

DESAFIOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Alexandre Leite dos Santos Silva ¹

Suzana Gomes Lopes ²

Tamaris Gimenez Pinheiro ³

Gardner de Andrade Arrais ⁴

RESUMO

Este texto tem por objetivo discutir os desafios encontrados por estudantes, de um curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza do Estado do Piauí, no Estágio Supervisionado. Para isso, foi empreendida uma pesquisa de cunho qualitativo, por meio de questionário, aplicado a 18 estagiários. Também foram analisados o Projeto Pedagógico do Curso e relatórios de estágio. Os resultados da pesquisa sublinharam dois desafios: a dificuldade no ensino multidisciplinar no Ensino Médio de componentes curriculares da área das Ciências da Natureza, sobretudo a Física e a Química; e a situação precária das escolas do campo onde os estágios acontecem. O estudo do Estágio Supervisionado mostrou a assimetria entre a composição curricular do curso e as exigências profissionais dos futuros professores. Mostrou-se também a necessidade de políticas públicas e lutas coletivas para a valorização da escola do campo.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado Obrigatório, Educação do Campo, Ciências da Natureza, Escolas do campo, Formação de professores.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo emergiu como um paradigma educacional no Brasil, pensada com e para a população camponesa, a partir da década de 1990 através, principalmente, do papel do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (MOLINA; JESUS, 2004; CALDART, 2012). Desde então, esse paradigma ainda em construção tem sido alicerçado na superação da dicotomia entre o rural e o urbano e na importância de se criar laços de pertencimento com o campo para o fortalecimento da identidade do camponês, em oposição ao paradigma hegemônico da Educação Rural, que historicamente tem promovido uma educação

¹ Doutor em Educação. Professor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí – PI, alexandreleite@ufpi.edu.br;

² Doutora em Biotecnologia. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí – PI, sglopes@ufpi.edu.br;

³ Doutora em Ciências Biológicas. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí – PI, tamarisgimenez@yahoo.com.br;

⁴ Doutor em Educação. Professor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí – PI, gardner.arrais@gmail.com.

que desconsidera o contexto, os saberes e os valores das classes populares do campo (BRASIL, 2003; RIBEIRO, 2013). Essa construção também tem recebido a contribuição de diversas matrizes pedagógicas, como a pedagogia do movimento e a pedagogia da alternância (CALDART, 2011).

Nessa direção, surgiram desde 2006 os cursos de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoCs, dentro do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO (MOLINA, 2015). Dos cursos existentes atualmente, grande parte possui enfoque na área de Ciências da Natureza (HALMENSCHLAGER *et al.*, 2017), cujo objetivo é formar educadores habilitados para atuarem multidisciplinarmente nessa área de conhecimento no Ensino Fundamental e Médio em escolas do campo. A multidisciplinaridade, nesse caso, pode ser definida como o agrupamento de disciplinas sem a exigência de estabelecer claramente os nexos de interligação entre elas (SANTOMÉ, 1998). Os egressos desses cursos são também habilitados para a gestão de processos escolares e comunitários (MOLINA, 2015).

De uma forma geral, as LEdoCs são cursos regulares que funcionam em regime de alternância com duas etapas formativas por semestre: o tempo-universidade, que é quando o aluno tem aulas dentro da universidade, sendo considerada uma etapa presencial; e o tempo-comunidade, que é quando os estudantes combinam teoria e prática ao desenvolverem pesquisas e/ou mobilizarem a comunidade onde residem ou trabalham (MOLINA, 2015). Respeitando esse regime formativo, as LEdoCs incluem o Estágio Supervisionado em sua organização curricular, com carga horária de no mínimo 400 horas (BRASIL, 2015), seguindo os preceitos e objetivos estabelecidos pela legislação:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, p. 1).

Dessa forma, o Estágio Supervisionado visa a aproximação da realidade profissional, em preparação para o trabalho, podendo ser na modalidade obrigatória ou não-obrigatória (BRASIL, 2015). Essa aproximação é realizada mediante o desenvolvimento de atividades pertinentes à formação em um ambiente de trabalho em que o estagiário deve ser efetivamente supervisionado/acompanhado tanto pelo orientador, que é um professor ligado à universidade, como pelo supervisor, que é um profissional do local de trabalho com formação e/ou experiência na área (BRASIL, 2008). Contudo, a maneira como o estágio será gerido e avaliado

em cada instituição e curso de licenciatura depende da perspectiva de estágio adotada e, por conseguinte, de professor que se quer formar. Com base em Pimenta e Lima (2012), é possível distinguir pelo menos três perspectivas de estágio: (1) a perspectiva da imitação; (2) a perspectiva técnica; e (3) a perspectiva da pesquisa.

A perspectiva da imitação se baseia na imitação de modelos existentes na prática, dos professores considerados “bons”. O Estágio Supervisionado nessa perspectiva se resume a observar o professor supervisor em sala de aula e imitá-lo, sem considerar a análise do contexto escolar. O estagiário basicamente deve elaborar e executar “aulas-modelo”. Essa perspectiva, no entanto, carece de análise crítica e que se considerem as particularidades de cada contexto de atuação profissional docente, pois o conceito de “bom professor” é polissêmico.

A perspectiva técnica se vale da concepção de professor como o aplicador de instrumentos e técnicas. Assim, o Estágio Supervisionado seria o momento do licenciando colocar em prática, na escola, a teoria, as técnicas e os métodos aprendidos na universidade. Nessa perspectiva, são comuns as fichas de observação, as oficinas pedagógicas, as atividades de microensino e as microaulas. No entanto, esse entendimento é ingênuo e também carece de criticismo por se respaldar no mito das técnicas e da metodologia, como se estes fossem a panaceia dos problemas de aprendizagem. Não considera que o processo educativo, que inclui a aprendizagem, é condicionado por vários fatores de ordem política, econômica e social. Além disso, essa perspectiva, por partir da avaliação das práticas escolares através de visão e de modelos oriundos da universidade, promoveu conflitos e o distanciamento entre esta e a escola.

Por fim, a perspectiva da pesquisa, proveniente da epistemologia da prática e dos modelos de professor pesquisador e crítico-transformador, propõe a superação da dicotomia entre teoria e prática (SCHÖN, 1992; STENHOUSE, 1991; GIROUX, 1997). Desse modo, o Estágio Supervisionado deve ser, ao mesmo tempo, teoria e prática. A prática educativa é considerada na sua dimensão institucional como resultado das ações, em âmbito individual e coletivo, dos atores escolares. Sob essa visão, todas as disciplinas do curso de licenciatura devem ser teóricas e práticas e estarem articuladas com o Estágio Supervisionado na formação dos futuros professores. O Estágio Supervisionado deve propiciar tempos e espaços para a compreensão da realidade escolar através da problematização, da pesquisa, da intervenção e da reflexão crítica.

Nessa última perspectiva, para Carvalho (2012), pesquisadora na área de ensino de Ciências, o Estágio Supervisionado, em meio à observação, à regência e à pesquisa, é uma ocasião para os estudantes vivenciarem propostas inovadoras e a reflexão crítica.

Incentivamos a experimentação, pelos professores, dessas atividades em suas aulas e seu registro (em vídeo) como material de discussão e reflexão coletiva dos processos de ensino e aprendizagem, concebendo então a prática pedagógica como objeto de investigação, como ponto de partida e de chegada de reflexões e ações pautadas na articulação teoria-prática. Procuramos assim criar condições para que o professor seja também o pesquisador de sua prática pedagógica (CARVALHO, 2012, p. IX).

Apesar dos desenvolvimentos teóricos sobre o Estágio Supervisionado, a literatura acadêmica tem apontado problemas no desenrolar do mesmo. Por exemplo, Martins (2009), em um estudo com estagiários de um curso de Licenciatura em Física, relatou problemas como a falta de infraestrutura das escolas públicas, a necessidade de um ambiente propício para o trabalho coletivo, a desmotivação dos professores colaboradores das escolas e a dificuldade dos estagiários de superarem o ensino tradicional, apesar de uma formação universitária que os incentivava a inovarem metodologicamente.

Em outra pesquisa sobre a mesma temática, com estagiários de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Rosa, Weigert e Souza (2012) mostraram que o currículo do curso investigado era precário para a formação do professor e, por conseguinte, que os alunos se sentiam despreparados para a docência. Constatou-se no estágio de regência um choque dos estagiários com a realidade escolar, principalmente por perceberem que os conteúdos aprendidos durante o curso não condiziam com a realidade da sala de aula no Ensino Fundamental e Médio. Contudo, concluiu também que o estágio curricular é um componente extremamente importante, pois é um elemento facilitador da articulação entre a teoria e a prática e de aproximação com a realidade profissional.

Milanesi (2012) fez uma pesquisa com professores supervisores de estágio e apontou que ele pode ser uma ferramenta para a reprodução de modelos pré-estabelecidos. Também mostrou que para muitos supervisores a prática e a teoria continuam dicotomizadas. Ademais, deixou evidente a importância das escolas da Educação Básica se abrirem para a realização do estágio.

Também Guerta e Camargo (2015) realizaram um estudo sobre o papel do Estágio Supervisionado na aprendizagem. O estudo realizado com estagiários de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas mostrou que ele contribui com conhecimentos teóricos e práticos, além da aprendizagem através de experiências pessoais dentro e fora da escola, neste último caso através das interações com os colegas de estágio e os professores orientadores da universidade. Apontaram para o potencial do Estágio Supervisionado para o trabalho coletivo articulado. Nesse sentido, constataram a falta de uma articulação entre a universidade e a escola.

Também indicaram o peso da socialização entre os pares para o desenvolvimento profissional do professor, algo que deveria constar nos contratos de trabalho como parte da prática docente.

Em um estudo sobre políticas curriculares e profissionalização docente, Garcia (2015) expôs que o Estágio Supervisionado pouco mudou no cenário das licenciaturas brasileiras, apesar das reformas curriculares desses cursos, pois continua dicotomizando a teoria e a prática e também continua fazendo parte de um contexto de fragilidade na cooperação entre a universidade e as escolas. As opiniões expressas no seu estudo por estagiários de diversos cursos de licenciatura exibem um quadro desalentador dos estágios supervisionados nos cursos de licenciatura, em que os estagiários se sentem pouco preparados para assumirem as suas prospectivas habilitações.

Martins *et al.* (2016) procuraram estudar as concepções dos estagiários de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e mostraram que este componente curricular deve estar articulado com as disciplinas do curso. Os resultados mostraram que nem todos os alunos concebiam o Estágio como um componente importante para a sua formação, e que o esclarecimento sobre o seu valor depende da cooperação das escolas-campo (escolas da Educação Básica onde são realizados os estágios) e da universidade e que cada ator da tríade envolvida no processo – orientador, supervisor e estagiário – compreenda, através da reflexão coletiva, o seu papel e o do estágio dentro do processo formativo.

As pesquisas supracitadas mostram que o Estágio Supervisionado no cenário brasileiro apresenta muitos problemas que comprometem a formação profissional inicial dos professores. Alguns dos problemas relatados têm relação com os conflitos históricos nas concepções sobre os modelos de formação de professor que se quer alcançar e, conseqüentemente, na fragilidade dos conteúdos específicos e didático-pedagógicos construídos durante os cursos de formação (SAVIANI, 2009). Diante disso, o objetivo desse texto é discutir sobre os desafios encontrados no Estágio Supervisionado Obrigatório na formação de educadores do campo para o ensino de Ciências da Natureza. Por conseguinte, o problema norteador da pesquisa pode ser representado pela seguinte questão: quais são os desafios encontrados no Estágio Supervisionado Obrigatório de um Curso de Licenciatura em Educação do Campo, do Estado do Piauí, para a formação de educadores do campo para o ensino de Ciências da Natureza?

Para que a resposta do problema fosse alcançada, a pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa, através da aplicação do questionário a uma turma de estagiários de um Curso de Licenciatura em Educação do Campo. O Projeto Pedagógico do Curso e relatórios de estágio também foram analisados. Os resultados mostrarão os desafios no Estágio Supervisionado em dois eixos temáticos: a dificuldade do trabalho multidisciplinar no Ensino Médio e a situação

precária das escolas do campo. Por conseguinte, esse trabalho poderá contribuir para os estudos na área de formação de professores, pois discute a temática do Estágio Supervisionado abrangendo as Ciências da Natureza de forma multidisciplinar em um curso relativamente novo – o Curso de Licenciatura em Educação do Campo – e na realidade da Região Nordeste. Por isso, o trabalho insere-se nas lacunas das pesquisas sobre Estágio Supervisionado na área de ensino de Ciências, pois é realizado no Nordeste onde há relativa escassez de estudos sobre o estágio, segundo o mapeamento recente de Assai, Broietti e Arruda (2018). Também não foram encontrados nesse mapeamento referências a estudos na área de Ciências sobre os estágios nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

METODOLOGIA

A pesquisa pautou-se principalmente na abordagem qualitativa, cujo foco está na interpretação dos dados, com o objetivo de descrever e compreender a realidade, conforme Lüdke e André (2013). Nessa ótica, o estudo foi realizado com estagiários, matriculados no Estágio Curricular Obrigatório, de um curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, no Estado do Piauí. Este curso, não identificado por motivos éticos, foi criado em 2014, funciona em regime de alternância e habilita para a docência multidisciplinar em Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia) nas escolas do campo que ofertam o Ensino Fundamental e/ou Médio. O Projeto Pedagógico do Curso, também analisado, foi reformulado em 2017 e apresenta o componente curricular de Estágio Supervisionado distribuído nos últimos quatro semestres do curso e correspondendo ao tempo-comunidade: (i) no quinto semestre o Estágio Supervisionado I tem a carga horária de 75 horas e é voltado para a investigação da realidade escolar, sobretudo através da observação; (ii) no sexto semestre o Estágio Supervisionado II é de 90 horas e é voltado para a regência em Ciências no Ensino Fundamental; (iii) no sétimo e no último semestre, respectivamente, o Estágio Supervisionado III e o Estágio Supervisionado IV apresentam cada um a carga horária de 120 horas e são voltados para a regência em Física, em Química e em Biologia no Ensino Médio.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário misto, elaborado conforme Marconi e Lakatos (2003), e encaminhado eletronicamente, no ano de 2018, a 21 estagiários de uma turma do Estágio Supervisionado IV, dos quais 18 voluntariamente o responderam. Além de perguntas sobre área de domicílio, faixa etária, sexo, formação acadêmica e atividade profissional, o questionário continha as seguintes questões abrangendo os quatro componentes de estágio curricular obrigatório do curso: quais as maiores dificuldades

que teve durante o Estágio Supervisionado? Em qual componente curricular teve mais dificuldade e por quê?

Entre os sujeitos da pesquisa, oito já atuavam como professores na Educação Básica. Seis já eram graduados e o Curso de Licenciatura em Educação do Campo era, portanto, uma segunda graduação. Apenas um dos sujeitos era do sexo masculino. Somente quatro possuíam menos de 25 anos, enquanto que 14 estagiários possuíam acima de 26 anos de idade. Entre os estagiários, sete declararam residir na área urbana e 11 na área rural, havendo representantes dos municípios de Campo Grande do Piauí, Geminiano, Ipiranga do Piauí, Massapê do Piauí, Picos e Vila Nova do Piauí.

Além das respostas ao questionário e do Projeto Pedagógico do Curso, foram analisados os relatórios de estágio dos sujeitos da pesquisa referentes ao último componente de estágio curricular. Através desses relatórios buscou-se compreender detalhes acerca das dificuldades encontradas pelos estagiários.

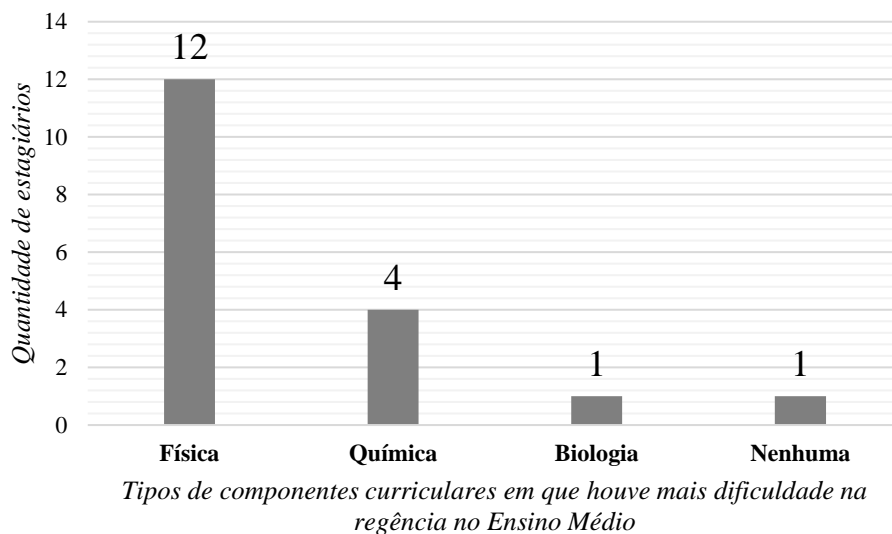
O método de análise consistiu em identificar, em cada resposta dos estagiários, a palavra ou expressão que representasse o seu núcleo de sentido. As respostas foram classificadas em eixos temáticos que agruparam esses núcleos por suas semelhanças. Desse modo, tais eixos temáticos foram criados a partir dos dados coletados empiricamente e são o resultado da compilação e de sínteses de todas as respostas fornecidas pelos sujeitos da pesquisa. Todas as opiniões elencadas como relevantes ao trabalho foram consideradas, embora optou-se na apresentação das respostas mais representativas nas citações diretas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise dos dados foi possível elencar os desafios no Estágio Supervisionado em dois eixos temáticos: a dificuldade do trabalho multidisciplinar com os componentes curriculares das Ciências da Natureza no Ensino Médio e o cenário precário das escolas do campo.

Sobre o ensino multidisciplinar, os estagiários expressaram a dificuldade na regência no Ensino Médio. A maioria dos estagiários teve dificuldade no ensino multidisciplinar em pelo menos um dos componentes curriculares das Ciências da Natureza para os quais serão licenciados. Apenas um estagiário expressou não ter dificuldade em algum dos componentes curriculares da área das Ciências da Natureza. O componente mais difícil de ensinar, segundo os estagiários, é a Física no Ensino Médio, seguido pela Química (FIG. 1).

Figura 1 – Componentes curriculares em que os estagiários tiveram mais dificuldade de ensinar no estágio de regência no Ensino Médio



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Alguns sujeitos inquiridos explicaram no questionário os seguintes motivos para tais dificuldades:

Em Biologia, devido a termos que eu não compreendia. (Estagiário 01)

Química, por termos tido poucas aulas no decorrer do curso. (Estagiário 02)

Em Física é bem mais difícil o aprendizado. Por mais que você estude, se prepare para repassar é complicado. (Estagiário 03)

Física porque é uma disciplina mais complexa, que contém muitos cálculos, e requer mais habilidade e atenção do aluno. (Estagiário 05)

Física foi bastante difícil porque no curso vimos pouco da disciplina. (Estagiário 06)

Por ter tido uma base muito mutilada em Física nos anos anteriores. (Estagiário 07)

Física, devido termos poucas aulas específicas desta disciplina. (Estagiário 08)

Física, por falta de aulas desta disciplina na grade curricular do curso. (Estagiário 10)

Como não tenho base em Química, precisava um estudo bem aprofundado. (Estagiário 13)

Em Física, devido ao tempo ser curto pra preparar várias atividades. (Estagiário 14)

Em Química. Tinha pouco tempo pra estudar. (Estagiário 16)

Porque não tive um bom histórico de Química. (Estagiário 17)

Em Física, pelo curto espaço de tempo para desenvolver todas as atividades propostas. (Estagiário 18)

Dentre as explicações para as dificuldades encontradas, foi muito comum, especialmente quanto aos componentes de Física e Química, a relação com a formação universitária, que, segundo os estagiários, não contemplou suficientes disciplinas de Física e Química. Houve também quem fez referência à complexidade dos conteúdos de Física, estruturada pela linguagem matemática, e, por isso, ao pouco tempo para estudarem e prepararem as aulas durante o Estágio Supervisionado.

A falta de correspondência entre a formação universitária e o que a prática profissional exige, evidente desde o Estágio Supervisionado, pode ser verificada no Projeto Pedagógico do Curso. Nesse projeto, constata-se que a quantidade de disciplinas voltadas para o ensino de Química e Física é realmente desproporcional, correspondendo, respectivamente, a 19,5 % e 9,5% da carga horária total do curso. Há apenas uma disciplina para dar subsídios em Matemática para o ensino de Ciências. Um problema similar, de falta de correspondência entre o Projeto Pedagógico do Curso e as exigências da prática profissional, foi constatado na pesquisa de Rosa, Weigert e Souza (2012), no âmbito de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Trata-se de uma assimetria entre formação e prática profissional que impacta não apenas no Estágio mas também nas perspectivas de atuação desses futuros professores, que terão provavelmente suas escolhas e atividades limitadas pela carência de saberes específicos de Física e Química, no entanto serão licenciados para o ensino desses componentes no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (SAVIANI, 1996; MELLO, 2000). É mister que o professor em formação, já na parte final do seu curso, durante o Estágio Supervisionado, detenha um corpo mínimo de saberes para que consiga articular teoria e prática nas situações de ensino e para que tenha condições de promover o ensino com pesquisa e refletir criticamente sobre a sua prática (PIMENTA; LIMA, 2012). Esses saberes são indispensáveis para a constituição da identidade em formação dos futuros professores durante o Estágio Supervisionado.

Será no confronto com as representações e as demandas sociais que a identidade construída durante o processo de formação será reconhecida, para o qual são necessários os conhecimentos, os saberes, as habilidades, as posturas e o compromisso profissional. Trata-se, pois, de nos estágios se trabalhar a identidade em formação, definida pelos saberes, e não ainda pelas atividades docentes (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 64).

Visto que os saberes são elementos-chave para a realização do Estágio, é necessário problematizar essa formação profissional inicial de caráter multidisciplinar para o Ensino Médio a partir da análise da fragilidade do Projeto Pedagógico do Curso, que obsta a integração entre a formação dos licenciandos e a docência (CARVALHO, 2012). Esse Projeto precisa ser reformulado de forma a proporcionar uma formação em Física, em Química e em Biologia que os habilite para a prática como futuros professores de escolas do campo, sem comprometer a possibilidade da democratização da escola pública, efetivada não apenas pelo acesso a todos, mas também por um ensino de qualidade, que conduza as classes populares, incluindo a população camponesa, à apropriação dos elementos culturais produzidos e acumulados historicamente pela humanidade, dos quais os saberes específicos de Física, de Química e de Biologia fazem parte (SAVIANI, 2011). Será impossível a estes futuros professores mediarem a construção desses saberes no processo educativo se os mesmos não os adquirirem de forma crítica. Isso reforça o entendimento de que é evidente a ausência de um projeto formativo que reúna a universidade e as escolas da Educação Básica para a construção da identidade profissional dos futuros professores (GARCIA, 2015).

Ademais, o sentido da multidisciplinaridade dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, desde a sua criação, tem dois propósitos: (1) aumentar a oferta da Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio e (2) promover processos formativos que promovam uma visão de totalidade dos processos sociais.

A habilitação de docentes por área de conhecimento tem como um dos seus objetivos ampliar as possibilidades de oferta da Educação Básica no campo, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio, mas a intencionalidade maior é a de contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo, desenvolvendo processos formativos que contribuam com a maior compreensão dos sujeitos do campo da totalidade dos processos sociais nos quais estão inseridos (MOLINA, 2015, p. 153).

Dessa forma, a multidisciplinaridade deveria ser um caminho para a interdisciplinaridade, esta última vista como a interação entre disciplinas, resultante da vontade e compromisso (SANTOMÉ, 1998). Esse intercâmbio e integração recíproca entre diferentes disciplinas pode permitir uma visão mais abrangente do todo e das partes, aumentando o leque de situações e de problemas a serem estudados e as possibilidades de se encontrar soluções para os mesmos. Por conseguinte, pode contribuir para o desenvolvimento do estágio na perspectiva da pesquisa, conforme o sentido dado por Pimenta e Lima (2012). No entanto, as vantagens do ensino multidisciplinar, tal como pensado para os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, e da intencionalidade interdisciplinar, ficam enuviados se não ocorre a aquisição de

conhecimentos conceituais suficientes para subsidiar interações entre disciplinas e para promover sínteses de uma forma crítica.

Quanto ao segundo eixo, sobre a situação precária das escolas, alguns sujeitos da pesquisa responderam da forma apresentada no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Dificuldades expressas por alguns estagiários relacionadas à situação precária das escolas do campo

Pergunta realizada	Quais as maiores dificuldades que teve durante o Estágio Supervisionado?
Respostas ao questionário	Ausência de materiais. (Estagiário 02)
	Desmotivação por parte de alguns alunos e falta de transporte escolar para os alunos, o que interferiu negativamente para o desenvolvimento de algumas atividades no decorrer dos estágios supervisionados. (Estagiário 09)
	A falta de laboratórios de Ciências nas escolas ou lugares para fazerem algumas aulas práticas. (Estagiário 10)
	Com deslocamento [transporte escolar dos alunos]. (Estagiário 11)
	Falta de material didático. (Estagiário 17)

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Dessa forma, segundo os estagiários, a situação precária das escolas em que estagiaram foi um desafio para o seu Estágio Supervisionado. Essa precarização se reflete na falta de materiais, ausência de laboratórios de Ciências e problemas relacionados ao transporte escolar. A precarização é algo presente não apenas nas escolas do campo, contudo nestas a situação é pior em comparação com as escolas localizadas na área urbana (OLIVEIRA; MONTENEGRO, 2010). De toda forma, esta situação precária constituiu-se em um desafio devido ao fato de interferir na prática do ensino de Ciências da Natureza.

A falta de materiais envolve tanto a falta de materiais básicos, como apagador, pincel e giz, mas também aqueles recursos necessários para o desenvolvimento de estratégias de ensino específicas, como computadores, projetores, *internet* e materiais de papelaria. Algumas metodologias não convencionais requerem determinados recursos materiais. Por exemplo, na universidade os estagiários, como alunos, não tiveram dificuldades de encontrar materiais de expediente variados, acesso à *internet* e recursos como computadores e projetores para a organização e apresentação de informações. Entretanto, na escola do campo, como estagiários, eles encontram outra realidade que impede a reprodução de estratégias de ensino e metodologias que aprenderam na universidade, no que se denomina de formação ambiental (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011). É uma realidade que dificilmente tem mudado e que contraria as expectativas para o Estágio Supervisionado, que deveria ser realizado em ambientes

com uma infraestrutura adequada e melhores condições para o desenvolvimento dos futuros profissionais (BRASIL, 2008).

Nenhuma das escolas onde o Estágio foi desenvolvido possui laboratório de Ciências, um padrão nas escolas públicas da região, principalmente as escolas do campo (SILVA, 2018). Foi um problema também constatado em outros contextos de pesquisa (MARTINS, 2009; CARVALHO, 2012). Mesmo com a possibilidade de se realizar experimentos e atividades práticas com materiais de baixo custo, essa situação é vista por professores e pelos estagiários como um fator que obsta ao desenvolvimento de práticas e experimentos mais elaborados e que exigem um local adequado por envolverem o uso de fogo, eletricidade, água, etc. ou para o armazenamento de equipamentos, artefatos e modelos, como microscópios, modelos anatômicos, bancos de lentes, reagentes químicos, maquetes, herbários, terrários, etc. Sem um espaço próprio para armazenagem de materiais específicos e para a realização de atividades experimentais para o ensino de Física, de Química e de Biologia, o ensino de Ciências da Natureza fica limitado e, conseqüentemente, as possibilidades de aprendizagem (BORGES, 2002). Tem-se, assim, uma limitação que impossibilita o pleno desenvolvimento dos alunos e dos próprios professores (GASPAR, 2014; SILVA, 2018). Dessa forma, elementos culturais que deveriam fazer parte do processo educativo são excluídos da formação dos alunos da Educação Básica, cujo processo de humanização é mutilado (SAVIANI, 2011). Para os estagiários, oriundos de um curso universitário que funciona em regime de alternância e que explora metodologias e estratégias de ensino não convencionais, integrando teoria e prática e comunidade com a universidade, é evidente que estão sendo preparados para uma escola “que ainda não existe” (CALDART, 2011, p. 101).

Problemas com o transporte escolar também foram mencionados. As escolas do campo da região são servidas por redes de transporte coletivo, cujos veículos transportam alunos de várias comunidades para os locais específicos onde ficam as escolas. É comum os veículos chegarem atrasados ou saírem muito cedo ou ainda se ausentarem, impedindo a presença de todos os alunos e o desenvolvimento para todos das atividades de ensino planejadas (SILVA, 2018). Alguns veículos também não são adequados ou legalizados para o transporte coletivo, comprometendo a presença e a segurança de todos os alunos. Há também o caso de estradas que são muitas vezes intransitáveis, sobretudo no período das chuvas. É um problema reconhecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais e cuja solução começa no âmbito das políticas públicas e depende também de lutas coletivas (BRASIL, 2013).

Os problemas relacionados à precarização das escolas do campo e o seu impacto para o ensino de Ciências podem ser também uma oportunidade para a inserção da pesquisa, com uma

perspectiva crítica, no Estágio Supervisionado (PIMENTA; LIMA, 2012). Dessa forma, no conjunto das atividades do estágio pode ser enriquecedor incluir a pesquisa das questões políticas, sociais e econômicas mais amplas que se relacionam à escola e ao ensino de Ciências. A problematização e reflexão coletiva da realidade precária das escolas do campo são elementos essenciais se o que se quer formar são professores pesquisadores e intelectuais críticos.

Através dessa pesquisa foi possível identificar problemas desafiadores ao exercício do Estágio Supervisionado na formação de educadores do campo no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na área de Ciências da Natureza, nas escolas do campo do Estado do Piauí. Também estabeleceu-se a relação entre tais problemas com o Projeto Pedagógico do Curso universitário, indicando que há fragilidades e margem para melhoramentos. Por fim, apontou-se a necessidade de lutas sociais e políticas que valorizem os espaços escolares localizados nas áreas rurais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os principais desafios encontrados na prática de Estágio Supervisionado foram a dificuldade dos alunos para o ensino multidisciplinar na área de Ciências da Natureza no Ensino Médio, especialmente quanto aos componentes curriculares de Física e de Química, e a situação precária das escolas do campo.

Concluiu-se que os problemas encontrados tem relação com a fragilidade do Projeto Pedagógico do Curso, que reflete uma assimetria entre a teoria e a prática, entre a formação e as exigências da profissão nas escolas do campo. Também aponta para a situação de abandono e sucateamento das escolas do campo, que dificulta no âmbito dos estágios que haja um espaço para a produção, a pesquisa e o desenvolvimento de atividades de aprendizagem coletivas e inovadoras. Para a superação da precarização das escolas do campo são necessárias políticas públicas e lutas coletivas.

Considerando que o Estágio Supervisionado está na confluência entre as escolas da Educação Básica e a universidade e entre diversos atores, como supervisores, orientadores e estagiários, há a necessidade de mais estudos, principalmente sobre a formação oferecida através dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, dada a sua recente criação, ao seu arcabouço ideológico, ao seu regime de alternância e a sua formação para habilitação multidisciplinar para o Ensino Médio. Esse estudo insere-se no conjunto das pesquisas sobre Estágio Supervisionado no contexto da Educação do Campo e contribui para problematizar a

formação de professores para a área de Ciências da Natureza, em Química, Física e Biologia, no Ensino Fundamental e Médio nas escolas do campo.

REFERÊNCIAS

ASSAI, N. D. S.; BROIETTI, F. C. D.; ARRUDA, S. M. O Estágio Supervisionado na formação inicial de professores: estado da arte das pesquisas nacionais da área de ensino de ciências. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e203517, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982018000100189&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 mai. 2019.

BORGES, A. T. Novos rumos para o laboratório escolar de ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 19, n. 3, p. 291-313, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6607>. Acesso em: 16 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo**. Caderno de Subsídios, Brasília, 2003. *E-book*. Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/referencias-para-uma-politica-nacional-de-educacao.pdf/at_download/file. Acesso em: 16 mai. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em: 15 mai. 2019.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 mai. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 15 mai. 2019.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 87-132.

_____. Educação do campo. In: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CARVALHO, A. M. P. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012. (Coleção ideias em ação).

_____.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época, 28).

GARCIA, M. M. A. Políticas curriculares e profissionalização: saberes da prática na formação inicial de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 131-155, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000200131&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 mai. 2019.

GASPAR, A. **Atividades experimentais no ensino de física: uma nova visão baseada na teoria de Vigotski**. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2014.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUERTA, R. S.; CAMARGO, C. C. Comunidade de aprendizagem da docência em estágio curricular obrigatório: aprendizagens evidenciadas pelos licenciandos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 605-621, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n3/1516-7313-ciedu-21-03-0605.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2019.

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)**, Belo Horizonte, v. 19, e2800, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172017000100227&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 03 jun. 2019.

LÜDKE, M. ANDRE, M. E.D.A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, A. F. P. Estágio supervisionado em física: o pulso ainda pulsa... **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 31, n. 3, 3402, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1806-11172009000300006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 mai. 2019.

MARTINS, R. R. A importância do Estágio Supervisionado na concepção dos estudantes de ciências biológicas: um estudo com alunos de uma universidade pública de Minas Gerais. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 177 – 186, 2016. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/10667>. Acesso em: 16 mai. 2019.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. **Revista Ibero-Americana de Educação**, n. 25, 2001. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/991>. Acesso em: 16 mai. 2019.

MILANESI, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 209-227, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a15.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2019.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, 5).

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2019.

OLIVEIRA, L. L. N. A.; MONTENEGRO, J. L. A. Panorama da educação do campo. In: MUNARIM, A. *et al.* (Org.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010. p. 47-80.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

ROSA, J. K. L.; WEIGERT, C.; SOUZA, A. C. G. A. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 18, n. 3, p. 675-688, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132012000300012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 mai. 2019.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, A. L. S. **Necessidades formativas de professores de ciências de escolas do campo: um estudo no semiárido piauiense**. 2018. 355f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFU, Uberlândia, Minas Gerais, 2018.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-91.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. 3. ed. Versión española de Alfredo Guera Miralles. España: Ediciones Morata, 1991.