

O estágio supervisionado de regência no ensino de Biologia e de Física: reflexões na perspectiva freiriana para a formação de educadores do campo no Semiárido piauiense

Supervised internship in teaching Biology and Physics: reflections from a Freirean perspective for the training of rural educators

La pasantía supervisada en la enseñanza de la Biología y la Física: reflexiones sobre la perspectiva freireana para la formación de educadores rurales

Alexandre Leite dos Santos Silva¹

 0000-0002-8239-9240

Suzana Gomes Lopes²

 0000-0001-9071-9585

RESUMO: O estágio supervisionado é uma etapa essencial nos cursos de formação de professores, uma vez que oportuniza uma experiência prática do futuro ambiente socioprofissional e uma visão mais realista do cotidiano escolar, permitindo, assim, que os futuros professores entendam melhor os desafios e as dinâmicas da sala de aula. Nesse sentido, o objetivo deste texto é discutir e trazer reflexões sobre o estágio supervisionado de regência em Biologia e Física de um curso de Licenciatura em Educação do Campo, área Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí. Para isso, adotou-se como referencial teórico a perspectiva freiriana, fundamentada no diálogo, na conscientização, na práxis e na necessidade de transformação da realidade. A pesquisa foi qualitativa, por meio de um estudo de caso. Os dados foram coletados por meio de documentos e questionários, submetidos à Análise Temática. O caso analisado revelou que o estágio supervisionado subsidiou discussões e reflexões importantes sobre o respeito à diversidade, bem como sobre as especificidades e a identidade das escolas do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo; Estágio supervisionado; Paulo Freire; Biologia; Física.

ABSTRACT: Supervised internships are an essential step in teacher training courses, providing practical experience in the future socio-professional workplace. Supervised internships provide a more realistic view of everyday school life, allowing future teachers to better understand the challenges and dynamics of the classroom. In this context, the objective of this text is to discuss and reflect on the supervised internship in teaching Biology and Physics in a course of Rural Education, Natural Sciences area, at the Federal University of Piauí. To this end, the Freirean perspective was adopted as the theoretical framework, based on dialogue, awareness, practice and the need to transform reality. The research was qualitative, through a case study. Data were collected through documents and questionnaires, submitted to Thematic Analysis. The case analyzed revealed that the supervised internship supported important discussions and reflections on respect for diversity, as well as on the specificities and identity of rural schools.

KEYWORDS: Rural Education; Supervised internship; Paulo Freire; Biology; Physics.

¹ Doutor em Educação. Universidade Federal do Piauí. E-mail: alexandreleite@ufpi.edu.br.

² Doutora em Biotecnologia. Universidade Federal do Piauí. E-mail: sglopes@ufpi.edu.br.

RESUMEN: La pasantía supervisada es una etapa imprescindible en los cursos de formación del profesorado, para ejercer en el futuro entorno socioprofesional. La pasantía supervisada proporciona una visión realista de la vida escolar cotidiana, lo que permite a los futuros profesores comprender mejor los desafíos y la dinámica del aula. En ese sentido, el objetivo de este texto es discutir y traer reflexiones sobre la realización de prácticas supervisadas en Biología y Física de la Licenciatura en Educación Rural, área de Ciencias Naturales, en la Universidad Federal de Piauí. Para lograrlo, se adoptó como marco teórico la perspectiva freireana, basada en el diálogo, la conciencia, la praxis y la necesidad de transformar la realidad. La investigación fue cualitativa, a través de un estudio de caso. Los datos fueron recolectados a través de documentos y cuestionarios, sometidos a Análisis Temático. El caso analizado reveló que la pasantía supervisada sustentó importantes discusiones y reflexiones sobre el respeto a la diversidad, así como sobre las especificidades y la identidad de las escuelas rurales.

PALABRAS CLAVE: Educación de campo; Prácticas supervisadas; Paulo Freire; Biología; Física.

Introdução

O estágio supervisionado é uma etapa essencial nos cursos de formação de professores, uma vez que oportuniza uma experiência prática do futuro ambiente socioprofissional (Brasil, 2008). Durante o estágio, os futuros educadores têm a oportunidade de observar e participar ativamente do ambiente escolar, aplicando os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da graduação (Brasil, 2024). Dessa forma, o estágio supervisionado proporciona uma visão realista do cotidiano escolar, permitindo que os futuros professores entendam melhor os desafios e as dinâmicas da sala de aula na Educação Básica (Rosa; Weigert; Souza, 2012). Essa etapa proporciona a esses sujeitos que reflitam sobre práticas de ensino, identifiquem áreas de melhoria, troquem experiências e ajustem suas abordagens pedagógicas (Scalabrin; Molinari, 2013).

No estágio, as teorias aprendidas na graduação auxiliarão na preparação das aulas e atividades escolares. Nessa etapa, constitui responsabilidade dos licenciandos, junto com os professores orientadores (da Instituição de Ensino Superior) e os professores supervisores (da escola onde ocorre o estágio), escolher a abordagem didática mais adequada para ser implementada (Scalabrin; Molinari, 2013). Essa fase é vista como crucial para os estudantes de licenciatura, pois é através dela que eles poderão conectar o conhecimento adquirido com a realidade da escola e, dessa maneira, ponderar sobre seu papel no aprendizado dos educandos (Pimenta; Lima, 2012). Portanto, é no estágio que o futuro professor se familiariza efetivamente com processos de ensino-aprendizagem e outros conhecimentos científicos adquiridos para utilizá-los em sala de aula, experimentando a realidade (Carvalho, 2012).

Pimenta e Lima (2012) defendem que, para exercer uma profissão de qualidade, é

imprescindível a formação e o aperfeiçoamento através da prática, a qual deve estar em harmonia com a teoria, no sentido da práxis. Portanto, as diversas fases do estágio supervisionado – desde a observação até a regência (prática da aula) – são essenciais para a transição do *status* de estudante de licenciatura para o de profissional da educação (Carvalho, 2012). Ao vincular a teoria aprendida na universidade à experiência profissional, o licenciando tem a capacidade de escolher o que acha apropriado, além de incorporar novos métodos de ensino à sua prática pedagógica, ajustando-a à realidade escolar. Portanto, o estágio supervisionado pode também contribuir para a aquisição de novos saberes (Pimenta; Lima, 2012).

O papel do estágio supervisionado na formação tem encontrado lugar na discussão acadêmica nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, que apresentam especificidades e desafios próprios. Nesse sentido, Silva *et al.* (2020) identificaram alguns obstáculos no estágio supervisionado de um curso de Licenciatura em Educação do Campo no Nordeste, tais como as condições físicas das escolas, a estrutura curricular do curso, além da capacitação e experiência dos supervisores. Na mesma direção, Martins e Paz (2023) e Cunha, Silva e Santos (2023) descreveram desafios no estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí durante a pandemia de Covid-19, especialmente em relação às condições de acesso às tecnologias digitais para o ensino a distância. Martins e Paz (2023) se concentraram no ensino de Física, ao passo que Cunha, Silva e Santos (2023) se dedicaram ao estágio em um curso voltado para as Ciências Humanas.

Os estudos supramencionados apontaram dificuldades importantes, como a precariedade da infraestrutura das escolas-campo, a formação dos supervisores, a estrutura curricular dos cursos e, mais recentemente, os entraves no acesso às tecnologias. Tais desafios revelam que o estágio supervisionado na Educação do Campo carece de uma análise mais aprofundada e sistematizada, tanto do ponto de vista teórico como do empírico. Considerando que os mencionados trabalhos não constituem um inventário exaustivo – e nem poderiam sê-lo – é preciso observar que a produção sobre estágio supervisionado nas Licenciaturas em Educação do Campo é pequena, se contabilizarmos que tais cursos existam há quase 20 anos. Essa lacuna se torna ainda mais evidente quando se trata de estágios em áreas específicas, como as Ciências da Natureza, que exigem abordagens pedagógicas contextualizadas e integradas às realidades socioculturais e ambientais das comunidades do campo. Nesse

sentido, surge a necessidade premente de refletir como o estágio supervisionado, especialmente na regência, pode melhor contribuir para a formação docente crítica, contextualizada e comprometida com os princípios da Educação do Campo.

As Licenciaturas em Educação do Campo surgiram como experiências-piloto em 2006 e atualmente contabilizam mais de 40 cursos, sendo a maioria na área Ciências da Natureza. Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo foram criados por áreas do conhecimento (Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais, Linguagens e Códigos etc.) e funcionam em regime de alternância (com aulas no *campus* durante o tempo-universidade e atividades orientadas nas escolas e comunidades durante o tempo-comunidade) (Molina, 2015). São voltados para a população do campo, composta por agricultores familiares, assentados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, ribeirinhos, quilombolas, dentre outros coletivos (Brasil, 2010).

Os cursos foram criados a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da Educação do Campo, um paradigma que emergiu no final da década de 1990, a partir de articulações com os movimentos sociais por escolas do e no campo, fundamentado no fortalecimento da identidade camponesa e no reconhecimento da complementariedade entre o campo e a cidade (Brasil, 2004; Caldart, 2012). Além disso, a Educação do Campo é fruto das contribuições de diversos referenciais pedagógicos, como a Pedagogia do Oprimido, a Pedagogia Socialista e a Pedagogia do Movimento (Caldart, 2011). Por isso, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo são norteados por princípios que valorizam da identidade camponesa, a diversidade e as especificidades da vida no campo, com destaque para a sustentabilidade, a agroecologia e o território, os quais são baseados na filosofia de Paulo Freire (Sául; Muenchen, 2020).

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo discutir e trazer reflexões, a partir de uma perspectiva freiriana, sobre o estágio supervisionado de regência nas disciplinas de Biologia e Física em um curso de Licenciatura em Educação do Campo, área de Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí. A proposta busca articular a questão central – Como o estágio supervisionado pode promover uma formação docente crítica e enraizada nas realidades do campo? – com os desafios enfrentados na implementação dessa etapa formativa em cursos que operam em alternância e que têm como propósito a emancipação dos sujeitos do campo.

Para alcançar esse fim, apresentamos inicialmente o referencial teórico adotado, baseado na pedagogia freiriana. Em seguida, descrevemos os procedimentos metodológicos

utilizados na pesquisa e, posteriormente, apresentamos os resultados e discussões, culminando nas considerações finais.

A perspectiva freiriana

Paulo Reglus Neves Freire é nascido no ano de 1921, em Recife, capital de Pernambuco, e faleceu em 1997. Graduiu-se em Direito, porém, seguiu o caminho de educador, escritor e filósofo (Monteagudo, 2007). Sua obra mais conhecida foi o livro "Pedagogia do Oprimido", que traz conceitos-chave como conscientização e educação libertadora (Freire, 2013). Ele defendia uma abordagem da educação que propiciasse aos oprimidos entender e transformar sua realidade por meio do diálogo, do protagonismo e da organização coletiva (Santos; Coutinho, 2024). Freire via a educação como uma ferramenta fundamental para a transformação social e a emancipação dos sujeitos (Santos; Coutinho, 2024).

Paulo Freire tornou-se conhecido por suas fortes críticas à opressão. A opressão consiste na relação de poder que desumaniza tanto os oprimidos quanto os opressores, individualmente ou em termos de classes (Oliveira, 2017). Apenas por meio da prática libertadora, os oprimidos (conscientes de si mesmos e de sua classe) conseguem se libertar da opressão (Freire, 2013). Assim, o pensamento freiriano, ao contrário do conformismo ou determinismo, aponta para a possibilidade de libertação da opressão.

Além disso, o filósofo e educador deu destaque ao diálogo e à problematização, considerando o caráter simbólico do ser humano. O diálogo autêntico, fundamental para o ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares, é um processo dialético que reflete a condição humana no mundo, problematizando-a com suas contradições e situações conflitantes (Freire, 2013). Ele inclui a prática social, em que a palavra expressa se concretiza na ação humanizadora, revelando que construímos o mundo à maneira que o expressamos. Para alcançarmos a transformação social, é necessário que haja a partilha de diferentes mundos, entre educador e educandos, na procura por transformação social e emancipação dos sujeitos. Assim, o diálogo representa a comunicação crítica e otimista em relação à vivência humana (Zitkoski, 2017).

Quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos (...) em um mundo significativo e simbólico, o mundo compreensivo da cultura e da história (Freire,

2013, p. 107, 124).

Através de sua perspectiva dialógica, Freire (2013) destacou dois tipos de educação: a bancária, em que o professor sabe tudo e o aluno, nada, constituindo-se uma “folha em branco a ser preenchida”, a partir da qual o planejamento é estrito, os métodos são verticais e a aplicação de conteúdos é rígida; e o libertador, em que o aluno e o educador aprendem juntos, com conteúdos e planejamentos abertos ao diálogo democrático e a um ensino que questiona, critica e investiga, com o objetivo de transformar a realidade (Freire, 2013). Logo, o modelo bancário contribui para a perpetuação da opressão, ao passo que o modelo libertador busca superá-la.

Na visão de Paulo Freire, educar vai além de simplesmente transmitir e assimilar conhecimentos científicos: também se trata de uma questão de responsabilidade política e social (Freire, 2018). A educação precisa promover a conscientização, um requisito para que o aluno se envolva (por meio da prática) com seu papel no seu contexto histórico-social (para moldar e reconstruir o mundo). Não se trata apenas da conscientização em nível mental e individual, mas também do envolvimento na práxis, para a ação transformadora e coletiva. Assim, a educação segundo Freire possui uma dimensão de resistência crítica e de ação política (Freitas, 2001).

A conscientização se constitui no processo de codificação-decodificação (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2011). Freire enfatiza que a codificação, representação simbólica dos objetos de estudo, deve ser significativa e relevante para os alunos, permitindo que eles se reconheçam nos conteúdos. A decodificação, por outro lado, é o processo de interpretar e compreender os símbolos e significados; logo, decodificar vai além de apenas compreender, pois implica uma reflexão crítica sobre a realidade (Freire, 2018). Este procedimento possibilita que os estudantes não só entendam os assuntos, mas também questionem e reinterpretem a sua realidade, fomentando uma consciência crítica. Assim, a codificação-decodificação pode ser aproximada da ideia de contextualização do ensino.

Na determinação dos conteúdos e do seu tratamento destaca-se a participação da comunidade, por meio dos círculos de cultura ou círculos de investigação temática (Freire, 2013). Estes círculos rompem com a lógica colonialista, característica da educação brasileira e, por isso, pode encontrar resistência das próprias comunidades atendidas (Freire, 2018). Portanto, na perspectiva freiriana, o mutismo deve dar lugar ao desenvolvimento popular participativo. Essa mudança, contudo, não é fácil.

A pedagogia de Paulo Freire, conhecida como Pedagogia da Libertação, com sua visão crítica e dialógica, revolucionou a maneira de ensinar. A partir dela, destacamos a relevância da conscientização, que implica no aprimoramento da habilidade dos estudantes de compreender e avaliar, de maneira crítica, a própria realidade social, política e econômica, bem como de agir sobre ela. Também enfatizamos o diálogo e a problematização no processo de ensino, uma vez que entendemos que a educação deve ser um intercâmbio recíproco entre educadores e educandos, para interpretar e mudarem o mundo (Freire, 2013).

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa (Lüdke; André, 2013). Adotamos como metodologia o estudo de caso, por nos concentrarmos sobre uma situação particular e representativa de casos análogos, com rigorosidade no registro e procedimentos adotados (Severino, 2017).

Contexto da pesquisa

A pesquisa teve como caso observado o estágio supervisionado realizado no âmbito do curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí, *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, sediado na cidade de Picos, na região semiárida. O curso foi criado em 2014 e funciona em alternância: com o tempo-universidade em 45 dias, nos meses de janeiro a fevereiro e julho a agosto, e o tempo-comunidade, nos meses restantes de cada semestre (UFPI, 2017). O objetivo do curso é habilitar os seus egressos para o ensino de disciplinas da área Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física) em escolas do campo, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

O estágio supervisionado, atividade desenvolvida durante o tempo-comunidade, constitui um dos componentes curriculares obrigatórios, com carga horária total de 405 horas, segundo a matriz curricular do curso (UFPI, 2017). De acordo com o projeto político-pedagógico do curso, o estágio está organizado em quatro componentes: (i) no Estágio Supervisionado I ocorre a observação do funcionamento e estrutura de escolas do Ensino Fundamental e Médio, além da observação da sala de aula; (ii) no Estágio Supervisionado II, o estagiário deve realizar regência na área de Ciências no Ensino Fundamental; (iii) no Estágio

Supervisionado III, o discente realiza a regência no Ensino Médio, nas disciplinas de Física e Biologia; e (iv) no Estágio Supervisionado IV, deve ocorrer a regência no ensino Médio, nas disciplinas de Química e Biologia.

Sujeitos da pesquisa

Para a coleta dos dados, optamos pelo estudo com uma turma de oito discentes do Estágio Supervisionado III. Dos oito acadêmicos que participaram da pesquisa, seis eram do sexo feminino e dois do sexo masculino. A faixa etária média foi de 23 anos. São discentes provenientes de áreas rurais de Picos e municípios próximos, como Geminiano, Ipiranga do Piauí, Itainópolis, Jaicós e Massapê do Piauí. As escolas em que estes licenciandos e licenciadas estagiaram estavam situadas ou próximas às comunidades rurais de origem dos estagiários, sendo caracterizadas como escolas do campo devido ao público nelas atendido (Brasil, 2010). Cada estagiário realizou, além da observação de aulas dos professores supervisores de Biologia e de Física, a regência de 40 aulas de cada disciplina.

Neste estudo, os sujeitos são representados pelo termo Estagiário, seguido por um número (Estagiário 1, Estagiário 2, e assim por diante) para preservarmos o seu anonimato. A participação dos licenciandos na pesquisa foi voluntária e dentro dos padrões de ética e de reflexividade ética pontuados por Mainardes e Carvalho (2019).

Coleta dos dados

Os dados da pesquisa foram obtidos por meio dos questionários e da pesquisa documental, no ano de 2022. Assim, recorreremos a fontes diversas, como orientado por Lüdke e André (2013), para os estudos de caso. O uso articulado desses dois procedimentos metodológicos favoreceu a triangulação de dados, garantindo maior densidade analítica à pesquisa. As respostas dos estagiários nos questionários, somada à leitura crítica dos documentos, permitiu a reflexão sobre os sentidos formativos do estágio, as possibilidades de práxis pedagógica, os desafios e os limites estruturais que desafiam a efetivação da Educação do Campo.

O questionário, enquanto instrumento de coleta de dados, possibilitou o acesso direto às opiniões dos estagiários, permitindo captar tanto elementos objetivos (como a estrutura do

estágio e os recursos disponíveis) quanto subjetivos (como expectativas, desafios, aprendizagens e reflexões). Dessa forma, esse instrumento contribuiu para dar visibilidade às experiências desses futuros educadores, em consonância com a perspectiva freiriana de promover uma leitura crítica da realidade a partir dos sujeitos que a vivem. Os questionários, no formato eletrônico, foram disponibilizados a toda a turma, dos quais seis fizeram a devolutiva. As principais questões, em cujas respostas centramos a análise, foram: (i) com base na sua observação, explique em que aspectos o ensino de Biologia e Física na escola se aproxima ou se distancia dos princípios da Educação do Campo; e (ii) explique como o estágio supervisionado poderia contribuir para a sua formação como Educador do Campo.

A análise de documentos, por sua vez, complementou as informações fornecidas pelos estagiários, permitindo contextualizar as práticas formativas e compreender como o estágio é concebido, orientado e avaliado institucionalmente. Além disso, os documentos revelam tanto as diretrizes pedagógicas e curriculares, que moldam a experiência do estágio, quanto as tensões entre o prescrito e o vivido – aspecto essencial para uma análise crítica da formação do professor. Nessa direção, analisamos o projeto político-pedagógico do curso (UFPI, 2017), as atuais diretrizes curriculares para a formação de professores (Brasil, 2024), e os relatórios de estágio dos oito discentes. Os relatórios contêm reflexões dos estagiários, além de registros com fotos, diários de bordo, planos de aula e folhas de estudo. Os diários de bordo contêm as descrições dos acontecimentos de cada aula, com reflexões. As folhas de estudo, por seu turno, contêm os registros dos estudos preparatórios dos estagiários para a regência em Biologia e Física.

Análise dos dados

A análise dos dados adotou a técnica da Análise Temática, de acordo com Braun e Clarke (2006). Por isso, seguimos as seguintes etapas: familiarização com os dados; codificação; busca por temas; revisão de temas; definição e nomeação de temas; e produção do texto. A escolha pela Análise Temática se justifica pela sua flexibilidade metodológica e pelo potencial que oferece para explorar em profundidade os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências.

Resultados e discussão

A análise dos dados possibilitou que fizéssemos algumas reflexões sobre o estágio

Dimensões Docentes, Porto Alegre, n. 3, v.1, p. 104-127, 2025

supervisionado. Nesse sentido, as reflexões foram agrupadas tematicamente e organizadas/apresentadas conforme os títulos das subseções a seguir.

Respeito à diversidade do campo

A diversidade pode ser compreendida como o reconhecimento da composição plural do espectro social, em uma perspectiva inclusiva e crítica, considerando os aspectos socioeconômicos, políticos e as relações de poder (Alves; Salustiano, 2020). O curso expressa, por meio de seu projeto político-pedagógico, o comprometimento com a diversidade ao afirmar que: “(...) contempla a diversidade do campo nos aspectos raciais, étnicos, culturais, sociais, políticos, econômicos e de gênero” (UFPI, 2017, p. 13). Nessa direção, pensamos no princípio de respeito à diversidade ao lermos a seguinte reflexão do Estagiário 1:

A busca por uma educação mais inclusiva e com foco nos discentes precisa ser mais definida pelos órgãos que organizam a educação, pois os alunos ainda estão acostumados a uma educação bancária e de hierarquia. De modo, que os alunos não têm interesse em atividades que os fazem refletir (Estagiário 1).

O excerto destaca a necessidade de uma educação mais inclusiva, que considere os alunos como o centro do processo educativo. A referência a uma “educação bancária e de hierarquia” sugere um modelo tradicional, no qual o conhecimento é simplesmente depositado nos alunos, sem valorização da diversidade de pensamentos e experiências.

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar esta superação [da contradição educador-educando]. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição (Freire, 2013, p. 82).

A observação de que os alunos não têm interesse em atividades reflexivas indica a necessidade de um ambiente educativo que valorize e promova a diversidade cultural e social, ajudando os estudantes a se engajarem mais ativamente no processo de aprendizagem. Para superar isso, é necessária a educação dialógica, pois: “Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico” (Freire, 2011, p. 39).

Nessa direção, a Estagiária 4 aponta um possível caminho, pelo qual o estágio

supervisionado pode contribuir:

O estágio é de suma importância para nossa formação, pois é por meio dele que conseguimos ter contato direto, vivenciando as práticas, percebendo os desafios e ainda nos permite refletir sobre como vai ser a nossa profissão e quais os caminhos devemos seguir para que possamos lutar por uma educação libertadora, que esteja ancorada no diálogo, no respeito as diversidades e que principalmente se preocupe com a transformação e emancipação desses sujeitos nela inseridos (Estagiária 4, questionário).

Este excerto, retirado das respostas ao questionário aplicado à turma de Estágio Supervisionado, enfatiza a importância de uma educação que promova o diálogo e o respeito à diversidade. No entanto, não encontramos nos relatórios de estágio nenhuma evidência da consideração à diversidade nas aulas de Biologia e de Física.

A educação libertadora que ora é evocada busca emancipar os indivíduos, valorizando suas diferentes origens sociais, culturais, ambientais, políticas, econômicas, e demais características, como gênero, raça e etnia. Nesse sentido,

O projeto de emancipação defendido por Paulo Freire também contempla o chamado multiculturalismo, no qual o direito de ser diferente numa sociedade dita democrática, enquanto uma liberdade conquistada de cada cultura, também deve proporcionar um diálogo crítico entre as diversas culturas, com o objetivo de ampliar e consolidar os processos de emancipação (Moreira, 2017, p. 146).

A menção à transformação e emancipação dos sujeitos reforça o princípio de uma educação que não apenas transmite conhecimento, mas que também valoriza e respeita a diversidade dos estudantes, capacitando-os a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades (Freire, 2013).

Vislumbramos muitas possibilidades nesse sentido no estágio supervisionado em escolas do campo, com enfoque nos ensinamentos de Biologia e Física, que podem contemplar de forma disciplinar trabalhos e discussões sobre gênero, raça, necessidades especiais, bem como sobre grupos étnicos específicos, como as comunidades quilombolas, muito comuns na região. Outrossim, é preciso lembrar que a população camponesa é um grupo heterogêneo que, na região do Semiárido piauiense, carrega a rica cultura e história do povo sertanejo.

Formação de professores para as especificidades das escolas do campo

Compreendemos que o próprio estágio supervisionado é um dos componentes das

políticas de formação de profissionais da educação: “(...) o estágio deve oferecer inúmeras oportunidades para que progressivamente o licenciando possa conectar os aspectos teóricos de sua formação às suas aplicações práticas, inicialmente por meio da observação e progressivamente por meio de sua atuação direta em sala de aula” (Brasil, 2024, Art. 13, inciso IV). Nesse sentido, o Estagiário 1 problematizou a sua formação no contexto do estágio supervisionado:

No estágio podemos vivenciar na prática as questões da escola do campo e da educação brasileira, que tem se modificado bastante no decorrer dos anos. Para esse ano letivo a escola está vivendo momentos adaptação à Base Comum Curricular, que em parte retira o respeito a diversidade cultural (Estagiário 1, questionário).

O estágio permite que os futuros profissionais experimentem diretamente as realidades das escolas do campo, compreendendo as mudanças e adaptações necessárias. A adaptação à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), sob a “cultura do silenciamento à diversidade” (Alves; Salustiano, 2020, p. 100), evidencia a necessidade de alinhamento das políticas educacionais (Ferreira, 2016). Essas políticas precisam respeitar e integrar as especificidades das comunidades do campo em seus calendários, conteúdos, metodologias de ensino, infraestrutura e formação adequada aos professores (Brasil, 2013).

Apesar disso, temos os seguintes excertos:

O estágio supervisionado é uma contribuição imensa para a formação de um profissional da educação do campo. podendo orientar o futuro educador as diversas atividades que poderá contribuir para o desenvolvimento dos alunos em sala de aula, como também por a frente o professor de situações que ocorrem em sala de aula podendo assim possibilitar testar a agilidade de resolver situações diversas, contribui para uma educação do campo mais emancipadora. Portanto, o estágio contribui para um docente melhor mais desenvolvido e seguro de sua futura profissão (Estagiária 2, questionário).

O estágio é de suma importância para nossa formação, pois é por meio dele que conseguimos ter contato direto, vivenciando as práticas, percebendo os desafios e ainda nos permite refletir sobre como vai ser a nossa profissão e quais os caminhos devemos seguir para que possamos lutar por uma educação libertadora, que esteja ancorada no diálogo, no respeito as diversidades e que principalmente se preocupe com a transformação e emancipação desses sujeitos nela inseridos (Estagiário 4, questionário).

Conforme os excertos acima expostos, o estágio supervisionado se mostra essencial para preparar os futuros educadores para as especificidades das escolas do campo, promovendo, na articulação entre teoria e prática, uma educação que seja emancipadora e respeitadora das

diversidades (Carvalho, 2012; Lima; Pimenta, 2012; Freitas; Cruz; Shuvartz, 2018). A vivência prática e a reflexão sobre os desafios enfrentados são cruciais para a formação de um profissional que esteja preparado para as realidades do campo e que possa lutar por uma educação libertadora e inclusiva.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (Freire, 2011, p. 40).

Além da realidade da escola-campo, também discutimos sobre a formação em Física:

A regência na Área de Física foi mais difícil em comparação com a regência na área de Biologia, isso porque no curso de graduação há poucas disciplinas referentes aos assuntos que são exigidos na educação básica. De certo modo, me senti um pouco despreparado. Tentei fazer o meu melhor, mas foi um difícil, principalmente quando se tratava de conteúdos complexos e que não havia aprendido anteriormente mostrando um pouco do que reflete o nosso currículo do curso para a área de Física (Estagiário 1, relatório, p. 7).

Como se pode depreender a partir da declaração dada pelo Estagiário 1, há uma lacuna na formação específica dos profissionais para atender às demandas das disciplinas ensinadas nas escolas do campo, indicando a necessidade de políticas de formação mais robustas e direcionadas (Silva *et al.*, 2020). Nesse caso, o Estagiário 1 sublinhou a fragilidade da sua formação em Física, o que levou à problematização do próprio projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo com relação a este componente curricular (UFPI, 2017). A análise do documento revelou que a carga horária de disciplinas voltadas para o ensino de Física era exígua. À vista disso, ele foi reformulado e passou a contemplar mais componentes de Física, o que pode vir a beneficiar a formação de futuras turmas (UFPI, 2021). No entanto, o Estagiário 1 registrou de modo diferente sobre a sua formação em Biologia:

Com relação à regência na área da Biologia, obtive um maior êxito, pois é uma área pela qual estou mais familiarizada. Além disso, os conteúdos não eram de difícil entendimento, e podiam ser contextualizados com a realidade dos alunos. Durante a aula de Poríferos, apresentei um vídeo mostrando as esponjas do mar para os alunos, e muitos disseram nunca haviam visto algo como aquilo. A disciplina ocorreu bem e sem nenhum tipo de problema (Estagiário 1, relatório, p. 7).

A capacidade de relacionar os conteúdos à realidade dos alunos facilita o processo de

ensino-aprendizagem, reforçando a importância de uma formação que permita essa contextualização nas escolas do campo. Com isso, o estágio supervisionado trouxe à tona a discussão sobre a contextualização. Ao comentar sobre uma de suas experiências na regência, a Estagiária 2 mencionou o seguinte:

Foi uma aula interessante, dei vários exemplos relacionando ao cotidiano deles (...) Destaco que os pontos abordados em aula sobre a diferença de lâmpadas foram destacados durante a elaboração das aulas pelo supervisor como um ponto importante que se fazia necessário ser discutido em sala de aula, podendo assim fazer como os alunos pudessem entender o quanto a Física se faz presente no cotidiano dos alunos (Estagiária 2, relatório, p. 134, 136; diários de bordo de aulas de Física).

Exemplos do cotidiano são eficazes para engajar os alunos e contextualizar o aprendizado, demonstrando a necessidade de formação que prepare os educadores a trazer esses elementos para a sala de aula. Sobre isso, também temos as expressões da Estagiária 4 (relatório, p. 8): “Optou-se por fracionar ao máximo os conteúdos no objetivo de despertar o interesse dos estudantes, também relacionando ao dia a dia, citando exemplos cotidiano”, e da Estagiária 7:

Nos planos de aulas desenvolvidos, tentei sempre construir de uma forma em que os estudantes pudessem compreender o que estava sendo falado, tentei relacionar o máximo possível dando exemplos do dia a dia para que eles pudessem relacionar e entender melhor, pois quando se relaciona situações do cotidiano do aluno, o aprendizado se torna mais fácil para eles... Percebi que o professor precisa ser muito criativo, e dinâmico para lidar com situações que acontecem na sala de aula ou mesmo no ambiente escolar por completo. É preciso também inovar a forma de ensino, sair do tradicionalismo, foi possível perceber que os alunos compreendem melhor quando a aula é dada de formas inovadoras, que mexem com eles (Estagiária 7, relatório, p. 10,13).

Como mencionado por ela, fracionar os conteúdos e utilizar exemplos cotidianos são estratégias que ajudam a tornar o aprendizado mais acessível e interessante, mas este tipo de visão de contextualização precisa ser problematizada. Entendemos que contextualizar é mais que ilustrar ou exemplificar, no caso, usando elementos do cotidiano camponês ou sertanejo, tratando-se de uma visão redutora (Sousa; Silva, 2023).

Consideramos, como Martins, que contexto

(...) é o conjunto de elementos ou de entidades, sejam elas coisas ou eventos, que condicionam, de um modo qualquer, o significado de um enunciado, ou seja, que permitem a um sujeito dotado de consciência, construir um entendimento, um sentido sobre uma coisa ou evento, com os quais entra em contato. O contexto é, portanto, uma forma de habitat; é um meio e define uma ecologia. Evidentemente, em se

tratando de mundo humano este meio, este habitat e a ecologia aí implicada, dizem respeito à cultura, à linguagem, às formas de comunicação humanas e ao regime de signos que rege esta comunicação, e não apenas às coisas física e palpáveis (Martins, 2006, p. 30, 31).

Nessa direção, a contextualização envolve se ancorar no contexto como ponto de partida e de chegada do processo de ensino-aprendizagem. É partida na medida em que vincula o contexto do aluno – neste caso, o camponês – com os conteúdos escolares. É chegada quando proporciona, no diálogo entre os conhecimentos populares e escolares, a transformação ou intervenção no contexto, na realidade, pelos educandos.

Estamos convencidos de que qualquer esforço de educação popular, esteja ou não associado a uma capacitação profissional, seja no campo agrícola ou no industrial urbano, deve ter, pelas razões até agora analisadas, um objetivo fundamental: através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão. Este aprofundamento da tomada de consciência, que precisa desdobrar-se na ação transformadora da realidade, provoca, com esta ação, a superação do conhecimento preponderantemente sensível daquela com que se alcança a razão da mesma (Freire, 2018, p. 39).

Assim, a contextualização precisa ser permeada pela práxis para que possa atender às especificidades da população camponesa. É uma “(...) estratégia pedagógica que inclui outras formas de conhecimento, em contraponto a um modelo tradicional, ligada à prática, à experiência e ao cotidiano dos alunos e à valorização dos conhecimentos populares, locais e relativos às experiências individuais” (Santana; Reis, 2023, p. 4). No Semiárido piauiense, no ensino de Biologia, as experiências do cotidiano dos educandos podem ser vinculadas com diversos aspectos do bioma Caatinga, com sua rica biodiversidade, que é exclusivamente brasileira. Igualmente, o ensino de Física precisa estar próximo de discussões interdisciplinares em torno de conceitos e grandezas relacionadas à radiação solar, à meteorologia física, às características do clima semiárido e aos complexos problemas e possibilidades sociais a eles relacionados, cabendo espaço para a exploração da Física presente nas tecnologias sociais de convivência com o Semiárido (Silva *et al.*, 2024).

Valorização da identidade da escola do campo

O projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo defende a valorização da identidade camponesa e, por conseguinte, da escola do campo. Nessa

direção, temos a seguinte orientação:

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 a soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p. 37).

Levando isso para o trabalho com os conteúdos curriculares de Biologia e Física, a Estagiária 3 (questionário) comentou sobre o trabalho dos professores supervisores: “Os assuntos ministrados nas aulas de Biologia e Física são explorados conforme os recursos disponíveis para buscar entender a relação com meio onde estamos inseridos”. O excerto, também encontrado nas observações de outros estagiários (nos relatórios), evidencia a tentativa dos professores supervisores de integrar os princípios da Educação do Campo, utilizando exemplos da realidade dos alunos. Isso demonstra uma valorização das experiências e do contexto dos alunos do campo. Nesse âmbito, a utilização dos recursos disponíveis para entender o meio é uma abordagem que valoriza o contexto local e a identidade dos alunos, alinhando-se com os fundamentos da Educação do Campo. Como Freire expressou:

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário [do contorno geográfico, social, dos educandos] e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham (Freire, 2011, p 134).

Por isso, como já explanado, é preciso aprofundar no conceito de contextualização, pois esta precisa ser vista como uma estrada de mão dupla: na qual o contexto pode ser mobilizado para conduzir os educandos aos conteúdos escolares; e por meio da qual estes sujeitos retornam ao seu contexto de origem, no sentido transformador da realidade (Freire, 2018). Assim, é pertinente a reflexão da Estagiária 4:

Ainda não realizei a observação do estágio. No entanto posso falar dos aspectos do ensino, pois já frequentei essa escola como substituta. Cito como o que se aproxima, quando os professores fazem uma explicação sobre o conteúdo levando exemplos do cotidiano do aluno. E ao mesmo tempo se distancia, pois não a uma relação do conteúdo com o cotidiano do aluno de fato, o que acontece é apenas uma explicação para que fique mais claro para o discente. Ainda a muito o que se mudar para que esses princípios sejam de fato no ensino das escolas do campo (Estagiária 4, questionário).

O enfoque na participação ativa dos alunos e na contextualização dos conteúdos com suas experiências cotidianas valoriza a identidade e as necessidades dos alunos do campo. Logo, contribui para que os sujeitos do processo educativo, educadores e educandos, se (re)conheçam ou, melhor, se assumam, no sentido freiriano:

(...) uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se [...] A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos (Freire, 2011, p. 42).

Apesar das tentativas de contextualizar os conteúdos, ainda há um distanciamento entre o que é ensinado e a realidade dos alunos, tanto em conteúdo quanto em forma. Isso aponta para a necessidade de melhorias na integração dos princípios da Educação do Campo, conforme expresso pela Estagiária 5 (questionário): “No entanto, somente essa ligação com a proposta de Educação do Campo é extremamente superficial, precisando ser trabalhada bem mais para atendimento adequado do público em questão”. Em seu relatório, ela refletiu:

No entanto, observei o ensino de forma superficial, a explicação do assunto foi redigida apenas com anotações no quadro e pelo livro didático, o qual apresenta os conteúdos com lacunas. O assunto poderia ser abordado de forma mais aprofundada e com mais contextualizações com as vivências cotidianas dos alunos. Assim, proporcionaria a explicação mais aprofundada do conteúdo e uma melhor apropriação de conhecimento por parte dos alunos (...). Quanto à prática do docente (...) o conteúdo poderia ser trabalho de forma mais atrativa, com a contextualização direta com a realidade dos sujeitos e o uso de outras ferramentas metodológicas, proporcionando aulas mais atrativas e aprendizagem mais significativa, pois despertaria mais o interesse por parte dos alunos (Estagiária 5, relatório, p. 7).

Estes excertos sublinham a importância do estágio supervisionado na formação de educadores do campo no sentido problematizar o ensino de Biologia e de Física, especialmente quanto a se leva em conta as especificidades das escolas do campo.

No mesmo caminho, a Estagiária 6 problematizou o seguinte:

(...) os professores estão sempre buscando exemplificar e mostrar para os alunos como os conteúdos tem relação com a vida cotidiana. Embora que a escola atenda prioritariamente alunos do campo, a escola não se denomina escola do campo e não buscar seguir os princípios, desta forma, se distancia da Educação do Campo (Estagiária 6, questionário).

A participante observou que a falta de uma identificação formal da escola como uma escola do campo e a não adesão completa aos princípios da educação do campo limitam a efetividade dessas práticas, o que é agravado pelo silenciamento da gestão escolar e/ou pela falta de recursos e infraestrutura:

Mais ainda se percebe que tem grandes desafios que impedem maiores envolvimento desses princípios, principalmente em uma escola que atende alunos do campo e da cidade, mais possuindo um grande número de alunos do campo, mas existe um bloqueio para enxergar essas questões principalmente por parte da gestão escolar que de certa forma acaba limitando muito tentando deixar parece que são alunos vindos de lugares iguais e que não tem realidades diferentes, sendo assim tentando não focar para a Educação do Campo e alunos que vem do campo (Estagiária 2, questionário).

Referente aos materiais para as aulas de Física, a escola não dispõe de material, somente o professor possui um livro didático que era “emprestado” de outra escola que ele ministra a disciplina de Física e os alunos não dispõe de livros, os alunos tem apenas acesso ao material que o professor escreve no quadro. Sobre os equipamentos tecnológicos, há uma grande carência, havendo apenas um *Datashow* de modelo bastante antigo, de até difícil operacionalização, o qual não é utilizado pelos outros professores (...) Referente aos materiais para as aulas de Biologia, a escola não dispõe de material como livros, e nem o professor possui livro didático, todo o material para as aulas é através de pesquisas pela internet, os alunos tem apenas acesso às apostilas que são produzidas pela professora como os matérias de site internet (Estagiária 2, relatório, p. 9).

O bloqueio por parte da gestão escolar em reconhecer as diferentes realidades dos alunos limita a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo também tem impacto nos ensinamentos de Biologia e de Física. Isso impede a implementação plena dos princípios da Educação do Campo. Para superar esses desafios, é crucial promover uma gestão escolar que valorize e integre a participação da comunidade e dos movimentos sociais, garantindo que as especificidades dos alunos do campo sejam consideradas. E, na inação dessa gestão (em nível de instituição e de rede), é imprescindível a colaboração, união e organização da(s) comunidade(s) para pressionar por mudanças (Freire, 2013).

A carência de materiais didáticos e tecnológicos prejudica a qualidade da educação. A participação efetiva da comunidade pode ser uma forma de demandar melhores recursos e infraestruturas. A falta de materiais adequados ressalta a necessidade de um controle social mais robusto, a partir do qual a comunidade e os movimentos sociais do campo possam colaborar para garantir que os alunos tenham os recursos necessários para uma educação de qualidade.

O objetivo da ação dialógica está, pelo contrário, em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porquê e o como de sua aderência, exerçam um ato de adesão à práxis

verdadeira de transformação da realidade injusta. Significando a união dos oprimidos, a relação solidária entre eles não importam em níveis reais em que se encontrem os oprimidos, implica também, indiscutivelmente, consciência de classe (Freire, 2013, p. 237).

Portanto, a mudança na situação das escolas-campo e no exercício e formação dos educadores do campo requer consciência de classe, movimentação coletiva e práxis transformadora.

Considerações finais

O estudo mostrou, a partir de experiências e expressões em torno do estágio supervisionado, a importância de um sistema educacional que respeite e valorize a pluralidade e a diversidade cultural, com destaque para as escolas do campo. A proposta é passar de uma educação tradicional e hierárquica para uma que seja inclusiva, dialógica e emancipadora, respeitando e celebrando a diversidade dos alunos do campo. Portanto, percebemos que as experiências que afloraram no estágio supervisionado geraram reflexões críticas e discussões em torno do respeito à diversidade no campo, especificamente no tocante aos ensinamentos de Biologia e de Física.

Os dados analisados à luz de nosso referencial teórico ressaltaram a importância de políticas de formação de profissionais que levem em consideração as especificidades das escolas do campo. A formação deve preparar os educadores para lidarem com as realidades e desafios do campo, respeitando e integrando as diversidades culturais e sociais. Isso inclui uma formação que promova a contextualização dos conteúdos nos ensinamentos de Biologia e de Física, incluindo a inovação metodológica e a preparação prática dos futuros educadores, de modo que seja possível garantir, assim, uma educação do campo que seja efetivamente emancipadora e inclusiva.

A análise também apontou a importância da participação da comunidade e dos movimentos sociais no controle da qualidade da educação nas escolas do campo. A infraestrutura defasada e a falta de materiais didáticos e tecnológicos impactam no ensino de Ciências da Natureza. De modo semelhante, uma gestão escolar que não reconhece as diferentes realidades dos alunos do campo pode incorporar os desafios a serem enfrentados, mas que podem ser mitigados através de uma maior participação comunitária. Essa participação é

essencial para garantir que as necessidades e especificidades dos alunos do campo sejam atendidas, promovendo uma educação de qualidade e inclusiva.

Os achados da pesquisa ressaltam a importância de que o estágio supervisionado promova uma formação de educadores do campo crítica e enraizada nas realidades de seus territórios, desde que esse processo formativo seja orientado por princípios dialógicos, contextualizados e emancipatórios. As vivências analisadas demonstraram que o contato direto com a realidade escolar e comunitária possibilita aos licenciandos a ressignificação de saberes, a percepção de contradições e a necessidade da construção de práticas pedagógicas conectadas ao campo. Assim, o estágio pode se configurar como um espaço para a práxis freiriana, ao articular teoria e prática numa perspectiva transformadora.

As implicações desses resultados para a área da Educação do Campo são relevantes: apontam a necessidade de consolidar políticas institucionais que assegurem a inserção qualificada dos licenciandos nos espaços escolares, com apoio técnico, pedagógico e político que favoreça a reflexão crítica e a ação contextualizada. Como aplicação prática, destaca-se a urgência de formar supervisores de estágio preparados para atuarem com os princípios da Educação do Campo, de modo que a regência em disciplinas como Biologia e Física não reproduza uma visão descontextualizada dos conteúdos escolares, mas integre saberes tradicionais, agroecológicos e territoriais.

Para pesquisas futuras, sugere-se a ampliação do estudo para outras áreas do conhecimento nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, bem como a análise longitudinal dos efeitos do estágio supervisionado na prática profissional dos egressos. Também seria oportuno investigar, de forma mais aprofundada, a relação entre os projetos políticos-pedagógicos dos cursos e a execução concreta dos estágios, especialmente no que se refere à autonomia pedagógica e ao vínculo com as comunidades camponesas.

Dessa forma, os resultados atendem à questão central desta investigação e contribuem para o avanço do conhecimento na área ao evidenciarem que o estágio supervisionado na Licenciatura em Educação do Campo apresenta características que precisam ser problematizadas. Contudo, quando orientado por uma concepção crítica de formação docente e pela valorização das realidades do campo, esta atividade pode se constituir em uma oportunidade para a transformação educativa. O estágio supervisionado pode fomentar o compromisso político-pedagógico dos futuros professores com uma Educação do Campo que não apenas reconheça, mas que também fortaleça a identidade, os saberes e os direitos da

população camponesa.

Referências

ALVES, E. F. G.; SALUSTIANO, D. A. Concepções de diversidade na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. **Interterritórios** - Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, v. 6, n. 11, p. 100-123, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 03 de abril de 2002**. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo**. Caderno de Subsídios. Brasília: MEC/SECADI, 2004.

BRASIL. **Lei Nº 11. 788/2008, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Decreto Nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria Executiva. **Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: MEC/CNE/SE, 2024.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, [s.l], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 147-160.

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

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

CUNHA, A. L. M.; SILVA, M. S. P.; SANTOS, T. A. Ensino remoto e estágio supervisionado na educação do campo: dilemas, desafios e aprendizagens. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [s.l.], v. 18, n. 00, e023058, 2023.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, A. J.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, W. B. O conceito de diversidade na BNCC - Relações de poder e interesses ocultos. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 17, 2016.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, A. L. **Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

FREITAS, E. C.; CRUZ, B. C.; SHUVARTZ, M. S. O estágio supervisionado e a pedagogia da alternância: caminhos que se cruzam na formação do professor do campo. **Cadernos CIMEAC**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 258–282.

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

MAINARDES, J.; CARVALHO, I. C. M. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em educação. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. v. 1. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

MARTINS, J. S. Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o semi-árido. In: RESAB. Secretaria Executiva. **Educação para a Convivência com o Semiárido: Reflexões teórico-práticas**. 3.ed. Juazeiro: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, Selo Editorial RESAB, 2006, p. 37-68.

MARTINS, A. R. R.; PAZ, F. S. O estágio supervisionado e o ensino de física: a formação docente no curso de educação do campo em tempos de pandemia. **Revista Insignare Scientia**, [s.l.], v. 6, n. 1, 2023.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, 2015.

MONTEAGUDO, J. G. La pedagogía crítica de Paulo Freire: contexto histórico y biográfico. **Anuario Pedagógico**, [s.l.], v. 11, p. 53-64, 2007.

MOREIRA, C. E. Emancipação. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017b, p. 145-147.

OLIVEIRA, A. R. Oprimido/Opressor. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 294, 295.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROSA, J. K. L.; WEIGERT, C.; SOUZA, A. C. G. A. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 18, n. 3, p. 675-688, 2012.

SANTANA, T. O.; REIS, E. S. Os estímulos de aprendizagem na prática da educação contextualizada para a convivência com o semiárido. **Contexto & Educação**, [s.l.], v. 38, n. 120, e9400, 2023.

SANTOS, A. C.; COUTINHO, D. J. G. Resumo da vida de Paulo Freire. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 5, p. 143–147, 2024.

SÁUL, T. S.; MUENCHEN, C. Licenciaturas em educação do campo nas ciências da natureza: um olhar para suas especificidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. e223382, 2020.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, Araras, v. 17, n.1, p.1-12, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, A. *et al.* Estágio Supervisionado em um Curso de Licenciatura em Educação do Campo: desafios na regência. **Revista Insignare Scientia - RIS**, [s.l.], v. 3, n. 4, p. 41-60, 2020.

SILVA, A. L. S. *et al.* Ensino de ciências contextualizado para a convivência com o Semiárido. *In*: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE, 22, João Pessoa, PB, 2024. **Anais [...]**. João Pessoa: ANDIPE/UFPB, 2024.

SOUSA, M. I. de; SILVA, A. L. dos S. A contextualização no ensino de física na Educação do Campo: concepções de professores em formação. **Revista Interdisciplinar em Ensino de Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. e23002, 2023. DOI: 10.20873/riecim.v3i1.17080. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/RIEcim/article/view/17080>. Acesso em: 18 jun. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Ciências da Natureza**. Picos: UFPI/CSHNB, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Ciências da Natureza**. Picos: UFPI/CSHNB, 2021.

ZITKOSKI, J. J. Diálogo/Dialogicidade. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 117, 118.

SILVA, A. L. S.; LOPES, S.G.

O estágio supervisionado de regência no ensino de Biologia e de Física: reflexões na perspectiva freiriana para a formação de educadores do campo no Semiárido piauiense

*Recebido em: 22 jan. 2025.
Aprovado em: 30 jun. 2025.*

Revisor(a) de língua portuguesa: autores

Revisor(a) de língua inglesa: autores

Revisor(a) de língua espanhola: autores