

O Estágio de Docência em Ciências da Natureza como Situação Gnosiológica: possibilidades na Licenciatura em Educação do Campo

Natural Sciences Teaching Internship as a Gnosiological Situation: possibilities in Rural Education

Marilisa Bialvo Hoffmann (marilisa.hoffmann@ufrgs.br)
Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Saul Benhur Schirmer (saul.schirmer@ufrgs.br)
Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo: O artigo desenvolve uma reflexão teórica em torno do estágio de docência na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). Foram abordados aspectos dos estágios realizados no âmbito das Ciências da Natureza e como suas particularidades permitem descrevê-los como uma ação essencialmente gnosiológica, no sentido freireano. São demandas inerentes à Educação do Campo, por exemplo, a formação por área de conhecimento, a docência compartilhada, o diálogo com espaços educativos não-escolares; questões para as quais, muitas vezes, não há suficientes indicações e referências na literatura da área de Ensino de Ciências. Constata-se que a articulação necessária entre a área de Ensino de Ciências e a Educação do Campo não se dá por uma simples união dos conhecimentos acumulados nas mesmas, mas pela constituição de novos saberes a partir desses. Conforme indicam os resultados, a superação dos desafios do Estágio de Docência na LEdoC, enquanto situação gnosiológica, exige de orientadores e estagiários uma relação dialógica constante, curiosidade epistemológica, bem como a produção de conhecimento novo, que atenda às demandas desta formação docente. Entender o estágio como situação gnosiológica mostra-se assim um caminho importante, pois traz à tona processos emergentes das realidades demandadas pelas LEdoC e suas interfaces com o Ensino de Ciências.

Palavras-chave: Estágio de Docência; Educação do Campo; Ciências da Natureza; Situação Gnosiológica; Paulo Freire.

Abstract: The paper develops a theoretical reflection concerning the teaching internship within the Rural Education Degree (LEdoC). We present aspects of internships carried out in the scope of Natural Sciences and discuss how their particularities allow them to be described as an essentially gnosiological action, in the Freirean sense. Inherent to Rural Education, demands such as specific training by area of knowledge, shared teaching, dialogue with non-school educational spaces, for example, are issues for

which, very often, there are not enough references in the Science Education literature. It turns out to be the case that the necessary articulation between the areas of Science Teaching and Rural Education is not achieved by a simple union of the knowledge accumulated in these areas, but by the constitution of new knowledge from both of them. According to the results, successfully addressing the challenges of LEdoC Teaching Internships, as a gnosiological situation, requires from both supervisors and interns, a constant dialogical relationship, epistemological curiosity, as well as the production of new knowledge so the demands of this modality of teacher training are met. Understanding the teaching internship as a gnosiological situation is thus an important way to understand the processes emerging from the realities demanded by LEdoC and their interfaces with Science Education.

Keywords: Teaching Internship, Rural Education, Natural Sciences, Gnosiological Situation; Paulo Freire.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo desenvolve uma reflexão em torno do estágio de docência como situação gnosiológica (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996). Para isso trazemos, mais especificamente, as características do estágio obrigatório realizado no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo-Ciências da Natureza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), discutindo como tais aspectos constituem esta importante etapa da formação docente como uma ação essencialmente gnosiológica, no sentido freireano. A gnosiologia (*gnosis*- conhecimento; *logos*- discurso, estudo), enquanto ramo da filosofia, diz respeito à capacidade humana de conhecer. Na compreensão de Freire, é próprio da condição humana poder situar-se e saber-se no mundo, diferenciando-se dos demais seres vivos que estão no mundo, porém sem problematizá-lo ou transformá-lo intencionalmente. Para o autor, é a capacidade de aprender para transformar a realidade, recriando-a, que fala de nossa educabilidade em um nível distinto do nível de adestramento de outros animais.

Do mesmo modo, Freire coloca que, “por ser especificamente humana, a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política [...] serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medo, desejos” (FREIRE, 1996, p. 70). Seu cunho gnosiológico emerge da necessidade de que toda a prática educativa demanda sujeitos que, ensinando, aprendem, e outros que, aprendendo, ensinam. O caráter diretivo da educação com a

existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos, uso de métodos, técnicas e materiais, implica sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra.

A Licenciatura em Educação do Campo da UFRGS insere-se no contexto da expansão Educação Superior a partir de 2012, através do Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo, responsável por apoiar e fazer acontecer a implantação, nas universidades brasileiras, dos 42 novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo – LEDOC, através de um Subprograma intitulado “Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – Procampo” (MOLINA, 2015).

A partir da implementação dessas licenciaturas, uma série de desafios das mais diversas ordens são enfrentados, tanto no sentido de permanência nas universidades quanto de compreensão dos processos pedagógicos que envolvem o curso - entre eles, como coloca Molina (2015), promover o ingresso dos sujeitos camponeses na Educação Superior; garantir o protagonismo dos movimentos sociais do campo na sua execução; se vincular organicamente com as lutas e com as Escolas do Campo; materializar-se a partir da Alternância pedagógica; promover a formação do trabalho docente multidisciplinar, a partir das áreas de conhecimento.

Sendo assim, o Estágio de Docência, realizado obrigatoriamente em todas as licenciaturas, na Educação do Campo ganha contornos que, em nossa compreensão, se afina com o que Freire define como situação gnosiológica, aquela que ocorre na transformação de um conhecimento já existente em conhecimento novo. Essas etapas mantêm uma relação dialética e não podem ser dicotomizadas sob pena de reduzir o ato de conhecer a uma mera transferência do conhecimento existente (FREIRE e SHOR, 1986). Para Freire, “[...] o ciclo gnosiológico não termina na etapa de aquisição de conhecimento existente, pois se prolonga até a fase de criação de novo conhecimento” (FREIRE, 2013, p.117).

Neste sentido, aos desafios inerentes ao estágio de docência nas licenciaturas em Educação do Campo ainda não contamos com respostas, estas estão sendo construídas dialeticamente entre as demandas que a realidade impõe e as condições objetivas para a superação. Desta maneira, procuraremos neste artigo, elencar e analisar alguns aspectos relativos ao estágio de docência na Licenciatura em Educação do Campo que suscitam

reflexões em torno do ato pedagógico como ato gnosiológico, no sentido freireano, a saber: a formação por área, a docência compartilhada, os espaços educativos não-escolares e por fim, outras especificidades desta formação.

2. FORMAÇÃO POR ÁREA

Um dos requisitos para a oferta, por parte das Universidades, das Licenciaturas em Educação do Campo é que estas fossem organizadas de modo a habilitar por área de conhecimento: Área de Linguagens e Códigos; Área de Ciências da Natureza e Matemática; Área das Ciências Sociais e Humanas; e Área das Ciências Agrárias (TAFFAREL et al., 2011). Segundo Caldart (2011), a habilitação de docentes por área de conhecimento tem como um dos seus objetivos ampliar as possibilidades de oferta da Educação Básica no campo, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio, mas a intencionalidade maior é a de contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo, desenvolvendo processos formativos que contribuam com a maior compreensão dos sujeitos do campo da totalidade dos processos sociais nos quais estão inseridos.

No caso da Licenciatura em Educação do Campo da UFRGS, a opção pela área de conhecimento Ciências da Natureza traz consigo uma série de desafios como o pontuado por Brick et al. (2014), de que formar professores de ciências não apenas para atuar no campo, usando o campo meramente para fins de contextualização do ensino, mas para atuar na Educação do Campo – considerando efetivamente seus princípios, especificidade e demandas – exige necessariamente a articulação entre a constituída área de Educação em Ciências e a emergente área de Educação do Campo.

Neste sentido, a própria formação dos “docentes que formam docentes”, ou seja, dos docentes do ensino superior que atuam nas licenciaturas em Educação do Campo, é problematizada por questões reais que até o presente momento, em suas formações disciplinares, isso talvez não fosse pauta. Dessa maneira, o desafio de aprender a lidar com o novo, a buscar outros conhecimentos para além daquele que se aprendeu em sua área de origem, a se debruçar sobre a própria literatura que embasa a Educação do Campo, entre outros, exige do docente o reconhecimento de que a realidade é complexa e por isso mesmo, uma área de conhecimento apenas não dá conta de sua totalidade.

Sendo assim, a superação da própria insegurança em não dar conta, a princípio, de determinado tema que necessite para além dos conceitos tradicionalmente ensinados nas graduações das áreas de origem, bem como, de buscar diálogo com colegas de outras áreas, necessita, como coloca Freire, uma “educação em que a liberdade de criar seja viável”, em que necessariamente se estimule a superação do medo da aventura responsável. Ainda, exige a humildade de ir mais além do gosto medíocre da repetição pela repetição, tornando assim evidente aos educandos que errar não é pecado, mas um momento normal do processo gnosiológico (FREIRE, 2000).

O estágio de docência, por sua vez, organiza-se e efetiva-se dentro deste contexto de formação por área, mas é implementado em escolas que, mesmo no contexto da Educação do Campo, dispõem de disciplinas separadas (no caso das Ciências da Natureza- Química, Física e Biologia) que, na maioria das vezes, enfrentam percalços diversos (estruturais, conjunturais, culturais, etc.) para que haja o mínimo de diálogo entre os docentes e suas respectivas áreas originais. Neste sentido, a retroalimentação de conhecimentos, experiências, expectativas, frustrações, desafios, proporcionados pelos *feedbacks* dos licenciandos e licenciandas que, ao chegarem nas escolas se deparam com uma realidade diferente daquela que imaginaram, é também parte do ciclo de produção da compreensão do conhecimento que supostamente, apenas se recebe do professor. Daí a necessidade da racionalidade do diálogo, como selo da relação gnosiológica e não como pura cortesia (FREIRE, 1997) ou, como diria Pernambuco (1993), é na relação dialógica que a troca se estabelece.

3. DOCÊNCIA COMPARTILHADA

Outra característica dos estágios de docência na licenciatura em Educação do Campo, intrinsecamente ligada à anterior, formação por área de conhecimento, é a docência compartilhada. Esta ocorre na prática dos docentes do curso, em todas as disciplinas da área de Ciências da Natureza, e se mantém, do mesmo modo, no momento dos estágios, no qual três professores (de diferentes formações: química, física e biologia), compartilham a atividade de ensino, desde o planejamento passando por todos os momentos de sua execução. Um dos grandes desafios, neste sentido, é o estabelecimento de um diálogo constante, tanto no momento das orientações, quanto das tomadas de decisões.

A dinâmica da docência compartilhada, estabelecida nos estágios supervisionados, está prevista no Projeto Político do Curso (PPC) que orienta as práticas pedagógicas da referida licenciatura. Segundo o documento, os “professores atuarão no curso em disciplinas diversas na modalidade de docência compartilhada, de modo a viabilizar uma abordagem interdisciplinar” (PPC, 2013, p. 50). No entanto, a maneira como essa docência compartilhada se efetiva, na prática, não está legalmente sistematizada, gerando um aumento na demanda de trabalho e carga horária. Com isso, a prática da docência compartilhada acaba dependendo muito da disposição dos envolvidos, abertura ao diálogo e, principalmente, da compreensão dos aspectos teóricos e práticos que envolvem a formação por área de conhecimento.

Neste sentido, Brick et al. (2014) enfatizam que os desafios pedagógicos inerentes à implementação das licenciaturas em Educação do Campo - entre estes, a docência compartilhada e a formação por área de conhecimento - foram talvez menosprezados, no sentido de pensar a própria formação dos formadores, que em sua maioria provém de uma trajetória formativa extremamente disciplinar e fragmentada, portanto, representando grande desafio epistemológico à incorporação de práticas que tenham em vista os princípios da Educação do Campo.

Do mesmo modo, De Andrade et al. (2019), ao investigar os impactos dos estágios de docência da Licenciatura em Educação do Campo da UFRGS entre as professoras/es supervisoras/es dos estágios nas escolas de Educação Básica, constataram que:

Apesar da formação interdisciplinar estar presente em toda sua essência e prática, a força da tradição das áreas disciplinares de origem (no caso das Ciências da Natureza, da química, física e biologia), ao mesmo tempo que não podem ser negligenciadas, se mostram muitas vezes como um impasse ao diálogo, tanto na escola quanto na docência universitária. (DE ANDRADE et al., 2019, p. 199).

Novamente, a formação por áreas de conhecimento impõe uma demanda, conforme Molina (2012): a intencionalidade maior de promover estratégias que contribuam para superar a fragmentação do conhecimento, criando, propondo e promovendo ações docentes articuladas interdisciplinarmente, associadas intrinsecamente às transformações no funcionamento da escola e articuladas, ainda, às demandas da comunidade rural na qual se insere esta escola. Pensar um projeto de estágio de docência a partir de um tema relevante, que faça as articulações entre as subáreas da grande área Ciências da Natureza, que não perca de vista os princípios

formativos e educativos da Educação do Campo e que dê conta, pois é imprescindível, dos aspectos burocráticos e temporais característicos de um estágio é uma situação essencialmente gnosiológica que, por si só, demanda conhecimento novo a ser produzido.

Neste sentido, Freire compreende o ciclo gnosiológico em dois momentos: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. Para que não se dicotomize esses momentos - o que reduz o ato de conhecer a uma mera transferência do conhecimento existente - algumas qualidades são necessárias, indispensáveis, tanto na produção do conhecimento, como no conhecer o conhecimento existente. Algumas dessas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente (FREIRE e SHOR, 1986).

4. ESPAÇOS EDUCATIVOS COMUNITÁRIOS NÃO-ESCOLARES

Em 2000, Caldart já anunciava que a escola do campo é muito mais que escola. Tendo como foco de seu estudo a pedagogia desenvolvida no Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), a autora chama a atenção para o papel formativo dos processos sociais, no qual se destacam as relações entre educação e vida produtiva, entre formação humana e cultura e entre educação e história. As ações educativas intencionais e planejadas das escolas devem se orientar a partir destas noções e jamais se deve tratar de compreender a escola fora de seus vínculos com processos sociais concretos.

Neste sentido, uma característica presente nas licenciaturas em Educação do Campo é o perfil do egresso que de modo geral habilita, além da docência, à atuação na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários (MOLINA, 2015). Pensando nisso e na importância da articulação das ações educativas de forma integrada entre escola e comunidade, o percurso formativo da previsto na Licenciatura em Educação do Campo da UFRGS é organizado para que desde o início do curso seja estimulado o contato com os diferentes espaços que compreendem a ação do educador do campo. Isso se dá, em grande parte, na realização dos Tempos-Comunidade, em que o licenciando ou licencianda retorna ao seu local de origem (ou outra comunidade) para a realização dos projetos propostos e articulados às disciplinas.

No momento do estágio de docência, que de acordo com a proposta curricular inicia-se no sexto semestre, é esperado que os licenciandos e licenciandas já tenham esta intimidade com o local e com os processos comunitários e sociais que envolvem a escola onde se realizarão as práticas educativas. Estas, por sua vez, conforme a resolução de estágios do curso (2017), são organizadas de maneira que cada um dos Estágios de Docência seja realizado obrigatoriamente em espaços educativos escolares e não escolares no mesmo semestre, devendo prioritariamente, integrar o mesmo território sociocultural no qual estes têm atuado nas demais atividades de ensino realizadas nos Tempos-Comunidade até então (UFRGS, 2017, art. 1º).

Isso configura outra característica do estágio de docência enquanto situação gnosiológica: cada espaço educativo não-escolar e seu necessário diálogo com o espaço educativo escolar é um mundo à parte, um mundo a ser desvelado, um mundo a ser conhecido. Dessa maneira, o espaço temporal do estágio de docência não dá conta, sozinho, de fazer as articulações necessárias; por isso, a desejável recomendação de que este processo, de conhecimento da realidade, seja iniciado bem antes. Esta premissa vai ao encontro do que pontua Molina (2015), sobre o fato de que, ao se construir como perfil de habilitação da Licenciatura em Educação do Campo, simultaneamente, as três dimensões – a docência por área de conhecimento; a gestão de processos educativos escolares e a gestão de processos educativos comunitários – se idealizou esta perspectiva: promover e cultivar um determinado processo formativo que oportunizasse aos futuros educadores, ao mesmo tempo, uma formação teórica sólida, que proporcionasse o domínio dos conteúdos da área de habilitação para a qual se titula o docente em questão, porém, extremamente articulada ao domínio dos conhecimentos sobre as lógicas do funcionamento e da função social da escola e das relações que esta estabelece com a comunidade do seu entorno (MOLINA, 2015).

Assim, de acordo com Molina (2017), é necessário formar educadores que atuarão nas escolas do campo e que sejam também capazes de entender criticamente os processos que neste espaço ocorrem e sobre eles intervir. Da mesma forma, entre as bases teóricas da Educação do Campo, se encontra a indissociabilidade entre educação, cultura, identidade e território, dimensões que, como nos afirma Arroyo (2007), foram esquecidas e que os movimentos sociais recuperam, enriquecendo, assim, a teoria pedagógica; abrindo novos horizontes às políticas de formação de educadores. Neste

processo, materializado permanentemente através do regime de alternância, há a necessária ênfase no reconhecimento dos processos produtivos nos quais estão inseridos os sujeitos do campo locais, bem como no reconhecimento das origens e raízes históricas das comunidades, fundamental para repensar o futuro e compreender os desafios presentes enfrentados na reprodução material da vida nessas regiões (MOLINA, 2017).

Consideramos que tão importante quanto a inserção, anterior aos estágios, dos licenciandos e licenciandas nas comunidades, é a compreensão deste processo educativo como ato gnosiológico. No sentido freireano, isto exigiria uma postura crítica, curiosa, aos sujeitos cognoscentes, em face do objeto de seu conhecimento. Postura crítica que é negada toda vez que, rompendo-se a relação dialógica, se instaura um processo de pura transferência de conhecimento, em que conhecer deixa de ser um ato criador e recriador para ser um ato “digestivo” (FREIRE, 1981).

Ou seja, somente o contato com a comunidade, por si só, não garante que a realidade seja desvelada e, que no momento do estágio de docência as escolhas por um ou outro espaço, por um ou outro tema, por um ou outro caminho, seja a mais acertada. É preciso, que neste tempo do percurso formativo, sejam pensadas formas efetivas para que os licenciandos e licenciandas se estimulem a muitas vezes re-ad-mirar aquilo que talvez já viram muitas vezes. Buscar nas entrelinhas, nas contradições e nas falas significativas da comunidade aquilo que somente o “ver o outro”, mas não “com o outro”, não proporciona.

5. ALTERNÂNCIA

Estruturados a partir da organização didático-temporal da pedagogia da alternância, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo funcionam em diferentes temporalidades, uma junto à instituição de Ensino e outra junto às comunidades. Em muitos casos, como no da UFRGS, são denominados Tempos-Universidade (TU) e Tempo-Comunidade (TC). Eles se alternam entre si, proporcionando que as populações do campo possam frequentar a universidade sem necessariamente precisar abandonar o mundo do trabalho. No Tempo-Universidade os licenciandos e as licenciandas frequentam aulas presenciais na universidade e no Tempo-Comunidade as aulas e acompanhamento dos professores aos licenciandos se dá no âmbito das comunidades do

campo. No caso da EduCampo UFRGS Porto Alegre, o tempo-comunidade compreende o trabalho com populações e escolas localizadas na grande região metropolitana onde se mesclam populações urbanas¹, rururbanas e rurais.

Para Martins (2014) esse formato (TU/TC, também definido como TE/TC – Tempo Escola/Tempo Comunidade), que começou na educação básica e se estendeu até chegar na universidade foi-se constituindo como uma prática que pode, na atualidade, ser considerada como um princípio da Educação do Campo. E, portanto, não se trata apenas de um alternar físico entre tempo na escola e tempo em casa. Como princípio, a alternância compreende o movimento dos sujeitos no mundo, em diferentes contextos “onde os processos de ir e vir estão baseados em princípios fundamentais, tais como: a produção da vida (em casa, no trabalho, na rua, nos movimentos sociais, na luta, dentre outros) é um espaço educativo tal qual a escola.” (MARTINS, 2014, p.924). Assim, a alternância pode ser entendida como outro fator a caracterizar o estágio enquanto situação gnosiológica. Na alternância as etapas do ciclo do conhecimento ocorrem concomitantemente tanto nos Tempos-Universidade e Tempos-Comunidade. Se complementam e se retroalimentam a partir das práticas de ensinar, aprender e pesquisar nesses diferentes espaços e tempos.

Além disso, segundo Freire (1981), ao apreender um fenômeno que se dá na realidade concreta, que mediatiza os homens, o ato de escrever sobre este processo faz assumir frente a ele uma atitude gnosiológica; escrever sobre um tema, como o entendemos, não é um mero ato narrativo. Os que leem, por sua vez, assumindo a mesma atitude, têm de re-fazer o esforço gnosiológico anteriormente feito por quem escreveu. Isto significa que quem lê não deve ser um simples paciente do ato gnosiológico daquele (FREIRE, 1981). Nesse sentido, compreendemos que o registro e a escrita podem ser aliados importantes desse processo, a exemplo da prática do “Caderno de Alternância”, uma espécie de diário de campo, adotado em várias instituições (MOREIRA e MOURA, 2012; LEÃO e BIERHALZ, 2015).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

1 Região urbana conhecida por compreender elementos e funções entendidas como rurais e urbanas.

O presente trabalho trouxe reflexões em torno da implementação do estágio de docência, no contexto da Licenciatura em Educação do Campo, como uma situação essencialmente gnosiológica, no sentido freireano. Para tanto, apresentamos algumas características do percurso formativo desenvolvido no referido curso, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS/campus Porto Alegre, onde formam-se licenciados em Educação do Campo para atuação na área de conhecimento “Ciências da Natureza”. Tais características se referem tanto ao papel dos Docentes do Ensino Superior atuantes nos estágios do curso, que vêm-se desafiados a produzir conhecimento novo sobre estágio, mesmo com experiência e formação acadêmica nesta área; aos licenciandos e licenciandas, que ao estarem se graduando em uma licenciatura relativamente nova, enfrentam desafios das mais diversas ordens, tanto logísticos/estruturais na universidade e nas escolas, quanto da própria construção da identidade docente, que demanda um diálogo permanente entre os princípios da Educação do Campo, os referenciais pedagógicos/epistemológicos e conhecimento acumulado da área de Ensino de Ciências e ainda, os referenciais conceituais das áreas de origem das Ciências da Natureza.

Além dos aspectos já mencionados, quais sejam, a formação por área, a docência compartilhada, a essencial articulação com os espaços educativos comunitários não-escolares e a alternância, outras características da Licenciatura em Educação do Campo podem e devem vir a ser consideradas na discussão sobre o estágio de docência, neste curso, como situação gnosiológica. Entre outros, destacamos alguns aspectos inerentes à Licenciatura em Educação do Campo: o fortalecimento da identidade dos povos do campo; a conexão com a agroecologia/agricultura familiar; a produção de alimentos visando a soberania alimentar; o trabalho coletivo e auto-organização; a luta pela reforma agrária popular/democratização do acesso à terra; a valorização dos diferentes saberes no processo educativo.

Dessa maneira conclui-se que o estágio de docência na Educação do Campo, enquanto situação gnosiológica exige, mais do que nunca, comprometimento ético para que perante as demandas reais impostas, consigamos avançar no processo dialógico no sentido de que saíamos da curiosidade ingênua rumo à curiosidade crítica/epistemológica. Se faz mais que necessário, nesta ótica, que se pautem a dúvida, o diálogo e a produção/disseminação de conhecimento novo, em que seja ressignificado o

que pensamos previamente saber sobre estágio, sobre docência, sobre docência em Ciências, sobre Educação do Campo, sobre formação por área, entre outros aspectos fundamentais da formação docente.

7. REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, maio-ago. 2007.

BRICK, E., PERNAMBUCO, M.M.A.C., SILVA, A.F.G., & DELIZOICOV, D. Paulo Freire: interfaces entre ensino de ciências e educação do campo. In Molina, M (Org.), **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília: MDA. 2014.

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: Molina, M. C., & SÁ, L. M. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo – Registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica. 2011.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Editora Vozes. 2000

CARVALHO, R. A. **A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação**. Tese de doutorado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba. 2011.

DE ANDRADE, B.; DE ANDRADE, B.; HOFFMANN, M.; SCHIRMER, S. O estágio de docência na Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza: um panorama a partir dos espaços educativos escolares. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 2, n. 2, p. 185-203, 19 set. 2019. Disponível em:

<<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/10911>>, acesso em out. 2020.

ESMERALDO et al. O fortalecimento da identidade camponesa: Repercussões Do Programa Nacional De Educação Na Reforma Agrária Nos Estados Do Ceará, Minas Gerais E Paraná (1998–2011). **Educação e Sociedade.**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.569-585, jul.-set, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2013

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido** (17a Ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987

Recebido em: 10/09/2020

Aceito em: 30/10/2020

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água. 1997

FREIRE, P. **A Educação na Cidade** (5a Ed.) São Paulo: Cortez. 2001.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia** – O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP. 2000.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5a ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981
GONÇALVES, G.B. De educação rural a educação do campo: movimentos sociais e políticas públicas. **35ª Reunião Anual da Anped**. 2012.

LEÃO, L.; BIERHALZ, C. Licenciatura em educação do Campo: experiências pedagógicas com os cadernos de alternância. In: **Anais do VII Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão** – Universidade Federal do Pampa. 2015. Disponível em: <http://seer.unipampa.edu.br/index.php/siepe/article/viewFile/18061/6889>, acesso em 12 abr. 2019.

MARTINS, M. de F. A. **Alternância e formação na licenciatura em educação do campo**. Anais do XVII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Disponível em <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/104%20ALTERN%C3%82NCIA%20E%20FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20LICENCIATURA%20EM%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DO%20CAMPO.pdf> Acesso em set. 2020.

MOLINA, M. **Expansão das licenciaturas em Educação do Campo**: desafios e potencialidades. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. Editora UFPR. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf> . acesso em ago. 2020.

MOLINA, M.C. **Contribuições das LEdoCs à formação de educadores**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-38-140-00587.pdf>. Acesso em ago. de 2020.

MOLINA, M. C. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

MOREIRA, L.S.; MOURA, A.C.S. Caderno de alternância: possibilidade de formação docente na Educação do Campo. In: **Anais do VII Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão** – Universidade Federal do Pampa, 2012. Disponível em: <http://seer.unipampa.edu.br/index.php/siepe/article/viewFile/18061/6889>, acesso em abr. 2019.

Recebido em: 10/09/2020

Aceito em: 30/10/2020

PERNAMBUCO, M.M.C. Quando a troca se estabelece: a relação dialógica. In: PONTUSCHKA, N.(org.). **Ousadia no diálogo**: interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo: Edições Loyola, p. 19-36, 1993.

TAFFAREL, C. Z.; SANTOS Jr. C. de L.; GAMA, C. N.; LIMA, J. F. de; SÁ, K. O. de; CARVALHO, M. S.; SILVEIRA, M. L. O.; PERIN, T. de F. Desafios da educação do campo na UFBA: proposições superadoras - o sistema complexo. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.) **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção caminhos da Educação do Campo; 5).

UFRGS. Licenciatura em Educação do Campo. **Resolução 02/2017**. Disponível em <<https://www.ufrgs.br/liceducampofaced/wp-content/uploads/2017/08/Resolu%C3%A7%C3%A3o-Estagios-Docencia.pdf>>, acesso em 12 abr. 2019.

