

O ESTÁGIO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: CAMINHOS QUE SE CRUZAM NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CAMPO*

INTERNSHIP AND THE PEDAGOGY OF ALTERNATION: PATHS THAT CROSS IN THE TRAINING OF THE TEACHER OF THE COUNTRYSIDE

Elisandra Carneiro de Freitas Cardoso**
Bruna Cardoso Cruz***
Marilda Shuvartz****

RESUMO: O presente trabalho propõe discutir as contribuições do Estágio e da Pedagogia da Alternância para a formação de futuros professores no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás – Regional Goiás. Em um primeiro momento, procurou-se refletir sobre a Educação do Campo e a Alternância; em seguida, discute-se o Estágio e a formação docente e, ao final, faz-se um recorte para o desenvolvimento do Estágio dentro da proposta de Alternância do curso mencionado. Buscou-se conhecimento de diferentes autores, como Pimenta, Molina, Freire, Arroyo, Silva, dentre outros, e também em diversos documentos, tais como: Projeto Pedagógico do Curso e Regulamento de Estágio do curso estudado, Leis, Pareceres, Decretos, entre outros. Trata-se de pesquisa qualitativa, na modalidade de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A Alternância no curso é desenvolvida em Tempo Universidade e Tempo Comunidade, de modo em que ambos os tempos e os espaços de formação são contemplados elementos do Estágio. Deste modo, esta articulação favorece a reflexão crítica sobre a realidade das escolas do campo e ressignifica os saberes docentes dos futuros profissionais da educação.

Palavras-chave: Estágio; Pedagogia da Alternância; Educação do Campo; Professor do Campo.

ABSTRACT: The present work proposes to discuss the contributions of the Stage and the Alternation Pedagogy for the training of future teachers in the course of Licenciatura in Education of the Field of the Federal University of Goiás - Regional Goiás. At first, an attempt was made to reflect on the Education of the Field and

* Este texto é uma versão revista e ampliada de artigo publicado nos Anais do VII Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino. Disponível em: <https://sistemas.ifgoiano.edu.br/sevifgoiano/index.php?id_evento=NTE=>.

** Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente da UFG. Contato: elisandrabio@gmail.com

*** Doutoranda em Educação em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente da UFG. Contato: brunacardosocruz@gmail.com.

**** Doutorado em Ciências Ambientais pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente da UFG e coordenadora do Núcleo de Educação em Ciências e Meio Ambiente (NECIMA). Contato: marildas27@gmail.com

Alternation; then the stage and the teacher training are discussed and, at the end, a cut is made for the development of the stage within the proposed Alternation of the mentioned course. It was sought knowledge of different authors, such as Pimenta, Molina, Freire, Arroyo, Silva, among others, and also in several documents, such as: Pedagogical Project of the Course and Regulation of Stage of the studied course, Laws, Sight, Decrees, among others. It is a qualitative research, in the form of bibliographic research and documentary research. The Alternation in the course is developed in Time University and Time Community, so that both times and the spaces of formation are contemplated elements of the Stage. In this way, this articulation favors the critical reflection on the reality of the field schools and re-signifies the teaching knowledge of the future professionals of the education.

Keywords: Supervised Stage; Alternation Pedagogy; Countryside education; Reflective Teacher.

INTRODUÇÃO

A Licenciatura em Educação do Campo é um curso de formação de professores presente em várias universidades brasileiras. Nasce como fruto de reivindicações dos movimentos sociais de luta pela terra e reforma agrária com o objetivo de formar o sujeito do campo para atuar no processo de ensino-aprendizagem e na gestão dos processos educativos escolares e comunitários. De forma que sejam cursos de formação de professores que se identifiquem com a questão do campesinato.

Segundo Molina e Sá (2011), esses cursos se materializam como política pública por meio do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – Procampo, vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi, do Ministério da Educação (MEC), aprovado em 2006.

Neste contexto, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo iniciam sua trajetória no país a partir de experiências pilotos em quatro universidades brasileiras. Estas iniciaram seus cursos em 2004 na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)¹ (ANTUNES-ROCHA; DINIZ;

¹ Segundo as autoras (ANTUNES-ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2011), apesar de que nas outras instituições o curso constituía-se como projeto piloto, na Faculdade de Educação da UFMG era a continuidade de uma proposta iniciada em 2004, no curso de Licenciatura em Educação do Campo, executado em parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –

OLIVEIRA, 2011), em 2007 na Universidade de Brasília (UNB) (MOLINA; SÁ, 2011), em 2008 na Universidade Federal da Bahia (UFBA) (TAFFAREL et al., 2011) e na Universidade Federal do Sergipe (UFS) (JESUS; SANTOS, 2011). A partir destas, em 2008, 2009 e 2012 o MEC lança editais públicos para que instituições de ensino superior ofereçam cursos de licenciatura em Educação do Campo em todo país.

A Universidade Federal de Goiás concorre ao edital de 2012 e cria dois cursos na instituição. Um na Regional Goiás, município de Goiás, e outro na Regional Catalão, município de Catalão.

Este trabalho foi desenvolvido por docentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da UFG/Regional Goiás a partir de experiências vivenciadas no componente curricular Estágio. Procuramos neste artigo discutir à luz dos referenciais teóricos da formação de professores, do estágio supervisionado e da educação do campo, como a organização pedagógica do estágio, na LEdoC/UFG – Regional Goiás, permite a reflexão e a práxis na formação docente. Para isso, partimos de uma análise documental (LUDKE; ANDRÉ, 1986), utilizando o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o Regulamento de Estágio do Curso como *corpus documental* da pesquisa a fim de compreender a organização do estágio na LEdoC.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A Educação do Campo é um movimento que nasce a partir das lutas e reivindicações dos sujeitos sociais camponeses nas últimas décadas do século XX. Configura-se como uma proposta de educação que se assenta sob uma perspectiva de transformação da realidade da educação ofertada no espaço rural. Contrapondo-se, portanto ao modelo de educação rural que é respaldado pelo modelo econômico do capital.

Segundo Ribeiro (2013, p.180), esse modelo de educação rural foi utilizado como:

PRONERA. Portanto, escolhemos por seguir o entendimento das autoras em relação a data de origem do curso, apesar do Procampo, ter sido aprovado em 2006.

instrumento do capital para a expropriação da terra combinada a proletarização do agricultor, e para a constituição de um mercado consumidor de produtos agrícolas industrializados, associada à geração de dependência dos agricultores em relação a esses produtos.

Nesse contexto, toma a realidade do campo, a partir de um olhar superficial, como lugar do “atraso”, do “subalterno” (ARROYO, 2007; PESSOA, 2007, FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2011; OLIVEIRA, 2011; PEIXER, 2011) e, assim, a formação do sujeito do campo tem por finalidade formar um sujeito para o sistema capitalista, mesmo que este fique à margem desse contexto. Arroyo (2007) destaca um paradigma urbano em que a formulação de políticas públicas pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como beneficiários desses direitos, marcando a secundarização do campo e a falta de políticas para o campo em todas as áreas públicas, saúde e educação, de maneira particular. “O campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade” (ARROYO, 2007, p. 159).

Somando-se a esse cenário de invisibilidade do campesinato, a escola rural sempre ficou à margem dos investimentos das políticas públicas do nosso país, favorecendo a saída dos jovens do campo para a continuidade dos estudos e a independência financeira. Sobre essa situação, Silva et al. (2006, p. 80) relatam que:

Em muitas famílias se criam relações de final de semana, isto é, os jovens permanecem durante a semana na cidade onde estudam, trabalham e moram, e nos finais de semana vão para a casa dos pais. Ou seja, grande parte da juventude camponesa está buscando alternativas fora do ambiente camponês.

Essa situação de êxodo do jovem do campo marca um ponto importante na luta pela terra. “Como lutar pela conquista e permanência na terra, se os filhos saíam rumo à cidade para estudar?” (ANTUNES-ROCHA; et al, 2010, p. 69).

A partir de questões como essa é que surge o movimento pela Educação do Campo, que propõe o resgate de uma perspectiva de educação política para a transformação social dos povos que vivem e trabalham no campo, tornando este espaço em local de vida, cultura, identidade, convivência e dignidade.

Os Centros Familiares de Formação em Alternância, as Escolas da Roça, as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), as lutas dos agricultores familiares por escola, as experiências dos movimentos de educação de base, as diferentes experiências de Educação Popular, as práticas educativas das Comunidades Eclesiais de Base, entre outras, são sementes de onde brotou o Movimento Por Uma Educação do Campo (ANTUNES-ROCHA et al., 2010, p. 69).

Esse projeto representa um movimento de educação que se organiza a partir da construção com os movimentos sociais, com a classe trabalhadora, fruto do trabalho e lutas da Educação Popular. Uma educação baseada na prática Freireana de “um projeto político educacional que, por meio da conscientização e da politização das classes populares, pudesse superar a dominação do capital e transformar, pelas mãos do povo, a ordem das relações de poder e da própria vida do país.” (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016, p. 93).

Freire (2011) propõe o diálogo para a compreensão verdadeira da realidade, pois o diálogo para Freire é o encontro dos homens para ser mais e é a partir dele que se constrói nos sujeitos o pensar verdadeiro. Portanto, pensar uma educação que de fato seja do campo precisa ser construído com os sujeitos do campo engajados, conscientes e politizados. Porque “a educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B” (FREIRE, 2011, p. 116).

Coadunando com essa perspectiva de compreensão e transformação da realidade com o sujeito que nela vive que, nas últimas décadas o movimento de Educação do Campo tem multiplicado experiências de formação por alternância como eixo central de formação camponesa (SILVA, 2015).

A origem dessa proposta pedagógica resulta do desencanto com a educação formal oferecida aos filhos de camponeses franceses. Segundo

Barbosa (2012), a preocupação dos agricultores franceses estava no fato de que com a educação do meio rural negligenciada pelo Estado, seus filhos precisavam escolher entre optar em continuar os estudos saindo do meio rural ou permanecer junto à família desenvolvendo as atividades agrícolas. “Tal preocupação dos agricultores do início do século passado, na França, é hoje fato para os sujeitos do campo no Brasil” (BARBOSA, 2012, p. 64).

Atendendo a dificuldade em conciliar os estudos com a permanência no campo é que a Pedagogia da Alternância tem como eixo central a organização do processo educativo tanto na vivência na instituição escolar como no meio familiar. Alternam-se, deste modo, locais e momentos de formação.

A articulação de diferentes tempos e espaços da alternância como possibilidade do desenvolvimento de ações educativas orientadas por uma lógica de construção coletiva de conhecimentos, na qual a valorização e utilização das experiências e dos saberes dos sujeitos do campo fundamentam uma dinâmica de formação contínua, por meio da relação prática, teoria e prática (SILVA, 2015, p.154).

Segundo Silva (2010), as razões para a valorização e utilização da alternância nas diferentes experiências brasileiras estão ancoradas nas possibilidades da contextualização de uma educação e de uma escola com a realidade do campo.

No entanto, Silva (2010, p. 185-186) ressalta a falta de uma única modalidade de alternância presente nas experiências já estudadas:

Girod de l'Ain (1974), Bourgeon (1979), Malglaive (1979), Gimonet (1983) e Bachelard (1994) são alguns dos autores franceses que propõem, sucessivamente, tipologias específicas a partir de diferentes critérios: seja de disjunção e divisão entre os dois períodos da alternância ou, ao contrário, de articulação e unidade da formação entre os dois momentos. Apesar de cada autor utilizar termos próprios para definição das formas existentes de alternância, as tipologias estabelecidas apresentam bastantes semelhanças entre si e referem-se à alternância **justapositiva ou falsa alternância** - que se caracteriza pela sucessão temporal de períodos consagrados a atividades diferentes em locais diferentes, sem o estabelecimento de nenhuma ligação explícita entre a formação e atividades práticas; à **alternância aproximativa ou**

associativa - que apesar de envolver certo nível de organização didática na vinculação dos dois tempos e espaços da formação, caracteriza-se muito mais por uma simples adição de atividades entre si; e à **alternância real ou integrativa**, que consiste em efetivo envolvimento do educando em tarefas da atividade produtiva, de maneira a relacionar suas ações à reflexão sobre o porquê e o como das atividades desenvolvidas. Ou seja, uma vinculação efetiva dos tempos e espaços alternados, em uma unidade de tempo formativo, não se tratando de mera sucessão de tempos teóricos e tempos práticos.

A autora defende que a presença de diferentes tipologias e classificações indica que o seu desenvolvimento exige a presença de dispositivos pedagógicos, uma organização de atividades, de técnicas e de instrumentos específicos que, por sua vez, estejam em coerência e articulados com o projeto e os princípios da formação e dos sujeitos envolvidos nas experiências educativas. Dessa forma, compreensões distintas de formação dos sujeitos envolvidos construirão projetos também distintos que se efetivaram em formas diferentes de alternância.

No entanto, mesmo com experiências tão diversas, a alternância se consolida como proposta pedagógica da Educação do Campo no país, corroborada pelos documentos oficiais como o Parecer CNE/CEB 36/2001, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e o Parecer CEB/CNE/MEC n. 1/2006 que regulariza o calendário de Alternância na Educação Básica.

Especialmente sobre a formação de professores, o Decreto n. 7352 de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, em seu artigo 5º manifesta:

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a *pedagogia da alternância*², e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

² Grifo nosso.

§ 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a *organização dos espaços e tempos da formação*³, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Segundo Molina e Antunes-Rocha (2014), as experiências acumuladas na execução de cursos de formação de educadores do campo, apoiados pelo Pronera, e executados em parceria com os movimentos sociais, foram muito importantes para a elaboração das Diretrizes do Procampo.

Com base nessas experiências, os diferentes cursos de Licenciatura em Educação do Campo do país organizam-se pedagogicamente no regime da Alternância, escolhendo em cada realidade e projeto distintos a forma mais adequada para consolidar essa proposta. Para Molina (2012), a institucionalização e consolidação da Alternância como modalidade de oferta da Educação Superior, na perspectiva da garantia do direito à educação para os sujeitos do campo, considerando as especificidades de seu modo de produzir a vida, se constituem como importante território conquistado pela Educação do Campo.

O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO

O Estágio nos cursos de licenciaturas tem sido objeto de estudos e pesquisas nos últimos anos no Brasil, no entanto ainda são restritas as investigações ligadas a ele e ao processo de formação inicial de professores que contemplam os sujeitos envolvidos e as diversidades presentes no contexto escolar.

O Estágio, em sua maioria, se constitui em atividade de referência para a formação de professores, visto que o mesmo pode propiciar ao futuro profissional da educação o conhecimento do dia a dia das escolas e salas de aula, levando-o refletir sobre a prática docente, bem como propor novas práticas educativas que possam contribuir com o fortalecimento de novos

³ Grifo nosso.

conhecimentos pedagógicos (PIMENTA, 2006).

Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 34), o estágio deve ser desenvolvido como “uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade”. Desse modo, Pimenta (2006) propõe que a pesquisa seja inserida ao estágio, como método de formação dos futuros professores, uma vez que a pesquisa possibilita aos estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, desenvolvendo projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam, além de proporcioná-los “novos conhecimentos a partir de explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidas na postura investigativa”. (PIMENTA, 2006, p. 15)

Nessa perspectiva, a aproximação com a instituição de ensino, futuro campo de atuação profissional do licenciando, presume ação investigativa, levantamento de dados, reflexão, análise e conexão entre as teorias estudadas e os acontecimentos práticos, de maneira que colaborem para com o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro licenciado.

Segundo Libâneo (2004, p.35), “colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve os saberes e competências do ensinar”. Nesse sentido, ao estimular os saberes da experiência, articula-se teoria e prática.

De acordo com Pimenta (2006), o estágio a todo momento foi visto como parte prática dos cursos de formação de profissionais, em oposição à teoria. No entanto, a autora acredita que a finalidade do estágio é possibilitar ao aluno uma aproximação à realidade na qual o sujeito atuará. Desse modo, Pimenta (2006) abraça uma nova postura em relação ao estágio, onde se afasta da compreensão de que este seria a parte prática dos cursos, e defende uma nova vertente, em que o estágio deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade. Nesse sentido, a autora propõe a discussão de práxis, com o intuito de superar o distanciamento entre teoria e prática.

Para Pimenta (2006), grande parte das atividades de estágio ficam reduzidas à hora da prática, ao como fazer. Assim, a perspectiva técnica no

estágio cria um distanciamento da vida e do trabalho real que ocorre nas instituições de ensino, uma vez que as disciplinas que integram o currículo dos cursos de formação não estabelecem as conexões entre os conteúdos que trabalham e a realidade nas quais o ensino ocorre. Segundo a autora, o estágio não é somente uma atividade prática, mas também atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, versada como atividade de transformação da realidade. De acordo com Pimenta (2006), o estágio enquanto atividade curricular é atividade teórica do conhecimento, podendo/devendo realizar intervenção na realidade, sendo objeto da práxis, visto que é no trabalho docente, realizado em sala de aula, na escola e na sociedade que a práxis ocorre.

Destarte, Arnoni (2012) defende que o trabalho docente deve ser realizado a partir da práxis, visto que a práxis no contexto educacional pauta-se na perspectiva da emancipação humana, que propõe a integral formação do sujeito. A autora ainda ressalta que a aula como práxis educativa, e unidade da educação escolar, propicia um novo espaço de luta pela formação integral do sujeito, de forma a buscar transformações na vida particular e na práxis social.

De acordo com Vázquez (2011), o conceito de práxis está voltado a uma atividade prática que faz e refaz coisas, ou seja, transforma uma matéria ou uma situação. Para ele, a práxis pode ser *política*, *social* e até mesmo *revolucionária*, uma vez que ela é crítica da realidade, e autocrítica, visto que não existem “privilegiados juízes do conhecimento” e a crítica move-se em união com o comportamento preventivo carregado de valores e consciência de classe. Ainda segundo o autor, além de revelar conhecimentos teóricos e práticos, a práxis é subjetiva e coletiva, uma vez que os objetivos da práxis são basicamente teóricos, e o trabalho de cada sujeito penetra nas relações de produção relativas a um âmbito sócio-histórico.

Nessa perspectiva, acredita-se que o estágio deve ser visto como momento de práxis, tendo como base o aporte teórico que possibilitará compreender a realidade em que o sujeito está inserido em sua totalidade.

Kosik (2002) afirma que:

[...] práxis não é prática contraposta à teoria, mas sim determinação da existência humana como elaboração da realidade. O homem é um ser ontocriativo, pois simultaneamente, cria e compreende a realidade na sua totalidade (KOSIK, 2002, p. 05).

De acordo com Pimenta (2004):

O papel da teoria é oferecer aos professores argumentações para a explicação dos contextos históricos, organizacionais e de si mesmos como profissionais. A atividade docente ocorre na perspectiva de transformação, a partir do exercício permanente da crítica de sua própria ação e das condições materiais do espaço escolar. Assim, a teoria, além do seu poder de formação, proporciona nos sujeitos articulação com os saberes, sendo significados e ressignificados pelos professores. Isso é práxis (PIMENTA, 2004, p. 06).

Ao acreditar que a profissão docente é uma prática social, de modo a intervir na realidade social, se faz necessário refletir sobre a relação entre teoria e prática nos campos de Estágio, bem como um trabalho pautado na práxis, uma vez que os planos de ensino das disciplinas dos cursos de licenciaturas deveriam contemplar essa relação, no intuito de auxiliar o aluno estagiário em suas atividades de campo, levando-o a desenvolver suas atividades práticas fundamentadas em teorias discutidas em sala de aula pelos professores formadores.

Como mencionado anteriormente, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo iniciam sua trajetória no país a partir de 2004. Consideramos recente a literatura em relação às práticas e aos caminhos traçados por esses cursos no país. Dessa forma, poucos são os trabalhos que versam especialmente sobre a temática do estágio nas Licenciaturas em Educação do Campo (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011; TAFFAREL; COLAVOLPE; MORADILLO, 2011; MORAES, 2015; POZZATTI; LOCATELLI, 2015; SILVA; LIMA, 2016).

Entre as especificidades dessas licenciaturas, Pozzatti e Locatelli (2014) destacam o Estágio como um componente curricular articulador dos saberes e conhecimentos das demais disciplinas de formação docente com a realidade

concreta da escola. De modo que, as escolas do campo possuem particularidades que demandam práticas específicas, daí a importância dos professores em formação inicial atuarem neste contexto durante esse período de formação.

Dentre as demandas específicas das escolas do campo, Lima (2010) ressalta a dificuldade dos professores de se deslocarem de uma unidade escolar à outra devido às distâncias e à precarização do transporte; de modo que muitos professores ensinam mais de uma disciplina e, muitas vezes, atuam em classes multisseriadas.

Nesse contexto, a realidade das escolas do campo impõe outra lógica de organização do trabalho docente que abre espaço para a docência multidisciplinar e para uma visão mais integral da escola. Pois, as condições de trabalho docente conduzem os professores, pela dificuldade de locomoção de uma escola a outra, a estarem mais integrados a realidade de cada unidade escolar. Nessa situação, professores que fazem parte de uma comunidade tendem a compreender melhor a realidade de sua escola, e a possibilidade de atuar em várias disciplinas facilita e a organização pedagógica da escola.

Em síntese, estas condições de trabalho nas escolas do campo dialogam com uma formação docente em alternância e com a docência por área do conhecimento. A Alternância possibilita que o sujeito em formação inicial não perca o vínculo com a escola de sua comunidade, pois retorna a esta comunidade durante o processo de formação nos períodos de Tempo Comunidade resgatando, durante o estágio A relação com a realidade escolar. E a formação por área do conhecimento atende as condições de regência em salas multisseriadas e o estabelecimento do docente em uma única unidade escolar, não precisando se deslocar a outras escolas para completar a carga horária de trabalho, mantendo-se na mesma escola a qual pertence suas relações sociais.

Sobre a organização disciplinar nas escolas, o trabalho de Moraes (2015) identifica essa questão como um desafio para o modelo de formação por área de conhecimento das Licenciaturas em Educação do Campo. No entanto, segundo o autor é possível pensar a formação de professores, e

também o estágio, de modo a romper com essa organização, abordando conteúdos significativos para os sujeitos do campo. Porém, é preciso assumir uma postura de coragem e compromisso com projetos que rompam com o paradigma de uma organização estabelecida historicamente.

Outra questão importante que se coloca refere-se à formação docente nas licenciaturas em Educação do Campo voltada também para a gestão dos processos educativos comunitários. Pois, além da gestão e docência escolar, esta licenciatura também visa à formação para a gestão dos processos educativos das comunidades campesinas, o que ultrapassa os muros da escola. Segundo Molina e Antunes-Rocha (2014), as demandas do estágio e das práticas educativas obrigatórias direcionam um conjunto de atividades para o contexto escolar que busquem a articulação entre práticas educativas desenvolvidas na escola e as práticas educativas desenvolvidas pela/na comunidade. Desse modo a partir das ações na formação de professores do campo é possível fomentar essas práticas articuladas na escola e comunidade, que por sua vez retroalimentam a formação de professores do campo.

O ESTÁGIO NA LEDOC/UFG – REGIONAL GOIÁS

O Estágio Supervisionado na LEdoC, de acordo com seu regulamento específico, está em consonância com as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9394/96 e de acordo com o que estabelece o Decreto n. 87.497/82, que regulamenta a Lei n. 6.494/77⁴. Ainda, esse documento estabelece consonância também com a Resolução n. 731 CEPEC/UFG que define a política de estágio da UFG para a formação de professores da Educação Básica.

Seguindo essa regulamentação, o PPC do curso estabelece que o estágio curricular obrigatório seja desenvolvido em forma de disciplina na LEdoC a partir do 5º período do curso. A carga horária estabelecida é de 400h divididas nas disciplinas Estágio Docência e Projetos Comunitários I, II, III e IV,

⁴ Lei Federal sancionada em 07.12.1997 e publicada em 09.12.1997, conhecida como “Lei dos Estágios”, regulamentada pelo Decreto n. 87 de 18/08/1982.

com 100h/semestrais cada. Essas disciplinas fazem parte do Núcleo Específico do curso e são desenvolvidas durante o período do Tempo Comunidade (TC).

Sobre a relação com a Pedagogia da Alternância, o documento (PPC) assume que:

A concepção pedagógica do curso é diferenciada com vistas a uma ação pedagógica com base na compreensão das lutas sociais do campo, se estruturando na lógica da pedagogia da alternância como estratégia curricular em momentos pedagógicos que se interagem denominados de *Tempo Universidade (TU)* e *Tempo Comunidade (TC)*.

O **Tempo Universidade** é desenvolvido em período integral, preferencialmente nos turnos matutino e noturno. A duração desta etapa depende da carga horária curricular e da metodologia de desenvolvimento dos respectivos componentes curriculares.

O **Tempo Comunidade** é realizado nas comunidades de origem dos educandos, em escolas do meio rural e em escolas localizadas nas regiões que abarquem os municípios de origem dos discentes. Neste momento são desenvolvidas as atividades dos componentes curriculares, em especial do Núcleo de Atividades Integradoras. Tais atividades são realizadas de acordo com as orientações fornecidas durante o Tempo Universidade e acompanhadas *in loco* por docentes e/ou monitores designados pelas instituições parceiras da Regional, de modo a integrar ensino, pesquisa e extensão (UFG, 2016a, p. 09 -10).

Ainda:

O processo de integralização do T.U. e do T.C. ocorrerá de forma articulada durante a vigência do curso, assim o processo formativo compõe o conhecimento adquirido nos conteúdos das disciplinas, na realização do estágio, na realização de pesquisas e pela extensão nas atividades desenvolvidas na comunidade de origem, nas escolas, em organizações e movimentos sociais (UFG, 2016a, p. 16).

Nesse sentido, a proposta deste curso pretende que a formação docente seja articulada, não restrita apenas aos componentes curriculares, mas na relação destes entre si e na associação com atividades desenvolvidas nos diferentes espaços e tempos formativos vinculados à estratégia da alternância.

Ao descrever a estrutura curricular do curso, fica mais clara a organização pedagógica das disciplinas nos diferentes momentos do curso (TC e TU). De forma que nos primeiros quatro semestres do curso são ofertadas as disciplinas de Experiência Compartilhada I, II, III e IV que acontecem durante o

TC e organizam as atividades desenvolvidas nesses momentos. As demais disciplinas dos quatro primeiros semestres acontecem em período integral no TU.

A partir do quinto período, começa a oferta das disciplinas de Estágio Docência e Projetos Comunitários que assumem a organização do TC. De forma que o aluno cumpre o Estágio Supervisionado durante o TC e os demais componentes curriculares no TU.

No entanto, as reflexões sobre o estágio não se limitam, na LEdoC, ao componente curricular que leva o seu nome. Existem na matriz curricular do curso as disciplinas Processos Educativos e Produção do Conhecimento I, II, III e IV, que por sua vez estão distribuídas no TU e de acordo com o regulamento de Estágio:

A disciplina **Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza** é uma disciplina teórico-prática, que deve subsidiar o aluno estagiário na realização das atividades de estágio. Deve desenvolver-se a partir das reflexões sobre as vivências pedagógicas construídas pelos estagiários no interior da escola, pois é dessa realidade que as propostas de ensino devem emergir (UFG, 2016b, p. 13).

Essa disciplina é ofertada de maneira conjugada, por dois professores, “a fim de favorecer processos multi, pluri, inter e transdisciplinares⁵” (UFG, 2016b, p. 14), e contribuir com a oposição de conhecimentos fragmentados e monodisciplinar.

E acrescenta: “Durante as aulas de Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza o professor orientará os alunos na realização das atividades que darão suporte para sua atuação no estágio” (UFG, 2016b, p. 14). Dessa forma, estabelece uma articulação entre uma disciplina desenvolvida no TU e as atividades de estágio do TC. O que facilita uma relação mais próxima entre teoria e prática e encaminha para *práxis*. Sobre esta relação o projeto de curso apresenta:

⁵ Os processos citados (multi, pluri, inter e transdisciplinares) abordam sobre a forma como as diversas disciplinas se articulam. São maneiras de vincular diferentes áreas do conhecimento para um objetivo comum: a apropriação de novos conhecimentos.

A articulação entre a teoria e a prática na LEdoC ocorrerá simultaneamente durante toda a formação, que se dará no *T.U.* e *T.C.*, já que esse curso segue a modalidade da pedagogia da alternância. Esses tempos serão organizados de forma articulada e estão imbricados, pois são estratégias metodológicas de interlocução. Que visam envolver o educando num processo educativo uno, que articule a experiência escolar propriamente dita, a ocorrer no interior da universidade, com a experiência de trabalho e vida no seio da comunidade onde vive o educando, tratando assim de uma perspectiva de *práxis* (UFG, 2016a, p. 16).

Pensando essa forma de organização pedagógica e curricular do curso em relação à Pedagogia da Alternância, pode-se afirmar que desse modo o Estágio, realizado no período do Tempo Comunidade, auxilia a Alternância Integrativa vivenciada pelos sujeitos no cotidiano da prática social docente como um processo de reflexão. O que, por sua vez, atende ao Parecer CEB/CNE/MEC nº 1/2006, quando este explicita que “a alternância mais efetiva é a que associa meios de vida sócio-profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos”.

Na tabela a seguir são apresentadas as ementas das disciplinas de Processos Educativos, retiradas do Regulamento de Estágio e em conformidade com o PPC.

Tabela 1: Ementas das Disciplinas *Processos Educativos e Produção do Conhecimento*

Disciplina	Ementa	Carga Horária
Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza I	O Estágio supervisionado na formação docente; História das ciências e a natureza das ciências; Produção do conhecimento nas ciências da natureza e processos educativos no campo; Possíveis conexões entre a produção do conhecimento científico e a produção de conhecimentos no campo.	<ul style="list-style-type: none">● CH: 64 horas Totais● CH: 32 horas para cada Docente
Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza II	Planejamento didático (plano de aula e de disciplina); Os processos avaliativos de aprendizagem; O ensino de ciências da natureza no campo através da experimentação e do uso de modelos; O cotidiano e a contextualização do saber científico das ciências da natureza no campo.	<ul style="list-style-type: none">● CH: 64 horas Totais● CH: 32 horas para cada Docente
Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza III	LDB (Lei 9394/96) e os Marcos Normativos da Educação do Campo; Os temas transversais no ensino de ciências da natureza; Os temas transversais na educação do campo; Os PCN da ciências da	<ul style="list-style-type: none">● CH: 64 horas Totais● CH: 32 horas para cada Docente

	natureza na educação do campo.	
Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza IV	Análise e avaliação do livro didático do Ensino Fundamental e Médio em ciências; O livro didático e a contextualização do ensino das ciências no campo, A interdisciplinaridade no ensino de ciências.	<ul style="list-style-type: none"> • CH: 64 horas Totais • CH: 32 horas para cada Docente

Fonte: Regulamento de Estágio da LEdoC, 2016b, p. 13

Para compreender a relação entre as disciplinas de Processos Educativos e Produção do Conhecimento e o Estágio, apresentamos (Tabela 2) a distribuição das atividades a serem desenvolvidas no Estágio.

Tabela 2: Detalhamento das Ementas e atividades a serem desenvolvidas no Estágio

Fase do estágio	Ementas	Atividades a serem desenvolvidas	Presencial	Planejamento/escrita	Total horas
Estágio I:	Observação e análise da estrutura e vivência dos processos de gestão e coordenação na escola. Reflexão dos aportes teóricos e práticos da atuação docente na gestão escolar a partir do campo de estágio e das teorias da educação.	• Projeto de Intervenção	15 horas	10 horas	100 horas
		• Observação da sala de aula	20 horas	10 horas	
		• Semirregência ⁶	20 horas	10 horas	
		• Elaboração e redação do relatório final de estágio		15 horas	
Estágio II:	Observação e vivência de processos de ensino na sala de aula. Semirregência como apoio ao professor supervisor. Reflexão dos aportes teóricos e práticos	• Projeto de Intervenção	15 horas	05 horas	100 horas
		• Semirregência	20 horas	15 horas	
		• Regência ⁷	10 horas	15 horas	

⁶ As atividades de semirregência são compreendidas, de acordo com o Regulamento de Estágio do curso, como atividades de apoio ao professor supervisor e de atividades de gestão da escola. Cada atividade de semirregência que atende às demandas do Estágio é prevista em seu regulamento com uma carga horária específica. Exemplos dessas atividades são: participação em atividades de planejamento escolar; elaboração, aplicação e/ou correção de avaliações; monitoria; elaboração e correção de exercícios; auxílio a atividades de práticas de ensino no laboratório de ciências das escolas; entre outras.

⁷ As atividades de regência, por sua vez, compreendem atividades de ensino planejadas e executadas pelo discente da Licenciatura sob supervisão e acompanhamento do professor

	da atuação docente em sala de aula a partir do campo de estágio e das teorias da educação.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração e redação do relatório final de estágio 		20 horas	
Estágio III:	Iniciação a regência e continuidade dos processos de semirregência com o apoio ao professor supervisor. Vivência de processos de investigação e problematização da realidade da sala de aula e do cotidiano escolar. Os temas transversais e seu potencial na articulação entre os conhecimentos de mundo, do desenvolvimento científico tecnológico, da cultura e da vida em sociedade.	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto de Intervenção 	30 horas	10 horas	100 horas
		<ul style="list-style-type: none"> • Semirregência 	10 horas	10 horas	
		<ul style="list-style-type: none"> • Regência 	10 horas	15 horas	
		<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração e redação do relatório final de estágio 		15 horas	
Estágio IV:	Regência e semirregência. O livro didático, sua relação com o contexto da sala de aula e os temas transversais. As trocas de experiências no estágio e sua sistematização.	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto de Intervenção 	30 horas	10 horas	100 horas
		<ul style="list-style-type: none"> • Semirregência 	10 horas	10 horas	
		<ul style="list-style-type: none"> • Regência 	10 horas	15 horas	
		<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração e redação do relatório final de estágio 		15 horas	

Fonte: Regulamento de Estágio da LEdoC, 2016b, p. 08.

Ao observar as Tabelas 1 e 2, percebe-se que nas ementas das disciplinas de Processos Educativos e Produção do Conhecimento são contemplados elementos do Estágio, e em relação às ementas de Estágio também podemos encontrar elementos das disciplinas de Processos Educativos e Produção do Conhecimento.

Assim, acredita-se se que ao articular elementos do Estágio às demais disciplinas, levando-se em consideração o período da Alternância, podemos favorecer a reflexão sobre o trabalho pedagógico do futuro profissional da educação, logo contemplar a *práxis*. No entanto, é necessário que os professores formadores, juntamente com toda comunidade acadêmica, procurem desenvolver um trabalho articulador entre teoria e prática, para que o acadêmico tenha condições de refletir a prática pedagógica dentro de orientador do estágio e do professor supervisor da escola campo.

perspectivas sociais, culturais, políticas e econômicas. De modo que no exercício da alternância entre TU e TC ambos estejam carregados pelo movimento de reflexão sobre a complexa realidade da atividade docente nas escolas do campo, integrando os tempos e espaços de formação por meio da reflexão sobre a realidade e ressignificando os saberes docentes.

Outro ponto importante refere-se à qualidade da imersão do discente da Licenciatura na realidade da escola no campo de estágio. Durante o TC, o licenciando tem todo o seu tempo de formação voltado às atividades de estágio, pois os demais componentes curriculares retornam no próximo TU. Desta forma, o discente tem um tempo para concentrar seus estudos, suas reflexões e atividades na escola campo do estágio.

Diante do exposto, o aluno não perde o vínculo com a realidade da sua comunidade de forma que não fica alheio aos movimentos sociais e culturais desta comunidade quando tem o tempo de vivência proporcionado pela alternância. O que vai ao encontro da intencionalidade da Alternância:

Ancorada nas vivências e percepções do processo de exclusão e de desigualdades vivenciadas pelos agricultores familiares em nossa sociedade, sobretudo na sua dimensão socioeducacional, a dinâmica de sucessão do jovem no meio escolar e no meio familiar era compreendida numa lógica de adequação da escola e da educação às condições de vida e de trabalho da população do campo. A ideia de alternância assume, nessa representação social, um sentido de estratégia de escolarização que possibilita aos jovens que vivem no campo conjugar a formação escolar com as atividades e as tarefas na unidade familiar produtiva, sem desvincular-se da família e da cultura do campo (SILVA, 2015, p. 149).

De outro modo, como o perfil de estudantes do curso é voltado para os próprios sujeitos camponeses, tanto aqueles que já atuam em escola do campo e não possuem a formação adequada quanto os jovens camponeses que almejam se tornar educadores, ao final do processo de formação inicial docente este sujeito não perdeu o vínculo com a sua comunidade e nem com a escola. Portanto, por meio do processo de formação em Alternância, em que o aluno desde o primeiro período retorna a sua comunidade durante o processo

de formação e, especificamente no estágio, vivencia a realidade da escola do campo de sua comunidade durante o TC, o aluno não fica alheio aos processos comunitários sociais e culturais da escola. Além disso, tem uma formação profissional sobre os processos pedagógicos escolares.

No encaminhamento de finalizar a análise, por último percebe-se a ausência nos documentos analisados de atividades do estágio que permitam uma relação com processos educativos não escolares. Colocando-se este como um limite a uma formação que objetiva a gestão dos processos educativos escolares e comunitários, portanto indo na contramão de uma das finalidades do curso. Nesse sentido, estreitar os laços com outras experiências do país, promovendo a troca e o conhecimento entre as diferentes estratégias pedagógicas desenvolvidas em cada formação, ou seja, estabelecendo o diálogo, é possível encontrar alternativas aos limites que ainda travam cada experiência assim como socializar práticas formativas emancipatórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a Educação do Campo é uma educação de resistência a favor de uma educação voltada para a emancipação do sujeito do campo, desse modo, o Estágio e a Pedagogia da Alternância podem contribuir de maneira significativa com uma atitude crítica e reflexiva do futuro professor diante de seu trabalho, uma vez que o trabalho pedagógico docente deve ser visto como eixo articulador entre teoria e prática, logo, como práxis.

De acordo com a pesquisa realizada, acredita-se que o Estágio e a Pedagogia da Alternância são peças fundamentais para o desenvolvimento da formação de professores para as escolas do campo, o que abre espaço para pesquisas que objetivem um olhar mais profundo para esta relação. Têm-se a expectativa que por meio do Estágio e da Pedagogia da Alternância, o futuro professor do campo consiga superar o distanciamento entre a teoria e a prática, buscando transfigurar os elementos vivenciados no Estágio e a Pedagogia da Alternância em pesquisa e investigação teórico-prática.

Nota-se que tanto o Estágio quanto a Pedagogia da Alternância no curso

de Licenciatura em Educação do Campo da UFG/Regional Goiás procuram contribuir para com a atuação profissional de futuros profissionais da educação básica que atuarão com sujeitos do campo. No entanto, é necessário que o planejamento das atividades de Estágio e demais disciplinas curriculares ocorram por meio de interação e reflexões que busquem articular de maneira ainda mais integradora os diferentes tempos e espaços de formação. Dessa forma, permite-se o estabelecimento de uma práxis que englobe escola, comunidade e formação docente.

Sinalizamos o diálogo como um princípio formativo que deve permear todo o processo de formação de professores em vários sentidos, tanto nas relações dentro dos processos de ensino aprendizagem, com vistas à reflexão fundamentada na práxis educativa, quanto no diálogo com outras experiências de formação na comunidade que discute a Educação do Campo. Assim, tem-se a finalidade de encontrar estratégias outras aos limites que entram a formação docente e, também, de socializar as práticas formativas que vão ao encontro do projeto de Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; et al. Formação e trabalho docente na escola do campo: protagonismo e identidades em construção. In: MOLINA, Mônica Castagna. (org.) **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para a reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

_____.; DINIZ, Luciane de Souza; OLIVEIRA, Ariane Martins. Percurso formativo da Turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFMG. In: In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____.; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Diálogo entre teoria e prática na Educação do Campo: Tempo Escola/Tempo Comunidade e alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços no curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ARNONI, Maria Eliza Brefere. Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís/ MA, v.5, n.2, jul/dez. 2012.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Política de formação de professores (as) do campo. **Cad. Cedes**. Campinas, vol. 27. N. 72, p. 157-176, 2007.

BARBOSA, Anna Izabel Costa. **A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UNB: do projeto às emergências e tramas do caminhar**. 352 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 61, p. 89 – 106, 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 6494**. Brasília, DF, dezembro de 1977.

_____. **Decreto n. 87.497**. Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. Brasília, DF, agosto de 1982.

_____. Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB**. Lei n. 9394. Brasília, DF, dezembro de 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Parecer CNE/CP 009/2001**. Brasília, DF, maio de 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Parecer CNE/36/2001**. Brasília, DF, dezembro de 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). **Parecer CNE/CEB 01/2006**. Brasília, DF, fevereiro de 2006.

_____. **Decreto n. 7.352**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF, novembro de 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli

Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.) **Por uma Educação do Campo**. 5 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo; SANTOS, Jaqueline Gomes. Formação de professores para a Educação do Campo na Universidade Federal de Sergipe. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

LIBÂNEO, J.C. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. Uma formação em Ciências para educadores do campo e para o campo numa perspectiva dialógica. In: CUNHA, Ana Maria de Oliveira; et al. (orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das Experiências-Piloto**. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2011.

_____. Educação do Campo: novas práticas construindo novos territórios. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.

_____.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do campo, história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. In: Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul-dez, 2014.

MORAES, Valdirene Manduca. Reflexões a partir dos relatórios de estágio dos educandos da área de linguagem e códigos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Unicentro: possibilidades e limites no ensino por área do conhecimento. In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, 3. São Carlos, 2015. **Anais**. São Carlos, Universidade

Federal de São Carlos, 2015.

OLIVEIRA, Marcos Antônio. Educação do Campo: a reafirmação de um novo sujeito para outra agricultura e a contribuições de Michael Foucault, Jürgen Habermas e Paulo Freire. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia Aparecida Branco; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (Org.). **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.

PEIXER, Zilma Isabel. O entrelaçar dos conceitos de campo e cidade na constituição de territorialidades educacionais. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia Aparecida Branco; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (orgs.). **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.

PESSOA, Jadir de Moraes. Extensões do rural e educação. In: PESSOA, Jadir. **Educação e ruralidades**. Goiânia: Editora UFG, 2007.

PIMENTA, S.G. (Org.). O estágio e a docência. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade Teoria e Prática?** 7. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

POZZATTI, Mariana; LOCATELLI, Andréa Brandão. Educação do Campo, Educação Física e Estágio Supervisionado: pressupostos e perspectivas pedagógicas. In: LIMA, Maria Socorro Lucena; et al. (Org.). Didática e a prática de ensino na relação com a escola. Fortaleza: CE: EdUECE, 2015.

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

SILVA, Adaiane Soares; et al. Sujeitos jovens do campo. In: CALDART, Roseli, Salete; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes. **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores**. Brasília: PRONERA/ NEAD, 2006.

SILVA, Lourdes Helena. Concepções & Práticas de Alternâncias na Educação do Campo: Dilemas e Perspectivas. **Nuances: Estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, 2010.

_____. A pedagogia da alternância na educação do campo: velhas questões, novas perspectivas de estudo. In: **EccoS Revista Científica**, n. 36, jan-abril, 2015.

SILVA, Maria Wandeleide Galdino; LIMA, Edvaldo Carlos. Prática de Ensino e Estágio Supervisionado: abordagem na perspectiva da Educação do Campo.

In: Encontro Nacional de Geografia Agrária, 23. São Cristovão, Sergipe, 2016.
Anais. São Cristovão, Universidade Federal do Sergipe, 2016.

TAFFAREL, Céli Zulque; COLAVOLPE, Carlos Roberto; MORADILLO, Edilson Fortuna. Licenciatura em Educação do Campo: Integração das disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica II, Estágio Curricular e Programa de Bolsa de Incentivo à Docência. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências piloto.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____.; et al. Desafios da Educação do Campo na UFBA: proposições superadoras – o Sistema de Complexos. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências piloto.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SILVA, Adaiane Soares; et al. Sujeitos jovens do campo. In: CALDART, Roseli, Salete; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes. **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores.** Brasília: PRONERA/ NEAD, 2006.

SILVA, Lourdes Helena. Concepções & Práticas de Alternâncias na Educação do Campo: Dilemas e Perspectivas. **Nuances: Estudos sobre Educação.** Ano XVII, v. 17, n. 18, 2010.

_____. A Pedagogia da Alternância na Educação do Campo: velhas questões, novas perspectivas de estudos. **EcooS Revista Científica**, n. 36, 2015.

UFG. CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução 731.** Define a política de Estágios da UFG para a formação de professores da Educação Básica. Goiânia, GO, maio de 2005.

_____. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – REGIONAL GOIÁS. **Projeto Pedagógico do Curso.** Goiás, GO, 2016a .

_____. **Regulamento de Estágio do curso de Licenciatura em Educação do Campo.** Goiás, GO, 2016b.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis.** 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales – Clacso. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Recebido em: 09/04/2018

Aprovado em: 14/07/2018