

O estágio obrigatório na formação inicial de educadores do campo: desafios e possibilidades a partir da área de conhecimento no ensino de ciências

The mandatory practicum in rural teacher education: challenges and possibilities from the area of knowledge in science education

Rosiclei Vorel (rosicley.sbs@gmail.com)

Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

Magdielly Kedma Taborda de Lima (magdiellykedma65@gmail.com)

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Marcelo Gules Borges (marcelo.borges@ufsc.br)

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Resumo: O presente artigo tem como objetivo propor reflexões sobre os estágios obrigatórios nas licenciaturas em Educação do Campo (EC) na área de Ciências da Natureza, a partir da experiência de duas estudantes egressas e um docente do curso da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Discute-se as condições e condicionantes dessa licenciatura na organização e na prática dos estágios em escolas do campo, considerando a organização curricular por área de conhecimento e a alternância pedagógica. Descrevemos e refletimos sobre as especificidades, os desafios e as possibilidades encontrados durante atuação e a formação inicial no curso. Como se estabelece a relação entre área de conhecimento, alternância, ensino de ciências e Educação do Campo? Do ponto de vista metodológico, o artigo reúne a revisão bibliográfica sobre o tema e as narrativas dos autores a partir de experiências em diferentes espaços escolares nas práticas de estágio obrigatório. Através das descrições e análises repensamos o papel da prática dos estágios e o compromisso de um ensino e aprendizagem das ciências que considere a diversidade e a agroecologia, a realidade como base de estudo e ação, e, a problematização como exercício crítico na licenciatura em Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Estágio; Ensino de Ciências; Área de Conhecimento.

Abstract: This paper aims to propose reflections on mandatory practicum in rural teacher education undergraduate degree, area of knowledge in Natural Sciences, based on the experience of two alumni and a professor at the Federal University of Santa Catarina (UFSC). We discuss the conditions of organization and practices in rural schools, considering the curriculum organized through area of knowledge and pedagogy of alternation. We describe and reflect on the specifics, the challenges and the possibilities experienced during the internship and the initial training. How is the relationship established between knowledge, alternation, science teaching and rural education? From a methodological point of view, the paper brings together the bibliographic review and the narratives of the authors from experiences in different school spaces. Through descriptions and analyzes we rethink the role of the practicum and the commitment to

191

Recebido em: 10/09/2020

Aceito em: 30/10/2020

teaching and learning science that considers diversity and agroecology, reality as the basis for study and action, and, problematization as a critical exercise in rural teacher education.

Keywords: Rural Education; Practicum; Science Teaching; Area of Knowledge.

1. INTRODUÇÃO

A busca por uma educação de qualidade motivou os movimentos sociais do campo a lutarem por uma educação voltada desde e para o meio rural, considerando suas especificidades e o contexto social e cultural no qual esses povos do campo, das águas e das florestas se encontram inseridos. Desse ponto de partida, através de um processo histórico e político tipicamente brasileiro, se constituíram as Licenciaturas em Educação do Campo na década de 2000. O curso conta com uma perspectiva voltada a interdisciplinaridade, tendo como sua estrutura organizativa a pedagogia da alternância e a formação por área de conhecimento.

Buscando uma educação mais humanizada, os cursos da licenciatura em Educação do Campo (EC) foram se constituindo nas universidades, tendo como ponto central as especificidades dos sujeitos do campo, ou seja, o regime de alternância para que os sujeitos do campo camponeses, pescadores e agricultores (entre outros) não necessitassem sair de suas terras para continuar seus estudos de graduação.

O estágio obrigatório é momento crucial na licenciatura em EC. Considerando todas as características que o descrevem e moldam a partir de uma pedagogia do/para o campo, sua especificidade é voltada a compreender de que maneira podemos relacionar disciplinas (perspectiva multidisciplinar) de forma que ocorra a interdisciplinaridade e que as realidades das comunidades sejam atendidas.

Nesse contexto, o presente artigo, a partir da experiência dos autores nos estágios obrigatórios da licenciatura em EC da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), procura refletir sobre as especificidades, os desafios e as possibilidades encontrados durante atuação e formação inicial no curso. Como se estabelece a relação entre área de conhecimento, alternância, ensino de ciências e EC?

Partindo de uma pesquisa bibliográfica e documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), o texto se organiza metodologicamente de modo a discutir a formação inicial na licenciatura

em EC considerando a área de conhecimento na relação com a alternância. Tendo como base as narrativas (NÓVOA, 1995; CARVALHO, 2003) de experiências vividas por duas egressas e um docente da licenciatura, discutimos as aprendizagens no estágio obrigatório inicial.

A estrutura do artigo apresenta cinco tópicos, sendo constituído inicialmente por uma breve contextualização histórica e das características dessa licenciatura. Após, abordamos o papel da área do conhecimento na relação com a alternância, sendo seguido pela caracterização específica dos estágios na EC da UFSC. Na sequência, partimos para as narrativas, repensando o papel da prática dos estágios e o compromisso de um ensino e aprendizagem das ciências que considere a diversidade e a agroecologia, a realidade como base de estudo e ação, e, a problematização como exercício crítico na licenciatura em EC.

2. FORMAÇÃO INICIAL NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Licenciatura em EC, seguindo suas bases legais, tem como um dos seus objetivos principais formar professoras e professores para atuar nas escolas de educação básica do campo, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Uma das características que a diferencia da maioria dos cursos de licenciatura no Brasil é a formação por área de conhecimento¹, em uma estrutura pedagógica tendo como base o regime de alternância. Nessa pedagogia, o tempo Universidade ou Tempo-Escola (TU ou TE) é momento no qual os estudantes se deslocam para a universidade, e o Tempo Comunidade (TC), aquele no qual os estudantes retornam para suas localidades visando realizar a articulação dos saberes tanto da universidade quanto dos povos do campo, das águas e das florestas.

Essa articulação entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade se mostra fundamental e estruturante para aprendizagem dos estudantes na área de conhecimento

¹ A formação por área de conhecimento na Educação do Campo inclui não somente, por exemplo, as áreas de Ciências da Natureza ou Matemática ou Linguagens, nas quais os estudantes poderão se graduar. A Agroecologia é fundamento e princípio político, pedagógico e científico nessas articulações, sendo inerente à constituição destes currículos.

específica em que irão atuar, já que a realidade social, cultural e ambiental são base de análise e prática dos conhecimentos produzidos neste diálogo. Para Molina e Sá,

Ao organizar metodologicamente o currículo por alternância entre tempo escola e tempo comunidade, a proposta curricular do curso objetiva integrar a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores, não apenas nos espaços formativos escolares, mas também nos tempos de produção de vida nas comunidades onde se encontram as Escolas do Campo (MOLINA; SÁ, 2012, p.468).

Do ponto de vista histórico, o curso de licenciatura em EC se concretiza depois de longos anos de pressão e reivindicações dos movimentos sociais do campo, como por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o qual nos anos 1990 lutava por uma educação diferenciada e que atendesse os desejos e materialidades dos sujeitos que ali viviam. Ainda que na década de 90 se comece a constituir o Movimento de Educação do Campo, é após a II Conferência Nacional de Educação do Campo em 2004 que se institui um grupo de trabalho que desenvolveu o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo - Procampo (MOLINA; SÁ, 2012, p. 466).

Nos anos de 2008 e 2009 as universidades conseguiram ofertar o curso de Licenciatura a partir de editais que o Ministério da Educação (MEC) lançou, mas apenas para uma turma, sem garantia de continuidade. Molina (2017) aponta que é em 2012, com a pressão dos movimentos sociais, que mais de 42 cursos se tornaram permanentes em várias regiões do Brasil, consolidando a Educação do Campo como uma nova graduação.

A distribuição de números de vagas ofertadas pelo curso de licenciatura em Educação do Campo até 2015 variava consideravelmente. Segundo um levantamento elaborado pela SECADI/MEC, apresentado por Molina e Hage (2016), a região Sul do país, por exemplo, possuía maior número de vagas ofertadas, sendo 28,8% do total; já a região nordeste a menor, com 10,8%, sendo 5000 vagas.

Molina e Hage (2016) mostram, ainda, que o número de vagas ocupadas pelos estudantes do curso altera, sendo a região Norte com o maior número de ocupação, cerca de 29,16%, e a região nordeste com o menor número de vagas ocupadas sendo 16,02% de 3151 vagas. Assim, destacam o quão importante é criar mais estratégias para que os sujeitos do campo possam de fato acessar os cursos de graduação. A permanência é outro ponto fundamental, pois mesmo com a oferta do curso não há garantia de permanência

destes sujeitos nas licenciaturas. Diferentes estratégias têm sido usadas pelas universidades, como subsídios a partir de bolsas permanência, moradia estudantil, garantia material para realização dos Tempos-Comunidade, entre outros.

A graduação em Licenciatura em EC está embasada nos princípios da Educação do Campo (BRASIL, 2010), compreendendo que não apenas luta por escolas *no* ou uma educação *para* o campo, mas sim uma construção conjunta *com* os povos do campo por uma educação mais emancipadora e transformadora. Nesse processo, faz-se necessário uma formação com esses educadores que irão trabalhar com os sujeitos do campo, formando docentes capazes de promover essa articulação entre comunidade e escola, desde suas culturas e a partir de um olhar crítico que evidencie as contradições da sociedade. No contexto da Educação em Ciências, de que modo este olhar potencializa a aprendizagem das Ciências da Natureza?

É necessário que os conhecimentos científicos socializados pela escola tenham relação e façam sentidos para os estudantes para que contribuam de forma significativa na compreensão de suas realidades e na superação de contradições existentes no campo (MOLINA, 2017, p.604). A licenciatura em EC contribui na formação dos educandos para que possam lidar com os sujeitos do campo, considerando uma formação humana de forma que se oponha contra a educação homogênea e eurocêntrica (colonizada) que existe na maioria das escolas do campo atuais. Concordamos com Molina e Hage (2015) de que há elementos importantes dentro da EC que contribuem para

[...] promover uma formação crítica e transformadora, que ao invés de formar educadores do campo como intelectuais da disseminação da nova pedagogia da hegemonia, forme educadores formuladores e disseminadores da contra hegemonia, capazes de compreender e promover a necessária articulação das lutas entre as escolas do campo e as lutas para superação dos pilares que sustentam a estrutura capitalista (MOLINA; HAGE, 2015, p.124).

3. A ÁREA DO CONHECIMENTO NA RELAÇÃO COM A ALTERNÂNCIA

Dois elementos nos parecem fundamentais nas Licenciaturas em EC, por delimitarem desafios e possibilidades frente a formação inicial dos educadores a partir dos estágios obrigatórios. São estes, entre outros, a área de conhecimento e o regime de

alternância, que em última instância afetam a organização curricular e do conhecimento nas intencionalidades pedagógicas voltadas para o ensino e aprendizagem das ciências. Os estágios iniciais são amplamente afetados e condicionados a estas duas características.

A área de conhecimento já tem sido tratada tanto na perspectiva do ensino/aprendizagem em relação aos seus efeitos considerando as condições materiais das comunidades e dos sujeitos do campo (PAITER, 2017), quanto de forma particular na EC em relação ao seu papel político como mencionado por Caldart

E a docência por área poderia ser trabalhada na dupla perspectiva de visibilizar a criação de mais escolas no campo (menos professores nas escolas com mais carga horária, assumindo a docência em mais de uma disciplina), e de constituir equipes docentes (por área), fortalecendo a proposta de um trabalho mais integrado em vista de superar a lógica de fragmentação curricular e seu afastamento das questões da realidade, algo tão criticado por todos. (CALDART, 2010, p.139)

Do ponto de vista de uma discussão mais voltada para os fundamentos metodológicos da área de conhecimento, ela remonta ao papel epistemológico que a área pode assumir. Ainda que haja críticas ao caráter interdisciplinar da área de conhecimento (isso levaria a uma fragilidade de formação disciplinar para algumas perspectivas), a relação mais direta com esse ponto se refere ao caráter agregador que ela pode abarcar quando tratamos do aspecto da pluralidade disciplinar na produção de conhecimento. O ensino de ciências pensado a partir da área de conhecimento remete a entender que a produção científica é um empreendimento multi/inter/transdisciplinar. Ou seja, na sua base epistemológica conhecer, implica assumir que um fenômeno ou objeto de conhecimento nas ciências é resultado de questões e análises de partida desde diferentes ângulos e perspectivas teóricas (BRICK, 2017).

Concordamos com Begnami (2019) quando argumenta que a área de conhecimento é uma

[...] opção tática e estratégica em termos epistemológicos nos processos de construção do conhecimento integrando teoria e prática, rompendo com a fragmentação disciplinar e, também uma opção política para possibilitar a presença efetiva de educadores do campo nas escolas do campo com suas especificidades. (Begnami, 2019, p. 174)

Além da dimensão epistemológica mencionada anteriormente, a área de conhecimento tem uma função social para o campo. Social no sentido de que diante da

impossibilidade de que as escolas do campo tenham um docente para cada disciplina um educador formado por área de conhecimento está habilitado a transitar em mais de uma disciplina (formação multi/interdisciplinar por área de conhecimento). Se por um lado a intenção política seja a de garantir que crianças e jovens não tenham carência de professores, ao mesmo tempo trata-se de uma mudança de paradigma em relação a produção do conhecimento e da aprendizagem (das ciências). Assim, como argumentam Mallat, Gonçalves e Gehrke (2018, p.682), uma formação por área não se trata apenas de mudar a relação entre os conteúdos, mas sim “construir uma proposta integral que concebe todas as dimensões da formação humana”.

O curso da Licenciatura em EC tem em suas matrizes curriculares a organização por meio de quatro áreas de conhecimento, sendo: Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias (MOLINA; SÁ, 2012, p.469).

A docência por área de conhecimento se baseia em dois princípios. A primeira é que o ensino por área de conhecimento não deve ser a centralidade do projeto político-pedagógico do curso, a segunda é que a formação por área deve estar ligada a um projeto de transformação,

[...] visando contribuir especialmente no pensar de dois dos seus aspectos fundamentais que são a alteração da lógica de constituição do plano de estudos visando à desfragmentação curricular pela construção de um vínculo mais orgânico entre o estudo que se faz da escola e as questões da vida dos seus sujeitos concretos, e a reorganização do trabalho docente objetivando superar a cultura do trabalho individual e isolado dos professores (CALDART, 2010, p.129).

Analisar e problematizar a formação inicial de docentes por área de conhecimento já na experiência dos estágios iniciais é essencial para pensar um trabalho coletivo e não individualizado. Trazer a alternância como fator estruturante do curso e de sua organização curricular é entender como este pode afetar a futura atuação dos egressos nas escolas do campo na produção de conhecimento engajado com a realidade.

O processo de organização do curso por meio da pedagogia da alternância traz a relação do conhecimento da escola para a vida dos sujeitos do campo (e vice-versa), fazendo assim o conhecimento científico ser incorporado com/na realidade dos povos do campo. A premissa de uma formação baseada na realidade dos sujeitos do campo só é

alcançada com a alternância, de fato. Essa é, em síntese, um dos elementos fundamentais na construção das licenciaturas em EC, justamente por

[...] potencializar essa relação entre elementos de uma realidade que é concreta, de escola e de sujeitos reais para ressignificar e reorganizar os momentos de “teoria” na universidade, promovendo uma aproximação necessária entre comunidade e universidade, um aspecto importante principalmente no que se refere à formação de um educador do campo. (PAITER, 2017, p.120).

Nessa linha, o tempo comunidade só tem sentido a partir da valorização da prática em seu contexto social, onde o trabalho é premissa fundamental como e para formação humana (MALLAT; GONÇALVES; GEHRKE, 2018).

A alternância e a formação por área de conhecimento caminham juntas nos estágios obrigatórios, permitindo aos estudantes estabelecer conexões e problematizações que se relacionam com uma aprendizagem mais significativa, seja para o docente, como para os estudantes e toda a comunidade escolar do campo. Por um lado, a área de conhecimento tem a função de articular conhecimentos, organizando-os e “valorizando e instrumentalizando o professor para a articulação de diferentes disciplinas, que valorizam e materializam a proposta interdisciplinar, crítica e transformadora”. (MALLAT; GONÇALVES; GEHRKE, 2018, p. 698). De outro lado, a alternância garante que outros saberes sejam protagonistas na produção de conhecimentos e sua aplicação na prática escolar supere “a fragmentação tradicional que dá centralidade à forma disciplinar e incidir no modo de produção do conhecimento na universidade e na escola do campo, tendo em vista a compreensão da totalidade e da complexidade dos processos encontrados na realidade.” (MOLINA; HAGE, 2016, p. 808-809).

4. A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFSC E O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

O curso de Licenciatura em EC da UFSC (EduCampo) foi criado em 1 de abril de 2009, conforme resolução 006/CEG/2009 (UFSC, 2009), participando dos editais Programa de Apoio à Formação em Licenciaturas em Educação do Campo - PROCAMPO (2008 e 2009) e Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO (2012). O curso faz parte do conjunto de mais de 42 licenciaturas

permanentes em diferentes universidades do Brasil (MOLINA, 2017) e estabelece como objetivo

[...] formar educadores para atuação na educação básica, especificamente para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio em escolas do campo, aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos humanos críticos, autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à qualidade social do desenvolvimento de áreas rurais [...] (UFSC, 2009).

Além disso, organiza suas atividades em disciplinas obrigatórias, complementares, optativas e atividades extracurriculares (UFSC, 2009). As disciplinas do curso também ocorrem por regime de alternância, entre tempo universidade (TU) e tempo comunidade (TC). No TC é o momento no qual acontecem as práticas de estágios na escola,

[...] estudante vai a um campo ou a seu local de origem com um plano de estudo que vai desde a familiarização, conhecer e diagnosticar no primeiro ano; observar e pesquisar a escola e seu entorno no segundo ano; e, realizar estágio docência e projetos comunitários no terceiro e quarto ano de curso (UFSC, 2009).

Dentre o espectro de disciplinas ofertadas no curso, o estágio obrigatório acontece nos semestres V, VI, VII e VIII, no qual os estudantes realizam práticas de ensino em sala de aula e projetos comunitários nas escolas do campo. Considerando como fundamental na formação inicial dos professores, o estágio no curso de Licenciatura em Educação do Campo visa qualificar o ensino de ciências da natureza para a transformação social, na sua relação entre a dimensão teórica e a prática através da alternância. Esse diálogo permite que a aprendizagem dos estudantes vá desde o aprofundamento dos conhecimentos científicos, dos saberes do campo e da sala de aula até a compreensão das particularidades pedagógicas que envolvem a organização das escolas do campo.

Na pedagogia da Alternância, o estágio constitui um momento de aprimorar os conhecimentos científicos, teóricos e práticos, que devem ser operacionalizados de modo a fortalecer o diálogo entre as aprendizagens do Tempo Universidade, as atividades do Tempo Comunidade e a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo e nos espaços não escolares (ARAÚJO; PORTO, 2019, p.4).

O atual estágio obrigatório na EduCampo da UFSC é organizado a partir de quatro disciplinas, sendo elas: Estágio docência I, II, III, IV; e quatro disciplinas de Estudo orientado de estágio e seminário de socialização V, VI, VII, VIII, com 4 créditos, num total de 648 h/a, carga superior a exigida pela legislação, 400 horas. (UFSC, 2009).

O estágio docência consiste em realizar com auxílio de professor orientador e demais professores da área de conhecimento específica o plano de ensino e os planos de aulas a serem ministradas em escola de Ensino Fundamental, séries/anos finais e no Ensino Médio de escolas públicas do campo na presença do professor da escola responsável pela disciplina e com supervisão do professor de estágio pela UFSC de 50% da carga horária de docência. Os estágios de docência poderão ser realizados em turmas de EJA desde que o estudante integre a carga exigida de estágio (UFSC, 2009).

Em cada etapa dos estágios, os quais são realizados no terceiro e quarto ano de graduação, os objetivos gerais são os mesmos; já os objetivos específicos e a ementa se diferenciam. O objetivo geral consiste em “elaborar e realizar propostas pedagógicas para o exercício da docência na área de Ciências da Natureza e Matemática nos anos finais do ensino fundamental em escolas no/do campo sustentadas em teorias contemporâneas em educação matemática e ciências da natureza.” (UFSC, 2009). Já os objetivos específicos do estágio I é “iniciar estudantes na observação e vivência de processos didático-metodológicos por meio de instrumentos e estratégias do fazer docente em Ciências da Natureza e Matemática, de maneira problematizada, que tencione a articulação entre os conhecimentos específicos em estudo e o contexto das experiências dos estudantes.” (UFSC, 2009). A ementa se define pela “observação, planejamento e realização de proposta pedagógica por área e integrada (Ciências da Natureza e Matemática) nos anos finais do ensino fundamental na Educação no/do campo”.

No estágio I, os graduandos são orientados a observarem as disciplinas de ciências e matemática nos anos finais do ensino fundamental com intuito de se aproximarem das metodologias de ensino dos professores, dos planos de aula, da análise do livro didático, bem como dos estudantes. Assim, ao final das observações-participante os estagiários constroem um plano de ensino e os planos de aula visando ministrarem as aulas com a temática construída e definida em conjunto pelo professor da disciplina e pelo orientador do estágio, sempre baseado na realidade dos estudantes. No momento da regência em sala de aula o professor supervisor e responsável pela disciplina avalia o desempenho do estagiário, contribuindo com a aula caso necessário.

No estágio II os discentes elaboram um projeto comunitário e a temática é baseada nos dados e diagnóstico da escola, realizados durante o semestre anterior, partir das observações-participante realizadas na comunidade, na leitura do Projeto Político-Pedagógico, nos diálogos com o corpo docente da escola e com entrevistas realizadas

com os estudantes. Assim, o tema do projeto constitui num tema relevante para toda a comunidade escolar, e a aplicação do projeto ocorre de forma conjunta. Segundo Araújo e Porto o

[...] estágio é um meio de conectar o professor, aluno e escola, utilizando a educação como um trabalho colaborativo que gera inúmeras informações indispensáveis para a formação do educador, pois o educando, a partir desta vivência, se torna reflexivo, crítico, analista e mediador, como também, aproxima a teoria da prática de diversas formas cabíveis [...] (ARAÚJO; PORTO, 2019, p.6).

No último ano o foco é o Ensino Médio; dessa forma, no primeiro semestre é realizado intervenções nas aulas de Biologia, Física, Química e Matemática (contudo na perspectiva das Ciências da Natureza) para posteriormente se elaborar um projeto comunitário e aplicá-lo com determinada turma da escola. Vale ressaltar que em cada etapa são redigidos relatórios e proposto um seminário com todos os estudantes e docentes do curso, objetivando socializar e compartilhar as experiências, bem como analisar os pontos fortes, fracos, possíveis melhorias e análise de resultados.

O propósito é que todas as etapas do estágio sejam realizadas na mesma escola, visando maior aproximação e apropriação da realidade escolar. No entanto, a maioria das escolas não possuem o ensino fundamental e médio na mesma instituição, impossibilitando, muitas vezes, essa dinâmica.

Ao propor os projetos nas escolas, muitas vezes encontramos desafios, pois algumas instituições não estão acostumadas a trabalhar com pedagogias e metodologias diferenciadas. A multidisciplinaridade e interdisciplinaridade - através da área de conhecimento - sempre é proposta para orientar os projetos. Isso acaba trazendo preocupações de docentes que trabalham na escola de forma disciplinar. Do mesmo modo, e não poderia ser diferente, os estudantes e docentes da EC também encontram dificuldades.

O estágio obrigatório é pensado em formato que propicie aos estudantes aplicar o projeto conjuntamente com seus colegas, em formatos de grupos por escolas, tendo todos diferentes momentos de protagonismo. Essa forma de organização implica pensar na divisão das etapas, na comunicação, no estudo em grupos e nos momentos de sistematização do projeto. Esse movimento interdisciplinar

[...] é, antes de tudo, um trabalho coletivo, que demanda o envolvimento dos diferentes sujeitos do processo educativo, não apenas para colocar em prática uma proposta, mas também para se lançar em uma busca incessante sobre como fazer acontecer tal proposta (ALVES; FALEIRO, 2019, p.5).

Além das dificuldades encontradas dentro das escolas nas quais são realizados os estágios obrigatórios, também percebemos desafios que ocorrem na articulação entre a comunicação dos licenciandos com seu orientador e supervisor do estágio. Durante o estágio o professor orientador da UFSC tem como função orientar sobre os aspectos burocráticos e pedagógicos do estágio, dentro e fora da escola, aproximando a universidade e a escola durante o Tempo Comunidade. O professor supervisor (geralmente um professor de alguma disciplina das Ciências da Natureza) atua, na maioria dos casos, fazendo parte do coletivo como mediador entre licenciandos e estudantes e/ou nos planejamentos das aulas. Ainda que isso seja o ideal, o regime de alternância leva a situações de estágio em que professores orientadores e supervisores não estejam o tempo todo nas escolas. Nesse caso, a coordenação escolar é quem acaba assumindo um papel mediador.

No processo de delimitação de temáticas e conteúdos nos projetos – que ocorre de forma crítica e sempre se baseando na realidade – encontramos licenciandos atentos no que e como ensinar. Essas reflexões trazem angústias e preocupações de como trazer para o estágio, de forma geral, uma contribuição significativa para a transformação das realidades dos sujeitos do campo, questão primordial para a EC.

A seguir apresentamos as narrativas dos autores, sobre como as experiências do estágio marcam seus modos de compreender os estágios na licenciatura em EC.

4.1 O QUE TEMOS APRENDIDO COM OS ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS?

Egressa 1

O curso de licenciatura em Educação do Campo nos traz debates e problematizações que provavelmente não encontraria em outros cursos de formação de professores, como por exemplo gênero, sexualidade, movimento sociais, luta de classes, raça e etnias. Além disso, análises e debates sobre o próprio município onde residimos. Percebe-se que em alguns cursos essas problematizações não ocorrem e os docentes acabam reproduzindo discursos que não tem significado para os estudantes. Diferentemente, na licenciatura em

202

Recebido em: 10/09/2020

Aceito em: 30/10/2020

Educação do Campo, no qual todos os debates giram em torno da nossa realidade, todas as disciplinas do curso tentam, de alguma maneira, trazer nossa realidade para a sala de aula, contextualizando e problematizando questões fundamentais. Por vezes tive a percepção de que o curso carecia de mais conteúdos ligados a área de Ciências da Natureza e Matemática, pois para lecionar precisava estudar muito para conseguir preparar uma aula que considero “boa”. E como o sistema educacional possui inúmeras falhas, o tempo de planejamento para dar uma aula é muito pequeno comparado ao que tenho que estudar. Penso que com o tempo possa adquirir mais conhecimento e prática dentro da sala de aula. A prática do estágio obrigatório (2018/2019) me proporcionou a experiência inicial da docência por áreas de conhecimento, na qual pude trazer para a sala de aula a articulação entre o conhecimento científico com a realidade dos sujeitos daquelas escolas. Trouxe debates acerca da agroecologia tão pouca estudada nas escolas, como também da interdisciplinaridade presente na EC. No estágio foi feita uma análise crítica sobre a realidade da comunidade escolar. Um dos momentos mais importantes que ocorreram nesse período foram os debates junto com outros colegas do curso, com os quais troquei experiências acerca da nossa vivência dentro da sala de aula. Todos notamos a importância de buscar alternativas para modificar o ensino de modo que transforme educadores e educandos ao mesmo tempo. Entendo a educação como um processo histórico repleto de conflitos, tanto no âmbito do Ensino de Ciências quanto no ensino da Educação do Campo. O estágio obrigatório na minha formação como docente me proporcionou inúmeros debates junto aos meus colegas que possibilitaram momentos de reflexão sobre as práticas educacionais e as metodologias utilizadas em sala de aula, sendo que o curso por área de conhecimento trouxe debates acerca do que é necessário ensinar dentro de cada disciplina, por que ensinar e o que ensinar. Planejamentos foram feitos, discussões ocorreram junto com nossos professores para que pudéssemos elaborar um projeto que conseguimos colocar em prática. A aplicação do projeto nas escolas do estágio ocorreu de forma que conseguimos atingir nossos objetivos, como por exemplo, trazer aspectos da realidade da comunidade para dentro da sala de aula e ao mesmo tempo dialogar com o conhecimento científico. Proporcionamos diálogos com os estudantes junto com os professores. Não foi fácil a elaboração nem a aplicação do projeto. Noto a necessidade de uma melhor preparação entre universidade e escolas na qual realizamos os estágios, sobretudo por se tratar de uma educação que se propõe ocorrer por área de conhecimento. Muitas escolas desconhecem essa proposta, e também a própria EC, demonstrando pré-conceitos com a origem do curso. Contudo, penso que temos que criar meios de diálogo com as escolas, para que possamos modificar e transformar a educação a partir de um processo conjunto com os educadores que já estão lá na sala de aula, além da coordenação dessas escolas.

Egressa 2

O curso de licenciatura em EC traz uma nova concepção de educação: interdisciplinar, emancipadora, crítica e voltada a realidade dos educandos. Durante os estágios é comum os estranhamentos dos professores supervisores, da gestão escolar e dos orientadores pedagógicos ao apresentarmos nossa proposta de estágio, que normalmente ocorre de forma interdisciplinar e através de projetos comunitários. O estranhamento se estende aos estudantes também, que alegam nunca terem estudado a partir de tais metodologias. Em contrapartida, por ser algo diferenciado conseguimos o engajamento dos educandos nas aulas, que por estarem muito curiosos pela forma diferenciada de conduzir os conteúdos, acabam participando ativamente das atividades propostas. Entretanto, a resistência dos docentes no que se refere ao

203

Recebido em: 10/09/2020

Aceito em: 30/10/2020

desenvolvimento dos projetos é visível. Raramente encontra-se professores que estão abertos a trabalhar a partir da interdisciplinaridade, seja pela falta de tempo para planejar-se ou por acreditarem que é um desafio muito grande, dado todo tempo que demanda para planejar as aulas. De fato, planejar aulas interdisciplinares e que considerem a realidade na qual os estudantes estão inseridos, exige mais tempo de dedicação e estudos, mas quando feita coletivamente (com docentes de outras disciplinas) tende a gerar resultados mais sólidos no processo de ensino-aprendizagem. Durante a elaboração dos projetos de estágio temos suporte dos professores da área de ciências da natureza e matemática que nos ajudam a pensar maneiras de abordar determinados conteúdos. Assim, é estabelecido uma temática e ela é trabalhada a partir das 4 disciplinas (biologia, química, física e matemática), ou seja, é um processo coletivo, com ideias e perspectivas variadas que tornam o projeto mais robusto e consistente. Ao levar para sala de aula, é nítido a surpresa dos estudantes quando estudamos um fenômeno sem fragmentá-lo. A licenciatura em EC forma professores para atuar em uma escola que ainda “não existe”, assim as resistências e obstáculos rapidamente surgem ao colocarmos em prática aulas pensadas em outro modelo, seja pela direção escolar ou os próprios colegas de profissão. Nesses momentos cabe a reflexão: a escola que está posta hoje, está dando conta de formar sujeitos críticos? Estão conseguindo atender ao propósito último da escola que é a aprendizagem dos estudantes? é preciso ter em mente que toda e qualquer metodologia, prática ou teoria que possa potencializar a educação deve ser incorporada na escola. O processo de ensino-aprendizagem não é algo estático, deve estar em constante transformação, visando atender as mudanças que ocorrem no perfil dos estudantes. A EC se propõe a isso, a trazer novas perspectivas e uma educação horizontal, que consiga tornar a aprendizagem significativa. Nesse sentido, o maior desafio encontrado na prática docente é trabalhar a interdisciplinaridade no ensino de ciências, em escolas que há anos vem desenvolvendo um trabalho disciplinar. Ao mesmo tempo, a interdisciplinaridade é uma das maiores potências da licenciatura em EC, por trazer uma nova perspectiva de estudar e compreender os processos e fenômenos da natureza.



Atuar em um curso por área de conhecimento já gerou muita angústia durante minha trajetória na UFSC. Desde 2014, de forma sistemática, tenho atuado nos estágios obrigatórios da licenciatura em Educação do Campo no ensino de Ciências da Natureza em diferentes territórios de Santa Catarina. Inicialmente, minhas inquietações focalizavam dar conta daquilo que me proponha a fazer enquanto educador extremamente preocupado em formar professores: refletir com os estudantes que o ato de ensinar pressupõe muito mais do que saber tudo que uma ciência disciplinar (ocidente) já foi capaz de produzir enquanto conhecimento. O estabelecimento de perguntas claras e definitivas no planejamento dos estágios, acompanhando de rigor no método e na análise daquilo que nos propomos ensinar é o que procuramos (coletivo de professores) sempre priorizar. Entendo que há, no mínimo, dois balizadores de partida na organização do estágio obrigatório para além da compreensão do que este significa em termos político, legal e pedagógico na formação do professor: primeiro, se permitir ser afetado pelo contexto e realidade do campo na qual nos inserimos, fazendo movimentos de engajamento com os territórios, as escolas e a sala de aula. Segundo, quando com as pessoas do lugar focalizamos nossa atenção nas histórias e nos desejos, compreendendo os modos de aprender daqueles estudantes que trabalhamos em sala de aula. Seus desejos e vida, expresso em seus saberes, devem em grande medida ser parte da coprodução de conhecimento em sala de aula, ainda que tenhamos a tarefa de

ensinar e aprender as Ciências da Natureza. Ensinaamos e aprendemos para uma escola que não vivemos, nos formamos em muitos casos numa graduação disciplinar. Ao mesmo tempo, partilhamos que não é preciso saber tudo para ensinar, mas estabelecer critérios de partida que vão nos guiar. Quais os critérios que vamos definir para selecionar aquilo que queremos aprender e ensinar? Diálogo é nosso ponto de partida, assumindo que aprender Ciências de forma qualificada é fundamental na disputa de poder dentro e fora da escola. Em contextos de opressão e desigualdade, saber mais torna-se condição para lutar. O papel dos estágios obrigatórios na formação inicial de educadores do campo num contexto de formação por área de conhecimento nos joga ao desafio de trabalhar de forma multidisciplinar, sabendo que em muitos casos isso vai nos levar a interdisciplinaridade. Os desafios são superados quando coletivamente encontramos nossos lugares, e desde qual ponto podemos colaborar. Ao mesmo tempo, a alternância nos abre muitas possibilidades e é central para a área de conhecimento, exatamente pelo seu papel metodológico, mas também pela abertura criativa que ela pode nos dar. Assim, a partir das experiências dos estágios sinto que parte da tarefa tem sido propor e recriar o ensino das Ciências da Natureza, ao mesmo tempo, reaprendendo novas formas de pensar a escola (campo), seu papel e lugar. A Educação do Campo mexe com a estrutura da universidade, e, ao mesmo tempo, com a noção de formação de professores nas universidades brasileiras.

5. ALGUMAS ESPECIFICIDADES CONFORMANDO COMPROMISSOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES DO CAMPO

5.1 Compromissos com a diversidade e a agroecologia

A licenciatura em EC da UFSC possui em sua grade curricular disciplinas que contribuem para uma educação comprometida com a diversidade, não sendo diferente das outras licenciaturas do país. Esse alinhamento é coerente com perspectivas educacionais que dialogam com o Movimento de Educação do Campo (CALDART, 2012). Dentre essas disciplinas, as temáticas de gênero e sexualidade, raça e etnias permitem que os estudantes vivenciem no curso, juntamente com a agroecologia, pautas de luta por uma educação com justiça social e ecológica.

O curso de licenciatura em Educação do Campo nos traz debates e problematizações que provavelmente não encontraria em outros cursos de formação de professores, como por exemplo gênero, sexualidade, movimento sociais, luta de classes, raça e etnias (Egressa 1).

Através dos debates e estudos em sala de aula, os estudantes têm contato com diferentes pautas em torno dos sistemas de opressão presentes na sociedade, e, assim, abordam essas temáticas em suas próprias aulas de ciências através e em diálogo com os

conteúdos e/ou nas metodologias empregadas em suas práticas de ensino. A escola é um ambiente recheado de conflitos e composta por inúmeras diversidades. Dessa forma, é fundamental que os docentes estejam preparados para lidar da melhor maneira possível com as situações desumanizadoras que permeiam esse ambiente.

Além dessas questões de caráter social, o curso ainda traz discussões acerca da sustentabilidade e do cuidado ambiental, frisando a importância de tais temáticas frente aos problemas e conflitos ambientais do campo que fazem parte deste cotidiano.

A prática do estágio obrigatório (2018/2019) me proporcionou a experiência inicial da docência por área de conhecimento na qual pude trazer para a sala de aula a articulação entre o conhecimento científico com a realidade dos sujeitos daquelas escolas. Trouxe debates acerca da agroecologia tão pouca estudada nas escolas [...]” (Egressa 1).

Exemplo concreto são as disciplinas de agroecologia I e II - 1º e 2º fase - e Manejo de Agroecossistemas I e II - 7º e 8º fase - (UFSC, 2006), as quais possibilitam o contato direto com práticas de produção sustentável, através de visitas em propriedades agroecológicas. As aulas dessas disciplinas envolvem teoria e prática, tendo diversos momentos na qual utilizamos as escolas em que ocorrem os estágios como referência para desenvolver os trabalhos acadêmicos, ou seja, por exemplo, com base no espaço físico das escolas propomos práticas agroecológicas. Assim, mesmo já antes das disciplinas de estágio, possibilidades de práticas são criadas e abrem caminhos tanto para pesquisa e extensão quanto para o ensino a partir dos estágios. De outro modo, as quatro disciplinas de agroecologia oferecem uma base sólida e consistente para que possamos inserir a agroecologia no ambiente educacional.

Considerando que grande parte dos acadêmicos da EC são agricultores ou são filhos/netos de agricultores, o curso tem o intuito de trazer alternativas de produção sustentável, reafirmando as consequências da agricultura industrial, de larga escala, que faz o uso constante de agroquímicos os quais acarretam diversas consequências ao ambiente. Os estágios, assim, são orientados tematicamente, mas também são metodologicamente inspirados por ricos exemplos práticos vividos ao longo do curso em diferentes disciplinas e comunidades rurais.

5.2 Realidade como base de estudo e ação

Recebido em: 10/09/2020

Aceito em: 30/10/2020

A licenciatura em EC possibilita, com a pedagogia da alternância e a área de conhecimento, trazer a realidade dos estudantes para dentro da sala de aula de forma concreta e desde diferentes ângulos e perspectivas, impactando de forma significativa em suas aprendizagens (ROSA, 2020). Isso contribui pedagogicamente para uma aprendizagem mais significativa a qual pode e transforma a realidade dos indivíduos. Com os Tempos Comunidade é possível observar e fazer análises críticas a respeito da vida e da luta dos sujeitos do campo nos lugares. O resultado, no mínimo, é a produção de conhecimentos totalmente engajado com o cotidiano.

Como mencionado anteriormente pela egressa 1 na sua experiência com os estágios, o curso permitiu *“trazer problematizações sobre a realidade da comunidade para dentro da sala de aula e ao mesmo tempo dialogar com o conhecimento científico, proporcionamos diálogos com os estudantes junto com os professores”*.

Essa realidade, que é também base de estudo, se torna não apenas contexto para aplicação do ensino de ciências, mas ação concreta na perspectiva de uma aprendizagem das ciências da natureza que se quer ativa nas comunidades. A partir dessa práxis, e em sala de aula, os estudantes são contemplados de modo que *“seus desejos e vida, expresso em seus saberes, devem em grande medida ser parte da coprodução de conhecimento em sala de aula, ainda que tenhamos a tarefa de ensinar e aprender as Ciências da Natureza”*. (Docente)

5.3 Problematização como exercício crítico

Um dos elementos fundamentais vividos nas experiências dos estágios tem sido pensar a prática docente em Ciências da Natureza nas escolas do campo totalmente engajada com os pressupostos da Educação do Campo (BRASIL, 2010). Tanto as referências do Movimento de Educação do Campo quanto os documentos legais que nos ajudam a pensar os estágios iniciais, apresentam a clareza das pautas e lutas do campo alinhadas com uma educação mais humanizadora (FREIRE, 2013).

As experiências de estágio vividas na licenciatura em EC da UFSC nos últimos anos, e mais especificamente na experiência direta dos autores em 2018 e 2019, nos mostram a importância do diálogo aberto e franco em sala de aula na preparação e planejamento dos estágios obrigatórios. Tanto nas disciplinas do curso direcionadas para a prática do estágio,

quanto durante os estágios nas escolas do campo em sala de aula, o exercício da problematização é requisito básico para com efeito vivenciarmos a noção de diálogo (FREIRE, 2013).

De forma mais ou menos rotineira as discussões nas disciplinas de estágio começam pelos medos e desafios de se estar numa graduação que forma por área de conhecimento. Há uma pergunta recorrente: daremos conta de uma área de conhecimento a partir de disciplinas de campos disciplinares distintos? Sem apresentar uma resposta pronta para a questão, o fato é que de partida formar por área de conhecimento não se trata de um subterfúgio de formação tri-disciplinar (no caso da UFSC em biologia, química, física). A formação em Ciências da Natureza pressupõe que o objeto de análise e de ensino não são mais os objetos e fenômenos de conhecimento disciplinar. Para além desse caráter epistemológico, nossa tarefa é problematizar e fazer uso da problematização como elemento chave nas aulas de ciências.

A interdisciplinaridade tem sido o lugar da problematização nas licenciaturas em EC. A dificuldade de entrar nas escolas e propor abordagens e técnicas diferentes do ensino tradicional requer força para persistir e lutar por uma educação que não reproduza um ensino fragmentado, sem relação entre si: *“Nesse sentido, o maior desafio encontrado na prática docente é trabalhar a interdisciplinaridade no ensino de ciências, em escolas que há anos vem desenvolvendo um trabalho disciplinar”*. (Ingressa 2)

A problematização acaba chegando nas salas de aulas das práticas de estágio. Rompendo com a noção de que o campo é apenas contexto, os e as estudantes apresentam os saberes das Ciências da Natureza, tensionando o modo pelo qual ele é produzido e, quando em diálogo com a realidade de vida, transformado. De outro modo, os estágios iniciais visam *“refletir com os estudantes que o ato de ensinar pressupõe muito mais do que saber tudo que uma ciência disciplinar (ocidente) já foi capaz de produzir enquanto conhecimento”*. (Docente)

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recebido em: 10/09/2020

Aceito em: 30/10/2020

A licenciatura em EC se difere das demais licenciaturas, como procuramos mostrar, destacando-se marcadores como a alternância, a preocupação de articular os conteúdos com a realidade dos estudantes, a interdisciplinaridade através da área de conhecimento e as pautas que envolvem a diversidade e opressão. Essas particularidades são largamente defendidas por diversos autores e ainda, compreendidas enquanto possibilidades de potencializar o processo de ensino-aprendizagem dentro das escolas do campo, que a tanto tempo tem sofrido com a falta de professores qualificados, além das políticas que procuram acabar com as escolas do campo.

Acreditamos ser importante evitarmos a falsa crença de que entrando nas escolas enquanto professores podemos sozinhos alterar o modo de atuação vigente, ou acreditar que todos os profissionais da educação facilmente irão considerar a possibilidade do trabalho interdisciplinar. É preciso ter em mente que devemos avançar nas metodologias e concepções de ensino-aprendizagem, resignificando o ensino de ciências nas e a partir das escolas do campo. Assim, pensando com a Educação do Campo, o ensino de ciências tem a tarefa de possibilitar aos estudantes pedagogias que os tornem sujeitos críticos e reflexivos e que assim transformem a si e sua realidade. Esse movimento é central na formação e na construção da identidade do professor no contexto das licenciaturas em EC.

O estágio obrigatório é momento crucial na licenciatura em EC. Considerando todas as características que o descrevem e moldam a partir de uma pedagogia do/para o campo, sua especificidade é voltada a compreender de que maneira podemos relacionar disciplinas (perspectiva multidisciplinar) de forma que ocorra a interdisciplinaridade e que as realidades das comunidades sejam atendidas. Como discutimos, a área de conhecimento e a alternância tem papel fundamental nessa proposta, já que há primeira nos remete ao movimento de conversação entre conhecimentos disciplinares no âmbito da universidade e da escola; a segunda, garante aos outros saberes serem protagonistas na produção de conhecimentos e sua aplicação na prática.

É desse modo que podemos contribuir de forma geral para a educação, e em particular para a Educação do Campo, formando professores atentos e compromissados, sobretudo com o dialogo de saberes populares nas comunidades, juntamente com o conhecimento científico, transformando ambos. Além disso, defendemos que a articulação da realidade pela área de conhecimento e a alternância dos educandos da

licenciatura em EC é, sem dúvida, uma nova maneira de engajar os estudantes e docentes propiciando a recriação de metodologias para o ensino de ciências.

7. REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Zenaide; FALEIRO, Wender. Interdisciplinaridade na formação de professores em uma LEDOC: desafios de ensinar e aprender. Tocantinópolis: **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S.L.], v. 4, p. 01-23, 2019.

ARAÚJO, Andiara dos Santos; PORTO, Klayton Santana. Vivências de estágio supervisionado em Ciências da Natureza em uma escola do campo: reflexão das práticas pedagógicas na formação inicial de professores da Educação do Campo. Tocantinópolis: **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S.L.], v. 4, p. 01-17, 2019.

BEGNAMI, João Batista. **Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo**: possibilidades e limites do diálogo com a pedagogia da alternância. 2019. 402 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BRASIL. Constituição (2010). Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%207352&text=DECE TO%20N%C2%BA%207.352%2C%20DE%204,que%20lhe%20confere%20o%20art Acesso em: 09 set. 2020.

BRICK, Elizandro Realidade e Ensino de Ciências Orientador, Demétrio Delizoicov, 2017. 400 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2017.

CALDART, Roseli Salete (Org.) et al. **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. 787 p.

CALDART, Roseli Salete (org.). Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área?. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Caminhos para transformação da Escola 1**: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010. Cap. 3. p. 8-241.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica**. *Horiz. antropol.* [online]. 2003, vol.9, n.19, pp.283-302. ISSN 1806-9983. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832003000100012>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 204 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MALLAT, Juliana Domit; GONÇALVES, Ademir Nunes; GEHRKE, Marcos. Licenciatura em Educação do Campo: princípios formativos a didática por área do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S.L.], v. 3, n. 2, p. 677-704, 2018. Universidade Federal do Tocantins.

MOLINA, Mônica Castagna. **Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores.** Educ. Soc.m Campinas, v.38, n°.140, p.587-609, jul, -set, 2017.

MOLINA, Mônica Castagna; Hage, Salomão Mufarrej. **Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo.** RBPAAE - v.32, n.3, p. 805-828 set./dez. 2016.

MOLINA, Mônica Castagna; Hage, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.51, n.37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Saete et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 14-787.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias de sua vida.** In: NÓVOA, A. (Org), et al Vidas de Professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PAITER, Leila Lesandra. **REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DE CONHECIMENTO CIÊNCIAS DA NATUREZA:** a licenciatura em educação do campo - ufsc. 2017. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

ROSA, Sabrina Silveira da; ROBAINA, José Vicente Lima. O Ensino de Ciências nas Escolas do Campo a partir da análise da produção acadêmica. **Revista Insignare Scientia -RIS**, v. 3, n. 2. Mai./Ago. 2020

UFSC. **Solicitação de reconhecimento e avaliação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo para o MEC.** Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, 2009.