
VIVÊNCIAS DISCENTES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

Tayse Rocha de Carvalho Soares ¹, Marcos Marques Formigosa ², Carla
Giovana Souza Rocha ³ e Renan Rodrigues do Vale ⁴

Resumo

O artigo em tela trata das experiências vivenciadas por discentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará (Campus Altamira), no primeiro Estágio Supervisionado, em uma escola do campo no município de Uruará, Pará. O objetivo geral é refletir sobre os reflexos do Estágio Supervisionado no processo formativo dos discentes do curso de Educação do Campo. Os objetivos específicos são: a) relatar a experiência de estágio de discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo e b) refletir sobre o fazer, o saber e o sentir docente a partir das experiências de estágio apresentadas. Além do levantamento bibliográfico atinentes ao tema, foram analisados os relatórios do Estágio Supervisionado I de três discentes do supracitado curso. A partir desses relatórios foi elaborado um quadro síntese sobre as percepções dessas discentes acerca do *fazer*, o *saber* e o *sentir* docente que constam no Guia do Estágio do curso. Esses dados foram analisados numa perspectiva qualitativa. Os resultados mostram que, apesar das diferentes adversidades encontradas no campo de estágio, dentre elas, a infraestrutura, falta de recursos ou de diálogo entre os estagiários e os professores regentes, os pensamentos dos discentes estão alinhados com os referenciais teóricos, tanto da proposta formativa do estágio quanto do curso, demarcando um amadurecimento na prática docente desses alunos.

Palavras-chave: prática docente; formação inicial; escolas do campo

¹ Licenciada em Educação do Campo – ênfase em Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora contratada da rede municipal de ensino de Uruará, Pará.

² Doutor em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (Univates). Professor Adjunto da UFPA, vinculado à Faculdade de Etnodiversidade, Campus Universitário de Altamira.

³ Doutora em Desenvolvimento Rural pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Associada da UFPA, vinculado à Faculdade de Etnodiversidade, Campus Universitário de Altamira.

⁴ Mestrando em Ensino (UFPA). Professor Substituto da UFPA, vinculado à Faculdade de Educação do Campus Universitário de Altamira.



STUDENT EXPERIENCES IN THE SUPERVISED INTERNSHIP OF THE LICENSE COURSE IN FIELD EDUCATION - NATURE SCIENCES

Abstract

The article on screen deals with the experiences of students of the Degree in Rural Education at the Federal University of Pará (Campus Altamira) in the first Supervised Internship, in a rural school in the municipality of Uruará (PA). The general objective is to reflect on the reflexes of the Supervised Internship in the formative process of the students of the Rural Education course. The specific objectives are: a) related to the internship experience of students of the Degree Course in Rural Education; b) to analyze them as methodologies used from the accomplishment of the professors and by the professors c) evidencers as registered professors in the accomplishment of the course. In addition to the bibliographic survey, the Supervised Internship I reports of students of the aforementioned course were analyzed. From reports prepared, a table about these teachers, what the Students about to make known and to feel that appear in the Teacher's Guide were prepared. These data were analyzed from a qualitative perspective. The results show that there is a lack of resources, of the differences, both for the internship field and for the infrastructure, between the interns and the aligned teachers, and the teachers, the teachers, the teachers, the teachers, the teachers, as well as the course, marking a maturing in the teaching practice of these students.

Keywords: teaching practice; initial formation; rural schools.

1. Introdução

A pesquisa trata sobre as vivências no Estágio Supervisionado I⁵ do curso de Licenciatura em Educação do Campo, ofertado pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Altamira, realizado em 2018, na disciplina de Ciências, nos anos finais do ensino fundamental, em uma escola do campo no município de Uruará⁶, Pará. Este estágio possui carga horária de 100h e está dividido em três momentos: 60h de formação/orientação no Tempo Universidade – TU⁷, 10h

⁵ O curso de Educação do Campo possui 400h de Estágio Supervisionado, divididos em 200h nos anos finais do ensino fundamental (Estágios I e II) e 200h no ensino médio (Estágios III e IV).

⁶ Uruará é um município localizado às margens da Rodovia Transamazônica – BR 230, região Sudoeste do estado do Pará.

⁷ O curso desenvolve-se em regime de alternância entre Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC), ao longo dos semestres letivos. Ao todo são oito TUs e oito TCs que ocorrem de forma intercalada, mas indissociáveis (UFPA, 2015).



de observação e 30h de regência, e ocorrem no Tempo Comunidade – TC (UFPA, 2015).

Essa discussão iniciou em virtude dos relatos feitos pelos alunos na socialização de suas vivências no decorrer do TU subsequente ao TC. Nesses relatos, os alunos traziam, de forma acentuada, os impactos causados pelo primeiro Estágio Supervisionado ao serem inseridos no contexto da escola do campo. Naquele momento perceberam mudanças na forma de ver a profissão docente, pois, por mais que os estudos dos referenciais teóricos apontem o que pode ocorrer durante as atividades de estágio, ao se depararem com a realidade da prática docente perceberam, em certos momentos, que há muitas diferenças e, algumas delas, eram angustiantes. Cabe pontuar, no entanto, que esse não foi o primeiro contato com o contexto da escola, pois no curso a imersão ocorre desde o TC I, no 1º semestre do curso, e os estágios apenas a partir do TC V.

Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) apontam ser evidente que durante o processo de formação o estagiário se depara com diversas dificuldades, tornando-se um campo fértil para o desenvolvimento de pesquisas sobre essa etapa da formação docente. A partir delas é possível que esse processo lhe permita enfrentar e refletir sobre a formação por diferentes frentes, apontando outras possibilidades a serem desenvolvidas e contribuindo para que os futuros professores estejam mais preparados para a atuação docente.

Esse primeiro contato, com o ambiente de sala de aula e os alunos, ainda na graduação, é imprescindível, pois ao voltar para o espaço da Universidade o licenciando poderá aproximar os discursos teóricos que teve acesso com a realidade encontrada no desenvolvimento das atividades de estágio. Através dessa aproximação terá a oportunidade de fazer uma ressignificação das suas práticas, pois é preciso “[...] formar um professor pesquisador e não apenas um professor que centre a sua atuação em sala de aula na transmissão de conteúdo” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 127). Assim, o problema de pesquisa investigado é: quais os efeitos na formação docente após a realização do Estágio Supervisionado dos licenciandos em Educação do Campo?

Com base nisso, o trabalho tem como objetivo geral: refletir sobre os reflexos do Estágio Supervisionado no processo formativo dos discentes do curso de Educação do Campo. Os objetivos específicos são: a) relatar a experiência de estágio de discentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo; e b) refletir sobre o fazer, o saber e o sentir docente a partir das experiências de estágio apresentadas.

Para alcançar tais objetivos, além do levantamento de referências atinentes ao tema, foram analisados os relatórios do Estágio Supervisionado I de três discentes do curso, que serão identificadas como R1, R2 e R3, a fim de manter preservadas as identidades destas. A partir dessa pesquisa documental e da bibliográfica, foi elaborado um quadro síntese com trechos dos relatórios sobre as percepções dessas discentes acerca do *fazer*, o *saber* e o *sentir* docente que constam no Guia do Estágio (UFPA, 2018), desenvolvido e entregue aos



estudantes no decorrer do TU pelo professor orientador do Estágio, bem como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Esses dados foram analisados numa perspectiva qualitativa (GIL, 2008).

Dessa forma, além desta primeira seção introdutória, o artigo está estruturado da seguinte forma: a segunda seção discorre sobre o papel do Estágio Supervisionado na formação docente; a terceira aponta como se desenvolve o Estágio Supervisionado no curso de Educação do Campo; a quarta, quinta e sexta seções trazem os resultados e discussões atinentes aos relatórios das discentes, a fim de visualizarmos *o fazer, o saber e o sentir* docente e, por fim, a sétima seção com as considerações finais.

2. O Estágio Supervisionado na formação docente

Podemos dizer que o Estágio Supervisionado é qualquer atividade que proporcione obter experiência profissional específica e que contribua, de forma eficaz, para sua futura atuação. Nesse tipo de atividade estão inseridas as experiências de convivência em um ambiente de trabalho com cumprimento de tarefas com prazos estabelecidos, trabalho em um ambiente hierarquizado e com componentes cooperativistas ou corporativistas, entre outros (BEZERRA; COSTA; MARQUES, 2016).

O Estágio em docência é uma etapa indispensável na formação, pois aproxima o estudante da prática docente e faz com que ocorra uma preparação mais realista da atuação profissional. Segundo Viviani, Gudiri e Faht (2019), os alunos, durante o início do curso, tendem a considerar os professores como modelos inspiradores sobre as práticas educativas, enquanto os discentes que já se encontram na fase final de sua formação, após passar pela experiência do Estágio, mudam suas visões sobre ser professor e acrescentam em suas narrativas novas concepções, tais como formar “cidadãos críticos” ou “autônomos”, e o professor como um “mediador”. Ainda segundo os autores,

A partir das narrativas analisadas é provável que as experiências construídas no decorrer do curso, principalmente as disciplinas ligadas à educação, tenham influenciado nesta diferença de perfil encontrada entre alunos ingressantes e dos que estão na segunda metade do curso. Alunos com mais tempo de curso demonstram nas narrativas a incorporação de experiências e elementos que ampliam e tornam mais complexa a função e identidade docente (VIVIANI; GUDIRI; FAHT, 2019, p. 137).

Corroborando com a afirmação dos autores supracitados, é possível perceber que não são apenas as disciplinas de estágio, mas também as disciplinas ligadas à educação, que desempenham um papel importantíssimo na



formação docente. Após passarem por estas experiências, os licenciandos demonstram ter mais conhecimento e ampliam seus horizontes ao falar sobre o ser professor.

Ao exercer qualquer profissão, aprende-se a fazer algo. Portanto, a profissão de professor não é apenas prática, mas precisa ser imbricada por momentos de estudos. Para aprender essa profissão é necessário observar, imitar, reproduzir e reelaborar modelos conforme a necessidade, o contexto e os sujeitos envolvidos. No decorrer desse processo, os alunos escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modelos, adaptando aos contextos nos quais se encontram, utilizando-se de experiências e saberes adquiridos (PIMENTA; LIMA, 2005).

No entanto, para as autoras, as escolas não aceitam que estagiários e recém-formados exponham seus pontos de vista; demonstram certo preconceito e medo do que é novo, ainda mais em escolas do campo onde a infraestrutura de trabalho é insuficiente. Tais atitudes acabam desmotivando os novos profissionais, frustrando-os por não desempenharem a profissão da forma como gostariam, desenvolvendo práticas convencionais de um modelo de ensino pautado no tradicionalismo, de memorização do conhecimento, conforme apontam Pimenta e Lima (2005, p. 4):

Ao valorizar as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes, a escola resume seu papel a ensinar; se os alunos não aprendem, o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola.

A permanência de práticas de ensino convencionais em algumas escolas acabam desmotivando o licenciando em formação que se utiliza do conhecimento do campo teórico aprendido na universidade. Este modelo de ensino, ainda tão arraigado nas escolas, acaba refletindo e influenciando nas práticas destes novos professores, pois sozinhos não conseguem conduzir mudanças no contexto escolar e, ao se formarem, acabam, por vezes, se "adequando" a esse sistema, além de permanecerem na neutralidade, acabam prejudicando os alunos, conforme aponta Barbosa (2004, p. 9):

O sistema dominante é presidido por uma lógica que limita as práticas pedagógicas inovadoras. O modelo que vigora é, em si mesmo, anti solidário e se aliena do social, pois 'tem medo' da criatividade, da rebeldia e da participação. Não interessa, a este, uma escola geradora de conhecimento, capaz de formar pessoas com as habilidades de pensar criticamente, questionar e intervir na realidade.



Romper com este sistema engessado é um dos grandes desafios enfrentados no processo formativo desses futuros profissionais. Além disso, outro problema é a burocratização excessiva do estágio supervisionado e o distanciamento do contexto da escola, como enfatizado pelas autoras:

A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, está numa visão míope de aproximação da realidade. Isso aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. É preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente à luz de teorias. Essa caminhada conceitual certamente será uma trilha para a proposição de novas experiências (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 14).

É preciso que os orientadores trabalhem de forma comprometida juntamente com seus alunos para que seja feita uma análise profunda da prática desenvolvida no estágio, apoiada em reflexões teóricas, para que o aluno exerça as atividades de forma contextualizada com a realidade, pois ele “[...] é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá” (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 14). Nessa direção, Silva e Gaspar (2018, p. 206) contribuem no debate quando afirmam que:

O estágio supervisionado é um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional. Assim, ele é compreendido como campo de conhecimento e a ele deve ser atribuído um estatuto epistemológico indissociável da prática, concebendo-o como *práxis*, o que o define como uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção em questões educacionais.

Deste modo o estágio é indispensável na formação, sendo importante na construção da identidade profissional, onde a teoria se une à prática fazendo com que a sua realização aproxime o discente da realidade que será vivenciada na futura profissão. Portanto, é um componente curricular extremamente importante para que os profissionais se preparem para enfrentar os desafios da profissão, sendo primordial para a conclusão de um curso de licenciatura, pois é preciso entender a realidade do aluno e utilizar isso para ensinar. Neste sentido, Escalabrin e Molinari (2013, p. 4) dizem que:



O estágio supervisionado exigido nos cursos de licenciatura é importante porque ali o futuro professor compreende que os professores e alunos devem estar num mesmo mundo, falar a mesma linguagem, utilizar como ponto de partida o meio em que o aluno se encontra inserido, assim consegue fazer uma analogia, pois é conhecedor de sua realidade e, a partir dali, aprofundar os conhecimentos.

Por esse prisma, entendemos a importância do estágio nas licenciaturas, no sentido de preparação para lidar com a realidade da profissão docente com todos os seus desafios. Dentre muitas coisas, para que aconteça uma boa atuação na educação é preciso conhecer os alunos, os professores, a escola, pais e/ou responsáveis. Além disso, é necessário refletir sobre a prática docente que engloba elementos que perpassam pelo planejamento das atividades, bem como o resultado delas na sala de aula, além do acesso a outras ferramentas e instrumentos inerentes à profissão docente. Assim,

[...] o estágio supervisionado proporciona ao licenciado o domínio de instrumentos teóricos e práticos imprescindíveis à execução de suas funções. Busca-se, por meio desse exercício, beneficiar a experiência e promover o desenvolvimento, no campo profissional, dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante o curso nas instituições superiores de ensino, bem como favorecer por meio de diversos espaços educacionais a ampliação do universo cultural dos acadêmicos, futuros professores. Outros fins previstos nessa proposta são: desenvolver habilidades, hábitos e atitudes relacionados ao exercício da docência e criar condições para que os estagiários atuem com maior segurança e visão crítica em seu espaço de trabalho (SCALABRIN; MOLINARI, 2013, p. 18).

Através da vivência do estágio é possível que o licenciando tenha a oportunidade de conhecer o contexto da escola e da sala de aula onde vai atuar, possibilitando ao mesmo o contato com uma diversidade de culturas. Além disso, é mais uma possibilidade de adquirir experiências que poderão construir ferramentas metodológicas para lidar com as diversas situações vivenciadas. O estágio oportuniza o desenvolvimento de uma visão crítica da prática docente, permitindo refletir sobre a mesma.

3. O estágio supervisionado no curso de Educação do Campo

Nas escolas do campo é possível perceber as características peculiares de um povo, não podendo oferecer, portanto, um ensino nesse contexto aos



moldes do urbano, pois além de enfraquecer a identidade do mesmo, contribui para o aumento das desigualdades. Sendo assim, a educação precisa estar ligada ao contexto do lugar e valorizar o que este lugar possui (DAL'ONGARO; SCHIRMER, 2014).

É em contraponto ao modelo urbano de escola historicamente pensada para o campo que a Educação do Campo se insere:

A Educação do Campo, nos últimos anos, tem se destacado no cenário político e acadêmico por tratar da educação de um povo que vive e trabalha num local distante do sistema econômico e industrial urbano e que necessita de propostas educacionais que visem a valorização da sua cultura e das especificidades do campo. Por muito tempo os povos do campo foram marginalizados por viverem longe das cidades e executarem funções braçais, pensava-se que uma educação formal não seria necessária (MORAES, 2012, p. 68).

A educação ofertada no campo precisa ser diferenciada, pois é destinada para um povo que vive de modo peculiar, diferente das realidades urbanas, e precisa de uma educação que valorize sua cultura e identidade. As pessoas que vivem no campo não devem ser consideradas como submissas àquelas que residem na cidade, pois o campo não é um apêndice da cidade (ARROYO, 1999). Dessa maneira, os conteúdos, as metodologias e os recursos educativos devem ser elaborados de acordo com a realidade da comunidade onde a escola está inserida, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) e o Decreto nº 7352/2010, que dispõem sobre a política nacional de Educação do Campo (BRASIL 2010).

Dal'Ongaro e Schirmer (2014, p. 191) afirmam que “o ambiente da escola do campo é um lugar onde deve-se conhecer, problematizar, criticar e valorizar os conhecimentos próprios da agricultura, além dos conteúdos de uma formação que integra a qualificação social e profissional”. Tendo isso em vista, é importante que o profissional que vai atuar nas escolas do campo tenha formação adequada.

Em se tratando da formação do professor para atuar no campo, é preciso que esse profissional esteja focado e empenhado em valorizar a luta, a cultura e a memória do povo do campo, reconhecendo como um lugar de desenvolvimento e que em seu trabalho docente haja discussões acerca dos direitos e saberes da comunidade, não devendo limitar-se apenas a absorção de conhecimentos específicos do campo de atuação.

De acordo com Alencar (2010, p. 220):



[...] deve haver uma inter-relação entre os diversos saberes que compõem a formação docente. Assim, não apenas os conhecimentos disciplinares devem compor a formação do professor, mas outros saberes devem somar-se a esses: os saberes da experiência, os pedagógicos, os didático-curriculares, o crítico-contextual, o específico, etc.

A autora assegura que a formação docente deve ser ampla, sendo composta de diversos saberes, alinhando-se com os apontamentos feitos por Tardif (2006). Para este autor, é importante o acolhimento da experiência coletiva e individual do professor para a construção dos saberes docentes que são incorporados às práticas, desenvolvendo habilidades de *saber*, *saber fazer* e *saber ser*, representando a cultura docente em ação.

Neste sentido, Moraes (2012, p. 69) afirma que

[...] para trabalhar como professor nas escolas do campo é necessário ter essa compreensão sobre campo e educação do campo, é preciso estar a par das propostas dos movimentos sociais e saber que educação está em debate. Entretanto, a realidade nas escolas do campo é a de professores da cidade que se deslocam até as escolas rurais e reproduzem um ensino urbanocêntrico que não condiz com a história local.

A autora ressalta um problema que a realidade nos mostra, o fato de que predominantemente os professores que atuam nas escolas do campo são oriundos da área urbana, então todo este trabalho de fortalecimento da identidade camponesa acaba sendo prejudicado, pois são priorizadas metodologias que nada tem a ver com os sujeitos do campo. Além disso, os modos de vida dos mesmos não são inclusos no conteúdo curricular como preconiza a legislação vigente (BRASIL, 1996; 2010)

Para Moraes (2012), os cursos de formação específica, além de prepararem os professores para atuarem em uma dada área do conhecimento (como a Ciências da Natureza) que tem carência elevada de professores formados na região lócus da pesquisa (TENÓRIO, *et. al.*, 2019), servem para que os educadores do campo reflitam, pesquisem, transformem sua ação educativa, proporcionando aos alunos a valorização de sua cultura e identidade, construindo o conhecimento autônomo e transformador da sociedade a partir da educação.

Por esse prisma, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, que surgiram como experiências pilotos em 2005 e se consolidaram nas instituições federais a partir de 2012 (HAGE; SILVA; BRITO, 2016), preparam os discentes para atuarem dentro dos contextos das comunidades campestinas. Para tanto, desde o ingresso desses alunos na graduação, há a inserção para a pesquisa

junto à sua comunidade de pertença, incluindo a escola, por meio dos TCs, que culmina com a realização dos estágios supervisionados. E, o fato de os discentes pertencerem ou atuarem no campo, a aproximação com a realidade acaba acontecendo de forma orgânica desde o ingresso no curso.

No caso dos cursos de Educação do Campo que se desenvolvem por meio da Pedagogia da Alternância, o desenvolvimento do Estágio Supervisionado não poderia ser diferente, pois conforme apontam Araújo e Porto (2019, p. 5),

Na Pedagogia da Alternância o estágio constitui um momento de aprimorar os conhecimentos científicos, teóricos e práticos, que devem ser operacionalizados de modo a fortalecer o diálogo entre as aprendizagens do Tempo Universidade, as atividades do Tempo Comunidade e a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo e nos espaços não escolares. O estágio, dentro da modalidade da Educação do Campo, permite que o licenciando compreenda a relação entre teoria e prática, promovendo a aproximação da realidade à atividade teórica, cujos espaços educativos são permeados por um conhecimento teórico que pensa a natureza da educação ligada ao trabalho, que pondera a heterogeneidade contida nos espaços rurais, contemplando no currículo escolar as peculiaridades de cada local, bem como os saberes ali presentes.

Os autores ressaltam a importância da Pedagogia da Alternância como forma de harmonizar os conhecimentos construídos no TC e no TU, apontando a relação dialógica, complementar e indissociável entre esses tempos formativos. Dessa forma, os relatórios dos estágios supervisionados dos estudantes que foram analisados nos dão pistas de como essa construção vem ocorrendo no interior do curso de formação.

Segundo o Projeto Pedagógico Curso (PPC) de Educação do Campo, o Estágio Supervisionado constitui-se em momentos de “[...] atividades de formação teórico-prática, orientadas e supervisionadas de modo a promover o desenvolvimento de habilidades e competências básicas, gerais e específicas, bem como de atitudes formativas para o exercício profissional socialmente comprometido” (UFPA, 2015, p. 23), englobando aspectos que perpassam pelo conhecimento da estrutura do sistema educacional de uma forma geral, incluindo a dinâmica de funcionamento da escola, além dos elementos inerentes ao currículo, a didática e as metodologias necessárias para a atuação docente a partir de uma dada área do conhecimento, como Ciências da Natureza, e ênfase dos estudantes que tiveram os relatórios analisados.

Além disso, o Estágio Supervisionado no curso de Educação do Campo tem por objetivos:



1 - promover a aplicação e a ampliação dos conhecimentos próprios da sua formação profissional; 2 - estimular a autonomia intelectual pela aproximação entre a formação acadêmica e a formação profissional; 3 - promover a articulação entre teoria e prática como forma de dinamizar o ensino e a aprendizagem; 4 - contribuir para a profissionalização dos (as) estagiários (as) por meio do exercício da docência (UFPA, 2015, p. 23).

Como é evidenciado nesses objetivos, o Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Educação do Campo busca uma formação capaz de promover não apenas a aplicação dos conteúdos apreendidos no decorrer dos TU, como também possibilita ao aluno buscar novos conhecimentos quanto a sua imersão no processo de regência, considerando que constituir-se professor requer estudos permanentes. Assim, acredita-se que o aluno vai conseguindo desenvolver a sua autonomia enquanto professor, desde que consiga refletir de forma constante sobre sua prática docente, para que se torne um excelente profissional.

Concordando com o pensamento de Nóvoa (2019), na interlocução com a escola, enfatizamos a relevância do estágio supervisionado na formação de professores, por compreender que as vivências sobre sua profissão podem ser determinantes no percurso desses profissionais. No entanto, para que isso ocorra é preciso que a escola, campo de estágio, possa possibilitar e acolher o estudante que chega na escola com objetivos e anseios acadêmicos motivados ao desafio de poder estar próximo de sua atuação profissional, isso inclui a presença efetiva do professor regente e de outros atores que constituem o contexto escolar, em razão disso “[...] devemos insistir na responsabilidade das direções das escolas e dos professores mais experientes quanto ao acolhimento e acompanhamento dos seus jovens colegas” (NÓVOA, 2019, p. 200), pois é a partir da sua observação e participação sobre as práticas docentes que ocorrem no chão da sala de aula que este estudante se projeta e ao mesmo tempo se reporta às percepções cotidianas que ocorrem no ambiente escolar.

Além disso, é preciso que haja interação entre professores e estagiários com o intuito de compartilhar experiências para que o licenciando em formação possa desempenhar suas atividades com mais segurança. Deste modo, o diálogo entre esses dois agentes deve ir em direção à reflexão sobre a prática docente, conquanto, deve ser entendida como um aspecto crucial e para que este sujeito tenha o embasamento necessário para, possivelmente, consolidar-se como profissional atuante e para que perceba melhor os desafios de sua carreira, constituindo-se como professor (SCALABRIN; MOLINARI, 2013, p. 8).

Após o estágio no seu início de carreira, o professor iniciante sente solidão e isolamento, e são dores que tomam conta do educador nesta fase. Isso se justifica pela falta de trabalho coletivo nas escolas e a falta de experiência somada à insegurança do professor



que está iniciando sua profissão. Ainda há alguns conflitos encarados pelo educador em início de carreira, como: dificuldade em harmonizar o ser bom e o ser severo e a repetição inconsciente do jeito do professor mais experiente. Infelizmente isso faz com que alguns bons professores abandonem a profissão.

Corroborando com a afirmação dos autores, no início da carreira docente muitos professores deparam-se com diversos desafios, conflitos internos e externos, inseguranças, superando-as ao longo de suas experiências em sala de aula, outros, no entanto, acabam questionando-se sobre sua postura e receios ao lecionar, colocando em dúvida suas próprias crenças e capacidades, achando que não estão na profissão correta e desistem. Por isso é incontestável a importância do estágio supervisionado na formação do professor, pois é neste momento que muitos estudantes percebem suas aptidões, habilidades e competências junto a profissão que escolheu. De acordo com Silva e Gaspar (2018, p. 207),

É inquestionável, portanto, a importância desse componente para o currículo de formação docente inicial, por possibilitar o diálogo entre a teoria e a prática, mas esse olhar que se entrecruza possui estreita relação com a forma de compreender a dimensão formadora do componente, que não se deu por acaso, mas a partir das inquietações de quem pratica, pensa e teoriza a educação, demandando diretrizes e regulamentações para os cursos de formação de professores.

Nessa direção, o curso de Educação do Campo se propõe a formar um profissional alicerçado com os modos de vida das populações do meio rural, sendo capaz de dialogar sobre outros elementos do contexto educacional, além de subsídios teóricos e práticos de uma dada área específica para que o mesmo consiga desempenhar sua prática docente de forma exitosa, conforme aponta Alencar (2010, p. 209):

[...] a formação do professor pode ser o caminho para a materialização da Educação do Campo em sua defesa por uma educação e uma escola diferente da que existe na realidade da área rural. A pretensão é que a escola do campo incorpore a luta do seu povo, a sua cultura, as suas memórias e que o campo seja reconhecido como lugar de vida, de produção, com um projeto de desenvolvimento. Que seja um local onde se promova o vínculo entre o ensino e o trabalho e se discuta os conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra, aproximando, da escola, as discussões sobre agricultura familiar e sobre as questões que geram a exclusão de direitos, bem como reconheça os saberes já

produzidos na comunidade rural presentes nos alunos e nos saberes docentes.

Sendo assim, podemos compreender a formação de professores para o campo como compromisso de formar docentes que possam entender a importância do seu papel na luta pela visibilidade do povo do campo, suas diferenças, modo de vida, cultura, trabalho, dentre outros aspectos de suas peculiaridades. Portanto, nos cursos de licenciaturas, como no de Educação do Campo, o estágio supervisionado, para além de mero componente curricular e burocrático presentes nas ementas curriculares, coloca o estudante em formação com a docência, possibilitando-o refletir sobre a teoria e prática, preparando-o para refletir na realidade onde vive e irá atuar de modo a valorizar a sua identidade, contribuindo para possíveis mudanças sociais ressignificadas a partir de suas práticas educativas.

Pimenta e Lima (2005, p. 11) afirmam que “a profissão docente é uma prática social”, ou seja, não se limita ao conceito raso de transmissão do conhecimento, pelo contrário, deslumbra-se pela capacidade de intervir na realidade social por meio da educação. Referindo-se ao contexto da escola do campo, a profissão docente, como uma prática social, deve então contribuir para mudanças na realidade camponesa indo contra o projeto homogeneizador que reduz e limita o contexto do campo. Assim, o estágio supervisionado no ambiente camponês também possibilita que a geração de novos professores em formação possa pensar e refletir sobre a luta do povo do campo.

Essa relação dialógica entre escola e comunidade são fundamentais para a construção de uma educação ‘do’ e ‘no’ campo, pois tomará como elemento constituinte desse processo os modos de vida do lugar onde a escola está inserida, assim como se desenvolverá no contexto da mesma, conforme os apontamentos de Caldart (2003):

1. O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos. 2. A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam. 3. Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano (CALDART, 2003, p. 61).

Compreende-se que as discussões sobre o campo no Brasil têm sido alvo de tensões, lutas e mudanças a partir dos avanços nas discussões políticas



engrenadas pelos movimentos sociais pelo direito básicos dos povos camponeses. Os avanços conquistados atualmente são frutos dessa dinâmica e ainda há muito a ser discutido. Assim, a educação básica do campo ganha notoriedade, pois está alicerçada pelo compromisso de uma educação de qualidade que considere as diferenças culturais dos povos presentes no campo. Portanto, as instituições que ofertam cursos de formação de professores para o campo devem considerar uma preparação condizente com a realidade e entendendo o campo como ele é. Assim,

Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história (CALDART, 2003, p. 61).

Precisamos compreender também que a educação do campo possui suas especificidades presentes na diversidade cultural dos povos e que possui suas diferenças e práticas educativas diferenciadas que devem ser incluídas na construção de uma escola do campo que reafirme suas identidades e autonomia.

Sendo então, a partir desses esboços sobre a relevância do estágio supervisionado na formação de professores para o campo, traçamos os elementos recomendados no Guia do Estágio Supervisionado do curso que serviram como balizas para a construção dos relatórios de estágio. Esses elementos subdividem-se em *fazer*, *saber* e *sentir* docente que são discutidos a seguir como resultados dessa análise.

4. Sobre o fazer docente em contexto da escola do campo

A partir dos relatórios analisados, apresentamos alguns elementos apontados pelas discentes que coadunam com as ideias apontadas no Guia do Estágio Supervisionado I, onde há as orientações para a construção do relatório a ser entregue pelos alunos ao professor orientador do estágio ao final da etapa. O próprio Guia indica que a construção desse relatório tem “[...] um viés de autoformação que consiste na prática de registrar e refletir sobre suas próprias ações didáticas, tomadas de decisões, relação professor-aluno, resultados obtidos durante o exercício cotidiano da docência” (UFPA, 2018, p. 2). Dentre os diversos elementos que constituem essa reflexão autoformativa, o Guia sugere três: o *fazer*, o *saber* e o *sentir* docente.

Segundo o Guia, o *fazer docente* ocorre por meio do “[...] planejamento, métodos, objetivos de ensino-aprendizado; motivação dos alunos da classe” (UFPA, 2018, p. 2). Logo, percebemos que tal elemento se insere numa lógica



de fazer com que o estagiário desenvolva habilidades necessárias para planejar, organizar seus planos de aula (ou outra ação da natureza da escola), que sejam capazes de permitir ao aluno (e também ao professor) processos de ensino e de aprendizagem de forma satisfatória.

Dessa forma, os excertos a seguir, retirados dos relatórios das discentes, nos ajudaram a visualizar a percepção delas sobre esses elementos. Para as discentes o *fazer docente* ocorre por várias frentes:

*"Valorizando a realidade dos educandos e sua importância para seu aprendizado, **ao fazer aulas práticas**, com pesquisas, tornando-os responsáveis para produzir seu conhecimento, **mostrou-se que as aulas de ciências não precisam ser limitadas ao livro didático**" (R1, p. 23, grifos nosso).*

*"O estágio tem duas etapas importantíssimas. A primeira etapa é a observação, muito importante, pois **é através dela que escolhemos que tipo de professor queremos ser**, enquanto a segunda etapa, tão importante quanto a primeira, é a regência, na mesma podemos colocar em prática tudo aquilo que aprendemos como discentes. Portanto, no estágio ocorre uma troca extraordinária de ensino- aprendizado, **pois aprendemos a colocar em prática o respeito, as vivências e contribuições do aluno em sala de aula**" (R2, p. 12, grifos nosso).*

Conforme os excertos acima, observamos que as discentes percebem de forma autorreflexiva a relação teoria e prática desenvolvida no decorrer do processo formativo, estando atentas para a necessidade de planejamento e projeção de aulas que fujam daquelas ditas convencionais, quando se propõem a desenvolver aulas práticas em contexto de escolas rurais que não possuem laboratório de ciências, por exemplo. É nesse momento que é possível notar os alunos deixando de ser sujeitos passivos e tornando-se parte do processo por causa das atividades bem planejadas.

Segundo Santos e Porto (2020), no que tange a formação de educadores na área de Ciências na Educação do Campo, deve-se assegurar que os futuros professores possam pensar sobre seu processo de formação e atuação profissional ainda no percurso acadêmico. Uma das formas ocorre pela valorização das vivências no momento do campo, para que possam observar e refletir a realidade contextual contribuindo significativamente na superação do currículo urbanizado e hegemônico ainda presente em muitos espaços escolares. Fala-se de uma nova geração de educadores para o campo capazes de criar e ampliar os conhecimentos e saberes territorializados, tendo como ponto de partida a realidade daqueles que vivenciam o cotidiano do campo.

Pimenta e Lima (2005) apontam que a experiência inicial do estágio por meio da observação é indispensável para a construção de estratégias futuras do *fazer docente*, pois a partir dela é possível conhecer não apenas a escola e a turma, mas construir, em conjunto com o professor, recursos e metodologias para serem trabalhadas. Além disso, é a oportunidade de inserir uma metodologia diferente, saindo daquilo que já é convencional para os alunos.

Portanto, é nessa etapa que os passos seguintes do estagiário serão traçados, em diálogo com o professor regente, pois mesmo que o estagiário já chegue com uma proposta inicial de ações que pretende desenvolver na escola, é fundamental que as mesmas sejam passíveis de ajustes. Esses são alguns dos elementos que vão demarcando as características de um *fazer docente*.

5. Sobre o saber docente no contexto de uma escola do campo

Na mesma direção do *fazer*, o *saber docente*, apontado pelo Guia, afirma que: “[...] os conhecimentos para dar conta dos conteúdos de ensino; habilidades para condução dos conteúdos; aprendizados adquiridos sobre a condução da aula, a relação professor-aluno [...]” (UFPA, 2018, p. 2). Logo, espera-se que as estagiárias apontem seus avanços e limitações de natureza teórica no que concerne aos conteúdos curriculares que serão abordados quando der sua regência, conforme veremos a seguir:

*Percebe-se que **precisa muito estudo do conteúdo para conduzir a aula**, para estabelecer relação com a realidade dos educandos, pois a participação dos alunos depende de uma aula interessante e prática (R1, p. 9, grifos nosso).*

*Para que o trabalho do professor seja realizado com qualidade é necessário que o profissional se prepare para interpretar e identificar problemas e propor sugestões para as dificuldades enfrentadas no dia a dia dessa profissão, **buscando sempre o melhor para o aprendizado do discente** (R2, p. 10, grifos nosso).*

As assertivas das discentes dão pistas de que é preciso muito estudo e preparação para conseguirem competência teórico da área específica de atuação e para ultrapassar dificuldades do cotidiano escolar. Tais assertivas coadunam com as ideias de Tardiff (2006) quando aponta que o saber científico é parte constituinte do ser professor que advém de um processo de aprendizagem e de formação, sendo na ação do estágio uma oportunidade de fortalecimento e de gênese da própria construção, ligados à identidade e saber docente.



Pimenta e Lima (2005) tratam o tema saber docente quando falam a respeito do processo educativo, destacando sua complexidade e ressaltando as habilidades que o professor deve desenvolver, como a capacidade de conseguir utilizar técnicas diferentes para várias situações que acontecem nos processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, percebemos, nos excertos, uma preocupação das estagiárias não apenas em “dar conta” dos conteúdos específicos, mas também de “trazer” esses conteúdos para o contexto dos alunos, a fim de relacioná-los como estratégia para a melhoria desses processos.

Dal’Ongaro e Schirmer (2014) dizem que a aprendizagem precisa estar voltada para a realidade do educando, e o professor precisa planejar atividades que instiguem os alunos ao conhecimento. Assim, fica evidente que ao considerar o ensino na educação do campo, as práticas docentes embasadas em instrumentos de planejamento didático-pedagógico devem atentar-se para envolver os elementos da realidade dos sujeitos camponeses.

Portanto, o *saber docente* é um processo permanente que não se limita aos conteúdos que foram aprendidos no contexto da universidade, mas requer do professor a formação e estudo constantes, que alie domínio de conteúdo e a relação desses com o meio onde o aluno está inserido. Fazendo isso, o professor consegue ir ao encontro daquilo que rege a LDB, nos incisos I e III, do artigo 28, por exemplo, e demais marcos normativos que preconizam a valorização da diversidade quando asseguram que: “I :conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; [...] III: adequação à natureza do trabalho na zona rural” (BRASIL, 1996).

6. Sobre o Sentir docente em uma escola do campo

Por fim, trazemos para análise o último elemento que constitui o supracitado Guia: o *sentir docente*. Nesse elemento, espera-se que os estagiários discorram sobre “[...] os sentimentos envolvidos na experiência docente (prazer, entusiasmo, autoexigências, princípios e valores)” (UFPA, 2018, p. 02). Nesse caso, são ações da subjetividade do sujeito que está imerso no contexto de sala de aula, aprendendo a ser professor.

As reflexões sobre o *sentir docente* na percepção das discentes:

*[...] o objetivo do estágio foi alcançado com o desempenho dos alunos. Ao vê-los entusiasmados e satisfeito com seu próprio desenvolvimento durante a feira ciências, **nos proporciona a sensação de dever cumprido**. Então, a disciplina de Estágio Supervisionado I **proporcionou grande aprendizado sobre o fazer, saber e sentir docente** (R1, p. 23, grifos nosso).*

É isso mesmo que eu quero para a minha vida? Será esse o caminho para conquistar meus objetivos? Serei feliz nesta profissão? O que farei para melhorar o meu ambiente de trabalho? Serei capaz de ser um bom professor ou uma boa professora? (R3, p. 5, grifos nosso).

É notório, a partir dos excertos acima, que o estágio proporcionou aos discentes fortes elementos de autorreflexão. A ideia de “dever cumprido” manifestada no Relatório 1 por ver nos alunos entusiasmo e satisfação mostram que o estágio permitiu o desenvolvimento de uma prática docente exitosa, com planejamento, diálogo e muitos estudos, conforme apontam Ferreira e Ferraz (2021, p. 4):

[...] eixo importante desse processo de formação, pois nesse tornar-se professor, a formação inicial configura-se como esse espaço de reconhecimento do território da prática. É nesse processo que o estudante tem acesso a vários conhecimentos e saberes que o tornará capaz de fazê-lo ingressar na carreira docente.

No entanto, percebemos no Relatório 3 que há questionamentos a partir dos momentos vivenciados no decorrer da sua prática, não demonstrando segurança sobre a escolha da profissão docente, mas ao mesmo tempo preocupa-se em pensar sobre que atitudes tomar caso opte por ela. Segundo Ferraz (2020), entender o processo da atividade docente no contorno do estágio supervisionado, provoca consigo, de forma natural, incertezas pessoais que vão esbarrar em crenças de autoeficácia, mas que podem ser ressignificadas. Além de desafios presentes no chão da sala de aula que convidaram aos estudantes a “refletirem e dialogarem com os sujeitos desse contexto e com os fundamentos teóricos da sua formação” (FERREIRA; FERRAZ, 2021, p. 06).

De acordo com Scalabrin e Molinari (2013), o estágio deve fazer com que o futuro docente consiga enfrentar e superar os desafios da profissão, refletindo sobre a prática constantemente. O professor deve ser dinâmico, buscar conhecimentos, habilidades e atitudes para crescer. O estágio é um momento para aprender, levando em consideração a observação, problematização e reflexão a respeito da profissão docente. Neste sentido, concordamos com Sarmiento, Rocha e Paniago (2018, p. 161) ao afirmarem que o “estágio constitui o contexto central em que cada um se confronta com questões centrais para a sua construção”. Por fim, a percepção que as discentes trazem sobre o estágio são as seguintes:

[...] a observação é o momento de **refletir sobre a educação que temos e planejar a educação que queremos**. É a



*oportunidade de mostrar que é possível fazer diferente, **mesmo quando os recursos não são suficientes** (R1, p. 8, grifos nossos).*

*Percebe-se que o estágio é de suma importância na vida do graduando, pois é através dele que o discente desenvolve o seu lado docente, sempre **procurando melhorar as suas metodologias de ensino-aprendizagem em sala de aula** (R 2, p. 11, grifos nossos).*

*[...] o estágio é um momento de formação profissional de extrema importância, **é a partir dele que estagiário realmente percebe se tem a vocação para ser docente** (R3, p. 10, grifos nossos).*

Nota-se que os pensamentos dos discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, em relação ao Estágio Supervisionado e a profissão docente, se alinham com os trabalhos de alguns autores importantes no meio acadêmico, como por exemplo: Escalabrin e Molinari (2013), quando se trata de discutir a respeito da importância do estágio na formação docente para conhecer a realidade do aluno, de como é importante a prática para desenvolver habilidades para lidar melhor com as diversas situações que podem ocorrer futuramente na profissão; Alencar (2010), ao falar da diversidade de saberes que é preciso para se desenvolver nessa profissão, e Silva e Gaspar (2018), ao ressaltar a importância do estágio para unir teoria e prática como forma de pensar a educação para a formação docente.

Além destes relatos, foi possível perceber as dificuldades enfrentadas, dentre elas: falta do professor titular durante algumas regências, complexidade de certos conteúdos, alguns dias sem aulas ou, muitas vezes, os alunos tiveram que sair da sala para assistir palestras ou para treinar para os jogos estudantis, dificultando o cumprimento da carga horária e conteúdo; problemas relacionados a infraestrutura, falta de material didático e dificuldades para encontrar um método em que as aulas não se tornassem desinteressantes e monótonas.

É importante falar sobre a dificuldade para lidar com o barulho que os alunos faziam demonstrando falta de interesse nas aulas mesmo quando eram aulas práticas com realização de experimentos. Então, tornar as aulas interessantes para os alunos é mais complexa do que se imaginava, pois não depende apenas da atividade a ser feita, mas como se consegue envolver os estudantes. Nesse sentido, a realização do estágio é importante para aprender a lidar com esses tipos de desafios.

No que se refere à atuação do professor titular, no Relatório 1 é descrito o seguinte:



*O planejamento e os métodos utilizados são mecânicos, os alunos já chegam sabendo como será a aula. Não há mudanças ou inovação, **a mesma metodologia é utilizada com diferentes conteúdos e alunos** (grifos nossos).*

E este relato é predominante em todos os trabalhos analisados, o que acaba sendo muito preocupante. De acordo com Corte e Lemke (2015, p. 31008) “É importante que o profissional docente assuma seu papel enquanto docente munido de conhecimentos científicos, culturais, contextuais, psicopedagógicos e pessoais, a fim de enfrentar os desafios, reflexivamente, responsavelmente [...]”. Para corroborar com essa ideia foram propostas aulas em que os alunos pudessem participar de forma mais atraente, e ao final teve também a realização de feiras de Ciências na escola.

Assim, a partir destes relatos, podemos ver as dificuldades enfrentadas pelas discentes e discutir sobre elas no sentido de buscar alternativas para minimizá-las. Em relação à metodologia dos professores regentes, o estágio serve para observar, refletir, propor, testar e avaliar as outras possibilidades experimentadas pelos estagiários. Com isso, é possível perceber, dentre as contribuições deixadas na escola, que os professores titulares têm buscado por novas metodologias, e os alunos respondendo de forma positiva a situações novas e diferentes no que diz respeito às aulas.

7. Considerações finais

Neste trabalho foi ressaltada a importância (teórica e prática) da realização do estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura, pois o mesmo proporciona ao estagiário o contato direto com os desafios da atividade que desempenhará. Através da realização do estágio na escola supracitada, a professora regente, que recebeu as estagiárias, começou a repensar suas práticas, buscando fazer aulas mais atrativas e interessantes. Isso é muito gratificante, pois demonstra o quanto a realização do Estágio Supervisionado em todas as áreas, mais especificamente em Ciências da Natureza, é importante tanto para docentes em formação quanto para os que já têm experiência, no sentido de trazer novas reflexões sobre ser docente.

Os resultados mostram que os pensamentos das discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo estão alinhados com alguns dos referenciais teóricos citados ao longo deste trabalho, ressaltando ainda mais a importância da realização do Estágio Supervisionado. Os efeitos disso na formação são positivos, preparando de fato para os desafios da profissão. Com base nisso, consideramos que o objetivo geral ora proposto foi alcançado, abrindo pistas de

outras pesquisas para aprofundamento do tema com o envolvimento dos sujeitos.

Considera-se que pesquisar e escrever sobre a própria formação e vivência no estágio contribuiu para melhor autoconhecimento e bagagem emocional para lidar com pessoas em diferentes lugares, não somente em sala de aula, pois por mais que se tenha uma ampla discussão sobre o Estágio Supervisionado no processo de formação, os trabalhos que se relacionam tendo como campo de estágio a escola do campo ainda são poucos. Além disso, levou para a comunidade acadêmica o ponto de vista de discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo em relação ao tema.

Um dos grandes problemas da profissão docente é o professor desmotivado. Obviamente, inúmeros fatores levam a isso, como por exemplo, desvalorização da profissão, baixos salários, sobrecarga de trabalho, falta de participação das famílias, carência de acompanhamento psicológico, entre outros. Contudo, o assunto abordado neste trabalho pode contribuir para despertar o interesse, tanto de professores que já estão atuando como os que ainda vão atuar, pois é importante trazer à tona problemas que, às vezes, podem ser resolvidos a partir da reflexão sobre a própria prática docente.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ci. & Tróp.**, Recife, v.34, n. 2, p.207-226, 2010.

ARAÚJO, Andiara dos Santos; PORTO, Klayton Santana. Vivências de estágio supervisionado em Ciências da Natureza em uma escola do campo: reflexão das práticas pedagógicas na formação inicial de professores da Educação do Campo. **RBEC**, v. 4, n. 5, p.1-17, 2019.

ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BARBOSA, Marcia Silvana Silveira. **O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande Sul, Porto Alegre, 2004.

BEZERRA, Danielly de Sousa; COSTA, Edinaldo Nogueira; MAQUES, Jefferson Antonio. Contribuições do estágio supervisionado na formação discente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, v. 1, Ed. Especial, 212-221, set/dez. de 2016.



BRASIL, **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL, **Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010**.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, Jan/Jun de 2003.

CORTE, Anelice Dalla; LEMKE, Cibele. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. **Anais XXII Congresso Nacional de Educação PUCPR**, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22340_11115.pdf. Acesso em: 04 de jun. 2022.

FERRAZ, Roselane Duarte. Estágio supervisionado na formação do pedagogo: contribuições e desafios. **Revista Encantar**, v. 2, p. 01-12, 2020. Disponível em: <https://www.homologacao.revistas.uneb.br/index.php/encantar/issue/view/45>. Acesso em: 04 de jun. de 2022.

FERREIRA, Lucia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte. Por trás das lentes: o estágio como campo de formação e construção da identidade profissional docente. **Revista Hipótese**, v. 7, p. 301-320, 2021. Disponível em: <https://revistahipotese.emnuvens.com.br/revista/article/view/52>. Acesso em: 4 jun. 2022.

FONSECA, Eril Medeiros da; BIERHALZ, Crisna Daniela Krause. O contexto local como elo entre ciências da natureza do campo. *Educ.Form.*, v. 3, n. 7, p. 66-84, 2018. Disponível em <https://revistas.uecebr/index.php/redufor/article/view/172/154>. Acesso em: 4 jun. 2022.

DAL'ONGARO, Marisa; SCHIRMER, Gerson Jonas. A importância da formação dos professores para atuação na escola do campo no município de Agudo – RS. **Anais do Congresso Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura Recanto Maestro**, 2014.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela S.; ALMEIDA, Whasgthon. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008,

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej.; SILVA, Helen do Socorro Araújo; BRITO, Márcia Mariana Bitencourt. Educação superior do campo: desafios para a



consolidação da licenciatura em educação do campo. **Educ. rev.** v. 32, n.4, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001, 108 p.

MORAES, Valdirene Manduca de. Possibilidades e limites do ensino por área do conhecimento no curso de licenciatura em educação do campo da UNICENTRO: uma reflexão a partir da análise dos relatórios de estágio dos educandos da área de ciências da natureza e matemática. **Analecta**, v. 13 n. 1, p. 67-85, 2012.

NÓVOA, Antônio. **Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores**. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019. Disponível:
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 04 de jun. de 2022

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, V. 3, n. 3 e 4, pp.5-24, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo, SP: Cortez, 2017.

SCALABRIN, Isabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **UNAR**. Araras, V. 7, nº 1, p. 16-27, 2013.

SANTOS, Josimar de Jesus; PORTO, Klayton Santana. Vivências de estágio de ciências da natureza no contexto da educação do campo: uma análise crítico-reflexiva. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 3, p. 117-140, 2020. Disponível em:
<http://seer.upf.br/index.php/rbecm/article/view/10238/114115265>. Acesso em: 04 de jun. 2022.

SARMENTO, Teresa. ROCHA, Simone Albuquerque; PANIAGO, Rosenilde Nogueira. Estágio curricular: o movimento de construção identitária docente em narrativas de formação. **Práxis Educacional**. v.14, n.30, out/dez, 2018, p.152-177. Disponível em <<https://hdl.handle.net/1822/57840>>. Acesso em: 04 de jun de 2022.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. Bras. Estud. Ped.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018.



TARDIF, Mauricie. **Saberes docentes e formação profissional**. (6ª ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

FORMIGOSA, Marcos Marques.; TENÓRIO, Walcinéia Duarte; ROCHA, Carla Giovana Souza; SANTANA, Ronaldo Henrique. A formação e atuação docente na disciplina de ciências em escolas do campo na Amazônia Paraense. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 2, n. 4, p. 158-179, 19 dez. 2019.

UFPA, Universidade Federal do Pará. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação do Campo**, 2015.

UFPA, Universidade Federal do Pará. **Guia do Estágio Supervisionado I**, 2018 (*mimeo*).

VIVIANI, Luciana Maria; GURIDI, Verônica Marcela; FAHT, Elen Cristina. Identidades docentes e culturas profissionais: análise de discurso de narrativas textuais de estudantes do curso de licenciatura em ciências da natureza (EACH/USP). **Anais...** Sevilla: Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo [s.n.], 2016.

Recebido em: 06 de julho de 2022.

Aceito em: 14 de novembro de 2022.

Publicado em: 31 de janeiro de 2023.

