professora e também auxiliando no aprendizado. Pois como escreve Kishimoto (2003 p.16 apud Leite⁷, 2016, p. 13):

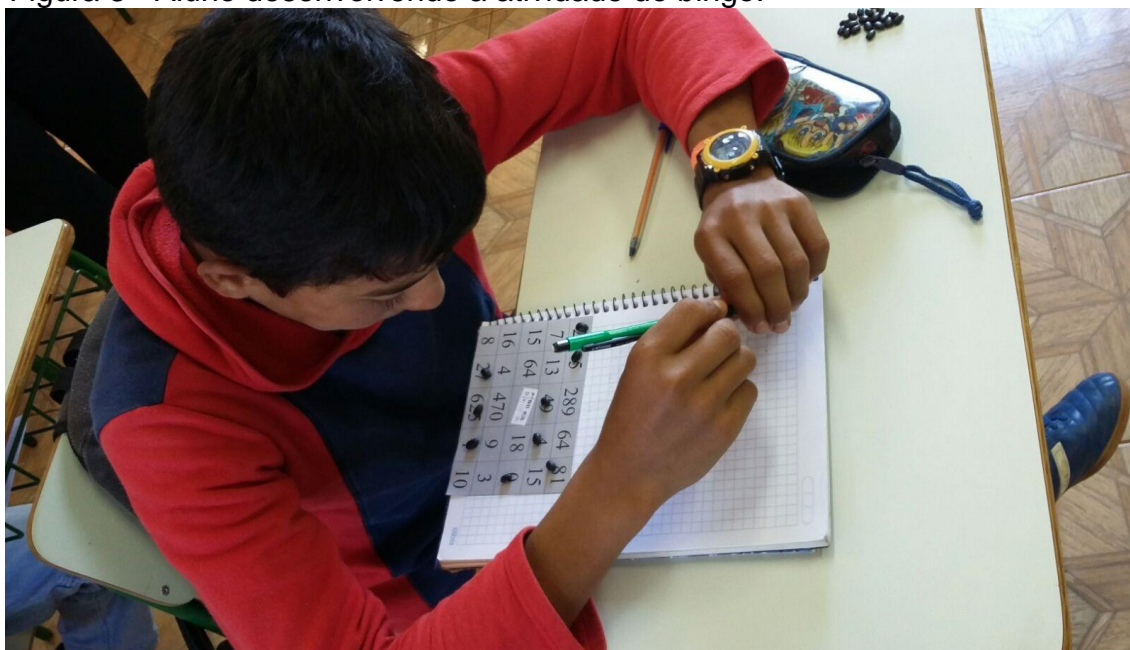
[...] O jogo como promotor de aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como aliado importante para o ensino, já que coloca o aluno diante de situações lúdicas. O jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem vinculados na escola.

Independentemente da localização da escola ou da heterogeneidade das famílias e dos alunos, o que foi possível perceber na vivência no programa é que o uso de materiais concretos, lúdicos e jogos pedagógicos despertam o interesse e a atenção

⁷ Kátia da Costa Leite é graduada do Curso de Interdisciplinar em Educação do Campo/Licenciatura – UFFS.

dos alunos para o ensino, tanto das ciências naturais quanto para o ensino da matemática (Figura 3).

Figura 3 - Aluno desenvolvendo a atividade do bingo.



Fonte: PIBID-DIVERSIDADE Colégio Joany Guilherme de Lima, 2015.

Um fato relevante ao aplicar uma atividade prática é cuidar com as considerações feitas aos alunos que erram os cálculos, pois conforme relata D'amore (2007, p. 217) apud Sá Pinto et al (2014)". O erro não é necessariamente fruto da ignorância, mas poderia ser o resultado de um conhecimento anterior que teve sucessos e que não resiste diante de fatos mais contingentes ou mais gerais".

Então, os licenciandos bolsistas ressaltavam o que estava certo no desenvolvimento dos cálculos, de modo a incentivar os alunos a refletir no que não haviam assimilado ainda.

b) Atividades sobre o Meio Ambiente realizadas no Colégio Estadual Indígena Prof. Candóca Tãnhprág Fidêncio.

A comunidade Indígena desta reserva é formada por cerca de três mil indivíduos que se dividem em duas aldeias de diferentes etnias, sendo na maior parte Kaingang e uma minoria de Guaranis.

Dentre os temas trabalhados nesta escola, destacam-se os relacionados com a realidade da escola e da comunidade em que está inserida, tendo-se com estes o intuito de contribuir com o aprendizado e conscientização ambiental dos alunos.

Depois da teoria aplicada em sala de aula, partiu-se para a prática da atividade que constituiu-se basicamente na construção de mini hortas, feitas com o reaproveitamento de garrafas PET coletadas pelos alunos nos arredores da escola, as quais foram recortadas de forma a acondicionar a terra, rica em matéria orgânica, sementes e mudas de hortaliças. Esta atividade acima de tudo objetivou conscientizá-los da importância dos recursos naturais, reaproveitamento dos materiais disponíveis, além da importância da produção de alimentos saudáveis e do cuidado com o meio ambiente. Isto pode parecer insignificante, um tanto quanto infantil, sem conceito definido ou ainda sem propósito pedagógico, no entanto ela nos abre possibilidades de discussões para diversos assuntos e interesses que podem ser considerados importantes nas mais diversas camadas da sociedade, pois como nos aponta o Caderno Temático: Educação do Campo (PARANÁ, 2009, p.108):

Essas ações, por pequenas que sejam, suscitam indagações sobre o sistema de ensino como um todo e levam a perguntar quais conteúdos, metodologias, concepções e visões se fazem presentes no dia-a-dia das escolas. Por que estes e não outros conteúdos? Qual a representatividade das lutas e causas sociais? Quais são os fatos históricos que permeiam as discussões? Que sujeitos estão neles representados? É preciso ter consciência do que significa utilizar um ou outro conceito, fazer a opção por uma ou outra visão, perceber o que elas trazem de forma implícita como, por exemplo, quando é falado sobre a reciclagem ou a produção do lixo, também é necessário refletir porque se produz tanto lixo. Por que os produtos precisam vir com tantas embalagens? Isso é mesmo necessário? Por que as indústrias não utilizam menos embalagens? Quais são os interesses contemplados? Estas reflexões permitem aos educandos analisar os fatos, aprofundando-os do ponto de vista científico. Assim reafirma-se também, a importância das áreas do conhecimento.

Sobre este tema é possível verificar que as ações propostas e desenvolvidas pelos acadêmicos do Colégio Indígena atendem as necessidades da comunidade e agregam importante conhecimento ao demandado pela escola e pelo coletivo indígena.

Figura 4 - Foto coleta de terra para vasos em PET.



Fonte: PIBID-DIVERSIDADE Colégio Candóca, 2015.

Figura 5 - Foto com vasos em PET concluído.



Fonte: PIBID-DIVERSIDADE Colégio Candóca, 2015.

c) Atividade de Ciências realizada Colégio Estadual do Campo Ireno Alves do Santos.

As oficinas desenvolvidas pelo grupo de acadêmicos em conjunto com a supervisora da escola, foram direcionadas para os conteúdos em que os alunos apresentaram maior dificuldade de aprendizado.

Como exemplo das atividades desenvolvidas neste colégio cita-se a oficina de montagem de uma tabela periódica.

Para esta atividade foram utilizadas:

- a) 116 cartas em papel A4 que continham o desenho de um elemento químico, com símbolo, família, número atômico e cores características da tabela (amarelo, azul, verde e rosa), e;
- b) Um tabuleiro feito em papel bobina onde seriam coladas as cartas.

Essa atividade abrangeu conteúdo teórico e prático, no qual os alunos utilizando os critérios de período e famílias montaram a tabela periódica. Foi necessário para a montagem da mesma, que os alunos identificassem onde se encontrava o período dos elementos e que a referida tabela é organizada da esquerda para a direita horizontalmente.

No início da oficina foi realizada uma abordagem do conteúdo, já ministrado anteriormente pela professora, dando embasamento para melhor desenvolvimento da atividade. Com os procedimentos:

- a) A turma foi dividida em quatro grupos;
- b) Cada grupo recebeu 29 cartas de diferentes elementos que no decorrer do jogo iriam compor a tabela periódica (Figura 6).

Figura 6 - Foto montagem tabela periódica.



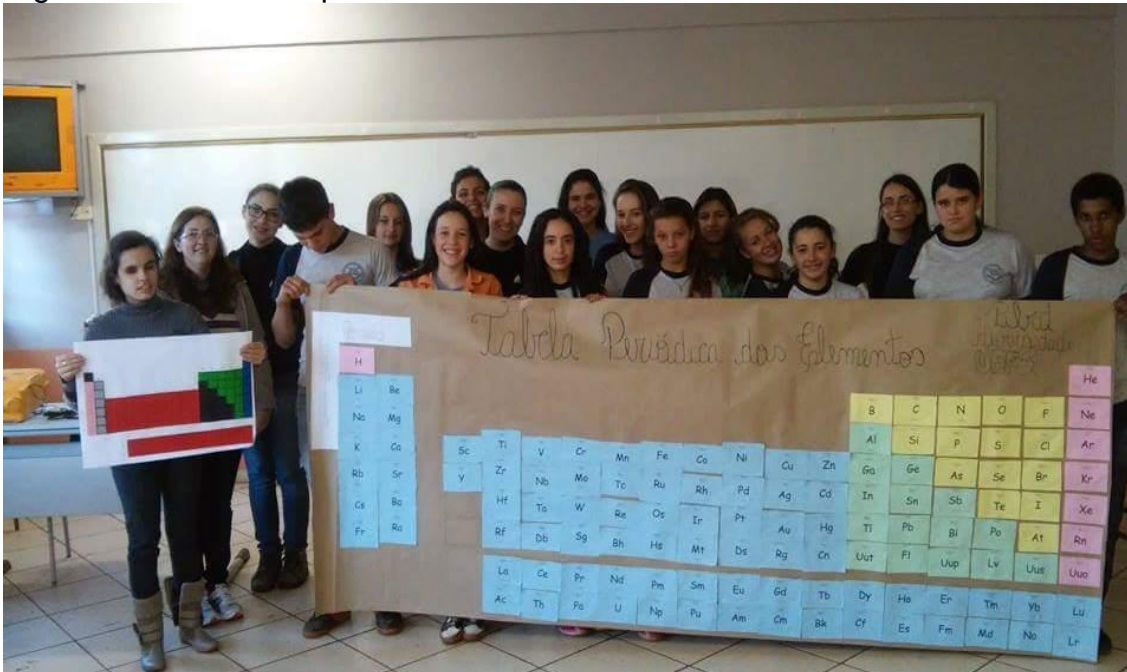
Fonte: PIBID-DIVERSIDADE arquivo pessoal, 2015.

No entanto, com esta turma de 2015, além do desafio de elaborar as atividades práticas, o grupo precisou vencer outro desafio que foi trabalhar as atividades levando-se em conta a inclusão de uma aluna com deficiência visual. Porém, o que de início pareceu ser uma dificuldade, na verdade se mostrou um fator a mais para a união do grupo em busca de soluções e assim chegou-se a idéia da construção de uma tabela periódica em alto relevo (Figura 7), desta forma procurou-se adaptar a proposição de Godoi (2010, p.23 apud Campos e Cunha, 2013, p. 7):

O Ensino da Química e, em particular, o tema Tabela Periódica, praticado em um grande número de escolas, está muito distante do que se propõe, isto é, o ensino atual privilegia aspectos teóricos de forma tão complexa quase torna abstrato para o educando. [...] A elaboração da tabela periódica tal qual é conhecida hoje é um bom exemplo de como o homem, através da docência, busca a sistematização da natureza. A tabela reflete, assim, de forma bastante intensa, o modo como o homem raciocina e como ele vê o universo que o rodeia.

Portanto, a tabela Periódica em alto relevo desenvolvida pelo grupo, pode ser entendida como um exemplo de sistematização do ensino na busca de resultados melhores e na superação das dificuldades ocasionadas pela deficiência visual.

Figura 7 - Foto tabela periódica concluída.



Fonte: PIBID-DIVERSIDADE arquivo pessoal, 2015.

O desafio enfrentado pelos professores na busca de formas diferenciadas de ensinar seja alunos portadores de deficiências ou não, hoje, pode ser minimizado pela utilização das novas tecnologias e com o uso de materiais concretos. Neste sentido o computador e a internet se apresentam como grande colaborador neste processo, pois como relata Sonza (2003, p.9):

[...] o computador, aliado a uma prática pedagógica comprometida com a formação de cidadãos, é uma poderosa ferramenta para o processo ensino-aprendizagem, contribuindo fortemente para propiciar o desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo das PNEEs. Contudo este recurso é apenas um mediador do processo que deve estar associado a outro mediador como por exemplo, ao professor, aos sistemas simbólicos, entre outros que favorecerão esse desenvolvimento.

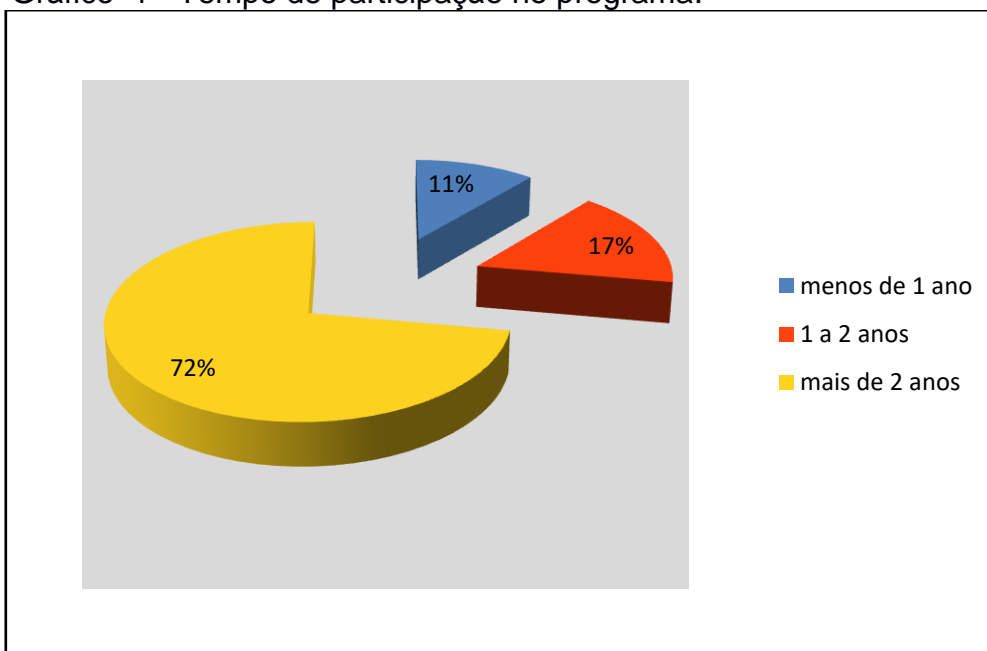
Usar o computador ou mais precisamente a internet, a procura de materiais que auxiliem na busca de conteúdo específico é uma alternativa viável, neste caso, por exemplo, quando um aluno com deficiência visual frequenta uma turma, o professor precisa buscar várias alternativas para promover seu aprendizado, ou até mesmo para estimular os demais alunos com atividades atrativas e atuais.

4.3 RELATOS DOS ACADÊMICOS BOLSISTAS

a) Tempo de participação no programa:

- Em relação ao tempo que faz ou fez parte do programa 72,2% dos licenciandos bolsistas relataram estar a mais de 2 anos (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Tempo de participação no programa.



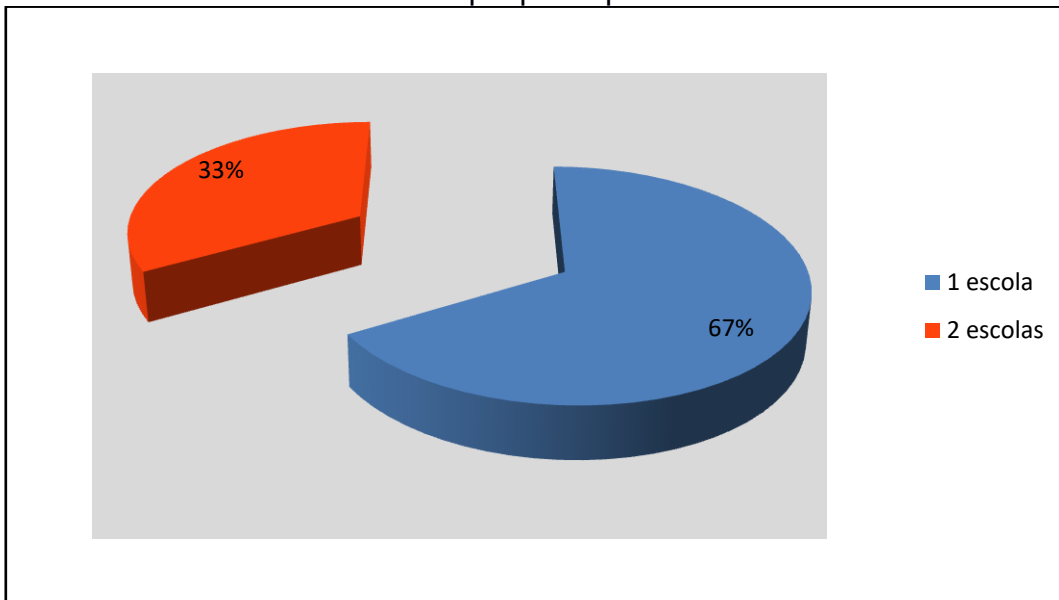
Fonte: Elaborado pela autora.

Apenas dois licenciandos bolsistas (11,1%) relataram estar no programa a menos de 1 ano, um ficou por 8 meses e mudou de curso e outro entrou no último edital, a 2 meses. O que permite evidenciar que os licenciandos já estão com experiência na proposta.

b) Escola que frequenta ou frequentou.

- O gráfico 2 apresenta em quantas escolas os acadêmicos participaram neste tempo de vínculo ao programa.

Gráfico 2 - Número de escolas que participou.



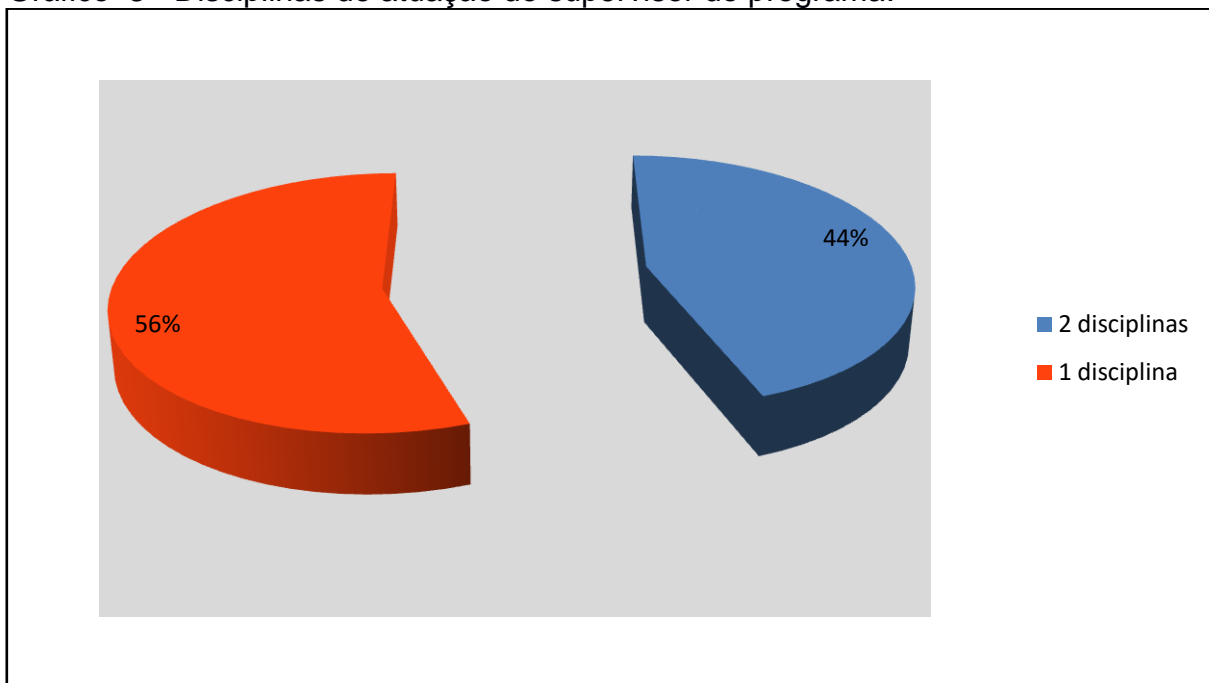
Fonte: Elaborado pela autora.

O fato dos licenciandos terem horário no curso semestral faz com que às vezes necessitem mudar de grupo, o que aconteceu com 33,33%. Embora o licenciando precise se adaptar a outro contexto escolar, é um fator positivo no sentido de somar experiências.

c) Disciplina de atuação do supervisor:

-Quanto às disciplinas de atuação do supervisor que grupo o atuava 44,4% mudou de disciplina no decorrer do período (gráfico 3).

Gráfico 3 - Disciplinas de atuação do supervisor do programa.



Fonte: Elaborado pela autora.

Mudar de disciplina de atuação para elaboração de atividades, materiais de apoio e reforço possibilita ao licenciando reforçar o seu conhecimento e aperfeiçoar aprendizado para o momento dos estágios e futuramente da docência.

d) Número de integrantes do grupo:

-O número de integrantes dos grupos variou de 6 a 10, dependendo da capacidade de cada turma, como no caso da Colégio Estadual Indígena Prof. Candóca Tãnhprág Fidêncio, onde ficou definido que teria apenas um grupo com 06 licenciandos para não alterar muito a rotina da sala de aula dos alunos indígenas, que são tímidos com os não indígenas.

Mas o importante é que todos tiveram a oportunidade de exercitar o trabalho em equipe, como evidencia em seu depoimento o licenciando bolsista 1.

e) Principais dificuldades enfrentadas:

- deslocamento até as escolas, por falta de ônibus, e distância das escolas;

- falta de comprometimento de alguns colegas no cumprimento das atividades propostas no plano de trabalho;

- falta de espaço físico na UFFS e nas escolas, específico para o PIBID-DIVERSIDADE;

- nem sempre conseguiram tempo para aplicar as oficinas com os alunos;

- falta de recurso financeiro para compra de materiais;

- linguagem dos alunos indígenas;

f) Acredita que seria importante a continuação e ou ampliação do programa.

- Foi unânime a opinião dos acadêmicos de que o programa deve continuar e se expandir. “[...] Acredito que a ampliação do programa seria indispensável para uma formação de qualidade dos futuros professores, pois mais acadêmicos poderiam participar do PIBID e ser inseridos no cotidiano escolar.” (licenciando bolsista1);

“(...) a importância da bolsa mensal o qual os pibidianos se beneficiam, pois muitos dos acadêmicos têm esse valor mensal como forma de sobrevivência financeira.” (licenciando bolsista 9);

g) Considera que o PIBID enriqueceu seu currículo enquanto acadêmico de licenciatura, em que aspectos.

- a participação do programa contribuiu no seu desempenho acadêmico, formação social e cultura com, a vivência nas escolas do campo e indígenas;

“(...) Aprendi a gostar da matemática, a fazer jogos, pesquisar mais sobre diversos assuntos e encontrar jogos para que as crianças aprendam de forma diferenciada e com vontade de aprender.” (licenciando bolsista17);

- apontaram a importância dos trabalhos em grupo, enfrentando os desafios individuais;

- permitiu reflexões sobre o papel do docente enquanto formador de opiniões e mediador do processo ensino-aprendizagem;

“(...) quando se está na escola e algum estudante te chama de “prof” é tão bom, transmite uma energia boa, que faz você querer estar ali em contato com eles, ajudando a sanar suas dúvidas, para um aperfeiçoamento dos conhecimentos já adquiridos”. (licenciando bolsista 2);

“(...) noção sobre a função do professor, como indivíduo transformador dentro da sala de aula, atribuindo-lhe uma postura adequada, obrigações e deveres.” (licenciando bolsista 5);

“(...) a tarefa de educar não é fácil, ainda mais quando não se dispõe de ferramentas instigadoras para o ensino, através do PIBID-DIVERSIDADE criamos e recriamos tais ferramentas.(licenciando bolsista 8);

- aproximação das escolas com a universidade;

- identificação com a docência;

“(...) ver a minha futura profissão de uma maneira positiva, um gosto pela mesma, uma vontade de ser docente (...)” (licenciando bolsista 8);

“(...) comecei minha participação no programa por causa da bolsa de 400 reais a qual me ajudaria a quitar meus compromissos mensais“ (...) na medida em que o tempo passou percebi que o valor da bolsa era o que menos importava neste programa, pois a experiência adquirida na vivência semanal com a realidade do professor, o contato com os alunos na escola e com o restante do grupo de pibidianos, o trabalho coletivo em busca de pensar e confeccionar materiais lúdicos que despertassem o interesse dos alunos pelo conteúdo da grade curricular, o carinho e a atenção dos funcionários, professores e da direção da escola me fizeram perceber a importância deste programa em várias frentes, seja na inserção dos acadêmicos na escola, seja no aprofundamento da ideia e da prática da interdisciplinaridade, do trabalho coletivo, do conhecimento e vivência do chão de escola”. (licenciando bolsista 3);

“(...) tenho medo do desconhecido e era um medo o depois da faculdade, depois da experiência como pibidiana, sinto que é possível sim, porque fui preparada para isso. (licenciando bolsista 11);

- A não identificação com a docência,

(...) O PIBID foi essencial para mim descobrir que não queria ser professora.(licenciando bolsista 7);

-conhecimento da realidade escolar,

“(...) enxergar as dificuldades com que iremos nos deparar na escola nos possibilita que aquilo que vemos lá na escola, possa ser debatido na sala de aula, pois esta vivência é uma prática vinculada ao nosso período de formação docente” (licenciando bolsista 6);

“(...) proporcionando aos futuros professores uma formação inicial com vivências em diferentes experiências.” (licenciando bolsista 15);

Assim, segundo as palavras de Pierre Dominicé (1990, p.167 apud NÓVOA, 2007, p.24):

A vida é o lugar a educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica. O trabalho do investigador e dos participantes num grupo biográfico não é da mesma natureza, na medida em que ele possui mais instrumentos de análise e uma maior experiência de investigação. Mas trata-se do mesmo objeto de trabalho. Dito doutro modo, o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo.

As declarações apresentadas reforçam um sentimento de necessidade de reflexão sobre o papel dos projetos inclusivos, na vida e na formação acadêmica dos licenciandos, inferindo-lhes: novos aprendizados, novas responsabilidades e novos desafios mesmo antes de completar seu círculo formativo.

No caso do PIBID-DIVERSIDADE este processo de inclusão se faz natural com a gradativa empatia entre alunos, licenciandos e professores envolvidos nos subprojetos, portanto, não é novo nem estranho a quem participa do dia a dia das escolas sentir-se parte de tudo o que afeta a comunidade escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID-DIVERSIDADE permitiu que os acadêmicos conhecessem as escolas, suas dificuldades, carências e as particularidades que lhe são próprias. Possibilitou ainda ao licenciando que se descobriu sem vocação para ser professor, repensar sua escolha e mudar de curso sem que para isso fosse necessário ter esperado durante anos até os momentos de estágio, ou mesmo, até que estivesse formado e se descobrisse infeliz numa profissão que se revelou não ser a sua.

Neste sentido, depois de colhermos depoimentos e analisar documentos, foi possível verificar que o PIBID-DIVERSIDADE, do Campus de Laranjeiras do Sul, é uma proposta excelente na opinião dos licenciandos bolsistas, uma vez que cumpre com todos os dez objetivos definidos pela CAPES, e vai além, pois muitos relatam que excedeu as expectativas, ajudando os licenciandos bolsistas entre outras coisas a decidir seu futuro mesmo antes de chegar ao final do curso.

Outra consideração importante é que com a crise política e econômica que se instalou em nosso país, o governo atual deu sinalização de pretensões de mudanças severas na estrutura do programa, como a diminuição do número de bolsas, proibição de novos contratos, concessão limitada a dez bolsas por ano, etc. Todas estas questões adversas motivaram a criação de um coletivo organizado em prol do PIBID e PIBID-DIVERSIDADE denominado Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID)⁸ que é formado por professores das Instituições Federais que lutam pela manutenção das conquistas do programa. O FORPIBID serviu ainda para percebermos que nós, enquanto licenciandos e bolsistas, também precisamos e devemos lutar pela continuação e ampliação do programa até que o mesmo se efetive e se consolide como suporte aos acadêmicos dos cursos superiores de Licenciatura.

⁸ O Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Forpibid) foi aprovado em reunião dos coordenadores institucionais dos Projetos do PIBID reunidos em Uberaba-MG em 2013. A ideia era criar uma entidade de caráter permanente para atuar como interlocutor entre os Projetos PIBID e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e demais órgãos e instituições.

Para finalizar, exponho minha própria experiência como licencianda bolsista do PIBID-DIVERSIDADE por um período de quarenta e oito meses, deixo aqui registrado que esta foi sim de extrema importância no decorrer da minha formação, sobretudo quanto a oportunidade de já nos primeiros semestres de meu curso ter tido a chance de estar em contato com a escola e com os alunos, os quais representam meu futuro campo de trabalho.

No entanto, posso afirmar que se antes de fazer parte do subprojeto pensei por vezes em desistir do curso, por achar que não seria capaz de encarar uma sala de aula como educadora, a partir do momento em que tive a oportunidade de desenvolver inúmeras atividades e trabalhos coletivos com os grupos do PIBID-DIVERSIDADE esse medo se transformou em vontade de estar na escola como professora e cada vez mais motivada a seguir em frente e estou confiante de que com o fortalecimento da união e do coletivo, o PIBID-DIVERSIDADE no campus da UFFS de Laranjeiras do Sul, trará num futuro próximo muitos exemplos de êxitos e exemplos que serão disseminados por toda a região.

REFERÊNCIAS

- ANTUES-ROCHA, Maria Isabel. Formação de docentes para atuação nas escolas do campo: lições aprendidas com as escolas normais rurais. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya Franzoni. **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.
- BATISTA, Aline Cleide; SILVA JUNIOR, Paulo Meugaço da; CANEM, Ana. Em busca de um diálogo entre Plano Nacional de Educação (PNE), formação de professores e multi/interculturalismo. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 253-267, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n79/05.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2016.
- BOURDIEU, P. **Contrafogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BRASIL. Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, n.248, p.283, dez. 1996.
- Cadernos do Cedes / **Centro de Estudos Educação Sociedade**; Vol.1 nº1 – Editora Cedes; São Paulo, 1980.
- CAMPOS, Claudio; CUNHA, Marcia Borinda. Transformando a tabela periódica em uma atividade investigativa para o ensino fundamental. In: Paraná. Secretaria da Educação. **Os desafios da escola pública na perspectiva do professor PDE**. Toledo, v.1, 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_cien_artigo_claudio_campos.pdf>. Acesso em: 19 out. 2016.
- CALDART, Roseli Salette. Sobre a especificidade da educação do campo e os desafios do momento atual. In: CAMPO, V Seminário Nacional de Licenciaturas em Educação do. **Caderno de Estudos**. Laranjeiras do Sul: Caderno de Estudos, 2015.
- CAPES. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO **PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 29 out. 2016.
- CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga; MEDEIROS, Simone. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica: diversidade e inclusão**. Brasília: Diretrizes Curriculares, 2013.
- GONCALVES, M. et al. **Fazendo pesquisa: do projeto à comunicação científica**. 4. ed. Joinville: UNIVILLE, 2014.
- GORETE NETO, Maria; SOUSA, Josiely Francisco de. Representações sobre o indígena e o negro: implicações para a construção de materiais didático para a educação do campo. In: CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARTINS, Maria de Fatima Almeida. **Livro didático e educação do campo**. Belo Horizonte: FAE, 2014.

LEITE, Katia da Costa. **Divertindo-se com a química**: o ensino e a aprendizagem por meio do lúdico. Laranjeiras do Sul, p. 16, 2016.

MINAYO, C. M. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. rev.e aprim. São Paulo: Hucitec, 2006.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisas**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 137, p.461-48, maio, 2009.

MUNARIM, Antônio et al. **Educação do campo**: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Insular, 2010.

NEITZEL, Odair de Aguiar; FERREIRA,Valeria Silva; COSTA, Denise. **UNIVALE** –Itajaí, 2013.

NÓVOA, Antonio et al. **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado do. **II Caderno temático de educação do campo**. Curitiba: Ceditec-SEED-PR, 2009.

PENIN, Sônia Teresinha de Souza. A Formação de Professores e a Responsabilidade das Universidades. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.15 n. 42, p. 317-332, 2001.

PINTO, Sá. Reflexões para o ensino da aritmética nos anos iniciais da educação básica: o pensamento lógico-matemático e o desenvolvimento da abstração. **Revista Uniabel**, São Paulo, v. 7, p.227-238, abr. 2014.

RODRIGUES, W. C. **Metodologia científica**. Paracambi: FAETEC/IST, 2007.

SANT'ANA, Paulo Afranio Sant; MARQUES, Luiz Otávio Costa. PIBID: diversidade e a formação de educadores do campo. **Educação e Realidade**, Diamantina, n. 340, p.725-744, jul. 2015.

SATHRES, Silviani Monteiro et al. **O ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental**: um viés para o exercício da interdisciplinaridade. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano de Santa Maria, RS, 2006.

SONZA; SANTAROSA. Ambientes digitais virtuais: acessibilidade aos deficientes visuais. **Novas Tecnologias na Educação**, v.1, n.1, p.9, 2003.

TRINDADE, Maria André. Formação de professores e a relação entre atitude face à matemática e literária matemática. In: GARCIA, Ana Gracinda Queluz; BOLFER, Maura Maria Morais de Oliveira. **Educar**: lemas, temas e dilemas. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

WERTHEIN, Jorge et al. **O perfil dos professores brasileiros**. São Paulo: Unesco Brasil, 2004.