

O papel do Estágio Curricular Supervisionado na formação (de)colonial de professores do campo em Ciências da Natureza no estado de Goiásⁱ

 Olga Matias Teles Honorato¹,  Wender Faleiro²

^{1, 2} Universidade Federal de Catalão - UFCat. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campus I. Avenida Dr. Lamartine Pinto de Avelar. Catalão - GO. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: olgamatiasteles2019@gmail.com

RESUMO. Poucos estudos se propuseram a se debruçar sobre Formação Decolonial de docentes nas LEdoCs, assim esse estudo objetiva analisar o papel do Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas em Educação do Campo do Estado de Goiás na promoção positiva da Formação Docente Decolonial. A construção dos dados da presente pesquisa se deu a partir da leitura dos Projetos Políticos-Pedagógicos das Licenciaturas em Educação do Campo e das entrevistas semiestruturadas aos docentes e gestores, atuantes no segundo semestre do ano de 2022, nos dois cursos que existem no Estado de Goiás. Conclui-se que, o Estágio Supervisionado, como disciplina obrigatória dos dois cursos, trata-se de um momento de aprendizagem da docência, bem como um momento de análise do contexto real, indo de encontro com a formação docente na perspectiva decolonial, que parte do exercício da análise e reflexão sobre a práxis, de modo a desvelar o cotidiano escolar pela inserção do licenciando estagiário no campo de atuação profissional. Ademais, é essencial a formação de um profissional crítico, que valorize os saberes da prática docente, por meio da reflexão e da análise do saber teórico e da prática.

Palavras-chaves: licenciatura, educação do campo, formação docente, estágio docência.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e16356	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------



The role of the Supervised Curriculum Internship in the (de)colonial training of Countryside teachers in Nature Sciences in the state of Goiás

ABSTRACT. Few studies have proposed to address the Decolonial Training of teachers in the LEdoCs, so this study aims to analyze the role of the Supervised Curricular Internship of Degrees in Education in the State of Goiás in the positive promotion of Decolonial Teacher Training. The construction of data for this research was based on reading the Political-Pedagogical Projects of the Degrees in Rural Education and semi-structured interviews with teachers and managers, active in the second half of 2022, in the two courses that exist in the State of Goiás. It is concluded that the Supervised Internship, as a mandatory subject of both courses, is a moment of teaching learning, as well as a moment of analysis of the real context, going against teacher training in the decolonial perspective, which starts from the exercise of analysis and reflection on praxis, in order to unveil the school routine through the insertion of the trainee student in the field of professional activity. Furthermore, it is essential to train a critical professional, who values the knowledge of teaching practice, through reflection and analysis of theoretical and practical knowledge.

Keywords: graduation, rural education, teacher training, teaching internship.

El papel de la Pasantía Curricular Supervisada en la formación (des)colonial de profesores rurales de Ciencias Naturales en el estado de Goiás

RESUMEN. Pocos estudios se han centrado en la Formación Decolonial de profesores en las LEdoCs, por lo que este estudio tiene como objetivo analizar el papel de las Prácticas Curriculares Supervisadas en los Cursos de Grado de Educación Rural en el estado de Goiás en la promoción positiva de la Formación Decolonial de Profesores. Los datos para esta investigación fueron recopilados a partir de la lectura de los Proyectos Político-Pedagógicos de los Cursos de Licenciatura en Educación Rural y de entrevistas semi-estructuradas con profesores y gestores que trabajan en el segundo semestre de 2022 en los dos cursos que existen en el estado de Goiás. La conclusión es que la Pasantía Supervisada, como asignatura obligatoria en ambos cursos, es un momento para aprender a enseñar, así como un momento para analizar el contexto real, en consonancia con la formación de profesores desde una perspectiva decolonial, que parte del ejercicio del análisis y la reflexión sobre la praxis, con el fin de desvelar la vida escolar cotidiana a través de la inserción del alumno en prácticas en el campo de la actividad profesional. Además, es fundamental formar un profesional crítico que valore el conocimiento de la práctica docente a través de la reflexión y el análisis del conocimiento teórico y de la práctica.

Palabras clave: licenciatura, educación rural, formación de profesores, prácticas de enseñanza.

Introdução

Poucos estudos se propuseram a se debruçar sobre Formação Decolonial de docentes nas LEdoCs, embora a temática sobre formação de docentes seja pauta de discussão no cenário educacional, no contexto de decolonialidade trata-se de um estudo inovador que luta contra o modelo da Pedagogia Tradicional. Pensar o histórico da Educação do Campo é pensar também o histórico da Educação como a garantia de um direito para a sociedade, principalmente para as minorias, negros, pobres, deficientes, camponeses, etc., uma vez que no Brasil há um histórico de luta para a garantia de uma Educação pública para todos.

A partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1998) a Educação passa a ser direito fundamental garantido a todo e qualquer indivíduo, portanto, independente se esse sujeito vive no campo ou na cidade. Desse modo, a Educação fornecida à população camponesa deve ser garantida no mesmo patamar de igualdade que é fornecida para a população urbana.

Também podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Nº 9.394 de 1996; essa legislação vai delinear as principais ideias que direcionaram as práticas educativas da Educação Básica brasileira, dentre elas, a Educação no Campo quanto à metodologia, à didática, ao calendário escolar, etc.

Destaca-se que no documento de 1996, a terminologia utilizada era a de Educação Rural; portanto, é preciso mencionar a diferença entre Educação do Campo e Educação Rural. Nesse sentido, Ribeiro (2010) auxilia a compreender o conceito de Educação Rural:

Para definir Educação Rural é preciso começar pela identificação do sujeito a que ela se destina. De modo geral “o destinatário da Educação Rural é a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento” (Ribeiro, 2010, p. 293).

Observa-se que a autora aponta que o foco da Educação Rural é voltado para os sujeitos que estão envolvidos pela proposta da Educação do Campo, sendo este o morador do campo e que tem como fonte de renda o seu trabalho a partir da agricultura. Nesse sentido, Caldart (2012) nos auxilia na compreensão de quando surge a terminologia “Educação do Campo”:

O surgimento da expressão ‘Educação do Campo’ pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma

Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho (Caldart, 2012, p. 257-258).

A partir do apontado pela autora, observa-se que a Educação do Campo, começa a ser traçada no ano de 1998 e recebeu essa terminologia no ano de 2002; portanto, podemos considerar que essa é uma expressão recente, mesmo à luta pelos direitos a educação dos sujeitos do campo seja antiga.

Voltando a analisar a LDBEN, Lei Nº 9394 de 1996, observamos que “foram aprovados direitos educacionais bastante significativos, consolidando o compromisso do Estado e da sociedade brasileira na promoção da Educação que respeite as singularidades culturais e regionais” (Brasil, 1993, p. 273). Esse discurso vem sendo repetido inúmeras vezes, tanto em documentos quanto nas mídias e nos congressos educacionais. A escola é um espaço de desenvolvimento humano, mas, sabemos que a Educação do Campo está respaldada legalmente e garante o direito aos camponeses de um sistema de ensino adequado sua diversidade sociocultural, visando o atendimento das necessárias adaptações de organização, metodologias e currículos que atendam às demandas e interesses dos cidadãos que vivem na área rural. Partindo desse pressuposto, a LDBEN, Lei nº 9394 de 1996, versa:

Art. 28. Na oferta de Educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996, p. 10).

Autores como Aparecida (2013) e Begnami (2013), discutem o artigo 28 da LDBEN, Lei nº 9394 de 1996, e apontam para os avanços políticos, educacionais e culturais referentes à Educação no meio rural que são traçados nele, além de destacarem a ênfase que o mesmo dá para o Estado e a necessidade destes cumprir com alguns deveres, quais sejam: Educação Básica para toda população; conteúdos curriculares e metodologias integradas aos interesses e necessidades dos educandos, assim como autonomia dos espaços educativos, que poderão organizar seu calendário de acordo com as atividades e trabalhos desenvolvidos na

comunidade. A orientação que visa flexibilizar o calendário curricular nas escolas do campo é realizada por algumas escolas que trabalham com a pedagogia da alternância (Aparecida, 2013; Begnami, 2013).

No artigo 23 do referido documento ocorre a discussão sobre a “organização das séries, que podem ser anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, etc., sempre atendendo ao interesse do processo de aprendizagem” (Brasil, 1996, p. 8). Esse mesmo artigo estabelece no seu § 2º que o calendário escolar nas escolas do campo deverá adequar-se “às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei” (Brasil, 1996, p. 8).

Já o artigo 26 da LDBEN, Lei nº 9394 de 1996, estabelece que os currículos devem ter como se apoiar em um currículo da base nacional comum, porém poderá ser complementada por uma parte diversificada que atenda as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Assim, vemos aspectos voltados para a garantia de uma Educação que seja voltada para as especificidades dos alunos do campo. Santos (2017) destaca que os avanços e reivindicações históricas presentes na Constituição de 1988 e na LDBEN, Lei nº 9394 de 1996, contribuíram para o acúmulo de forças e fortalecimento dos sujeitos envolvidos nesse processo de formação. O autor ainda destaca que:

A história da Educação rural no Brasil foi marcada, profundamente, pelo abandono e tropeços do poder público. Foi em oposição a esta situação que surgiram diversas iniciativas de movimentos sociais, sindicais e populares que, paralelamente, construíram inúmeras experiências educativas de reflexão acerca da realidade e interesses dos povos do campo. São iniciativas que defendem o meio rural como espaços de vida, da diversidade cultural e identitária, das lutas, resistências e sonhos, portanto, territórios que carecem de políticas direcionadas a essa realidade. Não apenas uma mera transposição do que é elaborado no meio urbano (Santos, 2019, p. 214).

Mas, de forma efetiva, observamos que a luta pela constituição de uma Educação do Campo surge tendo como base os Movimentos Sociais, principalmente o Movimento Sem Terra (MST), que além da busca pela reforma agrária, possui um projeto de Educação popular voltado para o campo, vinculado com os objetivos do próprio movimento, que são: a transformação social, cooperação, Educação de classe, valorização do indivíduo e na formação de indivíduos fundamentada nos valores humanistas e socialistas. Essa preocupação do MST com a Educação decorre do entendimento que ele dá importância da Educação na

formação humana e na identidade do Sem Terra, por entender a Educação como direito social (Moraes & Batista, 2010).

Segundo Fernandes (2005) o MST foi entendendo que a Educação é fundamental para fortalecer e encaminhar as lutas do movimento. Uma Educação que seja comprometida com os trabalhadores e trabalhadoras do campo e que possa “criar condições para que as pessoas reflitam e teorizem sobre sua prática no cotidiano do trabalho, do relacionamento social, da vida em família, no assentamento ou acampamento. É a Educação que possibilita que as pessoas conheçam sua realidade para poder transformá-la.” Assim, segundo Moraes e Batista (2010, p. 12):

A partir de 1997 estes movimentos sociais começam a se articular e constituir uma ação coletiva de luta pela criação de escolas públicas nos assentamentos e acampamentos, pressionando o Estado a instituir políticas públicas voltadas para a Educação do campo, de modo a atender demanda educacional nos vários níveis e modalidades, de acordo com as concepções teóricas e metodológicas defendidas pelos movimentos

Então, vimos o começo da luta em busca do espaço para que crianças, adolescentes e adultos que vivem nesses locais pudessem ter acesso à Educação. O processo de exclusão social, político e econômico acompanha a história do Brasil desde o seu surgimento, firmada sob caráter elitista. Segundo Caldart (2002), o movimento por uma Educação do Campo está associado a outras lutas, que buscam garantir melhores condições de vida para a população que vive no campo. Corroborando com o exposto pela autora, Bicalho (2018), destaca que, a luta dos movimentos sociais pelo direito à Educação produziu inúmeras conquistas em favor do desenvolvimento do campo brasileiro.

No decorrer dos anos, os movimentos sociais foram ganhando forças e, configurando-se em algumas conquistas de políticas públicas de Educação voltadas para o campo. Uma delas se refere à criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, criado em abril de 1998, em parceria entre os movimentos sociais, as universidades e o governo federal. O programa educacional é destinado ao atendimento das áreas da reforma agrária, com o objetivo de promover ações educativas através de metodologias específicas à realidade sociocultural do campo, tendo como proposta inovadora a gestão colegiada, participativa e democrática.

Silva (2008), comenta que o PRONERA é o resultado da luta dos movimentos sociais do campo, luta essa incansável e que se apresenta por todo o país com a incumbência de garantir o direito à escolarização formal para todos os trabalhadores que tiram o seu sustento

do campo, permitindo que estes tenham uma vida coletiva considerando as diversas dimensões, quais sejam, ambientais, econômicas, culturais, éticas e sociais, sem deixar de lado as políticas voltadas para a Educação em todos os níveis da Reforma Agrária.

Mas, em 2020, a partir do decreto nº 20.252 publicado no Diário Oficial de 20 de fevereiro, ocorre a reorganização da estrutura do INCRA, que tem como consequência o enfraquecimento de programas relacionados ao desenvolvimento dos Movimentos Sem Terra e Quilombolas no Brasil. A Coordenação responsável pela Educação do Campo, a SECADI, é extinta pelo governo Bolsonaro, que se demonstra como um ataque aos movimentos sociais e aos trabalhadores do campo, uma vez que, tal extinção inviabilizada a continuidade do PRONERA, e a formação de estudantes do campo (Caldas, 2020).

Nos anos de 2000, temos o Conselho Nacional de Educação promulgando as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a partir do Parecer nº36/2001 e da Resolução nº1/2002, que se constituem como um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo:

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 associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p. 18).

Assim, o documento vem complementar aspectos discutidos já na LDBEN, Lei Nº 9394 de 1996, e reforça aspectos da “autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino” (Brasil, 2002, p. 2), além de:

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 realidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Assim, a partir do que é exposto na resolução, destacamos que para que a população do campo tenha acesso e garantia à Educação de acordo com suas necessidades, o ponto de partida para a seleção dos conteúdos escolares deve ser pensado a partir da sua cultura, de forma que valorize as singularidades regionais, suas características, suas identidades sociais e políticas (Caldart, 2002). Trata-se de uma Educação que deve ser no e do campo, pois “... o

povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive ... o povo tem direito a uma Educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Caldart, 2002, p. 26). Portanto, as especificidades do campo precisam ser consideradas ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, a presente pesquisa, objetiva analisar o papel do Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas em Educação do Campo do Estado de Goiás na promoção positiva da Formação Docente Decolonial.

Metodologia

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, a qual visa compreender como as pessoas percebem o mundo e como elas se comportam e agem nele; estas são dinâmicas e progressivas, levantando novas questões e preocupações conforme novos focos de pesquisa evoluem e novas formas para coletar e analisar dados se tornam possíveis. Procuramos trazer a metodologia dialética, em distinção às metodologias analíticas clássicas nos estudos qualitativos em Educação, geralmente mais definidas e prescritivas (tais quais as análises de conteúdo, de discurso, textual-discursiva, entre outras) (Tozoni-Reis, 2009). Colocamo-nos no movimento de descrição dos dados, no escopo do objeto de nosso estudo e, conforme estes vão sendo desvelados, sua historicidade e as relações e nexos com os quais tais dados realizam com a sociedade, com a Educação, com a política e outros complexos, vão sendo trazidos à análise e sendo elucidados, para além da aparência, na dinâmica da dialética singular-particular-universal (Galvão, Lavoura & Martins, 2020).

A construção dos dados da presente pesquisa se deu a partir da leitura dos Projetos Político-Pedagógicosⁱⁱ das Licenciaturas em Educação do Campo e das entrevistas realizadas entre os meses de agosto a novembro do ano de 2022, para responder aos objetivos propostos debruçamos sobre os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) da Universidade Federal de Catalão (UFCAT) e da Universidade Federal de Goiás/*Campus* Cidade de Goiás; ambos ofertam habilitação em Ciências da Natureza, sendo os dois cursos existentes no Estado de Goiás.

Resultados e Discussão

Esta pesquisa foi realizada inicialmente com todos os docentes e gestores, que ministravam aulas durante o ano letivo de 2022 das duas IES. Desse modo, 22 sujeitos foram convidados a participar da pesquisa após serem livres e esclarecidos. Sendo assim, foram encaminhados 22 questionários, onde 11 para a LEdoC da UFCAT e o mesmo número para a Campus Cidade de Goiás. Após longa jornada, entre envios e reenvios das entrevistas, tivemos ao total nove respondentes, sendo cinco da LEdoC de Goiás e quatro da LEdoC da UFCAT. Em relação, ao Grupo Gestor, as duas coordenadoras responderam à entrevista. Dos 13 docentes que não responderam à entrevista a maioria (61,5% n= 8) não justificaram, os seis (38,5%) demais se justificaram que não poderiam responder, pois estavam com uma jornada de trabalho exaustiva. O anonimato dos respondentes foi garantido, e os mesmos escolheram seus codinomes, durante a entrevista, assim, teve-se aos docentes da LEdoC de Goiás, *Ana, Maria, João, Gandalf e Heitor* e para LEdoC da UFCAT, *Flor, Helena, Soraia e Fabiana*.

Após a leitura e análise da entrevista, observamos que ainda há necessidade ampliar o número de estudantes nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Partindo desse pressuposto, Farias (2018) o Edital 02/2012 – PROCAMPO visava a continuidade dos cursos já existente, abrindo novas turmas, bem como a implementação de novos cursos, que deveriam articular o ensino, a pesquisa e extensão. A partir desse edital, se buscou que a Educação do Campo fosse desenvolvida garantindo a valorização da organização pedagógica por área de conhecimento, “contribuindo para a expansão da oferta da Educação Básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo” (Brasil, 2012, p. 1). Para concorrer ao edital, os projetos deveriam:

Considerar a realidade social e cultural específica das populações a serem beneficiadas, o acúmulo dos Comitês/Fóruns Estaduais de Educação do Campo, onde houver, e as demandas dos sistemas estaduais e municipais de ensino; b) prever os critérios e instrumentos para uma seleção específica a fim de contribuir para o atendimento da demanda por formação superior dos professores das escolas do campo, com prioridade, para aqueles em efetivo exercício nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio das redes de ensino; c) apresentar organização curricular por etapas equivalentes à semestres regulares cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Entende-se por Tempo- Escola os períodos intensivos de formação presencial no campus universitário e, por Tempo-Comunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas ... e) apresentar currículo organizado de

acordo com áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar – (i) Linguagens e Códigos; (ii) Ciências Humanas e Sociais; (iii) Ciências da Natureza, (iv) Matemática e (v) Ciências Agrárias. Recomenda-se, preferencialmente, que as habilitações oferecidas contemplem a área de Ciências da Natureza e Matemática, a fim de atender a demanda de docentes habilitados nesta área nas escolas rurais ... (Brasil, 2012, p. 2).

Dentre os aspectos avaliados destacamos a consideração dos aspectos da realidade social das populações a serem beneficiadas, em que as duas LEdoCs se encaixam de forma a beneficiar a população do campo, garantindo a estes o acesso ao Ensino Superior, por meio da Pedagogia da Alternância. A Pedagogia da Alternância consiste em alinhar os conteúdos às vivências da sala de aula com a realidade, experiências e vivências dos estudantes no ambiente em que vive.

Assim, percebemos que, conforme afirma (Caldart, 2002), que a seleção de conteúdos deve valorizar as especificidades regionais, suas características, identidades sociais e políticas, ou seja, uma “Educação que deve ser no e do campo”.

A cidade de Catalão está localizada em uma região estrategicamente explorada pelo agronegócio e pela mineração. As comunidades rurais têm sido ameaçadas pelo avanço de empresas voltadas à exploração dos recursos minerais e ao agronegócio. O município de Goiás, para além do agronegócio presente no solo goiano, é um lugar marcado historicamente pela luta de diversos segmentos sociais e sujeitos coletivos em prol da Reforma Agrária. A luta pela terra colaborou para que atualmente esse município seja a região do Estado de Goiás com o maior número de assentamentos. Ao todo são 24 assentamentos (Paula & Castro, 2021). Pensando no processo histórico das LEdoCs e a concorrência ao edital, Paula e Castro (2021, p. 8) destacam que:

A possibilidade de trazer um curso com a designação de vagas para professores e técnicos despertou o entusiasmo do então Reitor – Professor Edward Madureira Brasil - para elaborar propostas para concorrer ao edital. De forma que, ao tomar conhecimento da Chamada Pública, o reitor, juntamente com a Pró-Reitora de Graduação - Professora Sandramara Matias Chaves - conclamaram os diretores dos respectivos Campi para se atentarem aos requisitos De acordo com o Edital, o Projeto Pedagógico deveria ter o currículo organizado por áreas de conhecimento.

Assim, observamos a mobilização da Instituição para garantir a participação dos Campiⁱⁱⁱ na concorrência do edital, sendo que os projetos submetidos ficaram em 25º e 26º lugar, de um total de 45 colocações; sendo ambas as propostas aprovadas.

É relevante registrar que, na maioria das universidades, a tramitação interna das propostas de LEdoC gerou conflitos e foi dificultado por vários fatores: a falta de

entendimento dos sujeitos que representam as diferentes instâncias nas universidades sobre o formato do curso, principalmente no que se refere à alternância de estudos e da formação por áreas do conhecimento, pois consideravam um insulto ao formato disciplinar das licenciaturas (Gehrke, Moraes & Sapelli, 2013).

Moraes (2018) também apresenta, que desagradava algumas pessoas as parcerias com os movimentos sociais da classe trabalhadora do campo; assim, a aprovação das LEdoCs em tantas instituições marca uma vitória da classe trabalhadora. Rompe, mesmo que timidamente, com o caráter burguês da universidade que privilegia a elite e exclui os trabalhadores. Com relação à docência multidisciplinar, a comissão constituída na cidade de Goiás perante as indicações do MEC optou por Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Agrárias, considerando a realidade do município. A então Regional Catalão optou por Ciências da Natureza (Paula & Castro, 2021).

Sendo assim, os cursos das LEdoCs começaram o seu funcionamento no ano de 2014 e teve a sua primeira turma formada em 2018. Com relação à seleção da primeira turma, segundo Paula e Castro (2021), foi realizada por meio de um vestibular específico. Para alcançar o público a que se propunha, o Centro de Seleção da UFG lançou o Edital nº 082/2013 visando o preenchimento de 60 (sessenta) vagas para cada Campus. O Edital preconizou obrigatoriamente dois tipos de candidatos: primeiro, os docentes do segundo segmento do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio das Escolas do Campo localizadas em áreas rurais de municípios com menos de 50 mil habitantes; e segundo, profissionais que atuavam em escolas ou instituições rurais desenvolvendo atividades educativas direcionadas a jovens e adolescentes.

Os candidatos aprovados no vestibular, no ato da matrícula, tiveram que apresentar um documento oficial comprovando o exercício do magistério em uma escola do campo ou a atuação com atividades educativas direcionadas a jovens e adolescentes em escolas ou instituições com vínculo com o campo. O primeiro processo seletivo específico realizado de forma conjunta pela UFG garantiu a entrada de 53 alunos na cidade de Goiás e 37 alunos na cidade de Catalão (Paula & Castro, 2021).

Destaca-se que ambos os cursos possuem habilitação em Ciências da Natureza. Com relação à concepção de Ciências presentes nos cursos, as LEdoCs apresentam uma visão transdisciplinar que perpassa a Filosofia, a História e a Sociologia das Ciências, a interação homem-meio, a relação sociedade e natureza e, os aspectos culturais e de participação social

de forma integrada, compreendidos em uma relação de interdependência, profundamente enraizada nos diferentes modos de organização sociocultural e nas experiências vivenciadas. A presente pesquisa se aprofunda sobre o papel do Estágio Curricular Supervisionado para a Formação Docente Decolonial, nas LEDOCs do Estado de Goiás, com habilitação em Ciências da Natureza.

O Estágio Curricular Supervisionado é uma disciplina obrigatória e que muito contribui no processo de formação dos licenciandos por proporcionar a eles a vivência da sala de aula. A partir do Estágio Curricular Supervisionado o discente passa a ter contato com as vivências, as experiências, as práticas pedagógicas e os momentos diversos do espaço escolar, realizando a inserção no espaço da sua profissão enquanto futuro educador, bem como seu papel perante a sociedade na construção de sujeitos críticos e emancipados. No contexto de formação docente o objetivo central do estágio é a articulação entre a teoria dos conteúdos estudados durante o processo formativo e as práticas que se materializam nas salas de aula da Educação Básica. A Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008 do Ministério da Educação (MEC), regulamenta as atividades de estágios nos cursos de licenciatura para formação de docentes. O Estágio Curricular Supervisionado é definido no Art. 1º como:

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

Dessa forma, a partir da Legislação sobre o Estágio Curricular Supervisionado o estudante passa a ter uma aproximação com as vivências, as experiências, as práticas pedagógicas e os momentos diversos do espaço escolar, realizando a inserção no espaço da sua profissão enquanto futuro educador bem como seu papel perante a sociedade na construção de sujeitos críticos e emancipados podendo ser nas modalidades obrigatória e não-obrigatória (Brasil, 2015). Essa aproximação é realizada mediante o desenvolvimento de atividade pertinentes à formação em um ambiente de trabalho em que o estagiário deve ser efetivamente supervisionado/acompanhado tanto pelo Orientador, que é um docente vinculado à instituição de ensino, como pelo Supervisor, que é um profissional do local de trabalho com formação e/ou experiências na área. (Brasil, 2008).

As atividades desenvolvidas durante a realização do estágio, quando bem planejadas e sistematizadas permitem, aos docentes em formação, reflexão e construção crítica de suas

metodologias de trabalho, especialmente compreendendo a importância do seu papel de educador na formação humana. O estágio é uma etapa para questionar, problematizar e compreender a dinâmica vivenciada no dia a dia no ambiente escolar. Segundo Freire (1996, p. 43-44) é na formação docente que devemos exercitar a reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Nesta perspectiva, concluímos, que de acordo com o inciso I do Art. 28 da LDBEN 9394/96, os conteúdos, no que tange à disciplina Estágio Supervisionado Curricular das IES, promovem metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses destes estudantes.

Desta forma, consideramos essencial que o estágio se consolide enquanto momento e espaço de reflexão, mediado pelo confronto entre teorias e práticas. Sendo assim, a LedoC da UFCAT e Goiás propõem planejar o Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório de forma organizada, orientada, avaliada e coordenada pelos docentes e supervisores(as) de Estágio do Curso, em consonância com os Projetos Político-Pedagógicos. O número de alunos estagiários por docente não deverá ultrapassar a (quinze) estagiários.

No âmbito da Regional de Goiás o Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório é regulamentado pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) para o Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 1 2006, nas Resoluções CEPEC nº 631/2003; 766/2005; 731/2005; 880/2008; 1.122/2012 e na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 – Regulamento Geral de Cursos de Graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG), enquanto na UFCAT é regulamentado pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 e Resolução CEPEC nº 731/2005, que define a Política de Estágios das IES para a formação de professores da Educação do Campo e na Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, lei que dispõe sobre estágio de estudantes.

O estágio deve ser um momento de reflexão, discussão, síntese de conteúdo, das disciplinas de ensino, das teorias de aprendizagem e das experiências pessoais, bem como deve direcionar-se a um processo ação – reflexão – ação de formação docente de melhoria contínua do ensino (Brasil, 2015). Dessa forma, os estudantes conseguem analisar, refletir e compreender na práxis a complexidade entre o processo de ensinar e do aprender. A convivência com distintas realidades possibilita, ao futuro docente, compreender a importância do trabalho interdisciplinar, reconhecer a pluralidade presentes nos espaços escolares, conhecer a realidade dos estudantes do campo e os saberes necessários à realização da docência bem como o enfrentamento da profissão futura. O Estágio Curricular

Supervisionado é uma disciplina que oferece várias possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, inclusive para os docentes formadores, convidando-os a rever suas concepções sobre sua prática pedagógica (Pimenta, 1997).

Sendo que especificamente nas LEdoCs investigadas, o Estágio apresenta como intuito, aproximar o futuro docente da realidade do campo e da educação do campo, qualificando a interpretação desta realidade complexa e interdisciplinar e a intervenção educacional nela, ou seja, defendem o meio rural como espaços de vida, da diversidade cultural e identitária das lutas, resistências e sonhos. (Santos, 2019). O Estágio visa capacitar o futuro docente para o desenvolvimento de metodologias e recursos didáticos nas escolas e nas comunidades do campo; habilitar para o trabalho escolar por área do conhecimento, desafiando para a construção de novas bases de organização do trabalho escolar e pedagógico.

Inserido neste contexto, o Estágio Curricular Supervisionado nas LEdoCs investigadas é um componente curricular obrigatório, com requisito do cumprimento de 400 horas, divididas em quatro disciplinas de 100 horas cada. Este é desenvolvido a partir do 5º Período, em instituições preferencialmente públicas, que ofereçam a 2ª fase do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, em instituições de direitos privados ou em outros espaços educativos que apresentem infraestrutura, material e recursos humanos necessários para a realização do estágio, mediante projetos previamente aprovados pela coordenação de curso e de estágio e também na Educação de Jovens e Adultos.

Contudo, como as instituições e cursos detêm relativa autonomia, a maneira como o Estágio Curricular Supervisionado é conduzido depende muito dos referenciais teórico-metodológicos que direcionam. Nesse aspecto, a perspectiva do Estágio Curricular Supervisionado como pesquisa aproxima-se mais das matrizes pedagógicas que formataram as LEdoCs, o que consideramos um aspecto interessante para formar educadores do campo decoloniais, pois se trabalhado nessa perspectiva permitem que estes docentes desenvolvam práticas pedagógicas voltadas para as especificidades dos alunos do campo de forma a investigar como elas contribuem com a formação dos alunos, levando assim a comprovação da sua eficácia e demonstrando a importância de superar o ensino eurocentrado que habita nas escolas.

Acreditamos que essa formação por meio do estágio vai ocorrer a partir do momento em que os docentes formadores tiverem conhecimento aprofundado sobre o que é decolonialidade e, quais as suas contribuições para a formação e atuação do docente do

campo, mas o que se observa é que a maioria dos docentes formadores, desconhece ou aqueles que conhecem não colocam em prática a formação decolonial. Corroborando Rocha (2017, p. 17) afirma que:

O processo de formação de docentes, especialmente no decorrer da prática de ensino, é, sem dúvida, um entre lugar da formação de sujeitos constituidores de ações pedagógicas que podem promover formas de decolonialidade no processo ensino-aprendizagem. As múltiplas experiências no desenvolvimento de práticas que possibilitam ampliar o aprendizado dos estudantes de ensino médio e ensino fundamental desassociadas do modelo bancário são formas constituidoras de um saber crítico.

A perspectiva da pesquisa no Estágio Curricular Supervisionado provém dos modelos de docente pesquisador e crítico-transformador, e propõe a superação da dicotomia entre a teoria e a prática. O que ocorre na LEdoC da UFCAT, em que um dos intuitos do estágio é promover a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão. Portanto, durante o estágio há uma ressignificação das práticas desenvolvidas, quando se trabalha na perspectiva da pesquisa. Nesse processo, o estagiário desenvolve ações de reflexão sobre sua prática, sendo um pesquisador dela, valorizando a autonomia, a capacidade de resolução de problemas, tomada de decisões e promovendo o desenvolvimento de sua formação profissional.

Nesta concepção, o Estágio Curricular Supervisionado deve ser uma atividade na qual teoria e prática devem ser aspectos indissociáveis, ou melhor, devem ocupar espaços que podem conduzir à práxis, pois “o professor é ser da práxis” (Pimenta, 1997, p. 69). A prática educativa, indissociável da teoria, é considerada na sua dimensão institucional como resultado das ações e do diálogo, em âmbito individual e coletivo, dos autores escolares integrados. Todas as disciplinas do curso devem ser teóricas e práticas articuladas com o Estágio Curricular Supervisionado na formação dos futuros profissionais, na busca de prepará-los para desenvolverem práticas pedagógicas relacionando os conteúdos teóricos e práticos apropriados durante a sua formação. Nesse sentido, o estágio proporciona aos alunos uma complementação educacional e profissional, que permite conhecer sua futura profissão, sendo essencial no desenvolvimento de potencialidades para o exercício profissional.

No Projeto Político Pedagógico da LEdoC da UFCAT está previsto a realização de 4 estágios, desenvolvidos a partir do 5º Período (quadro 1). O Estágio Curricular Obrigatório é um espaço formativo onde o cumprimento de seus projetos é indispensável para a integralização curricular de estágio para aprovação e obtenção do certificado. Sendo assim, o estudante deverá cumprir, conforme a legislação vigente, 400 (quatrocentas) horas de estágio.

Quadro 1 – Estágio Curricular Obrigatório desenvolvido na LEdoC da UFCAT.

5º PERÍODO	6º PERÍODO	7º PERÍODO	8º PERÍODO
Estágio de Docência em Ciências da Natureza no Ensino Fundamental ou EJA I	Estágio de Docência em Ciências da Natureza no Ensino Fundamental ou EJA II	Estágio de Docência em Ciências da Natureza no Ensino Médio ou EJA III	Estágio de Docência em Ciências da Natureza no Ensino Médio ou EJA IV
100h	100h	100h	100h

Fonte: produção própria a partir do PPP/UFCAT 2021.

O Estágio de Docência em Ciências da Natureza no Ensino Fundamental ou EJA I consiste na investigação e problematização da realidade do ensino de Ciências da Natureza nos anos finais do ensino Fundamental e/ou salas de Educação de Jovens e Adultos. Ênfase na observação e no conhecimento da organização do trabalho pedagógico desenvolvido no campo de estágio e elaboração de um projeto pedagógico multidisciplinar. O Estágio de Docência em Ciências da Natureza no Ensino Fundamental ou EJA II é focado na vivência de processos de investigação e problematização da realidade do ensino das Ciências da Natureza nos anos finais do ensino fundamental e/ou salas de Educação de Jovens e Adultos:

Desenvolver um projeto multidisciplinar por meio da regência de sala de aula. Sistematização da intervenção no campo de estágio com os aportes teóricos da educação, tendo em vista a articulação entre o conhecimento de mundo e o desenvolvimento científico tecnológico, a cultura e da vida em sociedade, se valendo das possibilidades de se associar a investigação dos materiais, da substância, da vida e do cosmo. Ênfase na sistematização, análise e apresentação de relatório final do trabalho (PPP/UFCAT, 2021, p. 59).

O Estágio de Docência em Ciências da Natureza no Ensino Médio ou EJA III dá ênfase na investigação e problematização da realidade do ensino das Ciências da Natureza no ensino médio e/ou salas de EJA:

Compreensão do mundo natural a partir da relação entre o ensino da Biologia, Física e Química para interpretar, avaliar e planejar intervenções científico-tecnológicas no mundo contemporâneo. Ênfase na observação e no conhecimento da organização do trabalho pedagógico desenvolvido no campo de estágio e elaboração de um projeto pedagógico multidisciplinar (PPP/UFCAT, p. 62).

Esta prática vai muito além de um simples cumprimento de exigências acadêmicas propostas pela LDBEN Nº 9394/96. O Estágio Supervisionado é uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, pois faz com que o licenciando tenha a oportunidade de aplicar seus conhecimentos acadêmicos em situações da prática profissional, criando a

possibilidade do exercício de suas habilidades. Espera-se que, a partir do contanto com a realidade do campo, o licenciando tenha a opção de incorporar atitudes práticas e adquirir uma visão crítica e transformadora de sua área de atuação profissional (Oliveira & Cunha, 2006). O Estágio de Docência em Ciências da Natureza no Ensino Médio ou EJA IV acontece investigação e problematização da realidade do ensino das Ciências da Natureza no Ensino Médio e/ou salas de Educação de Jovens e Adultos “Sistematização da intervenção no campo de estágio tendo em vista a articulação entre o conhecimento de mundo e as Ciências da Natureza. Ênfase na sistematização, análise e apresentação de relatório final do trabalho desenvolvido” (PPP/UFCAT, 2021, p. 65).

Dessa forma, se percebe que o estágio no curso de Licenciatura em Educação do Campo, é um momento de suma importância para os futuros professores, sendo que estes vão colocar em prática todo o aprendizado apropriado ao longo do curso de forma a associar com a realidade do campo, podendo promover assim práticas pedagógicas que valorizem a cultura do campo e seus saberes.

No âmbito da LEdoC de Goiás no Projeto Político Pedagógico está previsto a realização de quatro estágios, desenvolvidos a partir do 5º Período conforme apresentado no quadro 2, realizado em escolas do campo, nas zonas rurais dos municípios, e em escolas que ofereçam a EJA, mesmo sendo urbanas. O Estágio Curricular Supervisionado da Regional de Goiás segue a mesma legislação da LEdoCs da UFCAT.

Quadro 2 – Estágio Curricular Obrigatório desenvolvido na LEdoC de Goiás.

5º PERÍODO	6º PERÍODO	7º PERÍODO	8º PERÍODO
Estágio Supervisionado I	Estágio Supervisionado II	Estágio Supervisionado III	Estágio Supervisionado IV
100h	100h	100h	100h

Fonte: produção própria a partir do PPP/Goiás 2017.

O Estágio Supervisionado I consiste na observação e análise da estrutura e vivência dos processos de gestão e coordenação na escola. Ênfase na reflexão dos aportes teóricos e práticos da atuação docente na gestão escolar a partir do campo de estágio e das teorias da educação. No Estágio Supervisionado II acontecem as semi-regências com apoio ao professor(a) supervisor(a). Ênfase na reflexão dos aportes teóricos e práticos da atuação docente em sala de aula a partir do campo de estágio e das teorias da educação. No Estágio Supervisionado III acontece o processo de iniciação à regência e continuidade dos processos

de semi-regências com o apoio ao professor(a) supervisor(a). Vivências de processos de investigação e problematização da realidade da sala de aula e do cotidiano escolar. Dá ênfase nos temas transversais e seu potencial na articulação entre os conhecimentos de mundo, do desenvolvimento científico tecnológico, da cultura e da vida em sociedade. No Estágio Supervisionado IV acontecem a regência e semi-regências em sala de aula. Ênfase no livro didático, sua relação com o contexto da sala e os temas transversais. As trocas de experiências no estágio e sua sistematização. Partindo dessa ideia, Pimenta, Lima (2008, p.06) destacam que:

... o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa.

Pois, conforme discute Mota Neto (2016) educadores decoloniais não podem apenas reproduzir o *modus vivendi* do paradigma moderno-colonial, por mais aparentemente que isso pareça. Pelo contrário, educadoras e educadores devem ter consciência e práxis subversiva no sentido de lutar e atuar em vista de uma sociedade outra, de modo a contribuir com a conscientização dos sujeitos do processo educativo em questão, combinando, em sua inteireza, visão de mundo e práxis.

Além de que a prática educativa esteja diretamente ligada às realidades de vida do grupo em questão o que é proporcionado pelo estágio que coloca os licenciandos em contato com os alunos do campo de forma a promover o aprendizado do conhecimento científico a partir de sua realidade. Além, da valorização das memórias coletivas, que apesar da violência da colonialidade/modernidade, são base de conhecimentos e estratégias de sobrevivência e enfrentamento decolonial (Mota Neto, 2015). Ou seja, todos aspectos possíveis de serem promovidos na disciplina de estágio. Outro local de importância para a formação do educador do campo decolonial é a Pedagogia da Alternância, sendo este o tema do tópico a seguir.

Entendendo que a instituição é um espaço formal de ensino, percebemos que nela também são proporcionados momentos extraclasse, sobretudo no que tange à realização de ações didático-pedagógicas elencadas em seu Projeto Político-Pedagógico, e visam sair das salas de aula, indo além dos padrões normativos e promovendo uma contextualização com o espaço em que o Licenciando está inserido.

A partir da análise da ementa do Componente Curricular, o Estágio Supervisionado, no âmbito das LEdoCs, voltamos nosso olhar para a formação do docente do campo, tendo em vista a articulação entre o conhecimento de mundo e o desenvolvimento científico tecnológico, a cultura e da vida em sociedade, se valendo das possibilidades de se associar a investigação dos materiais, da substância e da vida. O desenvolvimento do Estágio Supervisionado possibilita aos futuros docentes do campo, refletir sobre a educação que vem sendo ofertada aos alunos, considerando a valorização dos saberes de todos os sujeitos do campo, garantindo-lhes o direito a um ensino de qualidade na sociedade, por meio de uma educação emancipatória e transformadora. Assim, a prática do estágio aplica e aperfeiçoa as metodologias aprendidas ao longo do curso, todo conhecimento adquirido servirá de direção para sua inserção na área em que atuará como professor(a) pesquisador(a) e cientista. O estágio permite aos futuros educadores do campo a vivência da realidade e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem os seus conhecimentos o que é um preceito do ensino decolonial.

Mas, apontamos que essa vai depender de diferentes fatores, quais sejam, a atuação dos docentes formadores, condução/organização das atividades ao longo do curso, da prática na escola em si, entre outras. Assim, apontamos que se faz necessário que as discussões sobre decolonialidade sejam ampliadas na formação dos docentes formadores das LEdoCs, de forma que estes possam levar para a formação inicial dos educadores do campo, aspectos voltados para uma formação nessa perspectiva.

Considerações finais

Com esta pesquisa foi possível destacar que, o Estágio Supervisionado, como disciplina obrigatória dos dois cursos de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza no Estado de Goiás, trata-se de um momento de aprendizagem da docência, pois é por meio do exercício da prática docente, que articula diversos conhecimentos práticos aos teóricos aprendidos ao longo do curso. Caracteriza-se também, como um momento de análise do contexto real, sendo um elemento fundamental para a formação profissional, além de ser parte integrante do processo de formação inicial, pois consiste no espaço, por excelência, da relação dialética entre a teoria e a prática.

Neste contexto, consideramos que os dados mais relevantes dessa pesquisa, apontam que a formação docente na perspectiva decolonial, deve partir do exercício da análise e reflexão sobre a práxis, de modo a desvelar o cotidiano escolar pela inserção do licenciando estagiário no campo de atuação profissional. Dessa forma, o Estágio Supervisionado nas duas LEdoCs analisadas constitui um componente curricular obrigatório essencial para formação de professores, formação humana e preparação para o trabalho. Nesse sentido, essa prática é uma importante etapa da formação docente, em que o licenciando constrói, ao longo das experiências vivenciadas na docência, a sua identidade profissional.

Por isso, é essencial que a formação docente rompa com as metodologias retrógradas, que não condizem à realidades dos discentes e se torne um um profissional crítico e reflexivo capaz de despertar nos estudantes o desejo de transformar a realidade em que está inserido. Segundo, Saviani, a socialização do conhecimento é uma forma de produção e é pela educação formal que as transformações começam. Ao formar um novo homem, ele pode ao intervir em sua sociedade e revolucioná-la, em um movimento que se pretende dialético, ou seja, promover a formação decolonial é valorizar os saberes da prática docente, por meio da reflexão e da análise do saber teórico e da prática.

Referências

Begnami, J. B. (2013). *Estudo Sobre o Funcionamento dos Centros Familiares de Formação por Alternância no Brasil - CEFFAs*. Edital Público n. 07/13 - SECADI/MEC - Projeto 914BRZ1367. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, Departamento De Educação Para A Cidadania Diversidade e Inclusão, Coordenação Geral de Educação do Campo, junho de 2013.

Bicalho, R. (2018). Reflexões sobre o PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. *EccoS – Revista Científica*, (45), 221–236. <https://doi.org/10.5585/eccos.n45.7783>

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 28 de abril de 2022.

Brasil. (1993). *Plano Decenal de Educação para Todos*. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, DF.

Brasil. (2016). *INCRA. Manual de Operações do PRONERA*. Brasília/DF.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9394/1996*. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 30 de abril de 2022

Brasil. (2002). *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo*. Resolução 01 de abril de 2002. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 de abril de 2022

Brasil. (2014). *Lei 12.960/2014*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm#art1. Acesso em: 30 de abril de 2022.

Brasil. (2015). Ministério da Educação. Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília, DF: 2015.

Caldart, R. S., Pereira, I., Alentejano, P., & Fraigotto, G. [Orgs.] (2012). *Dicionário da Educação do Campo*. Expressão Popular.

Caldart, R. S. (2002). Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In Kolling, E. J., Cerioli, P., Caldart, R. S. (Orgs.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas* (s./p.). Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo.

Caldas, A. C. (2020). Com fim do Pronera, Bolsonaro ataca Educação dos povos do campo. *Brasil de fato*. Recuperado de: <https://www.brasildefato.com.br/2020/02/28/com-fim-do-pronera-bolsonaro-ataca-educacao-dos-povos-do-campo>. Acesso em 27 de abril de 2022.

Farias, M. N. (2018). *Princípios Do Movimento De Educação Do Campo: análise dos Projetos Político-Pedagógicos das LEdoCs do Centro-Oeste brasileiro* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Catalão.

Fernandes, R. (2005). Projeto educacional para crianças e adolescentes do campo: a experiência do MST. *Revista Agriculturas*, 2(1), Recuperado de: <http://www.aspta.org.br/publique/media/5v2n1.pdf>. Acesso em: 27 de abril de 2022.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro. Paz e Terra.

Galvão, A. C., Lavoura, T. C., & Martins, L. M. (2020). *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados.

Gehrke, M., Moraes, V. M., Sapelli, M. L. (2013). A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná: apontamentos sobre o vivido na turma “Campo em Movimento”. In *I Jornada Latino Americana de História, Trabalho, Movimentos*

Sociales y Educación Popular. 1. 2013. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu-PR.

Moraes, V. A., & Batista, M. S. (2010). Movimentos Sociais E A Educação Do Campo: Um Projeto De Educação Para O Desenvolvimento Sustentável Do Campo. In *Anais... SEMILUSO - Seminário Luso-Brasileiro-Caboverdiano/III Encontro Paraibano de Geografia/III Semente*. João Pessoa-PB, Brasil.

Mota Neto, J. C. (2015). *Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Pará, Belém. Recuperado de: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8383>. Acesso em 14 jan. 2022.

Oliveira, E. S. G., & Cunha, V. L. (2006). O estágio Supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades. *Revista de Educação a Distância*, 14. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/14/>. Acesso em: 29 ago. 2022.

Castro Paula, H. V., & Gomes de Castro, A. (2021). A Licenciatura em Educação do Campo no estado de Goiás: olhares dos egressos sobre os múltiplos aprendizados na formação do educador do campo na UFG e UFCat. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 6, e12971. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e12971>

Pimenta, S. G. (1997). Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, (3), 5-14.

Ribeiro, M. (2010). *Movimento camponês, trabalho, educação. Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular.

Rocha, A. F. C. (2017). Processos e práticas decoloniais na formação de professores. *Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 3, 1-19.

Santos, R. B. (2019). *Histórico da Educação do Campo no Brasil. Instituição de origem*. UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Santos, R. B. (2017). História da Educação do Campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. *Teias*, 18(51), 210-224. <https://doi.org/10.12957/teias.2017.24758>

Silva, L. H. (2008). Educação do campo e pedagogia da alternância: a experiência brasileira. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 5, 105-112. Recuperado de: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em 28 de abril de 2022.

Tozoni-Reis, M. F. (2009). *Metodologia da Pesquisa*. Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A.

Tozoni-Reis, M. F. (2020). O Método Materialista Histórico e Dialético para a Pesquisa em Educação. *Rev. Simbio-Logias*, 12(17), s./p.

ⁱArtigo faz parte da dissertação de mestrado da primeira autora e orientada pelo segundo.

ⁱⁱ Sabemos que no Ensino Superior o termo “Político” está em desuso na nomenclatura de seus Projetos Pedagógicos de Curso, sendo simplesmente chamados de PPC que se restringe a um documento burocrático, normatizador e “formatador” das formações profissionais das IES (RIBEIRO & FALEIRO, 2021). Contudo defendemos e usamos o termo Político, e usamos nesse trabalho PPPC, e escrito com hífen para reforçar os vínculos das dimensões política e pedagógica, ademais essa representa melhor o documento, independentemente do nível de ensino, ainda mais se tratando de Formação docente e com a temática desse estudo, reconhecemos que o PPPC precisa ser coletivo, participativo, prezando-o como processo formativo social, político e pedagógico.

ⁱⁱⁱ Destacamos que no momento da concorrência ao edital a Universidade de Federal de Catalão ainda era campus da Universidade Federal de Goiás, se tornando Universidade independente, por meio da Lei nº 13.634, que foi publicada em 20 de março de 2018.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 07/02/2023
Aprovado em: 12/06/2024
Publicado em: 30/06/2024

Received on February 07th, 2023
Accepted on June 12th, 2023
Published on June, 30th, 2024

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Honorato, O. M. T., & Faleiro, W. (2024). O papel do Estágio Curricular Supervisionado na formação (de)colonial de professores do campo em Ciências da Natureza no estado de Goiás. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 9, e16356.

ABNT

HONORATO, O. M. T.; FALEIRO, W. O papel do Estágio Curricular Supervisionado na formação (de)colonial de professores do campo em Ciências da Natureza no estado de Goiás. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 9, e16356, 2024.