

SEMENTES DO SABER

Relatos do Estágio Supervisionado em
Ciências da Natureza em Escolas do Campo



Organizadores:

Manoel Leão Lopes Júnior

Ronilson Frettas de Souza

Oscar Ferreira Barros



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS CAMETÁ

Reitor

Gilmar Pereira da Silva

Vice-Reitora

Loiane Prado Verbicaro

Coordenador do Campus de Cametá

Eraldo Souza do Carmo

Vice-Coordenadora

Raquel Maria da Silva Costa Furtado

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FECAMPO

Diretora

Waldma Maíra Menezes de Oliveira

Vice-Diretor

Lincoln Silva Carneiro

Sementes do saber:

*Relatos do estágio
supervisionado em
Ciências da Natureza
em escolas do campo*

Manoel Leão Lopes Júnior
Ronilson Freitas de Souza
Oscar Ferreira Barros
Organizadores



Editora do Campus Universitário
do Tocantins/Cametá-UFGA



Conselho Editorial

Dr. Abraão de Jesus Barbosa Muribeca, UEPA, Salvaterra, Pará, Brasil
Dr. Antônio José Cantanhede Filho, IFMA São Luís, Maranhão, MA, Brasil.
Dr. Lourivaldo da Silva Santos, UFPA Belém, Pará, Brasil
Dra. Edilena Maria Corrêa, UFPA Cametá, Pará, Brasil
Dr. Gerson dos Santos Estumano, UFPA Cametá, Pará, Brasil
Dr. Lincoln Silva Carneiro, UFPA Cametá, Pará, Brasil
Dra. Milta Mariane da Mata Martins, UEPA Redenção, Pará, Brasil
Dra. Priscyla Cristinny Santiago da Luz, UEPA, Moju, Pará, Brasil
Dr. Tiago Corrêa Saboia, UFPA Cametá, Pará, Brasil
Dra. Waldma Maira Menezes de Oliveira, UFPA Cametá, Pará, Brasil

Edição e revisão: Jorge D. Lopes
Capa: Sandro Aléssio Vidal de Souza

*Os conteúdos e as opiniões emitidas nos textos destes artigos
são de inteira responsabilidade de seus respectivos autores.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Biblioteca Salomão Larêdo

S471s Sementes do saber: Relatos do estágio supervisionado em Ciências da
Natureza em escolas do campo / organizado por Manoel Leão Lopes
Júnior, Ronilson Freitas de Souza e Oscar Ferreira Barros. _ Cametá:
UFPA/CUNTINS/FECAMPO; Campus Universitário do Tocantins/
Cametá-UFPA, 2026.

128 f. : il. , color

Formato: PDF

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader

Inclui bibliografias

ISBN 978-65-88140-25-3

1. Educação do Campo – Estudo e ensino (Estágio). 2. Ciências da Natureza. – Estudo e ensino (Estágio). I. Lopes Júnior, Manoel Leão, org. II. Souza, Ronilson Freitas de, org. III. Barros, Oscar Ferreira, org.

CDD 23. ed. – 370.91734

SOBRE OS ORGANIZADORES

MANOEL LEÃO LOPES JÚNIOR

Graduado em Licenciatura em Química, Mestre e Doutor em Química pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor de Química Adjunto IV lotado na Faculdade de Educação do Campo do Campus Universitário do Tocantins Cametá – UFPA.

E-mail: manoeleao@ufpa.br

ID Lattes: 1527237878128348

ORCID: 0000-0001-5556-6173

RONILSON FREITAS DE SOUZA

Graduado em Licenciatura em Química, Mestre e Doutor em Química pela UFPA. Docente Assistente IV do curso de Licenciatura em Química. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia da UEPA.

E-mail: ronilson@uepa.br

ID Lattes: 0747461930362318

ORCID: 0000-0002-0463-8584

OSCAR FERREIRA BARROS

Doutor em Educação pela UFPA, Mestre em Educação pela UFPB, Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). É Docente Adjunto IV da UFPA.

E-mail: ofbarros@ufpa.br

ID Lattes: 4385852230831352

ORCID: 0000-0003-2743-8726

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
PREFÁCIO	9
Capítulo 1: ESCOLA DO CAMPO EM FOCO: reflexões sobre o estágio supervisionado na formação de professores	16
Capítulo 2: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DO CAMPO: o estágio supervisionado como campo de pesquisa no ensino de Ciências em comunidades quilombolas	29
Capítulo 3: FRAGMENTAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS DO CAMPO	46
Capítulo 4: DESMANTELANDO OS MUROS E CERCAS NA FORMAÇÃO DOCENTE	58
Capítulo 5: ESTÁGIO DOCENTE: vivências pedagógicas nas turmas do primeiro, segundo e terceiro ano da Escola Estadual de Ensino Médio Professora Isaura Baía, em Mocajuba, Pará	70
Capítulo 6: ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: a experiência na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Demóstenes Ranieri, no município de Cametá (PA)	87
Capítulo 7: TRANSFORMANDO VIDAS: minha jornada de estágio na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	100
Capítulo 8: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE CARAPAJÓ, CAMETÁ (PA)	112
ÍNDICE REMISSIVO	127

APRESENTAÇÃO

A coletânea *Sementes do Saber: Relatos do Estágio Supervisionado em Ciências da Natureza em Escolas do Campo* reúne artigos que emergem de experiências formativas vividas no âmbito do estágio supervisionado, em diferentes contextos educacionais. Constitui-se como um mosaico de reflexões e vivências fundamentais para a compreensão da Educação do Campo na Amazônia paraense. Organizada a partir das experiências de acadêmicos e pesquisadores vinculados à Universidade Federal do Pará (UFPA) e à Universidade do Estado do Pará (UEPA), esta obra sistematiza o estágio supervisionado como um autêntico campo de pesquisa e de práxis docente.

A Educação do Campo é aqui retratada como um território de resistência, que enfrenta o apagamento dos saberes tradicionais diante das pressões de modelos urbanocêntricos e da expansão de grandes empreendimentos. Nesse território, o estágio supervisionado assume um papel formativo central ao articular teoria e prática em um movimento contínuo de ação-reflexão-ação, contribuindo para a construção de uma docência crítica, contextualizada e socialmente comprometida.

A coletânea organiza-se em discussões que abrangem desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), podendo ser agrupadas em três grandes eixos temáticos: formação docente e pesquisa, metodologias e inovação pedagógica e inclusão e autonomia dos sujeitos do campo.

Destina-se a docentes, estudantes de licenciatura, gestores e a todas as pessoas que acreditam na potência de uma escola que

“assuma a caminhada do povo”. Ao germinar reflexões sobre a prática docente na Amazônia, esta obra reafirma que o ensino de Ciências nas Escolas do Campo deve constituir-se como uma conexão viva com a realidade, capaz de promover aprendizagens significativas e contribuir para a transformação dos sujeitos e de seus territórios.

Sandro Aléssio Vidal de Souza

PREFÁCIO

O lançamento deste livro representa a força e presença de múltiplas sementes do saber vindas de estudantes da graduação e pós-graduação do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA e do Mestrado em Educação e Ensino de Ciências da UEPA que realizaram estágio supervisionado na área de ciências da natureza no ensino fundamental, ensino médio e EJA dentro das escolas do campo e quilombolas na Amazônia paraense.

O livro pauta a discussão de múltiplas sementes que estão germinando de saberes dentro do estágio supervisionado na educação do campo, ao mesmo tempo que anuncia à comunidade acadêmica de ensino, pesquisa e coordenação de estágios, assim como para professores e gestores das escolas públicas, dizendo que afirma o estágio supervisionado na educação do campo como um território de transgressão pedagógica.

Isto é, um território que planta sementes do saber vem afirmar a identidade e o pertencimento por meio da pesquisa-ação educativa no ensino de ciências da natureza no estágio supervisionado. Sementes do saber que carregam um conjunto de experiências sociais e pedagógicas de pesquisa e práticas educativas realizadas no espaço escolar e comunitário nos territórios camponeses.

Quando dissemos que o estágio supervisionado na educação do campo é um território de transgressão pedagógica, queremos chamar atenção para seguintes aspectos:

O estágio fortalece o vínculo de identidade e pertencimento. Os textos-sementes trazem esperançosas narrativas que foram construídas por escritas que carregam o pertencimento ao próprio território, são

vozes, corpos, rostos, formas, gestos e atitudes que estão passando pela formação acadêmica na universidade como pesquisadores e educadores no estágio, agora estão entrando retornando para exercer o estágio na educação escolar em seus territórios.

Antes de serem estudantes, são sujeitos de direitos que possuem histórias, memórias, vivências e muitas experiências dentro dos seus territórios, no trabalho com a pesca artesanal, na agricultura familiar, fazendo o manejo florestal e extrativismo do açaí, na produção da roça de mandioca e produção da farinha, entre outras práticas produtivas e culturais que fomentam o fazer pedagógico por meio de saberes que estão vinculados diretamente à natureza, estreitamente ligado ao território da vida camponesa.

A pesquisa no próprio território reinventa o estágio supervisionado. Podemos dizer, antes de tudo, que o estágio supervisionado nas escolas do campo é um espaço de transgressão pedagógica por proporcionar o fortalecimento do vínculo de pertencimento dos estudantes a escola em seu próprio território ao fazer a pesquisa na sua comunidade e realizar o estágio onde estudou na educação infantil e ensino fundamental, o que possibilitou a releitura da escola do campo e do território pelo prisma do estágio supervisionado no contexto das trajetórias de vidas dos estudantes da educação do campo.

O livro *Sementes do Saber* traz pesquisas e práticas educativas que revelam os desafios de realizar o trabalho docente em escolas do campo que atuam com o ensino fundamental do 6º ao 9º ano, na Educação de Jovens, Adultos e Idosos-EJAI, no ensino médio regular e no ensino médio modular por meio do Sistema de Organização Modular de Ensino-SOME. Nesse contexto, o estágio em ciências da natureza nas escolas do campo vai adquirindo uma característica

peculiar por meio da pesquisa, ser atravessado pela materialidade das condições de vida e educacionais com que professores e estudantes passam para ter acesso à escola pública do campo.

O estágio em ciências da natureza aponta transgressão do conceito convencional de natureza. Os artigos-sementes lançam diferentes pistas para trabalharmos a transgressão do ensinar-aprender conhecimentos de ciências da natureza, porque eles falam de outro modelo de fazer ciências da natureza na formação de professores das escolas do campo. O que temos nestes estágios em ciências da natureza são conhecimentos insubordinados ao padrão de ensino de ciências, química e biologia no ensino fundamental e médio, porque eles inicialmente apontam a superação da persistente visão antropocêntrica da natureza, na qual não possui vida, inóspita ou, menos pior, serve para recursos e mercadorias.

O que veremos nesta obra é a compreensão de que a natureza é assumida e anunciada como um complexo de vida que contém reações, ligações e relações metabólicas físico-química com a cultura, trabalho e formas ancestrais de saberes ligados à própria natureza. A natureza se transforma em “biocultura”. Ela, a grande mãe da terra, águas e florestas, é anunciada pela pesquisa e práticas educativas dentro do estágio supervisionado como ser vivente que educa os sentidos, as práticas, os saberes, corpos e amplia os etnoconhecimentos no currículo escolar e no estágio supervisionado.

O estágio supervisionado aponta outra concepção de pesquisa de ciências da natureza, quando vai traçando a transgressão pedagógica rompe a tradicional concepção de estágio docência baseado na observação sem participação e realização de práticas docentes laboratoriais desvinculadas ao território. Esse modelo é transgredido quando o estágio em educação do campo se torna

pesquisa-ação participativa feita por práticas educativas que são criadas a partir dos saberes e práticas de base ancestrais vinculadas ao território e à natureza, pois carregam “memórias bioculturais” como dizem os mexicanos Toledo e Barrera-Bassols (2009) que balizam a existência dos seres vivos dentro da natureza. Isso faz muita diferença no ensino de ciências da natureza.

Por isso, este livro feito no calor embrionário dos territórios camponeses, lança o estágio supervisionado em ciências da natureza na educação do campo, num outro patamar de pensamento epistemológico sobre a identidade das ciências da natureza na formação de professores, na qual precisa ser mais ampliada e escrita com mais volume e intensidade, considerando que os artigos do livro apontam a construção de outra práxis educativa no estágio feita por professores, estudantes e sujeitos cognoscentes nas escolas e comunidades camponesas.

De fato, ao longo dos artigos-sementes, os aspectos mais relevantes revelam diante de nós o quão urgentes e imprescindíveis as temáticas e questões geradoras que emergem das experiências de estágio no ensino de ciências da natureza na educação do campo, evidenciando a existência da realidade educacional do ensino fundamental e médio nas comunidades camponesas, ou mesmo no centro urbano dos municípios.

Vamos encontrar no livro Semente do Saber o texto cujo o título é “Escola do campo em foco: Reflexões sobre o estágio supervisionado na formação de professores” aborda a experiência do estágio supervisionado vivenciado em uma escola do campo EMEF Caetano Corrêa Leão, localizada na Vila Suspiro, Igarapé-Miri/PA, a partir do mestrado em educação e ensino de ciências na Amazônia pela UEPA. O debate situa a força do movimento de educação do

campo no fortalecimento da formação de professores, da escola do campo e profissionalização docente tendo o estágio como pilar da reconfiguração do ensino de ciências nas escolas do campo.

O artigo de título “Formação de professores e educação do campo: o estágio supervisionado como campo de pesquisa no ensino de ciências em comunidades quilombolas” é muito inspirador. Discute educação do campo e identidade quilombola, situando o estágio como campo de pesquisa e práxis educativa para repensar o ensino de ciências nas escolas do campo, inspirando a curiosidade do leitor para pensar articulação entre saberes curriculares e saberes locais, especialmente em contextos de educação quilombola onde envolve resistência e identidade sociocultural da comunidade.

O livro Sementes do Saber traz o artigo “Estágio supervisionado superando a fragmentação do ensino-aprendizagem nas escolas do campo” pautando a relevância do estágio no curso de licenciatura em Educação do Campo da, trazendo o ensino de ciências nos anos finais do ensino fundamental na EMEIF Nossa Senhora da Conceição, localizada na comunidade de Bituba, distrito de Porto Grande, no município de Cametá/Pa.

Com mesma relevância na experiência de estágio supervisionado nos anos finais do ensino fundamental, apresentamos o artigo intitulado “Desmantelando os muros e cercas na formação docente”, texto que aborda a discussão do estágio e da formação docente como pressupostos urgentes na reinvenção da escola do campo, trazendo o estágio feito na EMEIF Nossa Senhora do Carmo com as turmas de 6º ao 9º do ensino fundamental localizada na comunidade de Vila do Carmo em Cametá.

Outro grande relato de experiência que vem do curso de Licenciatura em Educação do Campo se apresenta como artigo-

semente nesta obra, é o texto “Estágio docente II: vivências pedagógicas nas turmas do 1º, 2 e 3º anos da EEEM profa Isaura Baía em Mocajuba-Pa”, no qual aborda a experiência e vivência o estágio no ensino de química e biologia no ensino médio. O texto vai dizer os desafios de trabalhar o ensino de biologia e química do ponto de vista de professores e gestores, destacando a realidade educacional do ensino médio que atende os estudantes do estágio e os estudantes das comunidades camponesas.

O livro Sementes do Saber também carrega outra semente do curso de Licenciatura em Educação do Campo que discute o estágio supervisionado no ensino de Ciências, é o artigo-semente intitulado “Estágio supervisionado na formação de educadores: a experiência na EMEIF Demostenes Ranieri no município de Cametá/Pa”. O trabalho faz uma excelente discussão da experiência de estágio supervisionado com o trabalho de estágio docência no PIBID e traça uma apresentação dos desafios que o professor de ciências enfrenta para materializar sua prática educativa.

A sagacidade do curso de Educação do Campo novamente está no próximo artigo-semente que compõe este livro, se amplia na experiência de estágio em Educação de Jovens e Adultos, por meio do texto “Transformando vidas: minha jornada de estágio na Educação de Jovens e Adultos (EJA)” quando a estudante realiza o estágio na turma de 3º etapa da educação de jovens e adultos da escola municipalizada Gracinda Peres, localizada no Quilombo São Benedito da Vila Moiraba, Município de Cametá-Pará.

A obra Sementes do Saber brinda a comunidade camponesa e acadêmica com mais um trabalho de estágio na EJA, feito no território camponês de característica ribeirinha com o título “Educação de jovens e adultos: reflexões e experiências no estágio na EMEF de

Carapajó, Cametá-PA”. Neste momento, o texto traz relatos de sujeitos excluídos do processo de escolarização, situa professores e estudantes nesse contexto e nos faz refletir a vida social e escolar por meio do ensino de ciências na modalidade da EJA.

Por fim, pode-se dizer que este livro registra um momento importante na trajetória formativa de jovens estudantes que estão se tornando professores, na medida que realizam o estágio supervisionado no ensino de ciências da natureza, por meio dele, realizam a pesquisa-ação educativa e vão em busca de práxis transformadoras que ajudam em sua formação docente para atuar nas escolas do campo e quilombola.

O livro Sementes do Saber diante desse contexto representa, portanto, uma abertura epistemológica para discutir o estágio supervisionado, o ensino de ciências, a pesquisa como ação participativa e educativa no ensino fundamental, no ensino médio e na Educação de jovens e adultos que estão acontecendo nas escolas do campo em múltiplos territórios ribeirinhos, quilombolas e indígenas da Amazônia Paraense.

Aproveitem a leitura e fiquem à vontade para levar estas sementes do saber para plantar em outros territórios.

Oscar Ferreira Barros.

Capítulo 1

ESCOLA DO CAMPO EM FOCO:

reflexões sobre o estágio supervisionado na formação de professores

Danrley Ferreira Moraes

Joice Santana Lisboa

Bianca Venturieri

Introdução

A Educação do Campo pode ser compreendida a partir de observações e análises de um contexto histórico e cultural do povo camponês, que envolve lutas e conquistas. A Educação do Campo surge por meio das lutas dos movimentos sociais do campo, em específico dos assentados da reforma agrária, pelo direito e pelo acesso à educação, construída a partir da realidade local, considerando as vivências e os modos de vida dos educandos, com oferta no campo (Fernandes, 2006).

Nesse sentido, a Educação do Campo permanece como um espaço ativo de construção, que propõe uma formação integral crítica, contextualizada, com valorização do trabalho, à rotina, à cultura e aos saberes prévios, como princípios educativos. Em sua organização didática e pedagógica, tem como fundamento a pedagogia da alternância, que possibilita aos estudantes da zona rural a continuidade dos estudos, sem deixar de forma integral a vida no campo (Sobreira, 2014).

É possível encontrar na literatura muitas experiências exitosas de ensino-aprendizagem na Educação do Campo, no entanto, esse campo político-pedagógico, ainda sofre com a ausência de políticas

públicas, com o descaso às instituições localizadas no campo, levando-as ao fechamento, com a falta de investimentos em infraestrutura, em formação de professores e em estratégias que possibilitem a permanência dos educandos na escola, durante os períodos de intensa produção na agricultura, o que está relacionado diretamente à vida no campo.

Ainda assim, as produções acadêmicas relacionadas às práticas pedagógicas nas escolas campestinas são importantes instrumentos de divulgação da (re)existência desses espaços de construção do conhecimento e de vida, da valorização dos saberes tradicionais, do fazer científico, e da luta pela manutenção das escolas do campo. Esses espaços educativos não podem ser considerados apenas espaços de pesquisa, mas também de construção do saber e da formação acadêmica e humana.

Nesse viés, o estágio supervisionado, que se apresenta como uma oportunidade ímpar de vivências nas escolas do campo, constitui-se, naturalmente, como um espaço interativo entre os educandos universitários e a prática educativa nas escolas, sendo essencial na formação docente (Lima; Pimenta, 2006). No âmbito da pós-graduação, em nível de mestrado profissional, o estágio integra o processo formativo docente, como um componente essencial para a constituição da identidade profissional, uma vez que possibilita a articulação entre teoria e prática e contribui para a construção e a mobilização de saberes necessários à atuação do professor, tanto na educação básica quanto nas instituições de ensino não formais (Albuquerque *et al.*, 2022).

Este texto tem como objetivo geral apresentar uma reflexão acadêmica sobre a experiência de estágio supervisionado, vivenciada por um mestrando, em uma escola do campo, compreendida como espaço de formação e pesquisa em educação e ensino de Ciências. Como objetivos específicos, estabelecemos: discutir sobre a formação de professores para Educação do Campo; relatar a vivência formativa no ensino de Ciências em uma escola do campo.

O estágio supervisionado foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), vinculado à linha de Formação de professores de Ciências e processo de ensino e aprendizagem em diversos contextos amazônicos. A execução do estágio supervisionado ocorreu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Caetano Corrêa Leão, localizada na Vila Suspiro, Igarapé-Miri (PA), no período de agosto a dezembro de 2024.

Este trabalho apresenta uma abordagem qualitativa, por refletir sobre “[...] fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (Godoy, 1995, p. 21). O texto está organizado em três seções: inicialmente são apresentados os referenciais teóricos sobre Educação do Campo e formação de professores; em seguida, discute-se a experiência de estágio à luz desse referencial e, por fim, são tecidas algumas considerações.

Formação de Professores: o saber na Educação do Campo

Ao longo dos anos de muitas lutas, a Educação do Campo propõe um ensino-aprendizagem que abrange as populações tradicionais de acordo com a realidade. De certo modo, podemos dizer que ela tem uma perspectiva de inclusão ao ofertar o que é de direito: ensino de qualidade para o povo que sofre com a opressão e o descaso. Um elemento que proporciona essa inclusão é a pedagogia da alternância, ao possibilitar que os estudantes tenham acesso à educação formal sem perder o vínculo com as comunidades de origem.

Nesse processo de retorno às comunidades, os estudantes buscam estabelecer a relação entre o conhecimento adquirido e os saberes produzidos no dia a dia. Sobre isso, Rosa e Robaina (2020, p. 158) destacam que, na prática docente, “[...] se aliarmos esses conhecimentos prévios (dos educandos) e acrescentarmos aos saberes que a escola oferece, formaremos educandos pesquisadores, críticos, conscientes da sua realidade e ainda incentivaremos a curiosidade científica”.

Desse modo, os profissionais que atuam nas instituições de ensino do campo precisam estar atentos a um contexto educacional diferenciado, levando em consideração os modos de vida dos estudantes e da comunidade, pois, para as escolas do campo, geralmente, são ministradas aulas com metodologias características àquelas destinadas às escolas urbanas, sem qualquer tipo de adaptação para a realidade local, o que dificulta ainda mais o processo de ensino e aprendizagem. Para Halmenschlager (2017, p. 3):

No processo educacional, tal lógica manifesta-se nas tentativas de adaptação dos princípios educacionais das cidades às escolas do campo, proporcionando uma educação generalista e que desconsidera as especificidades deste local, quando não se resume ao simples transporte dos alunos do campo para escolas das regiões urbanas mais próximas.

Estabelecer essas relações de contextualização não é uma tarefa fácil, porque não se trata apenas de citar um exemplo trivial do cotidiano. O desafio está, pois, em tecer as relações de conhecimentos, partindo, a princípio, dos modos de vida associados aos conhecimentos científicos, oportunizando reflexões que sejam internalizadas pelos educandos. Em geral, as formações de professores deveriam pensar em orientações estratégicas de contextualização no ensino, para as diversas disciplinas, independente do contexto educacional.

Para a Educação do Campo, além destas estratégias pedagógicas, proporcionar a vivência nas escolas do campo por estudantes de graduação, seria uma alternativa de conhecimento da rotina e dos desafios escolares. Entende-se que, para o professor chegar até a escola do campo, a fim de promover a contextualização, é preciso uma vivência prévia mínima. Essa vivência contribui para uma quebra de preconceitos existentes, que maculam a vida no campo e dos sujeitos que aí vivem.

Para Silvério e Isobe (2020), a formação continuada no contexto a Educação do Campo, assume a função de orientar esses profissionais que não têm formação específica, na mudança de concepções,

fazendo-os refletir sobre as demandas locais, atentos aos saberes que mobilizam na mudança de práticas escolares. Desse modo, partindo da literatura e das discussões sobre a atuação de docentes não egressos da Educação do Campo, entendemos que a formação de professores específica para este público-alvo se torna um caminho para o aperfeiçoamento da prática.

Na Amazônia paraense, que possui inúmeros contextos educacionais, os professores sentem os desafios em propor um ensino significativo e contextualizado, uma vez que há questões de logística, conectividade e flexibilidade, bem como propostas formativas dos órgãos públicos para que esses professores estejam deixando as comunidades de atuação, a fim de desenvolverem suas atividades profissionais.

Nesse ínterim, as redes de apoio se formam entre os professores, a exemplo do Sistema de Organização Modular (SOME)¹, que oferta blocos de disciplinas nas comunidades, onde os professores regentes dos blocos podem socializar as experiências vivenciadas, visto que passam mais tempo juntos, interagindo em um trabalho de cooperação, feito por professores em um espaço educativo (Veiga, 2008). Essas experiências compartilhadas podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem: “A partilha de experiências em equipes estimula o próprio desenvolvimento profissional dos docentes. Os diálogos entre os pares e alunos sobre a experiência de trabalho conjunto, constituem formas importantes para ressignificar o processo didático que ocorre durante a aula” (Veiga, 2008, p. 270).

A socialização pode ser entendida como uma ferramenta para a superação de obstáculos no contexto amazônico, tornando-se um aspecto de compreensão da realidade, de oportunidade de discussões com a comunidade local sobre os modos de vida, os problemas, os saberes que influenciam na elaboração de aulas e as atividades sig-

¹ Ensino Médio Modular é uma modalidade educacional ofertada pelo Estado em parceria com os municípios, configurando-se em blocos de disciplinas, chamados de módulos.

nificativas e mais contextualizadas. Esse processo informal vai possibilitar ao professor reflexão da sua prática e, assim, despertando o interesse para experiências formais de aprendizagem e reflexão.

“Esta ideia reforça o entendimento de que não basta ao professor dominar o conteúdo” (Libâneo, 2009, p.11) e técnicas inovadoras de aprendizagem. Cabe ainda ao professor o conhecimento da realidade, reflexões sobre a prática docente, a defesa de um ensino com formação crítica e um acompanhamento efetivo dos educandos. A mudança começa a partir dessa postura afirmativa (Martins; Fortes; Rodrigues-Moura, 2024) e reflexiva do papel docente. Como esse exercício formativo para os professores poderia contribuir com a Educação do Campo na Amazônia paraense? De acordo com Pimenta (2005), é básico que os professores vivenciem esse processo que apresenta traços intrínsecos à compreensão do fazer docente.

No caso de formações com especificidades para a Educação do Campo, a autora ressalta sobre a mobilização de saberes que despertam nos professores competências e habilidades e, consequentemente, em seus educandos, permitindo a construção de novos conhecimentos, que devem chegar até as comunidades.

O professor em processo de formação propõe, mesmo indiretamente, um desenvolvimento em diferentes níveis, não apenas o desenvolvimento do próprio docente. Ainda segundo Pimenta (2005), ocorre um processo de desenvolvimento e transformação do modo de gestão e da cultura escolar, ativando o senso crítico no cognitivo dos estudantes, que atuam contribuindo diretamente para o desenvolvimento das comunidades.

O estágio supervisionado em ciências na escola do campo

O estágio supervisionado, no geral, se dá inicialmente com aproximação do estudante com a escola, que assume, no campo, uma função social de forma mais acentuada, em decorrência da relação desta com a comunidade (Caldart, 2020). Nesse contexto, a escola é uma conquista de muitas lutas dos moradores locais, é um espaço

de confraternização, de encontros, de ações de saúde, entre outros (Peripolli; Zoia, 2011). É comum inclusive que famílias da comunidade contribuam com a organização, com a segurança, a exemplo dos guardiões da chave da escola.

Além dos motivos citados, temos a memória afetiva de estudantes com relação às etapas da educação básica, que podem ter sido desenvolvidas na escola da comunidade, ou a presença de algum familiar como funcionário da instituição, sendo este último exemplo a ligação do autor-pesquisador com a escola, somado às outras experiências de pesquisa durante a graduação em licenciatura em Educação do Campo. A partir dessas situações, deu-se a aproximação do autor-pesquisador com o espaço escolar.

Para a vivência deste tempo, é importante conhecer a rotina escolar. Diferentemente da cidade, algumas escolas do campo funcionam em horários ou tempos alternados, como é o caso das Escolas Família Agrícola (EFAs), que têm horários reduzidos por conta do nível da maré, que impossibilita a navegação dos barqueiros (transporte escolar) em determinados períodos, bem como o retorno dos estudantes para ramais e vilarejos vizinhos em horários adequados. O período da safra do açaí é também um desafio para a escola, pois muitos estudantes preferem se dedicar à colheita do fruto para garantir recursos financeiros.

Essas são as impressões iniciais para todos os estudantes que realizam estágio nessa instituição ou em outras instituições de ensino no campo com realidades similares. Esses fatores acendem automaticamente um alerta nos estudantes que desejam atuar em escolas campestinas: como planejar as aulas para escolas com essa realidade? O professor do campo precisa sempre estar com um “plano B”, durante o tempo escola para que os estudantes não fiquem prejudicados.

Trata-se de questões que podem quebrar as expectativas dos estudantes, principalmente os que já tenham realizado o estágio em outras instituições localizadas na zona urbana. Atuar na escola do campo é diferente de atuar na escola urbana (Mendes *et al.*, 2023).

Pontos que podem ser observados durante esse tempo formativo estão relacionados diretamente ao ato de ensinar. A ausência de alguns recursos tecnológicos como *datashow* e internet, exigem do professor uma abordagem estratégica para alcançar os objetivos (Mendes *et al.*, 2023).

No que tange ao ensino de Ciências, a ausência de um laboratório de ciências impossibilita que professores desenvolvam algumas análises e experiências científicas. Essa condição favorece o excesso de uso do livro didático por alguns professores, tornando o ensino fastidioso para alguns educandos. Apesar da ausência, a realidade camponesa nos oferece um vasto laboratório natural. Durante o período de estágio, foram desenvolvidas atividades de coleta de frutos, sementes, observações *in loco*.

Essas experiências devem estar alicerçadas em um ensino de Ciências contextualizado, para que faça sentido na vida dos educandos. Ressaltamos a compreensão do ensino contextualizado onde fatos, saberes e hábitos da comunidade sejam tomados como ponto de partida para a aprendizagem e associação ao conhecimento científico (Alencar, 2010). Essa abordagem se conecta à discussão sobre a construção de um currículo para a Educação do Campo.

Professores, estudantes, formadores, pesquisadores, comunidade em geral discutem um currículo que contemple a essencialidade do fazer científico nas escolas do campo, que considere aquilo que é defendido: o conhecimento científico alinhado às vivências sociais e culturais, ao mundo do trabalho e à formação crítica para o enfrentamento das questões que afetam a vida no campo (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2005).

A Escola do Campo: lugar de vida, saber e escuta

A escola do campo é feita de forma coletiva e colaborativa (Fabris; Bernardi, 2018). Esse espaço é construído no dia a dia pelo acolhimento, pela convivência, pela troca de saberes e pela escuta (Fabris; Bernardi, 2018). O ato de ouvir faz com que o professor e

o discente estagiário possam mergulhar na realidade dos estudantes e da comunidade (Veiga, 2008). Durante o tempo de estágio, houve muitos momentos de escuta dos estudantes das turmas que revelam seus cotidianos, suas práticas sociais, bem como outras experiências da comunidade.

A escola pode e deve fazer dessa ação momentos em que os estudantes sejam protagonistas para socializarem os saberes prévios e os saberes que vêm sendo construídos em sala de aula (Fabris; Bernardi, 2018). Nesse período, foi possível observar atividades de pesquisa, eventos culturais e reuniões ordinárias em que a comunidade se fez presente, valorizando a importância da escola para a aprendizagem o desenvolvimento local.

Essas relações horizontais contribuem para uma relação de proximidade entre os que compõem a escola e entre a instituição e a comunidade; além disso, possibilita que os professores em formação ressignifiquem suas concepções acerca da escola do campo, as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços educativos, bem como o incentivo aos camponeses para a busca de formação e autonomia (Fabris; Bernardi, 2018).

Como pesquisador que desenvolveu estágios em escolas urbanas e rurais, percebo nítidas diferenças entre os espaços, com destaque para as relações profissionais, a infraestrutura já comentada, e a forma de aprendizagem, na qual é comum encontrarmos imposição do ensino urbanocêntrico em escolas do campo, por parte dos professores sem formação continuada específica para trabalhar na Educação do Campo. Para Alencar (2010, p. 217), “[...] a formação dos professores para o campo não existiu na história da educação brasileira. Ela teve, como modelo, o parâmetro urbano, experiências urbanas, currículos urbanos”, o que tem dificultado a efetivação do que se espera para a Educação do Campo.

O estágio na escola do campo molda a identidade do professor que deseja atuar nesse contexto de ensino-aprendizagem, fazendo com ele busque conhecer e compreender mais sobre a Educação do

Campo (Mendes *et al.*, 2023). O professor precisa estar sempre atento às demandas da comunidade, às práticas sociais e aos saberes em discussão. O professor desenvolve um olhar sensível para as diversas realidades dos educandos que chegam à escola, em alguns casos, marcados pela dificuldade de sobrevivência, pelo acesso negado e pelo desejo de aprender.

Considerações Finais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste texto evidenciam que a experiência de estágio na escola do campo ultrapassa seu caráter técnico e prático, constituindo-se como espaço formativo fundamental na trajetória do autor pesquisador. Esta vivência destaca o surgimento de uma pergunta de pesquisa para o futuro: como proporcionar vivências formativas em escolas do campo a partir de estágios supervisionados em cursos de licenciatura? Com base no exposto, destaco que a principal contribuição desta vivência foi o aperfeiçoamento de um olhar mais sensível para a escola do campo e tudo o que a envolve.

O período de estágio supervisionado proporcionou uma compreensão mais aprofundada sobre a Educação do Campo e seus aspectos. Este tempo é fundamental para que o professor em formação esteja atento às adequações ou renovações das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo. Para a Educação do Campo, a escola surge como espaço de produção de conhecimentos, ao mesmo tempo em que contribui para a constituição de um olhar investigativo sensível às especificidades dos territórios camponeses.

A experiência vivenciada no âmbito do mestrado profissional possibilitou novos rumos teóricos e práticos para o produto educacional, alinhado à dissertação. Tais mudanças visaram ao fortalecimento da discussão e à execução de práticas comprometidas com a formação de professores do campo, que proporcionem aprendizagens significativas aos educandos das escolas públicas. Por fim, o estágio supervisionado reafirma a potencialidade formativa deste tempo de vivências nas escolas para a formação de professores.

Referências

ALBUQUERQUE, Jacirene Vasconcelos de; SILVA, Luely Oliveira da; LEAL, José Fernando Pereira; SOUZA, Ronilson Freitas de. Estágio como pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia: diálogos iniciais. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 1-22, 2022.

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ciência & Trópico**, [S. l.], v. 34, n. 2, 2010.

CALDART, Roseli Salete. Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo. **Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo**, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, realizada em 2020.

FABRIS, Francieli; BERNARDI, Luci Teresinha Marchiori dos Santos. A função social da escola do campo e os princípios filosóficos da educação para o MST: um olhar sobre a Escola José Maria. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 784-809, 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, p. 20-29, 1995.

HALMENSCHLAGER, K. R. *et al.* Articulações entre Educação do

Campo e ensino de ciências e matemática presentes na literatura: um panorama inicial. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 19, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, v. 11, p. 1-42, 2009.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póesis Pedagógica**, Catalão, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.

MARTINS, L. B.; FORTES, G. P.; RODRIGUES-MOURA, S. Como professores de Ciências e/ou Biologia na Amazônica-Paraense refletem sobre a própria prática? **Caminhos da Educação Matemática em Revista (Online)**, v. 14, n. 2, p. 30-47, 2024.

MENDES, Fabiana et al. Educação no campo: Desafios e Perspectivas. **Rebena-Revista Brasileira De Ensino e Aprendizagem**, v. 7, p. 468-484, 2023.

PERIPOLLI, Odimar João; ZOIA, Alceu. O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. **ECS**, Sinop, MT, v. 1, n. 2, p. 188-202, jul./dez. 2011.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 521-539, 2005.

ROSA, S. S. da; ROBAINA, J. V. L. O Ensino de Ciências nas Escolas do Campo a partir da análise da produção acadêmica. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 3, n. 2, p. 156-175, 2020.

SILVÉRIO, L. D.; ISOBE, R. M. R. Educação do Campo em perspectiva: história, política pública e formação continuada de professores/as do ensino básico. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. e6894-e6894, 2020.

SOBREIRA, Milene Francisca Coelho; SILVA, Lourdes Helena da. Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância.

Revista Eletrônica de Educação, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 212-227, 2014.

VEIGA, I. P. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

Capítulo 2

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DO CAMPO: o estágio supervisionado como campo de pesquisa no ensino de Ciências em comunidades quilombolas

Luiz Henrique Gomes dos Santos
Jacirene Vasconcelos de Albuquerque

Introdução

Nas últimas décadas, a Educação do Campo consolidou-se como um “conceito em construção”, emergindo das lutas de movimentos sociais por um modelo educativo que atendesse às especificidades e aos modos de vida das comunidades camponesas (Caldart, 2012). No cenário amazônico, essa modalidade ganha contornos de resistência ao abranger uma multiplicidade de sujeitos, incluindo ribeirinhos, extrativistas e comunidades quilombolas (Rosa; Robaina, 2020). Para esses povos, a educação não se restringe ao ensino escolar tradicional, mas é um instrumento de conquista de direitos e valorização da identidade e da cultura produzidas no território (Molina; Sá, 2012).

Nesse contexto, o Estágio Supervisionado configura-se como o momento, por excelência, de contato do estagiário com o lócus de pesquisa, sendo fundamental para a construção da identidade profissional (Pimenta; Lima, 2008). Ao ser compreendido como um “campo de pesquisa”, o estágio permite ao estudante superar a visão de mera instrumentalização técnica, assumindo a postura de um

intelectual em processo de formação que analisa criticamente a teia de relações do espaço escolar e comunitário (Pimenta; Lima, 2008; Santos, 2024).

Essa imersão possibilita a construção da práxis educativa, entendida como a relação dialética de ação-reflexão-ação, na qual a tomada de consciência sobre a realidade visa transformar a prática docente e reorganizar as condições de existência dos sujeitos (Franco, 2016). Entretanto, o Ensino de Ciências nessas comunidades enfrenta o desafio da fragmentação, pois, frequentemente, a disciplina é ministrada de forma tradicional, focada no excesso de conceitos e na memorização passiva, o que gera insatisfação nos educandos por não apresentar uma conexão viva com sua realidade (Lima, 2020). Especificamente em escolas quilombolas, observa-se que os professores ainda possuem dificuldades para associar os saberes locais (tradicionais e ancestrais) aos saberes curriculares científicos (Santos, 2024). Essa desconexão ignora o potencial da realidade camponesa como um “laboratório” rico para o ensino de ciências crítico e contextualizado (Ghedin, 2021; Moraes, 2024).

Este capítulo organiza-se em seções complementares que articulam teoria e vivência prática. Primeiramente, apresentam-se os diálogos históricos e contemporâneos sobre a Educação do Campo e a identidade quilombola, evidenciando os territórios em disputa na Amazônia. Em seguida, discute-se o fundamento do estágio supervisionado como campo de pesquisa e práxis, destacando a construção da identidade docente. Na sequência, abordam-se as interfaces da articulação entre saberes curriculares e saberes locais no ensino de Ciências. Por fim, detalham-se os resultados das ações educativas e a elaboração do produto educacional, voltado para a formação continuada de professores.

Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola: Confluências

A Educação do Campo e a Educação Escolar Quilombola são consideradas modalidades indissociáveis na formação educacional

brasileira, apresentando o que se denomina um amálgama estrutural. Esse fato é ratificado pela constatação de que, embora existam comunidades quilombolas urbanas, muitos desses povos são compostos por populações que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Costa; Andrade; Andrade, 2024).

Além disso, as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, de 2002, serviram como base normativa para as diretrizes específicas da educação quilombola, instituídas em 2012, evidenciando similitudes profundas quanto à concepção de sujeitos, territorialidade e identidade nas propostas pedagógicas (Brasil, 2012).

A perspectiva de ruralidade defendida nessas modalidades compreende o campo como um território de vida digna, onde as identidades camponesas e quilombola se entrelaçam em uma tradição histórica de valorização dos antepassados e de luta pela terra (Camacho, 2019). Esse processo de construção educacional foi impulsionado pelo protagonismo de movimentos sociais e sindicais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (Contag), que buscaram reverter a lógica urbana e etnocêntrica que historicamente marginalizou o rural como um espaço de atraso (Costa; Andrade; Andrade, 2024). Assim, a pedagogia nesses contextos deve colocar o estudante e a comunidade no centro dos processos formativos, promovendo uma consciência crítica sobre seu papel sociopolítico (Brasil, 2012).

As confluências da Educação Escolar Quilombola com a Educação do Campo fundamentam-se na memória coletiva, nas línguas remanescentes e em marcos civilizatórios que compõem o patrimônio das comunidades. Existe, nesse sentido, uma “ressemantização” do termo quilombo, que passa a ser compreendido como um movimento social novo, focado no direito ao território e na afirmação de identidades negras rurais (Arruti, 2017). Para que essa educação seja efetiva, é necessário enfrentar o racismo e o preconceito instituciona-

lizados, incorporando saberes tradicionais ao currículo escolar sem estabelecer hierarquias (Maroun, 2016).

A Educação Escolar Quilombola organiza-se a partir da memória coletiva, sendo o projeto político-pedagógico das escolas quilombolas concebidos de maneira autônoma e coletiva, com a participação ativa de toda a comunidade escolar (Brasil, 2012). Nessa perspectiva, assim como ocorre na Educação do Campo, ela configura-se como um instrumento de luta coletiva.

É nesse sentido que a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com a Educação do Campo, centraliza em sua pedagogia sujeitos e dimensões fundamentais do território, como o estudante, o professor, as lideranças comunitárias, a ruralidade e a própria comunidade (Brasil, 2012). Para além da organização curricular, essa proposta educativa contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica dos diferentes atores envolvidos, fortalecendo a compreensão de seus papéis e de sua relevância sociopolítica no mundo, por meio da educação.

A Educação do Campo: trajetórias de luta, identidade e resistência territorial

A Educação do Campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vivenciados pelos povos do campo em suas lutas cotidianas. Segundo Molina e Sá (2012), esses elementos são constituintes essenciais de um processo formativo que visa fortalecer a identidade camponesa frente às pressões externas.

Por ser inerentemente multifacetada, essa perspectiva educacional transcende o ensino escolar tradicional, projetando-se como um instrumento político de conquista de direitos e de formação crítica. No cerne desse projeto está a valorização do homem e da mulher do campo como protagonistas de sua história, cujas memórias são tecidas na agricultura familiar e no fortalecimento das organizações populares e sindicais (Molina; Sá, 2012).

Nesse contexto, a Educação do Campo atua como um alerta contra o apagamento das lutas históricas, combatendo a ideia de que, para o campo, “qualquer escola serve”. Como afirmam Santos e Nunes (2021), essa visão negativa relega o camponês ao esquecimento, tratando-o como um cidadão de segunda categoria. A escola, ao assumir a caminhada do povo, ajuda a interpretar os processos sociais e contribui para a transformação da realidade (Arroyo; Caldart; Molina, 1998).

Mesmo diante de retrocessos institucionais recentes, como a extinção da SECADI em 2019 (Jakimiu, 2021), a resistência se mantém viva na formação de educadores. A efetivação de docentes egressos das licenciaturas em Educação do Campo é, portanto, uma estratégia para garantir que os saberes da agricultura familiar não sejam desprezados, mas integrados a uma educação que, de fato, reconheça a dignidade e a cultura daqueles que vivem e produzem no campo (Silva, 2019).

Historicamente, os povos do campo enfrentaram estigmas, tendo suas lutas por terra e reconhecimento frequentemente relegadas ao esquecimento (Santos; Nunes, 2021). Na Amazônia brasileira, comunidades tradicionais sofreram com a exploração do trabalho, apropriação de saberes tradicionais por grandes empresas que desvalorizam o protagonismo histórico dessas populações após adquirirem seus conhecimentos (Arroyo; Caldart; Molina, 1998).

Contemporaneamente, os territórios no nordeste paraense enfrentam o avanço de grandes empreendimentos que resultam na poluição de rios, desapropriação de terras e destruição de espaços de memória das famílias (Almeida *et al.*, 2017). Nesse contexto, a Educação Escolar Quilombola assume um papel estratégico de resistência contra injustiças raciais, promovendo uma prática educativa que valorize a identidade e integre os saberes locais e ancestrais ao ensino formal de Ciências.

Trilhando a prática supervisionada: caminhos da pesquisa na Educação do Campo

O Estágio Supervisionado é definido como o momento para o contato do pesquisador com o lócus de investigação, sendo fundamental para a construção e reafirmação da identidade profissional docente. Para que esse espaço seja verdadeiramente formativo, é importante que ele seja compreendido como um campo de pesquisa, no qual o estagiário articule conhecimentos teóricos com a prática, analisando sensivelmente a realidade da escola-campo para perceber limites e possibilidades de intervenção (Santos, 2024). Essa perspectiva fundamenta-se na concepção do professor como um intelectual em processo de formação, tratando a educação como um processo dialético de desenvolvimento humano historicamente situado (Pimenta; Lima, 2008).

No contexto da Educação do Campo e Quilombola, trilhar esse caminho exige que o estágio não seja reduzido a uma mera “instrumentalização técnica”, mas que seja, sim, um exercício de reflexão crítica sobre a prática (Freire, 1997). É por meio dessa imersão que o estagiário adentra a “teia de relações” do espaço escolar, compreendendo a estrutura física da escola, as condições sociais da comunidade e a dinâmica das instituições de ensino.

Essa atitude investigativa é o que permite ao futuro docente produzir conhecimentos sobre os sujeitos que atuam na escola e sobre a própria realidade camponesa e amazônica (Pimenta; Lima, 2008).

A fundamentação desse percurso reside na práxis educativa, entendida como a relação dialética de ação-reflexão-ação, voltada para a transformação da realidade escolar (Franco, 2016). No ensino de Ciências, o estágio investigativo revela a necessidade de associar os saberes locais (experiências culturais e comunitárias) aos saberes curriculares formais, superando currículos fragmentados que ignoram a identidade dos educandos. Assim, a prática supervisionada deixa de ser um cumprimento de horas para tornar-se um projeto

sistemático que gera novos sentidos às condições de existência dos sujeitos do campo e do próprio professor (Santos, 2024).

Para que o estágio seja esse espaço de formação, é necessário que se desenvolva enquanto campo de pesquisa, para que o estagiário possa relacionar os conhecimentos teóricos com a prática, analisar e refletir sobre a realidade da escola campo (Franco, 2016). O estágio, enquanto pesquisa, possibilita conhecer, analisar e refletir sobre a realidade cotidiana e a complexidade da Educação Quilombola, pois, nessa perspectiva, o estagiário ao desenvolver a práxis pedagógica possibilitará a articulação entre o conhecimento teórico adquirido na universidade, os saberes locais e a prática das escolas quilombolas, gerando alternativas para os desafios encontrados, buscando soluções embasadas em estudos e metodologias adequadas para o campo.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2008) destacam a importância do estágio com pesquisa para compreensão da condição social da comunidade na qual está inserida a escola, a concepção de educação que o professor tem, os objetivos pretendidos por ele, as condições de trabalho disponíveis e as políticas destinadas à educação quilombola.

É buscando compreender essas relações que o estágio se configura como campo de pesquisa que possibilita ao estagiário conhecer a teia de relações que há no espaço escolar, compreendendo assim, a dinâmica da instituição de ensino, percebendo os limites e as possibilidades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico (Franco, 2016).

É por meio do olhar sensível que o estagiário poderá contribuir para a qualidade do processo ensino-aprendizagem, deixando a sua marca, contribuindo com o processo formativo dos professores, pois é através desse olhar que poderá descobrir caminhos e possibilidades condizentes com a realidade e as necessidades da escola (Pimenta; Lima, 2008).

Na perspectiva do estágio como campo de pesquisa, o estagiário pode construir sua identidade profissional. O estágio nos possibilita adentrar a realidade da escola e, por meio da postura crítico-re-

flexiva, lançar um olhar sensível ao espaço escolar, tanto para os que já são professores quanto para os que não atuam enquanto docentes. “O estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade”. (Pimenta; Lima 2008, p. 67-68).

O Estágio Supervisionado configura-se, assim, como um campo de pesquisa e práxis, permitindo que o docente atue como um intelectual em processo de formação que analisa criticamente a teia de relações da escola. O estágio, amparado a uma fundamentação teórica, poderá propiciar aos futuros professores um entendimento mais claro das situações ocorridas no interior das escolas e, consequentemente, possibilitar uma adequada intervenção da realidade. “O estágio é o lócus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; ele se volta para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade” (Pimenta; Lima, 2008, p. 62).

O estágio pode ser considerado como uma “[...] oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional e de pesquisa” (Pimenta, 2004, p. 99). Não podemos considerá-lo como uma instrumentalização técnica, pois seu objetivo deve ir além de ensinar conteúdos e modos de fazer a serem aplicados nas situações reais. Segundo Freire (1997), é na formação do professor que devemos exercitar a reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1997, p. 43-44)

Nessa perspectiva, a práxis permite ao sujeito dar novos sentidos às suas condições de existência, transcendendo-as e reorganizando-as por meio da tomada de consciência crítica (Franco, 2016). Além disso, a reflexão sobre a prática seja ela de hoje ou de ontem é o que permite o aperfeiçoamento constante do fazer docente, transformando o estágio em um projeto sistemático de investigação e desenvolvimento profissional (Freire, 1997).

Dessa forma, o estágio em contextos específicos, como as es-

colas quilombolas ou camponesas, exige que o estagiário atue como um mediador que observa sensivelmente a realidade, para propor caminhos que dialoguem com as necessidades da comunidade (Santos; Moraes, 2024). A atitude investigativa no estágio é o que garante que o futuro professor não seja apenas um executor de tarefas, mas um produtor de conhecimentos sobre a escola e sobre os sujeitos que nela atuam (Pimenta; Lima, 2008).

Interfaces entre Educação do Campo, formação de professores e ensino de Ciências

A Educação do Campo consolida-se como uma modalidade inclusiva que busca contemplar as populações tradicionais a partir de suas próprias realidades. Um dos pilares dessa inclusão é a Pedagogia da Alternância, que permite aos estudantes o acesso à educação formal sem o rompimento dos vínculos com suas comunidades de origem.

Esse movimento de retorno ao território é o que possibilita a articulação entre o conhecimento científico escolar e os saberes produzidos no cotidiano. Segundo Rosa e Robaina (2020), quando a prática docente alia os conhecimentos prévios dos educandos aos saberes escolares, fomenta-se a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e despertos para a curiosidade científica.

Entretanto, a atuação nessas instituições exige que o profissional esteja atento a um contexto educacional diferenciado. Frequentemente, as escolas do campo são submetidas a metodologias urbanas transpostas sem adaptações, o que compromete o processo de ensino-aprendizagem. Como observa Halmenschlager (2017), essa lógica generalista, por vezes, desconsidera as especificidades locais e, muitas vezes, reduz a política educacional ao simples transporte dos alunos para centros urbanos.

Superar essa barreira não significa apenas utilizar exemplos triviais do dia a dia, mas sim tecer relações complexas que associam os modos de vida aos conhecimentos científicos, promovendo uma

internalização reflexiva por parte do estudante. Para que essa contextualização ocorra, de fato, a formação de professores precisa ser repensada. Além de estratégias pedagógicas, é fundamental proporcionar aos licenciandos a vivência direta na rotina e nos desafios das escolas do campo.

Essa imersão prévia é essencial para a desconstrução de preconceitos que ainda maculam a visão sobre o meio rural. No caso de profissionais que já atuam na área sem uma formação específica, a formação continuada assume o papel de reorientar concepções e mobilizar novos saberes voltados às demandas locais (Silvério; Isobe, 2020).

Na Amazônia paraense, esse cenário ganha camadas adicionais de complexidade devido às questões de logística e conectividade e às dificuldades de deslocamento para participação em formações oficiais. Diante desse isolamento geográfico, surgem políticas de apoio e cooperação, como as observadas no Sistema de Organização Modular (SOME). Por trabalharem em blocos de disciplinas e conviver intensamente nas comunidades, esses professores desenvolvem um trabalho cooperativo que potencializa a troca de experiências. Para Veiga (2008), esse diálogo entre pares e alunos ressignifica o processo didático e estimula o desenvolvimento profissional docente.

A socialização se torna, portanto, uma ferramenta de superação de obstáculos no contexto amazônico, permite que o professor compreenda a realidade local, discuta problemas e identifique saberes que servirão de base para aulas potencialmente mais significativas. Ser professor nesse contexto exige uma postura que vá além do domínio de conteúdo ou técnicas inovadoras; requer uma postura afirmativa e comprometida com as realidades camponesas da Amazônia (Martins; Fortes; Rodrigues-Moura, 2024).

De acordo com Pimenta (2005), vivenciar esse processo é intrínseco ao fazer docente. Quando a formação respeita as especificidades da Educação do Campo, ela mobiliza competências que não transformam apenas o professor, mas também a gestão, a cultura es-

colar e o desenvolvimento das comunidades. Ao ativar o senso crítico dos estudantes, a educação deixa de ser um processo meramente cognitivo para se tornar um motor de transformação social e territorial na Amazônia.

As tendências contemporâneas para o ensino-aprendizagem no campo apontam para a necessidade de estabelecer pontes entre o conhecimento científico e o mundo dos estudantes (Sasseron, 2011). Metodologias ativas destacam-se como ferramentas para promover o protagonismo e a curiosidade científica, integrando problemáticas reais da comunidade. Assim, o ensino de Ciências deixa de ser um compilado de informações, para tornar-se uma conexão viva com a realidade territorial e cultural do educando (Freire; Shor, 1986; Moraes, 2024).

O processo de ensino-aprendizagem na Educação do Campo é compreendido como uma construção multifacetada que vai além do ensino escolar tradicional, envolvendo processos culturais, memórias e relações de trabalho dos povos do campo (Molina; Sá, 2012). Essa modalidade educativa fundamenta-se na abordagem sociointeracionista, na qual a aprendizagem ocorre de forma coletiva através da interação do indivíduo com o meio social, para somente depois consolidar-se como conhecimento individual (Vygotsky, 1984). Assim, o ensino deve ser planejado para ser uma “conexão viva” com a realidade do educando, superando o modelo de “educação bancária”, que reduz o conhecimento a um corpo morto de informações memorizadas (Freire e Shor, 1986).

No contexto do ensino de Ciências, a aprendizagem significativa exige que o professor estabeleça pontes entre a ciência formal e o mundo vivido pelos alunos, utilizando a comunidade e a natureza como um verdadeiro laboratório de pesquisa (Ghedin, 2021). Para que essa efetivação ocorra, é indispensável a articulação entre saberes curriculares e saberes locais, especialmente em contextos de educação quilombola, onde o currículo deve valorizar a história de resistência e a identidade sociocultural da comunidade (Santos,

2024). Essa integração permite que o estudante compreenda conceitos científicos e desenvolva, ao mesmo tempo, uma leitura de mundo crítica e autônoma.

A base dessa transformação pedagógica reside na práxis educativa, definida pela relação dialética de ação-reflexão-ação (Franco, 2016). Através da práxis, o professor e o estagiário assumem uma postura investigativa, analisando criticamente a prática docente para reorganizar as condições de existência no espaço escolar. Nesse sentido, o ensino por investigação (SEI) surge como uma forte tendência metodológica, pois parte de problematizações do cotidiano camponês como o manejo da terra ou a preservação da biodiversidade para instigar a curiosidade e o rigor científico dos educandos (Carvalho, 2013).

Entretanto, o ensino-aprendizagem no campo enfrenta entraves históricos, como currículos generalistas que ignoram as especificidades locais e a precariedade de infraestrutura, que inclui desde a falta de materiais didáticos até a irregularidade do transporte escolar (Moraes, 2024). A superação desses desafios passa pelo uso de metodologias ativas colaborativas, como a sala de aula invertida e a gamificação, que, quando adaptadas à realidade rural, potencializam o protagonismo dos sujeitos do campo e fortalecem os laços de solidariedade na construção do conhecimento (Leonel, 2024).

Considerações Finais

A Educação do Campo e a Educação Escolar Quilombola são modalidades de ensino, como também instrumentos políticos de resistência e afirmação de identidades para as populações amazônicas. Estas modalidades consolidam-se e voltam-se para a valorização dos territórios como um espaço de vida digna, combatendo o estigma histórico de que o rural é um lugar de atraso ou que “qualquer escola serve” para o camponês. A educação, portanto, assume o papel estratégico de reverter o apagamento das lutas históricas e enfrentar o racismo e o preconceito institucionalizados.

O Estágio Supervisionado revela-se como o elemento central para a construção da identidade profissional, desde que compreendido como um campo de pesquisa e de práxis educativa. Ao superar a visão de mera instrumentalização técnica, o futuro professor assume a postura de um intelectual em processo de formação, capaz de analisar criticamente a “teia de relações” que envolve a escola e a comunidade. Esse processo de ação-reflexão-ação permite ao docente desenvolver um “olhar sensível” para identificar as reais necessidades locais e intervir de forma adequada na realidade escolar.

No campo do ensino de Ciências, percebe-se a urgência de romper com currículos fragmentados e metodologias urbanas transpostas sem adaptação. A ação pedagógica reside na articulação dialética entre os saberes científicos curriculares e os saberes tradicionais e ancestrais. Quando a comunidade e a natureza são utilizadas como um “laboratório vivo”, o ensino deixa de ser uma “educação bancária” de memorização passiva para se tornar uma conexão viva com a realidade do educando. O Ensino por Investigação (SEI) e as metodologias ativas surgem como caminhos necessários para despertar o protagonismo e a curiosidade científica, integrando temas como o manejo da terra e a preservação da biodiversidade ao currículo.

Por fim, a formação de professores na Amazônia exige o enfrentamento de desafios logísticos e geográficos através da formação continuada colaborativa e da socialização de experiências entre pares. A desconstrução de preconceitos e a valorização das memórias coletivas são essenciais para que a educação se torne, de fato, um motor de transformação social e territorial. Ser educador nesses contextos exige, acima de tudo, um compromisso ético e político com a dignidade dos povos que produzem e reproduzem a vida no campo.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo; MARTINS, Cynthia de Carvalho (Coord.). **Boletim Cartografia da Cartografia Social: uma síntese das experiências**. Ri-

beirinhos da Ilha do Capim frente aos grandes empreendimentos do Baixo Tocantins. Manaus: UEA Edições, 2017.

ARROYO, Miguel G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, 2015.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo: documentos finais**. Luziânia, GO, 27 a 31 jul. 1998.

ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à Educação Escolar Quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 107-142, 2017.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Educação do Campo e territórios/territorialidades camponeses: terra, família e trabalho. In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (org.). **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil**. Porto Alegre: Autêntica, 2019.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. O ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (org.). **Ensino de Ciências por Investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 1-20.

COSTA, Pedro Léo Alves; ANDRADE, Luciano Pires de; ANDRADE, Horas Maria Lima da Silva. Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola: observação das interfaces através de uma revisão sistemática da literatura. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 9, e15495, 2024.

DE LARA JAKIMIU, Vanessa Campos. Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de**

Estudos em Educação e Diversidade, v. 2, n. 3, p. 115-137, 2021.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia: por entre resistências e insistências. **Revista Espaço do Currículo**, v. 10, n. 2, p. 161-173, maio/ago. 2017.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução: Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GHEDIN, Evandro. O ensino de Ciências: desafios e possibilidades epistemológicas, diálogos e experiências. **Caminhos da Educação Matemática em Revista**, v. 11, n. 3, p. 146-166, 2021.

HALMENSCHLAGER, Karine Raquel *et al.* Articulações entre Educação do Campo e ensino de Ciências e Matemática presentes na literatura: um panorama inicial. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 19, 2017.

LEONEL, Ronaldo dos Santos. **Formação de professores(as) da Educação do Campo no contexto da Amazônia paraense**: tecnologias digitais e metodologias ativas no ensino de Ciências Naturais. 2024. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2024.

LIMA, Maria do Socorro. O ensino de Ciências na Escola Municipal de Ensino Fundamental “João Paulo II”. In: CONGRESSO NACIONAL DA EDUCAÇÃO., Campina Grande: Realize, 2020.

MAROUN, Kátia. Jongo e Educação Escolar Quilombola: diálogos no campo do currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 160, p. 484-502, 2016.

MARTINS, Lucas Barbosa; FORTES, Gracy Pinheiro; RODRIGUES-MOURA, Sebastião. Como professores de Ciências e/ou Biologia na Amazônia Paraense refletem sobre a própria prática? **Caminhos da Educação Matemática em Revista**, v. 14, n. 2, p. 30-47, 2024.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lúcia Maria. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Di-**

cionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: EPSJV; Expressão Popular, 2012.

MORAES, Danilo Freitas. **Formação continuada colaborativa na perspectiva investigativa:** contribuições para o ensino de Ciências da Natureza na Educação do Campo. 2024. 139 f. Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado do Pará, Belém, 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, v. 31, p. 521-539, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2008.

ROSA, Silvana Sousa; ROBAINA, José Vicente Lima. O ensino de Ciências nas escolas do campo a partir da análise da produção acadêmica. **Revista Insignare Scientia**, v. 3, n. 2, p. 156-175, 2020.

SANTOS, Luiz Henrique Gomes dos. **Estágio Supervisionado I:** saberes curriculares e saberes locais na formação docente em Ciências na Educação Escolar Quilombola. Relato de experiência. UEPA, Belém, 2024.

SANTOS, Maria Cristina dos; NUNES, Klívia de Cássia Silva. Currículo e saber objetivo na organização do ensino nas salas multisseriadas. **Revista Exitus**, v. 11, 2021.

SASSERON, Lúcia Helena. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Revista Ensaio**, v. 17, n. especial, p. 49-67, nov. 2015.

SILVÉRIO, Leandra Domingues; ISOBE, Rogéria Moreira Rezende. Educação do Campo em perspectiva: história, política pública e formação continuada de professores/as do ensino básico. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aula:** gênese, dimensões, princípios e práticas. Campi-

nas: Papirus, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZETÓLES, Maíra Gaigher; DA SILVA TRAZZI, Patrícia Silveira. O ensino por investigação na escola do campo: uma relação entre plantas medicinais e saúde. **Revista Insignare Scientia**, v. 3, n. 4, p. 477-490, 2020.

Capítulo 3

FRAGMENTAÇÃO DO ENSINO- APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS DO CAMPO

Josinere Corrêa dos Reis

Introdução

O Estágio Supervisionado tem um papel de suma importância na vida dos futuros professores que estão em formação, pois, é a complementação do que está sendo trabalhado na academia. Ele possibilita que os graduandos estejam cara a cara com seu futuro campo profissional, tendo em vista que, em todo curso de licenciatura, o estágio é obrigatório, de maneira que variados conceitos e concepções discutidos na universidade poderão ser aplicados em sala de aula, produzindo e despertando, no discente e no futuro docente, profundas aprendizagens. Somado a isso, a prática-ação possibilita solucionar a maioria das dúvidas que acabam surgindo ao decorrer do curso.

No que diz respeito ao despertar de aprendizagens, nessa relação entre professor e aluno, Paulo Freire (1996) chama a atenção para a convicção docente, cuja mentalidade deve estar atenta para não cair no tradicionalismo do ato de ensinar, que colocava o aluno apenas como receptor de conhecimento. Para Freire (1996, p. 47), o professor deve compreender que:

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

A turma de licenciatura em Educação do Campo do ano de 2020 vivenciou o Estágio Supervisionado da sua grade curricular, realizado com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse primeiro passo, tomamos contato com a dinâmica das aulas das escolas do campo, onde estuda e trabalha o público-alvo da pesquisa.

A partir desse momento, foi entregue ao diretor da escola a carta de apresentação do estagiário, a quem competia dar um aceite para autorizar o início do estágio.

A arte de ensinar é tão bela e desafiadora e, durante o estágio, pudemos observar o quanto os professores demonstravam carinho e respeito à profissão e, mesmo em meio a tantas dificuldades, não desistem de levar em frente esse trabalho tão árduo e importante para a sociedade.

Nesse processo foram entrevistados o diretor da escola, dois professores de Ciências e um aluno do 8º ano, onde foi realizado o levantamento dos dados para a realização da presente pesquisa.

Inicialmente foram realizadas as observações com a finalidade de conhecermos o ambiente, tanto físico quanto pedagógico, o que resultou em um projeto de intervenção que foi desenvolvido em sala de aula. Foi solicitado, durante a regência em todas as turmas, que formassem uma espécie de círculo com as carteiras, descentralizando a ideia da educação bancária, da fila indiana, onde os alunos ficam um atrás do outro e estão na sala somente para serem receptores do conhecimento, pois, na ideia hierárquica do saber, quem detêm o conhecimento seria somente o professor (Freire, 1968).

Abordamos, neste trabalho, a estrutura física das escolas no meio rural e os desafios a serem enfrentados por esses sujeitos. Chegamos à conclusão que as melhorias não dependem somente da gestão escolar, mas sim do interesse público e, principalmente, da Secretaria Municipal de Educação, órgão responsável em garantir um acesso à educação de qualidade a todos.

Metodologia

A presente pesquisa foi desenvolvida durante o Estágio Supervisionado I, do curso de Educação do Campo, nos anos finais do Ensino Fundamental, com os alunos do 6º ao 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental e Infantil Nossa Senhora da Conceição, localizada na comunidade de Bituba, Distrito de Porto Grande, Cametá (PA). A instituição localiza-se no meio rural e tem as mesmas características das escolas públicas do município.

O trabalho é de cunho qualitativo, com observação participativa e acompanhamento dos alunos durante as aulas de Ciências.

Uma das modalidades que contribuiu para percorrer os caminhos dessa pesquisa foi à realização de pesquisa bibliográfica em livros e revistas científicas, que, segundo Marconi e Lakatos (2003), “[...] coloca o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas”.

Assim, desenvolvemos elementos de acordo com a pesquisa, voltados para o ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental, no qual exploramos o seu processo de construção até a atualidade, como forma de entender esse debate inclusivo. Desse modo, o processo metodológico dessa pesquisa se deu por meio de observações participantes em sala de aula, questionários e projeto de intervenção.

Ainda no presente trabalho, em seus resultados, abordamos o papel do professor, dos profissionais especializados, da família e da escola diante do cenário inclusivo. Além disso, através de observações em sala de aula, e diálogos com os profissionais, pudemos debater e traçar metodologias, propondo recursos pedagógicos para a melhor compreensão do aluno nos conteúdos científicos, com práticas inovadoras, a fim de que os alunos tenham interesse e participem durante as aulas.

Resultados e discussões

Durante o estágio supervisionado na EMEIF N. Sra. da Conceição, observamos que a estrutura da escola é precária. Uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos é a falta de salas de aula, pois o prédio escolar é constituído somente por duas salas, funcionando em dois turnos, manhã e tarde. Outra parte das salas funciona no salão comunitário da Igreja Católica. Podemos observar o descaso do poder público municipal que, há mais de 30 anos, utiliza os espaços cedidos pela Igreja Católica local. Os recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) não são aplicados em construção de prédios escolares, como deveria ser.

Do ponto de vista meramente técnico, uma das principais falhas reproduzidas pela construção em massa é a dificuldade em adaptar os projetos a terrenos diferenciados em termos de forma, topografia, infraestrutura existente e condições geológicas, custando, muitas vezes, a qualidade do projeto (Kowaltowski, 2011).

Em meio a todos esses empecilhos, existem os movimentos sociais que estão na luta por uma educação de qualidade no campo. Como resultado dessas lutas, temos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), movimentos esses que estão se tornando referências no âmbito de reivindicar uma educação com infraestrutura que possibilite a permanência dos filhos dos camponeses nos seus locais de origem, isso é muito importante, pois o ensino-aprendizagem é garantida por lei como política nacional de Educação do Campo (Diretrizes Operacionais Básicas das Escolas no Campo, de 2002 e 2008, e o Decreto nº 7.352/2010), e é direito de todos os sujeitos do campo terem acesso a uma Educação humanitária e de qualidade.

Valadão (2018, p. 60) aponta que:

A justificativa dada ao fechamento de escolas do campo apontando a sua inviabilidade devido ao esvaziamento do campo como consequência do êxodo rural não pode ser totalmente desprezada. Porém, a saída encontrada em transportar as crianças para estu-

darem em escolas urbanas trazem sérias consequências para a formação das crianças do campo. O total de 24 escolas fechadas no período de 2007 a 2016 e as dificuldades apresentadas pelos estudantes do campo que estudam na cidade indicam que teremos dificuldade em superar o alto índice de analfabetismo no município.

Para Antunes (1999), todas essas precariedades são advindas da crise do mercado de trabalho, que abriu a porta para “subproletarização do trabalho”, incorporando o trabalho precário e a fragmentação da educação básica no Brasil. A partir daí, pode-se analisar as formas de fragmentação do trabalho dentro das organizações educativas (Reis, 2011).

Outro problema que os alunos da EMEIF N. Sra. da Conceição enfrentam é a falta de professores que residam na comunidade, por essa razão são contratados professores de outros municípios. Em relação a isso, a escola já sente variadas consequências por serem de outras cidades alguns profissionais que atuam nela. A logística de transporte se torna bastante difícil e cansativa, fazendo com que muitos não consigam cumprir suas cargas horárias semanais. Além de tudo isso, existe a manipulação política na educação, a velha troca de favores. Na comunidade existem profissionais que poderiam assumir uma vaga de professor em determinadas disciplinas, mas o que acontece é totalmente ao contrário, essas vagas são preenchidas por aqueles sujeitos que apoiam políticos eleitos em exercício, aumentando assim as contratações de temporários na escola e, enquanto muitos realizam uma formação promissora, outros fazem um trabalho insuficiente.

Nesse aspecto, é válido explorar a ideia de coerção por parte de uma elite dominante, que, ao perceber a situação de quem necessita de um trabalho, impõe o seu poder e mantém-se, assim, gozando de seus privilégios. Bottomore (2001, p. 136) deixa bem claro, quando critica o papel do Estado, que:

O marxismo clássico e o leninismo sempre ressaltaram o papel coercitivo do Estado, quase que com a exclusão de todos os outros aspectos: o Estado é essencialmente a instituição pela qual uma classe dominante e exploradora impõe e defende seu poder e seus privilégios contra a classe ou classes que domina e explora.

Segundo o relato de uma professora da área das humanas e que atualmente está lotada na disciplina de Ciências, há uma grande demora da Prefeitura em contratar os professores temporários e, quando os contrata, o período letivo está quase no final do primeiro semestre. Isso causa um *déficit* enorme na educação, pois, o tempo torna-se curto e, com isso, abre-se espaço para o tradicionalismo educacional.

O professor sem alternativas metodológicas e sem infraestrutura escolar trabalha da forma que dá. Analisando essa situação, podemos chegar a uma conclusão: muitos desses alunos não terão a oportunidade de chegar ao Ensino Médio e muito menos no nível superior, devido à fragilidade do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental. Nesse sentido, Arroyo (2004, p. 23) relata qual é a verdadeira concepção do ensino que está sendo oferecido no campo:

[...] um primeiro desafio que temos é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

De acordo com as informações obtidas no relatório, o ensino de Ciências acontece da seguinte forma na EMEIF N. Sra. da Conceição. A carga horária é lotada por duas professoras. A professora A, pedagoga, concursada, exerce, há mais de 20 anos, a docência e trabalha do sexto ao oitavo ano; e a professora B, contratada temporariamente, assume o ensino de Ciências no nono ano.

Tais professoras relatam as dificuldades presentes no âmbito educacional e como lidam com os contratempos que surgem no dia

a dia. Ao ser interrogada sobre as metodologias que utiliza em sala aula, a professora A disse:

“Nas minhas aulas eu utilizo os livros didáticos, pesquisas realizadas na Internet, não utilizo o *datashow* porque o espaço não oferece condições para o seu uso. Eu busco relacionar os assuntos com a realidade dos alunos, trazendo os saberes da comunidade, valorizando nossa cultura e nossos antepassados” (Professora A)

O caso da professora B é mais complexo, pois a carga horária de Ciências exercida por ela, no nono ano, é de um professor concursado, que não reside na comunidade, mas sim em outro município, por isso ela assume o cargo de professora substituta, além de trabalhar com as suas respectivas disciplinas de: Estudos Amazônicos, História e Geografia.

Na sua entrevista, revelou a preocupação com o *déficit* de aprendizagem dos alunos:

“Eu percebo um *déficit* educacional em todas as turmas onde eu ministro as aulas, mais de 50% dos alunos não conseguem assimilar os conteúdos repassados, apenas uma minoria consegue compreender. O principal motivo desse fracasso é que essas crianças já vinham enfrentando dificuldades nos estudos escolares, com a pandemia essa situação atingiu um nível maior e o ensino ministrado de forma remoto prejudicou a aprendizagem dos alunos, pois o acesso à tecnologia é precário na comunidade.” (Professora B)

A professora B enfatizou algo muito importante durante a pesquisa. Ela disse que a pandemia da covid-19 sobrecarregou a escola diante da necessidade de aprendizagem dos alunos e, hoje, as instituições de ensino precisam rearticular sua dinâmica curricular trabalhada no período letivo. A professora compreende a história que estão a enfrentar neste momento para nivelar o conhecimento dos alunos de acordo com a sua idade/série.

Ambas defenderam como propostas o desenvolvimento de projetos de alfabetização e letramento, para serem implantados

na escola onde trabalham e que sejam abraçados pela comunidade escolar e pelos pais dos discentes, para superar o desnivelamento escolar da EMEIF. N. Sra. da Conceição de Bituba.

A escola possui duas salas de aula, uma cozinha, um *datashow* e funciona em dois turnos, manhã e tarde, contando com 12 docentes, 7 funcionários e 103 alunos matriculados.

Desde o momento da orientação até a intervenção, levamos em consideração os materiais anteriormente pesquisados que nos serviram de alicerce para a execução deste. Os relatos descritos neste trabalho têm como finalidade apresentar as observações e as práticas decorrentes do exercício pedagógico na prática docência na educação básica no campo. Durante seis semanas, realizamos as observações nas turmas do 6º ao 9º ano e, após esse momento, realizamos a regência, fruto do projeto de intervenção.

No momento da regência, deparamo-nos com algumas dificuldades em relação ao espaço onde aconteceriam as aulas de Ciências, pelo motivo de a escola não ter estrutura para suportar todas as turmas, já que os alunos do nono e do oitavo ano são obrigados a estudar no salão comunitário. Como existe a dificuldade de utilização de alguns recursos necessários para as aulas, como o *datashow* e computador, foi necessário trocar de sala para a realização das aulas.

Eis o depoimento de um aluno do 8º ano durante a entrevista voltada para a pesquisa. Ele relatou a realidade e as dificuldades enfrentadas todos os dias em sala de aula. Usaremos nomes fictícios para não expor as identidades desses sujeitos:

“É muito difícil pra gente te estudar no barracão, não conseguimos se concentrar na explicação do professor, o barulho de motos e das outras turmas acabam nos atrapalhando, já que o espaço onde eu estudamos não tem paredes, é complicado. Tem dias que a gente tem que sair mais cedo por causa do sol que adentra pra dentro do salão, ninguém aguenta de tanto calor” (Aluno Saracura)

Com os relatos do aluno Saracura, podemos observar o quanto a infraestrutura de uma escola pode comprometer a qualidade do ensino-aprendizagem, o que acarreta um índice enorme de evasão escolar e discordância das idades dos alunos nas séries. As escolas do campo compreendem grandes desafios que passam pela infraestrutura e falta de recursos, como alimentação, transporte escolar e materiais didáticos específicos, entre outros.

Antônio e Lucini (2007) argumentam sobre:

Nos âmbitos técnicos e pedagógicos, a educação no campo tinha como objetivo reduzir faltas e desistência de alunos, aderindo modelos pedagógicos que se adequassem a realidade rural, o calendário escolar baseado nas épocas de plantio e de colheita, com o intuito de respeitar as necessidades das famílias. Assim sendo, objetivava-se assemelhar a população culturalmente e diminuir o índice de analfabetismo.

Outra demanda enfrentada pela EMEIF N. Sra. da Conceição é a falta de professores na área de Ciências. Os que assumem a disciplina são professores de outras formações, principalmente do curso de Pedagogia, que não têm uma capacitação na área das Ciências Naturais, inclusive, uma das professoras é das humanas. Diante dessa problemática, uma proposta interessante seria formação continuada e especialização para esses docentes que atuam sem a graduação na área de Ciências, pois é uma disciplina extremamente importante para os alunos.

Vejamos o que diz Furmam (2009, p. 7) a esse respeito:

Ensinar Ciências Naturais é um privilégio de grande responsabilidade. Temos o papel de orientar nossos alunos para o conhecimento desse mundo novo que se abre diante deles [...] será nossa tarefa aproveitar a curiosidade que todos os alunos trazem para a escola como plataforma sobre a qual estabelecer as bases do pensamento científico e desenvolver o prazer por continuar aprendendo.

De acordo com Furmam, observamos a importância do ensino de Ciências para os discentes e como os docentes devem trabalhar em sala de aula, sempre instigando e despertando a curiosidade nesse novo mundo que abre diante deles.

Considerações finais

O presente trabalho discutiu a experiência de um discente de Graduação da Educação do Campo, da Universidade Federal do Pará, durante o Estágio Supervisionado realizado na EMEIF N. Sra. da Conceição de Bituba, Cametá (PA).

Localizada na região ribeirinha do referido município, a EMEIF N. Sra. da Conceição é uma escola que necessita urgentemente de grande atenção, em especial do poder público. É perceptível o esforço da equipe gestora para gerir os problemas enfrentados dentro do seu contexto.

A disciplina de Ciências deve ser levada a sério e ministrá-la a partir da licenciatura na área deveria ser o primeiro passo a ser dado. Segundo, seria em um tempo não tão prolongado, mudar para o novo prédio da EMEIF N. Sra. da Conceição, que está sendo construído pela Prefeitura Municipal de Cametá. Terceiro, os professores que atuam ministrando Ciências poderiam buscar capacitações para darem aulas mais dinâmicas e bem projetadas.

Podemos declarar que essa experiência é importante para a formação docente do aluno da Educação do Campo e que o período poderia ser maior para vivermos o processo do Estágio em sala de aula.

Referências

ANTONIO, Clésio Acilino; Lucini, Marilene. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica, Castagna (org.). **Por uma Educação do campo**. Petrópolis,

RJ: Vozes, 2004.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FURMAN, Melina. **O ensino de Ciências no Ensino Fundamental**: colocando as pedras fundacionais do pensamento científico. São Paulo: Sangari Brasil, 2009.

KOWALTOWSKI, Doris C. C. K. **Arquitetura escolar**: o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de Textos, 2014. E-book. ISBN 9788579751103. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788579751103/>. Acesso em: 26 maio 2025.

REIS, Pedro. **Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente**. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores, 2011.

SEGHETTO, Maiara. **Impactos da Fragmentação do Ensino de Ciências no nono ano do Ensino Fundamental, nas escolas públicas do município de Itatiba do Sul / RS**. [S.l.], 2019.

SILVA, Elânia Francisca da; FERREIRA, Raimundo Nonato Costa; SOUZA, Elaine de Jesus. Aulas Práticas de Ciências Naturais: o uso do Laboratório e a Formação Docente. **Educ. Teoria Prática**, Rio Claro, v. 31, n. 64, jan. 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-062021000100121&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 jun. 2023. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v31.n.64.s15360>.

VALADÃO, Alberto Dias. **A produção das identidades/diferenças pela pedagogia da Alternância em Rondônia**. 2018. 232.f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

VENTURA COSTA, L.; VENTURI, T. Metodologias Ativas no Ensino de Ciências e Biologia: compreendendo as produções da última década. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 4, n. 6, p. 417-436, 8 out. 2021.

VENTURA NETO, R. da S.; MOURA, M. S. I. Avaliação pós-ocupação com foco nos espaços livres da escola: uma análise comportamental da EMEIF Nossa Senhora do Perpétuo Socorro II. Revista **Projetar - Projeto e Percepção do Ambiente**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 103–119, 2023. DOI: 10.21680/2448-296X.2023v-8n1ID30295. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/revprojetar/article/view/30295>. Acesso em: 28 jun. 2023.

Capítulo 4

DESMANTELANDO OS MUROS E CERCAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Rayane Cristina Medeiros de Almeida

Introdução

Este artigo é fruto das vivências e experiências de duas disciplinas, sendo elas o Estágio de Docência I e a Prática, Pesquisa Socioeducacional IV e Seminário Integrador, e tem por objetivo desbravar os muros e cercas na docência no ensino de Ciências, nos anos finais do Ensino Fundamental acerca dos processos educativos.

A pesquisa realizou-se na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) Nossa Senhora do Carmo Nossa Senhora do Carmo, destinada às turmas de 6º ao 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental. A EMEIF Nossa Senhora do Carmo é uma escola rural, localizada em Vila do Carmo do Tocantins.

Vila do Carmo do Tocantins, um dos nove distritos de Cametá, situa-se às margens esquerda subindo o rio Tocantins e sempre foi conhecida por seus encantos e por possuir um povo hospitaleiro, que recebe de “braços abertos” a quem chega, seja para fazer uma visita seja para descobrir suas maravilhas; é uma pequena vila que atrai anualmente milhares de fiéis para festejar sua padroeira, Nossa Senhora do Carmo, santa essa que dá nome também à Vila.

Seus moradores sobrevivem do comércio, dos trabalhos na localidade, da agricultura, do serviço público e da aposentadoria, e apresentam vários segmentos religiosos, sociais, culturais e territoriais.

O tema exposto neste artigo é a formação docente e os desafios enfrentados na escola pública, refletindo sobre o conjunto de atuações

no processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração que o tema se deu pelo fato de que todo e qualquer processo educacional começa com a ação do professor, na qual constrói a interação com seus alunos, pois cabe ao professor integrar o aluno para que este saia com um determinado nível de ensino e aprendizagem, porém vale ressaltar que o papel do professor não é apenas formar alunos, mas formar cidadãos conscientes, construtores de uma sociedade justa e solidária.

As ideias de Vygotsky permitem acrescentar outros elementos à análise do processo do ensino e do papel do professor. Segundo Vygotsky (1978), a chave para o entendimento da ação humana, tanto no plano individual quanto no social, são as ferramentas, os símbolos, os chamados mecanismos semióticos ou simbólicos que medeiam a ação do sujeito sobre os objetos.

A escolha do referido tema tem por objetivo construir reflexões das práticas dos professores nas escolas públicas, visando também refletir de qual maneira o ensino de Ciências está sendo desenvolvido, porque fazer uma reflexão sobre as práticas dos professores é de extrema importância para contribuir na formação dos futuros professores do campo, mas também para auxiliar na construção de proposta para melhoria de políticas públicas para as escolas do campo e para os sujeitos do campo, e que, de fato, esses sujeitos sejam incluídos e assistidos por esses recursos.

A construção desse artigo está baseada nas concepções referenciais e metodológicas da educação do ensino de Ciências, que têm como público-alvo os anos finais do Ensino Fundamental, visando às reflexões de práticas docentes, onde busca também construir uma educação diferenciada e reflexiva visando a vivência, os desafios e o local de fala dos sujeitos inseridos.

Todo e qualquer professor deve estar atento ao se comprometer com a educação de tais jovens, pois é preciso ter consciência da necessidade de buscar mecanismos, métodos, teorias, que incentivem o público-alvo a não abandonar a sala de aula e, principalmente, de-

vem lecionar de acordo com a realidade em que estão inseridos seus estudantes.

Metodologia

O presente artigo trata de uma pesquisa sistemática referente ao Estágio I realizado nos anos finais do Ensino Fundamental. Neste artigo trabalha-se com dois tipos básicos de investigações: a pesquisa qualitativa e a pesquisa participante, no espaço da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Nossa Senhora do Carmo.

Desta forma, segundo Alves (2003, p. 41), a pesquisa “[...] é um exame cuidadoso, metódico, sistemático e em profundidade, visando descobrir dados, ampliar e verificar informações existentes com o objetivo de acrescentar algo novo à realidade investigada”. Nesse sentido, o presente artigo envolve os desafios e reflexões das práticas de pesquisa, trazendo como um dos elementos de estudo a pesquisa qualitativa, que, segundo Bogdan e Biklen (1982 *apud* Lüdke; André, 1986, p. 13): “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Partindo dessa concepção, identificamos o local de fala e de vivência dos sujeitos inseridos como objeto de estudo desta pesquisa. Já a pesquisa participante, que é também um dos elementos-chave desta prática de pesquisa, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 17): “Caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. A descoberta do universo vivido pela população implica compreender, numa perspectiva interna, o ponto de vista dos indivíduos e dos grupos acerca das situações que vivem”.

Todo esse processo foi de suma importância, pois me possibilitou conhecimentos através do estágio de observação participante, que me mostrou os métodos utilizados na aprendizagem e os desafios que muitos educadores e educandos enfrentam no ensino-aprendizagem de cada um, respeitando suas particularidades.

Durante todo o período em que se deu o estágio, foram observados diversos elementos que aqui compõem, na realização deste artigo, a metodologia desenvolvida pela professora, a forma com que os estudantes absorvem os conteúdos ministrados, além da coleta de dados e a interação com o seu referencial teórico que ocorre nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

Os desafios foram bastante visíveis e, apesar disso, buscou-se alcançar o objetivo de formar cidadãos dentro da proposta curricular. Por isso, partir do pressuposto de romper os muros e cercas na docência das escolas públicas, não deixando de olhar para a realidade dos sujeitos de estudo, pois é a partir desse contexto que possibilita tornar um sujeito crítico na busca de desmistificar toda a concepção de que a ciência é algo fora da nossa realidade e mostrar o quanto está presente no seu meio cultural e que por vezes passa despercebida.

Perfil da escola

A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Nossa Senhora do Carmo encontra-se situada na Rua Arlindo Rodrigues, s/n, da localidade de Vila do Carmo do Tocantins, do distrito de Vila do Carmo, cidade de Cametá, mantida pela Prefeitura Municipal de Educação de Cametá. Sua localização contribui para um espaço agradável e acolhedor aos nossos educandos de Vila do Carmo, o que pressupõe o enraizamento da escola da comunidade, a interação entre equipe escolar, alunos, pais e outros agentes educativos que possibilita a construção de uma educação transformadora. Neste sentido, a escola pretende oferecer aos estudantes um espaço de relações sociais e humanas com intenções para desenvolver estudantes atuantes, formador de opinião e conhecedor de seus direitos e obrigações.

A instituição encontra-se constituída de: 12 salas de aula; 1 biblioteca; 6 compartimentos de banheiros de alunos masculinos e 6 de compartimentos de banheiro femininos; 2 blocos de banheiros de

funcionários; 1 sala de informática; 2 depósitos; 1 cozinha; 1 sala de direção; 1 sala dos professores; 1 secretaria e 1 ginásio poliesportivo em anexo à escola, que atende a toda a comunidade. Hoje a escola conta com 844 estudantes regularmente matriculados e distribuídos nos turnos da manhã, do intermediário e da tarde, sendo que ela atende a estudantes de Educação Infantil (Maternal e Jardim) e de Ensino Fundamental I e II (1º ao 9º ano). Atualmente a escola comporta um quadro de 56 funcionários, sendo: 32 professores; 1 secretária, 1 agente administrativo; 1 diretora; 2 vice-diretores; 2 coordenadoras pedagógicas; 2 agentes de portaria; 6 vigias e 9 agentes de serviços gerais, todos são responsáveis por garantir o bom funcionamento da instituição, realizando um trabalho coletivo e participativo por apresentar em seu pleito uma gestão com princípios democráticos.

Figura 1: Escola E.M.E.I.F. Nossa Senhora do Carmo



Fonte: Autor da pesquisa

A escola foi inaugurada no ano de 1985, com apenas três turmas, sob a denominação de Escola Nossa Senhora do Carmo. A cada ano era acrescida uma série superior, até que ficou funcionando como

Escola Municipal de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental, sob a gestão da professora Maria Eliege Ferreira Pantoja.

Em 2004, através da Resolução CEE-PA n° 439/2004, foi autorizado o funcionamento do ensino de 1^a a 4^a série, na gestão do professor Reinaldo Laredo Fiel. Em 2006 foi implantada a 5^a série do Ensino Fundamental, na gestão da professora Dalva Maria Rodrigues Freitas e, sucessivamente, as séries posteriores, ano após ano, até a 8^a série, com a conclusão, em 2009, da primeira turma de educação fundamental da escola.

O surgimento dessa escola se deu devido à grande demanda de alunos na comunidade, pois, à época, só havia a Escola Maria da Silva Nunes e houve a necessidade de construir uma escola maior. O responsável pela criação e reforma da escola foi o prefeito, à época, Waldoli Valente, que, por meio da prefeitura, doou o terreno que pertence hoje à prefeitura. Quanto à documentação da área, a diretora não tem certeza se há um documento registrado, pois só dispõe de dados em relatórios da época em que a escola foi reformada pela primeira vez.

Rompendo muros e cercas na formação docente

Ensinar em tempos modernos tornou-se um grande desafio para os professores, pois esse momento vem carregado de mudanças, principalmente ao se trabalhar com esse público de pré-adolescentes que estão com as emoções “a todo vapor”. Por isso, a formação docente deve ser reinventada a todo tempo, junto com a evolução que o mundo nos apresenta, sobretudo nesse momento pós-pandemia, em que muitos estudantes avançaram de série sem saber ler e escrever, o professor precisa os acompanhar para que esse ensino seja com maior êxito no aprendizado desses educandos. Quando falamos de prática docente nos remete às reflexões na qual exige que falemos de sujeitos que possuem identidades cheias de histórias, onde essa arte deve se comunicar com esses saberes e realidade dos sujeitos no cotidiano do seu trabalho escolar.

Segundo Arroyo (2000), é preciso recolocar os mestres no lugar de destaque que lhes cabe. O professor, que mais parece um cata-vento que gira à mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica, precisa ser visto como um sujeito central em qualquer processo de reformulação curricular. Isto porque a atuação do professor implica na articulação de uma gama de saberes construídos no cotidiano de seu exercício profissional, a partir dos quais ele interpreta, compreende e orienta qualquer investida curricular no contexto de sua sala de aula.

Contudo percebe-se o quão importante e necessário é fazer as observações das práticas que o professor vem ministrando com seus alunos dentro do espaço escolar, pois é somente a partir dessa reflexão que podemos perceber quais são os desafios que o professor enfrenta dentro da sala de aula. Muitas vezes, quando é feita a reflexão em cima das práticas docentes, muitos de nós desconsideramos o lado humano do(a) professor(a), que também é desafiado(a) a permanecer em sala, em vários momentos, tendo que reformular sua prática ou sua forma de ensino para que seus alunos possam absorver o conteúdo ministrado da melhor maneira possível. Percebe-se também o esforço da professora de Ciências em fazer a relação do conteúdo que naquele momento precisava ser debatido (seguindo as normas da escola) em sala de aula, interligando com a realidade de seus educandos.

A preocupação e a consideração da professora não estão somente com o intelectual, mas também está com o intelectual transformador, cuja tônica está em tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico (Giroux, 1997, p. 162). Vale ressaltar a importância da prática docente depende da forma como ela é exercida, para se tornar uma “arma” nas mãos dos sujeitos, visto que, a partir do momento que o sujeito se torna um ser pensante, que tem suas indagações, questiona e sabe seus direitos, ele sai da linha de sujeito alienado, portanto torna-se um ser pensante que questiona sua própria realidade, na qual a sociedade opressora quer que ele não

se torne sujeito pensante para que, assim, sua realidade não venha a ser questionada, tampouco transformada. Isso só é possível quando o sujeito é alcançado por uma das ferramentas mais importantes das nossas vidas, que é a educação e que, em sua essência, tem que ser libertadora e transformadora.

O estágio realizado na escola EMEIF Nossa Senhora do Carmo, que fica localizada em Vila do Carmo do Tocantins, foi de grande importância para minha formação docente, pois estagiar com uma professora qualificada com olhares transformadores foi essencial nesse percurso. Vale enfatizar posições que a professora tem em relação a esse ensino, deixando bastante claro quando ela coloca que:

“...o conhecimento deve partir da problematização da realidade cotidiana dos alunos para ampliar ao mundo, buscando sentido em todo o aprendizado e mostrando que os conteúdos estão imersos nas realidades dos alunos.”

“Nesse bimestre ao qual iniciei na escola, não tive muito tempo para aprofundar essas questões voltadas a relacionar os saberes populares aos conteúdos programáticos, e uma das razões foi pela “reorganização” do calendário escolar imposto pela SEMED as escolas do município, uma vez que as decisões verticalizadas afetam diretamente a logística de funcionamento da escola, e consequentemente, aos alunos.”

“Mas no que foi possível, tentamos agregar as múltiplas realidades dos alunos aos assuntos propostos as turmas, tendo em vista que o conhecimento deve partir da problematização da realidade cotidiana dos alunos para ampliar ao mundo, buscando sentido em todo o aprendizado e mostrando que os conteúdos estão imersos nas realidades dos alunos.”

“Na integração dos saberes empíricos ligados aos científicos, instigando os alunos a pensarem voltados as suas realidades, questionando os assuntos propostos, incentivando a crítica construtiva, relacionando o global com o local, mostrando exemplos concretos, que fazem sentido e que sejam do cotidiano local.”

“As nossas escolas do campo, ainda estão em um processo de construção no que diz respeito a valorização dos sujeitos ao ensino que integre os saberes populares ao conhecimento científico. Ainda é possível perceber alguns vestígios de uma educação ban-

cária, onde a estrutura curricular está voltada para uma realidade paralela a do aluno, sem conexão com a realidade vivenciada em seu cotidiano. Mas, como todo processo é um caminho longo, de luta e resistência, seguimos a passos firmes e esperançosos, mudando aos poucos essa estrutura imposta a nós, sujeitos do campo. Muito já foi mudado, mas ainda há mais ainda a ser transformado. Pois almejando uma escola que acolha com afeto todos os educandos e não os exclua, onde a pluralidade dos saberes sejam um ponto de partida no ensino/aprendizagem em todas as disciplinas. Visamos uma educação que proporcione aos educandos uma educação integradora, libertadora que agregue os saberes, que valorize os sujeitos na sua amplitude, respeitando e valorizando suas culturas, valores e simbolismos.”

“Utilizamos a apostila elaborada com os assuntos a serem desenvolvidos no bimestre para cada turma, aliados de atividades que envolvam pesquisas em livros, revistas e internet para quem tem acesso.”

“Os conteúdos são disponibilizados pela secretaria municipal de educação do município, através do Documento Curricular Municipal de Cametá (DCM) que é o que rege o professor nas escolhas dos assuntos a serem trabalhados nas turmas, partindo das Unidades Temáticas, passando pelos Objetos de Conhecimento e seguindo com as Habilidades.”

Essa conversa foi de grande relevância para mim, enquanto professora em formação, pois ela contém experiências que poderei seguir em minha futura docência para ter também um olhar diferente quando se tratar de professores em sala de aula.

Em conversas com os estudantes, pude perceber o quão desafiador está sendo o ensino-aprendizagem para muitos, pois há uma parcela significativa de estudantes que não sabe ler ou que não consegue compreender a leitura; os alunos se sentem muito prejudicados por conta da pandemia do covid-19, que tivemos que enfrentar, sobretudo os estudantes vindos das ilhas e colônias, que, por causas naturais, já enfrentam uma gama de desafios para chegar à escola e serem produtivos em seus estudos.

Durante as experiências no estágio supervisionado dos anos finais do Ensino Fundamental, pude vivenciar minhas regências, sendo

cada momento ministrado de acordo com as minhas observações, a partir de como eram ministradas as aulas pela professora, levando os conteúdos de forma clara e participativa para que todos os estudantes pudessem entender de acordo com sua realidade.

A metodologia de ensino utilizada pela professora parte dos livros didáticos, apostilas e o recurso do quadro, além de serem utilizadas pesquisas quando os alunos conseguem ter acesso à internet para atividades extraclasse. A professora, apesar de não ter muita experiência com estudantes nessa faixa etária, consegue perfeitamente levar os conteúdos de acordo com o dia a dia dos alunos, pois é muito atenta e dedicada para compreender a série de desafios que ela enfrenta em sala de aula juntamente com seus alunos.

As minhas regências nos anos finais do Ensino Fundamental foram um processo enriquecedor para minha formação como futura docente da área de Ciências Naturais, pois me possibilitaram observar como é construída a relação professor e aluno durante as aulas, assim como os inúmeros desafios que um professor enfrenta em relação ao processo de ensino e aprendizagem no seu dia a dia em sala de aula.

Considerações finais

A partir das experiências vivenciadas no Ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental, conclui-se que a aprendizagem ao longo da vida não é só um fator de desenvolvimento pessoal, mas é também uma condição de participação dos indivíduos na construção de uma sociedade mais solidária, justa e pacífica. O processo de ensino e aprendizagem é capaz de mudar significativamente a vida de uma pessoa, permitindo-lhe reescrever sua história de vida.

Deste modo, os sujeitos envolvidos nesse processo de construção do conhecimento são formados sujeitos críticos e questionadores, alcançados por uma educação libertadora e emancipatória, baseados nos princípios freirianos. Os alunos dessa modalidade de ensino são sujeitos com potencialidades enormes que a sociedade opressora e

as dificuldades da vida tentam, a todo custo, silenciar, mas, a partir do momento que o sujeito se torna um ser humano emancipado das amarras opressoras, esse ele consegue, de fato, alcançar patamares inimagináveis, tudo isso com muita luta e resiliência.

Por fim, conclui-se que, durante esse percurso, me foram colocados muitos obstáculos, mas foram exatamente esses empecilhos que me fortaleceram e me fizeram continuar, pois, para ser uma educadora que realmente se importe com o aprendizado dos educandos, deve-se realizar esforços múltiplos e que esse trabalho seja desenvolvido com qualidade e êxito, uma vez que estamos lidando com seres humanos que, de fato, possam se tornar sujeitos transformadores de uma sociedade onde o governo, infelizmente, não ampara principalmente os sujeitos que são do campo e que, por muitas vezes, são julgados como marginalizados.

Referências

ALVES, Magda. **Como escrever teses e monografia** (um roteiro passo a passo). Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education**. Boston: Allyn and Bacon, Inc. 1982.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho nacional de saúde. **Coletânea de normas para o controle social no Sistema Único de Saúde**. 3.ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2011.

ESCOLA Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. **Textos de apoio em políticas de saúde**. Rio de Janeiro, 2008.

FILHO, C. **História da Saúde Pública no Brasil**. 5.ed. Rio de Janeiro: Ática, 2011.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da pesquisa e do trabalho Acadêmico**. 2. ed. Hamburgo, RS: Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo; Universidade Feevale, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society**: the development of higher psychological process. *In*: COLE, M., JOHN-STEINER, V.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAM, E. (eds). Cambridge, MA: Havard U., 1978.

Capítulo 5

ESTÁGIO DOCENTE: vivências pedagógicas nas turmas do primeiro, segundo e terceiro ano da Escola Estadual de Ensino Médio Professora Isaura Baía, em Mocajuba, Pará

Leo Costa Laredo

Introdução

O presente artigo é resultado da experiência e vivência da disciplina, Prática e Pesquisa Socioeducacional II, voltada para o ensino de Química e Biologia no Ensino Médio. Visa aproximar o discente da realidade, oferecendo uma oportunidade para reflexão contextualizada. Como o estágio é o primeiro contato do aluno com o ambiente escolar, ele tem a oportunidade de aplicar todo o conteúdo teórico na prática e isso aproxima o aluno do contexto no qual ele atuará enquanto profissional (Pimenta; Lima, 2012).

O estágio é uma etapa crucial na formação de professores, pois permite a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos, contribuindo para o desenvolvimento de uma identidade profissional sólida, de habilidades pedagógicas, competências interpessoais e uma compreensão mais profunda do ambiente educacional, preparando os futuros professores para os desafios do campo profissional e para um ensino mais qualificado nas escolas.

A preparação docente emerge como uma instância pedagógica fundamental para assegurar a formação teórico-prática dos alunos, desempenhando simultaneamente o papel de facilitador da intera-

ção entre a universidade e a comunidade local e regional, busca-se construir uma experiência de estágio que proporcione a formação de um profissional, capaz de reflexão, tomada de decisões e inovação durante sua prática pedagógica. Esse enfoque visa atender ao perfil desejado do profissional a ser formado: um professor-educador comprometido com o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões (Uniube, 2021).

O estágio desempenha um papel crucial como ferramenta pedagógica, assegurando a integração eficiente da teoria e prática na formação dos estudantes, além de funcionar como um mediador promovendo a interação entre a instituição de ensino superior e a comunidade local e regional, permitindo que os futuros educadores do campo argumentem sobre a educação que receberam, a educação que estão recebendo e a educação que desejam proporcionar no futuro.

Este artigo tem como objetivo compartilhar a experiência adquirida durante o Estágio Docente II, realizado com alunos do primeiro, segundo e terceiro anos da Escola Estadual de Ensino Médio Professora Isaura Baía, em Mocajuba, Pará. É componente curricular obrigatório do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará.

O texto busca responder como a experiência do estágio docente contribuiu para a formação do educador e quais são os principais desafios encontrados durante esse processo. Além disso, como esses desafios são superados e quais estratégias foram empregadas para integrar efetivamente a teoria e a prática na formação dos estudantes.

O presente estudo apresenta as experiências e vivências adquiridas e tem como objetivo principal compreender a realidade do ambiente de sala de aula, atividades que são parte integrante da profissão docente e explorar as metodologias empregadas para aprimorar o conhecimento sobre as práticas pedagógicas docentes.

Metodologia

A investigação teve como enfoque o ambiente educacional, compreendendo a direção, os professores e os alunos das turmas do 1º, 2º e 3º ano, nas disciplinas de Química e Biologia. A coleta de dados foi realizada ao longo do período do estágio docente, que teve as seguintes etapas: observação das aulas, entrevistas agendadas com os participantes previamente notificados e identificados, bem como as regências nas aulas, sob a supervisão do professor responsável.

O estudo baseia-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa, seguindo a definição de Minayo (2002), que se refere a um estudo específico relacionado a uma realidade única e particular. A pesquisa consiste em estudos bibliográficos e de campo; no estudo bibliográfico, realizou-se uma análise de referenciais teóricos que abordam o tema em questão.

O estágio foi realizado na cidade de Mocajuba, que se localiza no Estado do Pará, e o campo de estudo escolhido foi a Escola Estadual de Ensino Médio Professora Isaura Baía, com o enfoque direcionado ao espaço predial, estudantes, professores e professoras de Química e Biologia. Os dados apresentados neste trabalho dizem respeito ao desenvolvimento das atividades na mencionada escola, ao longo do período de setembro a novembro de 2023.

O estágio supervisionado envolveu várias etapas. Inicialmente, foi realizada uma observação do bairro onde a escola está localizada, posteriormente, foi feito um estudo sobre a escola, em seguida, foi realizado um levantamento dos espaços, materiais e recursos pedagógicos disponíveis na escola.

Além disso, foram feitas reflexões e análises sobre o projeto político pedagógico da instituição, também foram realizadas observações e análises do ensino de Química e Biologia. Por fim, foi realizada a regência para as turmas do primeiro e segundo ano de Ensino Médio, essas etapas permitiram uma compreensão abrangente da realidade educacional e das práticas pedagógicas em vigor.

O texto traz relatos de observações vivenciadas pelos discentes

da Universidade Federal do Pará, licenciandos do curso de Educação do Campo, da Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO), na Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Prof. Isaura Bahia. As reflexões expressas neste texto têm como base as vivências, experiências, observações e intervenções dos licenciandos do curso de Educação do Campo, destacando a relevância do estágio docente no contexto da escola, contribuindo para o desenvolvimento tanto profissional quanto pessoal dos licenciandos.

Identificação da Instituição Escolar

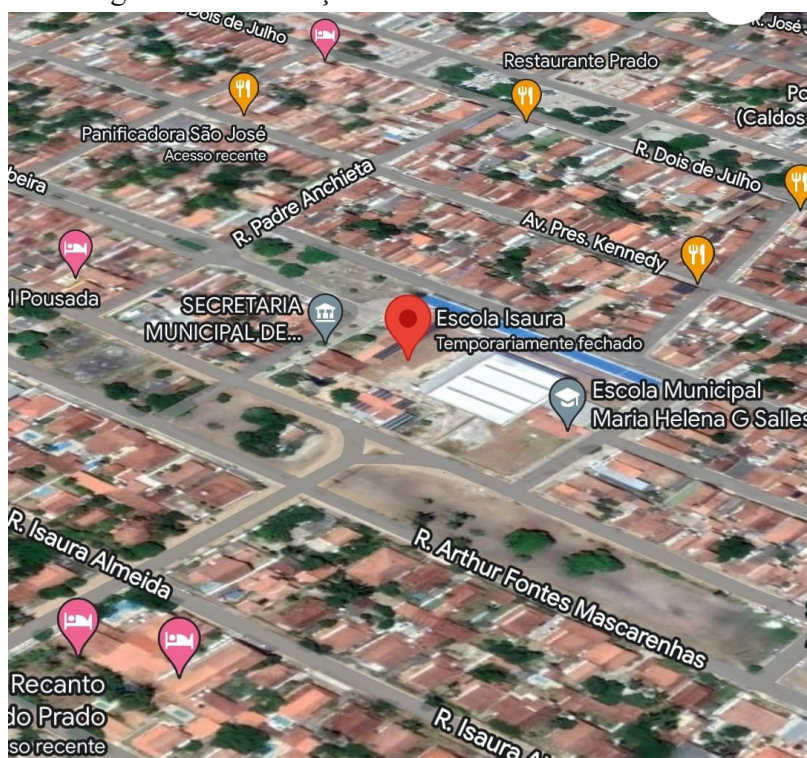
A EEEM Profa. Isaura Baía fica localizada na rua Manoel Souza Furtado, nº 1133, Centro, Mocajuba (PA), CEP 68420-000. E-mail para contato: escolaibahia@seduc.pa.gov.br. Telefone: (91) 3796-1260, Código INEP: 15076580, dependência administrativa estadual.

Segundo o site Qedu (2023), que leva em consideração os dados do Censo de 2021, a infraestrutura da escola é composta por:

Energia da rede pública, fossa, lixo destinado à coleta periódica, alimentação escolar regular para os alunos, água filtrada e de poço artesiano, Instalação de ensino com 22 salas de aulas, contendo sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), quadra de esportes, cozinha, biblioteca, sala de leitura, sala de secretaria e almoxarifado.

Os equipamentos disponíveis na escola incluem TV, copiadora, impressora e projetor multimídia (*datashow*). Na figura a seguir, vê-se a localização via satélite da Escola Estadual de Ensino Médio Prof. Isaura Baía:

Figura 1: Localização da EEEM Profa. Isaura Baía



Fonte: Google Maps (2023).

As turmas, de acordo com os dados do site Qedu (2023), do Censo de 2020, são as seguintes: Atendimento educacional especializado (AEE), com aulas no período da tarde. Número de turmas: 1, com uma média de 13 alunos por turma. Ensino Médio – 1ª Série, com aulas nos períodos da manhã, tarde e noite. Número de turmas: 23, com uma média de 31 alunos por turma. Ensino Médio – 2ª Série, com aulas nos períodos da manhã, tarde e noite. Número de turmas: 16, com uma média de 34 alunos por turma. Ensino Médio – 3ª Série, com aulas nos períodos da manhã, tarde e noite. Número de turmas: 11, com uma média de 29 alunos por turma. EJA – Ensino Médio, com aulas no período da noite. Número de turmas: 8, com uma média de 37 alunos por turma. Na figura 2, vê-se a frente da escola.

Figura 2: Entrada da Escola Profa. Isaura Baía



Fonte: Autor (2023).

Todas as turmas têm aulas presenciais e as disciplinas incluem: Língua/ Literatura Portuguesa, Educação Física, Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Língua/ Literatura estrangeira – Inglês, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Estudos Sociais ou Sociologia.

Entrevistas e Perfil dos Entrevistados

Foram entrevistadas 3 pessoas e, por motivo de sigilo, foram usados nomes fictícios para identificar as falas de uma participante por ser menor de idade. O quadro a seguir descreve suas competências.

Quadro 1: Entrevistados

Nome	Idade	Sexo	Função
Raimunda Daniela Ferreira	43	Feminino	Professora de biologia
Godofredo P. Campos Filho	50	Masculino	Gestor da escola
Isa	16	Feminino	Aluna do 1º ano

Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho.

O primeiro depoimento foi do gestor e professor Godofredo Pinto Campos Filho, que é o responsável pela escola no período da manhã. Ele divide a gestão com mais duas pessoas que são responsáveis pelos períodos da tarde e da noite. A pergunta inicial foi a respeito da reflexão sobre o novo modelo de Ensino Médio, proposto pelo Programa de Inovação Educacional (PIE):

A: Então, a respeito dessa questão do novo Ensino Médio, na verdade a gente vem passando por várias formações e essas formações que a gente tem obtido, ela tem nos dado um rumo a seguir no novo Ensino Médio, né? Dizer que a gente não tá enfrentando dificuldade e é pouco, porque são muitas as dificuldades que a gente enfrenta, inclusive essa mudança da grade curricular. Como a gente costuma dizer, ela foi para nós uma... algo que, que requereu uma adaptação nossa. A gente está se adaptando. Na verdade, a gente busca cumprir a proposta curricular dentro das possibilidades do horário da semana, e isso tem nos trazido muitas dificuldades. Mas as dificuldades que a gente enfrenta é mais na condição de colocar cada professor no seu horário, né? Nas aulas, que são realizadas em sala de aula e nas outras aulas que são propostas do novo ensino médio, que são os planos integrados e as aulas de projeto de vida também, que não requer necessariamente que seja aplicado na sala de aula, mas em outros espaços da escola. Então, isso tem trazido muita dificuldade para a gente por conta dessa movimentação que requer de estar colocando o aluno na sala de aula e ter que movimentar ele para outro espaço. Enfim, essas são das dificuldades que a gente enfrenta. (Godofredo, 2023).

Questionado sobre o ponto de vista do gestor em relação às mudanças no ensino proporcionado pelo novo modelo atual, no qual se evidenciam tanto os aspectos positivos quanto os desafios percebidos por diferentes atores do cenário educacional, ele disse:

Olha, há pontos positivos e pontos negativos que cada, cada um vê, né? Percebe? Cada um percebe a família. Ela percebe de um jeito, o professor percebe do outro jeito. Nós, da administração, percebemos de outro jeito. E assim a gente vai construindo uma nova forma. Por exemplo, como a pergunta foi direcionada a mim, digamos que há pontos bastante positivos, né? Inclusive, eu defendo essa parte de que o aluno ele seja esse, que ele exerça esse protagonismo, né? Até porque o aluno, ele deve fazer aquilo que ele gosta de fazer. Então, o que ele com o novo Ensino Médio,

ele adquira essa possibilidade de fazer aquilo que ele gosta e, aqui no médio, ele decida qual campo ele vai seguir. Essa é a proposta do novo Ensino Médio, que eu acho positivo. E o aluno? Ele vai buscar uma linha de pensamento que ele defenda. Tem alguns que são que, que adoram biologia, química, física. Tem alunos que gostam de matemática, tem alunos que já não gostam de matemática, gosta das humanas. Enfim, a proposta do Ensino Médio é fazer com que o aluno, ele desenvolva essa sua capacidade de poder discernir aquilo que ele quer seguir. É, esse é um ponto positivo. O ponto negativo, digamos assim, é, que eu percebo, assim, que as pessoas também reclamam. E essa divisão da carga horária, por exemplo, três aulas que o, a química tem, por exemplo, não tinha no regular foi desmembrada para uma, uma a duas. E tem muitos professores que contestam que poderia ser duas, uma, duas, na parte teórica, sala de aula e uma nos no projeto integrado. Mas aí, e isso é um dado que até agora a gente te vê de forma negativa. Mas a gente só vai perceber mesmo uma mudança quando o aluno ele mostrar que ele tá ali, está desenvolvendo a... É o ponto. Ainda nesse ponto negativo, a gente percebe que muitos alunos, por exemplo, dependendo da forma como o professor conduz, ele não se sente integrado naquele trabalho, né? Às vezes ele é aquele aluno que não tem aquela certa. Facilidade para expor é tudo. Aí fica um pouco retraído e às vezes ele fica, digamos, segregado de certos conhecimentos por conta da sua língua, da sua cultura, da própria forma pessoal de se dirigir na sociedade, né? De essa forma, às vezes a timidez tem muitos alunos são tímidos. Eles ficam na cadeira quando. Em outras formas de conhecimento. Ele manifestava ali a sua habilidade só na escrita, na prova, na resolução da prova. E aí ia construindo, né? E, às vezes, chegava até na universidade e com aquela continuava aquela timidez, né? Lá na universidade. Na academia é necessário quebrar a timidez, porque senão vai ficar segregado mesmo assim. E são esses pontos positivos esse ponto negativo que eu percebo agora a sociedade. Pelo quê? A gente percebe, a sociedade reclama muito disso, né? Ela preferia que o aluno tivesse lá direto na sala de aula todo tempo, que ele tinha capacidade de aprender mais e tudo. (Godofredo, 2023).

De acordo com o gestor, diversas atividades práticas têm sido conduzidas com base na proposta de envolvimento ativo dos alunos. Um exemplo disso é a execução de projetos integrados, como o desenvolvimento de visitas a locais de descarte de resíduos sólidos.

Os professores acompanham essas visitas, permitindo que os alunos conduzam pesquisas e explorem a temática abordada em sala de aula.

No contexto dessa nova vivência pedagógica, observa-se que os estudantes, ao participarem ativamente desse tipo de projeto, conseguem desenvolver sua própria perspectiva em relação aos conhecimentos adquiridos na disciplina, destacando-se como um aspecto positivo do novo modelo de Ensino Médio, estimulando o protagonismo do aluno em sua jornada educacional.

Questionado sobre o estado atual do ensino de Biologia e Química, bem como a disponibilidade de ambientes adicionais para atividades extracurriculares, surge a indagação sobre a consideração das vivências dos alunos no âmbito do ensino dessas disciplinas, especialmente em relação aos saberes empíricos.

Como o conhecimento prático e a experiência dos estudantes são incorporados nas estratégias pedagógicas dessas matérias? Existe um espaço dedicado para atividades que transcendam a sala de aula tradicional, proporcionando uma abordagem mais envolvente e contextualizada para o aprendizado de Biologia e Química?

Bom, a respeito dessa questão do ensino-aprendizagem relacionada ao campo de saberes das Ciências Naturais e, principalmente, em Química e Biologia, a gente tem buscado, né, enfrentar essas dificuldades a partir daquilo que o professor... ele consegue nas suas abordagens, consegue detectar. Aí, a gente busca sempre meios para que a gente possa fazer com que... proporcionar essas oportunidades para que o aluno possa se desenvolver. Ah, eu não. Não tenho assim um histórico grande assim, de reclamações, de muita dificuldade nessa matéria, né? Agora, a respeito dos espaços que a escola proporciona e é isso, nós temos pontos a favor do professor para que ele possa utilizar esses espaços. A gente tem um laboratório multidisciplinar. A gente conta com um laboratório de informática numa sala de informática que proporciona o aluno fazer pesquisas. Ah, pode ser que dentro da quantidade de alunos ou coisas assim, isso seja uma dificuldade para estar levando o aluno para esses espaços. Para que? Para que todos possam ter acesso. Agora, no geral, a gente conta com esses espaços. A gente conta com uma sala de leitura, inclusive essa sala de leitura. Ela é muito utilizada nessa nova proposta do novo Ensino Médio, né? Os planos integrados eles são realizados na biblioteca, nessa

sala de leitura ou mesmo no auditório, que a gente tem um espaço bem agradável no auditório e eles se reúnem. E é dessa forma, eles vão construindo esse conhecimento. Eu não vejo assim grandes dificuldades, grandes reclamações, né? Mas, é o que o professor passa para gente a respeito de casos que ele acompanha, né? Alunos com dificuldade de aprendizagem. Isso é muito presente hoje em dia, mas não vejo que seja nessas duas disciplinas, né? Mas nas outras também. Ah, depende. Eu vejo dessa forma. Eles tentam buscar e trazer mais a realidade de fora para dentro da escola. (Godofredo 2023).

Como essa transição, no contexto do atual cenário educacional, reflete para garantir que o projeto político-pedagógico não apenas se atualize, mas também atenda plenamente às complexidades e aos desafios contemporâneos do Ensino Médio?

Sobre o projeto político-pedagógico da escola, o atual processo de reformulação do nosso projeto político-pedagógico é uma resposta necessária à integração e conformidade com a proposta do novo Ensino Médio. Anteriormente, nossa abordagem estava fundamentada no formato tradicional, com a estruturação da grade curricular por disciplina, destinada a turmas de primeiro, segundo e terceiro ano, cada uma com uma grade específica. Hoje, diante da nova proposta, estamos em meio a um processo de reformulação do nosso projeto político-pedagógico, que está sendo ajustado para se alinhar a essas transformações. É crucial salientar que, embora o projeto esteja sendo redesenhado para se adequar ao novo modelo, ele permanece vigente como uma necessidade premente. No entanto, é importante ressaltar que a vigência não implica necessariamente na estrita adesão ao que está registrado no papel. Conforme mencionado, o projeto encontra-se desatualizado em seu formato atual, incapaz de capturar integralmente as nuances dessas mudanças recentes. Este reconhecimento ressalta a importância de uma perspectiva crítica, que considere as adaptações necessárias para alinhar efetivamente o projeto político-pedagógico às demandas contemporâneas do ensino médio. (Godofredo 2023).

Como podemos aprofundar nossa compreensão sobre a evasão escolar e quais as medidas adotadas para estabelecer ações efetivas que assegurem a continuidade dos estudantes no cenário educacional?

A gente tem feito um acompanhamento mais severo, digamos assim. O próprio governo ele determinou uma série de situações que fazem com que a gente acompanhe realmente para saber por que aquele aluno saiu, por que aquele aluno... Qual foi o motivo? Algo assim que seja muito, digamos, próprio da que a escola contribua para a evasão. Mas é mais as questões sociais, às vezes a questão dos familiares, enfim, doenças mesmo. É um dos fatos que a gente tem percebido também é a questão da desmotivação, da questão da falta de compromisso, de reconhecimento de que? De que aquilo que ele possa aprender possa transformar sua vida. E o jovem? Ele te motiva muito rápido e às vezes não tem o apoio da família. Aí ele abandona. Não, esse ano não vou estudar. A gente ouve muito isso não, esse ano não vou estudar. Eu estou com nota vermelha. Aí ele já joga para outro ano. E na nossa condição em que nós não podemos negar matrícula e, às vezes, cria esses problemas, têm alunos que há vários anos se matricula, aí quando chega lá diante ele, desmotiva, sai. E aí quando no outro ano ele procura a escola, seja essa escola ou outra escola, ele vai ser matriculado porque ele tem direito, né? E são essas coisas que contribuem também, ao meu ver, né? (Godofredo 2023).

A aluna Isa, que mora em uma área urbana, também participou da pesquisa. Seu verdadeiro nome não será revelado no texto. Ela costuma ir para a escola a pé, diz que não enfrenta dificuldades para chegar à escola, pois ela fica próxima da sua casa, gosta da escola e acredita que os professores ministram os conteúdos das aulas bem e, na maioria das vezes, conseguem relacionar os conteúdos das disciplinas com o seu cotidiano. Isso torna o aprendizado mais interessante e relevante.

Ela me relatou que o tempo que dura uma aula é adequado. No entanto, às vezes, tem dificuldade em entender alguns conteúdos nas aulas de Biologia e Química, mas gosta muito das discussões em grupo nessas aulas, pois acredita que esse tipo de atividade facilita o entendimento dos assuntos discutidos. Sobre a mudança no sistema de ensino, ela afirma estar um pouco ciente das mudanças recentes no ensino, considera as mudanças implementadas no Novo Ensino Médio como positivas. Acredita que elas têm o potencial de melhorar a qualidade do ensino e tornar o currículo mais relevante para os estudantes.

Em diálogo com a professora de Biologia Raimunda Daniela Ferreira, que possui licenciatura em Ciências Biológicas e em Química, acumulando 5 anos de experiência na docência como contratada, ela é professora atuante nas turmas dos 1º e 2º anos do Ensino Médio na Escola Isaura Baía.

Procuramos saber como a professora faz a relação dos conteúdos da grade comum curricular e a utilização dos saberes da realidade dos estudantes nas aulas de Biologia e Química. Ela menciona que, embora não encontre muitas dificuldades, alguns temas são mais desafiadores, a integração dos saberes socioculturais nas disciplinas é realizada pelo professor, que se empenha em trabalhar com base no conhecimento prévio dos alunos.

Quanto aos materiais didáticos, são utilizados jogos, vídeos, visitas e aulas expositivas para enriquecer o aprendizado. Os conteúdos são estruturados ao longo de um ano letivo, sendo abordados temas como cadeia e teia alimentar, ciclos biogeoquímicos, citologia e metabolismo energético no primeiro ano. No segundo ano, os assuntos envolvem a origem da vida, evolução e genética. Livros didáticos como “Biologia vol. Único” (Uzunian Birner) e “Ciências da Natureza: matéria, energia e a vida” (Leandro Godoy; Rosana Dell’Agnolo & Wolney Melo) são algumas das referências utilizadas. (Raimunda, 2023).

A professora destaca que a instituição valoriza os saberes locais, tornando o ensino mais contextualizado e acessível aos estudantes. No entanto, o docente enfrenta desafios no dia a dia, sendo a principal dificuldade relacionada ao tempo de aula, especialmente com a inclusão de uma aula para formação básica e duas aulas para projetos. Isso destaca a necessidade de uma gestão eficiente do tempo para garantir uma abordagem completa e eficaz dos conteúdos de Biologia e Química.

Observação e Regência nas aulas de Química e Biologia

Ao longo do estágio, tivemos a oportunidade de acompanhar quatro profissionais da educação, sendo dois professores de Química

e duas professoras de Biologia, e observar o desempenho em sala de aula. Conforme Pereira (2018) destaca, a observação do dia a dia escolar é uma ferramenta valiosa para o estagiário, pois permite aprimorar seu trabalho. Observando a rotina da escola em questão, o estagiário pode planejar e implementar atividades que se alinhem ao contexto vivido pela comunidade escolar.

Gonçalves e Pimenta (1990) enfatizam que a simples realização de práticas no estágio supervisionado pelo aluno estagiário não é suficiente, e argumentam que também é essencial ter momentos de reflexão sobre os diagnósticos e as experiências vividas durante esse período de estágio.

O estágio docente desenvolvido na Escola Isaura Baía nos permitiu estar presentes no ambiente de trabalho com um profissional já atuante e experiente, sendo um elemento essencial, entendendo que o processo possibilita a compressão do ensino, o saber pensar, raciocinar, investigar, buscar soluções para adequar definições assertivas que proporcionem desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para ofício da profissão.

Na fase das regências, tivemos a chance de planejar e implementar atividades pedagógicas em colaboração com a professora de Biologia e, posteriormente, com o professor de Química. Sob suas orientações, criamos materiais didáticos impressos, tornando as aulas mais significativas. Isso nos permitiu interagir diretamente com os alunos, ouvir suas dúvidas e contribuir para o processo de aprendizagem.

A regência de Biologia foi desenvolvida sob a orientação da professora atuante na turma do segundo ano e uma das aulas teve como tema: Compreendendo a evolução: da teoria à evidência, o objetivo da aula foi fazer os alunos compreenderem sobre a teoria da evolução e o conceito de seleção natural, o papel da adaptação e sobrevivência do mais apto na evolução, aprender sobre fósseis e outras evidências que apoiam a teoria da evolução.

Krasilchik (2008) destaca que a educação em Biologia não ape-

nas melhora a compreensão das pessoas sobre os conceitos e processos das ciências biológicas e a relevância da ciência e tecnologia na vida contemporânea, mas também desperta o interesse pelo mundo dos seres vivos. Além disso, essa formação permite que as pessoas apliquem esses conhecimentos para tomar decisões benéficas para todos, considerando o papel do ser humano no planeta.

No primeiro momento foi apresentado o tema da aula fazendo uma reflexão sobre a importância do estudo da evolução, explicando sobre a teoria da evolução, incluindo a história de sua formulação por Charles Darwin e Alfred Russel Wallace. Em seguida, foi apresentada a discussão sobre o conceito de seleção natural, que trata da sobrevivência do mais apto, explicando a respeito do papel da adaptação na evolução, diferentes tipos de adaptações e como elas contribuem para a sobrevivência e reprodução dos organismos.

Foram mostrados fósseis e evidências de evolução em papel impresso para apoiar a teoria da evolução, com exemplos de fósseis que demonstram a evolução de espécies. No penúltimo momento, houve a revisão dos conceitos aprendidos e discutidos sobre a importância da evolução para a compreensão da vida na Terra com a participação da professora e de alguns alunos, eles foram avaliados com base em sua participação nas discussões e na resolução de um questionário apresentado no final da aula para avaliar sua compreensão dos conceitos apresentados.

A regência em Química ocorreu na turma do primeiro ano e o tema da aula foi escolhido pelo professor: ligações químicas. Os objetivos da aula foram demonstrar os tipos de ligações químicas, iônica, covalente e metálica, e identificar as propriedades físicas e químicas das substâncias com base em seus tipos de ligação.

Silva e Schnetzler (2008) destacam que o Estágio Supervisionado é um espaço valioso, onde a formação teórica se encontra com a experiência profissional, especialmente na formação inicial de professores de Química, e essa interação entre teoria e prática envolve uma constante interação entre o conhecimento e a ação, entre os

conhecimentos acadêmicos disciplinares e a resolução de problemas que surgem da experiência de situações típicas do dia a dia escolar.

No início da aula foi feita uma introdução, com uma rápida apresentação do conceito de ligação química, avaliando os conhecimentos prévios dos alunos sobre átomos e moléculas, em seguida, foram apresentados os três principais tipos de ligações químicas com a explicação de cada tipo de ligação, com exemplos e uso de imagens e diagramas.

Depois, foram propostos exercícios práticos para os alunos identificarem o tipo de ligação em diversas substâncias, seguidos de discussões em grupos para troca de ideias. Por fim, foram revisados os conceitos-chave e discutida a importância do entendimento das ligações químicas, estimulando dúvidas e perguntas finais.

A avaliação foi feita com base na participação ativa dos alunos nas discussões e atividades práticas, na compreensão demonstrada nas respostas à atividade prática e no engajamento na revisão final e participação nas discussões.

De acordo com Lopes e Lisovski (2020), o estágio curricular supervisionado serve como um espaço para a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, com a sistematização do saber, a identificação de desafios e condicionantes, a análise das intervenções efetuadas, a proposição de soluções, a construção e a partilha de conhecimentos com os professores em exercício.

A profissão de professor é, segundo Pimenta e Lima (2012), uma forma de contribuir para a sociedade, assim como muitas outras profissões, pois o ensino tem o poder de moldar a realidade social, principalmente por meio da educação nas escolas; isso se deve ao fato de que a educação é uma mistura de prática e ação, que acontece principalmente dentro das instituições de ensino.

Considerações finais

A experiência adquirida no estágio docente é fundamental para a formação do educador, permitindo que o aluno tenha esse contato

com o ambiente escolar, possibilitando a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos no tempo universidade, aproximando o discente ao contexto em que atuará enquanto profissional, contribuindo para o desenvolvimento de uma identidade profissional sólida e de habilidades pedagógicas e competências interpessoais.

Os principais desafios encontrados durante o estágio foram compreender a realidade do ambiente de sala de aula e envolver-se em atividades, que são parte integrante da profissão docente. No entanto, esses desafios foram superados por meio da exploração de diferentes metodologias e da reflexão contextualizada, que nos permitiu aprimorar nosso conhecimento sobre as práticas pedagógicas docentes.

As estratégias empregadas para integrar efetivamente a teoria e a prática na formação dos estudantes incluíram a observação das aulas, entrevistas com os participantes e a regência nas aulas sob a supervisão do professor responsável, permitindo que o aluno se envolva ativamente no processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma interação eficiente entre a teoria e a prática.

O Estágio Docente é de extrema relevância, pois proporciona ao estudante a oportunidade de vivenciar a rotina escolar, permitindo interagir com diversas pessoas em variadas situações e essas experiências contribuem para o crescimento pessoal e profissional, auxiliando na formação dos futuros educadores para que se tornem mais aptos e seguros para lidar com os desafios cotidianos da sala de aula.

Em conclusão, o estágio docente desempenha um papel crucial na formação do educador, proporcionando uma compreensão mais profunda do ambiente educacional e preparando os futuros professores para os desafios do campo profissional. Portanto, o estágio docente é mais do que apenas uma exigência curricular, é uma experiência transformadora que molda a identidade profissional dos futuros professores e os equipa com as habilidades e conhecimentos necessários para se tornarem educadores qualificados.

Referências

GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G. **Reverendo o ensino de 2º Grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

KRASILCHIK, M. **Tendências do Ensino de Biologia no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

LOPES, Lucineia; MORO, Fernanda Teresa; LISOVSKI, Lisandra Almeida. Estágio Curricular Supervisionado no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: desafios e possibilidades. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 3, n. 4, p. 325-340, 2020.

PEREIRA, I. M. S. Relato de experiências do estágio supervisionado na universidade e no campo. **Revista Educação em Foco**, n. 10, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

QEDU. Escola Estadual Prof. Isaura Baía. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/15076580-eeem-prof-isaura-bahia>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SILVA, R. M.; SCHNETZLER, R. P. Concepções e ações de formadores de professores de Química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas. **Química Nova**, v. 31, n. 8, p. 2174-2183, 2008.

UNIUBE. Letras - Inglês @Para portadores de diploma de licenciatura em Letras – EAD/Uniube, 2021.

Capítulo 6

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: a experiência na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Demóstenes Ranieri, no município de Cametá (PA)

Rayane Freitas Pompeu

Introdução

Este artigo é produto do processo formativo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Turma-2020), da Universidade Federal do Pará, Campus de Cametá, e originou-se a partir dos componentes curriculares da Licenciatura em Educação do Campo LEdoC, “Prática e Pesquisa Socioeducacional IV” e “Estágio Supervisionado I”. As experiências ocorreram paralelas às nossas ações no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), tendo como campo de atuação a EMEIF Demóstenes Ranieri, localizada na Comunidade de Fazenda, área rural do município de Cametá (PA).

Como foco, o estágio consistiu na aproximação prática e metodológica para o ensino de Ciências no nível de Ensino Fundamental, ocorridos nos 6º, 7º, 8º e 9º ano da Escola Básica. O componente curricular foi definido a partir da matriz curricular da LEdoC, que, em processo de transgressão ao modelo tradicional de formação, habilita os licenciados em Educação do Campo (EdoC) do Campus de Cametá, para atuação docente no componente de Ciências no Ensino Fundamental, além de Biologia e Química no Ensino Médio.

As atividades supervisionadas se alinharam ao PIBID, que pode se caracterizar pela oportunidade sistemática e monitorada de

iniciação à docência, principalmente pela capacidade de incursão dos educandos na escola básica ainda nos momentos formativos das licenciaturas. Trata-se da possibilidade de refletir a teoria acadêmica com a prática real de educadores nas escolas, principalmente os educadores das áreas do campo que enfrentam diversos desafios, como: escolas precárias, transporte escolar sem o mínimo de condições de uso, turmas multisseriadas, entre outras questões estruturais e pedagógicas.

O estágio supervisionado, alinhado à prática com o aporte teórico das disciplinas da graduação, torna-se um processo importante na formação dos educadores, na medida em que as realidades são confrontadas, pois, os licenciandos estão em processo formativo para atuarem nas escolas. Nesse sentido, concordamos com Ribeiro e Araújo (2017, p. 1728), ao afirmarem que o “[...] estágio é o momento essencial para a observação e a compreensão das peculiaridades da educação básica, assim como do cotidiano do trabalho docente.

A intervenção como etapa essencial no estágio permitiu construir e confrontar reflexões no processo continuado da formação docente, apontando diversas possibilidades pedagógicas e de ensino que deem conta de potencializar o ensino-aprendizado nas escolas onde futuramente iremos atuar. O estágio, tanto como componente formativo da LEdoC, quanto como parte da atuação no PIBID, tornou-se um mecanismo de superação da lógica de inexperiência dos sujeitos que estão em uma licenciatura para o magistério.

Na universidade, existem sujeitos que nunca tiveram contato com a educação escolar em atuação docente, mas sabe-se que existem outros, que, apesar de estarem cursando uma licenciatura, já possuem alguma experiência na docência, principalmente os que possuíam formação no curso de Ensino Médio Normal, hoje inexistente, ou até mesmo de outra graduação.

Este artigo busca descrever e refletir sobre a importância do estágio docente na formação de futuros educadores da escola básica, bem como avaliar se o estágio previsto na matriz da LEdoC/Cameté

apresenta potencialidades de transgressão da forma escolar na educação tradicional formal.

As análises partem dos processos de inserção nas aulas com o professor regente das turmas do 6º ao 9º ano do EF, do planejamento pedagógico para intervenção na escola e, por fim, da prática de ensino como produto do estágio docente.

Percursos do Estágio e Procedimentos Metodológicos de Intervenção Docente

O estágio ocorreu no mês de maio de 2023 e as atividades iniciaram a partir do contato com a gestão da escola e apresentação do plano de trabalho de inserção de estagiários. A intencionalidade de atuação discente ocorreu nas dimensões da necessidade curricular da LEdoC/Cametá e do processo de atuação docente em formação inicial, principalmente na possibilidade de aplicabilidade dos conceitos e proposições acerca da Educação do Campo em uma escola localizada no campo.

Nossa análise se ancorou em uma abordagem qualitativa com aspectos descritivos para apresentar os desafios e possibilidades de inserção docente na escola do campo. Houve aplicação de questionário para o gestor da escola e do professor regente das turmas do 6º ao 9º ano de Ciências. O questionário foi a opção desejada pelos entrevistados, pois, estes justificaram que seria o meio mais eficiente de produção das respostas e pela própria limitação de tempo não disponível para a entrevista.

Para registrar a cronologia do período de estágio e pesquisa na EMEIF Demóstenes Ranieri, lançamos mão de diário de bordo e registro de observações durante as estadas na escola. O planejamento escolar e a organização da disciplina de Ciências foram considerados para a continuidade de objetos de conhecimentos que o docente regente aplicaria nas turmas em questão. Neste sentido, na intervenção da prática docente ocorreram em 04 (quatro) temáticas: Separação de Misturas, Ecologia, Reprodução Humana e Genética.

Entendemos que planejar uma intervenção em sala é uma tarefa necessária de organização e preparação para o ensino, pois a inexistência do planejamento pode tornar a ação desinteressante, sem cronologia de aprendizado por nível e, conseqüentemente, na ineficiência do objetivo de uma aula. O professor deve conhecer seus alunos e estabelecer um parâmetro dos conhecimentos prévios que os alunos possuem (análise diagnóstica). Assim, é possível planejar quais instrumentos e recursos didáticos-pedagógico serão necessários para a aula. Neste caso, nossas observações durante as aulas e a interação com o professor regente e os alunos das turmas foram um passo essencial.

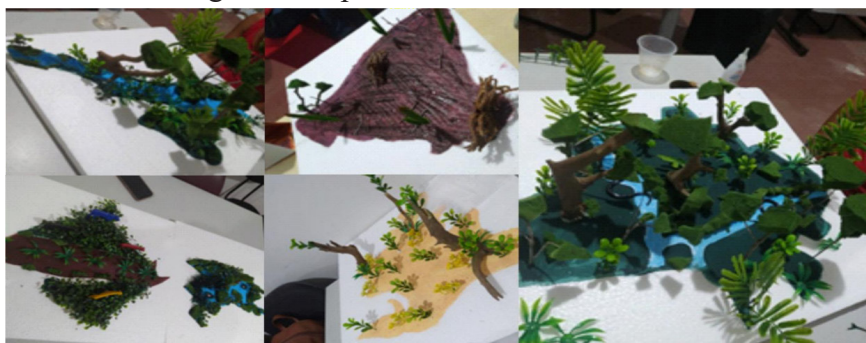
As observações e a participação nas aulas ocorreram de acordo com o planejamento escolar das turmas, tendo espaço nos dias de terça-feira e quinta-feira, no período da tarde, horário em que as aulas acontecem para os anos finais. Na escola, a disciplina de Ciências estava organizada com o seguinte número de aulas por semana: 6º e 8º ano, 02 (duas) aulas semanais de 45min, e o 7º e 9º ano 03 (três) aulas semanais de 45min. Na terça-feira, ocorriam as aulas no 6º, 8º e 9º ano e, na quinta-feira, no 7º ano.

Os dias da intervenção aconteceram respectivamente nos dias 23 e 25 de maio de 2023. Esses dias foram definidos seguindo o período em que estávamos presentes na escola nas aulas de Ciências. A temática seguiu a lógica do plano de aula e foi estabelecido em nível de aprendizado de acordo com os saberes prévios dos alunos e da turma, ou seja, os níveis de informações e do tipo de linguagem estavam de acordo com o nível dos educandos. O período de estágio ocorreu entre os dias 02 e 25 de maio de 2023.

Para cada temática de aula por ano, foram planejadas e produzidas estratégias de intervenção diferenciadas, mas que estabeleceram uma aula expositiva teórica e com culminância de experiências práticas. Para o 6º ano, foram realizados exercícios de misturas de materiais orgânicos, como terra, sementes, pedras, areia, água, óleo; no 7º ano, os recursos práticos foram de produção de maquetes dos

biomas, exposições fotográficas e vídeos de diversos espaços brasileiros, esses conteúdos estão contidos na área da Ecologia; no 8º ano, foi produzida uma palestra sobre Infecção Sexualmente Transmissível (IST), para tratar das relações com a reprodução humana; já no 9º ano, para tratar sobre genética, construímos um varal fotográfico para estimular a reflexão sobre hereditariedade e composição étnico racial do povo brasileiro. Vejamos as imagens abaixo sobre a produção da aula para o 7º ano do EF.

Figura 1: Réplica dos biomas brasileiros



Fonte: Acervo da autora do trabalho, 2023.

Na imagem acima apresentamos as maquetes construídas sobre aspectos da ecologia, como os biomas brasileiros. Além desse efeito tácito, foi produzido um pequeno encarte com conceitos dos biomas e imagens impressas, para que os alunos pudessem assimilar os elementos da fauna e flora dos biomas, bem como a utilização de *datashow* para ilustrações e vídeos, que subsidiaram o fluxo da aula teórica e a proposição do real. Nas maquetes, priorizamos a utilização de recursos naturais locais e com materiais em chapa de isopor e diversos recursos sintéticos, com predominância dos orgânicos extraídos da floresta, como folhagem, galhos secos, amostragens de solo, etc.

Ao fim do período de estágio, aplicamos uma ficha avaliativa para o professor regente da turma de modo que este pudesse mensurar o desenvolvimento do estágio, o desenvolvimento do estagiário e a contribuição para a escola lócus do processo supervisionado.

A EMEIF Demóstenes Ranieri e as contribuições do PIBID na Formação Docente

Como discente e enveredando pelos caminhos iniciais da pesquisa, realizamos o reconhecimento do território da comunidade e da escola, e com isso obtivemos informações importantes para a produção teórica do real que nos cercou durante o estágio docente. A escola Demóstenes Ranieri localiza-se na Vila de Fazenda e tem acesso pela vicinal conhecida como “Vacajó”, trata-se da junção dos nomes das comunidades de Ajó e Vacaria; a vicinal não é asfaltada e corta a comunidade de Fazenda até o acesso da estrada principal da vila de Juaba em Cametá. Seu acesso também pode ocorrer por via fluvial, através do rio Tocantins, no sentido norte/sul, com o ponto de partida da sede municipal.

De acordo com os dados educacionais da plataforma QEdu, que absorve os dados nacionais do censo escolar, havia, em 2022, o indicativo que a escola Demóstenes Ranieri possuía 137 (cento e trinta e sete) alunos, sendo: 25 (vinte e cinco), na pré-escola; 59 (cinquenta e nove), do 1º ao 4º do EF, e 53 (cinquenta e três), do 6º ao 9º ano, do EF. Em relação ao número de docentes, os dados indicaram 12 (doze) profissionais em efetivo exercício, destes 1 (um) atua na docência do componente de Ciências. No ano de 2023, a gestão escolar informou que existem 54 (cinquenta e quatro) alunos regularmente matriculados do 6º ao 9º ano, foco da nossa intervenção.

No momento de apresentação na escola, tivemos o contato com o gestor escolar, que, por sua vez, apresentou o espaço físico da escola, as histórias e desafios enfrentados no dia a dia na instituição. O diretor da escola faz parte do quadro de funcionários da EMEIF Demóstenes Ranieri e mora em uma comunidade vizinha. Apesar de não ser da localidade, é participativo e atuante no que diz respeito aos assuntos da escola, buscando solucionar os problemas enfrentados, como a falta de funcionários, o *déficit* de alimentação escolar, a escassez de formação continuada voltada para as necessidades do campo, a inexistência de recursos didáticos, o transporte escolar em condições degradantes etc.

A escola possui 02 salas de aulas, tendo a secretaria e outros espaços adaptados por falta de salas para acomodar os alunos, 01 sala da Direção, 01 Copa/Cozinha, área de refeição e um campo de futebol particular, que é utilizado para as atividades de Educação Física.

Percebemos nas primeiras aproximações o desafio da docência, no entanto, consideramos a finalização do estágio supervisionado como uma oportunidade singular para que o estágio indicasse a eficácia da inserção escolar, ainda no processo formativo inicial, para que a prática fosse aplicada de forma a amadurecer a formação no e durante o curso. Concordamos com Ribeiro e Araújo (2017, p. 1726) que o “[...] período do estágio supervisionado, antes de ser um ponto de chegada, é um ponto de partida para a produção de novos saberes a partir da arena escolar”. É uma ação necessária, principalmente porque possui um direcionamento supervisionado por um docente com experiência em sala de aula.

De acordo com o Projeto-Pedagógico do Curso (FECAMPO, 2017), da Licenciatura em Educação do Campo, os estágios são necessários para que os estudantes possam dar conta das realidades das comunidades rurais, de acordo com o PPC:

O estágio docente está organizado em quatro semestres letivos assim denominados: Estágio Docente I, Estágio Docente II, Estágio Docente III, Estágio Docente IV. Durante os Estágios Docentes I e II serão desenvolvidas pesquisas para se construir práticas pedagógicas voltadas para o ensino de Ciências no nível fundamental (séries finais) e Biologia e Química para o ensino médio (FECAMPO, 2017, p. 23).

Entrar no campo da prática é essencial para quem está em formação inicial, pois, o “[...] estágio é o momento essencial para a observação e a compreensão das peculiaridades da educação básica, assim como do cotidiano do trabalho docente. Tal compreensão deve se pautar na observação crítica dos movimentos” (Ribeiro; Araújo, 2017, p. 1728). O estágio, ao mesmo tempo que proporcionou a troca de experiências, foi uma oportunidade de produção do conhecimento a partir da pesquisa socioeducacional realizada no âmbito da escola.

O PIBID, no âmbito da LEdoC, fortalece o que os movimentos sociais e a universidade defendem sobre a Educação do Campo, pois fortalece o vínculo de pertencimento dos sujeitos, confronta os conhecimentos pré-estabelecidos com os construídos na universidade e cria uma sinestesia identitária que afirma cada vez mais a necessidade da formação da classe trabalho, para gestar outras possibilidades de vida, pautado no compromisso coletivo, na garantia de direitos e na produção dos saberes a partir do movimento de suas realidades.

O PIBID fortalece, portanto, a compreensão das práticas sociais e medeia o conhecimento a partir da divergência conceitual e das convergências das práticas educativas, tendo a educação e o ensino lugar central na produção de conhecimento difundido e experienciado na escola. Podemos afirmar que o PIBID e o estágio docente supervisionado são essenciais no processo de construção do ser educador, pois criam uma dimensão de incursão da teoria para a prática e vice-versa, a partir do momento em que inserem os discentes da licenciatura em contato com os espaços onde estes poderão atuar, possibilitando um planejamento coletivo que eleva a didática e a prática de ensino dos professores regentes e do próprio estagiário, e constroem e potencializam ações inovadoras que permitam ampliar as possibilidades de inovação escolar, sendo estas do ponto de vista didático, de produção de materiais pedagógicos, de planejamento e de construção coletiva das aulas.

O processo de observação e intervenção efetiva de fato constrói uma práxis docente que aproxima o conhecimento sistematizado da universidade com as realidades escolares. O estágio proporciona a incursão prática e cria a identidade docente e suas relações com a profissionalidade docente. Sobre a inserção docente pelo PIBID nos estágios docentes, Paniago, Sarmiento e Rocha (2018, p. 15) afirmam que:

[...] os contributos do programa para a inserção dos formandos no contexto escolar, espaço no qual podem mergulhar em diversas atividades que proporcionam aprendizagem da docência, tais como: diagnóstico para conhecimento da realidade escolar, par-

tipificação, como ouvintes, em reuniões pedagógicas, conselhos de sala, semana pedagógica, mostras pedagógicas, culturais e científicas, planejamentos, dentre outros. O programa possibilita a articulação entre a formação e o cenário de trabalho dos futuros professores.

De fato, concordamos que a experiência na escola é a mediação que os discentes em processo formativo necessitam. No entanto, nota-se que, por vezes, os professores regentes encontram-se isolados de projetos maiores da escola, o que julgamos ser essa falha oriundas de um sistema maior, mas que pode ser transgredido com a construção de uma proposta alicerçada da escola. Não obtivemos resposta em relação ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, tampouco se ele existe.

Percebemos que o currículo, os planos de aulas e o planejamento escolar são o que direciona as ações da escola e dos docentes, todos com base nas orientações da secretaria de educação, alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Não há um direcionamento que expresse as necessidades escolares, tampouco sujeitos que possam redefinir essa estrutura no ambiente local. Todo esforço e inovação na prática de ensino é consolidado pelo planejamento dos professores, estes é claro, guiados por uma tendência ou processo formativo que os constituiu.

Os desafios da prática docente sob a ótica do estágio: apontamentos

Iniciamos este tópico com análises das primeiras impressões com o professor regente das turmas de Ciências e os alunos com os quais interagimos durante o mês de estágio. Sabemos que o estranho é sempre presente em nossas vidas e que o primeiro contato com um ambiente novo causa um certo receio para quem chega e desconfiança para quem já está. Assim foi o primeiro contato com os alunos, os olhares curiosos, as falas sussurradas, os risos retraídos... Tudo isso faz parte da construção de relações entre pessoas. Assim foi nosso primeiro contato, porém, aos poucos, os olhares ganharam certezas, as

falas tornaram-se imponentes e os risos descontraídos. Nessa construção, o papel do professor de Ciências foi fundamental para que o objetivo do estágio fosse exequível. Com a mediação do professor, conseguimos planejar e executar as aulas propostas juntamente com a produção de material pedagógico para auxiliar no aprendizado em sala de aula.

Consideramos que o fato de existir, no componente de Ciências, apenas um professor regente facilitou a execução das atividades propostas sem qualquer prejuízo. A metodologia do professor é uma questão a ser mensurada. Em suas aulas, ele faz uso de recursos tecnológicos e se aproxima ao cotidiano dos alunos, trazendo-os para dentro dos conteúdos abordados. O professor de Ciências reside nas proximidades da comunidade, onde a escola está localizada, o que facilita a relação tanto com os alunos quanto com as famílias.

Os desafios enfrentados pelo professor regente foram pautados e refletidos em nossa atuação enquanto estagiário, pois são realidades que devem ser superadas e que, possivelmente, muitos dos educadores em formação irão enfrentar ao iniciar a carreira docente.

O professor da turma possui duas graduações, uma em língua portuguesa e outra em ciências naturais com habilitação em Biologia, além da pós-graduação em metodologia para o ensino de Biologia. De acordo com seus relatos, as formações continuadas foram necessárias para subsidiar suas práticas docentes, haja vista que há falta de recursos materiais, equipamentos de laboratório para desenvolver atividades-fim, além da falta de livros que possam ser componentes de suas aulas.

Notamos que ainda há a necessidade de integração com as disciplinas dos demais campos de conhecimento e, como não há uma proposta integradora, os discentes utilizam o conceito de interdisciplinaridade para definir as aproximações temáticas ou de objetos de conhecimentos de uma mesma disciplina ou de outra que se aproxime do seu campo. Vejamos o que registrou o professor regente: “Os saberes socioculturais são trabalhados de forma interdisciplinares nos

componentes curriculares para que haja uma melhor integração dos conhecimentos”. Apesar de haver relato sobre a integração, não houve registro de nenhuma atividade que a definisse.

Na escola, como já mencionamos anteriormente, os objetos de conhecimento são utilizados na íntegra, seguindo as orientações da BNCC. Neste sentido, a fuga da forma e as concepções de educação integral só podem existir se houver uma concepção contra-hegemônica dos padrões estabelecidos. Essas amarras são construídas desde a falta de compressão de um projeto pedagógico escolar, das orientações da secretaria de educação, até o preenchimento dos diários de classes que exigem a forma de registro da BNCC.

Houve a constatação de que os livros didáticos não são utilizados, as informações não aludem o porquê, se é uma opção do professor ou se é falta desses livros no ambiente escolar. Nas aulas de Ciências, o informante destacou que utiliza apostilas produzidas a partir de várias referências.

De certo, podemos afirmar que, ao planejar as ações de intervenção durante o estágio, houve uma melhoria nas ações, pois alinhamos os saberes do professor regente com a disponibilidade dos estagiários na produção do material, pois, em muitos casos, a carga horária dos professores é intensa e inviabiliza o planejamento com recursos didáticos mais detalhados. Com a distribuição das tarefas, o professor regente pode desenvolver outras interações, devido à partilha de atividades. Abaixo, realizamos registros das observações e da interação do professor regente com os alunos.

Durante as interações com o professor e os alunos, percebemos em suas falas que o trabalho docente fica comprometido com determinados problemas estruturais da escola, o que corrobora os relatos anteriores, como: a falta de recursos didáticos para os docentes; servidores de apoio operacional reduzidos; transporte e alimentação escolar escassos etc. Além disso, há percepção de disciplinas isoladas e sem articulação por área de conhecimento e a falta da participação dos movimentos sociais nas ações da escola.

Apensar das problemáticas o estágio proporcionou outras possibilidades, como: o planejamento, a observação e a intervenção a partir do levantamento de dados da comunidade e da escola; a aproximação da realidade local em vista das temáticas abordadas em sala de aula; o uso de recursos didáticos produzidos como intencionalidade da aula e a participação dos alunos; a aproximação da universidade com a escola em vista ao estágio e a troca/construção de experiências entre estagiários, professor regente e os alunos dos anos finais do EF.

Considerações finais

Analisar à luz de nossa questão norteadora se o estágio docente contribui na formação dos educandos da LEdoC é um fato e vai além: pode ser considerado como uma ação que deve ser potencializada e alargada nos cursos de licenciatura. O estágio contribui de forma significativa para a formações de educadores, pois proporciona o contato prático com seu futuro campo de atuação.

O estágio previsto nos cursos de licenciatura ou em função do PIBID torna-se uma materialização do pensamento marxista, que embasa e fundamenta a Educação do Campo, pois consolida a práxis na ação de totalidade entre teoria e prática no campo de reflexão para alteração das realidades que expropriam os sujeitos de seu direito à vida e à garantia de uma educação para libertação das amarras do sistema capitalista.

A atuação no estágio, para além da vivência prática, proporciona construir reflexões sobre a necessidade educativa por área de conhecimento, de forma interdisciplinar e que deve agregar os diversos saberes e sujeitos que estão envolvidos no ato educativo, tendo o aluno como centro, e os demais profissionais responsáveis por sua formação, como os professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, servidores de apoio administrativo e operacional, bem como a integração com a comunidade em que os sujeitos vivem.

O ato de estagiar e intervir com supervisão do professor regente tem uma dimensão extremamente válida, pois dá visibilidade à

função da escola e traz a universidade como parceira no processo de ensino-aprendizagem, potencializando a formação dos sujeitos, tanto na formação inicial, como é o nosso caso, quanto na formação continuada para os que já atuam na área.

Referências

FECAMPO, Faculdade de Educação do Campo. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. 2. ed. Cametá, PA: CUNTINS, 2017.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque da. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**, [S.l.], v. 34, n. 1, p. 1-31, 22 out. 2018.

RIBEIRO, Luís Tavora Furtado; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. O estágio supervisionado: fios, desafios, movimentos e possibilidades de formação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], v. 12, n. 3, p. 1721-1735, 5 set. 2017.

Capítulo 7

TRANSFORMANDO VIDAS: minha jornada de estágio na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Rayane Cristina Medeiros de Almeida

Introdução

A educação desempenha um papel fundamental na vida das pessoas, pois é por meio dela que adquirimos conhecimento, participamos do ciclo social e nos preparamos para o mercado de trabalho. Tanto na educação formal quanto na não formal, buscamos oferecer um aprendizado adequado que possa transformar a vida dos indivíduos. Além disso, é importante destacar os direitos e os deveres dos cidadãos, para que possam se tornar membros ativos e críticos da sociedade. Por meio da educação, é possível desenvolver habilidades sociais, adquirir informações, construir a própria identidade e encontrar nosso lugar no mundo.

O presente artigo é resultado das experiências e vivências da disciplina Metodologia Científica VI e Estágio III, para o tempo comunidade, e tem como objetivo levantar reflexões sobre a importância da leitura e escrita, além de incentivar a autonomia dos estudantes do campo na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa ocorreu na turma de 3ª etapa da EJA da Escola Municipalizada de Ensino Fundamental Gracinda Peres.

Essa escola municipalizada, localizada na rua Apavim, número 193, no Quilombo São Benedito da Vila Moiraba, município de Cametá, Pará, fica na margem esquerda do rio Tocantins e foi construída a partir de 2006, sendo inaugurada em 08 de junho de 2008, e passando a atender à clientela de Maternal ao Ensino Médio, reconhecida

pelo MEC com o código 15072681.

A leitura e escrita são habilidades fundamentais para o desenvolvimento intelectual e social de indivíduos de todas as idades, sendo essenciais para a construção do conhecimento e da autonomia. No contexto da EJA, a importância da leitura e escrita é ainda maior, uma vez que esses indivíduos muitas vezes chegam à escola com lacunas no aprendizado, o que dificulta sua capacidade de se tornarem cidadãos críticos e participativos.

Segundo Freire, em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, a leitura e escrita são instrumentos de libertação, que possibilitam aos alunos o exercício do pensamento crítico e reflexivo, levando-os a compreenderem o seu papel na sociedade e a atuarem de forma consciente na transformação da realidade em que estão inseridos. Além disso, a leitura e escrita são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos, permitindo que sejam capazes de pensar por si mesmos, de tomar decisões e de se expressarem de forma clara e coerente.

Dessa forma, a EJA deve priorizar o ensino da leitura e escrita, garantindo que esses alunos tenham acesso a diferentes tipos de textos e sejam capazes de compreendê-los e interpretá-los de forma crítica. A autonomia na educação desses indivíduos passa necessariamente pela capacidade de ler e escrever, pois é por meio dessas habilidades que eles podem desenvolver seu pensamento crítico, ampliar seus horizontes e atuar de forma autônoma na sociedade.

Portanto, a leitura e escrita são ferramentas poderosas para a construção da autonomia na EJA, devendo ser utilizadas de forma significativa e contextualizadas, para que esses indivíduos possam se tornar sujeitos ativos e participativos na sociedade.

Metodologia

Este estudo se baseia em uma pesquisa-ação, que envolve a colaboração de participantes conduzindo investigações sistemáticas com o objetivo de auxiliar o professor a aprimorar suas práticas de

trabalho. De acordo com Tiollent (2002), “[...] a pesquisa-ação acontece em um ambiente de diálogo, no qual os envolvidos participam ativamente da resolução dos problemas, utilizando seus conhecimentos diversos para propor soluções e aprender durante o processo de ação”.

Desse modo, para a elaboração deste artigo, foi utilizada a pesquisa-ação, um tipo básico de investigação que envolve a participação ativa do autor e a interação com outros colaboradores na produção de conhecimento sobre o tema estudado, utilizando o ambiente natural da Escola Municipal de Ensino Fundamental Gracinda Peres. De acordo com Alves (2003, p. 41), a pesquisa é um exame cuidadoso, metódico, sistemático e aprofundado que visa descobrir dados, ampliar e verificar informações existentes, com o objetivo de acrescentar algo novo à realidade investigada. Neste contexto, a pesquisa-ação requer o envolvimento direto do pesquisador na situação estudada, destacando que os indivíduos participantes do processo educacional possuem particularidades específicas a serem desenvolvidas.

A metodologia empregada foi a qualitativa, que, segundo Gil (1999), não necessita do uso de métodos estatísticos. A coleta de dados é feita diretamente no ambiente natural e o pesquisador desempenha um papel fundamental como instrumento de pesquisa. Por meio dessa abordagem, foi possível identificar o ponto de vista e a experiência dos sujeitos envolvidos como foco deste estudo.

Durante a realização deste estudo, foi investigada a metodologia utilizada pelos professores e a forma como os alunos absorvem o conteúdo apresentado por eles. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas para coleta de dados. A análise desses dados possibilitou reflexões a partir das informações obtidas e uma integração com o referencial teórico utilizado no estudo.

Ao longo de todo o processo de estágio, pudemos adquirir conhecimentos que só poderiam ser obtidos através da prática e das vivências no ambiente educacional. Foi possível observar de perto os métodos utilizados no processo de ensino e aprendizagem, bem

como os desafios enfrentados tanto pelos educadores quanto pelos educandos.

Essa experiência foi de extrema importância para o nosso crescimento profissional, pois pudemos compreender a importância de respeitar as particularidades de cada aluno e adaptar o ensino de acordo com suas necessidades e potencialidades. Além disso, pudemos vivenciar na prática a importância da relação afetiva entre educador e educando, que influencia diretamente no processo de aprendizagem.

Todo o aprendizado adquirido durante o estágio contribuirá significativamente para a nossa atuação como futuros educadores, pois nos permitiu vivenciar na prática as teorias estudadas na faculdade e compreender a complexidade e a importância do trabalho realizado em sala de aula. Sem dúvida, essa experiência foi fundamental para o nosso desenvolvimento profissional e pessoal.

Perfil da Escola

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Gracinda Peres está inserida em uma comunidade quilombola com certificado concedido pela Fundação Cultura Palmares em 2013. No ano 1958, a população se mobilizou para reivindicar seus direitos por meio do político Gerson dos Santos Peres, incluindo melhorias no ensino e a construção de um prédio escolar para atender aos alunos da região (figura 1).

Figura 1: Frente da Escola Gracinda Peres



Fonte: autor da pesquisa.

A construção da escola teve início com a aquisição de um terreno, que foi escolhido como local para a construção da escola tão aguardada. Em 1970, o prédio da escola foi inaugurado, localizado na esquina das ruas 15 de novembro e São Benedito. Inicialmente, a escola possuía uma sala de aula, uma copa, um banheiro e um poço artesiano, porém não tinha água encanada, situação que perdurou por muitos anos.

A escolha do nome da escola foi discutida levando em conta aspectos políticos e valores da instituição. Inicialmente, pensou-se em homenagear a dona do casarão que deu origem ao ensino escolar na comunidade, mas, devido à sua pouca instrução, optou-se por um nome que transmitisse uma imagem de boa formação. Assim, a escola foi denominada “Gracinda Peres”, em referência à esposa do então político. Esta decisão reflete a prática política de gravar nomes de políticos em instituições públicas para manter sua memória viva. Dessa forma, a escola reflete a influência das culturas política e educacional em suas decisões institucionais.

Devido a grandes transformações e ampliações em sua estrutura física da escola houve a necessidade da construção de uma nova escola para atender à demanda de estudantes e às necessidades da comunidade. Então, em 2006, iniciou-se a construção de uma nova escola, atualmente localizada na Rua Apavim, número 193, no Quilombo São Benedito na Vila Moiraba, Município de Cametá, a EMEF Gracinda Peres foi construída entre os anos de 2006 e 2008, sendo inaugurada em 08 de junho de 2008. A escola atende desde o Maternal até o Ensino Médio, sendo reconhecida pelo MEC com o código 15072681.

A estrutura física da escola é composta por seis salas de aula, uma sala de professores, uma copa, oito banheiros (sendo dois adaptados para alunos com necessidades especiais), uma rampa para cadeirantes, um depósito de merenda escolar, uma sala para material de higiene, uma lavanderia, uma sala para arquivo, uma secretaria e uma quadra poliesportiva descoberta. A equipe administrativa da escola

é formada pelo diretor, coordenador pedagógico, secretária, agente administrativo, 20 professores, 13 agentes de apoio e segurança e 270 alunos, todos engajados em proporcionar um ambiente propício para o ensino e aprendizagem.

Entretanto, a nova estrutura da EMEF Gracinda Peres apresenta algumas limitações, como a falta de centrais de ar-condicionado, deficiências na iluminação e na ventilação, a ausência de auditório para reuniões, laboratório de informática e biblioteca. Além disso, as carteiras não são padronizadas para a educação infantil e a quadra esportiva descoberta que dificulta as aulas de educação física em dias chuvosos.

Os desafios da EJA no processo de ensino-aprendizagem

Segundo a gestora da EMEF Gracinda Peres, “Temos alguns, alunos de família desestruturada, com pouco apoio, desinteresse pelos estudos, alguns indisciplinados. Procuramos dialogar com eles. Falando da importância do estudo. Entre outros.”

O ensino da EJA enfrenta diversos desafios em relação ao desinteresse pela leitura e escrita entre os estudantes de classes sociais mais baixas, que recebem benefícios sociais. Os problemas de indisciplina, desrespeito e falta de atenção em sala de aula são comuns, refletindo muitas vezes a falta de estrutura familiar e perspectivas de futuro para esses estudantes. A escola busca utilizar todos os recursos disponíveis para enfrentar essas questões e conta com o apoio e a participação das famílias, o que é fundamental para garantir o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes.

A história da EMEF Gracinda Peres é marcada pela dedicação e empenho da comunidade em oferecer uma educação de qualidade às suas crianças, jovens e adultos, mesmo diante das dificuldades financeiras e da realidade rural em que estavam inseridos. Acreditando no poder transformador da educa

ção, os moradores do Quilombo São Benedito de Moiraba uniram esforços para fundar a escola e garantir que as crianças e adoles-

centes tivessem acesso ao conhecimento e oportunidades de desenvolvimento.

Ao longo dos anos, a escola foi se consolidando como um espaço de aprendizagem e crescimento para a comunidade, proporcionando não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também promovendo valores sociais, culturais e ambientais. O compromisso com a formação integral dos alunos e com o fortalecimento dos laços com a comunidade tem sido uma constante na trajetória da EMEF Gracinda Peres.

Como resultado, é crucial reconhecer a importância de observar e refletir sobre as práticas educativas dos professores, a fim de identificar os desafios que enfrentam em suas salas de aula. Muitas vezes, ao analisarmos o trabalho do professor, esquecemo-nos de considerar o aspecto humano e os obstáculos que enfrentam para adaptar sua prática de ensino, a fim de garantir que os alunos absorvam o conteúdo de forma eficaz. Fica evidente o esforço do professor de Ciências em estabelecer conexões entre o conteúdo curricular e a realidade dos alunos, seguindo as diretrizes da escola.

Assim, a escola se tornou um importante pilar na vida dos moradores do quilombo, contribuindo para o fortalecimento da identidade local e para a construção de um futuro mais promissor para as novas gerações. A história da EMEF Gracinda Peres é um testemunho do poder da educação em transformar realidades e abrir caminhos para um mundo mais justo e igualitário.

Estratégias adotadas para o ensino de ciências na EJA na EMEF Gracinda Peres

Em um dos relatos da gestora escolar sobre como a escola apoia os estudantes que estão buscando a conclusão do Ensino Fundamental na modalidade EJA, ela nos disse: “Acolhendo desde o momento da busca ativa para se matricular, orientando da importância de concluir seus estudos e outros mecanismos que evitem a evasão dos alunos.” (Diretora da EMEF Gracinda Peres).

“É fundamental que a direção da escola esteja engajada e comprometida com o sucesso dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, oferecendo o suporte necessário para que esses estudantes alcancem seus objetivos educacionais.” (Silva *et al.*, 2020, p. 48).

Foi perceptível, de fato, o comprometimento da direção escolar na EJA, no apoio ao ensino e à promoção do sucesso dos estudantes, buscando garantir que houvesse recursos materiais adequados para o ensino, professores qualificados e capacitados para trabalhar com essa modalidade de ensino específica. Além disso, a direção está sempre incentivando e motivando os estudantes a continuarem seus estudos, oferecendo suporte emocional e acadêmico, quando necessário. A direção também promove a integração dos estudantes da EJA com os demais alunos e a comunidade escolar, criando um ambiente inclusivo e acolhedor para todos.

Em relação aos estudantes com dificuldades especiais, a direção está sempre buscando reconhecer e oferecer suporte possível, embora ainda não tenha conseguido profissionais qualificados para atuarem dentro da sala de aula: “Através das observações dos professores. Conversando com as famílias. Relatos da professora do AEE e até conhecimento de laudo, quem apresenta. Fazemos adaptações de atividades de acordo com o nível do aluno.” (Diretora da EMEF Gracinda Peres).

Acredito que seja de extrema importância ressaltar o papel da prática docente na formação de indivíduos críticos e transformadores. A preocupação do professor com o intelectual transformador, que busca tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico, é essencial para garantir que os estudantes se tornem seres pensantes, capazes de questionar e transformar sua realidade.

Quando um sujeito se torna consciente de seus direitos, questiona sua própria realidade e se recusa a ser um mero espectador passivo, ele se torna capaz de transcender a alienação imposta pela sociedade opressora. A educação é a ferramenta fundamental para despertar essa consciência e possibilitar a transformação social.

Portanto, é necessário que os educadores atuem de forma crítica e reflexiva, buscando promover uma educação libertadora e transformadora, pois, somente assim, será possível formar cidadãos capazes de questionar as estruturas injustas e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

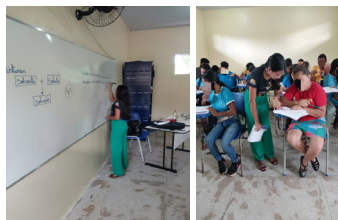
Por isso, ressaltamos que o apoio da direção escolar é essencial para garantir o sucesso dos estudantes da EJA, contribuindo para que eles superem os desafios e alcancem seus objetivos educacionais. Através de um trabalho conjunto e comprometido, é possível proporcionar oportunidades de aprendizado significativas e transformadoras para os jovens e adultos que optam por retornar aos estudos.

Regências na turma de terceira etapa da EJA

Durante o estágio na EMEF Gracinda Peres, tivemos a oportunidade de reger as aulas de ciências, o que se tornou uma experiência extremamente significativa em nossa trajetória acadêmica. Foi um desafio, mas, ao mesmo tempo, foi uma grande conquista, pois pudemos vivenciar a prática docente e aplicar todo o conhecimento adquirido ao longo da nossa formação.

A preparação das aulas foi um processo exigente e desafiador, porém, com o apoio e orientação do professor de Ciências da escola, pudemos planejar e executar as aulas de forma eficaz. A regência nos permitiu experimentar diferentes métodos de ensino, lidar com os desafios do dia a dia em sala de aula e colocar em prática todo o aprendizado teórico (Figura 2).

Figura 2: Regência na EJA.



Fonte: Autor da pesquisa.

Esse estágio de observação e regência foi fundamental para minha formação como profissional da educação, pois me proporcionou uma visão realista e prática da rotina de um professor. Agradeço a todos os envolvidos nesse processo, que me apoiaram e incentivaram a buscar sempre o melhor desempenho em minha atuação como educador.

Durante as aulas, iniciamos com uma pequena mística e reflexão sobre a importância da educação, seguida da explanação do conteúdo sobre misturas homogêneas e heterogêneas e os processos de separação de misturas, utilizando exemplos do cotidiano para facilitar a compreensão dos alunos. Promovemos uma roda de conversa para que os estudantes pudessem tirar dúvidas e compartilhar experiências relacionadas ao tema, visando garantir o engajamento dos alunos e promover uma melhor compreensão do conteúdo abordado (Figura 3).

Figura 3: Regência na EJA.



Fonte: Autor da pesquisa.

A experiência de reger aulas na EJA foi enriquecedora para nossa formação como futuros professores de Ciências. A interação com os alunos e a vivência da relação professor-aluno foi marcante e contribuíram para o nosso desenvolvimento profissional. Observar os desafios enfrentados pelos professores no dia a dia da sala de aula, especialmente com estudantes no período conturbado da adolescência, com estudantes mais velhos e com estudantes com dificuldades especiais foi uma experiência que nos fez crescer e nos preparar de forma sólida para atuar como docentes no futuro.

Considerações finais

Após análise detalhada das informações e observações feitas durante o estágio, pudemos concluir que essa experiência foi extremamente enriquecedora para a formação do futuro docente. Cada etapa do estágio tem sua finalidade específica e proporciona um conhecimento profissional valioso, incluindo as relações em sala de aula, os conteúdos e as atividades.

Apesar dos desafios presentes, como a questão da frequência e participação dos estudantes, o estágio de Ciências na EJA reflete como o ensino deve ser conduzido, visando oferecer a melhor experiência de aprendizado para os educandos e auxiliando na construção do conhecimento de cada um.

A importância da educação inclusiva também foi reforçada durante o estágio, destacando a necessidade de atender às diferentes necessidades dos alunos e promover a igualdade de oportunidades. A diversidade nas salas de aula enriquece o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais significativo para todos os envolvidos.

A valorização da leitura e escrita em todas as etapas da educação, inclusive na EJA, promove interações significativas entre os alunos e contribui para a relação com o meio social e cultural. Tanto a leitura e escrita quanto o protagonismo dos alunos são essenciais para tornar a aprendizagem mais prazerosa e significativa. É possível proporcionar uma experiência transformadora e enriquecedora de aprendizado para jovens e adultos, tornando o ato de aprender uma experiência única.

Referências

ALVES, Magda. **Como escrever teses e monografia**. (Um roteiro passo a passo). Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CARVALHO, Maria Lúcia de Oliveira. **Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à**

Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SILVA, J. A.; Sousa, M. B.; SANTOS, L. C. A importância do apoio da direção escolar para o sucesso dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. **Revista de Educação Adulta**, v. 15, n. 2, p. 45-60, 2020.

TIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

Capítulo 8

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE CARAPAJÓ, CAMETÁ (PA)

Regineice Franco de Sousa

Introdução

A formação em Educação do Campo na Universidade Federal do Pará (UFPA) tem como objetivo capacitar educadores para atuar em contextos rurais, enfrentando desafios sociais, econômicos e culturais. No curso de Licenciatura em Educação do Campo, os estágios supervisionados são fundamentais para consolidar o conhecimento teórico e prático, aproximando os futuros professores das comunidades em que atuarão.

Por mencionar a questão da formação docente, Novaes (1995) argumenta que esse processo exige, além de outras questões, autonomia, responsabilidade social e individual. Neste sentido, estar em formação implica em um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também “uma identidade profissional” (Nóvaes, 1995, p. 25).

Nesse mesmo campo de entendimento, Pimenta (1997) menciona que a identidade docente se constrói por meio de muitas questões, entre elas pelo significado que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida de suas representações de

seus saberes do sentido de vida. Com isso, Pimenta (1997) estende seus argumentos frisando que se pode dizer que a prática do estágio favorece o exercício da práxis diariamente, potencializando seus processos formativos, que seja de formação inicial ou continuada.

A vivência do estágio é muito relevante, além de aproximar a universidade da realidade da escola básica, propicia a construção da prática da profissão, favorecendo acompanhar a rotina dos educandos da EJA, a partir de um olhar de pesquisador.

Essa ação prática é importante no intuito de compreensão da educação básica em sua organização com os currículos da escola, oferta de ensino, metodologia utilizada, formação do professor regente da disciplina de Ciências, além de acompanhar as aulas durante o período de observação, o que possibilita contribuir com a formação dos educandos da modalidade EJA na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Carapajó, por meio das regências e durante as aulas.

Durante a prática, a experiência em sala possibilitou acompanhar a metodologia da professora, a dinâmica e os desafios presentes na escola e na oferta da EJA. O trabalho traz algumas considerações sobre a importância do estágio para a formação de professores, os desafios encontrados pelos estagiários e educandos, algumas contribuições para o currículo da escola lócus da pesquisa com objetivo de melhorar a metodologia e a prática de ensino do professor, e contribuir para a formação dos educandos considerando o cotidiano.

O estágio é muito importante para a jornada acadêmica e todas as experiências vividas dentro e fora da sala de aula possibilitam a familiarização dos estagiários no ambiente escolar, e nos preparam para dar suporte pedagógico para que possamos construir uma carreira profissional de acordo com os saberes partilhados.

Metodologia

O texto teve como base a pesquisa bibliográfica, cujo levantamento de dados esteve voltado para artigos e livros de autores que dizem respeito ao estágio e à sua contribuição para a formação docen-

te e para a melhoria da educação básica, na escola do campo, obras de autores que dialogam sobre a modalidade EJA, como Freire e Gado-tti, e à sua contribuição para a melhoria da qualidade do ensino da EJA, especialmente nas escolas do campo.

Além da pesquisa bibliográfica, o texto está embasado ainda na pesquisa qualitativa, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), é um estudo exploratório-descritivo, que tem como finalidade descrever completamente um determinado fenômeno, através de descrições, quantitativas ou qualitativas, quanto a acumulação detalhada por meio das observações participante. Ainda nesse sentido, Gil (2008) destaca que, “[...] para coleta de dados e levantamento, os instrumentos mais adequados e utilizados são o questionário, a entrevista e o Formulário”. Diante desse entendimento, a pesquisa busca aprofundamento de uma realidade específica identificada pelo autor. Para o estudo da pesquisa e análise de dados os instrumentos utilizados foram: questionário estruturado, diário de campo, caderno de anotações e gravador de voz (aparelho celular). O primeiro contato se deu com a apresentação da carta de estágio à coordenação da escola pesquisada.

A pesquisa foi realizada na EMEF de Carapajó, localizada na vila de Carapajó, área rural do município de Cametá, Pará, envolvendo observação participante, pesquisa, planejamento, execução das regências e projeto de intervenção com educandos da EJA das 3ª e 4ª etapas, professora de Ciências da Natureza e comunidade escolar. De acordo com o PPC da LEdoC (2017), os dados coletados e apresentados nestes registros são referentes a prática do Estágio de Docência III, que podem ocorrer na modalidade de EJA ou em programas como Saberes da Terra, PRONERA, Escolas, Famílias Agrícolas, Casa Familiar Rural.

As técnicas metodológicas utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa se deram por meio de uma abordagem qualitativa, como descrita por Minayo (2014), valorizando a descrição aprofundada das práticas pedagógicas. Com a utilização de um roteiro de entrevista semiestruturadas.

Resultados e discussão

A educação brasileira enfrenta muitos percalços históricos e aparentemente crônicos, que atingem todo o país de forma estrutural, com agravantes para a região Norte, devido a seus territórios multifacetados. Na EJA, esses obstáculos se apresentam mais complexos relacionados às especificidades deste público, tais como a idade dos educandos, o tempo de afastamento da escola, os diversos aspectos da heterogeneidade das classes, a exclusão que marca as histórias de cada um na escola.

Os desafios enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) incluem a alta taxa de evasão escolar, a precariedade na formação de professores, a falta de materiais didáticos adequados e a ausência de políticas públicas consistentes. Esses fatores refletem não apenas a exclusão social, mas também as desigualdades estruturais do Brasil, principalmente em regiões mais vulneráveis como o Norte (Instituto Unibanco, 2023; Imap, 2023).

Esses desafios evidenciam a necessidade de políticas públicas que compreendam as especificidades da EJA, especialmente em territórios multifacetados como a região Norte. Além disso, torna-se imprescindível investir na formação continuada dos professores e na contextualização do currículo, valorizando a diversidade cultural e as experiências dos alunos. A educação deve ser um direito universal e um pilar para o desenvolvimento social e econômico, exigindo um esforço articulado entre governo, instituições e sociedade civil.

O fato de serem sujeitos trabalhadores e que retornaram ao espaço escolar em busca de ampliar seus conhecimentos, concluir o Ensino Médio, conseguir um trabalho, melhorar condições econômicas da família e até ingressar em uma universidade, faz com que os educandos busquem superar os desafios por melhores condições de vida em uma sociedade capitalista desigual.

O ensino da EJA é marcante e peculiar, pois, são sujeitos excluídos do processo de escolarização por motivos diferentes. A EJA, desde sua origem, *já passou por diversas modificações*, na busca de

melhorar a qualidade de ensino para esse público, que enfrenta várias críticas referentes à oferta do ensino. Alguns estudiosos da área, como Freire e Gadotti, trouxeram valiosas contribuições sobre a forma como olhar e enxergar a EJA. Freire (2006, p. 24), em sua teoria, diz que:

Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá construindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e aprenda com seriedade, mas que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensinem a pensar certo.

Muitas são as contribuições de Freire para a EJA, entre elas o método de alfabetização. Sabe-se que todas elas são importantes, mas não se pode negar que a forma como o referido teórico trouxe um olhar humanizador para EJA foi revolucionária, pois sua perspectiva partia dos conhecimentos prévios dos alunos, enxergando-os como sujeitos de direitos e deveres, e fazendo-os também se enxergarem a si mesmos dessa maneira. De acordo com a visão de Gadotti (1996, p. 83):

É diante da própria realidade dos educandos, que o educador conseguirá promover a motivação necessária à aprendizagem, despertando neles interesses e entusiasmos, abrindo-lhes um maior campo para os que estão aprendendo e, ao mesmo tempo, precisam ser estimulados para resgatar sua autoestima. Esses jovens e adultos são tão capazes como uma criança, exigindo somente mais técnica e metodologia eficientes para esse tipo de modalidade.

A partir da citação acima, é possível observar que o pensamento de Gadotti sobre a EJA dialoga com o de Freire, ambos na perspectiva de educar a partir dos conhecimentos dos educandos, de suas experiências de vida, entre outros. Gadotti enxerga os educandos da EJA como sujeitos capazes de aprender, mas que precisam de motivação resgatar sua autoestima, para construir uma aprendizagem. Nessa perspectiva, os educandos só precisam ser estimulados com as meto-

dologias adequadas. É nessa linha de entendimento que apresentamos o resultado da vivência do estágio na EJA na EMEF de Carapajó.

Elencamos algumas informações referentes à formação da professora de Ciências. Residente na vila de Carapajó desde o ano de 2010, ela possui graduação em Ciências da Natureza e habilitação em Química e licenciatura em Matemática, pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), Pós-graduação em Ciências da Natureza e Gestão escolar pela UNIASSELVI. Ela foi aprovada nos concursos públicos do município e do Estado. Sobre a importância de ensinar ciências na EJA, a professora destacou:

A disciplina de Ciências faz parte da nossa vida cotidiana, procuro mostrar as mudanças que estão acontecendo na natureza, quais são os gases poluentes responsáveis, questão dos resíduos sólidos, como contribuir para a preservação do planeta, então converso bastante sobre o meio ambiente os conhecimentos dos alunos são enriquecedores, eles já têm opinião própria e isso bom no diálogo durante as aulas, claro que tem algumas coisas que precisam ser explicados pelo professor isso é normal. (Prof.^a de Ciências, 2024).

Diante das falas da professora, percebe-se que, além de ser professora, é humana em sensibilizar-se com a realidade dos educandos, o que a leva a ser uma professora muito querida por todos. Procuramos dialogar com os educandos sobre o que acham da professora e de sua metodologia de ensino:

É uma professora compreensiva, conversa com a gente, procura entender nosso lado, aqui ela é a melhor professora, a gente sabe que ela voltou pra da aula de ciências pra nos ajudar somos muito gratos por isso. Temos professores que nem vem da aula quando vem chegam com pressa nem dão aula direito saem antes de terminar a aula. (Educando EJA, 4^a Etapa, 2024).

O ensino-aprendizagem nas escolas do campo refletem na vida social, no que diz respeito à modalidade EJA nas escolas das áreas rurais que encontram desafios inúmeros. Coloca os estagiários em posição de observadores e críticos, pensadores preocupados com prá-

tica da docência nas escolas em áreas rurais, o que é essencial para o fortalecimento da formação docente.

Durante as regências, colocamo-nos, no primeiro momento, a refletir sobre os desafios para os educandos da EJA, nos primeiros dias de estágio fomos para algumas salas com odor forte, muita poeira, pedimos para a direção providenciasse outra sala, que tivesse pelo menos tomada para ligar o *datashow*. Como os problemas de energia são frequentes, isso despertou uma certa preocupação para elaborar materiais didáticos para ministrar aulas diferenciadas de acordo com a realidade dos alunos do curso.

Assim, ministrar aulas na disciplina de Ciências na EJA foi desafiador. Devido à escola estar passando por algumas mudanças, tivemos algumas dificuldades, como a energia elétrica de qualidade, levando os estagiários a deixarem, de forma bem resumida, a utilização de recursos tecnológicos, materiais didáticos utilizados para trabalhar as regências foram da realidade dos educandos, como alguns recursos encontrados na natureza e alguns cartazes com imagens, para poder trabalhar as regências, apresentar metodologia diferenciada na disciplina de Ciências com materiais didáticos a partir do cotidiano.

Durante o estágio, foram realizadas práticas pedagógicas nas 3ª e 4ª etapas da EJA na EMEF de Carapajó, envolvendo metodologias participativas e materiais do cotidiano para trabalhar temas geradores. Na 4ª etapa, foi abordado o sistema urinário em duas aulas: no dia 13/05/2024, a função do sistema, os principais *órgãos* e a diferença entre a uretra masculina e feminina; e, no dia 20/05/2024, a anatomia e a função dos rins, doenças renais e cuidados alimentares. Utilizando cartazes e diálogos, destacou-se a importância da *água* para a saúde dos rins. Os alunos demonstraram interesse e interação, evidenciando a eficácia da metodologia.

Na 3ª etapa, também em duas aulas, trabalhou-se o tema “Fenômenos Físicos e Químicos”, com experimentos para identificar alterações na matéria. O objetivo foi explicar o conceito de fenômeno na ciência e distinguir fenômenos físicos e químicos de forma prática.

As práticas priorizaram a troca de saberes e o diálogo, fundamentadas na perspectiva de Paulo Freire, que defende a criação de possibilidades para a construção do conhecimento. Essa abordagem contribuiu para uma aprendizagem significativa, integrando o conhecimento prévio dos alunos e reforçando o protagonismo dos sujeitos no processo educativo.

Os assuntos das regências foram escolhidos em parceria com a professora regente da disciplina Ciências, que os selecionou de acordo com o currículo da escola, mas a metodologia e a forma de trabalhar os assuntos foram realizadas pela estagiária. Foi possível elaborar material didático adaptado com o conteúdo de acordo com a necessidade especificidades dos educandos, buscando tornar as aulas mais significantes. Também foi possível interagir diretamente com os educandos, ouvindo suas dúvidas e contribuindo no processo de formação dos sujeitos.

A última etapa da vivência do estágio foi a intervenção na escola, em que foi desenvolvido um projeto mais abrangente envolvendo a comunidade escolar em diálogo com a professora da disciplina de Ciências e os alunos da EJA 3ª e 4ª etapa. Foram realizadas algumas observações na escola, sobre vários casos de dengue na comunidade, então, chegamos à conclusão de que o projeto a ser colocado em prática seria o projeto conscientização ambiental, com o tema Reciclar para Renovar.

Assim sendo, desenvolvemos a ação Educação Ambiental e Saúde na EMEF de Carapajó, o objetivo foi chamar atenção do descarte de resíduos em lugares inadequados, tempo de decomposição na natureza, prática do consumo consciente. Os resultados evidenciaram a relevância da educação ambiental para o contexto da EJA. O projeto “Reciclar para Renovar” conseguiu envolver os alunos em práticas que relacionavam o conteúdo escolar com suas realidades, aumentando o interesse pelas aulas.

Impactos observados:

I. Engajamento: A abordagem prática e contextualizada foi eficaz para captar o interesse dos educandos, que participaram ativamente das oficinas e discussões. **II. Sustentabilidade Escolar:** As oficinas de reciclagem contribuíram para a conscientização sobre o descarte correto de resíduos e a manutenção para que os materiais, objetos e recursos tenham uma vida útil maior. **III. Desafios:** A diversidade de perfis dos educandos e a escassez de recursos da escola foram limitações enfrentadas. Muitos alunos conciliam estudos com trabalho e responsabilidades familiares, impactando a frequência e participação em algumas atividades.

Esses achados estão em consonância com os estudos de Freire (1996), que defende uma educação dialógica e participativa, e Gadotti (2009), que destaca o papel transformador da EJA como espaço de construção cidadã e ecológica.

Considerações finais

As atividades realizadas durante o estágio supervisionado na EMEF de Carapajó evidenciaram a importância de integrar educação ambiental e práticas pedagógicas contextualizadas para promover o aprendizado e a conscientização dos estudantes da EJA. A abordagem baseada no tema “Reciclar para renovar: educação ambiental e saúde na EMEF de Carapajó” demonstrou que a conexão entre conteúdos educativos e o cotidiano dos alunos do campo pode gerar impactos significativos, tanto no ambiente escolar quanto na comunidade.

A execução das oficinas e debates reforçou a necessidade de metodologias que valorizem as vivências locais, contribuindo para a formação crítica e cidadã dos participantes. Além disso, o projeto apontou para a urgência de fortalecer ações sustentáveis no contexto rural, promovendo maior engajamento entre escola, alunos e comunidade em prol de soluções para desafios ambientais e sociais.

Portanto, o estágio não apenas trouxe resultados concretos em termos de aprendizado e conscientização, mas também destacou a relevância de ampliar investimentos e incentivos para iniciativas semelhantes, que unam educação, sustentabilidade e inclusão, respeitando

as especificidades do campo e assegurando o direito à *educação de qualidade para todos*.

Referências

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, R. S. **Educação do Campo: Notas Provisórias**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, M. **Educação Popular na Escola Cidadã**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

IMAP. **Os desafios e a importância da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Brasília, DF, 2023.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO. **Educação de Jovens e Adultos: a luta pelo direito à aprendizagem**. [S.l.], 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**. Presidente Prudente, SP, v. III, 1997.

POSFÁCIO

Ao chegar ao fim desta obra, torna-se evidente que os textos aqui reunidos ultrapassam o registro simples do estágio supervisionado. O conjunto dos capítulos revela o estágio como um tempo formativo, no qual a prática pedagógica, a reflexão crítica e a investigação se entrelaçam de modo inseparável. Nesse percurso, a escola do campo deixa de ser mero espaço de aplicação e se afirma como um lugar de escuta, análise e construção de sentidos, exigindo do futuro professor atenção, paciência intelectual e rigor.

Os relatos convergem na compreensão de que ensinar Ciências em contextos camponeses, ribeirinhos e quilombolas, exige, antes, um olhar atento ao território, às condições materiais do trabalho escolar, às memórias coletivas e aos saberes que antecedem e perpassam o currículo. Compreender essas relações não é imediato, supõe esforço, disciplina do pensamento e disposição para confrontar ideias prévias, tanto sobre o ensino quanto sobre a própria docência.

Nesse sentido, o estágio emerge como experiência de formação intelectual e ética, capaz de colocar em questão concepções naturalizadas sobre ensino, aprendizagem e formação docente. Não se trata de confirmar certezas, mas de aprender a pensar a partir da realidade tal como ela se apresenta, com seus limites, contradições e resistências.

Destaca-se, ainda, a maturidade com que os autores articulam prática, reflexão e pesquisa, evitando tanto a idealização do campo quanto a simplificação de seus desafios. As dificuldades evidenciadas, infraestrutura precária, fragmentação curricular, lacunas na formação docente, são compreendidas como expressões de processos históricos de desigualdade que continuam a atravessar a educação brasileira, especialmente nos territórios rurais e tradicionais.

Este livro contribui, portanto, para reafirmar o estágio supervisionado como campo legítimo de produção de conhecimento e como

espaço privilegiado da construção da identidade docente. Ao fazê-lo, insere-se com consistência no debate sobre formação de professores, Educação do Campo e ensino de Ciências, oferecendo ao leitor não respostas prontas, mas problemas bem formulados, e, como se sabe, é justamente aí que reside o início de toda compreensão referente ao ensino de Ciências da Natureza em escolas do campo promova uma compreensão duradoura, devendo ir além da memorização de conceitos e conectando assim o conhecimento científico à realidade vivida pelos estudantes.

Ronilson Freitas de Souza.
Manoel Leão Lopes Júnior

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

BIANCA VENTURIERI

Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas (UFPE), Mestra em Teoria e Pesquisa do Comportamento (UFPA) e Doutora em Educação para a Ciência pela Unesp-Bauru. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Ciência, Tecnologia, Meio Ambiente e Educação Não Formal (CTENF/UEPA). Docente dos Cursos de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas e Pedagogia da UEPA, do Mestrado Profissional em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia da UEPA e do Programa de Pós-graduação em Transtorno do Espectro Autista: Intervenções Multidisciplinares em Contextos Intersetoriais.

E-mail: biancaventurieri@uepa.br

ID Lattes: 5129952253342958

ORCID: 0000-0003-4407-790X

DANRLEY FERREIRA MORAES

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (PPGEECA) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Graduado em Licenciatura em Educação do Campo, com ênfase em Ciências Naturais pela UFPA. Especialista em Teorias e Metodologias da Educação Básica (UEPA) e em Ciências da Natureza, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).

E-mail: danrleyferreira97@gmail.com

ID Lattes: 8613086187317388

ORCID: 0000-0002-4706-0882

JOICE SANTANA LISBÔA

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (PPGEECA) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Graduada em Licenciatura em Ciências Naturais pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

E-mail: joice.slisboa@aluno.uepa.br

ID Lattes: 0045919868072872

ORCID: 0009-0006-4046-8208

LUIZ HENRIQUE GOMES DOS SANTOS

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (PPGEECA) da UEPA. Graduado em Pedagogia pela UFPA. Especialização em Formação de Gestores Educacionais (IBRA) e em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia pelo IFPA.

E-mail: luiz.hgdsantos@aluno.uepa.br

ID Lattes: 1278948629862172

ORCID: 0000-0003-0128-2479

JACIRENE VASCONCELOS DE ALBUQUERQUE

Graduada em Licenciatura em Pedagogia (UEPA), Mestre em Educação (UFPA) e Doutora em Educação em Ciências e Matemática (REAMEC/UFMT/UFPA/UEA). Professora de disciplinas do eixo pedagógico dos cursos de licenciaturas e do Programa de Pós-graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia da UEPA.

E-mail: jacirene@uepa.br

ID Lattes: 3098151299356975

ORCID: 0000-0003-1884-1812

JOSINERE CORRÊA DOS REIS

Graduado em Licenciatura em Educação do Campo do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA

E-mail: josinere.reis@cameta.ufpa.br

LEO COSTA LAREDO

Graduado em Licenciatura em Educação do Campo do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA.

E-mail: laredoleo46@gmail.com

ORCID: 0009-0000-1036-755X

RAYANE CRISTINA MEDEIROS DE ALMEIDA

Graduada em Licenciatura em Educação do Campo do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA.

E-mail: rayanecristinamedeiros@gmail.com.

ID Lattes: 8503918163215408.

RAYANE FREITAS POMPEU

Graduada em Licenciatura em Educação do Campo (UFPA),
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura
em Educação (PPGEDUC/UFPA). Coordenadora Pedagógica no
Município de Igarapé-Miri.

E-mail: freitasrayane77@gmail.com

ID Lattes: 8224086033809425

ORCID: 0009-0004-1749-8156

REGINEICE FRANCO DE SOUSA

Graduado em Licenciatura em Educação do Campo do Campus
Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA.

E-mail: egineicefranco@gmail.com

ID Lattes: 5365150165745496.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- ação pedagógica 41
- aprendizagem significativa 39, 119

C

- comunidade camponesa 14
- contexto amazônico 20, 38
- currículo escolar 11, 32

D

- docência 7, 11, 14, 27, 44, 51, 53, 58, 61, 66, 81, 86, 88, 92, 93, 94, 99, 118, 121, 122

E

- Educação do Campo 5, 7, 9, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 55, 71, 73, 86, 87, 89, 93, 94, 98, 99, 112, 121, 123, 124, 125, 126
- educação quilombola 13, 31, 35, 39
- ensino de ciências 9, 11, 12, 13, 15, 27, 30, 106
- Escola do Campo 9, 11, 12, 13, 15, 27, 30, 106
- estágio supervisionado 3, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 25, 29, 30, 49, 66, 72, 82, 86, 88, 93, 99, 120, 122

F

- formação docente 7, 13, 15, 17, 27, 44, 55, 58, 63, 65, 88, 112, 113, 118, 122

I

- identidade docente 30, 94, 112, 123
- inclusão 7, 18, 37, 81, 120

M

Metodologias ativas 39

movimentos sociais 16, 29, 31, 42, 49, 94, 97

P

prática docente 8, 18, 21, 30, 37, 40, 63, 64, 89, 95, 107, 108

práxis educativa 12, 13, 30, 34, 40, 41

R

realidade local 16, 19, 38, 98

reflexão crítica 34, 36, 122

S

saberes científicos 41

saberes locais 13, 30, 33, 34, 35, 39, 44, 81

socialização 20, 32, 38, 41

T

território camponês 14

trabalho docente 10, 88, 93, 97

V

vivências formativas 25

