



CLEBERTON LUIS PIOTROWSKI
RENATA PORTUGAL OLIVEIRA
MOISÉS MARQUES PRSYBYCIEM
SINARA MUNCHEN



RESUMO

O presente artigo teve por objetivo estudar as percepções de um professor de ciências sobre sua formação inicial e a construção do currículo em uma escola do campo. Na pretensão de estudar a educação do campo, o currículo e demais atividades o currículo escolar no contexto da escola, seja no período de formação do professor quando na escola onde ele é regente. A partir de uma pesquisa qualitativa se apresenta o relato de um professor de ciências em uma escola do campo, que em meio ao processo formativo se vê limitado e ao mesmo tempo motivado com as poucas oportunidades que teve e tem de colocar em prática uma proposta educativa que parte da realidade escolar, isto é, da realidade do aluno e do contexto no qual ele está inserido e o leve a autocompreender a sua realidade de forma concreta e a projetar-se no mundo enquanto sujeito protagonista de sua história.

Palavras-chave: Currículo, formação de professor, ensino de ciências, interdisciplinaridade.

1 INTRODUÇÃO

A formação do professor nos últimos anos tem recebido atenção em diversas instâncias acadêmicas. Existe uma busca pela qualidade da formação dos professores, no aprimoramento teórico-prático que considere as especificidades da ação educativa. Desde a década de 80, surgiu a preocupação pela qualidade de formação dos professores, sendo consenso que, não se pode falar de renovação, de inovação ou de mudanças na educação sem pensar na formação docente. Borges e Tardif (2001) falam sobre uma recente evolução, tanto no plano internacional como no Brasil, da pesquisa no campo das ciências da educação, voltada para o ensino e para a formação dos professores, o que também reflete, em sentido mais amplo, as grandes tendências das reformas atuais nessa área.

As mudanças na educação na década de 80 e 90 aconteceram nos Estados Unidos e foram marcadas pelo movimento em prol da profissionalização do ensino, exigência que chegou aos pesquisadores universitários da área de ciências da educação a fim de direcionar a produção acadêmica para os conhecimentos profissionais, isto é, para o conhecimento do professor. Inúmeras pesquisas surgem no exterior que são aplicadas com mudanças significativas na formação de professores nos anos 90 na América do Norte, na Europa e na América Latina. (LÜDKE e MOREIRA, 1999, p. 2)

No Brasil essas mudanças chegaram em 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e textos que a regulamentam. As tendências foram acolhidas por meio das fontes teóricas que geraram no mundo acadêmico a presença de teorias divergentes, cada qual buscando afirmar



sua postura, que resultou em propostas de formação de professores ofertadas pela comunidade acadêmica desde a década de 80, com a incorporação de conceitos dentre estes alguns divergentes da proposta inicialmente teorizada. Foi dessa forma um tanto diversa que as fontes teóricas aderiram nas escolas e instituições formadoras com interesses, ordens e apelos diferentes.

Dentre as questões pontuadas esta a repetência e a evasão escolar, as condições de trabalho, desvalorização profissional e imagem do professor, que frente ao atual contexto de mudanças e de avanços tecnológicos passam exigir da escola e conseqüentemente do professor uma formação diferenciada que atenda a essa demanda, que na região da Fronteira Sul que pressupõe os três estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná e mais especificamente no Rio Grande do Sul, localização da universidade representada discute estas questões relacionadas com a Educação do Campo.

A Educação do Campo é estudada neste artigo enquanto um fenômeno do atual contexto da realidade brasileira, entendida como uma possibilidade que viabiliza o incentivo à permanência do jovem no campo e da formação de professores do campo e para o campo. Diante da necessidade da formação de professores na área das Ciências da Natureza – Química, Física e Biologia – o curso Interdisciplinar em Educação do Campo Ciências da Natureza- Licenciatura ofertado pela Universidade Federal da Fronteira Sul no campus Erechim/RS visa também formar professores capacitados a atender as necessidades das escolas, sendo este um curso gratuito, em uma universidade pública e contextualizado as demandas regionais.

Este artigo tem como objetivo apresentar percepções de um professor de ciências sobre sua formação inicial e a construção do currículo em uma escola do campo. A proposta é fazer uma reflexão sobre a importância da construção do currículo escolar tanto no processo formativo de professores quanto na elaboração e seu uso na escola do campo. Nesta perspectiva se articula a análise da entrevista com a interdisciplinaridade e o currículo escolar. Para tal, foi realizada uma entrevista com um professor atuante na área de ciências em uma escola do campo da área de abrangência da 15ª Coordenadoria Regional da Educação (15ª CRE) de Erechim, RS.

2 O CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA: ASPECTOS INTERDISCIPLINARES

O curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura, tem por objetivo a formação de profissionais que, conforme o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) são habilitados a,

atuar em escolas, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na área de Ciências da Natureza para a qual estará sendo preparado, bem como na Educação de Jovens e Adultos e/ou em outros espaços educativos. Terá o compromisso precípua com a escola pública de qualidade, sendo constituído como elemento integrador e socializador dos conhecimentos histórica-



mente produzidos pela humanidade, articulando-os com os conhecimentos da cultura do campo. (PPC, 2013, p. 39).

O curso oferece à comunidade regional a perspectiva de suprir a necessidade da formação de professores na área de Ciências da Natureza, pautada nas exigências dos respectivos contextos profissionais de futuros professores e pesquisadores em Ciências, Biologia, Física e Química. Com uma visão crítica e reflexiva do mundo contemporâneo, tais profissionais devem inovar em metodologias/estratégias de ensino contextualizadas e entrelaçadas ao cotidiano do educando, isto é, que partam da realidade do aluno e desenvolvam recursos didáticos experimentais, primando pela difusão de conhecimentos teórico-práticos para atender as necessidades da população campestre.

Para tanto, os futuros professores necessitam firmar-se nos pilares: da docência como uma maneira de articular teoria e prática; da responsabilidade ética e social consigo e com o outro; da educação continuada como forma de permanente atualização. Ainda, o licenciado neste curso deverá atuar atento aos processos educativos necessários às comunidades do campo, preparando sujeitos capazes de organizarem-se coletivamente com as famílias e/ou com grupos sociais de origem, implantando iniciativas e/ou projetos de desenvolvimento comunitário sustentável, incluindo a participação ativa da escola. Nesse sentido, enfatiza-se que o egresso deste curso cabe ser capaz de utilizar os conhecimentos das Ciências da Natureza construídos por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, para compreender e transformar o contexto sociopolítico do seu meio, entendendo as relações que se estabelecem entre ciência, tecnologia e sociedade na perspectiva interdisciplinar.

A interdisciplinaridade constitui hoje um desafio para as práticas de investigação e formação pedagógica. A interdisciplinaridade passou recentemente a ser vista com bons olhos pelas escolas de educação básica, porém sua presença é muito tímida e limitada, uma vez que muitos educadores desconhecem o seu real significado. A ideia é superar a fragmentação do conhecimento, a falta de uma relação deste com a realidade do estudante, visto que, alegoricamente falando, a mente do estudante não é parecida com um armário arquivo, ou seja, não é dividida em gavetas. Conforme Alves (2005),

a ciência já não é, em função do processo de disciplinarização, A CIÊNCIA, mas as Ciências Humanas, Sociais, Exatas, da Terra, etc.; e já não pretende absolutizar um conhecimento hegemônico. Neste contexto, a ciência não pretende perder de vista a disciplinaridade, mas vislumbra a possibilidade de um diálogo interdisciplinar, que aproxime os saberes específicos, oriundos dos diversos campos do conhecimento, em uma fala compreensível, audível aos diversos interlocutores (ALVES, 2005, p. 142).

Aproximar os saberes e oportunizar ao aluno ter uma visão ampla dos fenômenos. Nesta perspectiva Paulo Freire, importante teórico e educador fala sobre a importância de reinventar e produzir novos conhecimentos. Os conhecimentos não são disciplinares, mas para darmos conta de



sua complexidade os dividimos em disciplinas. Para que esse conhecimento se transforme é necessário compreender, prever, extrapolar, agir, mudar é preciso reintegrar as disciplinas num conhecimento não fragmentado. A atual fragmentação na educação impede a interdisciplinaridade vigorar, Freire (1996), ainda coloca que

ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 1996, p. 28).

É evidente a importância da interdisciplinaridade nas escolas de educação básica do campo, porém não basta estar apenas escrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), mas colocar em prática. Os projetos interdisciplinares nas escolas são fundamentais e não podem ser vistos apenas como uma estratégia pedagógica diferenciada, mas como uma estratégia que facilita a aprendizagem do conhecimento. Um ponto a favor de usar a interdisciplinaridade é trabalhar a partir de temas atuais ou de situações vivenciadas no cotidiano dos alunos, como saberes populares. Uma contextualização teórica e prática voltada para o cotidiano torna o ensino dinâmico além de promover a “conversa” entre as disciplinas e explorar diversos conceitos com diferentes olhares.

3. A FORMAÇÃO INICIAL E O SEU REFLEXO NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NA ESCOLA

Outra questão fundamental é a da formação do professor. A fim de compreendermos a atuação dos professores é oportuno em um primeiro momento pesquisar, qual foi sua formação inicial. Neste sentido, Coracini (2000) destaca que:

a formação do professor começa muito antes da escolha profissional, nas primeiras experiências nas escolas, nos primeiros cursos [...] e é por isso que, não raro, são as experiências e representações anteriores à prática de ensino, anteriores mesmo ao curso de graduação que determinam o desempenho do professor; ora é um mestre que, de alguma maneira, tenha marcado a infância ou adolescência, ora são as primeiras experiências com as aulas que se revelam os principais responsáveis pela construção de imagens que, embora em constante movimento, permanecem no inconsciente (CORACINI, 2000, p. 6) .

O modo de ensinar do professor revela como foi/é sua formação enquanto educador, com as experiências positivas e negativas que marcam e caracterizam o futuro educador, ou seja, a trajetória formativa do professor e influencia em sua prática pedagógica.

Todo o processo formativo tem sua importância, portanto para garantir a qualificação dos



professores na educação básica, a universidade precisa ter formadores qualificados. Vasconcelos (1998, p. 86) ressalta que “há pouca preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido alimentada por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica”. Ao voltar-se para o professor universitário, diante de sua metodologia se visualiza o modelo formativo do qual é fruto, e, conseqüentemente, o futuro professor também terá sua prática influenciada pelo professor formador da universidade.

A problemática é que a maneira de o professor ensinar está diretamente relacionada com a maneira como ele aprendeu, por isso, a necessidade de buscar elementos de como foi a formação do docente universitário. Com essa argumentação se pretende refletir a partir da entrevista sobre questões ligadas a temática da formação de professores. Para contribuir com essa reflexão, Roseira (2010) alerta que:

É ilusório pensar que a educação é um processo apolítico, neutro e imune às influências que emergem do pensamento e das ações dos sujeitos e do contexto em que vivem. O processo educativo ocorre como resultado das relações entre os indivíduos – quer seja no âmbito da família, da escola ou sociedade em geral –, os quais são movidos por ideias, crenças, concepções, conceitos e representações e, sendo assim, sujeitos às influências ideológicas ROSEIRA (2010, p. 70).

A compreensão da prática pedagógica do professor formador é alcançada a partir de um estudo do professor como um todo, isto é, estudar sua formação global: sócio, política, histórico e cultural. Diante desta constatação nos deparamos com um problema: quais seriam as percepções de um professor sobre sua formação inicial e a construção do currículo em uma escola do campo?

O estudo leva em conta a perspectiva interdisciplinar enquanto alternativa possível a ser investigada, e se busca contribuições em vista da qualificação do professor. Pimenta e Anastasiou (2010) dizem que

Em nosso entendimento, nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria do ensino para ensinar nas situações contextualizadas) dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida) (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 71).

A formação do professor exige não só o domínio de conteúdo, mas também de metodologia de ensino, formação pedagógica e *práxis* frente aos desafios educacionais. A formação do professor para Libâneo (1991) abrange

duas dimensões: a formação teórica-científica, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica, que envolve os conhecimentos de Filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social; a formação técnico-prática



A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: AS PERCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA EM UMA ESCOLA DO CAMPO.



visando a preparação profissional específica para a docência, incluindo a didática, as metodologias específicas das matérias, a Psicologia da Educação e outras (LIBÂNEO, 1991, p. 27).

A formação de professores é um tema complexo e carece de dedicação e comprometimento com uma formação específica nas disciplinas que o curso habilita, bem como a formação pedagógica. Os desafios são no plano teórico e epistemológico da formação e profissionalização do educador, pois a formação e profissionalização do educador vão além do domínio técnico e científico de atuação. Nesse sentido Frigotto (1996) ressalta, que

Sem uma sólida base teórica e epistemológica, a formação e profissionalização do educador reduzem-se a um adestramento e a um atrofiamento das possibilidades de, no âmbito ético-político e socioeconômico, analisar as relações sociais, os processos de poder e de dominação, e, portanto, de perceber a possibilidade de trabalhar na construção de uma sociedade alternativa (FRIGOTTO, 1996, p. 95).

O currículo tem a função de oferecer condições de trabalho pedagógico voltado a atingir a práxis, que na conjuntura atual está localizada no modelo de produção capitalista e diante desta realidade precisa fomentar condições e possibilidades no compromisso da transformação social, com sujeitos críticos que por meio da ação-reflexão-ação, ou seja, pela práxis transformam o contexto educacional. Entende-se o professor enquanto indivíduo capaz de relacionar a teoria e prática na sua ação, uma vez que é com situações práticas reais que o professor se depara no dia a dia.

Neste sentido a formação do professor carece de uma aproximação com a escola como um todo. Conforme Libâneo (2001),

Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções, com a ajuda da teoria. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções. [...] Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular. (LIBÂNEO, 2001, p. 95).

O desafio é relacionar teoria e prática, caminho que para o futuro docente na sua ação pedagógica tenha elementos e métodos que lhe auxiliam na articulação da teoria com a prática ou vice e versa frente à necessária superação dos saberes fragmentados das disciplinas. E deste modo, os conteúdos podem ser estudados a partir do seu contexto histórico, evitando a fragmentação e ofertando ao aluno uma compreensão da visão holística. Realidade na qual os alunos possam aprender o que se ensina, a partir de conteúdos contextualizados, frutos de um trabalho coletivo onde professores, alunos e pais participem da sua construção do currículo da sua escola de maneira democrática.



4. METODOLOGIA

O presente trabalho constitui um estudo qualitativo, no qual se analisou as concepções de um professor de uma escola do campo. Trata-se de um estudo de caso como estratégia de investigação o qual é abordado por vários autores, como Yin (1993 e 2005), Stake (1999), Rodríguez *et al.* (1999), que entendem que um dado caso pode ser bem definido, concreto ou abstrato. O estudo de caso herda essencialmente características de uma investigação qualitativa que, por sua vez, implica na lógica de entrevista, análise e interpretação dos dados pelo método qualitativo. O estudo de caso é conveniente por poder ser aplicado tanto em situações humanas quanto em contextos de vida real. Na compreensão de Dooley (2002),

Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objecto ou fenómeno (DOOLEY, 2002. p. 343-344).

O instrumento escolhido para este estudo foi uma entrevista semi-estruturada que foi realizada com um professor de ciências, de uma escola do campo da área de abrangência da 15ª Coordenadoria Regional da Educação (15ª CRE) de Erechim, RS. O tempo de magistério do professor entrevistado é de 26 anos, sendo que sempre atuou em escola pública.

A escolha do instrumento para a coleta de dados foi uma entrevista, e as questões da mesma foram elaboradas pelo acadêmico em conjunto com os professores do componente curricular de Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas VI. A entrevista foi transcrita seguindo a rigor a fala do professor entrevistado, para posteriormente ser analisada.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na busca de elementos a serem analisados qualitativamente se sistematizou a entrevista com o professor de ciências, e a partir da elaboração de uma síntese das perguntas e respostas pode-se iniciar a discussão. Algumas questões da entrevista se relacionam com a formação do professor e o currículo de ciências, e outras com o currículo e a educação do campo. A análise dos dados coletados ocorreu após a leitura das falas transcritas, observando às concordâncias e discordâncias durante a apreciação do discurso, e assim surgiram dois tópicos para análise: 1) A formação do professor e o currículo de ciências, referente a questões 1 e 2; e 2) O currículo e suas relações com as escolas do campo, com relação às questões 3 e 4.



6. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O CURRÍCULO DE CIÊNCIAS

Ao longo do processo formativo o sujeito agrega conhecimento o qual lhe garante embasamento e orienta a sua prática pedagógica.

Ao ser questionado sobre a sua formação, se tem especialização, ano da conclusão do curso e instituição que estudou o professor relatou que fez “curso do magistério na UNIVALE – Cachoeira do Sul, RS no ano de 1990. Curso Ciências Biológicas na URI – Erechim, RS concluindo o curso no ano de 2002, e concluiu uma especialização em Interdisciplinaridade nas séries iniciais – FAEL, no ano de 2006”. Este foi o período acadêmico e formativo do professor. Consta-se que sua formação foi em regime especial de férias, com etapas intensivas, a faculdade cursada em uma universidade privada da cidade de Erechim e a pós-graduação realizada na modalidade de educação à distância.

Em relação à orientação curricular no seu curso de formação o professor destacou que estudaram superficialmente sobre o currículo no período de formação inicial. O professor destaca que o estudo e entendimento sobre o currículo se deu na prática, no período de atuação no contexto escolar. Isso revela que o professor chega à escola sem ter estudado questões fundamentais e determinantes, como o currículo escolar, como se organiza, qual sua importância, uma vez que afirmou em sua fala que, “sobre o currículo escolar, no processo formativo na universidade ele foi estudado superficialmente, o contato mais significativo com o currículo escolar se deu na escola, na prática e nos momentos de formação da escola”. O contexto exige uma dedicação ao estudo sobre o que é e qual q finalidade do currículo escolar.

7. O CURRÍCULO E SUAS RELAÇÕES COM AS ESCOLAS DO CAMPO

Trazendo a discussão para a realidade se perguntou ao professor sobre a forma como o currículo é decidido, se é democraticamente, isto é, se tem participação dos alunos. A resposta foi afirmativa: “Sim. Ele é elaborado a partir da realidade da escola e com a participação dos pais, alunos, funcionários, professores e direção da escola. Acontece um encontro onde se discute, levanta propostas que depois são levadas em conta na elaboração do currículo escolar para o ano, e a cada ano ele é novamente estudado e reelaborado”.

Ainda se buscou informação sobre a forma com que os conteúdos de ciências auxiliam na compreensão da realidade do campo. Sobre esse aspecto o parecer do professor foi de que o auxílio vem pela valorização da realidade do aluno, do seu trabalho na família, sobre as atividades dos pais e a produção que na região é do plantio de soja, milho para a alimentação do gado de leite e de engorda (silagem) e alguns aviários. Arroio (2004) fala que a função do professor no processo educacional é social e política frente a sua identidade e história,

Teríamos que conseguir que os outros acreditem no que somos. Um processo social complicado,



lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora [...] Somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre, sobre as formas diversas de exercer este ofício. Sabemos pouco sobre a nossa história (ARROIO, 2004, p. 29).

Nesse sentido o diálogo tem um papel fundamental no processo educacional. Segundo o professor entrevistado ações democráticas, de envolvimento e diálogo são fundamentais. Quanto ao resgate da história e do contexto, na escola há a iniciativa da produção na horta, de trilha ecológica com mapeamento das árvores, nome e características, plantio de mudas próximo às fontes e nascentes do município. Valoriza-se na horta da escola a compostagem, plantio de mudas tanto de hortaliças como de árvores nativas e separação do lixo seco e orgânico. Essas são algumas formas com que a escola busca trabalhar os conteúdos relacionados com a realidade do campo.

A proposta do curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura na disciplina de Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas VI se propôs a refletir sobre o currículo escolar na formação do professor e na sua prática na escola. Sendo o curso interdisciplinar, se apresenta este modelo como uma possibilidade que supera a fragmentação do conhecimento, vislumbrando a possibilidade de um diálogo entre as disciplinas que aproxime os saberes específicos, oriundos dos diversos campos do conhecimento, em uma fala compreensível aos diversos interlocutores. É possível identificar a partir da entrevista que a escola carece destes elementos, embora alguns existam na elaboração do currículo escolar, sendo este resultado de um trabalho em conjunto com professores, alunos e pais.

O diálogo é instrumento na permanente formação de sujeitos, e Freire (2005) fala que

Ao professor compete o desafio de despertar a curiosidade no aluno[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2005, p. 91).

no e mobilizá-lo na transformação da realidade, sendo o professor fomentador de uma visão crítica do mundo e da sua escola ou comunidade. Um dos grandes desafios hoje é a formação e profissionalização do educador, que vai além do domínio técnico e científico de atuação. Deste modo, o currículo tem a função de oferecer condições de trabalho pedagógico voltado a atingir a práxis, frente aos desafios da transformação social, na formação de sujeitos críticos. Porém, percebe-se que em muitos cursos de formação inicial de professores falta o aprofundamento sobre o currículo escolar, uma vez que o professor entrevistado afirmou a superficialidade no seu estudo e conseqüente fragilidade deste na prática, isto é, na construção do currículo na escola em que atua.



8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deste modo, o estudo sobre as concepções de um professor sobre sua formação inicial e a construção do currículo em uma escola do campo veio ao encontro do desafio de refletir sobre a prática educativa frente às mudanças na educação nos anos 80 e 90 que tratou da profissionalização do professor e da relação entre teoria e prática na realidade escolar. Olhou-se em um primeiro momento para o curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza - Licenciatura, que vem se instalar em um contexto com falta de professores na área das ciências da natureza – química, física e biologia e busca construir o conhecimento articulando a teoria com a prática, e, além disso, busca incentivar a presença dos jovens no campo.

Então, a partir desses resultados, se reforça a necessidade da formação de profissionais reflexivos e de escolas que fomentem propostas e projetos capazes de superar a fragmentação do conhecimento, que compreendam o professor como um indivíduo em contínuo processo formativo e que a interdisciplinaridade seja uma alternativa possível e necessária diante das demandas contemporâneas de professores e alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Editora vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagem e autoimagem**. São Paulo: Vozes, 2004.
- BELTRAME, S.A.B.; ZANCANELLA, Y. Os desafios da formação dos educadores que atuam no campo. **Educação Santa Maria**, v. 33, n. 1, p. 141-156, 2008.
- BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 22, n. 74, p. 11-26, abr. 2001.
- CORACINI, M. J. Autonomia, poder e identidade na sala de aula, in: L. PASSEGI E M. do S. OLIVEIRA (orgs.), **Linguística e Educação: gramática, discurso e ensino**. São Paulo: terceira tiragem, 2000.
- Dooley, L. M. **Case Study Research and Theory Building**. Advances in Developing Human Resources, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Ega, 1996.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILLI, P. e SILVA, T.T. da, (Orgs). **Escola S.A. Brasília**, CNTE, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. Sobre qualidade de ensino e sistema de formação inicial e continuada de Pro-

> A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: AS PERCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA EM UMA ESCOLA DO CAMPO.



fessores. IN: LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M., MOREIRA A.F. e CUNHA, M.I. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de professores. In: CAMARGO E., PINO, I. e MANFREDI, S. Formação de profissionais da educação – Políticas e tendências. **Educação & Sociedade** nº 68. Campinas: Cedes, 1999.

Ministério da Educação Universidade Federal da Fronteira Sul UFFS. **Projeto Pedagógico do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo** – Ciências da Natureza – Licenciatura, *Campus Erechim*. Març. 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo, Libetad, 1998.