

Rosemeri Scalabrin

Prática educativa e estágio na licenciatura em educação do campo do IFPA:

uma práxis mediada pelo seminário
de tempo-comunidade



©2024 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Todos os direitos da publicação reservados. O conteúdo dos artigos aqui publicados, no que diz respeito à linguagem e ao conteúdo, é de inteira responsabilidade de seus autores, não representando a posição oficial do Instituto Federal do Pará, da Editora IFPA ou das instituições parceiras. Esta publicação foi selecionada pelo Conselho Editorial da Editora IFPA no sistema fluxo contínuo.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

S281p Scalabrin, Rosemeri
Prática educativa e estágio na licenciatura em educação no campo do IFPA: uma práxis mediada pelo seminário de tempo-comunidade / Rosemeri Scalabrin. – Belém: EDIFPA, 2024.

144p.

ISBN: 978-65-87415-79-6

1. Educação. 2. Educação rural. 3. Sociologia educacional. I. Título.

CDD 23: 370

Editora IFPA
Av. João Paulo II, nº 514 - Castanheira
Prédio Reitoria, 1º andar.
CEP: 66645-240
Belém - PA

editora.ifpa@ifpa.edu.br

Rosemeri Scalabrin

**Prática educativa e estágio na licenciatura
em educação do campo do IFPA:**
uma práxis mediada pelo seminário
de tempo-comunidade

Belém
2024

Presidente da República Federativa do Brasil

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Camilo Sobreira de Santana

Secretario de Educação Profissional e Tecnológica

Getulio Marques Ferreira

Reitora

Ana Paula Palheta Santana

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – Proppg

Saulo Rafael Silva e Silva

Presidente do Conselho Editorial

Saulo Rafael Silva e Silva

Conselho Editorial

Breno Rodrigo de Oliveira Alencar

Bruno Rafael Ribeiro de Almeida

Hericley Serejo Santos

Laísa Maria de Resende Castro

Lidineusa Machado Araújo

Marco Aurélio Lopes Della Flora

Maria José Souza dos Santos

Nelson de Lima Ribeiro Filho

Priscilla Bezerra Barbosa

Raimundo Adalberto Pacheco de Pinho

Rejane de Barros Araújo

Ricardo Regis de Almeida

Uemeson José dos Santos

Walery Costa dos Reis

Ilustrações e projeto gráfico

Pedro Matheus Azevedo Curz

Diagramação

Ana Carolina Chagas Marçal

Revisão de texto

Jéssia Rejane Lima

Sumário

Prática educativa e estágio na licenciatura em educação do campo do ifpa como elementos integradores	11
Capítulo 1	17
Caracterizando a prática educativa na licenciatura em educação do campo do IFPA	
Capítulo 2	43
Caracterizando o estágio supervisionado na licenciatura em educação do campo do IFPA	
Capítulo 3	71
Interfaces necessárias entre os componentes curriculares da licenciatura em educação do campo	
Referências	93
Anexos	101

Prática educativa e estágio na licenciatura em educação do campo do IFPA como elementos integradores

Este livro tem como finalidade apresentar subsídios orientadores às práticas docentes dos professores que atuam no componente curricular que atravessa o curso, denominado *Prática Educativa* no âmbito do curso de licenciatura em Educação do Campo, Ledoc; e em outros dois, que a ele se agregam nos últimos quatro semestres, quais sejam, *Estágio Supervisionado* e *Seminário de Sistematização e Socialização das Pesquisas de Tempos-Comunidade/Estágio*.

Para isso, tomo como referência o documento orientador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, IFPA intitulado *Orientações à Prática Educativa na Licenciatura em Educação do Campo*. Esse documento foi construído coletivamente em 2010 pelos professores que atuavam nessa disciplina, através dos encontros de formação do IFPA, com o objetivo de assegurar uma atuação unificada nos seis campi que ofertam o referido curso.

Sob essa perspectiva, intenciona-se resgatar o referido documento como forma de rememorar o papel da prática educativa no curso, além de compartilhar a experiência vivenciada como professora nas turmas da licenciatura do Campus Rural de Marabá, no período de 2010 a 2023, desenvolvido de forma intrínseca ao estágio supervisionado, pois ambos me auxiliaram na reflexão acerca do significado da relação entre esses três componentes, bem como com o componente central de cada eixo do curso.

De acordo com o referido documento, Prática Educativa I até a VIII têm a função de serem componentes que asseguram a reflexão sobre as teorias da educação e os fundamentos da educação do campo no decorrer dos oito semestres de formação, sendo o elo entre os eixos do curso, o que as torna

componentes articuladores da reflexão teórico-prática na formação dos licenciandos durante todo o percurso formativo.

Nesse aspecto, o componente visa a assegurar a formação por área de conhecimentos, evitando possíveis desvios de compreensão sobre a formação dos licenciandos e o papel do curso, durante o percurso, e dos educadores do campo.

Assim, o professor desses componentes deve assegurar o desenvolvimento de uma formação calcada em práticas pedagógicas mediatizadas pela práxis, sendo capaz de promover a compreensão sobre a função social da escola do campo e o papel do educador do campo, no sentido de oportunizar a compreensão dos licenciandos sobre o território em que estão inseridos, a fim de fazê-los perceber o campo como lugar de vida, para o que é fundamental o acesso às políticas públicas e sociais em favor da produção diversificada e do fortalecimento das culturas locais, em que a educação tem papel fundamental.

Considerando que os três componentes funcionam como “guardiões da educação do campo”, eles têm a responsabilidade de manter o curso na sua materialidade de origem, no sentido de não se distanciar do objetivo dessa licenciatura, que é “formar educadores do campo para contribuir [para a] melhoria da qualidade educacional nas escolas do campo, [a fim] de prepará-los para uma atuação profissional específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo” (IFPA, 2008, p. 8).

Como esse objetivo, o curso deve proporcionar a compreensão dos licenciandos sobre a formação por áreas; a educação do campo como luta política no âmbito da educação; a relação teórico-prática; o diálogo de conhecimentos (dos agricultores e escolares), o qual possibilita que a escola contribua para a construção do projeto de campo ancorado na concepção de desenvolvimento sustentável e solidário.

Essa concepção de formação docente está fundamentada na indissociabilidade entre as políticas públicas, a educação e a pesquisa; a cidadania, o campo e a produção, sendo apontados por Molina (2003) como a tríade campo-políticas públicas-educação, e por Michelotti (2008), a tríade produção-cidadania-pesquisa. Em ambos, há o destaque para a elaboração de políticas públicas com base na relação entre as diferentes áreas de conhecimento (educação, sociologia, economia, agronomia, política, história, filosofia) e a configuração do rural como um lócus transdisciplinar de produção e sistematização de conhecimento, ancorado em heterogeneidade, dinamismo e diversidade, cujo projeto de desenvolvimento tem como centralidade a produção camponesa (Scalabrin, 2011).

Nessa concepção de campo, a forma de produção camponesa está baseada na cooperação entre os agricultores para produção em três níveis: para o próprio consumo, para a comercialização nas cidades próximas, e para comercialização em polos comerciais mais distantes. Daí ser necessário promover e reivindicar políticas públicas e ações que viabilizem a educação, a assistência técnica e o crédito financeiro (Scalabrin, 2011).

Sob essa perspectiva, a dimensão da pesquisa, apontada por Michelotti (2008), é assumida como estratégia, como princípio educativo e como impulsionadora da produção do conhecimento vinculada ao trabalho rural. Consequentemente, a educação do e no campo tem papel fundamental na construção do projeto popular de campo e ferramenta estratégica para sistematização de conhecimentos com base na diversidade, heterogeneidade e pluralidade de homens e mulheres do campo, seus modos de vida e seu trabalho (Scalabrin, 2011). A apropriação dessa concepção é fundamental para que os licenciandos materializem-na nas escolas do campo.

Na busca de contribuir para que os professores do IFPA se apropriem dessa perspectiva que compõe a política de formação na Ledoc, o livro foi

organizado em três partes.

Na primeira parte, resgato o documento orientador, no sentido de caracterizar a centralidade da prática educativa e sua relação com os demais componentes, de modo a assegurar a materialização de uma formação capaz de oportunizar a ruptura do paradigma da educação rural e do modelo tradicional/tecnicista de educação, o qual restringe a educação à transmissão de conteúdos em si, mantém a fragmentação do conhecimento pelas disciplinas isoladas tanto nas áreas do conhecimento quanto do contexto social, o que tem inviabilizado a relação existente entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia, presentes no currículo. Na segunda, reflito acerca do significado do estágio supervisionado na formação dos licenciandos, destacando a estrutura destes e a forma de desenvolvimento, que se articulam com outros componentes de cada eixo em cada semestre. Já a terceira parte refere-se às interfaces promovidas pelo Seminário de Sistematização e Socialização das Pesquisas de Tempos-Comunidade, mediadas pela práxis.

Espero que este livro contribua significativamente para a prática dos professores que atuam nesses componentes, na Ledoc, em cada campus do IFPA.



Capítulo 1:

Caracterizando a prática educativa na licenciatura
em educação do campo do IFPA

De acordo com a materialidade de origem da Ledoc, o curso deve ser ofertado nas quatro áreas de formação, quais sejam, ciências humanas e sociais; ciências da natureza e agrárias; ciências da informação e matemática; letras, artes e literatura, sendo desenvolvido a partir de princípios e metodologia da pedagogia da alternância, cuja organização ocorre em tempos e espaços de formação na escola e na comunidade.

No IFPA, o curso de Ledoc teve início em 2009 por meio do Programa Nacional de Educação do Campo, Procampo, envolvendo seis campi (Altamira, Abaetetuba, Belém, Bragança, Castanhal e Marabá), tendo sido ofertadas somente duas áreas de formação: ciências humanas e sociais, e ciências da natureza e matemática.

No IFPA CRMB, foi ofertada a segunda turma com recursos da Plataforma Paulo Freire, Parfor, devido a não haver uma política de educação do campo estruturada no Ministério da Educação, MEC. Mas, a partir da criação dessa política pelo IFPA, em 2015, foi possível a oferta com recursos da instituição.

Nesse campus, os tempos acadêmicos acontecem nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto de cada ano, e nos meses intervalares os licenciandos realizam as atividades de tempos-comunidade, compostas por pesquisas, estudos e trabalho. As pesquisas nos primeiros quatro semestres estão voltadas para os conhecimentos dos territórios onde os estudantes estão inseridos, de modo a oportunizar o estudo da realidade a partir da percepção da população que ali reside. Quando há necessidade de aprofundamento de algum tema, são indicados o estudo e/ou a produção de textos pelos docentes. Além disso, aqueles que já atuam na docência têm a oportunidade de colocar em prática o que acontece no curso, semestre a semestre.

Nos quatro semestres finais do curso, as atividades de tempo-comunidade se voltam para os estágios; estão direcionadas para o conhecimento da escola, por meio de entrevista com os docentes de cada nível e/ou modali-

dade de ensino, da observação da prática docente e da atuação em sala de aula nas disciplinas da área de formação.

Os tempos acadêmicos/retorno se constituíram no Seminário de Sistematização e Socialização das Pesquisas de Tempos-Comunidade, que acontece em todos os semestres, sendo o primeiro componente a ser ofertado, pois é ele que viabiliza a relação entre teoria e prática, possibilita o diálogo entre conhecimentos (populares e escolares) e vivência da pesquisa como princípio educativo, na medida em que instrumentaliza as práticas dos professores do campus.

Outro aspecto fundamental do curso, que caracteriza a sua intencionalidade, refere-se à formação continuada docente articulada ao planejamento coletivo, envolvendo todos os docentes que atuam em cada semestre, bem como ao acompanhamento dos tempos-comunidade, o que ocorre durante o semestre.

As duas primeiras turmas possibilitaram a materialização dessa organização e o funcionamento do curso, amparados na formação, composta por estudos e pelo planejamento coletivo, e realizada pela instituição anteriormente ao início de cada semestre, e no documento orientador do IFPA, que é produto desse processo.

No tópico seguinte, apresento a discussão realizada no documento orientador construído pelos professores que atuavam no componente Prática Educativa nos seis campi, entre as quais tem destaque: Adealcilena Café, Disselma Brito, Edileuza Pilletti e Rosemeri Scalabrin, quando eu já era professora ministrante no IFPA.

Orientações à prática educativa na licenciatura em Educação do Campo do IFPA¹

A prática educativa é um componente curricular fundamental no projeto político pedagógico, PPP do curso de Ledoc. Deve perpassar todo o percurso formativo da graduação, enfocando múltiplas dimensões da formação de educadores do campo.

No PPP da Ledoc, foi pensada a prática educativa como componente concretizador dos pressupostos curriculares que promovem a *articulação entre teoria e prática, a indissociabilidade entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia* e, também, o *ensino-pesquisa-extensão* viabilizado na alternância pedagógica.

Portanto, a prática educativa é um componente curricular que está inserido em um processo formativo mais amplo, visto que a realidade do campo na Amazônia tem especificidades que precisam ser incorporadas na formação de educadores do campo. Historicamente, as escolas do campo foram associadas à precarização de processos educativos em nível de infraestrutura e de organização do trabalho pedagógico. Entretanto, é no campo que estão os laboratórios vivos, assumidos como potências às práticas docentes no processo de construção do conhecimento.

Assim, o componente curricular da prática educativa no curso de Ledoc tem o compromisso de provocar a *superação de concepções e práticas educativas fragmentadas e homogeneizadoras*, bem como de *contribuir para a ressignificação da organização e o funcionamento das escolas do campo*, sem confinar a ação educativa apenas à sala de aula, entendendo-a sob uma perspectiva mais ampla: como *prática social manifesta em múltiplos espaços* – no mundo do trabalho, na organização social e comunitária,

1 - O texto foi atualizado, tendo sido inserido autores que contribuem para esclarecer a finalidade do componente Prática educativa.

no movimento social, na família, no lazer etc.

Compreende-se que a *problemática da escola do campo* não se reduz à organização do trabalho pedagógico, de métodos e técnicas de ensino, mas *situa-se na esfera do sistema educativo e das políticas públicas*, quando o poder público historicamente relegou as escolas situadas no meio rural. Isso requer a capacidade dos docentes em promover reflexões aprofundadas sobre ambos os temas.

O curso de Ledoc compreende a complexidade e multidimensionalidade da educação e da educação *do e no* campo, e o percurso formativo deve contemplar essa dinâmica com discussões teóricas e ações nas escolas em que os licenciandos estão inseridos. As ementas, os objetivos, os procedimentos metodológicos e a avaliação são orientados nesses referenciais abordados.

As ementas visam a assegurar o cruzamento entre o estudo sobre a educação (em suas teorias da educação, do currículo, do ensino-aprendizagem, da legislação e das práticas pedagógicas, entre outras) e a concepção e os princípios da educação do campo e o papel do educador do campo. Os objetivos desses componentes atendem ao eixo de cada semestre e devem se manter fiéis, materializando, na prática, esta relação, o que é responsabilidade docente. Já os procedimentos devem ser coerentes com a concepção de educação do campo, de modo que todos os componentes tenham como ponto de partida a problematização inicial advinda das pesquisas de tempos-comunidade e da percepção dos licenciandos, seguida do aprofundamento teórico nos tempos acadêmicos, a ponto de provocar a mudança processual nas práticas dos licenciandos em formação que se encontram nas escolas do campo, das práticas deles em suas escolas e comunidades. Por fim, a avaliação da aprendizagem é concebida como um processo permanente no contexto da disciplina Prática Educativa, e deve contemplar cinco atividades interdependentes: seminários; produção textual; elaboração do

plano de trabalho individual de estágio (incluindo cronograma); avaliação do componente; e autoavaliação.

Metodologicamente, o curso é concebido pelos princípios da pedagogia da alternância, em que se materializa a alternância de tempos e espaços de formação na escola, o que é denominado de tempos acadêmicos; e na comunidade, denominado de tempos-comunidade. Esse percurso é mediado pela socialização das pesquisas nos tempos acadêmicos/retorno.

Os *tempos acadêmicos* iniciam com a Semana de Acolhida dos estudantes, no primeiro semestre; e com o Seminário do Eixo nos demais tempos, seguidos do Seminário de Tempos-Comunidade. Esses eventos devem não apenas assegurar a relação do eixo com os componentes curriculares ofertados em cada semestre, mas também fazer com que os licenciandos percebam essa articulação. Os demais componentes de cada eixo somente são desenvolvidos após o referido seminário, um a um, de modo a evitar lotações que fragmentam o conhecimento e, ao mesmo tempo, promover a compreensão de totalidade do conhecimento, e, assim, assegurar a qualidade do ensino.

Os *tempos-comunidade* são compostos por atividades de estudo, pesquisa e intervenção na realidade concreta em que os estudantes estão inseridos. É nesse espaço que os licenciandos passam a conhecer o território em que estão inseridos, a partir da visão dos sujeitos da localidade; levantam dados e informações que auxiliam, inicialmente, na compreensão da realidade do território, e posteriormente na da escola, o que também subsidia as práticas docentes dos professores da licenciatura e retroalimenta a comunidade com a restituição das pesquisas, denominada de partilha dos saberes.

Os *tempos acadêmicos/retorno* são concebidos como elemento integrador entre os estudos dos tempos acadêmicos e as atividades e pesquisas dos tempos-comunidade, os quais consideram o percurso formativo e o de-

senho metodológico do curso, e viabilizam a vivência do princípio educativo da pesquisa.

Para melhor entender o papel da prática educativa como componente curricular que atravessa o curso de Ledoc, buscamos responder algumas perguntas: O que é o componente curricular da *prática educativa*? Qual seu objetivo? Qual a contribuição na formação dos licenciandos? Como está estruturada para atender à formação humana?

A prática educativa é um componente curricular fundamental da formação dos licenciandos em educação do campo, independente da área de formação, motivo pelo qual compõe todos os semestres do PPP, tendo o papel de ser o fio condutor do percurso formativo, de assegurar a reflexão a partir de múltiplas dimensões, o que permite a compreensão do papel de educador do campo.

Assim, esse componente tem o objetivo de assegurar uma formação capaz de promover a inter-relação entre os diferentes conhecimentos (popular e científico), com vistas a alcançar uma dimensão mais aproximada do contexto do campo, na busca de soluções para os complexos problemas da produção, bem como a apropriação da concepção da educação do campo.

A inter-relação de conhecimentos requer entender, no decorrer do percurso formativo, o conceito de conhecimento tal como apontado por Cortella (2008), como ferramenta de liberdade e de um poder como amálgama da convivência igualitária que se realiza por meio de uma construção cultural (social e histórica), elaborada pelos seres humanos que atribuem significados moldados pela cultura, pela sociedade e pela história dessa cultura; portanto, historicamente, sua produção está relacionada com as necessidades de sobrevivência.

Nesse sentido, tanto nos ensinos fundamental e médio e na educação de jovens e adultos (EJA) quanto na gestão escolar e de espaços comunitários,

a formação desenvolvida com os licenciandos e deles com as populações do campo deve assegurar o acesso às teorias da educação, do ensino, da aprendizagem, do currículo; a compreensão sobre os diferentes paradigmas (educação rural e educação do campo) que habitam a concepção de educação; o papel da escola na construção do projeto de campo amparado na concepção de desenvolvimento sustentável e solidário; entre outros, pois os conhecimentos das populações do campo não têm sido suficientes para que eles enfrentem o desequilíbrio ambiental da atualidade, uma vez que

O universo vivencial da classe trabalhadora é extremamente rico em termos de cultura, mas precário em termos de conhecimentos mais elaborados, que são propriedade quase que exclusiva das elites sociais que dificultam ao máximo o acesso da classe trabalhadora a esta forma de conhecimento eficaz [...].

[...] a relação do conhecimento científico com o universo dos educandos possibilita uma ruptura com o pragmatismo imediato que entende que a classe trabalhadora deve frequentar a escola apenas para aprender a trabalhar (Cortella, 2008, p. 16-17).

Nessa perspectiva discutida pelo autor, a democratização do conhecimento só se realiza pela democratização da educação à classe trabalhadora, a qual só tem sentido se articular as três dimensões: “uma sólida base científica, formação crítica de cidadania e solidariedade de classe”.

Portanto, cabe ao componente da prática educativa garantir um processo formativo ao longo do curso capaz de promover a inter-relação de conhecimentos à luz da concepção da educação do campo; a materialização dos pressupostos curriculares que assegurem a relação entre teoria e prática; a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e entre ciência, trabalho, cultura e tecnologia; bem como a vivência dos princípios da pedagogia da alternância.

A prática educativa, portanto, é um componente curricular inserido em um processo formativo que traz a realidade para o debate, incorporando-o na formação dos licenciandos, visando a oportunizar a compreensão crítica sobre o modo de organização e funcionamento das escolas do campo, a romper com a lógica equivocada de lotação fixa, calendário letivo restrito à sala de aula, e currículo baseado na lista de conteúdos.

Isso requer que os licenciandos compreendam a necessidade da luta pela materialização da pedagogia da alternância nas escolas do campo, de um currículo e calendário que atendam às especificidades de vida e produção dos sujeitos de cada território onde as escolas estão inseridas, portanto, superando a ideia de “estudar para sair do campo”.

Em síntese, o componente curricular da prática educativa no curso de Ledoc tem o compromisso de romper com a concepção bancária de educação e promover práticas ancoradas na concepção libertadora (Freire, 1970), requerendo, de um lado, a capacidade de superar concepções e práticas educativas fragmentadas e homogeneizadoras, os currículos padronizados e calendário unificado em toda a rede de ensino; e de outro, contribuindo para a ressignificação das escolas no processo de organização do conhecimento e no desenvolvimento de práticas inovadoras nas escolas do campo, sem limitar a ação educativa apenas à sala de aula e/ou à escola, entendendo-a sob uma perspectiva mais ampla: como prática social manifesta em múltiplos espaços – no mundo do trabalho, na organização social e comunitária, no movimento social, na família, no lazer etc.

Assim, a formação desenvolvida nesse componente deve possibilitar a compreensão dos licenciandos de que as problemáticas das escolas do campo não se reduzem à organização do trabalho pedagógico, a métodos e técnicas de ensino, mas situam-se na esfera do sistema de ensino, nas políticas públicas educativas e nas formas de organização e funcionamento

da escola, do currículo, entre outros, ao que o poder público historicamente relegou o direito a educação significativa para as populações do campo. Daí a necessidade do desenvolvimento da educação como formação humana.

A *educação como formação humana* pressupõe, segundo Freire (1996), que os seres humanos são inconclusos, inacabados, e nessa perspectiva, a educação deve constituir-se num processo de humanização, de constituição da emancipação humana. Esses pressupostos norteiam a concepção da prática educativa como componente curricular no curso de Educação do Campo no IFPA.

Resgatar a *educação como prática da liberdade*, imbricada em processos culturais e políticos, enraizada no contexto dos sujeitos educativos do campo, em que a terra, as águas e as florestas sejam elementos constitutivos da formação de educadores e da ação educativa no cotidiano escolar, esse resgate é compromisso coletivo do curso de Educação do Campo, particularmente do componente curricular da prática educativa, entendida como ação cultural, tecida pelas múltiplas formas de produzir a vida na relação com o trabalho, a cultura, o meio ambiente, as diversas formas de organização e os movimentos sociais no campo, (re)valorizando a memória camponesa.

Além disso, assegurar a *multidisciplinaridade* é um princípio estruturante no curso de Ledoc. A experiência de formação de educadores do campo nesse curso é organizada a partir desse princípio; refletir sobre ela é compromisso da prática educativa. Isso requer garantir uma formação capaz de qualificar os licenciandos para provocar a transformação das escolas do campo, o que perpassa pela construção coletiva do currículo, dos tempos e espaços de formação e, também, de outra forma de lotação docente, com maior carga horária diária em cada componente, de modo a possibilitar a construção do conhecimento.

Portanto, a responsabilidade dos docentes da prática educativa é viabilizar a concretude da ação docente ancorada na realidade sociocultural dos sujeitos e da escola do campo, suas inter-relações com a sociedade e os sistemas educativos, visto que a

[...] dinâmica da sociedade contemporânea exige um perfil profissional cada vez mais arrojado, com uma ampla visão da educação e suas problemáticas, capaz de refletir criticamente sobre os problemas concretos da prática profissional, buscando soluções inovadoras e significativas para as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Isto implica em formar educadores do campo com amplo domínio de conhecimentos específicos e pedagógicos, desenvolvimento da racionalidade prático-reflexiva, com capacidade criativa e transformadora, com compromisso ético e político com uma sociedade mais justa e fraterna, assim como com sensibilidade humana para promover relação com os alunos (IFPA, 2008, p. 79).

Nessa perspectiva, a prática educativa tem como *foco de abordagem a educação e a multidimensionalidade do ato educativo* a partir de unidades de análise: escola, práticas docentes, sistema de ensino.

A formação na Ledoc está amparada na legislação da educação brasileira, tanto na Lei de Diretrizes e Bases, LDB nº 9.394/1996 quanto nas três resoluções do Conselho Nacional de Educação como base estruturante da prática educativa como componente curricular: a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo; a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui diretrizes nacionais para a formação de professores de educação básica em nível superior e cursos de licenciatura de graduação plena; e a Resolução CNE/CP nº 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.

De acordo com a legislação, cabe à *prática educativa discutir a identidade da escola do campo*, bem como a sua função social, à luz das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, conforme parágrafo único do art. 2º:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002c).

Soma-se a essa discussão os princípios e as diretrizes que orientam a educação básica no país, que também referenciam elementos estruturantes para a concepção da prática educativa como componente curricular da formação de educadores do campo, quais sejam:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a educação básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos

que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (Brasil, 2002c, grifos nossos).

Outro aspecto a ser discutido no que se refere à formação de professores no âmbito das licenciaturas é a legislação da educação do campo referendada na Resolução CNE/CP nº 1/2002, em que são estabelecidos aspectos que referenciam e regulamentam a prática educativa no curso de Ledoc, bem como na Resolução CNE/CP nº 2/2002, que define o papel desse componente na sua relação com a matriz curricular do curso, conforme consta nos parágrafos do artigo a seguir:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (Brasil, 2002a).

Diante do exposto, há um elemento central a ser considerado: a prática educativa é o componente curricular que atuará como elemento integrador do eixo temático Tempo Acadêmico, Tempo-Comunidade e Tempo-Retorno durante todo o percurso formativo do curso de Ledoc, de modo a assegurar a materialização da concepção de educação do campo (contida nas tríades campo-políticas públicas-educação e pesquisa-produção-cidadania, no conceito *do* e *no* campo), bem como os princípios educativos da pesquisa,

da cultura, do trabalho e da alternância como estratégia educativa; e, ainda, o campo da pesquisa em educação do campo.

Nesse sentido, esse componente só pode ser ministrado por profissional com formação em Pedagogia com pós-graduação em Educação do Campo, curso que deve ser ofertado na forma regular e em alternância, dadas as características dessa formação. Ou seja, deve-se assegurar o debate sobre a educação em seus aspectos pedagógicos relativos ao ato de ensinar, mas principalmente ir além, ao trazer a prolifidade do ato educativo para o centro da formação, o que perpassa por outra forma de organizar a escola e o conhecimento, assegurando a apropriação da concepção ético-crítica de conhecimento pelos licenciandos.

Essa concepção se ampara na compreensão de que a realidade é objeto de conhecimento (e jamais os conteúdos); educadores, educandos e comunidade são sujeitos; e o acesso ao conhecimento científico é fundamental para a transformação do contexto sócio-histórico (Scalabrin, 2019).

Sob essa perspectiva, a prática educativa é um componente curricular que aborda a multidimensionalidade da ação educativa – política, social, educacional, cultural, pedagógica, saberes docentes, políticas públicas, profissionalização, cidadania. Nesse sentido, é o componente que integra a formação no curso e, por isso, deve ser trabalhado com a turma de entrada, e não com as turmas separadas por áreas de conhecimento.

A carga horária desse componente deve totalizar 1000 (mil) horas no decorrer de todo o curso, de acordo com o estabelecido pela Resolução CNE/CP nº 2/2002, assumindo diferentes configurações em cada tempo acadêmico, tempo-comunidade e tempo-retorno, perpassando todo o curso, desde o início até o fim da formação de educadores do campo, conforme estabelecido no inciso I do art. 1º da Resolução, o qual está contido no PPP da Ledoc:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:
I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

[...]

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas (Brasil, 2002b).

Na Ledoc, a prática educativa está assim organizada: 480 horas em 8 componentes de 60 horas, sendo 1 (um) por semestre.

Os planos de ensino enfocam da Prática Educativa I até a VIII, a serem desenvolvidas nos tempos acadêmicos do primeiro ao quarto semestre, e em diálogo com cada eixo temático, sendo os demais componentes comuns às duas turmas.

Esses documentos orientam a atuação docente nos componentes que envolvem os três tempos-espacos de formação na Ledoc, de modo que, após a vivência em quatro turmas, o componente de prática educativa foi revisado e ressignificado à luz da experiência, ficando, assim, aprovado no projeto do curso.

Destaco, a seguir, o *foco da formação no âmbito da prática educativa em cada semestre, com as ementas do curso e a bibliografia*, tomando como referência o projeto pedagógico do curso, PPC do IFPA CRMB, o qual foi materializado em duas turmas e, posteriormente, reformulado após avaliação do MEC, e novamente reformulado após a vivência em outras duas turmas.

A última revisão do PPC da Ledoc IFPA CRMB foi realizada no decorrer do ano de 2020 e o documento foi aprovado pelo Conselho Superior, Consup em 2021, portanto, refletindo o acúmulo do corpo docente do IFPA CRMB. O referido campus já possui duas turmas formadas a partir deste PPC.

Foco da formação da prática educativa na Ledoc do IFPA Campus Rural de Marabá

No primeiro semestre, o foco da formação da Prática Educativa I é educação do campo, conforme ementa presente na matriz curricular do PPC (2021):

Fundamentos da educação do campo: história da educação rural, a educação do campo, princípios (pesquisa, trabalho, cultura e alternância de tempos e espaços de formação), concepção (*do* e *no* campo, e as tríades: campo-políticas públicas-educação e pesquisa-produção-cidadania) e legislação da educação do campo (IFPA CRMB, 2021, p. 66).

Esse componente tem como objetivo identificar o contexto de emergência de educação do campo como fruto das lutas sociais em que os movimentos sociais do campo denunciam a precariedade das escolas do campo, em sua estrutura e forma de funcionamento, e o modelo de educação urbanocêntrica, mas, ao mesmo tempo, desenvolvem experiências inovadoras que se consolidam e interferem na educação no país e adentram a agenda nacional, cujo processo propicia a construção coletiva de uma nova concepção de educação do e no campo.

No componente de prática educativa, faz-se fundamental o desenvolvi-

mento de uma metodologia que assegure o estudo sobre os modelos de escola que demarcam a educação brasileira ao longo da história, destacando a emergência da educação do campo e a concepção calcada na formação humana, a concepção e os princípios que orientam as práticas docentes, bem como a compreensão sobre a legislação construída por autores que compõem o Movimento Nacional Por uma Educação do Campo.

Nesse sentido, a bibliografia básica contém parte da produção construída ao longo desse processo de reivindicações e proposições da educação do campo nos últimos 20 anos, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 - Referências da disciplina Prática Educativa I

Bibliografia básica
ANTUNES, L. C.; MASSUCATTO, N. BERNARTT, M. de L. A pedagogia da alternância em contexto municipal e a educação do campo. REUNIÃO REGIONAL DA ANPED SUL, 10., 2019, Florianópolis. Anais [...] . Florianópolis: [s. n.], 2019.
CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. dos (org.). Por uma educação do campo . Brasília: Incra; MDA, 2008.
CALDART, R. et al. (org.). Dicionário da educação do campo . Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.
DALARME, R. S. L. Pesquisa como princípio educativo: uma proposta de prática pedagógica integradora. COLÓQUIO NACIONAL, EIXO TEMÁTICO II – Práticas Integradoras em Educação Profissional, [S. l.], 2015. Anais [...] . Disponível em: https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/02/Artigo-4.pdf .
FONTE, S. D. Educação para e no trabalho. Revista EPTV , [S. l.], ano 2, v. 1, 2020.
FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. CRUZ, R. R. F. et al. Notas sobre a pesquisa como princípio educativo. Revista Margens Disciplinar , UFPA, v. 4, n. 5, 2008.
MICHELOTTI, F. Educação do campo: reflexões a partir da tríade produção-cidadania-pesquisa. In: SANTOS, C. A. dos (org.). Por uma educação do campo . Brasília: Incra; MDA, 2008.
SCALABRIN, R. Da educação rural à educação do campo: uma reflexão necessária. Revista UFPA Bragança , v. 7, n. 1, 2019.

Bibliografia complementar
BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 . Brasília: MEC, 1996.
BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1/2002 . Define as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília: MEC, 2002.
BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2/2008 . Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Brasília: MEC, 2008.
FRAZÃO, G. A.; DÁLIA, J. de M. T. Pedagogia da alternância e desenvolvimento do meio: possibilidade e desafios para a educação do campo fluminense. CIRCUITO DE DEBATES ACADÊMICOS, 1., Brasília, 2011. Anais [...]. Brasília: Ipea/Code, 2011.
MEDEIROS, E.; RIBEIRO, B. Articulação de tempos-espços e saberes na proposta de formação de jovens camponeses no sudeste do Pará. <i>In: Educação do campo: semeando sonhos, cultivando direitos</i> . Brasília: CONTAG, 2006. (Caderno de textos pedagógicos).
SCALABRIN, R. Alternância pedagógica como elemento integrador. Revista Onix Ciência , Braga, Portugal, v. 12, 2017.
SEVERINO, A. J. Escola: espaço de construção da cidadania . São Paulo: F. D. E., 1994.

Fonte: Extraído e adaptado do PPC/IFPA CRMB (2021)

No segundo semestre, o foco da formação da Prática Educativa II refere-se aos diferentes conceitos de práticas, conforme ementa presente na matriz curricular do PPC (2021): “Prática pedagógica, prática docente, prática de ensino, prática de letramento e prática educativa e práxis; Função social da escola. Identidade e papel do educador do campo” (IFPA CRMB, 2021, p. 75).

O objetivo desse componente é provocar a reflexão acerca do significado das práticas pedagógica, docente, educativa, de letramento, no sentido de entender as diferenças e concepções nelas contidas, bem como a ressonância na atuação docente e as consequências no processo de construção do conhecimento. Essas reflexões devem auxiliar o estudo sobre a função social da escola do campo e o papel do educador do campo.

Isso requer a problematização do significado dos conceitos e os desafios para a materialização de práticas pedagógicas comprometidas com o processo de construção do conhecimento, em que os licenciandos percebem que a escola do campo deve contribuir na construção de um projeto de campo ancorado na concepção de desenvolvimento sustentável e solidário. Nesse sentido, o debate do componente tem como centralidade a compreensão sobre o papel da escola no território onde ela está inserida, bem como os elementos que devem estar contidos no PPP da escola do campo.

Esse componente contém, em sua bibliografia básica, autores que discutem sobre o assunto, conforme registro a seguir:

Quadro 2 - Referências da disciplina Prática Educativa II

Bibliografia básica
ALENTEJANO, P. R. As relações campo-cidade no Brasil do século XXI. Terra Livre , São Paulo, v. 2, n. 21, p. 11-23, jul./dez. 2003.
CALDART, R. S. Elementos para a construção de um projeto político pedagógico da escola do campo. Revista Trabalho Necessário , v. 2, n. 2, 2004.
COELHO, L. R. S. A função social da escola na educação do campo. Revista Lugares de Educação , v. 1, n. 2, p. 136-149, 2012.
KOLLING, E. J. et al. (org.). Educação do campo : identidade e políticas públicas. Brasília-DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4).
STAMATTO, M. I. S.; NETA, O. M. M. (org.). Práticas educativas, formação e memória. Campinas: Mercado de Letras, 2016.
Bibliografia complementar
CALDART, R. (org.). Caminhos para transformação da escola : reflexões sobre as práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
COELHO, L. R. S. A função social da escola na educação do campo. Revista Lugares de Educação , Bananeiras, PB, v. 1, n. 2, p. 136-149, jul./dez. 2011. ISSN 2237-1451. Disponível em: http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle .

DALARME, R. S. L. Pesquisa como princípio educativo: uma proposta de prática pedagógica integradora. COLÓQUIO NACIONAL, EIXO TEMÁTICO II – Práticas Integradoras em Educação Profissional, 3., [S. l.], 2015. Anais [...]. Disponível em: https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/02/Artigo-4.pdf .
FRIGOTTO, G.; GENTILI, P. (org.). A cidadania negada : políticas de exclusão da educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.
PISTRAK, M. M. Fundamentos da escola do trabalho . 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
ZABALA, A. A prática educativa : como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Fonte: Extraído e adaptado do PPC/IFPA CRMB (2021).

No terceiro semestre, com a Prática Educativa III, pretende-se oportunizar a reflexão acerca de “Escola e conhecimento”. Teorias de ensino e aprendizagem. Teorias contemporâneas da educação”(IFPA CRMB, 2021, p. 82).

Esse componente tem como objetivo oportunizar a compreensão sobre as formas de aprendizagens dos seres humanos, ou seja, como os educandos aprendem e produzem conhecimentos, tanto no aspecto cognitivo quanto nas relações sociais, aprendendo como sujeitos enraizados em uma cultura e vida comunitária real com vistas a contribuir para o desenvolvimento de um processo formativo escolar crítico-criativo.

Nesse sentido, no desenvolvimento do trabalho pedagógico, deve-se provocar a compreensão dos elementos que compõem o processo de construção do conhecimento na escola e o processo de ensino-aprendizagem por meio da compreensão das teorias de ensino e de aprendizagem, problematizando a lógica escolar conteudista fundamentada na repetição e memorização.

A bibliografia visa a possibilitar a reflexão e o acesso ao conhecimento histórico de produção dessas teorias, a partir dos autores contidos no quadro a seguir:

Quadro 3 - Referências da disciplina Prática Educativa III

Bibliografia básica	
ABREU, I. Ensino e aprendizagem . Aula 10. [S. l.]: IFRN, 2006.	
ANTUNES, C. Novas maneiras de ensinar, novas maneiras de aprender . Porto Alegre: Artmed, 2002.	
CARDART, Roseli. Função social da escola do campo e desafios educacionais do nosso tempo . Texto utilizado na aula inaugural da LEDOC da UFRG, Campus Litoral, março/2020.	
CORTELLA, M. S. A escola e o conhecimento : fundamentos epistemológicos e políticos. 11. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2008. (Coleção Prospectiva, 5).	
LEGAL, E. J.; DELVAN, J. da S. Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem (capítulos 2, 3 e 4). [S. l.]: Programa de Pós-Graduação em EaD, Centro Universitário Leonardo da Vinci, 2011.	
MOREIRA, A. Teorias da aprendizagem . 2. ed. ampl. São Paulo: E. P. U., 2017.	
TORRES, R. M. Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem. Campinas: Papirus, 1994.	
Bibliografia complementar	
BERTRAND, Y. Teorias contemporâneas da educação . 2. ed. [S. l.]: Instituto Piaget, 1991. (Coleção Horizontes Pedagógicos).	
BRASIL. Movimento Escola Popular. Que tipo de escola? Cartilha Movimento por uma Escola Popular, Brasil. Cartilha . [S. l.]: MEP, jun. 2020.	
SCALABRIN, R. A colonização da terra e do conhecimento. Revista Margens da Amazônia , [S. l.], 2011.	
SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para uma nova reforma. Harvard Educational Review , v. 57, n. 1, p. 1-22, (primavera) 1987.	

Fonte: Extraído e adaptado do PPC/IFPA CRMB (2021)

No quarto semestre, o componente da Prática Educativa IV se volta para o estudo sobre

Sistema de ensino brasileiro (níveis e modalidades, disciplinas/conteúdos) e a sua padronização (PCN, DCN, BNCC). Interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e multidimensionalidade da ação educativa (formação por totalidade). Relação entre teoria e prática, ensino-pesquisa-extensão, ciência, trabalho, cultura e tecnologia (IFPA CRMB, 2021, p. 88).

Esse componente deve possibilitar a compreensão sobre a forma como é estruturado o sistema de ensino brasileiro, bem como entender o papel dos documentos que norteiam a política educativa no âmbito do MEC, buscando compreender como isso se rebate na escola, em especial nas escolas do campo. Isso requer capacidade de análise, de modo a aprender a diferenciar políticas educativas que caracterizam a formação tradicional/tecnicista, que se encontram no âmbito da educação bancária, e outras, que caracterizam a formação humana por se fundamentarem na necessidade da formação por totalidade, encontrando-se no âmbito da educação libertadora proposta por Freire. Para isso, faz-se fundamental partir do debate sobre o condicionamento do sistema de ensino brasileiro propor reflexões capazes de provocar a desconstrução do modelo urbanocêntrico de educação ainda hegemônico nas escolas do campo.

Nesse componente, a bibliografia básica refere-se à legislação da educação do campo, além de alguns autores que ajudarão a compreender os elementos da ementa, conforme registro a seguir:

Quadro 4 - Referências da disciplina Prática Educativa IV

Bibliografia básica
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais . Brasília: MEC/SEF, 1998.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais . Brasília: MEC/SEF, 2007.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base comum nacional . Brasília: MEC/SEF, 2017.
CURADO, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da Silva e CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. Revista práxis educacional v. 17, n.46, p. 89-104, JUL./SET. 2021
FAZENDA, I. A. Interdisciplinaridade : história, teoria e pesquisa. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1995.

FREIRE, P. Educação e Mudança . Editora paz e Terra. 21º Educação, Rio de Janeiro. 1979.
FREIRE, P. Educação como prática da liberdade . Editora paz e Terra. 21º Educação, Rio de Janeiro. 1978. Acesso a resenha: https://pedagogiaaopedaletra.com/resenha-educacao-como-pratica-liberdade-paulo-freire/
PERNAMBUCO, M. M.; PAIVA, I. A. Metodologia e conteúdo . Caderno Educação e Realidade. Natal: EDUFN, 2005.
SCALABRIN, R. Transformações na cultura escolar : a práxis curricular nas escolas municipais do campo dos polos Piçarra e Itupiranga do Campus Rural de Marabá/IFPA. Belém: EdIFPA, 2018.
SCALABRIN; SOBRINHO. Ressonancia da indissociabilidade Ensino Pesquisa Extensão. In: Educação do campo e pedagogia da alternância : as experiências integradoras do Instituto Federal do Pará - Campus Rural de Marabá. Editra IFPA, 2023.
SEVERINO, A. J. O compromisso dos educadores com o interdisciplinar: a exigência da teoria e da prática. In: Interdisciplinaridade : para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.
Bibliografia complementar
BRZEINSKI, I. (org.). LDB interpretada : diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2003.
FREIRE, Paulo. Segunda carta: do direito e do dever de mudar o mundo. In: Pedagogia da indignação : cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
PARAÍSO, M. Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente . Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 21, n. 1, 1996.
ROSELI, S. Pedagogia do Movimento sem Terra : a escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

Fonte: Extraído e adaptado do PPC/IFPA CRMB (2021)

Considerando que o componente da prática educativa instrumentaliza o estágio supervisionado, o que é realizado nos últimos quatro semestres do curso, a orientação do PPC é de que a atuação docente seja conjunta entre dois professores, sendo um professor com mais experiência (que atua no curso da Ledoc desde a sua criação e/ou o mais antigo) juntamente com professores que entraram recentemente no IFPA, de modo a assegurar o papel político e pedagógico dessa atuação.

Orienta-se também que os professores atuem, no decorrer dos oito se-

mestres, em cada turma, de modo a assegurar a continuidade da reflexão nos primeiros quatro semestres e deles com os seguintes em articulação com o estágio supervisionado, pois é isso que possibilita que o componente funcione como fio condutor do curso, garantindo a inter-relação proposta.

De acordo com o PPP do curso de Ledoc (2021), o componente de prática educativa deve subsidiar o processo de desenvolvimento do estágio supervisionado. Nesse sentido, no desenvolvimento do planejamento coletivo, observa-se também outros componentes do PPC que dialogam com o estágio ofertado no semestre, de modo que as referências bibliográficas e documental obrigatórias possam subsidiar o estágio, o que discuto na parte 2.



Capítulo 2:

Caracterizando o estágio supervisionado na licenciatura
em educação do campo do IFPA

O estágio supervisionado no curso é um componente obrigatório e deve ser desenvolvido nos últimos quatro semestres, a partir de atividades de pesquisa, observação e intervenção nas escolas em seus diferentes níveis e modalidades, de acordo com a formação exigida aos licenciados em Educação do Campo.

Para compreender o processo de vivência do estágio supervisionado no IFPA CRMB, foi necessário responder às seguintes indagações: O que é o estágio supervisionado? Quais as exigências legais? Como está estruturada a sua oferta no IFPA CRMB?

O estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório que atende à Resolução CNE/CP nº 2/2002, conforme estabelecido no inciso II do art. 1º, exposto a seguir:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

[...]

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; [...] (Brasil, 2002b).

Para atender à legislação educacional, o estágio supervisionado na Le-doc tem carga horária de 400 horas e assume diferentes configurações em cada tempo acadêmico e tempo-comunidade, perpassando todo o curso, desde o início da formação de educadores do campo (PPC, 2021).

De acordo com o PPC (2021),

O estágio supervisionado será desenvolvido considerando uma

abordagem teórico-prática tornando o fazer pedagógico mais qualitativo, dinâmico e transformador. [...] poderá ser realizado em escolas de ensino públicas municipais e estaduais, escolas comunitárias, escolas de acampamentos e assentamentos e em instituições não formais de ensino (IFPA CRMB, 2021, p. 32).

De acordo com o projeto do curso, o estágio supervisionado é desenvolvido no decorrer de quatro semestres e está assim organizado:

1. Primeiro semestre: Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental (Anos Finais)
2. Segundo semestre: Estágio Supervisionado no Ensino Médio
3. Terceiro semestre: Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos, EJA
4. Quarto semestre: Estágio Supervisionado em Gestão de Espaços Comunitários.

Cada estágio tem carga horária de 100 horas e é mediado pelo mesmo professor que ministrou o componente de prática educativa no semestre, pois é esse componente que viabiliza o estudo teórico sobre cada nível de ensino e a construção individual do Plano de Estágio. É esse professor que acompanha as ações de estágio no decorrer do semestres, tirando dúvidas sobre a realização das entrevistas e sua sistematização; enviando material de leitura que dê suporte às temáticas a serem abordadas em sala de aula pelos licenciandos; e indicando textos adequados para os estudantes do campo, a partir do material pedagógico produzido no âmbito da educação do campo.

O desenvolvimento desses componentes acontece no chão-da-escola, sendo que se inicia com o estágio nos anos finais do ensino fundamental, e no semestre seguinte se realiza no ensino médio. Ambos se voltam para a compreensão sobre as práticas docentes desenvolvidas pelos professores que atuam nas escolas do campo, o que se dá por meio da pesquisa-obs-

vação, composta por entrevistas e a observação em sala de aula, além da atuação docente (estágio-regência).

O terceiro semestre do estágio está voltado para a EJA, sendo que este pode ser desenvolvido na escola ou fora dela, visto que nem sempre há escolas do campo com a oferta desta modalidade de ensino. Porém, as ações (palestras, oficinas e cursos) devem ser realizadas, exclusivamente, com o público de EJA.

No quarto semestre, o Estágio em Gestão de Espaços Comunitários deve ser realizado a partir do estudo sobre a gestão escolar e a gestão em espaços comunitários. Entretanto, esse componente não pode se limitar ao espaço escolar, visto que ele consiste em um processo sistemático de abordagem teórica e de desenvolvimento de ações práticas no contexto da educação do campo em seus múltiplos espaços sociais como: escola, casa familiar rural, escola família agrícola, sindicatos, movimentos sociais, bibliotecas populares, bancos populares, entre outros, em suas múltiplas dimensões – político-pedagógica, didático-pedagógica, gestão etc.

As estratégias são delineadas no tempo acadêmico, nos componentes de prática educativa, a qual deve viabilizar tanto o estudo sobre gestão escolar e gestão de espaços comunitários quanto a elaboração do Plano de Estágio.

De acordo com o PPC (2021), o componente de prática educativa, as estratégias adotadas no decorrer dos tempos acadêmicos devem subsidiar a atuação de cada estágio, estando assim organizado:

- 1) Estudo teórico-metodológico sobre a atuação docente no nível ou modalidade do estágio; 2) Organização do conhecimento com vistas a construir a programação de ensino e o Plano de Estágio-Observação e Estágio-Regência voltado para o nível ou modalidade, amparado na visão de totalidade; e 3) Produto educacional: material produzido à luz da sistematização da pes-

quisa-ação realizada no tempo-comunidade e da programação de ensino/plano de ação no estágio. No decorrer do tempo-comunidade os educandos terão como foco as ações no estágio observação (pesquisa-observação) e regência (práticas em sala de aula) (IFPA CRMB, 2021).

Na perspectiva do referido PPC (2021), o estágio deve estar assim organizado:

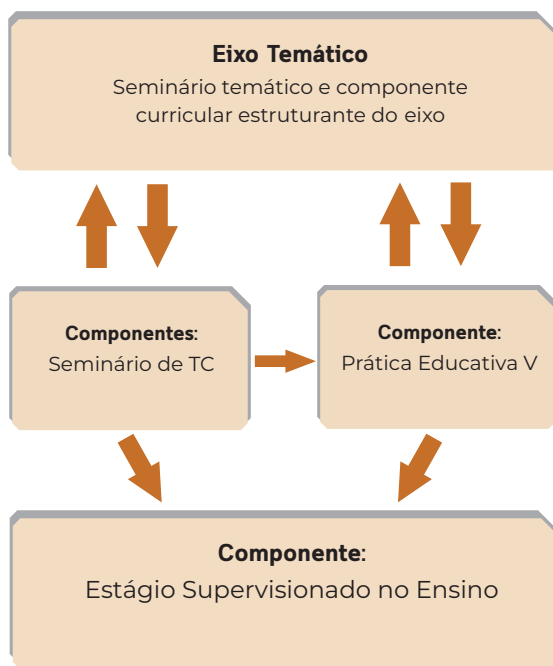
- 1) *Realização da pesquisa-observação*: investigação dos saberes escolares na prática docente e curricular desenvolvida na escola a partir da análise do currículo “formal” da escola/município; do projeto político pedagógico da escola e demais documentos da escola; da pesquisa-observação em sala de aula, com base no plano de aula (currículo proposto e praticado);
- 2) *Realização do estágio-regência*: atuação docente nas disciplinas da área de conhecimento em conjunto com o professor da escola, a partir de um planejamento prévio;
- 3) *Realização de seminário* sobre o nível/modalidade do estágio envolvendo a escola e a comunidade;
- 4) *Produção do relatório de estágio*: O relatório deve seguir as normas que regulam a realização de trabalhos acadêmicos, tendo como objeto a pesquisa-observação e o estágio-regência (IFPA CRMB, 2021, p. 32-33, grifos nossos).

A forma como o estágio supervisionado está organizado possibilita aos licenciandos, que ainda não possuem experiência em atuação docente em sala de aula, a oportunidade de exercitar o que tem sido processualmente construído no percurso formativo, passando a ter conhecimentos sobre os problemas da escola, identificando desafios e limites, bem como ter clareza sobre o que é ser educador do campo. Aqueles que já possuem experiência têm relatado o quão significativo tem sido romper com a visão disciplinar e

atuar a partir da compreensão da área de conhecimento de sua formação.

Cada semestre é mediado pelo eixo temático, o qual é composto por oito componentes, sendo um deles o Seminário de /Estágio, o componente estruturante do eixo, o qual está diretamente relacionado ao tema do referido eixo, Prática Educativa e Estágio, conforme esquema 1.

Esquema 1 - articulação dos componentes envolvendo a Prática Educativa no Estágio



Fonte: produção da autora/2023.

O Seminário de Tempos-Comunidade/Estágio é sempre o primeiro componente de cada semestre, e tem como objetivo compartilhar a percepção dos estudantes sobre as pesquisas realizadas com os professores dos diferentes níveis (fundamental e médio) e da modalidade de EJA, no intuito de

conhecer a realidade das escolas do campo a partir das “lentes” daqueles que atuam na escola pesquisada. Além disso, o seminário é o espaço de sistematização das pesquisas realizadas acerca da realidade das escolas do campo, da análise do material didático, da observação das práticas docentes em ação junto aos professores que atuam nas disciplinas da área de formação e, também, da própria atuação docente no estágio-regência.

A reflexão sobre o eixo de cada semestre se inicia com o Seminário do Eixo, com o objetivo de debater o tema por meio de uma mesa composta por palestrantes que provocam reflexões amplas, sendo posteriormente aprofundado no componente estruturante do eixo, o qual é desenvolvido logo em seguida ao Seminário de Tempos-Comunidade/Estágio.

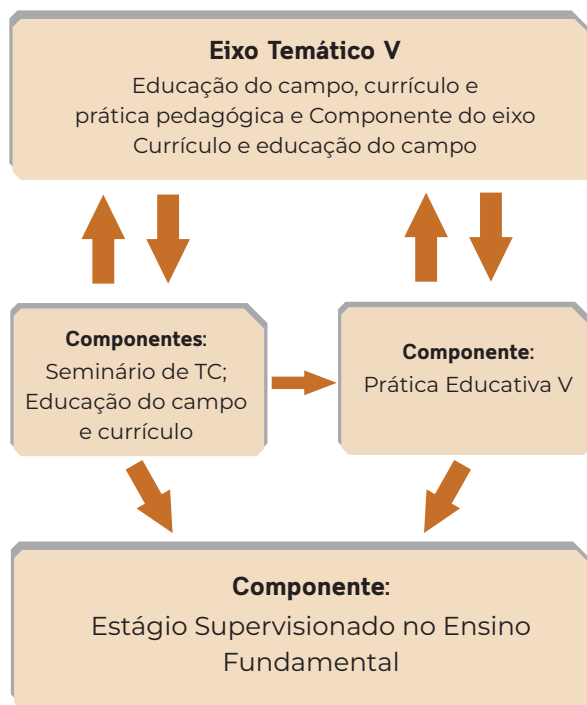
Outro componente fundamental para o processo de estágio é o componente de prática educativa, visto que ele se refere ao suporte necessário ao planejamento docente antes de ir para a prática, em que

Deve ser construído um calendário contendo momentos de participação/observação nas aulas, de reflexões coletivas sobre as práticas educativas desenvolvidas no decorrer do semestre e de avaliação do processo vivenciado no final do referido semestre. Ao final de cada estágio, o estudante também será avaliado através de uma ficha de avaliação pelo(s) professor(es) da escola onde atua (IFPA CRMB, 2021, p. 32-33).

Assim, o componente da prática educativa é responsável pela elaboração do Plano de Estágio, contendo a descrição das atividades e o cronograma de realização no decorrer do semestre, atendendo ao estabelecido no PPC (2021).

O esquema 2 demonstra a articulação programada para o quinto semestre do curso.

Esquema 2 - articulação dos componentes do Eixo V



Fonte: produção da autora/2023

No quinto semestre, o Seminário de Tempos-Comunidade oportuniza a reflexão das pesquisas realizadas no tempo-comunidade anterior, que traz informações sobre cada escola do campo pesquisada, pois a pesquisa do tempo-comunidade/estágio versou sobre as escolas no campo no âmbito do ensino fundamental, em que o objetivo foi compreender o cotidiano escolar composto pelas práticas desenvolvidas pelos professores e a percepção deles acerca dos sujeitos do campo, seus saberes e o papel da escola no fortalecimento das culturas e identidades; as relações estabelecida entre a escola e a comunidade, ou não; a forma de funcionamento da escola que envolve currículo e calendário escolar; a ocorrência ou não da formação conti-

nuada e do planejamento coletivo e individual; a existência ou não do acompanhamento das práticas docentes e coordenação pedagógica, formas de avaliação e o material didático utilizado.

As reflexões deste seminário são aprofundadas no componente Educação do Campo e Currículo, que discute sobre “Teorias do Currículo (tradicional, crítica e pós-crítica). Currículo Integrado e a formação omnilateral: ciência, trabalho, cultura e pesquisa. Currículo interdisciplinar via tema gerador” (IFPA CRMB, 2021, p. 92).

O componente apresenta como bibliografia básica:

Quadro 5 - Referências da disciplina Prática Educativa V

Bibliografia básica
SACRISTAN, I. C. Compreender e transformar o ensino . Porto Alegre: Artmed, 2000.
TRINDADE, A. A. O papel do planejamento na Prática docente . 2023.
PERNANBUCO, M. M. C. P. Acertando o passo. <i>In</i> : PONTUSHKCA, N. N. (org). Ousadia no Diálogo : a interdisciplinaridade na escolar pública. São Paulo: Loyola, 1993.
Bibliografia complementar
SCALABRIN, R. Por que é tão difícil desenvolver práticas docentes coerentes com a concepção de educação do campo. <i>In</i> : SCALABRIN, R.; SOBRINHO, S. T. do N.; MARINHO, D. L. (org.). Concepção do projeto institucional da educação do campo do IFPA CRMB . Belém: EdIFPA, 2022.
SCALABRIN, R. Para superar abismos no ensino: um outro modo de organizar e construir conhecimento. <i>In</i> : MONTERO, M. de A. (org.). Amazônia : a região do Carajás. [S. l.]: NAEA Editora, 2022.

Fonte: Extraído e adaptado do PPC/IFPA CRMB (2021)

O componente da Prática Educativa V se volta para dar conta de provocar maior grau de aprofundamento acerca do funcionamento da escola do campo, o qual se direciona para as questões de caráter político-pedagógico, visto que tem a finalidade de subsidiar o desenvolvimento do estágio supervisionado em nível do ensino fundamental, a partir da seguinte ementa:

Organização do trabalho pedagógico: planejamento, metodologia e avaliação. Diretrizes curriculares do ensino fundamental. Metodologias de ensino (ciências e humanidades) na II etapa do ensino fundamental. Construção do conhecimento e Plano de Estágio-Docência, Pesquisa-Observação e Regência na II etapa do ensino fundamental (IFPA CRMB, 2021, p. 95).

Assim, esse componente deve proporcionar a compreensão sobre as interfaces do trabalho pedagógico na escola no ensino fundamental e o diálogo entre educador-educando, escola e comunidade, conhecimentos populares e escolares, provocar reflexões capazes de instrumentalizar a construção de Plano de Estágio Supervisionado, para desenvolver não apenas aulas dinâmicas e prazerosas, mas também práticas contextualizadas, condizentes com a realidade dos educandos. Além disso, deve oportunizar a produção do Plano de Estágio no ensino fundamental e a produção de materiais auto instrutivos e audiovisuais.

A discussão dos quatro componentes anteriormente citados subsidia o estágio supervisionado na medida em que proporciona o estudo teórico sobre educação do campo e currículo, cujo componente é estruturante do eixo do semestre. Assim, o componente contribui para o embasamento do estudo sobre a concepção e as teorias do currículo, bem como do currículo via tema gerador, o que possibilita a construção dos três passos da proposta curricular via tema gerador composta pelo estudo da realidade, organização

do conhecimento e aplicação do conhecimento, além da vivência da relação entre teoria e prática tanto no tempo-escola quanto no tempo-comunidade/estágio, e, ainda, da elaboração do planejamento, por meio da produção do plano de tempo-comunidade/estágio como tarefa fundamental desse processo.

Isso exige que esse componente assegure a construção individual do Plano de Estágio, embora a execução possa ser coletiva, assumindo um significado particular, na busca de fazer com que o estágio deixe contribuição aos estudantes do campo propiciando que eles percebam o papel das escolas do campo. Além disso, contribuem para a atuação docente na escola onde realizam o tempo-comunidade/estágio, a partir de práticas inovadoras calcadas na concepção de educação do campo.

Outro aspecto fundamental da prática educativa está no estudo de material didático inovador, como, por exemplo, o *Caderno de Ensino Fundamental via Tema Gerador*, elemento estimulador da produção de um plano de aula por área de conhecimento, como exercício do que pode ser realizado no estágio-regência posteriormente.

A bibliografia do componente busca assegurar tal reflexão e práticas:

Quadro 6 - Referências da disciplina Prática Educativa VI

Bibliografia básica
BARBOSA, I.; PAIVA, J. Educação de Jovens e Adultos . Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
COELHO, Edgar Pereira; DE MARI, Cezar Luiz. Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem interdisciplinar. Revista Educação Online PUC-Rio no 14, p.39-53, ago./dez. de 2013.
DURANTE, M. et al. Alfabetização de Adultos – Leitura e Produção de Textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

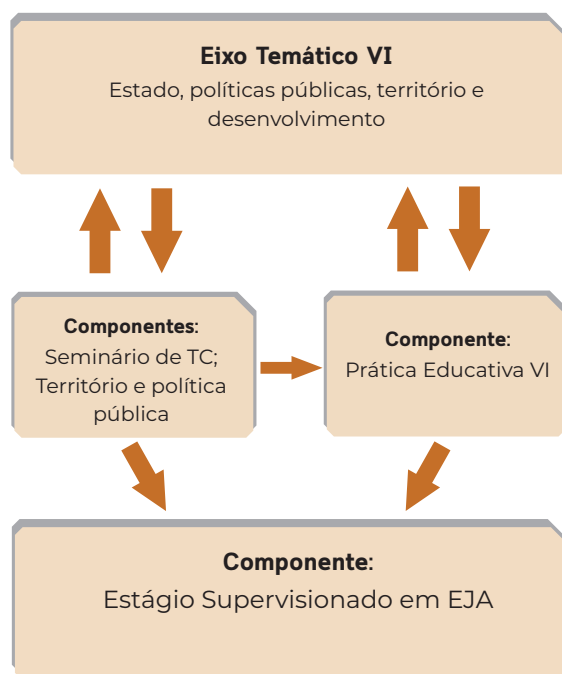
FREIRE, P. **Conscientização** – Teoria e Prática da Libertação. 3ª edição. São Paulo: Editora Moraes. 1980

MOVIMENTO PELA BASE/ CENPEC/AÇÃO EDUCATIVA/INSTITUTO PAULO FREIRE. Em busca de saídas para a EJA. Movimento pela base, 2022.

Fonte: Extraído e adaptado do PPC/IFPA CRMB (2021)

No sexto semestre, as principais articulações encontram-se entre os componentes presentes no esquema a seguir:

Esquema 3: articulação dos componentes do Eixo VI



Fonte: produção da autora/2023

Nesse sétimo semestre de atividades de estágio, o Seminário de Tempos-Comunidade traz informações acerca da educação do campo, obtidas a partir da percepção dos professores das escolas do campo que atuam na

EJA, fruto das entrevistas realizadas, do estudo documental na escola referente à EJA, inclusive material didático; e da observação, em sala de aula, do tempo-comunidade/estágio.

As reflexões têm por objetivo compreender o cotidiano escolar composto pelas práticas desenvolvidas pelos professores da EJA e a percepção deles acerca dos sujeitos do campo, seus saberes, a não infantilização dos estudantes de EJA; portanto, o papel da escola no fortalecimento das culturas e identidades, a forma de funcionamento da escola que envolve currículo e calendário escolar, conseqüentemente, formação continuada, planejamento coletivo e individual, acompanhamento das práticas docentes pela gestão escolar, formas de avaliação.

Esse também é o momento de reflexão sobre a percepção dos licenciandos acerca da prática desenvolvida.

As reflexões do seminário são complementadas pelo componente Políticas Públicas para Infância e Juventude do Campo e discute sobre

Os aspectos identitários sociais, econômicos e culturais da juventude do campo, gênero e geração no campo. As características do meio rural no Sudeste Paraense e os desafios da permanência dos jovens no campo. Juventude e projeto de vida. A juventude do campo e o mundo do trabalho. Políticas públicas para infância e juventude do campo no contexto da agricultura familiar (IFPA CRMB, 2021, p. 115).

Essa discussão possibilita aprofundar as reflexões dos Seminários de Tempos-Comunidade, bem como do componente Prática Educativa VI, a qual está voltada para as questões de caráter político-pedagógico, visto que subsidiará o estágio supervisionado em EJA, mas também aprofunda o estudo acerca da juventude e os desafios dessa faixa etária e pela da escola do campo e do educador do campo na formação desses sujeitos, conforme

ementa do PPC (2021):

O processo [de] ensino-aprendizagem na EJA. O conhecimento, a metodologia e o conteúdo, o aluno, a avaliação, os materiais didático-pedagógicos na EJA. Diretrizes da EJA. Plano de Estágio-Docência, Pesquisa-Observação e Regência em EJA. A pesquisa-ação para construção curricular interdisciplinar. Intervenção pedagógica na EJA (IFPA CRMB, 2021, p. 105).

Ao se articular com o estágio supervisionado, esse componente também o subsidia, na medida em que proporciona o estudo teórico sobre a docência em EJA encharcada pelas práticas refletidas no seminário. Esse processo auxilia na proposição de atividades do Plano de Estágio, bem como no plano de aula e na atuação docente, que visa a produzir rupturas com as práticas pedagógicas amparadas na educação bancária discutida por Freire.

Nesse componente, a bibliografia básica e complementar é fundamental para as práticas desenvolvidas no tempo-comunidade/estágio:

Quadro 7 - Referências da disciplina Prática Educativa VI

Bibliografia básica
BARBOSA, I.; PAIVA, J. Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
DURANTE, M. et al. Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação. 3. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.
Bibliografia complementar
BARBOSA, I.; PAIVA, J. Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
BRASIL. Ministério da Educação. Escolarização e organização do pensamento. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 3, p. 97-102, set./dez. 1996.
BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília, DF: MEC/CNE, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília, DF: MEC/CNE, 2000.
BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 36, de 7 de dezembro de 2004. Aprecia a Indicação CNE/CEB nº 3/2004, que propõe a reformulação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que define diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004.
BRASIL. Ministério da Educação. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 36/2004, que aprecia a Indicação CNE/CEB nº 3/2004, propondo a reformulação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que definiu diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004.
GUERRERO, M. E. Trabalhos de Freire: desafios, não receitas. In: TFOUNI, Leda Verdiani. Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada. Ed. Rev. São Paulo: Cortez, 2006.
KLEIMAN, V. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 12, p. 59-73, set./dez. 1999.
PAIVA, A. P. Educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 1987.
PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

Fonte: Extraído e adaptado do PPC/IFPA CRMB (2021)

Nesse semestre, o Seminário de Tempos-Comunidade traz os dados das pesquisas e atividades realizadas no âmbito do ensino médio, assim oportunizando o conhecimento sobre a escola do campo nesse nível de ensino, a partir das entrevistas realizadas com professores que atuam no ensino médio da escola do campo durante o tempo-comunidade/estágio. Isso proporciona a reflexão sobre as distâncias existentes entre a concepção de educação do campo e as práticas realizadas, visto que, no estado do Pará, o sistema modular de ensino tem uma excelente lei de criação, porém, na prática, resume-se à transmissão de conteúdos realizados por professores externos à comunidade, sem sentimento de pertença e/ou tempo para conhecer a realidade em que atuam em cada disciplina/escola/município, bem como sem qualquer tipo de formação, planejamento ou material didático adequado ao público do campo.

O estágio possibilita avançar pela vivência da docência, em que os licen-

ciandos se descobrem, se reinventam e aprendem a amar a profissão.

Nesse eixo, o componente Território e Políticas Públicas discute, a partir da ementa, “o controle do território e a construção das grandes obras, diversidade étnica e as terras tradicionalmente ocupadas [...]. Terras de uso comum e a ancestralidade quilombola; política indigenista e indígena e etnoterritório” (IFPA CRMB, 2021, p. 92).

No sétimo semestre, a articulação se dá entre os componentes do eixo, conforme relacionado a seguir:

Esquema 4 - articulação dos componentes do Eixo VII



Fonte: produção da autora/2023

Há maior aprofundamento no componente Prática Educativa VII, voltando-se para as questões de caráter político-pedagógico, visto que subsidiará o estágio supervisionado em nível de ensino médio, conforme ementa do PPC (2021):

A juventude e o contexto da educação do campo. Políticas para a juventude. Educação diferenciada e interculturalidade. A educação do campo, o mundo do trabalho e as novas tecnologias. Construção do conhecimento e Plano de Estágio-Docência, Pesquisa-Observação e Regência na II etapa do ensino médio (IFPA CRMB, 2021, p. 116).

O componente se articula com o estágio supervisionado e o subsidia, na medida em que proporciona o estudo teórico da juventude do campo e o contexto de vida e trabalho realizado nesse espaço, sem se descuidar da produção do Plano de Estágio e do exercício do plano de aula, com vistas a contribuir para transformar as escolas do campo, conforme autores da bibliografia a seguir:

Quadro 8 - Referências da disciplina Prática Educativa VII

Bibliografia básica
BRASIL. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Resolução CNE N° 2, de 30 de janeiro de 2012. Parecer CNE/CEB N° 05/2011.
CALDART, R. (org.). Caminhos para transformação da escola : reflexões sobre as práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
MOURA, Dante Henrique. Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.
RAMOS, M. N. Ensino médio : construção política – sínteses das salas temáticas. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

Fonte: Extraído e adaptado do PPC/IFPA CRMB, 2021

No oitavo semestre, a articulação se materializa entre os componentes do esquema 5.

Esquema 5 - Articulação dos componentes do eixo VIII



Fonte: produção da autora/2023

Nesse último semestre, o Seminário de Tempos-Comunidade possibilita a reflexão sobre as experiências de gestão educacional, dentro e fora da escola. Portanto, ocorre a partir das informações sobre as formas de organização e gestão de instituições sociais, informações essas que devem ser obtidas por meio de reuniões, rodas de conversas, entrevistas e participação em

eventos, projetos, entre outros no âmbito dos movimentos sociais do campo (sindicatos, cooperativas, associações, Movimento Sem Terra, Federação dos Trabalhadores na Agricultura, Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar, Comissão Pastoral da Terra, Casa Familiar Rural, Escola Família Agrícola, Fundo Solidário, entre outros).

Esse momento de reflexão sobre a percepção dos licenciandos acerca da prática desenvolvida é aprofundado a partir do componente Prática Educativa e Educação do Campo, que oportuniza o estudo sobre

O discurso curricular: fragmentos e totalidades, o cotidiano da escola e seus currículos. As dimensões de espaço e território na educação do campo. As Práticas (docentes, pedagógicas, educativas, sociais, de ensino) na educação do campo. Educação do campo e a formação por área de conhecimento. Transformações curriculares na educação do campo. O papel da pesquisa na educação do campo (IFPA CRMB, 2021, p. 125).

Essa discussão se articula e se complementa com a Prática Educativa VIII, a qual tem como centralidade o aprofundamento do estudo sobre a *gestão escolar* a partir das obras de autores como Libâneo, Paulo Freire, Vitor Paro, entre outros, bem como da *gestão em espaços comunitários*, a partir de experiências como o Banco Palmas, Banco Pacatubense, Fundo Solidário Açaí, Biblioteca Comunitária e Casa Familiar Rural, conforme proposto na ementa do PPC (2021):

Tipos de organização. Tipos de gestão: aristocracia, tecnocracia e democracia. Gestão escolar democrática. A escola e os processos de organização e trabalho do campo (espaços de gestão comunitária). Intervenção pedagógica em gestão de espaços comunitários (IFPA CRMB, 2021, p. 126).

As reflexões auxiliam na compreensão sobre o quão fundamental é a vivência da democracia na escola e a constatação de que a escola não é o único local de aprendizagem; mas, principalmente, sobre o papel educativo e solidário dos movimentos sociais do campo, e que a escola tem muito a aprender com eles. Por isso, é fundamental não só reconhecê-los, mas também promover o diálogo da escola com esses atores sociais.

O aprofundamento desse componente se dá pela articulação com o estágio supervisionado, e o subsidia, na medida em que proporciona o estudo teórico sobre os tipos de gestão existentes na sociedade (escola e organizações sociais) articulados à prática de pesquisa nessas instituições sociais, a exemplo da vivência da gestão democrática – os autores listados a seguir auxiliam no aprofundamento dos estudos. O primeiro bloco de autores está voltado à discussão da gestão escolar; e o segundo, ao estudo sobre a gestão de espaços comunitários a partir das experiências de bancos populares, bibliotecas públicas e educação na casa familiar rural, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 9 - Referências da disciplina Prática Educativa VIII

Bibliografia sobre a gestão escolar
CRUZ, M. P. A. Gestão democrática na escola pública . Texto que compõe parte da tese de doutoramento (Programa de Pós-Graduação em Educação), Uminho, 2022.
FRANCO, D. de S. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 - 1991) e suas consequências. Pro-Posições , v. 25, n. 3 (75), p. 103-121, set./dez. 2014.
LIMA, L. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? Educar em Revista , Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.
LIBÂNEO, J. C. Práticas de organização e gestão da escola : objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos. Texto organizado para uso dos diretores de escola e coordenadores pedagógicos da rede de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel, PR, 3 fev. 2015.

PARO, V. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. <i>In</i> : SILVA, L. H. da (org.). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 300-307.
Vídeos de Vitor Paro sobre gestão escolar.
Bibliografia sobre gestão de espaços comunitários
GUEDES, R. de M. Bibliotecas comunitárias e espaços públicos de informação. Folheto [para a criação de bibliotecas]. Programa de ensino, pesquisa e extensão A tela e o texto. [S. l.]: Setor de Bibliotecas Comunitárias, 2016.
KUNRATT, M. M. A proposta pedagógica da casa familiar rural de Porto Barreiro e o ensino na área de linguagens. Analecta , Guarapuava, PR, v. 13, n. 1, p. 49-65, jan./jun. 2012; 2014.
MOSTAGI, N. C. <i>et al.</i> Banco Palmas: inclusão e desenvolvimento local. Interações , Campo Grande, MS, v. 20, n. 1, p. 111-124, jan./mar. 2016.
MIRANDA, K. <i>et al.</i> Embarca Marajó : estratégias locais de inovação, fortalecimento institucional e desenvolvimento sustentável. [S. l.]: Instituto de Educação do Brasil, 2017.

Fonte: Extraído e adaptado do PPC/IFPA CRMB, 2021

Nesse sentido, os planos de curso da Prática Educativa V à VIII dialogam com outras disciplinas, porém, as apresentadas exercem maior articulação na formação dos licenciandos, de modo a prepará-los para a atuação nas escolas do campo com vistas a transformá-las. Mas como deve ser realizado o estágio na Ledoc? (As orientações detalhadas referentes aos estágios supervisionados, bem como a documentação legal, encontram-se ao final deste livro.)

Isso requer formação continuada docente articulada ao planejamento coletivo, de modo a propiciar que todos os docentes compreendam a matriz do curso em sua totalidade, entendendo os semestres como partes dela, a organização curricular atendendo às estratégias da formação de licenciandos para atuação na docência multidisciplinar por área de conhecimento nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio, na EJA, em escolas do campo e em espaços de gestão escolar e comunitária, especificamente na área de ciências da natureza (biologia, física e química) ou na área de

ciências humanas e sociais (história, geografia, sociologia e filosofia) (PPC, 2021).

A atuação docente nos tempos-escola e o acompanhamento nos tempos-comunidade devem se dar pelo planejamento processual, a partir da organização metodológica com vistas a viabilizar os objetivos específicos do curso de Ledoc, conforme definido no PPC (IFPA CRMB, 2021):

1. Desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos humanos autônomos e empreendedores, capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, pautadas no desenvolvimento sustentável do campo.

2. Oportunizar o conhecimento sobre as experiências diversificadas de prática docente existentes na educação do campo.

3. Favorecer a articulação entre ensino-pesquisa e extensão desde o início do curso, por meio da instrumentalização dos educadores para a investigação e análise crítica do contexto educacional, propondo soluções progressistas para os problemas verificados na prática educativa.

4. Estabelecer mecanismos de integração entre os acadêmicos da licenciatura e instituições de ensino estadual e municipal, sindicatos, organizações não governamentais e sistema de Arranjos Produtivos Locais, APL.

5. Integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos relativos às atividades técnicas do trabalho e de produção regional.

6. Promover uma melhor articulação entre os eixos curriculares que compõem a matriz curricular do curso de Ledoc, na perspectiva de uma ação interdisciplinar (IFPA, 2018).

Nesse aspecto, os eixos aglutinam componentes, mas possuem objetivos específicos que se articulam dando materialidade aos objetivos do curso, conforme destaque a seguir.

O eixo I denominado História de vida e da comunidade tem por objetivo

conhecer os sujeitos e os territórios onde estão inseridos através de suas trajetórias e memórias (individuais e coletivas), com vistas a provocar reflexão social, de si e da realidade, englobando conhecimentos da construção material e imaterial.

O eixo II intitulado Estado, sociedade e questão agrária tem como objetivo compreender a construção do espaço agrário através da organização, mobilização, das lutas e conquistas dos movimentos sociais em sua atuação de resistência e resiliência frente à ofensiva do Estado com relação à apropriação da terra.

O eixo III denominado Sistema de produção, espaço socioambiental e trabalho no campo objetiva analisar e compreender como são constituídos os sistemas de produção e as suas principais características no contexto da agricultura familiar camponesa da região, os principais desafios dos sistemas de produção para a sustentabilidade do território da agricultura familiar camponesa; e, sobretudo, como desenvolver processos pedagógicos a partir do estudo dos sistemas de produção.

O eixo IV intitulado Conhecimentos, cultura e identidades camponesas e indígenas provoca a compreensão dos diferentes conhecimentos existentes na humanidade e a sua construção histórica como forma de romper com a hierarquia do conhecimento científico, e percebê-los como necessários para a compreensão da realidade e da sua transformação.

O eixo V denominado Educação do campo, currículo e práticas educativas tem por objetivo conhecer as teorias que estruturam historicamente o currículo escolar; a sua influência na forma de organização da escola, do conhecimento e das práticas docentes; e a sua utilização como espaço de poder, como forma de subsidiar a compreensão da interdisciplinaridade, da integração de conhecimentos e da relação teórico-prática na aplicação do conhecimento.

O eixo VI intitulado Estado, políticas públicas, território e (des)envolvimento no campo objetiva compreender a constituição do Estado-Nação e a sustentação de sistemas de produção, os conflitos entre processos e projetos regionais e nacionais, hegemônicos e contra-hegemônicos nas suas múltiplas dimensões do meio técnico-científico-informacional (ciência, política, cultura, economia, relação campo-cidade, educação, agricultura), o papel dos movimentos sociais como sujeitos-coletivos de cidadania ativa e os elementos que caracterizam a questão agrária na região e a produção historiográfica e socioantropológica brasileira no quadro da produção do conhecimento histórico, antropológico e sociológico (marcos, categorias, instrumental teórico), destacando a historiografia cultural e os autores que produziram as interpretações sobre a formação econômica e social brasileira e paraense.

O eixo VII intitulado Políticas públicas para infância e juventude, gênero, culturas e identidade tem como objetivo compreender infância e juventude como categorias sociais; identificar as políticas públicas de inclusão social e educacional voltadas à infância, juventude do campo e às relações de gênero e relação com a cultura dos grupos sociais, com vistas a fortalecer as identidades das populações do campo e suas formas de vida.

O eixo VIII denominado Práticas pedagógicas docentes e educação do campo visa a compreender as práticas pedagógicas e relacioná-las às práticas produtivas (material), que se configuram pelo trabalho, em que os homens interferem na natureza com vistas a prover os meios de sua existência material, garantindo a produção de bens e a reprodução da espécie; às práticas simbolizadoras (cultural), presentes nas relações produtivas e sociais em nível de representação e de apreciação valorativa, no plano subjetivo, visando à significação e à legitimação da realidade social e econômica vivida; e às práticas sociais (política), que produzem as relações estabelecidas entre si

(relações funcionais) caracterizadas por coeficientes de poder.

Esses objetivos foram elaborados por mim, como presidente do núcleo docente estruturante, NDE da Ledoc, tomando como referência as discussões realizadas na revisão do PPC pelo NDE no decorrer do ano de 2020 para compor o regimento interno do referido curso, o qual encontra-se em processo de discussão; após aprovado, será encaminhado ao colegiado do curso para apreciação e aprovação, acompanhado dos Planos de Pesquisa, Estudo, Pesquisa e Trabalho, PEPT para os oito semestres.

Esse processo contribuirá para que o corpo docente, mesmo com a mobilidade interna existente, possa se apropriar de modo mais eficaz da pedagogia da alternância como elemento articulador do percurso formativo.



Capítulo 3:

Interfaces necessárias entre os componentes curriculares
da licenciatura em educação do campo

O curso está estruturado em oito semestres, sendo que, nos primeiros quatro, os estudantes das duas áreas estudam em conjunto em uma só turma, o que tem a intencionalidade de alcançar uma formação mais alargada do que a sua área, de modo a compreender o campo em sua totalidade e os sujeitos que compõem os territórios, bem como as disputas existentes. No quinto semestre, ocorre a organização do curso em duas turmas, porém, nos componentes da área da educação comuns às duas áreas, os licenciandos permanecem em uma só turma.

Nesse sentido, os três componentes Seminário de Sistematização e Socialização das Pesquisas de Tempo-Comunidade, Prática Educativa, e Estágio Supervisionado asseguram a concepção da pedagogia da alternância, por meio da relação teórico-prática, bem como a vivência da práxis no curso.

Os Seminários de Tempos-Comunidade são espaços de reflexão sobre os achados das pesquisas realizadas em cada escola do campo, em cada nível e modalidade de ensino e, também, na gestão. Nesse sentido, eles asseguram não apenas a identificação das problemáticas existentes em cada escola pesquisada, mas também e principalmente as causas e consequências delas, ao mesmo tempo em que se faz fundamental oportunizar o aprofundamento da compreensão sobre o território em que cada escola está inserida e o público que a compõem, com destaque para as diversidades culturais, produtivas, de gênero, cor, etnia etc. Isso requer a capacidade do docente responsável por esse componente assegurar outro olhar para o currículo e o calendário escolar, a partir de análises sobre o quanto as práticas desenvolvidas estão próximas ou distantes da concepção de educação do campo, da pedagogia da alternância, da perspectiva da escola de ajudar a construir um projeto de campo amparado na concepção de desenvolvimento sustentável e solidário do campo.

Os componentes de prática educativa, por sua vez, oportunizam o apro-

fundamento teórico articulado ao componente central de cada eixo. Nesse sentido, ele se constitui em uma síntese do processo de formação de educadores do campo, integrando todos os componentes curriculares do curso de Ledoc, o que tem de assegurar não apenas a materialização da educação do campo, mas a sinergia entre os estudantes da turma e a superação da visão hierárquica existente entre as diferentes áreas de conhecimento.

Além disso, o componente tem a finalidade de realizar o planejamento do tempo-comunidade/estágio por meio da construção do plano individual de estágio. O planejamento não é uma discussão que se dá em si mesma; ao contrário, tem o papel de subsidiar o desenvolvimento das práticas docentes no estágio condizente com a concepção de educação do campo e da avaliação emancipatória.

Os tempos-comunidade/estágios supervisionados representam a possibilidade da vivência na docência, seja pelo levantamento da percepção dos professores atuantes em cada escola e em distintas áreas de conhecimento, seja pela observação das suas práticas, com vistas a levantar a distância entre a concepção de educação do campo e as práticas docentes desenvolvidas nas escolas do campo, mas, principalmente, pela oportunidade de atuar na docência. Essa prática tem provocado impactos significativos na formação dos licenciandos que ainda não possuem experiência com a docência, provando a desinibição, a ampliação da participação, maior clareza sobre as teorias e mais engajamento com a luta pela educação do campo.

Os tempos-comunidade/estágios representam espaços de construção de conhecimentos sobre as problemáticas existentes nas escolas do campo, mas também a possibilidade de construir soluções através da ação, principalmente da materialização da concepção de educação do campo.

Aos estágios está articulado o Programa Residência Pedagógica, Subprograma Educação do Campo, o qual, além da bolsa que viabiliza a permanên-

cia dos estudantes no curso, oportuniza mais engajamento com o cotidiano da escola-campo a que está vinculado, promovendo melhor compreensão dos problemas existentes no chão-da-escola, dos desafios e limites existentes. Também, das possibilidades de melhorias por meio da transformação da cultura escolar, o que perpassa por repensar a organização e o funcionamento da escola, rompendo com os calendários e lotações fixas, com as cargas horárias limitadas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas de cada componente curricular.

Esses componentes não podem ser desenvolvidos sem essa articulação, pois isso estaria incoerente com a concepção de formação da Ledoc, principalmente pelo fato de a prática educativa ser o componente transversal do curso, que visa a assegurar uma formação condizente com a concepção de educação do campo e seus princípios.

A relação entre tempo-escola e tempo-comunidade

De acordo com o PPP do curso de Ledoc (2021), o percurso formativo que envolve tempos acadêmicos e tempos-comunidade manifesta a busca permanente pela articulação teoria-prática como dimensões inseparáveis e unidade dialética (Freire, 2001), porque as questões oriundas do tempo-comunidade têm dado indicativos para o fazer no tempo-escola. Desse modo, os estudos e as reflexões realizadas no processo de formação no tempo-escola têm contribuído para a orientação e dinamização das pesquisas e intervenções nos tempos-comunidade.

A indissociabilidade dessa relação representa a busca constante de não cair no desvio de entender os tempos-comunidade como tempos de prática e os tempos-acadêmicos como os tempos de teoria, pois “essa separação é compreendida como um recurso didático-pedagógico de que se lança

mão para melhor organizar a ‘aprendizagem formal’ dos educandos” (Brasil, 2007, p. 2). Trata-se, portanto, “[...] de um recurso de organização escolar em que no tempo-escola reserva-se mais tempo para reflexão no coletivo, didaticamente organizada para exercitar as mediações teóricas, inclusive, com a presença física mais efetiva de orientadores” (Brasil, 2007, p. 3).

Nessa dinâmica, enquanto os licenciandos estão participando de cada tempo acadêmico, realizam estudos, produções, reflexões e buscam o suporte teórico para ressignificar as práticas. Nesse processo, acessam o repertório fruto da vivência para construir novos conhecimentos. E enquanto estão em cada tempo-comunidade, além de atuarem na docência, realizam estudos, pesquisas e atividades envolvendo a comunidade, por meio de eventos que discutem os problemas sociais e educacionais, restituem os resultados das pesquisas e, também, propõem soluções aos problemas encontrados.

Essas ações vão desde a organização para o fortalecimento da comunidade, reivindicações e proposições junto ao poder público local, até as ações de massa que envolveram a comunidade e as organizações sociais locais, o que requer organização para além da escola, negociada pelos atores sociais, as políticas públicas no campo e sua implementação.

Nesse processo, confrontam a realidade com a teoria e vivenciam a práxis, entendida como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p. 38). Portanto, o tempo-escola “é o momento de fortalecimento da relação teoria-prática nos diversos campos de atuação dos educandos e educadores da reforma agrária” (Molina, 2003, p. 108).

O fato de os licenciandos estarem em diálogo uns com os outros e com a comunidade propicia a problematização e a participação direta em busca de mudanças, sobre os aspectos fundamentais do que seja educar em um contexto do campo, como o de assentamentos da reforma agrária, aldeias

indígenas e áreas quilombolas, em regiões do Pará nas quais vivenciam a ausência de políticas públicas.

Isso ocorre quando os licenciandos já atuam nas escolas do campo e iniciam, na sala de aula, o estudo e a problematização da realidade em que os estudantes estão inseridos, a partir da pesquisa sobre as situações-limite existentes, as quais passam a ser percebidas e enfrentadas. Isso oportuniza a ampliação com o envolvimento da comunidade, com vistas à superação das situações-limite, o que reforça a identidade dos sujeitos e a esperança por dias melhores no campo.

Discutindo sobre a esperança, Freire (1992) nos alerta que

Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. [...] Daí a precisão de uma certa educação da esperança. É que ela tem uma tal importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero. Desesperança e desespero, consequência e razão de ser da inação ou do imobilismo (Freire, 1992, p. 11).

Sob a perspectiva discutida pelo autor, é a compreensão dos estudantes e da comunidade sobre as políticas públicas e o direito de acesso a elas que torna a educação do campo significativa, pois, na sala de aula, mobiliza interesses comuns, reacendendo esperanças de que, organizada, a comunidade pode alcançar conquistas, como, por exemplo, a ampliação do acesso à educação em todos os níveis sem ter que sair da continuidade.

Nesse processo, a pesquisa no âmbito dos tempos acadêmicos cumpre um papel fundamental, contribuindo para a reflexão de todos sobre a essên-

cia do contexto social, político, econômico e produtivo em que se encontram inseridos. Assim, é pela pesquisa que os licenciandos e moradores do campo se estimularam a identificar, refletir e analisar os problemas agrícolas, buscando construir soluções concretas, com base na integração entre o instrumental técnico-científico da academia e o saber cotidiano-vivencial dos agricultores, indígenas, quilombolas, povos das águas e da floresta.

Inseridos nessa realidade, os licenciandos passam a refletir mais sobre suas práticas e se apropriam, cada vez mais, do processo de ensino-aprendizagem, em que

[...] a compreensão da tarefa educacional como um processo de construção concomitante da relação de ensino/aprendizagem e do conhecimento culturalmente disponível, assim como o compromisso de lidar com a complexidade das situações envolvidas e de efetivar o papel transformador da educação levam à necessidade de construir instrumentos e aprofundar reflexões gerais e específicas sobre a prática, em plena prática (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2002, p. 292).

Desse modo, ao se apropriarem da concepção de educação *do e no* campo assumida pelo curso de Licenciatura; ao despertarem para as causas da ausência de políticas públicas no campo; ao compreenderem que o conhecimento é construído na relação ser humano-mundo; ao diagnosticarem a realidade socioeducacional do campo e da educação no meio rural, os estudantes buscaram construir estratégias que não se limitam à transmissão de conteúdos em si, em sala de aula; passam a se assumir como coadjuvantes das lutas e conquistas da comunidade.

A dinâmica da pedagogia da alternância do curso é que tem propiciado o engajamento dos licenciandos com a vida comunitária e mais afinidade com os educandos, estudando a realidade, problematizando-a, buscando os

conhecimentos científicos para ajudar a resolver cada problema, movimento esse que possibilita aos licenciandos e aos estudantes o ato “de exercer uma análise crítica sobre a realidade problema” (Freire, 1982, p. 97). Também, transforma o papel da escola, por meio de ações que envolvem a comunidade escolar na construção de soluções aos problemas existentes.

Isso requer a capacidade de transgredir o currículo oficial, o qual tem os conteúdos como objeto de conhecimento, tendo a capacidade de trazer a realidade para o centro do debate na sala de aula, na escola, e envolvendo a comunidade, a partir das situações-limite identificadas nas pesquisas de campo (tempos-comunidade) e na construção de soluções, para o que os conhecimentos historicamente sistematizados são fundamentais.

Nesse processo, os licenciandos vão se afirmando como referência na comunidade, muitas vezes assumindo o papel de coadjuvante nas mobilizações das ações coletivas, não como “proprietários das massas”, mas como co-partícipes e coautores do processo, porque passaram a entender a necessidade do diálogo em que “a liderança revolucionária, comprometida com as massas oprimidas, tem um compromisso com a liberdade” (Freire, 1982, p. 96), oportunizando despertar a compreensão da comunidade sobre a importância da participação em prol dos interesses comuns.

Discutindo sobre a colaboração como uma característica da teoria da ação dialógica, Freire (1982) elucida que ela

[...] não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, e que somente pode realizar-se na comunicação. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração. [...] na co-laboração, exigida pela teoria dialógica da ação, os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora, que, problematizada, as desafia. A resposta aos desafios da realidade problematizada é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la

(Freire, 1982, p. 96-97, grifos nossos).

Observe-se como Freire enfatiza a adesão conquistada como união em busca de mudanças, a qual se dá pelo diálogo entre os sujeitos, não por imposição, mas por opção destes, quando a liderança “se obriga ao esforço incansável da união dos oprimidos entre si, e deles com ela, para a libertação [...] que se dá pela práxis” (Freire, 1982, p. 99).

Esse processo de compartilhamento de ideias, sonhos, responsabilidades e participação direta na comunidade torna possível desvendar as reais diferenças entre a produção camponesa e a capitalista, e, ainda, conhecer as consequências para o desenvolvimento sustentável. Quer dizer, uma das diferenças marcantes está na trajetória da relação da sociedade com a natureza, em que a agricultura capitalista se baseou na utilização de técnicas agrícolas simplificadoras da natureza, levando à monocultura, ou seja, à especialização em certas culturas “com perda progressiva da perspectiva de reprodução ecológica de longo prazo” (Romeiro, 1998, p. 186), e tal simplificação implicou numa artificialização da natureza, que só pôde se manter com o uso crescente de insumos industriais.

A produção familiar se apoia, em parte, no autoconsumo e na soberania alimentar, frente à necessidade de organizá-la de maneira a distribuir a força de trabalho familiar por diferentes atividades ao longo do ano, apresentando uma tendência à produção diversificada. Isso tem efeitos na própria paisagem do território camponês, que é heterogênea e diversificada, enquanto a paisagem do território do capital é homogênea. Assim, a busca do campo pela realização da sua existência – ao contrário da busca do capital, que se dá pela produção e acumulação de mercadorias – levou à necessidade de organização do território, buscando o desenvolvimento de todas as dimensões territoriais (Fernandes, 2006).

Consequentemente, a luta dos educadores e educandos não se restringe a um único aspecto, como a educação. Ela se pauta pelo conjunto de elementos que compõem a melhoria das condições de vida.

Ao se defrontar com o ato de levantar e problematizar cotidianamente essas questões da realidade complexa da comunidade, os licenciandos passam por um processo que lhes permite identificar, compreender, criticar e desvelar o autoritarismo da prática convencional, assumindo uma postura democrática, reflexiva, dialógica no contexto escolar, a qual oportuniza a vivência da democracia na escola, em que professor e aluno ensinam e aprendem, como destaca Freire (1996):

Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo, fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência (Freire, 1996, p. 45).

Essa nova forma de ensinar e de aprender que envolve as práticas educativas nas escolas do campo implica o desenvolvimento de um currículo que parta das situações-limite, denominado de levantamento da realidade (ou pesquisa socioantropológica), realizado por meio da visita às famílias para ouvir as pessoas mais antigas no lugar – as parteiras, os raizeiros, entre outros. Isso implica, também, mudança de postura na forma de ser educador, tarefa desafiadora, porque exigiu um papel ativo e crítico frente à realidade local.

Ao se assumirem como sujeitos de sua própria história e do processo de produção do conhecimento, os licenciandos passam a perceber, também,

que as mudanças/transformações se dão pelo ato de desvelar o mundo. Isso possibilita, ainda, a liberdade de pensar, de valorizar as culturas e as diversidades e de agir autonomamente.

Desse modo, sentem-se desafiados, tomam consciência dos desafios da tarefa de ensinar e de aprender criticamente. Essa criticidade permite a transformação da curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica, o que gera a superação na sua forma primeira de ver algo ou alguma coisa (Freire, 1982), nesse caso, a própria complexidade do campo.

Essa dinâmica tem propiciado que os tempos-comunidade sejam um espaço de debate sobre a vida comunitária, para refletir criticamente a realidade e partilhar os problemas. E, ainda, construir/buscar saídas coletivas frente às situações-limite, como avançar na construção de uma matriz tecnológica pautada no respeito ao ser humano e à natureza, em que “se impõe a necessidade de um conhecimento tanto quanto possível cada vez mais crítico do momento histórico em que se dá a ação [...]” (Freire, 1982, p. 102) como tarefa da educação *do* e *no* campo.

Nesse processo, destaca-se como aspecto mais característico das práticas educativas o modo como se dá a produção do conhecimento ligada às questões do modo de vida no campo, cuja seleção é fruto de processos coletivos, da prática convencional, assumindo uma postura democrática, reflexiva, dialógica no contexto escolar, a qual oportuniza o exercício da participação nas tomadas de decisão, em que professores e alunos ensinam e aprendem. Assim, vão desconstruindo a forma cristalizada de ver a educação, e vão superando a posição de repassadores de conteúdos definidos por outrem. E, ao assumir uma postura participativa, contribuem para o processo de construção do conhecimento significativo.

A ação educativa desenvolvida sob essa perspectiva se materializa pela relação técnica e política, a partir da concepção de um novo modelo de agri-

cultura que leva em consideração o meio ambiente e o meio social. Assim, o investimento na dimensão da capacitação técnica e tecnológica visa a contribuir para que os estudantes sejam capazes de analisar, diagnosticar e buscar saídas para os dilemas vivenciados nas diferentes dimensões do plano da produção e da organização social.

Essa compreensão representa uma ruptura significativa não apenas com a estrutura curricular convencional, mas principalmente com a percepção de que é papel da escola e do educador do campo a construção de um projeto de campo ancorado na concepção de desenvolvimento sustentável e solidário.

Ao discutir sobre as relações ser humano-mundo, os temas geradores e o conteúdo programático da educação problematizadora, Paulo Freire (1982) nos alerta que

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política, acrescentemos. O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. Nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam estes temores. Temores de consciência oprimida (Freire, 1982, p. 49).

Os problemas oriundos da realidade, ao serem problematizados, passam a ser decifrados e não mais transformados em conteúdos depositados, pois ao serem desvelados e enfrentados se constituíram em elementos subsidia- dores das ações de intervenção na realidade, ao mesmo tempo em que evita

as narrações de conteúdos, por entender que elas “tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade” (Freire, 1982, p. 33).

Assim, inverte-se a tônica da educação predominantemente marcada pelo ato de narrar para a perspectiva dialógica, possibilitando a construção de novos conhecimentos, processo esse fundamental no desenvolvimento das práticas educativas que incita a curiosidade dos estudantes, desafia o senso crítico, a capacidade de ouvir e respeitar a opinião do outro e, também, o seu próprio direito de perguntar e opinar, num processo de interação entre educador-educando, de tal modo que quem ensina, aprende e quem aprende, ensina. Nesse processo, “[...] o educador já não é aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa [...]” (Freire, 1982, p. 39).

Isso desperta para o desenvolvimento de práticas educativas democráticas que oportunizam revisitar suas histórias de vida; refletir sobre elas e sua relação com a luta pela reforma agrária; assumir uma postura de reconhecimento de seus saberes, mas também de suas limitações e da necessidade de busca de novos conhecimentos para melhor intervir na realidade. Mas isso requer a desconstrução de concepções cristalizadas sobre a hierarquização do conhecimento, o qual impõe o currículo como pacote para ser consumido pelos estudantes. Desse modo, o diálogo pedagógico refere-se ao conteúdo e à forma dos quais os licenciandos se valeram para expor o significado de sua mensagem, que expressava uma dada realidade, sem separar o ensino dos conteúdos e a formação ética (Freire, 1996).

Na perspectiva freireana, o diálogo é a troca que se dá pela oportunidade e possibilidade de compreensão do pensamento do outro; é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo em que se socializa o refletir e o agir dos sujeitos, portanto, não se esgota na relação eu-tu. Nesse sentido, implica

troca de conhecimentos, em que ensinar e aprender torna-se um desafio no cotidiano do fazer pedagógico endereçado ao mundo a ser transformado e humanizado. Sendo assim, “docência e discência são intrínsecas, pois os sujeitos não se reduzem a objeto um do outro por conta da diferença entre eles, já que quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 9).

Para Pernambuco (1993), o diálogo em Freire tem a ver com a forma de construção do conhecimento, que parte do universo do educando e de seu conhecimento, possibilita-lhe a superação pelo acesso a novas formas de pensar, que constituem a base do conhecimento sistematizado contemporâneo.

Para essa superação processual, o diálogo, além de ser uma descoberta sobre uma possibilidade nova de construir conhecimento, ele exige vigilância constante para enfrentar as contradições e incoerências presentes no processo de desenvolvimento das práticas educativas. Isso se dá pelo exercício cotidiano e a busca constante por coerência entre discurso e prática, por meio de atividades que se iniciaram na sala de aula e ampliaram-se para a comunidade, envolvendo diretamente a comunidade escolar na construção de processos coletivos, em busca de saídas para os problemas vivenciados no campo.

Esses processos permitiram uma visão crítica sobre a realidade e a forma de interpretar o mundo, ajudando a rever posturas e práticas no fazer cotidiano da sala de aula, o que se dá, também, pela prática constante de refletir sobre si, suas ações, sobre o mundo e a realidade em que estão inseridos.

O exercício do diálogo como uma prática de vida é um desafio constante nas relações sociais, mas gera condição para propiciar trocas e possibilitar a divisão de responsabilidades no cotidiano das ações, por reconhecer a capacidade do outro e pelo engajamento social que move a busca por mudan-

ças, cabendo a cada um o papel desafiante de “tomar as rédeas de sua formação” (Freire, 1982), de modo a construir, processualmente, um currículo com sentido e significado às populações envolvidas.

Isso possibilita ressignificar a educação nas escolas do campo por meio de práticas que proporcionem uma melhor compreensão sobre a complexidade do campo, bem como desenvolver práticas reflexivas e intervir coletivamente na realidade, na busca de transformação social, aproximando-se cada vez mais da concepção freireana de educação, quando afirma-se que

A tendência, então, do educador-educando como dos educandos-educadores é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação. A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo com *que* e *em que* se acham (Freire, 1982, p. 41, grifo nosso).

Essa reflexão se dá em três âmbitos, como defendeu Schön (1992): *na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação*.

Na ação aconteceu quando os educandos estavam planejando e realizando as atividades educativas nos espaços educativos do assentamento (sala de aula e comunidade), e refletindo sobre o sentido e o significado para os sujeitos assentados sobre o que se estava realizando, orientando-se pelas pesquisas. A “reflexão-na-ação” é um conceito apontado por Schön (1992) enquanto um pensamento realizado no mesmo momento da prática, consistindo num processo de grande importância na formação do educador reflexivo e no primeiro espaço para confrontações com a realidade, partindo de um conjunto de esquemas teóricos prévios e de convicções implícitas dos profissionais, e propiciando que estes adquiram e construam novas teo-

rias, novos conceitos ou esquemas.

Sobre a ação desenvolveu-se nos tempos-escola (quando não estavam atuando como educadores, mas como educandos), no decorrer do período de internato, por meio da troca de saberes adquiridos e construídos no cotidiano da comunidade e da sala de aula.

Sobre a reflexão na ação, momentos em que retornavam à prática refletida, que se dá após a reflexão coletiva acerca das ações realizadas anteriormente, possibilitando mudança nas práticas, visto que, na socialização, dá-se a reflexão sobre as ações desenvolvidas no tempo-comunidade, quando também aprendem com a experiência do outro. Esse processo levou ao exercício de novas formas de atuar em sala de aula.

Para Schön (1992), a “reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação” trata da análise que o indivíduo realiza posteriormente à prática, procurando levantar as características e os processos da sua própria ação. Percebe-se que, no desenvolvimento das práticas educativas, é necessário ocorrer a práxis propiciadora do desenvolvimento de ações éticas, críticas e criativas nos tempos escola e comunidade, visto que é nesses espaços/tempos que os sujeitos exercitam uma nova forma de ser e estar no mundo, consigo e com o outro.

Ao analisar os saberes fundamentais à prática docente, Freire (1996) afirma que a reflexão do educador sobre a prática não pode se limitar a uma teorização para explicá-la ou compreendê-la. Essa reflexão deve ser crítica, como exigência da relação teoria-prática. Por isso, a docência deve estar “em favor da necessária eticidade da *prática educativa*” como também “em favor da autonomia do ser dos educandos” (Freire, 1996, p. 28).

Nessa visão, partir da realidade para Freire (1981) significa conhecer os fatos e dados sob a perspectiva dos sujeitos da comunidade, amparado na busca-ação de compreendê-los; apoiar-se na realidade na qual os sujeitos

estão inseridos, com a finalidade de entender as situações-limite, problematizá-las seguidas de aprofundamentos teóricos que ajudem a compreendê-la para transformar a realidade. Segundo Freire (1996),

No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar [...] constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela (Freire, 1996, p. 77).

A ação-reflexão-ação requer a participação ativa dos sujeitos históricos com vistas à transformação da realidade concreta, pois o “pensar dialético, ação e mundo [...] estão intimamente solidários. Mas a ação é humana”, por isso, “mais que um puro fazer é um quefazer, isto é, quando também não se dicotomiza a reflexão” (Freire, 1982, p. 22).

Desse modo, a reflexão das práticas educativas não se dá no nível puramente intelectual, porque conduz à prática, e não ocorre no vazio, mas na materialização da educação *do e no* campo desenvolvida pelos sujeitos do campo. Por isso, a reflexão da ação realizada e em conjunto com o outro constitui a práxis transformadora, como afirma Freire (1987):

[...] se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação (Freire, 1987, p. 121).

O desenvolvimento da alternância entre tempos acadêmicos e tempos-comunidade tem como base o diálogo que se dá na ação-reflexão-ação, em que os tempos na escola representam o espaço de socialização de saberes, de construção de novos conhecimentos, de aquisição de aportes técnicos,

de interações conflituosas, de aprofundamento de conceitos, de mudanças de concepções (de educação, de sociedade, de desenvolvimento e de campo), de momentos de partilha dos ideais e de fortalecimento dos laços afetivos, dos sonhos e desejos do grupo; enquanto os tempos-comunidade são espaços de estudo, pesquisas, problematização da realidade e de ação-reflexão, que propiciam estreitamento da relação teoria-prática.

Algumas considerações estratégicas

O curso de Licenciatura em Educação do Campo emergiu das lutas, articulações, debates e a construção de uma proposta de política educacional com vistas à universalização do Ensino Médio no Brasil.

Na proposta original da primeira experiência da Ledoc da UFPA este curso foi organizado para ser desenvolvido em quatro áreas de formação: Ciências humanas e sociais, Ciências da Natureza e Agrárias, Ciências da Informação e Matemática, Linguagens: letras, artes e literatura. essa organização visava atender as especificidades de formação dos estudantes do campo, de modo que seria necessário 4 professores para desenvolver o ensino médio integrado à formação profissional, e assim criaria possibilidades de concursos para esses profissionais nas redes municipais e estaduais de ensino, consequentemente, asseguraria-se uma educação condizente com a concepção de educação do campo e da pedagogia da alternância. Nesta perspectiva, a formação dos licenciados está colada a política de universalização da escola pública em âmbito do ensino médio, assegurando a formação integral no lugar onde os estudantes residem, ou seja, no campo; viabilizando a organização de espaços e tempos de formação que possibilitam a permanência da terra e o desenvolvimento dos processos produtivos locais.

Esta reflexão deve estar na base da formação dos licenciandos em Educação do Campo e presente em cada componente curricular, sendo que é a Prática Educativa, por atravessar o percurso formativo do Curso, possui maior responsabilidade de mantê-lo nesta estratégia de formação.

O desafio que está posto ao curso de Licenciatura em Educação do Campo é: em que medida estamos desenvolvendo a formação de professores do campo para contribuir no desenvolvimento sustentável?

A atuação nestes componentes no decorrer dos 15 anos da instituição possibilita identificar alguns elementos que tem impossibilitado a consolidação de uma formação sólida na perspectiva acima questionada, tais como: rotatividade docente em todos os campi; ausência de uma política de formação continuada institucional, seja por parte do IFPA, seja por parte dos Campi; Política de concurso incompatível com a concepção dos IFs; falta de compreensão dos gestores e professores de que a integração não se restringe ao Ensino Técnico; ausência de uma política institucional capaz de assegurar a coerência entre a política de Educação do campo e as práticas docentes; ausência de uma política de pesquisa capaz de diagnosticar o alcance desta formação na Educação básica.

Isso requer que a política institucional seja capaz de assegurar a coerência entre a política de educação (concepção de formação dos IFs e da educação do campo) e a política de formação continuada, com vista a nortear as práticas docentes.



Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE/CP, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da educação básica em nível superior. Brasília, DF: CNE/CP, 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.** Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília: CNE/CEB, 2002c.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Tempo-comunidade/Tempo escola:** a pedagogia da alternância como princípio metodológico para a organização dos tempos e espaços das escolas do campo. [S. l.]: [s. n.], 2007.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. 11. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2008. (Coleção Prospectiva, 5).

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, P., P. J. A.; PERNAMBUCO, M. M. C. **Ensino de ciências:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE, L. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. São Paulo: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 86).

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. (org.). **Educação do**

campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In:* BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 6ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1982.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca D. de Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IFPA – INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. Campus Rural Marabá, IFPA CRMB. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em Educação do Campo**. Marabá: IFPA CRMB, 2008.

IFPA – INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. Campus Rural Marabá, IFPA CRMB.

Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em Educação do Campo. Marabá: IFPA CRMB, 2021.

MICHELOTTI, F. Educação do campo: reflexões a partir da tríade produção-cidadania-pesquisa. *In*: SANTOS, C. A. (org.). **Por uma Educação do Campo: campo-políticas públicas-educação.** Brasília: Incra; MDA, 2008.

MOLINA, M. C. **A contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável.** Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MOLINA, M. C. Contribuições para construção de um projeto de educação do campo. *In*: ARROYO, M. G. **Por um trato público da educação do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

PERNAMBUCO, M. M. C. Significações e realidade: conhecimento. *In*: PONTUSCHKA, N. N. (org.). **Ousadia no diálogo: a interdisciplinaridade na escola pública.** São Paulo: Loyola, 1993.

PIRES, M. O. A trajetória do desenvolvimento sustentável na transição de paradigmas. *In*: DUARTE, L. M. G.; BRAGA, M. L. de S. **Tristes cerrados: sociedade e biodiversidade.** Brasília: Paralelo 15, 1998.

ROMEIRO, A. R. **Meio ambiente e dinâmica de inovações na agricultura.** São Paulo: Annablume/Fapesp, 1998.

SCALABRIN, R. **Diálogos e aprendizagens na formação em agronomia para assentados.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2011.

SCALABRIN, R. Práticas curriculares coletivas na escola: um estudo sobre o currículo interdisciplinar freireano. **Revista Iluminart**, [S. L.], v. 19, 2019.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A.

(org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SIMONIAN, L.T. , L. Tendências recentes quanto à sustentabilidade no uso dos recursos naturais pelas populações tradicionais amazônicas. *In*: ARA-GÓN, L. E. (org.). **População e meio ambiente na Pan-Amazônia**. Belém: UFPA/NAEA, 2007.



Anexos

Orientação geral do estágio supervisionado da Ledoc quinto, sexto e sétimo semestres

Tempo-Comunidade/Estágio – Ledoc

O tempo-comunidade/estágio é referenciado nos **eixos temáticos** do tempo acadêmico e está inter-relacionado ao **tempo-comunidade/estágio de**, voltado às disciplinas da área de formação, com a carga horária de 100 horas.

1. Em que consiste o estágio supervisionado

O *estágio supervisionado* pode ser definido como ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente escolar pelos licenciandos nos níveis de ensino fundamental e médio, na modalidade de educação de jovens e adultos, EJA e nos espaços de gestão comunitária, visando à preparação para o trabalho pedagógico contextualizado, interdisciplinar e integrado, capaz de articular teoria e prática e com vistas à formação humana.

Dessa forma, o estágio supervisionado visa a aproximar o estudante da realidade profissional em que atuará, ou seja, nas escolas do campo. Essa aproximação será realizada mediante o desenvolvimento de atividades pertinentes à área de formação em um ambiente escolar, em que o estagiário fará atividades de pesquisa sobre as práticas docentes e desenvolverá atividades em sala aula nas disciplinas de sua área de formação (ciências humanas ou ciências da natureza)

acompanhado e avaliado por docente da escola.

2. O estágio supervisionado de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Ledoc

O estágio supervisionado é componente curricular obrigatório, que consiste em um processo sistemático de abordagem teórica e experiência prática no contexto da educação do campo e de seus múltiplos espaços sociais – escola, sindicatos, organizações e/ou movimentos sociais etc. – e de suas múltiplas dimensões – político-pedagógica, didático-pedagógica, gestão, entre outras. Nessa perspectiva, os estágios estão profundamente vinculados ao componente de prática educativa, pois todos os estudos realizados têm como fim subsidiar o estágio, seja na pesquisa-observação, seja na regência.

O estágio supervisionado compõe o currículo da Ledoc a partir do quinto semestre, com carga horária de 400 horas distribuída ao longo de 4 componentes curriculares:

1. Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental
2. Estágio Supervisionado na Modalidade EJA
3. Estágio Supervisionado no Ensino Médio
4. Estágio em Gestão de Espaços Comunitários.

O estágio supervisionado em cada semestre será realizado nos tempos-comunidade, a partir da abordagem teórico-prática, da metodologia dialética, da educação contextualizada e emancipatória.

Nessa perspectiva, o estágio poderá ser realizado em escolas de ensino públicas municipais e estaduais, escolas comunitárias, escolas de acampamentos e assentamentos, escolas indígenas e em casas fa-

miliares rurais.

A organização do estágio supervisionado dar-se-á por meio de estudos referentes a práticas docentes e à preparação para atuação em sala de aula no decorrer do tempo acadêmico.

Assim, as estratégias adotadas no decorrer dos tempos acadêmicos para subsidiar a atuação de cada estágio serão:

1. Estudo teórico-metodológico sobre a atuação docente no nível ou na modalidade do estágio supervisionado.

2. Organização do conhecimento com vistas a construir o Plano de Estágio e os planos de aula contendo articulação da escola, diálogo com os professores, pesquisa-observação e estágio-regência no âmbito do ensino fundamental e médio e na modalidade de EJA, amparadas na visão de totalidade.

3. Produto do estágio – relatório de estágio em cada semestre. Além disso, caso ocorra a produção de material para aulas nas escolas pelo estagiário, isso também será considerado produto do estágio.

Nesse sentido, a disciplina Prática Educativa (V, VI, VII e VIII) será desenvolvida em cada semestre dando suporte teórico-prático para a realização das atividades do estágio supervisionado nos tempos-comunidade.

Assim, as atividades a serem desenvolvidas no decorrer dos tempos-comunidade/estágio supervisionado, em cada semestre, apresentam a seguinte organização:

1. Preparação/organização do estágio supervisionado
2. Realização de pesquisa-observação e estágio-observação
3. Realização do estágio-regência

4. Realização do seminário temático
5. Produção do relatório de estágio supervisionado.

Detalhamos a seguir cada um desses itens.

1. Preparação/organização do estágio supervisionado: 20 horas

Nessa etapa, faz-se necessária a realização do *contato com a escola* para obter autorização para a realização do estágio (entrega do ofício anexo) e definir a data da visita, com realização de reunião na escola. Realizar *reunião com a gestão* deve ser para *apresentar o Plano de Estágio* e o *Termo de Compromisso de Estágio, TCE*, para serem discutidos e posteriormente assinados, além do contato com os professores das disciplinas de área de formação para marcar a reunião – coletiva, de preferência – envolvendo estagiários e professores mediados pela gestão da escola.

Na *reunião com professores*, deve-se definir o período de realização do estágio no semestre, do estágio-observação composto pelas entrevistas com o(s) docente(s), e definir também o tempo de realização da entrevista, da reunião para determinação do período de realização do estágio-observação, bem como o período de realização do estágio-regência em cada disciplina; também, dos conteúdos a serem abordados no estágio-regência em cada disciplina e o período de realização. Na impossibilidade de reunir coletivamente, será necessário realizar reuniões individuais com os professores de cada disciplina.

Também, é fundamental *participar* das reuniões de planejamento e/ou de formação da escola ou da rede municipal de ensino; de reuniões gerais com a comunidade; de festividades promovidas no de-

correr do estágio; e de visitas de campo às atividades de culminância.

Esse período também deve ser destinado ao *planejamento das atividades do estágio*, ou seja, planejar detalhadamente cada atividade, a partir do levantamento das ações previstas na escola para todo o semestre. Isso requer a *construção do planejamento das aulas*, pensando cuidadosamente cada atividade, priorizando a disciplina que vai iniciar o estágio-regência. No plano, deve constar inicialmente as ações do estágio-observação e, posteriormente, do estágio-regência, pois, ao assumir a sala de aula, é fundamental que o licenciando já conheça a realidade da escola.

Na *construção do plano de aula*, deve-se observar o modelo, de modo a fugir das estratégias arcaicas das rotinas escolares, bem como primar pela aula criativa e participativa, capaz de produzir sentido e significado para os estudantes do campo. *É nesse momento que o licenciando deve procurar o professor de estágio do IFPA CRMB para obter suporte de material didático e discutir estratégias de intervenção.*

Nas ciências da natureza, o estágio-regência será nas disciplinas de Ciências e Educação Ambiental no ensino fundamental, bem como nas disciplinas de Química, Física e Biologia no ensino médio; e nessas disciplinas nas turmas de EJA, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

Nas ciências humanas, o estágio-regência será nas disciplinas de História e Geografia no ensino fundamental; em Sociologia, Filosofia, História, Geografia e Estudos Regionais no ensino médio; e nessas disciplinas nas turmas de EJA, tanto no ensino fundamental quanto

no ensino médio.

Observação: Caso não haja turmas de EJA nas escolas do campo, outras estratégias serão discutidas no semestre de realização desse estágio, para sua realização.

Ainda no que se refere ao processo de organização do estágio, cada licenciando deve produzir um *cronograma* contendo as ações planejadas a serem desenvolvidas no estágio supervisionado em cada semestre, as quais devem ser inseridas na ficha de estágio do semestre após a articulação do estágio na escola. Essa ficha deve ser assinada diariamente pelo professor da escola com quem cada licenciando está estagiando.

Para a organização do estágio, o estagiário deve ter uma pasta com uma cópia dos termos e fichas em anexo, para que possa preencher à mão as atividades diárias e solicitar a assinatura do profissional com quem está dialogando, reunindo ou atuando. A ficha de registro das 100 horas deve ser preenchida e assinada diariamente e, ao final do estágio, anexada ao relatório, juntamente com a ficha de avaliação dos professores de onde realizou estágio-regência. Sem essas fichas, o relatório não tem validade.

2. Realização do estágio-observação e da pesquisa-observação: 30 horas

O estágio-observação/pesquisa-observação refere-se à *investigação sobre os saberes docentes oriundos das práticas docentes realizadas na escola do campo*, na área de atuação.

A pesquisa-observação é composta pelo momento de entrevistas

com docentes da área de estágio. Já o estágio-observação é composto pela observação das atividades em sala de aula, reuniões ou eventos da escola.

O licenciando deve iniciar esse momento do estágio com a pesquisa-observação, ou seja, com *entrevista com professores do nível ou modalidade de ensino em estágio*, o que pode ser realizado coletivamente por meio de roda de conversa, ou individualmente.

A *entrevista deve oportunizar obter informações sobre o ensino, os estudantes, a escola e o território onde essa está inserida*. Isso já compõe a carga horária do estágio-observação. Segue sugestões de *questões de pesquisa*:

1. Quem são os estudantes da escola?
2. Relate sua experiência na escola e com a disciplina trabalhada.
3. Como realizam o planejamento na escola? Com que frequência?
4. Como se envolve os estudantes no processo de construção do conhecimento?
5. Como se desenvolve a ação docente? (Livro didático, conteúdos em si com aulas expositivas, pesquisa de campo, atividades lúdicas, entre outras).
6. Quais as dificuldades ou limites vivenciados?
7. Como se dá a relação da disciplina com os pais?
8. Como se dá a relação da escola com a comunidade?

As entrevistas devem ser gravadas, transcritas e analisadas para compor informações para sua atuação no estágio, mas também para o relatório de estágio em cada semestre.

O estágio-observação deve ser realizado a partir da *observação da*

ação docente em sala de aula ou em atividade de campo.

Nessa observação, deve-se focar na relação professor-aluno; no diálogo entre conhecimentos escolares e populares; na atuação interdisciplinar e contextualizada; na existência de hierarquização entre as disciplinas (carga horária das disciplinas, formas de lotação etc.); na forma como o professor desenvolve os conteúdos (conteúdos e metodologia) e nas formas de avaliação.

A observação deve ser registrada no caderno de campo diariamente, descrevendo o conteúdo abordado e a forma de desenvolvimento dele. Além disso, é fundamental fazer uma análise sintética ao final da atuação em cada disciplina para inserir no relatório.

Para obter mais informações o licenciando deve analisar os documentos da escola do campo, tais como PPP, livro didático e planos de aula.

3. Realização do estágio-regência: 30 horas

O estágio-regência *refere-se à atuação em sala de aula no desenvolvimento de conteúdos das disciplinas da área de formação*, em cada nível ou modalidade de ensino, acompanhado pelo professor da escola.

O estágio-regência *deve ser realizado* no decorrer do período destinado para o tempo-comunidade, *no período definido pela escola de estágio* anteriormente.

Para atender ao objetivo do estágio-regência coerentemente com a concepção da educação do campo, é fundamental que o *planejamento tenha sido realizado*, acrescido da produção material pedagó-

gica adequada à realidade das escolas do campo.

Na *atuação no exercício da docência* em cada disciplina da área de formação, nos diferentes níveis e modalidades, faz-se fundamental *assegurar a qualidade, mas também o desenvolvimento de uma educação com sentido e significado para as crianças e jovens do campo*, a partir da atuação problematizadora, dialógica e interdisciplinar; também, a presença do diálogo entre educador-educando, a relação entre teoria e prática, a avaliação processual, o desenvolvimento de uma educação contextualizada, ou não.

Esse momento de estágio-regência deve ser registrado no *caderno de campo*, destacando-se os conteúdos desenvolvidos a cada dia, a atividades realizadas (problematização inicial, pesquisa de campo, aprofundamento de conteúdo por meio de estudos de textos, reflexões e produções artísticas, poéticos e políticas etc.).

4. Realização de seminário temático: 10 horas

Cada semestre deve ser composto pela realização de um seminário na escola de estágio ou no polo, para discutir sobre a educação do campo e, também, temas relacionados à educação básica, EJA ou gestão democrática, sendo realizados em diferentes polos onde estão localizados os estudantes, na forma de rodízio.

Esses eventos serão organizados, mobilizados e coordenados pelos licenciandos, para o que podem e devem *solicitar apoio do IFPA CRMB, de forma coletiva, e a presença de professores da Ledoc como palestrantes, em especial do professor de estágio e da coordenação do curso*.

5. Produção do relatório de estágio: 10 horas

O relatório de estágio deve conter uma apresentação geral com dados do eixo, semestre e itens que o compõem; a discussão de cada uma das ações (preparação do estágio supervisionado; realização do estágio-observação e/ou da pesquisa-observação; realização do estágio-regência; e produção do relatório de estágio); e as considerações finais.

O relatório deve *seguir as normas* que regulam a realização de *trabalhos acadêmicos*, tendo como objeto o estágio, e conter em anexo o *cronograma de atividades* junto com as fichas de comprovação de sua realização, além de registros fotográficos.

O relatório e as fichas de estágio serão avaliados pelo professor de estágio do IFPA CRMB, posteriormente enviado à Diretoria de Extensão para análise e emissão da declaração final de cada um dos semestres de estágios.

O relatório deve seguir o seguinte modelo:

Capa (com identificação do curso, semestre, estágio, aluno)

Apresentação (informar onde o estágio foi realizado, período, semestre/eixo do curso, eixo, nome do estágio, e como está organizado o relatório).



Relatório de Estágio Supervisionado

(exemplo de capa)

(Nome do aluno)

Relatório de estágio apresentado como requisito
avaliativo da disciplina de Estágio Supervisiona-
do, sob orientação da Prof^a Dr^a

Cidade

(ano)

Sumário (exemplo)

1. Apresentação
 2. Breve caracterização da escola
 3. Pesquisa-observação
 4. Estágio-observação
 5. Estágio-regência
 6. Seminário de educação do campo
 7. Considerações finais
- Anexos

1. Apresentação

Informar onde o estágio foi realizado, período de realização, semestre, eixo de estágio no semestre, e forma de organização do relatório, conforme exemplo a seguir:

O presente relatório é resultado das ações realizadas no tempo-comunidade/estágio em, relativo ao semestre e ao eixo temático do curso de Licenciatura em Educação do Campo, IFPA Campus Rural de Marabá.

O referido estágio foi realizado na escola, nas disciplinas de,, da área de ciências

O relatório está assim organizado: Breve caracterização da escola; realização do estágio voltado a pesquisa-observação, estágio-observação, estágio-regência e seminário de educação do campo.

2. Breve caracterização da escola

Inserir informações sobre o funcionamento da escola, os docentes e discentes; níveis de ensino e modalidades ofertadas; documentos que definem a política educativa municipal: PPP, diretrizes, entre outros.

3. Pesquisa-observação

Informar o período de realização da pesquisa-observação realizada por meio das entrevistas com professores do seguinte nível de ensino

I) Conteúdo desenvolvido:

Datas:

Forma de abordagem (atividades desenvolvidas):

II) Conteúdo desenvolvido:

Datas:

Forma de abordagem (atividades desenvolvidas):

III) Conteúdo desenvolvido:

Datas:

Forma de abordagem (atividades desenvolvidas):

IV) Conteúdo desenvolvido:

Datas:

Forma de abordagem (atividades desenvolvidas):

Análise sintética do resultado das entrevistas:

4. Estágio-observação

Informar o período de realização do estágio-observação por meio da observação das atividades docentes desenvolvidas nas disciplinas, quais sejam,
....., seguida de análise sobre como o trabalho foi desenvolvido.

I) Conteúdo desenvolvido:

Datas:

Forma de abordagem (atividades desenvolvidas):

II) Conteúdo desenvolvido:

Datas:

Forma de abordagem (atividades desenvolvidas):

III) Conteúdo desenvolvido:

Datas:

Forma de abordagem (atividades desenvolvidas):

IV) Conteúdo desenvolvido:

Datas:

Forma de abordagem (atividades desenvolvidas):

Análise sintética das disciplinas observadas:

5. Estágio-regência

Informar o período de realização do estágio-regência por meio da atuação das atividades docentes desenvolvidas nas disciplinas observadas, quais sejam,, seguida de análise sobre como o trabalho foi desenvolvido.

I) Conteúdo desenvolvido:

Datas:

Forma de abordagem (atividades desenvolvidas):

II) Conteúdo desenvolvido:

Datas:

Forma de abordagem (atividades desenvolvidas):

III) Conteúdo desenvolvido:

Datas:

Forma de abordagem (atividades desenvolvidas):

Análise sintética dos conteúdos desenvolvidos em cada disciplina trabalhada:

6. Seminário de educação do campo

Relatar a forma de organização, mobilização e realização do referido seminário, bem como a sua contribuição para a comunidade e aos licenciandos.

7. Considerações finais

Percepção do estagiário sobre as contribuições do estágio para sua atuação docente.

Anexos

Fichas de 100 horas e de avaliação docente; registros fotográficos identificados.

Orientações do VIII Estágio

gestão de espaços comunitários

Caros estudantes concluintes da Ledoc,

Enfim, chegamos ao oitavo semestre!!!!

O curso de Licenciatura em Educação do Campo é composto por oito eixos temáticos, organizados em tempo acadêmico e tempo-comunidade.

Nos últimos três eixos, o tempo-comunidade/estágio esteve voltado para as atividades do estágio supervisionado sobre o processo de pesquisa-observação/estágio-observação e estágio-regência, a partir do conhecimento da realidade das escolas (diagnóstico) e das práticas docentes (entrevistas com docentes que atuam nos ensinos fundamental e médio e na EJA).

Esse tempo-comunidade/estágio envolve atividades de trocas de experiência e reflexões sobre a gestão nas escolas do campo e sua necessária relação na comunidade/localidade na qual os educandos estão inseridos, a partir de um diálogo de saberes nos múltiplos espaços sociais.

Assim, o *oitavo tempo-comunidade/estágio* contempla a *gestão em espaços comunitários*, tendo como atividades:

1. *Realizar socialização das experiências* de organização e gestão dos licenciandos que atuam em espaços comunitários ou de gestão escolar (10 horas).
2. *Realizar estágio-observação* em espaços da educação não formal (na área da escolarização em qualquer nível ou modalidade, formação profissional ou qualificação em temas específicos), em casas

familiares rurais, escolas famílias agrícolas, escola sindical, movimentos sociais (MST), grupo de mães, grupos de jovens, aldeias, organizações não governamentais (Comissão Pastoral da Terra, associações, cooperativas, federações, entre outros), projetos relacionados à vida no campo, desde que haja algum nível organizativo em funcionamento (20 horas).

3. *Realizar rodas de conversa com dirigentes* (ou entrevista individual) para entender a organização e a gestão do referido espaço (20 horas).

4. *Organizar e realizar seminário na comunidade* onde reside, tendo como objetivo apresentar a formação no curso de Educação do Campo, destacando a concepção de educação e de gestão democrática (40 horas). Sobre a *Ledoc*, deve ser explicitada a concepção de educação do e no campo a partir de suas tríades campo-política pública-educação e pesquisa-produção-cidadania, voltada à construção de um novo modelo de produção sustentável, solidário, agroecológico, em que a escola provoque a construção de um projeto de campo; o desenvolvimento da educação contextualizada. Sobre a *gestão democrática*, podem ser apresentados relatos de experiências de gestão escolar ou de espaços comunitários articulados à importância do PPP construído coletivamente, eleição de diretor e constituição de espaços permanentes como conselho escolar, colegiados etc.

5. *Produzir o relatório de estágio (10 horas)*, que deve conter as atividades realizadas no estágio, seguindo o que consta nos itens anteriormente discriminados, em observância ao modelo a seguir.

Desejamos uma excelente atuação no tempo-comunidade/estágio!

Sumário

(exemplo)

1. Apresentação
 2. Caracterização da organização pesquisada
 3. Considerações finais
- Referências bibliográficas

1. Apresentação

O relatório é resultado das ações realizadas no Estágio em Gestão de Espaços Comunitários, relativo ao oitavo tempo-comunidade, e está inter-relacionado ao último semestre e ao eixo temático do curso de Licenciatura em Educação do Campo, IFPA Campus Rural de Marabá.

A realização do estágio foi na organização, município de, cujas atividades iniciaram com o contato com os dirigentes e/ou lideranças para conhecer a instituição e realizar roda de conversa para entender a forma de funcionamento, as pessoas envolvidas e a contribuição para a comunidade.

As atividades do estágio foram realizadas no período de
.....

O relatório está organizado em quatro partes, conforme disorro a seguir.

2. Caracterização da organização pesquisada

Identificar o território onde a organização/instituição está inserida (campo, aldeia ou vila).

Destacar os motivos da criação, número de associados, trabalho desenvolvido, forma de organização/funcionamento e concepção de gestão.

a) Síntese crítica da socialização de experiências

Registrar dia, local e horário da realização, bem como a pessoa que expôs a experiência e as contribuições para o tema em estudo.

b) Descrição analítica do estágio-observação

Informar a maneira de realização da experiência (por meio de visitas, conversas com os associados, reuniões e assembleias, entre outros), bem como os aprendizados acerca de organização/funcionamento e gestão (concepção e forma de realização).

c) Síntese crítica da roda de conversa

Registrar a visão dos sujeitos que participaram da roda de conversa e inserir a análise sobre sua percepção quanto à visão deles acerca do papel, funcionamento e concepção/forma de gestão.

d) Descrição analítica do seminário

Descrever o processo de organização, mobilização, realização e avaliação sobre o alcance do seminário no município.

3. Considerações finais

Destacar os aprendizados com o estágio em gestão de espaços comunitários, destacando

Referências bibliográficas

Autores citados no texto, conforme ABNT.

Anexo

Documentos oficiais do estágio



Serviço Público Federal
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Diretoria de Ensino Superior
Licenciatura em Educação do Campo



Marabá, _____ de _____ de _____

Sr(a): _____

Diretor(a): _____

Assunto: Encaminhamento de estágio em

Prezado(a) Senhor(a),

Temos a satisfação de apresentar o(a) licenciando(a)
....., estudante do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo, matrícula nº
..... do IFPA CRMB, e, ao mesmo tempo, solicitar sua autorização para que o(a) licenciando(a) realize as atividades de estágio supervisionado de observação e regência nas disciplinas de
....., pois essa atividade faz parte da formação docente realizada por meio das disciplinas de Prática Educativa VI e Estágio Supervisionado II, na área escolhida na Licenciatura em Educação do Campo, que é ciências As referidas disciplinas constituem parte do componente curricular dos cursos de licenciaturas do IFPA, o que proporciona ao professor compreender as práticas pedagógicas que

estão sendo desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Na oportunidade, informamos que os estudantes/estagiários poderão participar do planejamento da escola e deverão reunir com os professores das disciplinas acima citadas para desenvolver atividades de planejamento das práticas educativas, discutir sobre sua atuação em cada disciplina e apresentar sugestões de materiais didáticos, esclarecer dúvidas dos alunos, colaborar nas atividades complementares (feira de ciências, seminários etc.).

Agradecemos a atenção dispensada, colocando-nos à disposição e renovando votos de estima e apreço.

Atenciosamente,

Assinatura da coordenação do curso



**Termo de autorização para realização
de estágio obrigatório no ensino médio**

Responsabilizando-me pela verdade da informação, o(a) estudante _____, matrícula nº _____, que está cursando o sétimo semestre, está autorizado a realizar o estágio obrigatório _____, o qual está previsto no projeto pedagógico do curso de licenciatura em Educação do Campo, aprovado pela Resolução Consup/IFPA.

Marabá - PA, de de 20....

Assinatura da coordenação

PORT. N° – GAB/IFPA



Plano De Atividades De Estágio Em

Instituição de ensino

Razão Social: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ, IFPA CAMPUS

CNPJ: Cidade: UF: PARÁ

Professora orientadora: Siape:

Concedente

Razão Social:

Endereço:

Bairro:

Fone:

E-mail:

Supervisor interno:

Cargo:

Estagiário

Nome:

Nº de matrícula:

Curso:

Horário do estágio:

Início:

Término:

	Principais atividades (descrever as atividades contidas no plano de estágio)
1.	
2.	
3.	

Em:____/____/____

Professora orientadora

Coordenador do curso



Termo de compromisso de estágio
(Instrumento jurídico previsto na lei nº 11.788/2008)

Em ____/____/_____, na cidade de Marabá, as partes a seguir qualificadas resolvem celebrar o Termo de Compromisso de Estágio OBRIGATÓRIO, conforme a Lei nº 11.788/2008 (Lei de Estágio):

INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Razão Social:

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
PARÁ

CNPJ:

10.763.998/0003-00 Cidade:

Marabá UF:

Pará Fone:

(94)

Endereço:

BR-155 Bairro:

Zona Rural CEP:

68000-000

Nome do representante legal: Função:

Nome do professor orientador IFPA Campus:

Siape:

Concedente

Razão Social (nome da escola):

CNPJ/CPF:

Cidade:

UF:

Fone:

Endereço:

Bairro:

CEP:

Representante:

Cargo:

Supervisor:

Cargo:

Estagiário

Nome do estudante:

Matrícula:

Curso: Licenciatura em Educação do Campo

E-mail:

CPF:

RG:

Data de nascimento:

Celular:

Endereço:

CEP:

Bairro:

Cidade:

UF:

Condições do estágio:

Período (dia/mês/ano):

a Horário (hora e minuto):

a Jornada semanal (hora):

Bolsa auxílio (R\$): 00

() Auxílio transporte (R\$):

Plano de Atividade de Estágio (descrever as atividades de acordo com o que consta no Plano de Estágio e TCE):

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Celebram entre si este TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO, convencionando as cláusulas seguintes:

Cláusula 1ª Este instrumento tem por objetivo formalizar as condições para realização de ESTÁGIO DE ESTUDANTE e particularizar a relação jurídica especial existente entre o ESTAGIÁRIO, a CONCEDENTE e o IFPA, caracterizando a não vinculação empregatícia, nos termos da legislação vigente, bem como certificamos que as atividades a serem realizadas pelo aluno estão previstas na proposta pedagógica do curso como forma de contextualização do currículo, em termos de educação para o trabalho e a cidadania.

Cláusula 2ª O ESTÁGIO DE ESTUDANTES, obrigatório ou não obri-

gatório, está em conformidade com o projeto pedagógico do curso, nos termos da Lei nº 11.788/2008.

Cláusula 3ª Cabe ao IFPA:

a. aprovar o estágio de que trata o presente instrumento, considerando as condições de sua adequação à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estagiário e ao horário e calendário escolar;

b. aprovar o Plano de Atividades de Estágio, que consubstancie condições/requisitos suficientes à exigência legal de adequação à etapa e modalidade da formação escolar do estagiário;

c. avaliar as instalações da concedente através de instrumentos próprios;

d. indicar professor orientador, da área pedagógica a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e a avaliação do relatório das atividades do estagiário;

e. comunicar à parte concedente do estágio, no início do período letivo, as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas.

Cláusula 4ª Cabe à concedente:

a. zelar pelo cumprimento do presente termo de compromisso;

b. proporcionar ao estagiário condições de exercício de atividades práticas compatíveis com o Plano de Atividades de Estágio;

c. designar os professores da área de conhecimento (ciências humanas e/ou ciências da natureza) que sejam responsáveis para orientar e acompanhar o desenvolvimento das atividades do estágio, e realizar o planejamento dos conteúdos que o estagiário vai desenvolver

em cada disciplina;

d. solicitar ao estagiário, a qualquer tempo, documentos comprobatórios da regularidade da situação escolar, uma vez que trancamento de matrícula, abandono, conclusão de curso ou transferência de instituição de ensino constituem motivos de imediata rescisão;

e. manter em arquivo e à disposição da fiscalização os documentos firmados que comprovem a relação de estágio;

f. permitir o início das atividades de estágio após a apresentação do Plano de Estágio e do recebimento das três vias deste instrumento assinadas pelas três partes signatárias.

Cláusula 5ª Cabe ao estagiário:

a. cumprir, com todo o empenho e interesse, toda a programação estabelecida para seu estágio;

b. observar as normas internas da concedente, obedecer a elas e cumpri-las, preservando o sigilo e a confidencialidade das informações a que tiver acesso;

c. apresentar documentos comprobatórios da regularidade da sua situação escolar, sempre que solicitado pela concedente;

d. manter rigorosamente atualizados seus dados cadastrais e escolares, junto à concedente;

e. informar de imediato qualquer alteração na sua situação escolar, tais como: trancamento de matrícula, abandono, conclusão de curso ou transferência de instituição de ensino;

f. entregar, obrigatoriamente, ao IFPA e à concedente, uma via do presente instrumento, devidamente assinada pelas partes;

g. informar previamente à concedente os períodos de avaliação no

IFPA, para fins de redução da jornada de estágio;

h. preencher os relatórios de estágio, a fim de subsidiar o IFPA com informações sobre seu estágio.

Cláusula 6ª O presente instrumento e o Plano de Atividades de Estágio serão alterados ou prorrogados através de termos aditivos.

§ 1º O presente Termo de Compromisso de Estágio pode ser rescindido ou denunciado, a qualquer tempo, mediante comunicação escrita, pelo IFPA, pela concedente ou pelo estagiário, sendo a vontade deste último; a comunicação para rescisão deverá ocorrer pelos menos 15 (quinze) dias antes do desligamento efetivo.

§ 2º O não cumprimento de quaisquer cláusulas do presente Termo de Compromisso de Estágio constitui motivo de imediata rescisão.

E, por estarem de inteiro e comum acordo com o Plano de Atividades de Estágio e com as demais condições estabelecidas neste Termo de Compromisso de Estágio, as partes assinam em 4 (quatro) vias de igual teor.

Assinatura do estagiário

Assinatura do supervisor da escola

IFPA – coordenador do curso

Assinatura do professor orientador IFPA

Assinatura diretor da escola (com carimbo)

IFPA – Diretoria de extensão



Modelo de plano de ensino

1. Unidade de ensino:

Turma:

Escola:

Previsão em aulas:

Intencionalidade: (são os meus objetivos maiores, algo que não posso cobrar dos alunos, tipo, ser cidadão, mas que, no ato de ensinar, tenho como referência)

Objetivos: (descrevendo comportamento do aluno ao final da unidade)

Ao final desta unidade, o aluno deverá ser capaz de:

Problematização: (é sempre uma questão, uma pergunta sobre o tema/conteúdo)

Programação geral da unidade

Nº	Atividades	Nº de aulas por semana	Função (o que se quer com essa atividade)
1			
2			
3			

2. Detalhamento das atividades

Atividade nº 1

Primeira aula e segunda aula

Procedimento (detalhado)

Tipo de atividade e forma de organização dos alunos

Como desencadear (vai usar poesia, música, dinâmica) o assunto, para assegurar a problematização inicial

O que fazer (conteúdo a ser trabalhado) e atividades práticas

Como registrar o resultado (você, como professor, vai registrar o que sobre o aluno?)

Avaliação processual (como vai avaliar: vai solicitar que produzam um texto, vai fazer um teste etc.)

Materiais necessários (produzidos ou indicados)

Atividade nº 2

Terceira aula e quarta aula

Procedimento (detalhado)

Tipo de atividade e forma de organização dos alunos

O que fazer (conteúdo trabalhado) e atividades práticas

Como registrar o resultado (você, como professor, vai registrar o que sobre o aluno?)

Avaliação processual (como vai avaliar: vai solicitar que produzam um texto, vai fazer um teste, etc.)

Materiais necessários (produzidos ou indicados)



Cronograma de atividades diárias
prática pedagógica no

Nome do estudante estagiário: _____

Área de concentração: _____

Curso de licenciatura em educação do campo

Matrícula N°: _____

Nome da escola: _____

Estágio: () Preparação/organização do estágio supervisionado (contato com a escola, reunião com a gestão de apresentação do TCE, assinatura da documentação de legalização do estágio, planejamento das atividades de estágio-observação e estágio-regência, preparação do plano de aula, participação em planejamentos e formação da escola)

Descrição das atividades desenvolvidas	Carga horária	Assinatura do responsável pela ação
	Data: N° horas:	
	Data: N° horas:	
	Data: N° horas:	
Total de horas-aula (até 20 horas)		



Cronograma de atividades diárias
prática pedagógica no

Nome do estudante estagiário: _____

Área de concentração: _____

Curso de licenciatura em educação do campo

Matrícula N°: _____

Nome da escola: _____

Estágio: () Realização da pesquisa-observação e do estágio-observação (entrevistas com docentes do nível de ensino e observação em sala de aula; participação em eventos da escola)

Descrição das atividades desenvolvidas	Carga horária	Assinatura do responsável pela ação
	Data: N° horas:	
	Data: N° horas:	
	Data: N° horas:	
Total de horas-aula (até 40 horas)		



Cronograma de atividades diárias
prática pedagógica no

Nome do estudante estagiário: _____

Área de concentração: _____

Curso de licenciatura em educação do campo

Matrícula N°: _____

Nome da escola: _____

Estágio: () Estágio-regência (realização do estágio-regência nas disciplinas da área de formação)

Descrição das atividades desenvolvidas	Carga horária	Assinatura do responsável pela ação
	Data: N° horas:	
	Data: N° horas:	
	Data: N° horas:	
Total de horas-aula (até 30 horas)		



Cronograma de atividades diárias
prática pedagógica no

Nome do estudante estagiário: _____

Área de concentração: _____

Curso de licenciatura em educação do campo

Matrícula N°: _____

Nome da escola: _____

Estágio: () Produção do relatório de estágio

Descrição das atividades desenvolvidas	Carga horária	Assinatura do responsável pela ação
	Data: N° horas:	
	Data: N° horas:	
	Data: N° horas:	
Total de horas-aula (até 10 horas)		



Ficha de avaliação estágio

Aluno estagiário _____

Curso de licenciatura em Educação do Campo _____

Área de conhecimento _____

Nº de matrícula _____

Escola de estágio _____

Disciplina em que realizou o estágio _____

Professor orientador de campo _____

I - Atividades de planejamento	Sim	Não	E/parte
Realizou o planejamento antes de iniciar a atividade			
Participou das aulas			
Ajudou no desenvolvimento de dinâmicas e místicas			
Ajudou na orientação dos trabalhos dos alunos			
Discutiu critérios para avaliação de trabalhos e provas			
Ajudou a tirar dúvidas			
Auxiliou em atividades complementares: eventos, seminários etc.			
Auxiliou em pesquisas			

II - Avaliação no trabalho em grupo	Sim	Não	E/parte
Interagiu no grupo			

Demonstrou interesse e dedicação			
Demonstrou práticas metodológicas integradas			
Demonstrou capacidade de diálogo			
Relacionou-se bem com os alunos da turma e o professor			

III - Avaliação da ação pedagógica	Sim	Não	E/parte
Demonstrou domínio de conteúdo			
Desenvolveu atividade integrada na área de conhecimento			
Desenvolveu dinâmicas integradoras			
Desenvolveu diferentes estratégias de avaliação			
Desenvolveu as atividades planejadas			
Realizou atividades contextualizadas com a realidade local/nacional			

(Cidade), _____ de _____ 20____.

Professor orientador do estágio de campo/escola

Professor orientador do estágio IFPA CRMB

