



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO
UNIDADE ACADÊMICA DE TECNOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO
CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

DANILO DE SOUSA COSTA

**A INFLUÊNCIA DO PROGRAMA PIBID/CAPES NO RENDIMENTO
ESCOLAR DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS DE
SUMÉ- PB**

**SUMÉ - PB
2014**

DANILO DE SOUSA COSTA

**A INFLUÊNCIA DO PROGRAMA PIBID/CAPES NO RENDIMENTO
ESCOLAR DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS DE
SUMÉ- PB**

Monografia apresentada ao Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Educação do Campo, na área de Ciências Exatas e da Natureza.

Orientadora: Professor Dr. Marcus Bessa de Menezes

**SUMÉ - PB
2014**

C837i Costa, Danilo de Sousa.

A influência do programa PIBID/CAPES no rendimento escolar da disciplina de matemática das escolas de Sumé-PB. / Danilo de Sousa Costa. - Sumé - PB: [s.n], 2014.

43 f.

Orientador: Professor Dr. Marcus Bessa de Menezes.

Monografia - Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

1. Educação - Matemática. 2. Escola. 3. PIBID. 4. Capes. I. Título.

CDU: 51:37(043.3)

DANILO DE SOUSA COSTA

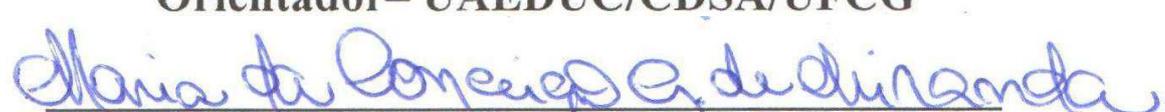
**A INFLUÊNCIA DO PROGRAMA PIBID/CAPES NO RENDIMENTO
ESCOLAR DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS DE
SUMÉ- PB**

Monografia apresentada ao Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Educação do Campo, na área de Ciências Exatas e da Natureza.

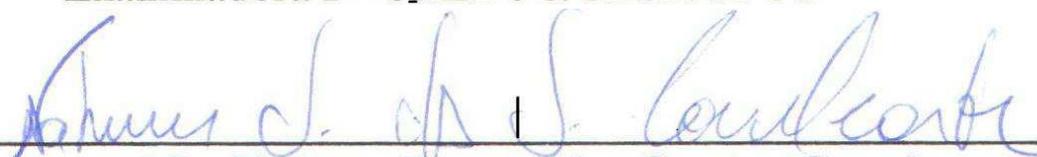
BANCADA EXAMINADORA:



Professor Dr. Marcus Bessa de Menezes
Orientador – UAEDUC/CDSA/UFCG



Professora Dra. Maria da Conceição Gomes de Miranda
Examinadora I – UAEDUC/CDSA/UFCG



Professor Me. Nahum Isaque dos Santos Cavalcante
Examinador II – UAEDUC/CDSA/UFCG

Trabalho aprovado em: 23 de setembro de 2014.

SUMÉ – PB

AGRADECIMENTOS

À Deus, Luz do Saber Maior.

Aos meus pais por sempre terem me incentivado a buscar o conhecimento e valorizado minha capacidade intelectual.

À Universidade Federal de Campina Grande – UFCG e ao Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – CDSA, por me proporcionarem a oportunidade de dar o primeiro passo na minha formação profissional superior.

Ao meu orientador Marcus Bessa de Menezes, por sua dedicação, amizade, paciência e apoio no início dessa minha jornada.

Aos meus professores do CDSA, que contribuíram para a minha formação através do conhecimento empírico, da pesquisa e da discussão, visando sempre contribuir da melhor forma a minha formação.

Aos bons colegas e amigos de turma, em especial a Isaias Pereira de Araújo, Fleberon Saraiva Aires, Wilho Silva Araújo, Cláudia Lima de Melo e Adriana Farias do Nascimento, que sempre estiveram do meu lado nos bons e maus momentos, me incentivando e me criticando.

Aos colegas do programa Residência Universitária, em especial a Ozélio de Almeida, Francis Onasses, Paulo César, Elizandra Sarana, Mércia Íris, Iracy Amélia, Samara Filismino, Maria da Guia, Inácia Wênia, Joshenilda Oliveira, Janaina Correia, Viviane Almeida, Isadora Nunes, Alúzio Ferreira, Josilene Ferreira, Dênis Monteiro, onde convivemos juntos durante uma significativa parcela de nossas vidas com muito ânimo.

Aos amigos que fazem a segurança da Residência Universitária, em especial a Manoel Markson e Jaceny Batista.

Ao Projeto PIBID (Programa de Bolsas de Iniciação a Docência) e a coordenadora Dr. Socorro Silva, por ter me proporcionado momentos de aprendizado na prática e na

aproximação à prática docente. Também aos meus colegas bolsistas que me acompanharam durante essa trajetória enquanto integrante do projeto.

Às escolas que contribuíram com meu trabalho de conclusão de curso.

Ao amigo Lucas mototáxi, por sua bondade e consideração.

Deus, criador da essência da vida.

Aos meus pais: Sr. Orlando de Souza Costa e Sra. Maria de Fátima de Sousa Costa, e às minhas irmãs: Danieli de Sousa Costa e Daiane de Sousa Costa, que juntos comigo caminharam nesse trajeto que parece ter começado ontem, e que sei que sempre vão estar comigo nos demais trajetos que com certeza virão.

Às pessoas que fizeram parte, direta ou indiretamente, da minha vida.

Às pessoas que acreditam nos seus sonhos e metas para um futuro melhor.

DEDICO!

RESUMO

Com a crescente ampliação das universidades no Brasil, a acessibilidade ao ensino superior tem sido meta de muitos estudantes da educação básica. Cada vez mais estudantes são favorecidos com a proximidade de uma instituição de educação de nível superior. Com esta difusão do ensino superior a relação universidade – sociedade é favorecida em uma das formas através de ações desenvolvidas com graduandos que atuam diretamente na sociedade, seja com disciplinas específicas como as de estágio supervisionado, ou através de projetos criados que envolvam a sociedade nos seus diversos setores (educacional, cultural, público, etc.). Nos projetos desenvolvidos pelas universidades o graduando tem oportunidade de, dependendo do tipo de projeto que se engaje, vivenciar sua futura prática, ter experiências com outra área que não seja a de sua atuação entre outras, e isso acarreta num profissional mais certo de seus objetivos e com uma visão um pouco mais ampla em relação aqueles que não passaram pela experiência prática possibilitada pelos projetos. Com as diversas áreas de atuação de um projeto de intervenção social, focamos a área da educação, tendo em vista nossa formação em um curso de licenciatura. Com a implementação de um projeto que visa favorecer a educação com suas ações, temos a necessidade de observar os resultados obtidos com a implementação deste. Para tanto, observamos a influência do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) um dos programas financiados pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no processo de aprendizagem dos estudantes, os quais encontram-se em vigência em escolas públicas da cidade de Sumé- PB. Trata-se de uma pesquisa na qual fará referência às médias bimestrais obtidas pelos estudantes.

Palavras-chave: educação; ensino superior; projetos institucionais

ABSTRACT

With the growing expansion of universities in Brazil, accessibility to higher education has been target of many students of basic education. Increasingly students are favored with proximity to an institution of higher education. With this diffusion of higher education at university relationship - society is one of the favored ways of actions undertaken with undergraduates who work directly in society, either with specific subjects such as supervised internship, or created through projects that involve society in their various sectors (educational, cultural, public, etc.). In projects developed by universities undergraduates have the opportunity, depending on the type of project that engages, experience their future practice, have experiences with other area other than his performance among others, and this entails a more certain professional goals and with a somewhat broader view regarding those who have not passed through practical experience made possible by the projects. With several areas of a project of social intervention, we focus on the area of education, in light of our training on a degree course. With the implementation of a project that aims to promote education through their actions, we need to observe the results obtained by implementing this. For this, we observe the influence of the Institutional Program Initiation to Teaching (PIBID) of the programs funded by CAPES - Coordination of Improvement of Higher Education Personnel in students' learning process, which are in effect on public schools city Sumé- PB. This is a survey in which reference to the bimonthly averages obtained by the students.

Keywords: education; higher education; institutional projects

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	09
2. O CDSA, A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CAPES.....	10
2.1. O Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido.....	10
2.2. O Curso de Licenciatura em Educação do Campo.....	11
2.2.1. A Luta do Campo.....	14
2.2.2. Educadores do Campo.....	19
3. PROJETOS DE EXTENSÃO.....	23
4. PESQUISA NAS ESCOLAS DE SUMÉ COM IMPLEMENTAÇÃO DO PIBID.....	25
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	42
ANEXOS.....	44

1. INTRODUÇÃO

Este projeto tem por finalidade promover uma abordagem sobre o desempenho estudantil na disciplina de matemática dos alunos das escolas públicas de Sumé- PB, que contam com a implementação do programa PIBID, financiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA; campus da UFCG em Sumé).

O PIBID, tem como objetivo promover o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica através da inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. Uma das ações que veiculam este objetivo é a de fornecer às escolas selecionadas uma ação chamada de "Plantão Pedagógico", onde bolsistas e voluntários do programa exercem atividades que visam sanar as dificuldades do estudante, com relação a algum tema que estejam vivenciando em sala de aula.

Inicialmente, utilizaremos como metodologia uma pesquisa no âmbito da observação através do levantamento de dados sobre as notas obtidas pelos estudantes na disciplina de matemática durante os bimestres anuais. Compararemos as notas obtidas antes e depois da implementação dos projetos.

Como segundo ponto de pesquisa, indagaremos alguns estudantes sobre suas observações em relação à participação nesses projetos ofertados.

2. O CDSA, A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CAPES

2.1. O Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA)

Antes de nos determos ao foco desse projeto, é de suma importância tratarmos da contextualização de sua vigência.

Conforme prevê o projeto de implementação do campus de Sumé da UFCG:

O Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA) foi criado no âmbito do Plano de Expansão Institucional da UFCG (PLANEXP), elaborado com o objetivo de democratizar o acesso à Universidade, contribuindo para a consecução das metas do Plano Nacional de Educação, especialmente a ampliação do contingente de jovens de 18 a 24 no ensino superior.

Além do propósito imediato de possibilitar a inúmeros jovens o direito a uma formação profissional de nível superior pública de qualidade, a inserção da UFCG no Cariri Paraibano tem como objetivo contribuir para a construção de um novo paradigma científico-tecnológico para o desenvolvimento sustentável do semiárido, abrindo novas perspectivas econômicas, produtivas e educacionais para o seu povo e para a população que habita o Bioma Caatinga como um todo.

Destinado a oferecer educação superior pública prioritariamente à população residente no semiárido brasileiro, o CDSA/UFCG irá desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão em duas áreas do conhecimento científico fundamentais para o desenvolvimento sustentável destas populações: A tecnológica voltada para o desenvolvimento e revitalização das potencialidades econômicas do semiárido brasileiro, considerando suas vulnerabilidades naturais, seus processos produtivos e suas dramáticas contradições socioeconômicas; E a educacional, que é a base do desenvolvimento humano em qualquer circunstância. Neste sentido o CDSA deverá atuar em duas frentes: a formação de professores para a educação do campo e a capacitação de profissionais para o desenvolvimento e gestão de projetos no âmbito das políticas públicas e do setor produtivo.

O CDSA, conta com duas Unidades Acadêmicas no que se refere à estrutura acadêmico-administrativa, sendo elas: a Unidade Acadêmica de Educação do Campo (UAEDUC) e a Unidade Acadêmica de Tecnologia do Desenvolvimento (UATEC). Fonte: (CDSA, 2014)

Com dois objetivos principais bem desenvolvidos, o CDSA mostra sua preocupação educacional e social, ao resaltar como objetivo a sustentabilidade no semiárido, criando um vínculo particular para o campus, onde destacamos como principal representante dessa ideia,

o curso de Licenciatura em Educação do Campo, dentre outros cursos que discutem sobre o semiárido.

2.2. O Curso de Licenciatura em Educação do Campo

Mediante a nossa formação, torna-se indispensável pensarmos um pouco sobre a problemática do campo face à educação, tendo em vista que se trata da sociedade objeto de estudo dos programas desenvolvidos pela CAPES.

Uma sociedade que ainda sofre com baixas médias de rendimentos escolares apontadas por métodos avaliativos nacionais, como: Prova Brasil, Olimpíadas de Matemática, etc., merece uma reflexão sobre o modelo educacional vigente.

É comum as pessoas pensarem que o curso superior de Licenciatura em Educação do Campo forma profissionais para lidar com questões agrárias, de manuseio do solo ou algo que tenha relação com formação técnica de agricultores, mas o curso na verdade, forma profissionais qualificados para atuar em escolas e instituições como professores, gestores e supervisores. No caso dos professores, não se trata de um professor padrão, que atua por disciplinas isoladas como é de costume em outros cursos, mas sim por área de conhecimento.

As áreas do conhecimento abordados no curso são: Ciências Exatas e da Natureza; Ciências das Linguagens e Códigos; e Ciências Humanas e Sociais.

A área de Ciências Exatas e da Natureza compreende os conhecimentos das disciplinas de matemática e ciências (no ensino fundamental). No ensino médio (outro grau de ensino contemplado pela formação) o conhecimento estudado compreende a matemática, a física, a química e a biologia. O profissional formado está, então, apto a lecionar nessas modalidades na escola, enquanto professor.

A área das Linguagens e Códigos compreende os conhecimentos referentes às disciplinas de português, artes, religião (ensino fundamental) e educação física (ensino fundamental).

A área de Ciências Humanas e Sociais compreende os conhecimentos de história, geografia, filosofia e sociologia.

O professor formado em uma área do conhecimento busca desenvolver em suas aulas o vínculo dos conteúdos pertinentes àquela área, sendo este um dos pontos de destaque da formação de Educação do Campo. Outro diferencial no educador do campo licenciado em Educação do Campo está no modo de pensar o seu espaço, o campo. Em muitas escolas, o meio escolar – tendo este como todo o espaço fora da sala de aula e também além dos muros da escola – é inutilizado e nem ao menos é ressaltado/mencionado nas aulas dentro das salas. Saber pensar o campo e utilizá-lo de forma didática dentro e fora das salas de aula, refletir sobre suas ações e fazer com que os estudantes reflitam, também é, promover a interação entre escola-comunidade, não como um evento particular, mas como um ato cotidiano de uma prática valorizadora.

Tendo em vista a precarização do ensino no nosso país, o educador do campo busca fazer com que suas ações na escola estejam vinculadas a um contexto de realidade local, ensinando com foco na localidade, observando as potencialidades locais e sem menosprezalas. Com isso, busca-se influenciar aos jovens que são pertencentes à localidade, que os mesmo possam viver em suas regiões com dignidade. Contudo, trabalhar sob uma nova proposta pode ser tarefa árdua, tendo em vista a formação que tiveram os estudantes, os familiares, e até mesmo a própria sociedade circundante. Segundo Freinet (2001):

Para a maioria dos pais, o que conta, de fato, não é a formação, o enriquecimento profundo da personalidade de seus filhos, mas a instrução suficiente para enfrentar os exames, ocupar cargos cobiçados, ingressar em determinada escola ou em determinada administração. (FREINET, 2001, p.8)

Temos aqui outro fator de influência inquestionável, a família do estudante. O autor destaca um fator que sempre teve espaço para discussão nas escolas: a influência da família no desempenho estudantil, tendo em vista a própria concepção de escola por parte dos pais ou responsáveis pelo estudante.

Na escola do campo, com profissionais formados por área de conhecimento, busca-se não apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar valores, e ensinar como se observar o mundo a partir de várias perspectivas, partindo da mais importante que é a do próprio sujeito.

É compreensível que os pais queiram apenas se adequar e adequar seus filhos à sociedade, afinal é bem mais cômodo e simples que tentar fazer com que ele reflita sobre suas ações e sua participação social. No entanto, o que não se pode omitir é que isso só contribui

para a permanência de um quadro social de desigualdades, marcada pela opressão ao sujeito do campo, onde na esfera social não obtêm nem ao menos os direitos básicos a todo cidadão.

Como princípio da desigualdade observada entre campo e cidade, podemos destacar os conhecimentos trazidos nos livros didáticos das escolas, onde não fazem referência às vivências dos estudantes do campo, e muitos possuem uma falsa abordagem da realidade local. Esse ainda hoje é um fator contribuinte para a má formação dos estudantes. Sendo assim,

A não adequação dos livros didáticos aos aspectos regionais prejudica o trabalho dos professores, principalmente da zona rural, [...] que trazem um conteúdo unificado, com textos elitistas, os quais não condizem com as características regionais. (ALMEIDA e SOUZA, 2008, p.93)

O trabalho do educador está refletido no educando em certa proporção. Quando o agir pedagógico remete-se à busca do que ensinar e de que forma, o livro didático é sempre uma das referências mais próximas do educador à pesquisa. E se esse suporte promove observações de outro espaço cultural, com outras concepções, é provável que se passe a pensar e visualizar o mundo na perspectiva tratada pelo livro didático, ficando sucinto ao erro de abdicar-se dos próprios conceitos e da própria realidade.

Com a formação através do curso de Licenciatura em Educação do Campo, poderemos ter uma abordagem significativa nas indagações que norteiam as discussões sobre o ensino público que está ocorrendo no campo, como também em escolas de excelência rural, ou seja, escolas localizadas nas cidades onde o percentual de estudantes da zona rural é maior que o percentual de estudantes da zona urbana.

Com um perfil rural como objeto de estudo, passa-se a pensar em formas de se potencializar a educação presente no campo. Passa-se então, a pensar de que forma graduandos do curso de Educação do Campo podem atuar com esses sujeitos do campo.

Para tanto, é preciso que entendamos um pouco mais sobre as origens, as discussões que se fizeram antes da existência do curso, bem como até os dias atuais com as ramificações obtidas com todo o processo.

2.2.1 A Luta do Campo

A luta por uma educação exclusiva e não excludente (urbanista) veio em meio as desigualdades sociais, os povos do campo mobilizados por movimentos sociais buscam reivindicar seus direitos. O movimento por uma Educação do Campo é o movimento pela Reforma Agrária, é o movimento das associações rurais em busca de igualdade de direitos, mas com especificações próprias do campo.

Houve então, em julho de 1997, o "I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária" (ENERA), onde:

Ao fim do encontro foi eleito um grupo para coordenar a produção do processo de construção de um projeto educacional das instituições de ensino superior nos assentamentos. (PRONERA, 2004, p.16 apud Ismael e Severino, 2011, p. 15)

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi instituído em 16 de abril de 1998 como resultado. Entre seus objetivos podemos destacar a formação de profissionais do campo para atuarem em suas localidades num sentido de mudanças de atitude sociais. Agora, educação e Reforma Agrária estão unidas em uma finalidade: a produção de conhecimento para a transformação social.

Assim inicia-se o processo de lutas mediadas por uma educação que tem profissionais específicos de uma realidade específica, ou seja, profissionais que trabalharão diante de um contexto histórico que visa mudanças.

Ismael e Severino (2011) destacam os princípios que norteiam a relação educação/desenvolvimento instituídos pelo PRONERA, sendo eles:

O **princípio da inclusão**, que destaca a educação como meio definitivo para o desenvolvimento social.

O **princípio da participação**, que vincula as práticas sociais de movimentos pela reforma agrária com uma educação escolar diferenciada das escolas urbanas.

O **princípio da multiplicação**, aqui é referência o desenvolvimento intelectual dos sujeitos do campo, tendo em vista que na medida em que vão se formando sujeitos que frequentam uma escola do campo, estes vão repassando o conhecimento, enquanto novos membros da sociedade camponesa se integram à educação escolar do campo.

O princípio da parceria delinea a visibilidade das ações do programa, de forma que todos os envolvidos tenham ciência do que está sendo feito. É o diálogo e a participação coletiva entre as entidades componentes do programa. (ISMAEL E SEVERINO, 2011, p. 15)

Podemos notar uma diferença de imediato, nos princípios de uma escola do campo que tem suas raízes na reforma agrária, de outros modelos de escola que não contemplam da mesma unidade inicial. "O primeiro critério consiste em teorias e práticas que visem o desenvolvimento sustentável do campo" (2011, p. 19). Este critério é essencial ao pensamento de permanência do homem do campo em sua localidade: de que forma podemos permanecer aqui, em nossa região, com dignidade e qualidade de vida?

As teorias estudadas, quase sempre em escolas convencionais, estão desvinculadas da realidade do entorno escolar fora das cidades. Na escola do campo com esse perfil, observado até momento, prática e teoria são mais que métodos agradáveis de estudo, ~~mas~~ são a pura finalidade do estudo. Se aprender para praticar, e se pratica para aprender.

Um projeto que implemente a Educação do Campo, enquanto obrigatoriedade, e que norteie a prática, é algo ainda discursivo. Os municípios recebem as propostas e aderem às mesmas ou não (até o presente momento). Mas existem alguns empecilhos para a formulação de um projeto mais específico para o campo e a educação.

Podemos destacar de início a relevância do campo perante os grandes governos políticos, o próprio sistema econômico, onde a produção do capital não oriunda do campo como um todo, mas sim do setor agrário, mercantil, e de cunho simplesmente produtivo.

Outro fator interessante a se destacar é a própria Educação do Campo, ou da implementação desta. Durante a formação no curso e também após ela, a grande questão são as práticas, metodologias, e recursos. Não estão pré definidas porque até então não existia tal curso, não existia um olhar para a clientela desse curso. Então temos uma prática que se construirá na prática, na busca, no acerto e no erro. Em eventos onde a Educação do Campo esteja em evidência, discute-se e são demonstram tais informações acerca das ações que são implementadas e seus resultados, numa postura de tentar formular uma unidade entre as práticas.

Como avanço em busca da implementação de um projeto definitivo e nacional, o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) traz a contextualização como eixo fundamental.

O Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) é uma ação do Governo Federal resultado da mobilização dos movimentos sociais e sindicais do campo, para construção de referências de política nacional de educação do campo, com apoio do MEC. O Pronacampo oferece apoio técnico e suporte financeiro para estados e municípios implementarem suas respectivas políticas de Educação do Campo, através de um conjunto de ações articuladas, que atendem às escolas do campo e quilombolas em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica e infraestrutura. O programa trabalha a educação contextualizada, ou seja, promovendo a interação entre conhecimento científico e os saberes das comunidades. (Pronacampo, 2014)

A formulação de um projeto de educação própria ao campo que envolva a proposta da Educação do Campo marcaria uma mudança no pensar o campo. Entretanto temos uma diversidade enorme no tocante à realidade camponesa, os povos do campo não são iguais, possuem culturas, saberes, e vivências diferenciadas. Formular um projeto no âmbito de respeitar e incluir esses fatores torna-se tarefa árdua.

Quando falamos de um projeto de educação para o campo, temos que colocar em evidência de que campo está se falando, afinal não são todos iguais. Podemos notar um fator muito variante: a perspectiva do campo por parte dos sujeitos formuladores desse projeto educacional distinto. Pensar o campo e os sujeitos que nele habitam não é tarefa fácil, mas é dessa forma que tenta se construir uma prática de Educação do Campo. Talvez o ponto de comunhão entre a ideia de Educação do Campo se centre na questão do contexto escolar com a vida do educando, mostrar o propósito no que ele traz. Notamos isso logo no surgimento, nas raízes da Educação do Campo, nos movimentos sociais. A busca pela mudança ou por mudanças sempre foi o objetivo principal.

Pois na verdade, a luta do campo que culmina na implementação de um curso superior de Licenciatura em Educação do Campo, não só é de objetividade do acesso a educação superior, mas sim do acesso aos direitos humanos em sua completude, desde o direito a ter um posto de saúde em sua comunidade, até o direito de ter sua identidade firmada e reconhecida

socialmente, do direito a políticas próprias para as comunidades específicas (ribeirinhas, camponeses, quilombolas, indígenas)..

Temos que destacar também que não se trata apenas de luta por direitos, mas também de uma luta por algo mais específico: um projeto que viabilize o campo. Nessa perspectiva, ARROYO [et alii] (2009) afirma que “[...] há uma relação íntima entre a falta de um projeto para o campo e a educação (2009, p. 69).

A educação do campo assume um papel de pensamento transformador acerca da realidade. A transformação culminaria numa mudança de pensamento e na busca por igualdade de direitos. Mas, a ação da Educação do Campo não pode se submeter a uma visão de transformação social pela educação por si só. Pensando nisso, Molina (2010, p. 76) afirma que:

Sobre a superação da visão ingênua a respeito do papel transformador da educação na luta social, é preciso considerar que, depois de dez anos de luta pelo acesso à educação, o próprio conceito e a práxis da Educação do Campo estão em disputa no imaginário social, chegando a ser apropriado pelo Estado e pro grandes empresas, colado à práticas conservadoras e autoritárias que esvaziam o caráter revolucionário histórico da Educação do Campo, e reforçam a alienação dos trabalhadores em relação aos seus interesses de classe. (MOLINA, 2010, p. 76)

Essa perspectiva nos mostra uma abordagem acerca da teoria e prática da Educação do Campo em meio a um jogo de interesses de instituições como o Estado, que se apropriam das discussões sobre educação do campo e as expõem na maneira mais viável a seus interesses.

Se existe a “visão ingênua” acerca da revolução pela educação é um erro clássico a se pensar, o que podemos esperar de uma política posta em prática de Educação do Campo que visa outros interesses que não os legítimos da proposta de Educação do Campo? Por isso se faz tão importante a troca de saberes entre as escolas que defendem a construção de um modelo de Educação do Campo.

A Escola do Campo deve ter sua história evidenciada e discutida, a fim de analisar o que de fato se pensa e como se está agindo na construção da prática na escola. Para isso, é preciso ter em mente as dimensões no caráter histórico da Educação do Campo.

Em uma das dimensões, a dimensão da organização política, citada por GOHN (2009). Onde se destaca a educação no seu caráter de apropriação dos deveres e direitos atuais dos

indivíduos perante a sociedade. Destaca-se ainda que esse conhecimento não se dá espontaneamente, mas através de vários agentes. Sendo as assessorias técnicas, políticas e religiosas, os responsáveis por desempenharem um papel fundamental nesse processo.

Essa dimensão educacional parte do investigar a prática de governo local em vigência, o se funcionamento nos mais diversos setores (cultural, de saúde, de educação, de finanças, etc.).

De fato, este é um ponto da Educação do Campo que deve ser de conhecimento daqueles envolvidos de alguma forma com essa proposta de educação. Mas a exposição legítima desse saber à população pode não ser adequada aos interesses governamentais em vigência em determinada localidade. Então, como havia mencionado anteriormente, a prática e a teoria sobre Educação do Campo são moldados, informações omitidas e princípios contraditórios implementados em meio aos princípios legítimos da Educação do Campo, sempre descartando o que não é de interesse ao poder local.

A menos que se trate da Educação do Campo como uma ferramenta a ser utilizada para uma perspectiva de busca por igualdade de direitos e de ascensão social, não estaremos à frente das discussões relevantes sobre Educação do Campo, vemos isso no PRONERA por exemplo. Nisto Araújo (2011) destaca que:

O PRONERA tem como uma de suas principais máximas a Educação do Campo, no campo e para o campo. Esta perspectiva propõe que o campo não se subordine mais à cidade. (ARAÚJO, 2011, p. 41)

Com uma nova perspectiva, o campo surge reivindicando ascensão social, através da visibilidade que antes apenas a cidade tivera. Com isso é importante discutirmos sobre a formação e atuação dos educadores do campo com esse papel de contribuir para a formação do sujeito do campo.

2.2.2 Educadores do Campo

Formar educadores do campo parte do entendimento que estes tenham ou venham a ter sobre o olhar de sua realidade, o campo. Isso vem desde a educação não-formal, entendendo como aquela “[...] que se aprende no ‘mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas” (GOHN, 2006, p. 28). Partindo desta afirmação podemos afirmar que formar educadores do campo é buscar refletir sobre as ações que ocorrem fora da sala de aula, no entorno escolar, na comunidade. Com essa, o desafio é pensar a articulação educação não-formal e educação formal (escolar), e como manter vinculadas as duas formas, buscando dar sentido para o que se estuda na escola.

Assumir-se enquanto sujeito do campo pode ser tarefa árdua, quando confrontado com a sociedade que tem uma espécie de molde para os povos do campo. Como se todos os povos do campo pudessem ser de uma única forma, ter um único tipo de pensamento, de comportamento, de atitude, de hábitos. Vemos que o próprio sistema educacional não possui um caráter próprio para se tratar da Educação do Campo, como um projeto específico e estruturado.

A absolutização de uma ideia já era apontada por Freire (2011) como um erro, pois mesmo que na perspectiva de quem fala encontre-se uma lógica, do ponto de vista ético esta lógica pode assumir uma dimensão diferente. Talvez os povos do campo possuam em comum apenas sua localidade: afastada das cidades, mas sendo esta suficiente para criar-se o estereótipo do homem do campo: sem educação, sem opinião, atrasado em tecnologia, em hábitos “cultos”.

A sociedade urbana centraliza-se como modelo, e como modelo a ser seguido, cria conceitos antecipados para aqueles que vivem no campo. Podemos então observar que,

Outra forte arma do latifundiário até a atualidade, bastante utilizada no país, é a arma ideológica, onde o camponês sempre foi desqualificado do ponto de vista da inteligência e da capacidade de tomar decisões (ISMAEL E SEVERINO, 2011, p.26)

A ideia contorcida que se cria sobre o camponês reflete e se espalha em grande parte das próprias sociedades camponesas, estagnando assim um conceito único para pessoas do campo, contribuindo para a formação e perpetuação de um pré-conceito, o conceito que vem antes do saber.

Para os latifundiários, é bastante viável ter o controle ideológico dos sujeitos do campo, pois isto influencia na manutenção do controle da terra. A condição de oprimido mencionada por Paulo Freire (1987) faz relação neste sentido. Numa tentativa de manter o poder das terras, o opressor delinea com certa facilidade por sua influência, o perfil do oprimido, que sem ter como reivindicar, assume para si uma referência imposta.

O educador do campo deve ser formado na perspectiva freiriana do "ser mais". O "ser mais" indica a incompletude defendida por Freire, mas também indica a busca pela melhoria do sujeito nos seus mais diversos ramos, como por exemplo, o ser mais na liberdade, nos direitos, na inteligência crítica, no raciocínio humano, enfim na busca pela realização dos sonhos e nas lutas por eles.

Retratando sobre a forma de ensinar vemos que a intencionalidade no campo se dá pela presença de uma ação constante, o pensamento na luta de igualdade de direitos. Sendo assim Freire afirma que

A pedagogia tem de ser forjada com ele (o oprimido) e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1987, p. 32)

Saber do sujeito, e não "para" o sujeito, suas perspectivas de mundo, ajuda o educador do campo a se nortear para que tipo de conhecimento é viável ensinar a uma turma de discentes do campo. Os ensinamentos de uma escola adentram em currículos com grades de disciplinas que devem conter conhecimentos comuns a outras instituições de ensino, mas os meios como esses conhecimentos em comum são aprendidos é que fazem diferença na construção das ideias do estudante.

Mais uma vez estamos falando do método, do tratar da informação que se passa ou que se constrói. A forma como podemos construir os conhecimentos estudados na escola com os estudantes é que realmente faz a diferença.

Outro ponto que merece destaque na formação do educador do campo é sua função política. Não basta estar discutindo métodos para um ensino com perfil do campo, também temos que desenvolver nosso potencial de ação social. O educador do campo deve estar atento as discussões que norteiam a temática de desenvolvimento e afirmação dos povos do campo. Não poderiam terem sido reivindicados direitos se os povos do campo não estivessem cientes destes.

A união das forças em prol do objetivo maior é a plenitude da busca por mudanças. É no exercício da democracia que essa união ganha força e voz perante a sociedade, seja ela qual for. Entretanto essa é uma prática pouco vista em muitas sociedades camponesas, mas que ganha força a medida que os avanços se consolidam e são demonstrados.

Então, a questão é saber dar o primeiro passo, principalmente quando a escola encontra-se em um contexto de reivindicações sociais. Araújo e Silva (2011) já diziam que "Aprender a fazer democracia, segundo Freire, só se aprende fazendo, participando do processo de construção da democracia".

Este pensamento reforça a ideia de que os educadores do campo devem incentivar a criticidade de seus educandos, fomentando os motivos pelos quais estes podem optar por permanecerem em suas localidades. Essa permanência tem em si própria um contexto de resistência às forças políticas, que tentam solucionar os problemas do campo simplesmente enviando os camponeses para as cidades, ao invés de prestar a estes os serviços públicos que deles são de direito.

Um educador do campo que tenha com sigio essa bagagem de conhecimentos tem boas chances de promover na escola o pensamento sobre as lutas pela permanência, e pela obtenção permanência de qualidade de vida dos povos do campo. Trata-se de uma mudança no modo de funcionamento lógico da escola.

A escola convencional sempre adéqua seus profissionais e estudantes ao conteúdo estudado, o foco então é o conteúdo que irá moldar o cidadão à sociedade. Uma escola com este perfil torna-se um mecanismo que promove um conhecimento nivelado, concentrado nos

livros didáticos, e que busca a unificação dos conhecimentos dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva já afirmava Freinet (2001) que:

A escola de amanhã será centrada na criança enquanto membro da comunidade. De suas necessidades essenciais, em função das necessidades da sociedade a que pertence, é que decorrerão as técnicas – manuais e intelectuais – a dominar, a matéria a ensinar, o sistema de aquisição, as modalidades da educação. (FREINET, 2001, p. 9)

Vemos aqui uma mudança na sistematização do conhecimento. Partir do educando e da sua sociedade, ou seja, da sua realidade, é o ponto principal nessa proposta de ensino diferenciado daquela da escola convencional. Essa sistematização se dá por intermédio da localidade do educando, buscando com base na realidade do mesmo, articular em sala conhecimentos que tragam propósitos vivenciais e práticos do cotidiano dos educandos. O professor aqui assume papel de mediador, termo mais adequado à função: interligar a realidade do estudante, a pesquisa social, e a abordagem desta em sala, uma vez que observa-se a necessidade de questionar algum fator que se destaque na sociedade do estudante.

Dentre esses fatores ainda tem relevância importante as discussões acerca da estrutura seriada presente em basicamente todas as instituições de ensino. Podemos chegar a pensar que a estrutura escolar seriada é a única forma de se ensinar, por não ter outro padrão de organização escolar. Pensar um novo padrão para o funcionamento da escola nessa perspectiva, é o que aponta Arroyo [et alii] (2009) ao firmar que:

A escola seriada é uma das instituições mais seletivas e excludentes da sociedade brasileira. Ou nós acabamos com essa seletiva e peneiradora, ou não constituiremos uma escola de direitos. Não constituiremos uma educação básica como direito enquanto nós, professores, não superarmos a cultura da reprovação, da retenção e da seletividade [...]. (ARROYO [et alii], 2009, p. 84)

A escola seriada e urbana é retratada pelos autores(as) como instrumento do próprio Sistema de Educação para o analfabetismo, através de seus métodos seletivos, “peneiradores”, onde o estudante é retido na série por algum motivo, e se repete várias vezes, este é tido como incapaz. É o que ele pensará de si mesmo, é o que seus pais pensaram dele: “meu filho não tem cabeça para escola”. Esse é um dos exemplos mencionados pelos autores(as). Caberia então ao sistema educacional pensar uma nova estrutura funcional da escola do campo? Acreditamos que se a escola contar com certa liberdade de funcionamento, onde os

envolvidos juntamente com a secretaria de educação, decidem ou implementam as normas de funcionamento da escola, só assim teremos como racionalizar sobre uma “estruturas escolares inclusivas”, como aponta os autores(as).

O fato é que enquanto educadores do campo, temos uma longa jornada pela frente. Jornada esta que contará com inovações na educação deste país, com perspectivas de formação social e visibilidade. Teremos que nos dispor a tentar o novo sem medo de cometer erros, pois partindo deles, encontraremos subsídios para discutir com segurança e propriedade sobre qualquer ponto referente a Educação do Campo. Escolas modelos estão emergindo atualmente em nosso país. Tais escolas trazem suas propostas. Propostas estas que foram criadas, não copiadas, não introduzidas de cima para baixo, mas sim discutidas, criadas e implementadas para que se possam observar os resultados. A partir disto, analisar e se necessário refazer de um novo jeito. Isso vai desde funcionamento da escola, seriada ou não, recursos utilizados nas aulas, metodologias do professor, estrutura física, cotidiano, reação com funcionários, e todos os aspectos que possam ocorrer no entorno escolar.

3. PROJETOS DE EXTENSÃO

Com as universidades em constante expansão, o seu acesso ficou cada vez mais facilitado. Entrar em uma universidade já não é a questão mais agravante na preocupação de estudantes. A permanência no curso é que se torna fator de maior preocupação. Os fatores são inúmeros: situação econômica, localidade, disponibilidade, fatores culturais e sociais, identificação com o curso, etc.

Os projetos de extensão podem contribuir com a permanência do estudante na universidade. As finalidades de um projeto são variáveis, podendo ir desde um aprofundamento científico do curso, ou mesmo uma ação envolvendo a sociedade, até uma aproximação da prática futura do graduando. O fato é que os projetos de extensão engajam os graduandos, a pesquisa e a sociedade.

O site do Instituto de Física “Gleb Wataqhin” diz que:

A **Extensão** é uma das funções sociais da Universidade, realizada por meio de um conjunto de ações dirigidas à sociedade, as quais devem estar

indissociavelmente vinculadas ao Ensino e à Pesquisa. Num âmbito geral, sua finalidade é a promoção e o desenvolvimento do bem-estar físico, espiritual e social, a promoção e a garantia dos valores democráticos de igualdade de direitos e de participação, o respeito à pessoa e à sustentabilidade das intervenções no ambiente. (Instituto de Física Gleb Wataqhin, 2014)

As experiências, discussões, participações em eventos, seminários, palestras, enquanto universitários, são importantes para nossa formação. Ainda assim temos que ressaltar que é ímpar a experiência de participar de um projeto de extensão. A responsabilidade de estar efetuando ações para se analisarem os resultados obtidos com muito esforço. Dependendo do projeto, é nele mesmo que questionamos e averiguamos nossa identidade com o curso que se está fazendo. Desse modo, se introduzir em um projeto da universidade é sem dúvida, muito proveitoso do ponto de vista acadêmico, como também do ponto de vista pessoal.

Ainda sobre a importância da extensão, no site comenta-se:

A par de constituírem-se em espaços privilegiados para a produção, a acumulação e a disseminação de conhecimentos e para a formação e a capacitação de profissionais cidadãos bem qualificados, possuem um enorme potencial para a elaboração de políticas públicas, que tenham a cidadania e o cidadão como as suas principais referências na solução dos problemas nacionais, principalmente nas áreas da Saúde, da Economia e da Educação. (Instituto de Física Gleb Wataqhin, 2014)

Segundo este trecho, profissionais cidadãos bem qualificados geram ações sociais bem desenvolvidas que visam políticas públicas de melhorias, para a sociedade e para o cidadão. Sem dúvida a aproximação do profissional e a sociedade geram um melhor desempenho deste com seu trabalho efetivo, tendo em vista que a sociedade é sempre o ponto de objetividade de qualquer tipo de trabalho.

4. A PESQUISA NAS ESCOLAS DE SUMÉ COM IMPLEMENTAÇÃO DO PIBID

Trata-se de uma pesquisa feitas em escolas de Sumé- PB, que tiveram implementação do PIBID, pelo campus da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), através da CAPES em Sumé- PB.

Nas escolas pesquisadas (três ao total), foram observadas as médias bimestrais de estudantes que participavam de algum tipo de projeto da universidade na disciplina de matemática. As médias coletadas foram antes e depois da implementação do projeto.

As escolas pesquisadas estão situadas na sede do município de Sumé. As escolas atendem a estudantes da zona rural, de sítios e distritos próximos. As mesmas não contam com uma proposta de Educação do Campo, para seu funcionamento.

Os projetos de extensão tiveram como base de funcionamento estas escolas localizadas na zona urbana, por se tratar do início das ações desses projetos. Com a análise dos resultados obtidos, poderíamos pensar em uma possível implementação desses nas escolas do campo. Isso acarretaria em um investimento nas potencialidades do campo valorizando diferentes tipos de sujeitos da sociedade, favorecendo à educação num contexto de igualdade social.

O campo não necessita apenas de associações e investimentos com agricultura, mas também de investimentos na educação específica, lazer e inserção social com espaço de direitos. Podemos falar não só de uma obtenção mas como de uma recuperação da nossa educação (educação do campo), pois acreditamos que:

É possível recuperar a educação básica, recuperar o saber, a cultura, a ética, recuperar os valores próprios de uma educação básica no campo. (ARROYO [et alii], 2009, p. 72)

Trataremos agora de discutir pontos relevantes observados nas escolas pesquisadas. Tais escolas pesquisadas foram:

- **Escola Agrotécnica Deputado Evaldo Gonçalves de Queiroz**
- **Unidade Municipal de Ensino Fundamental Presidente Vargas**

- Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Gonçala Rodrigues de Freitas

A primeira escola pesquisada foi a Escola Agrotécnica Deputado Evaldo Gonçalves de Queiroz. Nela atuava o PIBID, que tinha por objetivo a aproximação da teoria e prática dos graduandos do curso de Educação do Campo com sua prática nas escolas e conseqüentemente contribuir no processo de aprendizagem dos estudantes envolvidos com o mesmo.

Dentre as ações desenvolvidas pelos integrantes do PIBID, destacamos duas: A primeira refere-se ao acompanhamento em sala de aula, com a colaboração de um professor da escola, que sedia espaço em suas aulas para observação e intervenção por parte dos bolsistas. Neste momento os bolsistas analisavam o comportamento dos estudantes e o tratamento da informação em sala de aula, bem como os conteúdos que estavam sendo abordados.

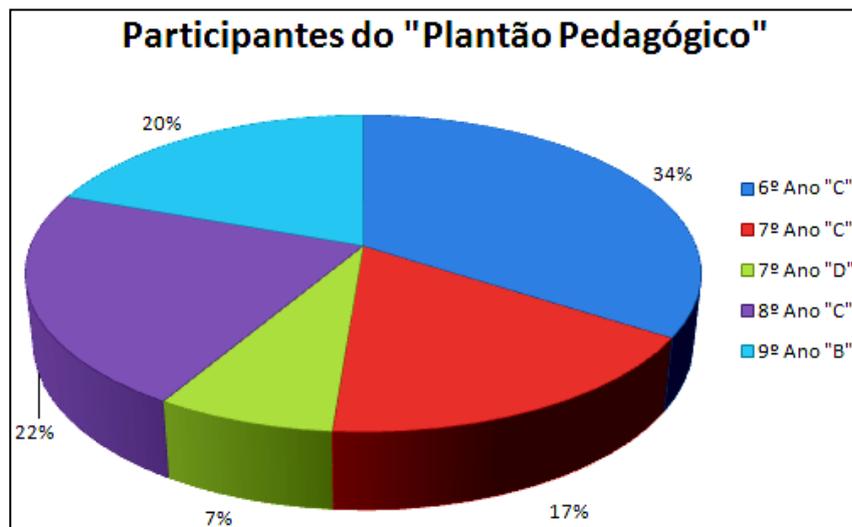
A segunda ação refere-se ao que chamam de “plantão pedagógico”, onde estudantes, em horário oposto ao das aulas, buscavam atendimento com os bolsistas que ficavam em um local específico para atendê-los. Devido as demandas de estudantes, as ações com o “plantão pedagógico” se concentravam apenas ao turno da manhã, desse modo estudantes que frequentavam eram pertencentes ao turno da tarde, em sua grande maioria.

Enquanto ex-bolsista do PIBID, recordo-me que no plantão pedagógico buscávamos tratar do conteúdo em que os estudantes tinham dificuldade de forma diferenciada da sala de aula, com objetivo de tentar promover o desenvolvimento e o entendimento do estudante sem que o mesmo ficasse com a ideia de que se tratava de mais uma aula convencional. Para tanto nos utilizávamos de métodos como o atendimento individual (destacando que isso era quase impossível de se fazer em uma turma com mais de trinta estudantes), e a implementação de jogos didáticos, visando o aprendizado através do lúdico. Ainda destacamos que o atendimento aos estudantes de várias séries ocorriam simultaneamente pelos bolsistas.

Existiam outros plantões para as outras áreas do conhecimento, mas vamos nos deter neste trabalho apenas a área de ciências exatas e da natureza. Com este bolsistas dessa área, os estudantes tiravam dúvidas acerca de temas relacionados a matemática, e ciências. Esta última apresentava pouca frequência de busca por explicações.

Aqui vamos nos deter ao período de 29/05/2012 à 06/11/2012, tendo em vista que este período não foi o único com implementação do plantão pedagógico, mas por motivos de comprovação através de fichas de presença encontradas, analisando assim quase seis meses de atuação do projeto com essa ação do plantão pedagógico.

O gráfico a seguir mostra o percentual de assiduidade de estudantes da escola separados por turmas, e que eram atendidos pelo plantão pedagógico de ciências exatas e da natureza.



Fonte: do autor

Gráfico 1

Com a análise do gráfico vemos que, somados, o percentual correspondente ao 6º Ano "C" e 8º Ano "C" ultrapassam a margem dos 50% de assiduidade entre os estudantes, chegando a 56% do total de estudantes atendidos no período informado anterior ao gráfico. Com isso, podemos indagar sobre as turmas que a priori, teriam maior dificuldades na disciplina de matemática, e que conseqüentemente necessitariam de um olhar mais focado.

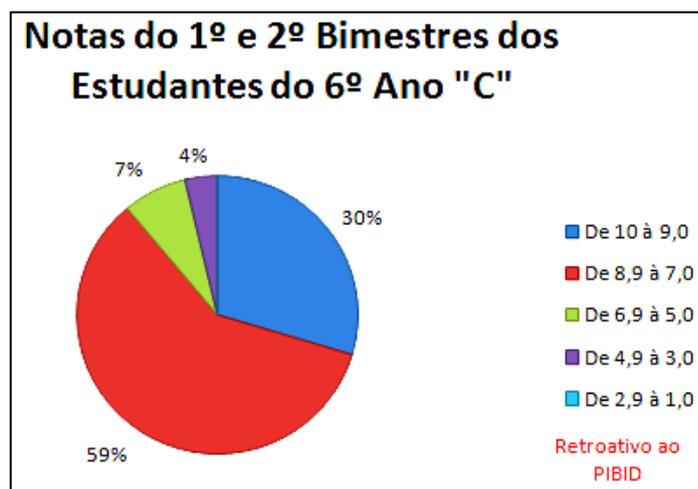
Sabendo que existem outras turmas de turno matutino na escola, observamos que nem todas as turmas eram atendidas pelo plantão, mas a oferta de atendimento se estendia a todas as turmas. Isso ocorre pelo fato de que as ações com o plantão pedagógico só eram realizadas nos contraturnos dos estudantes, ou seja, quando estes não estavam em atividade escolar. A maioria dos estudantes do turno da manhã são oriundos das zonas rurais, de forma que quando estes regressam para suas casas, não há condições de retornarem no contraturno (tarde), por motivos de transporte, mas também podemos resaltar também o cansaço devido ao tempo e

percurso das localidades dos estudantes, e as atividades cotidianas de jovens que lidam com rebanho de criações, com a agricultura, etc.

Sabendo das variações de conhecimentos que os estudantes apresentariam (no tocante às suas séries), os pibidianos¹ pesquisavam acerca das temáticas que possivelmente seriam trabalhadas no plantão pedagógico (devido à pesquisa em sala de aula) e com auxílio do livro didático utilizado que o estudante trouxera ao plantão.

Deteremos-nos agora a discutir os dados coletados em relação ao desempenho dos estudantes do 6º Ano “C”, uma turma com 34 estudantes matriculados, na disciplina de matemática. Os gráficos abaixo mostram as notas bimestrais separadas por classes com margens de pontuação, referentes ao 1º e 2º Bimestre (gráfico 2) e 2º e 3º bimestre (gráfico 3), em períodos retroativo ao PIBID e após sua implementação respectivamente. As informações mostradas nos dois gráficos são relativas aos participantes do PIBID, antes e depois de sua implementação.

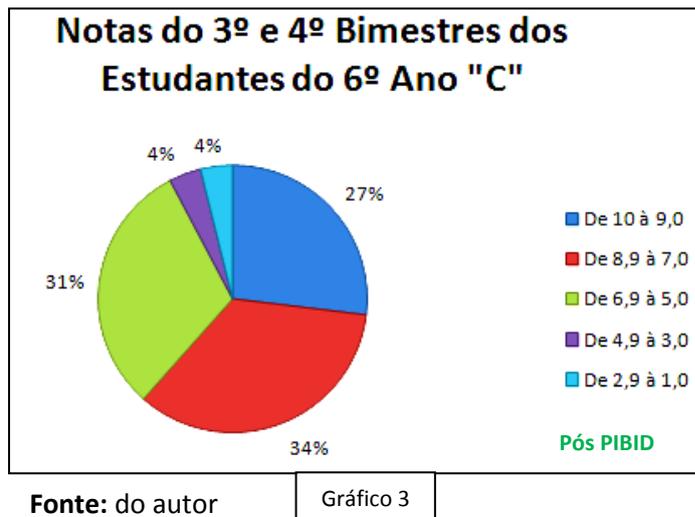
Com isso, queremos propor uma análise para a assiduidade do bom desempenho dos estudantes, antes do PIBID e após sua implementação, buscando verificar possíveis melhoras, como previsto na objetividade das ações do projeto.



Fonte: do autor

Gráfico 2

¹ Participantes do PIBID como bolsistas ou voluntários



Analisando os dois gráficos sequencialmente, notamos uma queda no percentual de estudantes aprovados nos bimestres. O primeiro gráfico que mostra as notas bimestrais dos estudantes que, futuramente se envolveriam com o PIBID, apresenta um melhor rendimento por parte dos estudantes na disciplina.

Podemos notar que nos dois últimos bimestres anuais, durante a atuação do plantão pedagógico, o percentual de aprovação (união dos setores em azul e vermelho no gráfico) caiu em 28%. Além disto notamos a presença de um novo setor de classificação que demarca uma margem de notas bimestrais muito baixa: de 2,9 à 1,0 pontos bimestrais.

È evidente que não podemos atribuir o baixo rendimento estudantil à prática do projeto PIBID através do plantão pedagógico. Existem muitos fatores a serem abordados que levariam este trabalho a outras questões que exigiriam muito mais aprofundamento, como por exemplo: as metodologias presentes nas aulas, a própria forma e conceito de avaliação do professor, o interesse dos estudantes presentes no plantão pedagógico, fatores que podem ter complicado o acesso dos estudantes a escola tendo em vista que uma boa parte, se não maioria dos estudantes, é oriunda da zona rural, onde apresenta uma realidade distinta da zona urbana, com atribuições e atividades extra-escola, dentre outros fatores que podem contribuir para um julgamento mais sensato.

Ponderando estas observações, não temos por objetivo neste trabalho “avaliar” de forma expositiva a efetividade dos projetos, mas sim de informar observações realizadas acerca dos projetos. Pois a avaliação transcende a simples demonstração de informações.

Dentre as finalidades da avaliação, Hoffmann afirma que “A finalidade primeira da avaliação é sempre promover a melhoria da realidade educacional e não descrevê-la ou classificá-la” (2009, p.29). Esta abordagem traz a avaliação como meio e não finalidade do ensino, é o avaliar para verificar a aprendizagem e dependendo do resultado, modificar a forma de construção ou transmissão do conhecimento.

No tocante ao projeto, o que podemos nos perguntar de início é se as metodologias utilizadas são as mais eficazes em relação ao aprendizado dos estudantes, e se os estudantes presentes estão com os conhecimentos básicos bem desenvolvidos para a série de ensino atual. Enquanto participante do projeto lembro-me que vários estudantes apresentaram dificuldades, como por exemplo, nas quatro operações básicas da matemática. Essa dificuldade precisava ser trabalhada antes dos estudos atuais da série. Então, através de jogos ou abordagens individuais, buscávamos desenvolver o raciocínio dos estudantes em relação as operações básicas.

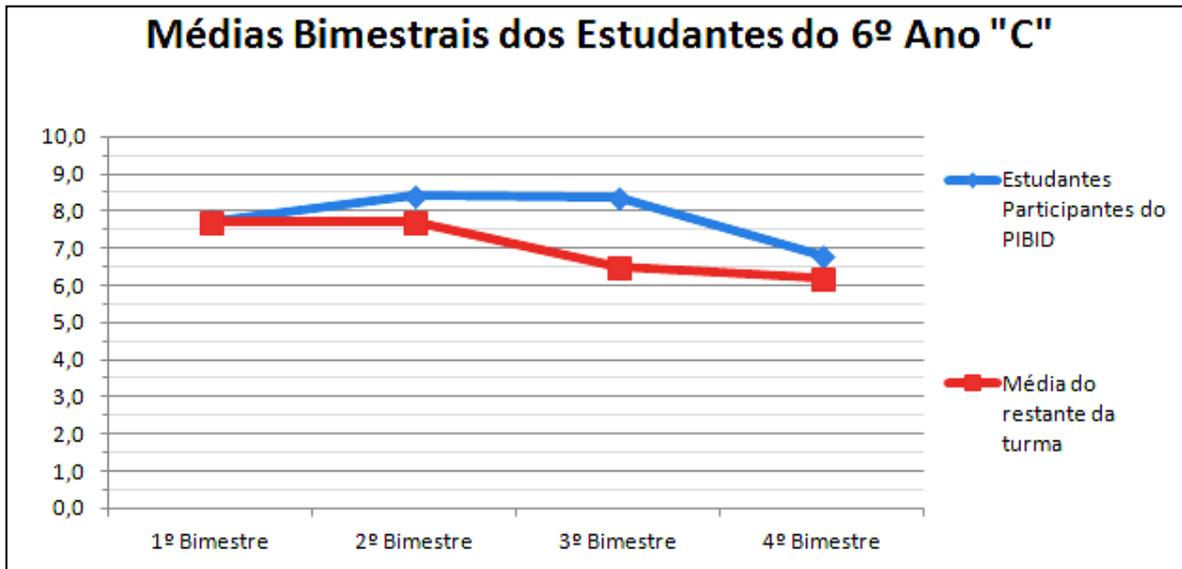
Outro fator que deve ser levado em conta, neste e nos próximos gráficos similares é a questão da diferenciação de conteúdos bimestrais, distintos aos dois gráficos. A dificuldade encontrada por parte de um estudante, referente aos dois primeiros bimestres, podem ter sido acentuadamente inferior em relação aos dois bimestres seguintes. Entretanto a análise desse tipo se faz necessária a medida que também buscamos observar se o PIBID de alguma forma, influencia s estudantes a se esforçarem mais para melhorarem suas notas nas disciplinas.

Poderíamos comparar essa turma com outra turma de 6º Ano, mas apenas se estivéssemos falando de duas turmas de mesmo grau de ensino e com mesmo professor, e apenas um professor (o que não foi constatado). Isso por motivos de métodos de ensino, e também da própria avaliação, tendo em vista que cada professor tem um modo de avaliar os estudantes. Isso são apenas alguns fatores mais importantes que aproximariam o perfil das turmas, diminuindo a margem de erro de julgamento.

Entretanto, podemos comparar os estudantes que freqüentavam o plantão pedagógico com o restante de sua própria turma, tendo em vista a proximidade dos colegas de classe, da metodologia do professor, do tipo de avaliação feita por este, e de outros mecanismos de estudo na turma.

O gráfico a seguir mostra justamente o desempenho anual (média de notas bimestrais) dos estudantes que freqüentavam o plantão pedagógico, e o de estudantes que não

freqüentavam o plantão pedagógico. As médias estão separadas por bimestre, e podemos notar o que ocorre com o desempenho dos estudantes que participavam do plantão pedagógico nos dois últimos bimestres do ano.



Fonte: do autor

Gráfico 4

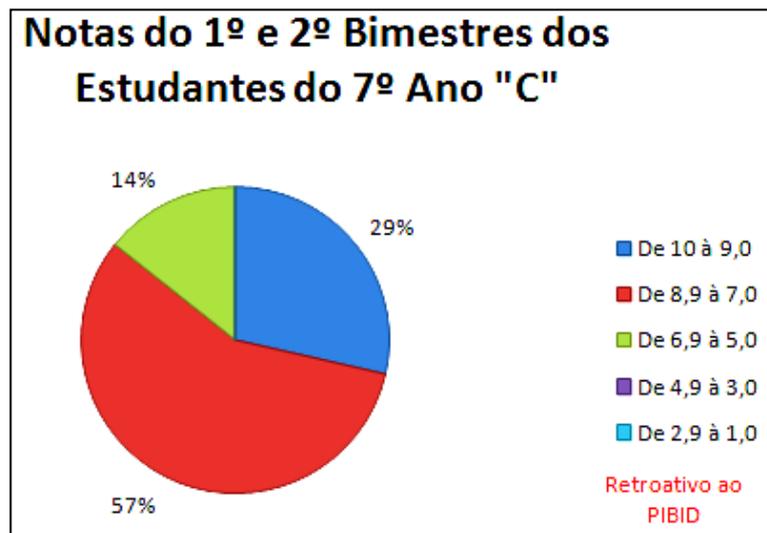
Mesmo que os dois gráficos anteriores mostrem que houve uma queda acentuada no percentual de estudantes aprovados (dentre os participantes do plantão pedagógico), estes estudantes, em suma, sempre mantiveram um nível mais elevado nas médias bimestrais em relação ao restante de sua turma, havendo uma igualdade apenas na média do 1º (primeiro) bimestre, com uma média aproximada de 7,6.

Tanto os participantes quanto os não participantes do plantão, tiveram uma queda em suas notas bimestrais nos últimos dois bimestres do ano letivo, onde houve a prática do PIBID, com relativamente mesmo valor percentual, analisando o início da atuação do PIBID, com a ação do plantão (2º Bimestre) ao fim da ação (4º Bimestre), havendo uma separação moderada nesse meio tempo.

Observando o gráfico notamos que a 1ª média das notas bimestrais daqueles que não participaram da prática do PIBID era idêntica a daqueles que frequentavam, o que indica que ainda haviam estudantes que necessitavam de auxílio na disciplina, mas que não frequentavam o plantão. Isso também pode ser observado pelo simples fato de que os

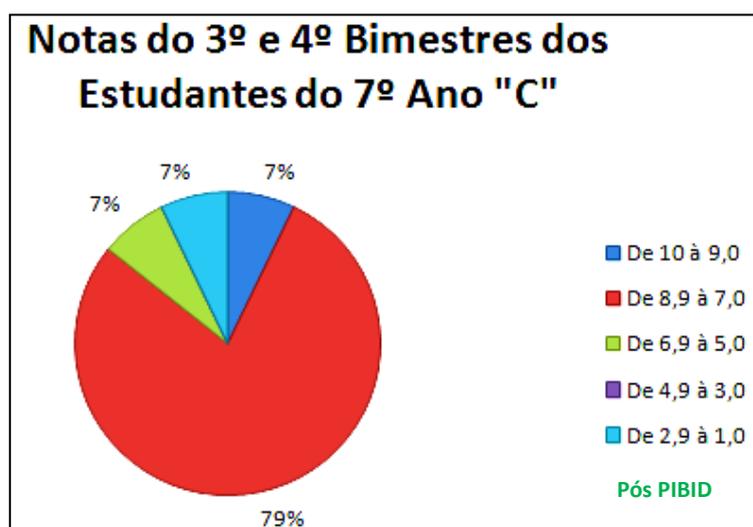
estudantes que não tiveram contato com o PIBID sempre estiveram abaixo daqueles que estavam na efetiva participação.

Agora observaremos a mesma sequência de informações através de gráficos para o 7º Ano "C". Os próximos dois gráficos referem-se às notas observadas nos instantes retroativos ao PIBID enquanto plantão pedagógico (1º e 2º Bimestres) e pós implementação do plantão pedagógico (2º e 3º Bimestres)



Fonte: do autor

Gráfico 5

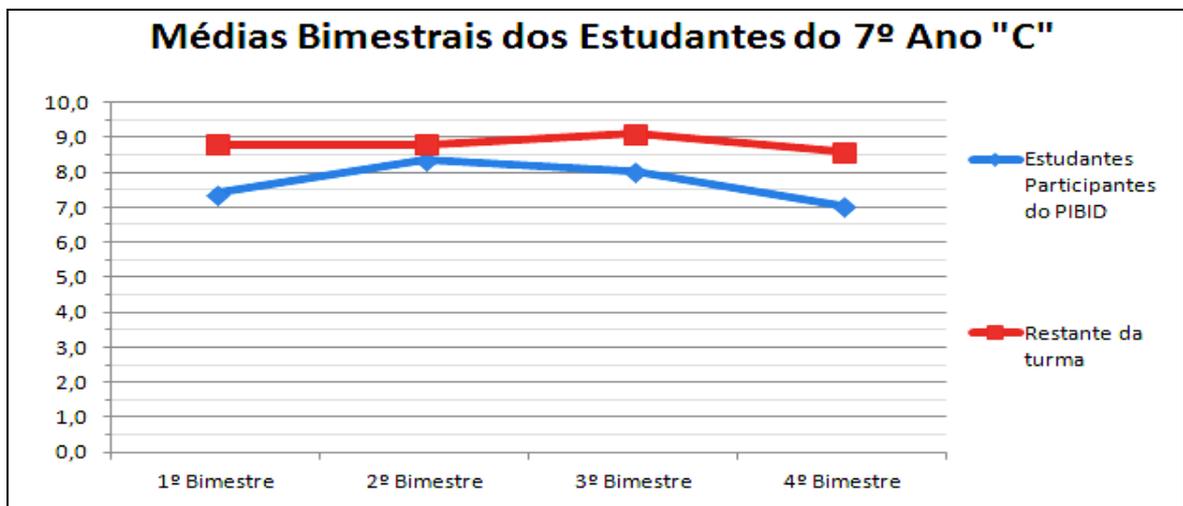


Fonte: do autor

Gráfico 6

Observando o primeiro gráfico notamos que no início do ano letivo, nos dois primeiros bimestres, os estudantes (futuros participantes do plantão) não tinham notas bimestrais inferiores a 5,0 pontos. Já no segundo gráfico, correspondente aos dois últimos bimestres anuais, há um novo setor, o que marca a margem de 2,9 a 1,0 pontos. Também nestes bimestres, caiu em 22% o número de estudantes que atingiram médias de 10,0 a 9,0 pontos. Embora notemos essas duas informações como negativas, o percentual de aprovações permaneceu o mesmo: 86% dos estudantes que frequentavam o plantão pedagógico foram aprovados nos bimestres.

Agora avaliaremos a relação destes com o restante de sua turma através do gráfico a seguir, a fim de verificar os níveis de desempenho dos estudantes da turma.



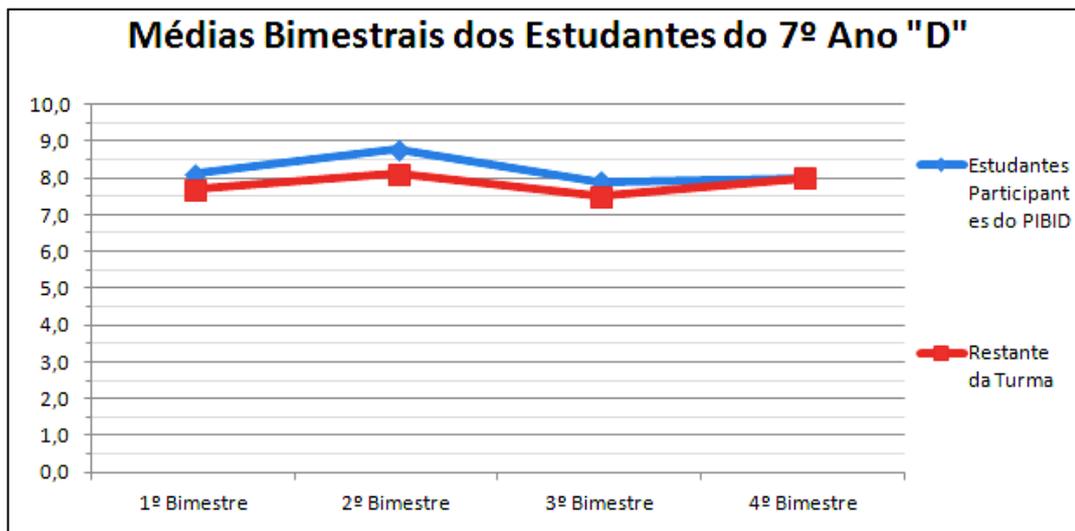
Fonte: do autor

Gráfico 7

Como mostra o gráfico, os estudantes que não participaram do atendimento efetivado pelo PIBID sempre obtiveram maior rendimento quando comparados com os participantes do plantão pedagógico. Levantamos a hipótese de que esses estudantes dessa turma, que frequentavam o plantão, eram estudantes com baixo rendimento apenas, pois como já mencionado anteriormente, em suma, os estudantes atendidos apresentavam muitas dificuldades em matemática, e não apenas nos conteúdos em vigência na escola, mas como também nas operações básicas da matemática. Entretanto, talvez essa seja uma das turmas com a melhor média de notas bimestrais até o momento.

Outra questão que podemos parar para pensar é: por que não incluir todos os estudantes na ação do PIBID com o plantão pedagógico? A demanda é a resposta. A cada plantão pedagógico, ficavam dois bolsistas para atender aos estudantes. Então discutia-se com a escola sobre um atendimento seletivo, com foco naqueles estudantes que teriam justamente uma certa dificuldade com a disciplina de matemática. Com um baixo número de estudantes, poderíamos focar nas dificuldades individuais de cada um deles e assim contribuir o máximo possível para seu desenvolvimento na disciplina.

Retratamos a seguir sobre a turma do 7º Ano “D”, que apresentou o percentual de assiduidade mais baixo dentre as turmas participantes do plantão pedagógico. Nos registros encontrados, constam apenas 3 estudantes desse grau de ensino.



Fonte: do autor

Gráfico 8

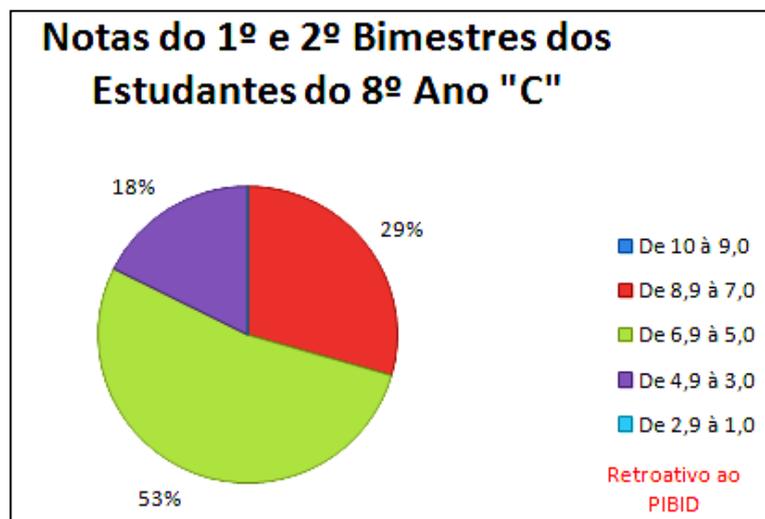
Percebemos que as médias bimestrais desses(as) três estudantes são ligeiramente superiores as demais médias de notas bimestrais de sua turma, isso do 1º ao 3º Bimestre. Vemos que ambas as médias das notas bimestrais, dos participantes e não participantes do plantão pedagógico convergem no último bimestre do ano letivo, atingindo a média de 8,0 pontos. Durante a ação do plantão pedagógico, os estudantes tiveram pouca variação em suas médias bimestrais.

Em relação aos participantes do plantão, observamos que o ápice ficou um pouco abaixo dos 9 (nove) pontos, enquanto que a menor pontuação ficou um pouco abaixo dos 8

(oito) pontos. Em relação as duas parcelas da turma (participante e não-participante), a variação é de aproximadamente apenas 2,0 pontos. Percebe-se então uma possível unidade de conhecimento entre a turma, o que nos faz pensar sobre a objetividade do projeto.

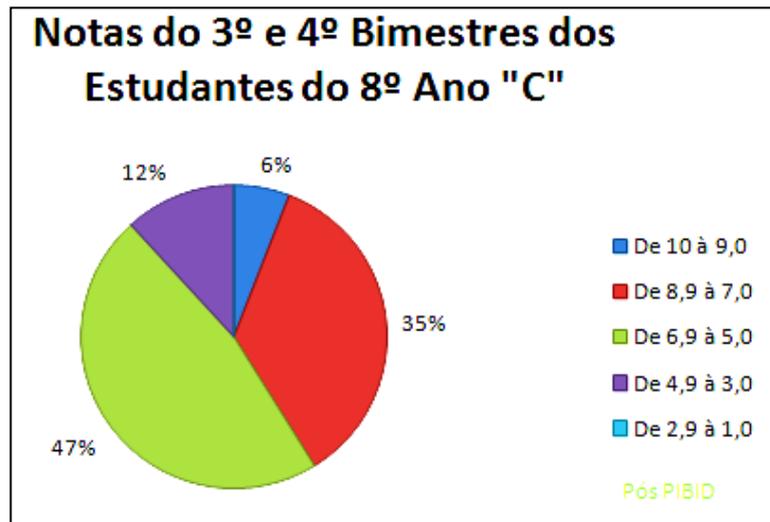
Se existe um estudante com dificuldades no aprendizado de matemática, temos que tentar saná-las. No entanto classes que não apresentam estudantes com grandes dificuldades poderiam ter seus estudantes potencializados, se para isso incluíssemos na proposta do plantão pedagógico uma nova ação, como por exemplo, um “Clube de Matemática”, para aqueles que apresentassem certa facilidade na disciplina. Isso seria proveitoso para todos os envolvidos. O estudante daria mais crédito ao conhecimento que aprende na escola, se aproximaria das ações universitárias, poderia facilitar a integração dos conteúdos em sala com seus colegas, e poderia também descobrir em meio a própria universidade um curso que o mesmo se identifique. Do ponto de vista do professor, este teria um suporte a mais em sala, basta apenas que ele adequasse de forma correta a ação deste estudante em sala.

A próxima análise destina-se a turma do 8º Ano “C”, a segunda com maior percentual de assiduidade nas atividades do plantão pedagógico.



Fonte: do autor

Gráfico 9

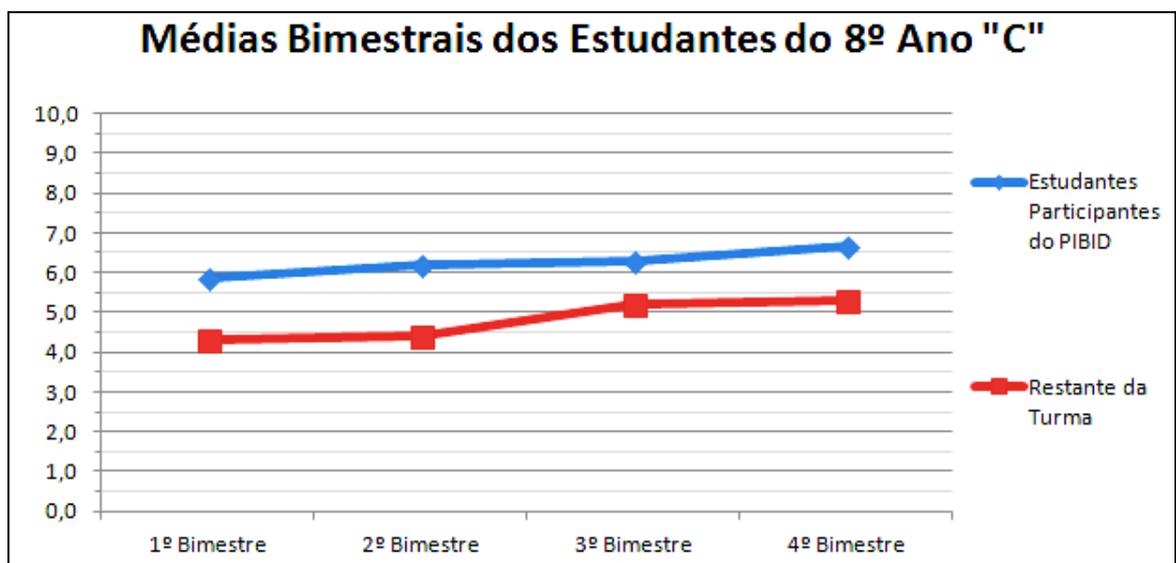


Fonte: do autor

Gráfico 10

No primeiro gráfico notamos de a grande maioria, 71% dos estudantes, que viriam a participar do plantão pedagógico, estavam abaixo da nota mínima de aprovação. Após participação no plantão pedagógico, no 3º e 4º bimestre, obtiveram uma melhoria significativa, passando o percentual de aprovação de 29% para 41% (somando os setores azul escuro e vermelho), um aumento de 12%, e contando com um novo setor de médias bimestrais, que delimita a margem de notas de 10,0 à 9,0, com percentual de 6%. Entretanto, mesmo com esses dois fatores que classificamos como positivos, o índice de aprovação ainda fica abaixo dos 50% dentre os participantes.

O gráfico seguinte nos mostra a médias das notas bimestrais dos estudantes participantes e não-participantes do plantão pedagógico, referentes ao 8º Ano "C".



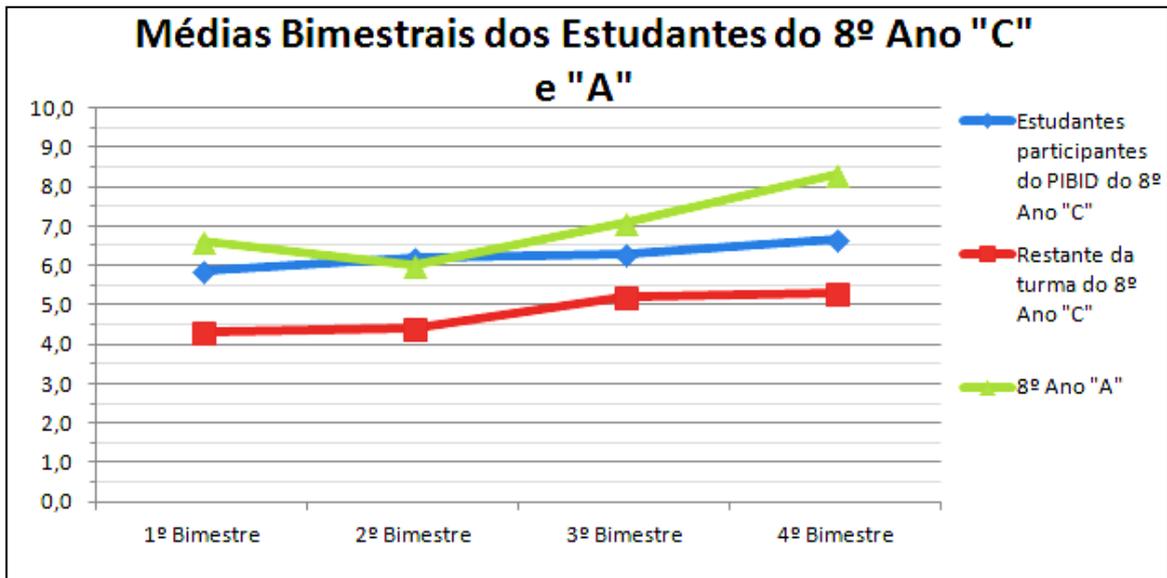
Fonte: do autor

Gráfico 11

Notamos que os participantes do plantão sempre estiveram com uma pontuação média acima daqueles estudantes de sua mesma turma que não participavam desta ação do PIBID. Entretanto ambas as médias ficaram abaixo da nota mínima de 7,0 pontos.

Vemos que se faria necessário que mais estudantes dessa turma participassem das atividades do PIBID, tendo em vista que o atendimento era prioritariamente daqueles com dificuldades no aprendizado de matemática. De todas as turmas, esta foi a única que ambas as partes (participantes e não-participantes) do plantão pedagógico não atingiram média 7,0 na média das notas bimestrais. Podemos notar ainda que o ápice de cada média é praticamente proporcional a menor nota de cada linha, com diferenciação de 1,0 ponto (observando 1º e 4º bimestre). É como se o professor em sala e o plantão tivessem atingido o mesmo progresso, só que em proporções diferentes. Esse certamente não é um ponto a favor para o PIBID, tendo em vista a quantidade de estudantes atendidos no plantão que não chegara próximo aos 18 (dezoito) estudantes da turma. Com mais recursos e dois bolsistas no atendimento, sempre esperamos que através das nossas ações possamos contribuir significativamente no aprendizado do estudante, mas como já discutimos no decorrer desse trabalho a produção do conhecimento não se dá apenas em uma esfera da educação, existem vários fatores, sejam eles sociais, familiares, de limitações próprias do indivíduo, fatores relacionados a faixa etária dos mesmos, etc.

Vejamos agora um comparativo entre o desempenho dessa turma com outra turma, ministrada pelo mesmo professor. Tal comparação ainda não havia sido feito devido ao fato que os professores divergiam de uma turma para a outra, ou dois professores assumiam uma determinada turma durante o ano letivo, logo, suas maneiras de lidar e avaliar a turma seriam provavelmente diferentes, fragilizando assim a comparação entre os estudantes dessa turma.

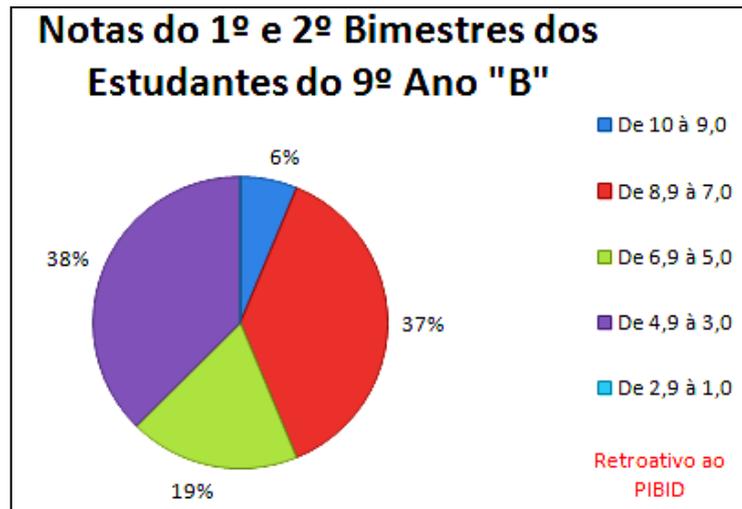


Fonte: do autor

Gráfico 12

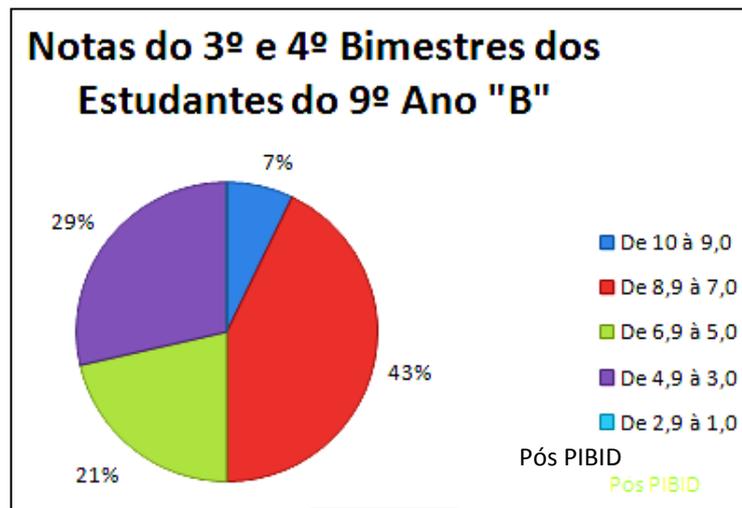
Observamos entre as duas turmas que a turma “A” atinge certa semelhança com os estudantes atendidos pelo plantão pedagógico, mas se distingue ao final do 4º bimestre com uma média superior, atingindo pouco mais de 8,0 pontos. A diferença ao se observar não é tão grande, o que diminui as chances de uma metodologia ou avaliação distintas para cada série, tendo em vista que se tratam de turmas que estudam o mesmo conteúdo e que não possuem uma proposta como a da Educação do Campo, que visa métodos e avaliações diferentes das escolas convencionais. O PIBID não pôde atender aos estudantes das primeiras turmas devido ao turno de funcionamento ser o mesmo para ambas as partes. Com uma análise de contato com os estudantes da turma “A” poderíamos delinear com mais clareza os motivos pela diferença na médias das notas bimestrais.

O último gráfico de análise por turma, da ação “Plantão Pedagógico” implementada pelo PIBID, refere-se a turma do 9º Ano “B”. Observaremos e analisaremos as informações acerca das notas obtidas pelos participantes do plantão pedagógico.



Fonte: do autor

Gráfico 13



Fonte: do autor

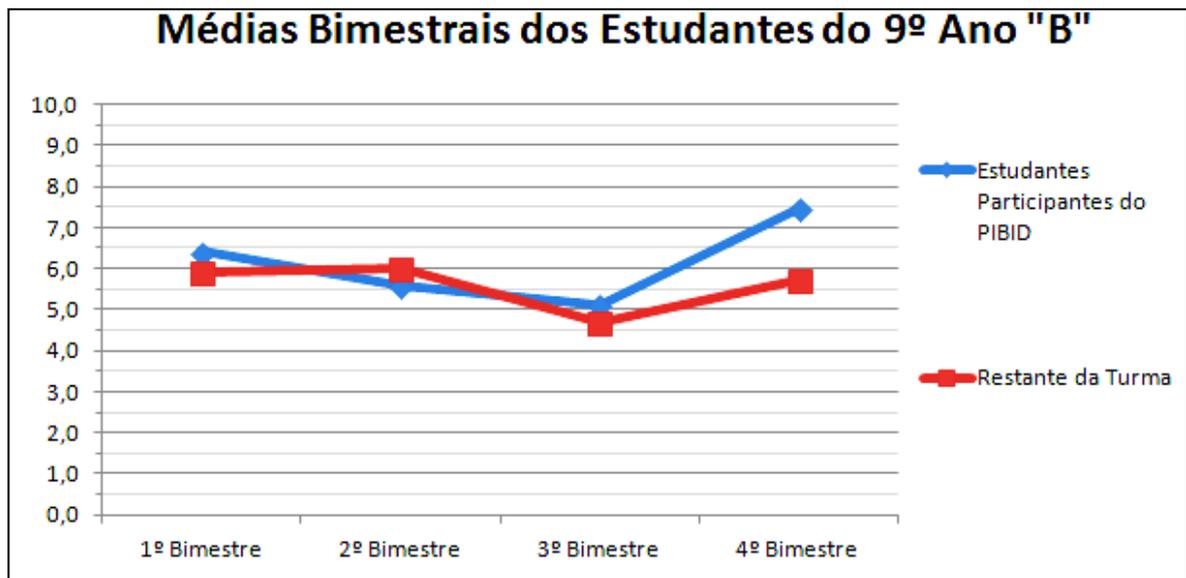
Gráfico 14

Analisando o percentual de aprovação (junção dos setores azul e vermelho) vemos uma pequena variação positiva do 1º e 2º bimestre para o 3º e 4º bimestre, onde houve a intervenção por parte do PIBID, foi mínima. O aumento foi de apenas 6% em relação as notas bimestrais anteriores a implementação do plantão pedagógico. Ambos os gráficos não apresentaram notas baixíssimas (setor azul claro, que não aparece no gráfico devido a sua percentagem de 0%), assim como em situações anteriores.

Com essa pequena melhoria nas notas bimestrais dos participantes do plantão, foi alcançada a margem de 50% das aprovações, o que não significa efetiva melhoria, tendo em

vista que utilizamos a margem 7 como ponto de bom desempenho, ou no caso em questão, 70%. Dentre as turmas discutidas até aqui, apenas uma turma atingiu a melhoria (pós PIBID) onde a margem de aprovação ficou em torno de 80%.

Com o próximo gráfico, queremos comparar aqueles estudantes que participaram da atividade do PIBID (plantão pedagógico) com aqueles que não participaram.



Fonte: do autor

Gráfico 15

Aqui notamos que as médias das notas bimestrais dos estudantes variaram em questão de décimos até atingir o 4º bimestre, quando os estudantes que tinham participação no plantão se destacaram com maior rendimento. A variação de média foi de 1,1 pontos positivos, do 1º ao 4º bimestre, o que evidencia um bom desempenho se comparados com os dois bimestres anteriores ao 4º.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, instigada pela curiosidade de se refletir sobre a influência da universidade em uma de suas esferas, na promoção do desenvolvimento da educação, foram visualizados registros do desempenho bimestral dos estudantes, mas a contribuição dos projetos de pesquisa se estendem além das notas obtidas. A própria aproximação com a universidade tende a estimular no mínimo a curiosidade do educando, promovendo uma familiarização com as ações da universidade que os circunda.

Observar o desempenho dos estudantes no pré e pós das ações realizadas através do PIBID é fundamental, numa perspectiva de tornar mais nítido nosso quadro educacional regional. É buscar saber como se refletem as ações, e mais especificamente metodologias utilizadas. Com isso, promover uma melhoria nas ações dos projetos pode nos favorecer um quadro mais amplo de avaliação da efetivação das ações.

Com a análise podemos notar que houve sim, uma mudança positiva no desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Mesmo havendo algumas comparações onde notamos um desempenho abaixo do esperado, ressaltamos a importância de projetos com foco na educação principalmente básica desse país. Os resultados nos mostram que é favorável o investimento que está sendo feito na educação da cidade de Sumé, e que aprimorar e estender as ações e o campo de atuação são indicações para um amplo desenvolvimento de uma sociedade cada vez mais munida de conhecimento e de estratégias didáticas que promovam a educação. O Projeto mostra estratégias à favor da aprendizagem escolar dos envolvidos, favorecendo uma aproximação por parte dos bolsistas e voluntários com a sociedade, bem como com a futura área de atuação de muitos desses bolsistas.

REFERÊNCIAS:

- ARAUJO, Ismael Chavier de. SILVA, Severino Bezerra da. **Educação do campo e a formação sociopolítica do educador**, João Pessoa: Editora Universal da UFPB, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez et alii. (organizadores). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular / Célestin Freinet: Tradução Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- ——— **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**, 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009 - (Coleção Questões da Nossa Época; v.5)
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Rio de Janeiro, 2006.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho** / Jussaram Hoffmann - Porto Alegre: Mediação, 2009.
- MOLINA, Mônica Castagno (organizaora). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.
- VERCEZI, Rosa Maria Aparecida; CILVINA, Eliziane França Moreira. Art. **O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim**. Disponível em <periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/328/361> Acesso em 31 de ago de 2014, às 16h02min.
- **O que é extensão universitária**. Disponível em <portal.ifi.unicamp.br/o-que-e-extensao-universitaria> Acesso em 15 de ago de 2014, às 18h10min.
- **Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido**. Disponível em: <www.cdsa.ufcg.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=170&Itemid=926> Acesso em 15 de ago de 2014 às 16h00min.

- O PRONACAMPO - programa nacional de educação do campo. Disponível em:

www.contag.org.br/index.php?modulo=portal&acao=interna&codpag=310&ap=1&nw=1

Acesso em 31 de ago de 2014 às 18h08min.

ANEXOS