



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

JULIANE GOMES DE SOUSA

IMPLICAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DO ESTÁGIO COMO *PROCESSO EDUCATIVO* NA LEDOC – ARTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS

**Belém-PA
2025**

JULIANE GOMES DE SOUSA

IMPLICAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DO ESTÁGIO COMO *PROCESSO EDUCATIVO* NA LEDOC – ARTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Dr^a. Sônia Regina dos Santos Teixeira

**Belém-PA
2025**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

S725i Sousa, Juliane Gomes de.
Implicações político-pedagógicas do estágio como processo
educativo na LEdoC – Artes da Universidade Federal do Norte do
Tocantins / Juliane Gomes de Sousa, . — 2025.
320 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Belém, 2025.

1. Estágio curricular supervisionado. 2. Licenciatura em
Educação do Campo. 3. Formação de professores. 4. Trabalho
docente. 5. Teoria Histórico-cultural. I. Título.

CDD 323.07

JULIANE GOMES DE SOUSA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Dr^a. Sônia Regina dos Santos Teixeira

Data da aprovação: 23/04/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Sônia Regina dos Santos Teixeira
Universidade Federal do Pará - UFPA
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Universidade de Brasília - UnB
(Membro externo)

Prof^a. Dr^a Maria Antônia de Souza
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG
(Membro externo)

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage
Universidade Federal do Pará - UFPA
(Membro interno)

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu
Universidade Federal do Pará - UFPA
(Membro interno)

Dedico esta tese aos meus amados pais, *Agripina Gomes de Macêdo* e *José Pereira de Sousa* e aos meus irmãos *Josy* e *Cícero*, vocês são a minha principal fonte de incentivo na vida e nos estudos; e, também, aos educandos e educandas da LEdoC: Artes que nas relações de educação cotidianas, me desafiam continuamente como educadora-pesquisadora.

AGRADECIMENTOS

Ingressar no doutorado parecia uma realização muito distante para uma mulher negra, nortista e pertencente a classe trabalhadora. Hoje, o fato de ser professora no ensino superior público e cursar o doutorado na Universidade Federal do Pará, corrobora a minha defesa de que a universidade (educação) pública transforma vidas!

Diante disso, confesso que essa caminhada, no doutorado, só foi possível porque outras pessoas caminharam comigo e a elas expressei os meus mais sinceros agradecimentos:

À minha família, em especial aos meus pais, *Agripina Gomes de Macêdo* e *José Pereira de Sousa*; aos meus irmãos, *Joseane Gomes de Sousa* e *Cícero Gomes de Sousa*; aos meus sobrinhos *João Pedro*, *João Miguel* e *Lucas Felipe*; e ao *Bertô*, meu companheiro de quatro patas;

À minha orientadora, professora Dra. *Sônia Regina dos Santos Teixeira*, pela dedicação, acolhida, paciência e por estar sempre ao meu lado. Seu gosto e zelo pelo estudo e vontade em aprender é contagiante. Obrigada, professora!

Às minhas amigas *Fernanda Silva* e *Giumara Crystina*, que acompanharam de perto essa trajetória e disponibilizaram seus ouvidos e colo em momentos de angústia.

Aos amigos Dra. *Cássia Miranda* e Dr. *Gustavo Araújo*, pessoas queridas que o trabalho na universidade me oportunizou conviver;

Aos membros do GEPEHC/UFPA, em especial ao *Luciano de Medeiros*, *Leilane Pessoa* e *Larissa Ribeiro*. Seus gestos de acolhida, cuidado e escuta afetuosa, desde minha chegada à Belém, me “salvaram” em dias de intensa saudade de casa.

Às colegas de convivência cotidiana, *Keila* e *Carolina*; e ao colega *Douglas*, pelo compartilhamento da jornada acadêmica;

Aos educadores, educanda e educando participantes da pesquisa, que prontamente aceitaram em cooperar com esse estudo;

Ao Colegiado da LEdoC: Artes/UFNT, pela licença concedida para cursar o doutorado;

Ao programa de pós-graduação em Educação (PPGED/UFPA), confesso que cursar o doutorado neste programa é uma realização grandiosa;

Às professoras Dra. *Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva*; Dra. *Maria Antônia de Souza* e aos professores Dr. *Salomão Antônio Mufarrej Hage* e Dr.

Waldir Ferreira de Abreu, por terem aceitado compor a banca e contribuírem generosamente na avaliação dessa pesquisa;

Enfim, vejo em cada momento deste processo de doutoramento, a materialidade de Deus, por meio de pessoas, afetos e na força para superar os desafios. Gratidão!

“O professor deve viver na coletividade escolar como parte inseparável dela [...]” (Vigotski, 2003, p. 300).

RESUMO

SOUSA, J. G. de. **Implicações político-pedagógicas do estágio como *processo educativo* na LEdoC – Artes da Universidade Federal do Norte do Tocantins**. Tese (Doutorado) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2025.

A presente tese tem como objeto de estudo *o estágio curricular supervisionado obrigatório na formação do educador do campo* e teve por objetivo identificar e analisar as relações sociais produtoras do estágio como processo educativo na LEdoC: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música) e suas implicações político-pedagógicas na formação inicial do educador do campo. O estudo se desenvolve na macro conjuntura da Educação do Campo no Brasil, como movimento político-pedagógico e filosófico de base materialista histórico-dialético. Na esfera micro, toma como referência as orientações teórico-metodológicas formuladas por Vigotski e estudos de autores contemporâneos que estudam a temática da formação e do trabalho dos educadores do campo no Brasil, para analisar o estágio curricular supervisionado obrigatório na Licenciatura em Educação do Campo: Artes, da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT. Para tanto, foi realizada uma pesquisa empírica, ao longo dos anos de 2023-2024, que constou de observação, videogravação, entrevistas e sessões reflexivas. Participaram da pesquisa dois educadores e dois educandos, vinculados à disciplina de ECS II, ministrada no semestre letivo de 2023.1 na LEdoC: Artes. As análises seguiram as orientações do método genético-causal formulado por Vigotski. Partindo desse caminho investigativo-formativo, na conjuntura de um curso cujo processo de criação, implantação e consolidação é marcado por embates políticos-pedagógicos, os resultados evidenciam as seguintes relações sociais vinculadas ao estágio na LEdoC: Artes: a) relações institucionais, b) relações sociais intersubjetivas, c) relações sociais específicas do ato de ensinar-aprender e d) relações sociais no plano do indivíduo. A partir dessas relações e considerando o estágio à luz do conceito de *processo educativo*, foi possível identificar diversas implicações político-pedagógicas para a formação dos estagiários decorrentes da participação ativa dos futuros educadores nas atividades do estágio. Estas foram organizadas em três eixos e suas respectivas unidades de análise. As implicações vão desde problematizações sobre o projeto de sociedade e de educação defendido pela Educação do Campo em contraponto a organização da sociedade capitalista, o questionamento das finalidades da educação e da escola atual, até a atuação do estagiário no trabalho docente em sua área de exercício profissional. Identificou-se, ainda, um posicionamento político por parte dos estagiários, a partir do vivido na materialidade das instituições educativas, a compreensão do caráter excludente da escola atual e a projeção do futuro trabalho docente na perspectiva de uma educação progressista. De tal modo, conclui-se que apesar dos desafios identificados no estágio curricular na LEdoC: Artes, é possível perceber que ao articular tempos e espaços formativos plurais, ele pode possibilitar aos futuros educadores do campo o desenvolvimento de análises críticas, considerando o entrelaçamento das relações sociais que participam ao longo desse processo educativo específico.

Palavras-chave: estágio curricular supervisionado; Licenciatura em Educação do Campo; formação de professores; trabalho docente; teoria Histórico-cultural.

ABSTRACT

SOUSA, J. G. de. **Implicações político-pedagógicas do estágio como *processo educativo* na LEdoC – Artes da Universidade Federal do Norte do Tocantins**. Tese (Doutorado) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2025.

This thesis has as its object of study the mandatory supervised curricular internship in the training of rural educators and aimed to identify and analyze the social relations that produce the internship as an educational process in LEdoC: Arts (Visual Arts, Performing Arts and Music) and its political-pedagogical implications in the initial training of rural educators. The study is developed in the macro context of Rural Education in Brazil, as a political-pedagogical and philosophical movement with a historical-dialectical materialist basis. In the micro sphere, it takes as reference the theoretical-methodological guidelines formulated by Vygotsky and studies by contemporary authors who study the theme of the training and work of rural educators in Brazil, to analyze the mandatory supervised curricular internship in the degree in Rural Education: Arts, at the Federal University of Northern Tocantins - UFNT. To this end, an empirical research was carried out, over the years 2023-2024, which consisted of observation, video recording, interviews and reflective sessions. Two educators and two students participated in the research, linked to the ECS II discipline, taught in the 2023.1 academic semester at LEdoC: Arts. The analyses followed the guidelines of the genetic-causal method formulated by Vygotsky. Starting from this investigative-formative path, in the context of a course whose creation, implementation, and consolidation process is marked by political-pedagogical clashes, the results highlight the following social relations linked to the internship at LEdoC: Arts: a) institutional relations, b) intersubjective social relations, c) social relations specific to the act of teaching-learning, and d) social relations at the individual level. Based on these relations and considering the internship in light of the concept of educational process, it was possible to identify several political-pedagogical implications for the training of interns resulting from the active participation of future educators in the internship activities. These were organized into three axes and their respective units of analysis. The implications range from problematizations about the project of society and education defended by Rural Education in contrast to the organization of capitalist society, the questioning of the purposes of education and the current school, to the performance of the intern in the teaching work in his/her area of professional practice. A political positioning was also identified on the part of the interns, based on the experience in the materiality of educational institutions, the understanding of the exclusionary nature of the current school and the projection of the future teaching work from the perspective of a progressive education. Thus, it is concluded that despite the challenges identified in the curricular internship at LEdoC: Arts, it is possible to perceive that by articulating plural formative times and spaces, it can enable future rural educators to develop critical analyses, considering the intertwining of the social relations that participate throughout this specific educational process.

Keywords: supervised curricular internship; degree in Rural Education; teacher training; teaching work; Historical-cultural theory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Síntese dos Encontros Formativos	87
Imagem 1 — Reunião entre o coletivo da LEdoC e a gestão superior da universidade (UFT)	129
Imagem 2 — Roda de diálogo entre a LEdoC/UFNT: Artes e o grupo de Pesquisa GWATÀ da UEG	131
Imagem 3 — Mesa de abertura da LEdoC: Artes (2014)	138
Imagem 4 — Mesa de abertura da 10ª JURA e 10 anos da LEdoC: Artes (2024)	138
Imagem 5 — Primeira viagem de estudos do coletivo da LEdoC: Artes	142
Imagem 6 — Registros de atividades político-pedagógicas na LEdoC: Artes	145
Gráfico 1 — Situação acadêmica do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música)	159
Imagem 7 — <i>Print screen</i> do portal da Secretaria da Agricultura, Pecuária e Aquicultura do Estado do Tocantins	165
Imagem 8 — Desenho do Acampamento Ilha Verde	167
Figura 2 — Ementas das disciplinas de ECS na LEdoC: Artes	201
Figura 3 — Eixos e Unidades de análise	216
Imagem 9 — Registro da lousa com conteúdo de regências	245

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Questões orientadoras e objetivos da investigação	36
Quadro 2 — Resultados do levantamento de literatura acadêmica - BDTD (2014 – 2022)	43
Quadro 3 — Resultado do levantamento de literatura acadêmica – Portal de periódicos da CAPES (2014 – 2022)	43
Quadro 4 — Literatura acadêmica sobre o estágio na Licenciatura em Educação do Campo – Portal de periódicos da CAPES (2014-2022)	55
Quadro 5 — Matriz Formativa das Licenciaturas em Educação do Campo	117
Quadro 6 — Documentos elaborados pelos coletivos da Educação do Campo e o debate sobre a política de formação de educadores (2018 – 2024)	126
Quadro 7 — Distribuição da carga horária na matriz curricular da LEdoC: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música)	178
Quadro 8 — Organização do Estágio Curricular Supervisionado na LEdoC: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música)	188
Quadro 9 — Registro do diário de campo de Margarida (I)	213
Quadro 10 — Registro do diário de campo de Margarida (II)	225
Quadro 11 — Registro do diário de campo de Margarida (III)	235
Quadro 12 — Descrição de regência – Maney	243
Quadro 13 — Descrição de regência – Margarida	253

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGEE	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
APA	Alternativas para a Pequena Agricultura no Tocantins
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCI	Centro de Ciências Integradas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CEHS	Centro de Educação, Humanidades e Saúde de Tocantinópolis
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
CFPP	Centro de Formação de Professores Primários
CESTE	Consórcio Estreito Energia
CGEC	Coordenação Geral de Educação do Campo
CIEDOC	Congresso Internacional de Educação do Campo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPJ	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONDIR	Conselho Diretor
CONEC	Comissão Nacional de Educação do Campo
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Cooperamazônia	Cooperativa dos Agricultores da Reforma Agrária e de Pequenos Agricultores
CP	Conselho Pleno
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
E1	Educador 1
E2	Educador 2
EaD	Educação a Distância
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
EDUCAMPO	Educação do Campo
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
ENECAF	Encontro Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas
EFA	Escolas Família Agrícola
FETAET	Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura do Estado do Tocantins
FONEC	Fórum Nacional da Educação do Campo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPEHC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação
GEPHEA	Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Artes
GO	Goiás
GT	Grupo de Trabalho
GPT	Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
JURA	Jornada Universitária pela Reforma Agrária

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo
LEMEC	Laboratório Emergencial de Manutenção do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo, Artes e Música
LEPECAM	Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo, Artes e Música
MA	Maranhão
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-dialético
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NGP	Nova Gestão Pública
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PA	Pedagogia da Alternância
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PE	Política de Editais
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROEST	Pró-reitoria de Assuntos Estudantis
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
PQFD	Plano de Qualificação e Formação Docente
PRONERA	Programa nacional de Educação na Reforma Agrária
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PSAC	Processo Seletivo por Análise Curricular
RBEC	Revista Brasileira de Educação do Campo
SAGE	Sistema de Acompanhamento e Gestão de Estágio
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIE	Sistema de Informações para o Ensino
SINTET	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Tocantins
THC	Teoria Histórico-Cultural
TC	Tempo Comunidade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TU	Tempo Universidade
TO	Tocantins
TOC	Tocantinópolis
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS	Universidade Federal de Sergipe
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UnB	Universidade de Brasília

UNESCO
UNITINS
OCDE
OI

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Universidade do Tocantins
Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Organismos Internacionais

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	19
1.1 Tecitura de uma trajetória com a conjuntura da investigação.....	25
1.2. Justificativa, delineamento do problema e objetivos do estudo.....	29
1.3.Estrutura da tese.....	38
2 PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO EM INTERFACE COM A FORMAÇÃO INICIAL, O TRABALHO DOCENTE E O ESTÁGIO CURRICULAR.....	42
2.1 Produção Científica sobre Licenciatura em Educação do Campo e suas Interfaces.....	42
2.2 Estágio curricular supervisionado na Licenciatura em Educação do Campo: um debate específico na literatura educacional.....	54
3 FUNDAMENTOS E MÉTODO DA PESQUISA HISTÓRICO-CULTURAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRILHANDO CAMINHOS.....	66
3.1 O método	67
3.2 Procedimentos de produção de informações.....	69
3.3 Momentos da pesquisa empírica	77
3.3.1 Primeiro momento.....	77
3.3.2 Segundo momento.....	78
3.3.3 Terceiro momento.....	84
3.3.4 Quarto momento: Trabalho cooperativo.....	84
3.4 Procedimentos de análise de dados.....	88
4 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA CONJUNTURA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	91
4.1 Considerações sobre a formação inicial de professores.....	91
4.2 Estado, educação e formação de professores.....	97
4.3 Trabalho docente como categoria no debate da formação de professores.....	103
4.4 Lutas e resistências na produção da Educação do Campo.....	109
4.4.1 A política de formação de educadores e a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC).....	113
4.4.1.1 Desafios emergentes na Licenciatura em Educação do Campo: pontuando os debates coletivos.....	125

5 “A SEMENTE QUE PLANTAMOS GEROU BONS FRUTOS”: UMA DÉCADA DA LEdoC - ARTES (ARTES VISUAIS, ARTES CÊNICAS E MÚSICA).....	133
5.1 A Licenciatura em Educação do Campo como componente da formação de professores no Norte do estado do Tocantins.....	134
5.1.1 Produção histórica e institucional da LEdoC: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música).....	137
5.1.2 Perfil formativo.....	147
5.1.2.1 Existência social de Maney e Margarida: interfaces de suas relações sociais.....	152
5.1.2.2 Situação acadêmica discente.....	159
5.3 Os usos da terra na região do Bico do Papagaio.....	163
6 O ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	169
6.1 Configuração do estágio na formação de professores: aspectos históricos e legais.....	169
6.2 O Estágio Curricular na Licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música).....	175
6.2.1 Organização curricular do estágio na LEdoC: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música).....	187
7 IMPLICAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DO ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO.....	208
7.1 Planejamento institucional do estágio curricular.....	209
7.2 Eixos e unidades de análise: em busca da materialidade das relações produtoras do estágio curricular.....	215
7.2.1 Eixo 1: Expectativa.....	217
1.1 O Idealizado.....	218
1.2 O Planejado.....	221
7.2.2 Eixo 2: O realizado.....	228
2.1 Tensões e conflitos.....	230
2.2 Espaços institucionais.....	234
2.3 Desenvolvimento das ações pedagógicas na escola.....	242
7.2.3 Eixo 3: “Em operário construído, o operário em construção”.....	261
3.1 Identificação com a docência.....	261
3.2 O papel do educador, da escola e o trabalho docente.....	266
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	273
REFERÊNCIAS.....	283

ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	301
ANEXO B: CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DA 10ª JURA E COMEMORAÇÃO DOS 10 ANOS DA LEdoC: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música).....	305
ANEXO C: PORTARIA COM ALTERAÇÃO DO NOME DA LEdoC/UFNT.....	306
ANEXO D: PROGRAMA DE DISCIPLINA “ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO II – 2023.1”	307
ANEXO E: FORMULÁRIO DE ENCAMINHAMENTO DO ESTAGIÁRIO.....	310
ANEXO F: ATIVIDADE 1 – PLANEJAMENTO E REGÊNCIA.....	311
APÊNDICE A: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ.....	314
APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES ORIENTADORES DE ESTÁGIO.....	315
APÊNDICE C: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICO/CIENTÍFICA.....	316
APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – EDUCANDO.....	317
APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – EDUCADOR.....	319

1 INTRODUÇÃO

Esta tese, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais”, tem como objeto de estudo: o estágio curricular supervisionado obrigatório na Licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música) e teve por objetivo identificar e analisar as relações sociais produtoras do estágio como processo educativo na LEdoC: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música) e suas implicações político-pedagógicas na formação inicial do educador do campo. O trabalho é parte integrante do projeto articulado de pesquisa, ensino e extensão: “Laboratório Lev Vigotski de formação de professores e trabalho docente”, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação (GEPEHC/UFPA), sob coordenação da professora Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira.

Como parte de um esforço coletivo do referido grupo para estudar e analisar as implicações práticas do sistema teórico-conceitual de base materialista histórico-dialética de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) para a área da educação, de modo a contribuir para a construção de uma pedagogia crítica, este trabalho de tese, fundamentado nas formulações centrais de Vigotski sobre o processo de formação do psiquismo humano e em estudos de autores contemporâneos que estudam a temática da formação e do trabalho dos educadores do campo, analisa o estágio curricular supervisionado obrigatório na Licenciatura em Educação do Campo: Artes, da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT, de modo a evidenciar suas implicações político-pedagógicas na formação inicial do educador do campo, pautando sua conexão com a materialidade do trabalho docente.

A teoria elaborada por Lev Semionovitch Vigotski apresenta uma concepção de ser humano como personalidade consciente (Vygotski, 1996), constituída na materialidade dialética e histórica das relações sociais. Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano é compreendido como um processo em movimento, fruto das múltiplas relações sociais que o ser humano participa e a educação, em sentido amplo (*Vospitanie*) e, em sentido restrito, a educação escolar (*Obutchenie*) constituem as principais relações constitutivas do ser humano. Com base nesse entendimento, o estágio é analisado a partir da concepção de *processo educativo*, um conceito elaborado por

Vigotski (2003, p. 79), que fundamentado na dialética materialista é definido como: “um processo dinâmico, ativo e dialético [...]” e “trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos”.

De acordo com essa formulação teórica, o estágio pode ser compreendido como um processo: a) *dinâmico*: um componente curricular em movimento, passando por alterações contínuas, em correspondência com a própria dinâmica histórica e material, como pode ser verificado no processo de constituição da LEdoC: Artes, a cerca de uma década; b) *dialético*: coloca em unidade a formação inicial, conjuntamente com o exercício no âmbito do trabalho docente (o educando em formação exercendo o papel social da futura profissão); une em pares as funções de professor-orientador, educador-educando, estudante-estagiário, ensino-aprendizagem e as instituições escola-universidade; possibilita a identificação de contradições, a partir das experiências na materialidade do trabalho docente; viabiliza a unidade teoria-prática e c) *ativo*: o educador e o educando são os principais agentes na produção compartilhada das relações que configuram o estágio como processo; o educando (estagiário) é situado como totalmente ativo ao ter sob sua responsabilidade o exercício da docência.

A análise do estágio curricular da LEdoC: Artes, elemento constitutivo da formação inicial de profissionais que atuarão na educação dos sujeitos do campo, como um processo educativo, tendo como base a formulação de Vigotski de que o ser humano se constitui como uma personalidade humana consciente, a partir das múltiplas relações sociais, no qual a educação como relação social organizada ocupa papel central, pode prospectar uma perspectiva ampliada sobre a organização de processos educativos institucionalizados e sobre a educação como prática social deliberadamente intencional.

Com essa compreensão, a investigação sobre as implicações político-pedagógicas no âmbito do estágio, buscou evidenciar como a participação ativa dos estudantes, nas atividades intencionalmente organizadas no estágio na LEdoC: Artes, impactam/resultam em sua formação como futuros educadores, dada a proximidade e articulação com a materialidade do trabalho docente, oportunizadas por esse processo educativo.

Desse modo, a lente analítica sobre o Estágio Curricular Supervisionado obrigatório (ECS), parte da compreensão de *meio social* em Vigotski (2003, p. 79), como o “conjunto das relações humanas” e, a partir dessa base conceitual, *de meio social educativo* como “o conjunto de todas as relações sociais vividas na escola” (Teixeira; Barca, 2019a, p. 77), alargando o conceito de escola de modo a incluir a universidade – uma escola superior, responsável pela formação científica e profissional. Nesse sentido,

o estágio, como *processo educativo*, é situado como componente (produto e produtor) das relações singulares que configuram o meio social educativo da Licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música).

Nessa direção, a concepção de meio social educativo apresentada, se aproxima do que Caldart (2021, p. 7) caracteriza como ambiente educativo que, por sua vez, “se refere às condições criadas para que determinada ação ou atividade seja feita na perspectiva de educar seus sujeitos, dando ênfase às *relações* e aos *processos* que se estabelecem entre as pessoas, os objetos, os tempos e os espaços [...]”.

Dessa forma, para fins de conceituação, na presente tese, o estágio é compreendido como um *processo educativo*, produzido nas relações sociais, materializadas no conjunto das atividades teórico-práticas desse componente curricular, abrangendo tanto pessoas, no desenvolvimento de diferentes papéis e funções vinculados às finalidades de educar, quanto a diversidade de materiais, tempos e espaços formativos. Portanto, na sua produção, como processo em movimento, não somente o professor e o aluno são ativos, mas também o meio social educativo, deliberadamente organizado, no qual as relações sociais acontecem, considerado como o terceiro elemento, aquele que realiza a síntese dialética entre os dois primeiros (Teixeira; Barca, 2022).

O levantamento da literatura sobre o estágio curricular supervisionado me permitiu constatar que os debates acadêmicos sobre o tema, comumente estão debruçados em pares: estagiário - professor regente ou professor-orientador (Sharon, 2021); universidade - escolas de educação básica (Silva, 2015), (Barreira, 2019); teoria - prática (Bonfanti, 2017), sem a percepção do meio social como elemento ativo na configuração e desenvolvimento do processo de estágio. Essa identificação, torna a inserção analítica e propositiva do conceito de processo educativo, fundamentado no referencial do presente trabalho, como novidade, no debate sobre esse objeto de estudo.

Partindo dessas considerações, foi possível perceber que o modo como o estágio é organizado pode contribuir para a materialidade do perfil delineado para a Licenciatura em Educação do Campo, em seu projeto inicial, como política específica de formação de educadores, conforme descrito por Molina (2015a, p. 153): “Ao construir como perfil de habilitação da Licenciatura em Educação do Campo, simultaneamente, as três dimensões – a docência por área de conhecimento; a gestão de processos educativos escolares e a gestão de processos educativos comunitários [...]”.

Portanto, a forma como a Licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música) propõe as etapas do estágio, quatro no total, pode

permitir a efetivação de aspectos que compõem esse perfil profissional, a saber: observação e regências no componente curricular de Arte na educação básica (área de conhecimento); observação e participação na gestão escolar (gestão de processos educativos escolares); planejamento e desenvolvimento de projetos educativos comunitários (PPC – Educação do Campo, 2023).

O estágio pode contribuir, também, como componente para a concretização dos princípios formativos da Educação do Campo: princípio pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana; da valorização dos diferentes saberes no processo educativo; dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem; da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável; da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino (Brasil, 2004).

Diante do exposto, estudar o estágio com base no sistema teórico-conceitual de Vigotski, permite tanto a elaboração de um diagnóstico sobre como esse processo tem sido organizado, identificando suas relações produtoras, quanto à proposição de mudanças, para as quais o princípio da cooperação pode ser um guia, cujos fins sejam intencionalizados para um aprofundamento das ações do estágio, na articulação direta com o trabalho docente, a partir do perfil específico do educador do campo.

O debate apresentado, delineado de modo particular no presente estudo, é componente do campo da pesquisa educacional que centraliza a formação de professores, o qual, segundo André (2010), vem se constituindo como uma área de pesquisa em expansão, comprovadamente pelo aumento do número de pesquisas, eventos científicos e seções específicas em periódicos com foco na temática. Essa multiplicidade de estudos, com ênfase na questão docente, especialmente na formação de professores, é reveladora, segundo Xavier (2014), de diferentes justificativas e interesses vinculados a anseios, projetos e setores sociais.

Conforme amplamente referenciado na literatura educacional (Dale, 2004; Evangelista e Shiroma, 2007; Oliveira, 2004; Maués, 2003; Shiroma, 2003, 2018), o campo da formação docente assumiu novos contornos a partir do conjunto de reformas educacionais implementadas a partir dos anos 1990, no bojo de reestruturação produtiva do capital, que provocou mudanças extensas e profundas na organização e gestão da educação como um todo. Essa conjuntura de mudanças, ocorridas no mundo globalizado, inaugurou vários pontos de crise na educação, compreendida como prática social historicamente produzida por meio do trabalho humano, dentre os quais, os destacados

por Oliveira (2019): a expansão crescente da escolarização no mundo; a diversificação do público escolar; a confrontação dos valores e normas da escola; e as novas formas de conceber o planejamento e a gestão da educação, em conformidade com as exigências da globalização.

Desse modo, o trabalho docente como ramificação do trabalho geral, a atividade pedagógica como uma das dimensões do trabalho docente, as formas de organização institucional e dos trabalhadores da educação, as matrizes de avaliação e os vários elementos que compõem o sistema educativo, passaram a ser objetos de estudos de forma articulada com o bloco de reformas na totalidade social. E nessas circunstâncias, temas como precarização, flexibilização e intensificação do trabalho docente (Piovezan; Dal Ri, 2019) passaram a integrar o debate sobre a educação no conjunto dos impactos provocados pela lógica neoliberal, marcadamente voltada para a competição, individualidade, concorrência e ênfase no mercado como regulador das práticas sociais.

As consequências dessa forma de organização são perceptíveis nas ações, discursos e finalidades da educação escolarizada, tornando-se recorrente a transformação das instituições educacionais (escolas, universidades) em empresas, moldadas pela garantia da eficiência, eficácia e resultados mensuráveis, o que constitui uma tendência ampla de absorção de práticas gerenciais (Laval, 2019).

No que se intensificam essas características, cada vez mais explícitas na conjuntura atual, Freitas (2021) provoca uma reflexão contundente sobre as finalidades da educação, produzidas socialmente, que fundamentam o projeto educacional vigente. Tomando por base essas compreensões, a formação, as funções sociais do professor e das organizações institucionais de ensino constituem um campo fecundo como potencialidade investigativa, uma vez que são configuradas a partir de papéis que se alteram em meio as dinâmicas históricas, materiais e de interesses.

Com esse debate fundante, baseado nos aspectos globais que configuram a sociedade atual, no qual a educação escolarizada é constitutiva de sua totalidade, é que se buscou desenvolver o presente estudo, a partir de um recorte específico que centraliza a Licenciatura em Educação do Campo. Este curso de graduação se configura como uma nova modalidade formativa docente, cujo perfil profissional é definido a partir de um projeto de sociedade, de campo e de escola (Molina; Rocha, 2014) formulado em meio a luta, compreendida como categoria de ação, de organização da classe trabalhadora e em uma concepção mais radical como ato de “[...] não desistir de viver [...]” (Caldart, 2021, p.7).

Embora a referida licenciatura esteja inserida em uma organização social de lógica capitalista, como desdobramento de uma política de formação de professores¹ institucionalizada pelo Estado, inicialmente estruturada por editais (Flores, 2021), esse curso de formação de educadores configura-se como espaço de confronto com o Estado, a partir de um movimento reivindicatório e de uma forma de organização constituída e liderada por grupos historicamente marginalizados que pontuam um projeto intencionalmente político, filosófico, pedagógico e de militância.

A Educação do Campo, como movimento amplo de base popular, situa-se na tensão com os poderes instituídos historicamente e, por isso, a partir da materialidade de suas práticas é possível concordar com Stetsenko (2023, p. 14) ao afirmar que as “[...] ações dos desprivilegiados muitas vezes desafiam *de fato* o *status quo* e, portanto, servem como formas radicais e insurgentes de agência que subvertem os poderes opressores”. Dessa forma, a conquista de pautas por meio da garantia de direitos, como a organização de processos educativos específicos, frente a um Estado que se constitui em princípios excludentes, funciona como uma forma de consolidar a luta que possui como fundamento central a ruptura com o modelo social vigente.

A partir dessa conjuntura, a investigação na Licenciatura em Educação do Campo, como projeto educativo que surge da luta coletiva, de modo especial, o curso de Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música), ofertado desde 2014, inicialmente, na Universidade Federal do Tocantins (UFT) e a partir de 2019, na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), articula-se ao esforço amplo de contribuir para a compreensão e o fortalecimento institucional desses cursos de formação de educadores, a partir da composição de um campo de produção de conhecimento específico, entendido por Molina (2015a), como uma das potencialidades de ampliação e consolidação da Educação do Campo no Brasil.

¹ O uso das terminologias: formação de professores; formação docente e formação de educadores(as) ao longo da produção escrita, para denominar o processo de formação profissional, é justificado nos dois primeiros casos pela recorrência no campo de estudo (Oliveira, 2010; 2019; Silva, 2018; Silva e Limonta, 2014; Hypolito, 2011), e no terceiro por uma opção política-educacional usualmente referenciada na discussão que contempla a Educação do Campo (Molina, 2015, 2017, 2020; Caldart, 2002, 2021; Souza, 2022). No projeto científico de Vigotski, a denominação utilizada é a de professor (Vigotski, 2003), que será mantida quando o conceito for referenciado a partir da teoria histórico-cultural. Essa justificativa também se aplica ao uso da terminologia “aluno”, sendo uma correspondência ao conceito no projeto científico do referido autor.

1.1 Tecitura de uma trajetória com a conjuntura da investigação

A escolha da temática de estudo, o seu recorte e a problemática condutora da investigação encontram-se vinculadas à existência social da pesquisadora em suas dimensões pessoal e profissional. Portanto, a intenção e o desafio em sua realização emergem da prática e seguem em direção à busca em pontuar intervenções na realidade. De um modo geral, foi feito o esforço de produzir conhecimento, cuja gênese e retorno seja a materialidade concreta.

Dessa forma, a primeira singularidade que me aproxima da temática investigada, está vinculada à minha entrada no curso de Pedagogia, no ano de 2009, ofertado na Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Tocantinópolis². Por meio desse curso, vivenciei inúmeras experiências na tríade ensino, pesquisa e extensão, participando ativamente de grupos de estudos e pesquisa. Destaco nesse percurso, a efetivação do estágio na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), por terem constituído espaços de aproximação com as práticas pedagógicas e momentos propícios para a reflexão sobre a formação do professor.

A base dessas experiências, oportunizadas a partir do estágio, fundamenta-se na compreensão dessa atividade curricular obrigatória como espaço pedagógico de formação, “[...] como um dos importantes eixos dos cursos de formação de professores e como espaço propiciador da reflexão” (Lima, 2008, p. 198). Na realização dos estágios, a observação do trabalho desenvolvido pelos docentes me suscitou questionamentos sobre a formação recebida por esses profissionais e o modelo de ensino-aprendizagem priorizado em suas ações.

No ano de 2015, na fase final do curso de graduação, visando avançar em meu processo formativo, numa atitude de desejo e esperança, participei do processo seletivo de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGED/UFT), e mais uma vez a oportunidade de trilhar novos caminhos foi confirmada. No mestrado, aconteceu um novo encontro com a formação inicial de professores, agora com um olhar de pesquisadora e permeado de inquietações, inclusive sobre meu próprio percurso formativo. Desse modo, as reflexões foram encaminhadas

² A partir da criação da UFNT, a denominação de Câmpus de Tocantinópolis foi substituída por Centro de Educação, Humanidades e Saúde de Tocantinópolis – CEHS em conformidade com a nova estrutura organizacional.

para a investigação da formação inicial de professores no curso de Pedagogia do Câmpus Universitário de Tocantinópolis, curso do qual sou egressa.

Trilhando esse percurso, no ano de 2017, cheguei à conclusão do Mestrado em Educação e nesse mesmo período ingressei como professora efetiva, na educação básica, da rede municipal de Tocantinópolis, trabalhando por 11 meses em duas escolas municipais. Essa experiência breve, mas potente, cedeu lugar para o trabalho em outro nível da educação, no ensino superior, possível a partir da aprovação em concurso público no ano de 2018, pelo qual ingressei como professora efetiva na UFT no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música)³.

Esse curso de graduação se firma em um projeto que:

[...] estabelece transversalidade com a dinâmica da realidade social, para cumprir em primeira instância sua função social [...]. O objetivo é promover uma educação, formação e profissionalização alternativas, mais apropriadas à realidade do campo, de modo a incentivar a permanência do jovem na sua própria região, criando alternativas de trabalho e renda (PPC- Educação do Campo, 2023, p. 31).

Trabalhando nessa licenciatura, que tem por base princípios específicos, gestados nos movimentos populares e sindicais locais e em amplos debates coletivos, tenho contribuído diretamente na denominada dimensão pedagógica do currículo e, no rol de possibilidades, além do exercício docente nas quatro etapas do estágio curricular supervisionado, fui por dois anos coordenadora de estágio, atribuição fundamentada na seguinte caracterização:

Coordenador de Estágio: Entende-se por coordenador de Estágio o professor responsável pela orientação e organização do fluxo de demandas relacionadas ao cumprimento do estágio curricular supervisionado junto ao Curso de Educação do Campo. Cabe a este coordenar [e] avaliar juntamente com os professores de Estágio as demandas, diretrizes e eventos relacionados às diretrizes institucionais internas e externas vigentes ao Estágio (PPC- Educação do Campo, 2023, p. 185).

³O curso quando criado foi denominado, no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior e-MEC, de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes e Música. Cabe esclarecer que embora a música seja uma produção artística, a sua separação na nomenclatura da habilitação do curso: “Artes e Música” não era justificada oficialmente. Dada a percepção dessa incoerência, que era mantida devido o cadastro original, na atualização do Projeto Pedagógico do curso no ano de 2023, o Colegiado conseguiu alterar a nomenclatura passando, a partir de então, a ser denominado de Licenciatura em Educação do campo - linguagens e códigos: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música). A alteração já consta no e-MEC (Ver nos anexos a portaria nº 502 de 07 de junho de 2024 que aprova a alteração do nome do curso).

Essa função me possibilitou visualizar alguns aspectos relacionados a esse componente curricular, como por exemplo, a identificação de uma carência epistemológica, no campo da pesquisa educacional sobre essa atividade formativa nos espaços de exercício profissional do educador do campo, como confirmam os estudos de Araújo; Aires (2019); Magalhães; Moura (2021); Gomes; Araújo; Sousa (2021). Surgiram, também, questionamentos sobre a organização e dinâmica do estágio e suas implicações na formação inicial deste profissional, considerando a proximidade com a materialidade do trabalho docente.

Foi possível, ainda, a proposição de ações na referida realidade educacional, dentre as quais, destaco: participação ativa na comissão de reformulação do regulamento do estágio do curso no ano de 2018; contínuas visitas de campo em escolas situadas em diferentes comunidades, e a proposição de três fóruns para debate dessa temática específica: “I Fórum de Estágio Supervisionado do Câmpus de Tocantinópolis: conjuntura e desafios” (2018); “II Fórum de Estágio Curricular Supervisionado: trocas de saberes e desafios formativos” (2019); “Estágio Curricular Supervisionado no contexto remoto: compartilhando experiências, desafios e perspectivas” (2021). Esses fóruns articularam, interdisciplinarmente, as reflexões e experiências dos quatro cursos de licenciatura do Centro de Educação, Humanidades e Saúde de Tocantinópolis (CEHS): Educação do Campo, Pedagogia, Ciências Sociais e Educação Física.

No âmbito da pesquisa, passei a fazer parte de grupos que discutem temáticas na área da formação de professores e suas interfaces. Inicialmente, passei a integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Artes (GEPHEA/UFNT) e com a entrada no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), no nível de doutorado, no ano de 2021, ingressei no GEPEHC/UFPA coordenado pela professora e minha orientadora, Sônia Regina dos Santos Teixeira.

Como membra do último grupo mencionado e vinculada à linha de pesquisa “Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais”, tenho traçado um caminho coletivo de estudos e produções científicas, fundamentado no projeto teórico-metodológico de Vigotski, compreendendo-o como um sistema teórico-conceitual de matriz dialética materialista; uma produção elaborada e situada historicamente; e um projeto científico comprometido com a transformação social, que enfatiza a educação como núcleo central (Barca; Teixeira, 2020, 2022; Teixeira, 2022).

O estudo do projeto científico de Vigotski, denominado na literatura educacional como histórico-cultural⁴, a partir das discussões no GEPEHC e nas disciplinas: “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural”; “Teoria Histórico-Cultural e Educação Especial” e “Seminário de Pesquisa”, ministradas pela professora Sônia Regina dos Santos Teixeira, oportunizou a identificação do potencial em investigar os problemas educacionais pela análise das relações produzidas na materialidade da dinâmica social.

As articulações da teoria estudada com outros debates epistemológicos, fundamentais para a compreensão da educação como prática social produzida em uma totalidade histórica, pontuados no decorrer das disciplinas “Teorias da Educação” e “Formação, profissionalização e trabalho docente”, cursadas no PPGED/UFPA, em conjunto com as minhas experiências, encaminharam para a definição do objeto de estudo da presente investigação. A intenção primeira, parafraseando Lima (2008), foi de que a prática refletida pudesse ser dialogada com a teoria por meio da pesquisa e dos seus desdobramentos.

Considerando o percurso apresentado, entendo que as minhas experiências com políticas públicas de educação, com destaque para a formação inicial de professores, me situam em um intenso processo de formação, por meio das relações produzidas no desenvolvimento de diferentes papéis e funções sociais (Pino, 2005), que me oportunizaram uma aproximação e interesse em estudar, aprofundar e problematizar aspectos relativos a esse campo.

Estudar cursos vinculados à minha realidade territorial, profissional e pessoal no âmbito da pós-graduação – curso de Pedagogia no mestrado, Licenciatura em Educação do Campo no doutorado – desvela a busca e o desejo pela produção de conhecimento científico que torne a intervenção nesses espaços de modo intencional, com finalidades

⁴ Cabe esclarecer que o termo histórico-cultural, utilizado usualmente para denominar a teoria que teve L. S. Vigotski como principal expoente, corresponde a interpretação desse projeto científico em um período específico da produção do autor, cuja ênfase era dada à cultura, compreendendo “[...] sua concepção de desenvolvimento humano, trabalhada, sobretudo, entre 1928 e 1931. Embora não comporte, portanto, toda a obra de Vigotski, serve para designá-la como uma metonímia da parte pelo todo (Delari Jr, 2009, p. 3). O uso da terminologia por Luria e Leontiev, em 1956, contribuiu para sua popularização a partir de 1970 (Barca; Teixeira, 2020). Há, ainda, inúmeras interpretações sobre a denominação histórico-cultural nas produções brasileiras, caracterizadoras de uma variedade de entendimentos sobre a ciência psicológica elaborada por Vigotski. Feitos esses registros, justifica-se a adoção da terminologia “histórico-cultural” ao longo das produções de nossa autoria (GEPEHC), embora, não a reconheçamos como a mais adequada, pela recorrência na literatura acadêmica quanto à referência a obra de Vigotski.

claras e cada vez mais qualificada, percorrendo como intenção teleológica central desses estudos um retorno à minha prática como educadora (Delari Jr., 2020).

1.2. Justificativa, delineamento do problema e objetivos do estudo

O estudo se desenvolve na macro conjuntura da Educação do Campo, como movimento político-pedagógico e filosófico de base materialista histórico-dialético, e na esfera micro de um curso de formação de educadores, a saber: a Licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música), articulando as dimensões do universal, particular e singular na busca pelas múltiplas articulações do processo educacional analisado.

A proposta surgiu a partir de inquietações por reflexões teórico-práticas que discutam o estágio curricular supervisionado na realidade formativa do educador do campo, uma vez que é verificada, por levantamento na literatura educacional e pelas experiências da pesquisadora na área, uma lacuna teórico-conceitual sobre o tema na conjuntura em destaque.

Além disso, é identificada, ainda, uma carência na compreensão da dinâmica, da estrutura e das relações produtoras do estágio na particularidade pesquisada. Desse modo, a proposta parte do entendimento de que o estágio, campo de inúmeros estudos, ganha contornos específicos e plurais ao ser delineado na Licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música).

É durante as fases que compõem o estágio que o discente – educador em formação – poderá ter a possibilidade de aprender e externar conhecimentos específicos; observar modos de exercício profissional; ser ativo na realização de funções de docência (planejamento, gestão, desempenho da dimensão pedagógica); identificar aspectos da organização institucional; diagnosticar e propor ações vinculadas às demandas emergentes do ambiente escolar e comunitário.

Para Lima (2008, p. 200), o estágio pode constituir-se como espaço de “[...] oportunidade de contato com a escola para descobrir valores, organização, funcionamento dela, bem como a vida e o trabalho dos seus professores e gestores”. Com esse propósito, a investigação analisou o lugar do estágio como atividade articuladora de uma diversidade de experiências na formação inicial do educador do campo, cujo foco recai sobre a identificação e análise das relações sociais produtoras desse processo educativo e suas implicações na formação inicial e na compreensão do trabalho docente.

Nesse sentido, a proposta de estudo, com recorte no estágio curricular supervisionado obrigatório, fundamenta-se na percepção desse componente curricular como espaço de produção de relações formativas com o educador do campo em formação inicial, de modo ativo, situando-o como uma dinâmica que possibilita a problematização, compreensão e análise sobre variados componentes do trabalho docente. O estudo também compreende a formação de professores, no caso específico, do educador do campo, como indissociável ao *trabalho docente*, compreendido como:

[...] uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas. **Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas** [...] O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo (Oliveira, 2010, s/p, grifo nosso).

Ainda de acordo com essa conceituação, o trabalho docente engloba uma diversidade de pessoas envolvidas com o ato educativo, como constituintes da categoria docente, dentre os quais, os estagiários, conforme expressa Oliveira (2010, s/p, grifo nosso): “Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros”. Situando, desse modo, os professores em formação, durante as experiências de estágio, como agentes ativos desse trabalho.

Nessa direção, Silva e Limonta (2014), ao refletirem sobre as categorias fundamentais para a constituição de um projeto de formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora, intenção da gênese do projeto formativo da Educação do Campo, apresentam o trabalho docente como uma dessas categorias, situando-o como integrante do trabalho geral, enquanto produção humana, que carrega em si o potencial de contribuir para a transformação da natureza e da sociedade. Por assim ser entendido, o trabalho docente, que se expressa como uma ocorrência singular do trabalho (Pasqualini; Martins, 2015), pode promover mudanças educacionais a partir da (re)organização intencional das relações que o produz.

Desse modo, Silva e Limonta (2014, p. 17) afirmam, ainda, que “para se pensar em um projeto de formação de professores é preciso considerar a materialidade do trabalho docente, pois, os homens são produzidos por meio do trabalho e só mudanças no

nível das relações de trabalho podem transformar a realidade”. Essa compreensão explicita a importância de analisar as relações produzidas na materialidade dos espaços educativos, desde a formação inicial de professores, pontuando-as como determinantes de ações e, portanto, estruturas potenciais para refletir sobre o processo de formação e o trabalho docente expresso em múltiplas dimensões e ocorrências.

No campo da relevância social e, singularmente, no âmbito educacional, a justificativa do estudo abarca alguns pontos: o primeiro refere-se à constatação da carência de estudos na produção acadêmica brasileira sobre o estágio curricular na Licenciatura em Educação do Campo, especialmente na área da pós-graduação *stricto sensu*. É importante externar que essa verificação é demarcada temporalmente, uma vez que, segundo Albuquerque (2014, p. 219), há um “[...] crescente interesse dos pesquisadores brasileiros pela problemática da educação dos trabalhadores do campo”.

Considerando a produção na literatura educacional, foi possível identificar, a partir de levantamento realizado em dois dos principais portais de registro da produção acadêmica brasileira: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que as discussões sobre formação inicial de professores e estágio, como áreas de conhecimento e categorias gerais, agregam uma quantidade expressiva de estudos tanto em periódicos, quanto no conjunto de teses e dissertações. No entanto, como será mostrado na seção de revisão de literatura, o mesmo não ocorre quando a ênfase recai sobre a especificidade da Licenciatura em Educação do Campo em suas interfaces com o estágio curricular supervisionado e o trabalho docente.

Essa constatação corrobora a relevância de pesquisas na conjuntura dessas licenciaturas, como componentes da política de formação de educadores do campo, compreendendo que “[...] a produção e a divulgação do conhecimento não se fazem alheia aos conflitos, antagonismos e relações de força que se estabelecem entre as classes ou grupos sociais. A produção do conhecimento é ela mesma parte e expressão dessa luta” (Frigotto, 2008, p. 51). Esta intenção investigativa, portanto, preocupou-se em potencializar a produção de conhecimento no âmbito da Educação do Campo.

O segundo ponto que justifica a relevância do estudo diz respeito à importância de entender como são materializadas as relações produtoras do estágio curricular supervisionado, a partir do sistema educativo da Pedagogia da Alternância. Essa é uma das características que particulariza essa modalidade de graduação e amplia os focos de análise, ao inserir uma dinâmica formativa peculiar que alterna e combina, de modo não

hierárquico, saberes e experiências em espaços e situações educativas diversas ao longo do processo de formação. Agrega a este aspecto, a pertinência de estudos que reflitam sobre o trabalho docente a partir de um perfil específico, como é o caso da formação profissional do educador do campo habilitado em artes, ademais, em um curso relativamente novo e situado na região Norte do Brasil.

O terceiro ponto que justifica a realização do estudo refere-se à sua natureza analítica-propositiva, uma vez que ele se baseia na intenção de fundamentar o debate da formação de educadores do campo a partir do projeto teórico de base materialista-dialética de Vigotski, conforme compreensão expressa por Teixeira e Barca (2020, 2022), e que orienta as discussões e investigações no GEPEHC/UFPA. É essa elaboração teórico-metodológica, organizada a partir de uma projeção crítica, que conduz a presente investigação.

Dessa forma, na busca pela apropriação e ampliação do referido projeto científico, o GEPEHC/UFPA toma como ponto inicial a compreensão do ser humano como uma personalidade consciente, conceito formulado no último e mais crítico período da produção do autor (1932-1934), “[...] num esforço para unir teoricamente os dois processos que caracterizam o psiquismo tipicamente humano [consciência e personalidade] [...]” (Teixeira, p. 5, 2022).

Vigotski organizou um projeto científico de caráter dialético sobre o processo de formação do psiquismo humano e revolucionou o campo da psicologia ao situar as relações sociais como o princípio explicativo dessa formação: “Sem dúvida, a vida determina a consciência. Esta emerge da vida e forma apenas um de seus momentos” (Vigotski, 2019, p. 355). A personalidade humana consciente tem, portanto, sua gênese no social, sendo multideterminada, por constituir-se histórica e dialeticamente. As bases dessa concepção ancoram-se na premissa marxista de que:

A consciência [*Bewusstsein*] não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente [*bewusste Sein*], e o ser dos homens é o seu processo de vida real. [...]os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (Marx; Engels, 2007, p. 94).

Fundamentando sua teoria no materialismo histórico-dialético, “[...] afirma-se, reiteradamente, a base materialista, histórica e dialética de suas proposições teóricas (Prestes; Tunes, 2017, p. 288), Vigotski elaborou um projeto científico crítico e a educação é situada como integrante do seu núcleo, sendo denominada como a própria

organização da vida com um caráter inevitavelmente social (Vigotski, 2003) e necessária para o desenvolvimento da personalidade consciente. A esse respeito, Delari Jr. (2020, p. 22) afirma:

De modo que é central, inalienável ao desenvolvimento humano, que passemos por processos educativos/educacionais. Tomados no sentido amplo do termo: o da apropriação das práticas técnicas e simbólicas próprias de nossa cultura, mediante alguém que, de algum modo e em alguma medida, já as domine e nos possam ensinar de modo a que dominemos também.

Desse modo, há um destaque nos estudos da “psicologia do novo ser humano” de Vigotski, perspectiva que carrega o ideal de transformação da sociedade e da psicologia, “[...] porque a nova sociedade criará o novo homem [ser humano]” (Vygotski, 1991a, p. 406, tradução nossa), ao papel da educação, em um sentido amplo e em sua forma sistematizada, como uma das relações que produz e modifica a personalidade consciente.

Nessa produção científica, que possui como **princípio explicativo** das ações e do desenvolvimento humano, as relações sociais em sua processualidade histórica, vinculadas às forças produtivas de um determinado modo de produção (Marx, 2008), a educação como “[...] formação humana e instrução [...]” (Teixeira, 2022, p. 1) é concebida como um tipo intencional e fundamental de relação social.

A respeito do debate sobre a educação, e considerando seus significados para o desenvolvimento humano e para a produção da sociedade capitalista, Delari Jr. (2020, p. 22) aponta:

[...] nas sociedades industriais modernas, também não podemos tomar o papel da educação escolar com apenas “mais um entre outros momentos” das relações sociais determinantes do desenvolvimento humano. Posto que ela tem papel decisivo nas vidas de todos os integrantes em tais sociedades, nas quais a nossa se inclui. Tanto pela grande quantidade do tempo de nossa vida que transcorre no interior de instituições escolares. Quanto pela especificidade qualitativa das práticas culturais (técnicas e simbólicas) cujo domínio, em nossa sociedade, é prioritária ou exclusivamente proporcionado pela escolarização. Nesse sentido, as relações sociais próprias à educação escolar são determinantes imprescindíveis e decisivos do desenvolvimento da consciência e da personalidade humana.

Na mesma direção, Frigotto (2008, p. 42) acentua a relevância da educação no desenvolvimento da sociabilidade, ao afirmar que “[...] os processos educativos [são] constituídos nas e pelas relações sociais sendo eles mesmos constituintes destas relações[...]”. Desse modo, como práticas sociais, esses processos são orientados por finalidades e organizados segundo o projeto de sociedade, que é historicamente multideterminado.

Com base nesses referenciais assevera-se que embora o projeto científico de Vigotski não discuta especificamente a formação de professores, uma vez que, seus estudos originaram a produção de sistemas conceituais integrados sobre o desenvolvimento da pessoa (personalidade consciente), a ênfase em sua teoria ao papel da educação, como constitutiva das relações de sociabilidade humana, pode possibilitar a compreensão dos problemas educacionais em suas variadas dimensões e modalidades de práticas educativas.

Nesse sentido, projeta-se a abertura para a reflexão sobre os modos específicos do exercício profissional do educador do campo e do papel social da profissão, por meio das relações produzidas nos espaços institucionais oportunizadas pelo estágio. A aproximação com a educação básica, na formação inicial, possibilitada pelo estágio, vai em direção ao que afirma Vigotski (2003, p. 300) quando expressa que, “O professor deve viver na coletividade escolar como parte inseparável dela [...]”. Por sua vez, as relações sociais vivenciadas nesse processo podem contribuir para a produção de significados sobre os fundamentos profissionais, a partir das ações organizadas coletivamente na materialidade do trabalho docente.

O delineamento da investigação, que deu origem à tese, articulou a Licenciatura em Educação do campo, o estágio e as implicações para a formação inicial do educador do campo, ancorando-se na compreensão de que “a formação, seja inicial ou continuada “[...] possui uma gênese social [...]” (Silva; Limonta, 2014, p. 12). Tal compreensão permitiu inferir que as relações produzidas ao longo do processo educativo do estágio compõem uma dimensão inicial importante no processo de constituir-se professor. Nesse sentido, o processo investigativo focalizou os participantes em suas experiências no estágio curricular supervisionado, com a intenção de identificar como sentem, problematizam e compreendem o trabalho docente.

Por essa configuração, como princípio teórico-metodológico, no estudo foi pontuada a existência social dos participantes da pesquisa, compreendendo-a como basilar para o entendimento do desenvolvimento da personalidade consciente a partir das relações sociais. Desse modo, ao pontuar essa questão, o estudo buscou a essência do processo estudado, da história social dos indivíduos (Tanamachi; Asbahr; Bernardes, 2013), das trajetórias de vida, pertencimento territorial, formas de trabalho, educação e demais aspectos da materialidade concreta que produzem as relações cotidianas dos participantes (estudantes-estagiários).

Essa intenção parte do entendimento de que conhecer o objeto de estudo, para além de sua imediaticidade, com a finalidade de identificar suas múltiplas determinações e de aproximar o máximo possível da realidade objetiva em movimento (Delari Jr., 2010), requer a análise intencional de sua gênese e das causas que o constitui. No caso do presente estudo, a compreensão da formação inicial de educadores do campo, com recorte nas relações produzidas no estágio, demanda inevitavelmente o conhecimento da ontogênese, sociogênese e dos micros processos nos quais as pessoas estão envolvidas.

Apoiando a referida justificativa em Marx e Engels (2008), é possível afirmar que as condições de vida das pessoas, suas relações sociais e existências relacionam-se diretamente com a produção de concepções, conceitos, categorias, modos de ver e entender a realidade, em síntese, implicam na origem e no desenvolvimento de suas consciências.

Nessa perspectiva, percebe-se que identificar os significados produzidos sobre o trabalho docente, a partir do estágio como componente curricular, considerando-o em suas necessárias conexões com a historicidade e a existência das pessoas, pode contribuir para o redimensionamento dos processos e relações que compõem essa atividade formativa, com foco na (re)elaboração de ações intencionais.

Nesse sentido, por um lado concordando com Teixeira e Mello (2016) de que é imprescindível para a formação inicial, continuada e para o trabalho docente a adoção intencional de uma teoria, e por outro, considerando a carência epistemológica para a reflexão e o desenvolvimento das ações teórico-práticas do estágio curricular na realidade investigada, a teoria histórico-cultural é tomada como proposta analítica e de realização prática no âmbito da formação inicial de educadores do campo, por fundamentar-se em uma postura crítico-emancipatória e no movimento do real concreto, como o próprio movimento da Educação do Campo.

Dessa forma, a relevância da presente investigação também pode ser visualizada na possibilidade de contribuir com reflexões e proposições para o campo da formação inicial de educadores do campo, ao relacionar o processo formativo específico (relações sociais, projeto político, social e educacional) da referida licenciatura, com os princípios ontológicos, epistemológicos e metodológicos da teoria histórico-cultural.

Nesse sentido, fundamentar a formação e o trabalho docente nessa perspectiva teórica significa encaminhar um projeto educativo comprometido com a classe trabalhadora, a transformação social e o processo de formação de um novo ser humano crítico, coletivo e propositor de mudanças com fins revolucionários (Teixeira; Mello,

2016). A articulação dessas características insere um diferencial investigativo na literatura educacional e constituiu a busca e o desafio do estudo.

Com o olhar atento nessa direção, foi possível observar que a intencionalidade transformadora da ação educativa, por meio da práxis; a busca pela emancipação humana, situando a educação como dimensão importante; a compreensão das relações sociais como constitutivas do desenvolvimento humano; a identificação da cooperação como substrato da coletividade; a percepção da realidade dialeticamente constituída; o necessário engajamento crítico; e a defesa do papel ativo das pessoas nos processos educativos, são aspectos situados na gênese da licenciatura investigada e que a aproxima dos princípios, sistema específico e conceitos críticos do projeto científico de Vigotski.

A partir desse entendimento, esta tese teve as seguintes questões e objetivos:

Quadro 1 — Questões orientadoras e objetivos da investigação

Questões	Objetivos
Problema central: Quais são as implicações político-pedagógicas do estágio curricular supervisionado da LEdoC: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música), compreendido como <i>processo educativo</i> , na formação do educador do campo?	Objetivo geral: Identificar e analisar as relações sociais produtoras do estágio como <i>processo educativo</i> na LEdoC: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música) e suas implicações político-pedagógicas na formação inicial do educador do campo.
1. Como tem se materializado a Licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música) na conjuntura formativa do Centro de Educação, Humanidades e Saúde de Tocantinópolis (CEHS)?	1. Caracterizar a produção histórica e institucional da LEdoC: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música) como componente de uma realidade formativa de professores.
2. Quais são as relações produtoras do estágio, como <i>processo educativo</i> , na Licenciatura em Educação do Campo investigada?	2. Identificar as relações produtoras do estágio na especificidade da LEdoC: Artes e como implicam na formação do educador do campo.
3. Quais são as concepções produzidas sobre o trabalho docente pelos estagiários, a partir do estágio curricular supervisionado na LEdoC: Artes?	3. Identificar as concepções produzidas sobre o trabalho docente, pelos estagiários, a partir da materialidade das ações do estágio curricular na realidade investigada.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Considerando as características gerais do estudo, foi formulada a seguinte **hipótese**. As relações que produzem o estágio na Licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música) possibilitam reflexões, problematizações

e a elaboração de significados sobre o trabalho docente e o papel social do educador do campo, a partir de experiências teórico-práticas com a docência em sua área de atuação (Araújo; Aires, 2019) e implicam político-pedagogicamente na formação específica desse educador, caracterizada pela docência por área de conhecimento; a gestão de processos educativos escolares e a gestão de processos educativos comunitários [...] (Molina, 2015a). Nessa perspectiva, tomando por fundamento o conceito de *processo educativo* (Vigotski, 2003), é possível identificar, de modo mais crítico e dialético, como se materializam essas implicações.

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos, procedi a necessária articulação teórica com o caminho empírico, em movimento contínuo, na análise de um objeto situado historicamente. Para tanto, o **modo de proceder a análise** foi fundamentado no método de matriz dialética materialista denominado de genético-causal, oriundo do projeto científico de Vigotski, que por essa característica exige um conjunto de ferramentas conceituais-analíticas (Stetsenko, 2023) que considere a contradição, o movimento histórico, a totalidade e as dimensões filosófica, política e concreta do objeto estudado.

Entendendo o método como o caminho que busca a verdade (Delari Jr., 2010), o desvelar das leis fundamentais do objeto de estudo exigiu da pesquisadora um esforço de apropriação, organização e exposição dos fatos (Frigotto, 1991), de modo a identificar e analisar a gênese, as causas e o desenvolvimento de um componente da formação de educadores do campo, em uma realidade produzida de modo singular.

Dentro do referido modo de proceder o estudo, a **unidade de análise** enfatiza o significado da palavra, cuja intenção é acessar indiretamente os modos como os participantes se posicionam socialmente, compreendem e produzem significados a partir das experiências materializadas no processo de formação em desenvolvimento.

Para responder às questões formuladas e atingir os objetivos propostos, utilizei como procedimentos de produção de informações, a realização de levantamento bibliográfico sobre o objeto de estudo; análise documental e pesquisa empírica. A pesquisa empírica constou de visitas às comunidades de origem dos educandos; observação e acompanhamento das ações nas escolas; elaboração pelos educandos e pesquisadora de diários de campo; registros em vídeo de atividades pedagógicas realizadas nas instituições escolares; registros fotográficos; relatórios pedagógicos produzidos ao término da disciplina de estágio e realização de encontros formativos,

materializados por meio de sessões reflexivas (Ibiapina, 2008), as quais mediadas pela perspectiva dialógica e cooperativa, possibilitaram uma análise ampliada sobre o vivido.

Considerando o exposto, elenquei como categorias gerais da investigação: Trabalho docente (Oliveira, 2010; 2019; Silva, 2018; Silva e Limonta, 2014; Hypolito, 2011); Educação do Campo e formação inicial de educadores do campo (Molina, 2015, 2017, 2020; Caldart, 2002, 2021; Souza, 2022; Molina, Hage, 2015); Estágio curricular supervisionado (Lima, 2008; Freitas, H. 2012; Andrade, Resende, 2010; Colombo, Ballão, 2014); os princípios gerais e específicos da Teoria histórico-cultural, em uma amplitude ontoepistemológica, e suas implicações para a formação de professores e o trabalho docente, (Vigotski, 1991, 1998, 1999, 2003, 2019; Delari Jr., 2010, 2013, 2020; Teixeira e Barca, 2019, 2022; Teixeira, 2022).

1.3. Estrutura da tese

A tese está organizada em oito seções e suas respectivas subseções, articuladas e intercomplementares, com o objetivo de expor os resultados do processo investigativo realizado. Após esta introdução, que apresenta o trabalho em seus aspectos gerais, é situada a segunda seção, intitulada: **“Produção científica sobre a Licenciatura em Educação do Campo em interface com a formação inicial, o trabalho docente e o estágio curricular”**, em que é apresentado um levantamento e são desenvolvidas análises das produções acadêmicas que discutem as temáticas principais do estudo, com o objetivo de identificar como na literatura acadêmica o objeto da investigação vem sendo pesquisado e discutido.

Na terceira seção, denominada de **“Fundamentos e método da pesquisa histórico-cultural na perspectiva da Educação do Campo: trilhando caminhos”**, são descritos os fundamentos teórico-práticos do método, os procedimentos de produção de informações, a caracterização do tipo de pesquisa e a organização dos momentos da atividade investigativa empírica. A intenção é situar o leitor e a leitora sobre o processo desenvolvido na produção dos dados e as estratégias de análise, cujo fundamento geral é a teoria histórico-cultural, dado o seu caráter de teoria e método.

Na seção quatro: **“A Licenciatura em Educação do Campo na conjuntura da formação inicial de professores”**, é feita uma discussão abrangente que buscou articular o universal, o singular e o particular do processo educacional estudado. Para tanto, é pontuado, inicialmente, um debate mais geral sobre a formação inicial de professores,

como um campo de conhecimento; posteriormente, a ênfase é dada a relação macro da educação com o Estado, e os desdobramentos dessa relação nos processos formativos; para finalmente, especificar as reflexões na conjuntura da educação do campo, como política educacional e de formação de educadores específicas, que possui como uma de suas expressões concretas, a Licenciatura em Educação do Campo em suas singularidades regionais e institucionais, como é o caso da Licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música) que é caracterizada na seção seguinte.

Na quinta seção, com o título: “***A semente que plantamos gerou bons frutos***”: **uma década da LEdoC - Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música)**”, é feita a caracterização da LEdoC: Artes como componente da formação de professores em uma realidade geográfica e educacional específicas, sendo descrito o seu processo de criação, implementação e consolidação institucional ao longo da primeira década (2014-2024). São apresentados informações e registros das atividades político-pedagógicas, realizadas durante esse período; uma caracterização do perfil discente e a sinalização de aspectos gerais que conferem ao curso marcas de sua identidade formativa.

Posteriormente, na seção seis, nomeada de “**O estágio curricular na formação de professores**”, o objeto de estudo, que já vem sendo situado ao longo das demais seções, é enfatizado, primeiro como campo de conhecimento na literatura educacional e na legislação da área, para na sequência ser caracterizado na particularidade da Licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música).

Na seção sete, denominada: “**Implicações político-pedagógicas do estágio curricular na formação do educador do campo**”, é centralizado o entrelaçamento das discussões teóricas com os dados produzidos empiricamente, cujo desdobramento culminou na apresentação ampliada das análises e resultados do estudo. As discussões, nesta seção, foram organizadas e sistematizadas em eixos e unidades de análises, oriundos da totalidade do processo investigativo.

Nas **considerações finais**, seção oito, são tecidas as articulações gerais do estudo, com retorno aos objetivos e ao problema que guiaram todo o processo de investigação. O conhecimento produzido é datado, histórico e se articula ao conjunto das produções científicas, como um meio que poderá possibilitar a continuidade no/do diálogo na área educacional.

A partir do caminho investigativo traçado, no qual buscou-se analisar como o estágio pode ser um processo educativo significativo para a formação de educadores do campo, ao possibilitar uma articulação com a materialidade do trabalho docente, ainda,

no processo de formação inicial, foi feito um esforço em demonstrar como a perspectiva dialógica e cooperativa, fundamentada na compreensão Vigotskiana, quando intencionalmente encaminhada para as atividades do estágio, pode redimensionar e potencializar o sentido deste componente curricular.

Nesse sentido, a **tese** aqui defendida é de que o estágio curricular supervisionado na LEdoC: Artes, ao ser desenvolvido como um *processo educativo* (dinâmico, ativo e dialético), produz diversas implicações político-pedagógicas na formação inicial do educador do campo, ao articular tempos (TU; TC) e espaços formativos plurais e, a partir da participação e análise contextualizada na realidade educativa pelo estagiário, possibilita a compreensão de dinâmicas, estruturas e condições concretas do ser e fazer docente na especificidade desse educador.

Desse modo, é feita a defesa de sua organização a partir de uma perspectiva continuamente mais dialógica e cooperativa, como princípios crítico-práticos. A premissa de tal defesa, encontra respaldo na afirmativa de que: “Precisamos **intensificar a cooperação**, para derrubarmos as cercas” (D⁵, 2024, grifo nosso) que em uma aproximação com a concepção de cooperação em Vigotski, podemos dizer: *cooperar* para buscar a *superação* dos desafios individuais e coletivos.

A busca pela intensificação de ações cooperativas, embora a *cooperação* seja um dos fundamentos da matriz da Educação do Campo e um elemento presente nos processos da LEdoC: Artes, parte da necessidade do seu aprofundamento contínuo, intencional e neste caso, direcionado para as atividades de estágio, como um movimento que pode enriquecer as práticas educativas deste componente curricular e potencializar seu caráter formativo.

Com essa compreensão, é importante a elaboração de atividades que ***intensifiquem/aprofundem***: **1.** ações cooperativas entre pessoas, grupos e instituições vinculados ao ECS; **2.** o diálogo pedagógico a partir das relações sociais e das atividades que produzem o estágio na LEdoC: Artes, ampliando as estratégias, com essa finalidade, já desenvolvidas **3.** a análise crítica sobre o realizado/vivido, com ênfase no

⁵Fala do representante da Cooperativa dos Agricultores da Reforma Agrária e de Pequenos Agricultores (Cooperamazônia/MST), durante a 10ª Jornada Universitária pela Reforma Agrária (JURA), realizada na LEdoC: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música). Ao longo do texto, as falas dos integrantes dos movimentos sociais, serão identificadas apenas com iniciais dos seus nomes, como forma de garantir a privacidade. O uso de trechos com essas falas, inseridas nas seções, encontra respaldo no próprio método que utiliza a palavra com Unidade de Análise, compreendendo-a como estrutura que permite o acesso aos diferentes significados, produzidos pelas pessoas, a partir de suas relações sociais.

desenvolvimento do trabalho docente, compreendido em uma dinâmica global e pautado no perfil profissional específico do educador do campo.

2 PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO EM INTERFACE COM A FORMAÇÃO INICIAL, O TRABALHO DOCENTE E O ESTÁGIO CURRICULAR

Explicar cientificamente algo nada mais significa do que descobrir a sua conexão com outros fenômenos e integrar o novo conhecimento na trama e no sistema do que já se conhece (Vigotski, 1998, p. 160).

O levantamento da produção científica da área, no campo da pesquisa educacional, contribuiu para identificar o debate sobre a Licenciatura em Educação do Campo, como parte de uma política educacional e de formação de educadores específicas, em conexão com a formação inicial de professores em âmbito nacional.

Nesse sentido, considerando que o levantamento da literatura da área contemplou as principais discussões sobre a temática estudada, em suas múltiplas formas e enfoques, o objetivo com esse movimento, muito comum na pesquisa em educação, consistiu em descobrir diferentes concepções sobre as categorias da investigação e a possibilidade de visualizar como o presente estudo pode contribuir na composição do campo investigativo mais amplo, integrando o conhecimento produzido “*na trama e no sistema do que já se conhece*”.

2.1 Produção Científica sobre Licenciatura em Educação do Campo e suas Interfaces

Com o objetivo de situar o objeto investigado, no campo da produção do conhecimento, é importante identificar como os estudos apresentam o estágio em suas múltiplas ocorrências e, a partir de então, tentar contribuir com avanços na área com ênfase em uma particularidade formativa.

Com esse intuito, o levantamento da literatura acadêmica, como “[...] o primeiro esforço de resgate crítico da produção teórica ou do conhecimento já produzido sobre a problemática em jogo” (Frigotto, 1991, p. 88), contemplou a busca de trabalhos acadêmicos que investigaram temas relacionados ao perfil da presente investigação, com destaque para as seguintes palavras-chave que remetem às categorias gerais: Formação inicial de professores; Educação do Campo; Licenciatura em Educação do Campo; Trabalho docente; Estágio curricular supervisionado.

As justificativas para a escolha dos dois bancos de dados para a realização do levantamento, são as que seguem: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (<https://bdtd.ibict.br/vufind/>), como uma biblioteca digital, agrega uma grande variedade de produções na área da pós-graduação; Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (<https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php>), em virtude da importância e do reconhecimento na divulgação da produção científica brasileira.

A pesquisa educacional, publicada em teses e dissertações, envolvendo os pilares estruturantes da presente investigação, aponta diferentes modos, olhares e resultados frutos de investigações acadêmicas.

Quadro 2 — Resultados do levantamento de literatura acadêmica - BDTD (2014 – 2022)

DESCRITORES	SITE DE BUSCA E RESULTADOS OBTIDOS					
	BDTD					
	Teses			Dissertações		
	Total	Crítérios de exclusão	Estágio	Total	Crítérios de exclusão	Estágio
1- Licenciatura em Educação do Campo	48	47	0	61	54	1
2- Educação do Campo <u>E</u> Trabalho docente.	0	0		1	1	
3- Formação inicial de professores <u>E</u> Estágio curricular supervisionado.	34	32		57	56	

Fonte: Produção da pesquisadora com base na BDTD (2022-2024).

Quadro 3 — Resultado do levantamento de literatura acadêmica – Portal de periódicos da CAPES (2014 – 2022)

DESCRITOR	SITE DE BUSCA E RESULTADOS OBTIDOS	
	Portal de periódicos da CAPES (Artigos)	
	Total	Crítérios de exclusão
4- Educação do Campo <u>E</u> Estágio supervisionado.	5	5

Fonte: Produção da pesquisadora com base no Portal de periódicos da CAPES (2022-2024).

Sobre os descritores utilizados nas duas plataformas, cabem algumas explicações. Para o descritor 1, na BDTD, a palavra-chave foi “Licenciatura em Educação do Campo”, sendo utilizado como filtro manual o termo “Estágio”. No descritor 3, foi verificado que a depender dos termos utilizados, a pesquisa expandia ou diminuía os resultados encontrados, e a identificação dessa oscilação foi útil para o encaminhamento de várias tentativas, considerando o objetivo do referido levantamento, e para justificar as escolhas feitas (filtros, descritores e período).

O levantamento compreendeu o período de 2014 a 2022. A escolha do ano inicial (2014) considera como referência a criação/implantação do curso foco do estudo (LEdoC; Artes); e 2022 por ter sido o ano de realização do primeiro levantamento nas duas bases de dados, um movimento que contribuiu para a identificação da produção na área e no delineamento dos objetivos da presente investigação.

Quanto aos filtros, foram utilizados os que seguem, para o portal de periódicos da CAPES: assunto; contém; tipo de material: artigos; qualquer idioma; data específica de 01/01/2014 a 20/08/2022. E na BDTD, os seguintes: Busca avançada; Correspondência da busca: todos os termos; ano de publicação: de 2014 a 2022; qualquer idioma. Para o descritor 1, foram feitas duas buscas, complementares, a partir de dois campos: 1º Campo de busca: Licenciatura em Educação do Campo (Título); 2º Campo de busca: Licenciatura em Educação do Campo (Título) E Licenciatura em Educação do Campo (Assunto). O objetivo com essas duas buscas, com campos combinados, consistiu em realizar um levantamento mais completo das publicações com a temática principal do estudo.

Dessa forma, para selecionar os trabalhos com as especificidades da investigação, foi necessário a aplicação de critérios de exclusão, sendo eles: 1- O trabalho não abordar a formação inicial a partir da Licenciatura em Educação do Campo; 2 - A investigação não contemplar o estágio na formação inicial de professores; 3 – Publicações duplicadas. Para filtrar ainda mais as publicações, a partir das palavras-chave e dos objetivos propostos, recorreu-se à leitura de títulos e resumos das teses e dissertações, com a intenção de identificar os detalhes significativos no que concerne à ocorrência dos descritores de interesse do estudo.

Quanto ao descritor 04, na busca no portal de periódicos da CAPES, ocorreu um esforço em diversificar e articular os termos: Licenciatura em Educação do Campo; Educação do Campo; Estágio curricular supervisionado; e Estágio supervisionado, na tentativa de realizar um levantamento mais completo. Cabe esclarecer que a ênfase no

único descritor para o portal de periódicos da CAPES, foi motivada pela pouca recorrência de estudos sobre o estágio no portal da BDTD (encontrada apenas uma dissertação).

Para a realização das análises, a sistematização contemplou a organização de quadros, situados acima, nos quais foram estruturados os descritores da temática geral para a específica, compreendendo a interdependência entre a universalidade, formação inicial de professores em seus traços essenciais; a singularidade, a Educação do Campo; mediada pela tensão dialética que constitui a particularidade da prática social investigada, que é a Licenciatura em Educação do Campo em suas múltiplas interfaces e ocorrências, ou segundo Pasqualini e Martins (2015, p. 365), “[...] [n]o desenvolvimento de suas *multiformes manifestações particulares* [...]”.

Nessa direção, a perspectiva analítica contemplou **os objetivos gerais dos estudos; método; principais referências; resultados e conclusões das teses e dissertações** para os descritores 1, 2 e 3. A justificativa para a escolha dessas modalidades de trabalhos acadêmicos, a partir da BDTD, como prioritárias para uma leitura mais detalhada, se deu pelo fato de apresentarem um processo de pesquisa, sistematização e apresentação de resultados mais amplo e aprofundado em comparação com os artigos que discutem as referidas temáticas. As produções que debatem o estágio, na especificidade da Licenciatura em Educação do Campo, foram encontradas com maior recorrência no formato de artigos científicos, decorrendo dessa identificação a justificativa para a análise deste tipo de trabalho acadêmico no descritor 4.

A partir dessas circunstâncias, serão sinalizados alguns pontos apresentados nos estudos (teses e dissertações), considerando cada descritor elencado para o levantamento:

1. Licenciatura em Educação do Campo: As pesquisas tratam de discussões diversas, relacionadas às licenciaturas em Educação do Campo, contemplando uma multiplicidade de enfoques, dimensões e pessoas envolvidas com essa graduação: egressos, docentes, práticas pedagógicas, gênero, linguística, relação entre saber popular e conhecimento científico, cuja centralidade, quanto aos participantes dos estudos, é direcionada aos licenciandos em formação inicial e aos egressos. Essa identificação permite situar o esforço da presente investigação, em compor um conjunto investigativo que enfatiza os processos formativos iniciais para a docência.

Desse modo, um tema recorrente nos estudos, refere-se aos processos de criação/constituição/implantação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, em que são debatidos os desafios, os limites, as potencialidades e as contradições no âmbito

da institucionalização desses cursos em diferentes instituições públicas brasileiras. Nesse sentido, alguns desafios político-pedagógicos, como os vinculados a estrutura e dinâmica hegemônicas da universidade, e a forma diferenciada de organização pedagógica da LEdoC, aparecem como desafios comuns em alguns dos estudos (Marlière, 2018; Lopes, 2022, Aires, 2020).

Conjuntamente com essa discussão, ganha visibilidade nas investigações o debate em torno das condições de acesso da população campesina ao ensino superior e os desafios de permanência. Nessa direção, o estudo de Duarte (2019), chama atenção ao investigar os principais motivos de evasão da LEdoC, ofertada na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), chegando à conclusão de que é uma situação motivada por multifatores, mas, com destaque para os seguintes: “[...] desconhecimento sobre o curso, tensões e conflitos internos, dificuldades na realização das atividades acadêmicas e relacionadas ao trabalho, problemas familiares e financeiros, preconceito e não reconhecimento do poder público” (Duarte, 2019, resumo).

Com base neste estudo, é possível perceber que os desafios apresentados, pelos discentes, como dificultadores de continuidade na LEdoC/Ufes, são constitutivos de um processo vivenciado por outras instituições que ofertam essa modalidade de licenciatura. A exemplo, a minha experiência na LEdoC: Artes, como educadora, tem demonstrado que os desafios apontados no estudo de Duarte (2019) são contextuais, também, neste curso, o que revela a necessidade de uma investigação detalhada sobre os fatores que agem como dificultadores de permanência discente nesta singularidade formativa e a busca por formas de enfrentamento.

Considerando o conjunto dos estudos, é verificado, também, como tema de interesse dos pesquisadores, os desdobramentos da formação por área de conhecimento, situando-a como característica dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (Silva, 2017; Coan, 2020; Catapreta, 2021; Lima, 2022). Conforme Molina (2017, 594-595):

Essas Licenciaturas objetivam ainda promover a formação de educadores por áreas de conhecimento, habilitando-os para a docência multidisciplinar nas escolas do campo, organizando os componentes curriculares a partir de quatro grandes áreas: 1. Artes, Literatura e Linguagens; 2. Ciências Humanas e Sociais; 3. Ciências da Natureza e Matemática; 4. Ciências Agrárias.

A opção por essa estrutura para as licenciaturas em Educação do Campo, teve a intencionalidade, segundo Molina (2017), de buscar estratégias para a superação da fragmentação do conhecimento, cuja oferta predominante atende a uma forma disciplinar;

de combater a problemática da insuficiência de oferta da educação básica no campo, em etapas específicas, como o ensino fundamental II e ensino médio; e a possibilidade de outras formas de organização escolar e do trabalho pedagógico, a partir de uma perspectiva ampliada do conhecimento científico articulado com as realidades do campo.

Esses estudos, sobre o perfil específico por área de conhecimento, se articulam a outros, cuja temática de interesse são os modos de exercício dos egressos das LEdoC. As investigações, nessa direção, buscam observar/acompanhar o trabalho docente dos egressos, cuja referência é a materialidade (ou não) dos princípios formativos da educação do campo; e os desafios de exercício por área de conhecimento, considerando, como um dos principais, o caráter disciplinar dos currículos da educação básica.

Nesse sentido, é identificado como os desafios se retroalimentam a partir de fatores políticos-pedagógicos, em uma conjuntura nacional e local, os quais são revestidos de características peculiares nas distintas instituições brasileiras. Porém, também são revelados, nas investigações, os impactos do exercício profissional dos educadores do campo que, ao terem uma formação fundamentada na emancipação, conseguem incorporar e pautar suas práticas, em realidades específicas, pela perspectiva crítica emancipadora, como demonstra a pesquisa de Brito (2017).

Feitas essas considerações gerais sobre os estudos, recorre-se à observância dos aspectos específicos, definidos para uma análise mais detalhada. Com esse objetivo, nas questões de método, o desenvolvimento teórico-metodológico de maior recorrência explicita o caráter colaborativo e participativo das investigações, inclusive do pesquisador como parte totalmente ativa nos processos. Os procedimentos de produção de informações mais comuns nos estudos são: a observação, entrevista, narrativas, história de vida, grupos de discussões, rodas de conversas e análise documental.

De modo geral, a organização metodológica das investigações, pode ser expressa pelo que aponta Brito (2017, p. 39), na descrição do método do seu estudo: “[...] organizada em torno da geração de dados, a partir de informações dos próprios sujeitos envolvidos. A análise, a quantificação e as ações decorrentes do conhecimento adquirido na pesquisa foram determinadas pelo coletivo envolvido no projeto [...]”. Nas pesquisas, verifica-se um direcionamento em ouvir as pessoas em seus percursos existenciais, na busca pela compreensão dos significados produzidos, dos modos de representar o vivido pelos participantes. E dessa constatação, decorre a hipótese do uso da Teoria das Representações Sociais, como referência em vários estudos.

Quanto às questões de método cabe, ainda, ressaltar que há uma centralidade no Materialismo Histórico-dialético (MHD). E no que se refere ao uso do MHD, de modo especial nas teses, há uma associação com a abordagem de pesquisa classificada como qualitativa. E a esse respeito, pela recorrência nas produções, cabem as ressalvas feitas por Martins (2015), ao discutir os equívocos nos estudos que associam o materialismo histórico-dialético às abordagens qualitativas de pesquisa.

A referida autora constata a frequência de trabalhos acadêmicos com essa vinculação, de modo especial nas áreas de educação e psicologia e ao apresentar as divergências de princípios basilares entre ambos (MHD e a abordagem qualitativa), afirma que:

Em conformidade com o materialismo histórico dialético, o método é um traço nuclear de cada teoria, entendemos que essa alienação resulta da própria descaracterização do materialismo histórico, bem como defendemos que o marxismo dispensa a adoção de abordagens qualitativas na legitimação da cientificidade de seus métodos de investigação, pois dispõe de uma epistemologia suficientemente elaborada para o fazer científico: a epistemologia materialista-histórico-dialética (Martins, 2015, p. 29-30).

E reitera, “[...] a metodologia de pesquisa qualitativa diverge substancialmente dos pressupostos materialista-histórico-dialéticos, [...]” (Martins, 2015, p. 35). Desse modo, é perceptível nos estudos, encontrados no presente levantamento, que essa articulação vem se constituindo como uma “tradição” nos processos investigativos que assinalam o MHD como método. Porém, pelas ressalvas feitas no debate proposto por Martins (2015) é uma articulação que precisa ser revista.

No conjunto de teses e dissertações, as produções de Roseli Salete Caldart são as principais referências teóricas, em um número expressivo de estudos, tanto na quantidade total dos trabalhos, quanto na recorrência bibliográfica de suas obras em cada produção. É um dado que se repete em outras análises, como no levantamento feito por Amaral; Mateus (2022), o que demonstra a solidez investigativa da referida autora na construção e consolidação do campo de conhecimento da Educação do Campo.

Os resultados apresentam desafios e potencialidades na formação de educadores do campo, enfatizando os processos e práticas formativas nas instituições públicas de ensino superior, exercício docente e vinculação com a educação básica. Nesse sentido, de tornar-se professor, a partir do processo inicial de formação na Licenciatura em Educação do Campo, o resultado do estudo de Lima (2021, resumo) constata que:

De acordo com os resultados, evidenciamos como as especificidades do curso, em particular a Formação por Alternância, a formação por áreas de

conhecimento, as relações escolares que se estabelecem por meio dos estágios, as relações com a comunidade, marcadas pelos Trabalhos de Conclusão de Curso, bem como o contexto de luta pela terra, iniciado desde os movimentos sociais e discutido ao longo do curso, são geradores de mudanças nas representações sobre o tornar-se professor do campo.

Percebe-se que os princípios de gênese desses cursos, conforme descritos no resultado acima, revelam sua especificidade e, por assim ser constituído, requer formas distintas no processo de institucionalização. Nessa direção, a Epistemologia da práxis é citada como base teórica frequente nos estudos, o que leva a entender que a busca por fundamentar as análises a partir dessa epistemologia, seja uma tentativa de ruptura com modelos consolidados de pesquisa e formação docente na universidade.

Por fim, cabe assinalar que três teses (Aires, 2020; Sales, 2018; Moura, 2021) e uma dissertação (Menezes, 2020) são frutos de pesquisas na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Tocantins (instituição de origem da LEdoC: Artes), ofertada no Câmpus de Arraias, “[...] cuja formação em Artes e Música, juntamente com o Câmpus de Tocantinópolis/TO, são as únicas no país” (Sales, 2018, resumo). Uma tese (Araújo, 2018) e uma dissertação (Melo, 2022), possuem a LEdoC: Artes/UFNT/Tocantinópolis como lócus de investigação.

Desse modo, é importante enfatizar a pesquisa desenvolvida por Melo (2022), orientada por Molina, intitulada: “Formação em alternância: contribuições para o fortalecimento territorial da comunidade Quilombola Mumbuca, a partir da Licenciatura em Educação do Campo, da UFNT - Campus Tocantinópolis”, que ao apresentar como resultado a importância da alternância, por meio da LEdoC: Artes, no processo de formação de integrantes dessa comunidade, afirma

[...] que os resultados demonstram que a LEdoC/TOC, como intencionalidade do currículo, contribui de forma significativa para a formação de identidade do sujeito, o fortalecimento de vínculo, como também, sentimento de pertencimento com o território e a cultura quilombola (Melo, 2022, resumo).

A importância dessa afirmação, derivada de pesquisa acadêmica, se manifesta na identificação da LEdoC: Artes/UFNT/TOC cumprindo socialmente seu objetivo formativo, diretamente vinculado com o campo em sua diversidade, que é formar educadores comprometidos político e pedagogicamente com seu território. O curso é uma conquista para a região que é composta por uma população rural (muitas cidades interioranas) e históricos conflitos agrários.

De modo geral, o debate proporcionado por meio das investigações, desenvolvidas em diferentes instituições públicas brasileiras, enriquece o processo de consolidação dessa nova modalidade de formação de educadores (LEdoC), como componente da política de formação de professores no Brasil, e contribuiu, particularmente, com o referencial teórico do presente estudo, como no caso específico das teses de Araújo (2018); Anhaia (2018) e Moraes (2018).

2. Educação do Campo E Trabalho docente: A pesquisa relacionada ao descritor 2, compreende uma dissertação da Universidade Estadual de Goiás (UEG) que elenca como objetivo geral:

[...] averiguar a especificidade da formação acadêmica e as áreas de atuação dos professores que trabalham na Escola Municipal Quim Machado no município de Itumbiara/GO, na perspectiva de verificar se o contido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996 sobre a relação formação acadêmica e atuação docente é respeitado/atendido ou não (Lopes, 2019, resumo).

Na discussão, Lopes (2019) apresenta aspectos de formação e exercício docente, a partir da materialidade da escola situada no campo, tecendo uma análise que articula a carência de formação específica e as consequências para o desenvolvimento do trabalho docente nas instituições com essa configuração.

O surgimento das licenciaturas em Educação do Campo, como fruto do movimento coletivo da classe trabalhadora, fundamenta-se, dentre outros princípios, na necessidade de uma formação que seja condizente com a diversidade dos modos de vida dos que habitam o campo, e nesse sentido, pontua como objetivo formar educadores comprometidos em proporcionar uma relação contínua entre a escola e o seu meio social.

Entende-se, desse modo, que a constatação feita por Lopes (2019, p. 100) de que: “Fica claro o quanto a formação docente deixa o profissional sem perspectivas de executar práticas pedagógicas coerentes com a realidade da escola e dos alunos”, expressa como o déficit formativo repercute nas condições de oferta de educação escolar, nos territórios campestres, e reafirma a importância das licenciaturas em Educação do Campo na formação de profissionais que desenvolvam processos de ensino-aprendizagem contextualizados. E, ainda, é uma pesquisa que contribui para corroborar a discussão de que formação e trabalho docente são indissociáveis.

No debate que versa sobre a Educação do Campo, a identificação dos impactos causados pela ausência de formação para o exercício docente em áreas específicas, inclusive esse é um dos aspectos que justifica a criação dessas licenciaturas, tem sido um

dado recorrente e é utilizado como justificativa para destacar a relevância acadêmica de estudos com a referida temática.

3. Formação inicial de professores E Estágio curricular supervisionado: O debate sobre o estágio docente, constitui um campo de conhecimento amplo que focaliza e analisa diferentes aspectos relativos à estrutura, organização e desdobramentos do estágio no processo de formação profissional dos professores, sendo marcado por uma variedade de perspectivas teórico-metodológicas.

No debate apresentado nas teses e dissertações, cujas discussões são fundamentadas no estágio como componente formativo nas licenciaturas, é verificada uma multiplicidade de objetos de investigação: saberes docentes; processos didático-pedagógicos; prática pedagógica; identidade docente; profissionalização docente; relação teoria e prática; práticas interdisciplinares; relações intergeracionais e institucionais.

Os estudos também contemplam uma diversidade de licenciaturas: Pedagogia, Educação Física, Letras/Inglês, Filosofia, Artes Visuais, Geografia, Matemática, Teatro-Licenciatura, Ciências biológicas, Letras/Espanhol, em cursos presenciais e à distância, em instituições privadas e públicas, com ênfase nas últimas como ambientes prioritários para as análises.

Tendo em vista esse diagnóstico da amplitude investigativa em torno do estágio, fortalecido pela quantidade de trabalhos identificados no período do levantamento, é possível perceber que há um interesse constante na investigação que centraliza o estágio, como objeto de conhecimento, em suas variadas interfaces. Para Freitas, H. (2012, p. 29):

A grande quantidade de publicações, de estudos e pesquisas sobre a prática de ensino e os estágios é um indicativo das inquietações que o trabalho cotidiano com a disciplina provoca, em virtude de sua importância para a formação de um educador crítico, comprometido com a realidade da escola pública e com as condições de sua transformação, inserido, também, em um processo de transformação da sociedade.

Nesse sentido, se o estágio é objeto de tantos estudos, justificáveis pelo que apresenta a autora acima, o objetivo em pesquisá-lo na conjuntura da Licenciatura em Educação do Campo, um recorte até então pouco investigado na pesquisa acadêmica nacional, pode ser visto como um compromisso com a própria consolidação deste curso enquanto uma nova modalidade de formação de professores no Brasil.

Com essa perspectiva, outro ponto que pode ser destacado, refere-se às compreensões sobre o estágio a partir dos resultados das investigações. Os excertos a seguir são ilustrativos, considerando a diversidade e multiplicidade de concepções. Para

Schardong (2021, resumo), “O Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório, no qual o aluno-professor realiza a prática pedagógica em escolas regulares de educação básica em sua área profissional, sob a responsabilidade de um professor já licenciado”.

Melo (2014, resumo) apresenta a seguinte definição:

[...] Estágio configura-se como um dos contextos primordiais de formação do professor em sua etapa inicial onde os Estagiários constroem aprendizagens em interação com os outros agentes do processo (Professor Supervisor, Professor Colaborador, Colegas do grupo e com as Crianças) e em articulação com outros componentes curriculares vivenciados no Curso.

De modo geral, na análise dos significados sobre o estágio na formação de professores, é importante considerar que um dos aspectos que mais se destaca é a articulação entre teoria e prática como constituintes dialéticas deste processo. Essa preocupação de unicidade, entre ambas, é pertinente principalmente pelos equívocos que são gerados no âmbito dos debates e propostas educacionais, existindo por exemplo, tendências pedagógicas que elevam o papel da teoria e outras que centralizam a prática, colocando-as, em polos opostos e negligenciando a necessária unidade.

Dessa forma, compreendendo os limites e as fortes marcas da racionalidade técnica e da epistemologia da prática, como hegemônicas nas políticas educacionais para formação de professores e o trabalho docente (Silva, 2018; Diniz-Pereira, 2012), estudos na área do estágio docente como campo de conhecimento (Lima, 2008), têm enfatizado a necessidade de superação do caráter reducionista das ações do estágio à atividade prática instrumental, sendo essa uma característica predominante na área.

Tal medida é imprescindível, porque a centralidade em um dos polos descaracteriza a unidade dialética teoria e prática como partes integrantes do real, uma vez que somente quando reunidas na forma de um todo, na perspectiva de unidade, podem possibilitar a efetividade da práxis (Freitas, H., 2012). Essa perspectiva possibilita um movimento de avanço analítico, potencializa a criticidade e o desenvolvimento de ações intencionais com fins de transformação. Esse fundamento emerge como desafio na formação de professores e nas suas dimensões constitutivas, dentre as quais o estágio docente.

Reitera-se que a compreensão do estágio no processo de formação de professores, como uma atividade teórico-prática, torna-se potente para sua tomada como componente da práxis na formação inicial. Entendendo práxis a partir de Frigotto (1991, p. 81) como: “[...] unidade indissolúvel de duas dimensões distintas no processo de conhecimento: a

teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar a realidade”. Nessa perspectiva, em vez de o estágio constituir-se numa vertente tecnicista (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018), se converterá em um espaço de aprendizagem, pesquisa e reflexão sobre a profissão e o trabalho docente (Lima, 2008).

Em consonância com essa compreensão, algumas das teses e dissertações pontuam o estágio supervisionado como campo singular e potencial para as experiências da prática docente na formação inicial, e de grande relevância no desenvolvimento de saberes vinculados ao trabalho docente, conforme expressam os resultados do estudo de Oliveira, A. (2019, p. 140):

A proximidade com a realidade da escola pública, o exercício contínuo de relação mais orgânica com o contexto escolar, o diálogo mais estreito com os (as) professores (as) da escola básica, a capacidade de interpretação e análise da prática pedagógica concreta e a transformação dessas interpretações em conteúdo de formação docente exigem um saber, um saber-fazer e um saber ser particulares.

Com essa configuração, o estágio docente pode ser espaço para a visualização da necessidade de mudanças no fazer pedagógico, conforme os resultados apresentados por Souza (2018) e no que assevera Calabria (2016, resumo) ao afirmar “[...] que o estágio é um momento fulcral na formação do futuro professor [...]”. Essas considerações encontram respaldo na compreensão do estágio como prática social que possibilita a reflexão sobre questões amplas e diversas, tais como: o processo de ensino-aprendizagem, a carreira, as relações produtoras do meio social, o trabalho docente, as relações de poder dentro do espaço escolar, da autonomia do professor (Andrade; Resende, 2010).

As conclusões dos estudos apontam o distanciamento entre as instituições formadoras (universidade e escolas), vinculadas ao estágio docente, ocasionado, dentre outras questões, por entraves burocráticos (Oliveira, 2021); e a necessidade de maior integração entre elas, sendo um dado apresentado de modo recorrente nas investigações (Silva, 2015; Barreira, 2019).

No campo das proposições, o estudo de Zuluaga (2015, resumo) assinala a importância de “[...] fundamentar e propor uma Pedagogia do Estágio Supervisionado, desde o que faz e se poderia fazer (observação, regência, docência, extensão e pesquisa) no contexto do ES; [...]”, projetando uma possibilidade de constituir o estágio como uma dimensão formativa sólida de exercício docente, análise e pesquisa.

De modo geral, o levantamento permitiu perceber que os estudos contribuem para a visualização dos pontos que precisam ser reestruturados na organização do estágio curricular docente, a partir de diferentes especificidades formativas, e uma consequente alerta de mudanças na oferta desse componente curricular. Conjuntamente com a identificação dos desafios, são sinalizados os potenciais do estágio como processo intencional de imersão do futuro educador na/com a materialidade do trabalho docente e os desdobramentos analíticos-propositivos que decorrem dessa condição.

As conclusões dos estudos demonstram a produção de um campo de conhecimento em movimento, com potencial para o desenvolvimento de novas investigações que adensem as discussões na área. Com esse objetivo, a presente pesquisa busca produzir conhecimento a partir da ênfase nas relações sociais, produzidas no campo material do estágio, analisando-as por meio de uma base teórico-prática fundamentada na concretude do real e no desenvolvimento da pessoa como uma totalidade que desempenha diferentes papéis e funções sociais, dentre as quais a dimensão profissional.

2.2 Estágio curricular supervisionado na Licenciatura em Educação do Campo: um debate específico na literatura educacional

As produções acadêmicas que discutem o estágio na Licenciatura em Educação do Campo, descritor **04: Educação do Campo E Estágio supervisionado**, encontradas no formato de artigos científicos no portal de periódicos da CAPES e em uma dissertação na BDTD, dialogam com a área de pesquisa, exercício docente e formação da pesquisadora.

Dessa forma, o objetivo para o presente levantamento consistiu em identificar as discussões acadêmicas sobre o estágio curricular supervisionado obrigatório na especificidade da Licenciatura em Educação do Campo, como nova modalidade de formação docente no âmbito educacional brasileiro que, por essa característica, endossa a indagação feita por Souza (2022, p. 128, grifo nosso), “Nesse cenário, qual tem sido o lugar do campo nos debates acadêmicos, seminários locais, estágios curriculares e trabalhos de conclusão de curso?”

Conforme os filtros, já descritos no início da presente seção, as produções disponíveis são as que seguem:

Quadro 4 — Literatura acadêmica sobre o estágio na Licenciatura em Educação do Campo – Portal de periódicos da CAPES (2014-2022)

Descritor	Título do artigo/Autoria	Palavras-chave	Revista/Ano
Educação do Campo E Estágio supervisionado	A1: O estágio em Arte nas escolas do campo: um estudo de caso na licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música em Tocantins. - Autores: Araújo; Aires	Estágio Curricular Supervisionado; Licenciatura em Educação do Campo; Formação de Professores; Arte.	Revista da Universidade Vale do Rio Verde (2019)
	A2: Estágio curricular supervisionado: concepções dos acadêmicos do curso de licenciatura em Educação do Campo – Artes Visuais e Música da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Arraias. - Autores: Magalhães; Moura	Educação do Campo; Estágio Curricular Supervisionado; Formação Docente; Trabalho Educativo.	Perspectivas em Diálogo (2021)
	A3: Estágio Supervisionado em um Curso de Licenciatura em Educação do Campo: desafios na regência. - Autores: Silva; Lopes; Arrais; Pinheiro	Estágio Supervisionado; Educação do Campo; Supervisor de Estágio; Escolas do Campo; Ensino de Ciências.	Revista Insignare Scientia, (2020)
	A4: Abordagem temática na educação do campo: desafios no âmbito do estágio docência. - Autores: Halmenschlager; Del Monano; Stragliotto	Educação do Campo; Abordagem Temática Freireana; Ensino de Ciências da Natureza e Matemática; Estágio Supervisionado.	Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas (2017)
	A5: O estágio curricular supervisionado na formação docente: percepções de estudantes e professores de uma licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música. - Autores: Gomes; Araújo; Sousa	Estágio Curricular Supervisionado; Artes; Formação Docente; Educação do Campo.	Revista Triângulo (2021)

Fonte: Produção da pesquisadora com base no Portal de Periódicos da CAPES (2022).

A análise, a partir da leitura integral dos artigos selecionados, contemplou os aspectos estruturantes das produções, a saber: **1. As concepções sobre o estágio; 2. Os objetivos gerais; 3. As questões de método; 4. Os resultados e as conclusões dos estudos.** Desse modo, dos cinco artigos encontrados, três investigaram o estágio como componente formativo nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, ofertados na Universidade Federal do Tocantins. Três dos artigos debatem o estágio na LEdoC na região norte; um na região nordeste e um na região sul.

Antes do debate específico dos artigos, é importante retomar uma dissertação encontrada a partir de filtro manual, no primeiro descritor, intitulada: “Os estágios de docência nas licenciaturas em educação do campo: um panorama a partir dos espaços educativos escolares” de autoria de Andrade (2021), considerando ser o único registro, encontrado na busca realizada na BDTD, com a temática específica do estágio na conjuntura da Licenciatura em Educação do Campo.

O estudo foi realizado na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), *campus* Porto Alegre, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, e teve por objetivo:

Investigar o perfil dos professores supervisores e quais narrativas eles trazem sobre os egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul *campus* Porto Alegre, trazendo suas demandas, limites, potencialidades e identidade (Andrade, 2021, p. 30).

Com a ênfase do estudo nos supervisores do estágio de docência, utilizando seus relatos como base para as análises, a pesquisadora intentou contribuir com o processo de consolidação do curso investigado, a partir de pesquisa acadêmica sobre as experiências formativas na referida realidade. Para tanto, são enunciados como procedimentos de produção de dados, a entrevista semiestruturada com supervisores de estágio das escolas recebedoras de estudantes da LEdoC, o diálogo com os estagiários e a análise documental.

Com esse delineamento, a pesquisadora, após apresentar relatos, gráficos e mapas analisando-os com base em referenciais teóricos, chega à uma conclusão principal, a qual seja, o fato de que a pouca quantidade de professores, com formação na área da educação do campo e da habilitação do curso investigado, implica em dificuldades e até mesmo em resistência, por parte dos supervisores do estágio, na compreensão de aspectos característicos dessa formação, tais como: o desconhecimento das diretrizes da Educação

do Campo, da formação por área de conhecimento, da Pedagogia da Alternância e da interdisciplinaridade (Andrade, 2021). Sendo estes aspectos, componentes do trabalho docente do estagiário nas escolas de educação básica.

Essa situação pode implicar em limitações na realização do estágio, considerando a importância de que o denominado supervisor, seja um professor com formação condizente com as especificidades da área em que será desenvolvido o estágio, já que para ele é reservado um lugar relevante no processo de formação do futuro professor (estagiário). Seu papel não deverá ser de vigilância, mas na condição de um profissional experiente com o trabalho docente na educação básica, o supervisor pode ser um agente que compartilha orientações didático-pedagógicas e que pode contribuir diretamente na produção das relações constitutivas da formação do estagiário.

Andrade (2021) pontua, ainda, diferentes desafios na regência do estágio, contemplando dimensões diversas, mas, com uma recorrência na questão da formação docente, dentre eles: a dificuldade na constituição da identidade do educador do campo; a formação de professores na área específica; o debate em torno da interdisciplinaridade; a necessária articulação dos estagiários com o corpo profissional das escolas.

Em uma perspectiva analítica geral, examinando a estrutura, o conteúdo e a discussão apresentada na dissertação de Andrade (2021), é possível afirmar que o estudo apresenta características de uma pesquisa exploratória, cujo objetivo, em termos metodológicos, é direcionado para uma aproximação inicial com a temática pesquisada. Por essa configuração, é uma pesquisa que também se soma à tentativa de constituição de um debate específico no campo do estágio como área de conhecimento.

Depois de feito esse destaque ao estudo de Andrade (2021), no âmbito da pós-graduação, a análise será direcionada para os artigos listados no quadro acima. Nessa direção vale destacar, inicialmente, que a partir da leitura dos cinco artigos foi possível identificar como discussão recorrente e geral, apresentada nestas produções, a constatação de poucos estudos sobre o estágio na especificidade da LEdoC.

A esse respeito, Araújo; Aires (2019) apontam a incipiência de estudos dessa temática específica na literatura científica brasileira. Magalhães; Moura (2021) afirmam que é um assunto pouco estudado no campo da pesquisa educacional. Gomes; Araújo; Sousa (2021) destacam a pouca produção acadêmica sobre este debate particular e sinalizam seu potencial investigativo. Essa incipiência na discussão pode ser justificada pelo fato de a Licenciatura em Educação do Campo estar em processo de consolidação,

em suas variadas dimensões, como política de formação singular relativamente jovem na conjuntura da Educação Superior no Brasil.

Com essa identificação, as produções analisadas também expressam o objetivo de contribuir com a constituição desse campo de estudo, como afirmam Magalhães; Moura (2021, p. 136): “Esperamos que a pesquisa tenha relevância para a área de estudos da Educação do Campo, principalmente, no aspecto do Estágio Curricular Supervisionado, uma temática ainda pouco explorada como campo de pesquisa [...]”. Essa intenção, materializada na prática investigativa, contribui para a constituição do estágio como campo de pesquisa em uma dimensão ampliada, incluindo como componente, o estágio nas licenciaturas em Educação do Campo.

1. As concepções sobre o estágio: No que se refere às concepções sobre o estágio, no debate específico na LEdoC, apresentadas nos artigos, é possível visualizar uma convergência. Para Araújo; Aires (2019), o estágio possibilita a compreensão da docência a partir da relação teoria e prática, permitindo ao estudante o contato com aspectos da profissão. Magalhães; Moura (2021) compreendem o estágio como um componente curricular obrigatório, articulador da teoria e da prática e que situa os estudantes no campo profissional. Nesse movimento, que relaciona experiências e conhecimento teórico, o estágio tem se constituído como espaço para reflexão contextualizada.

Silva; Lopes; Arrais; Pinheiro (2020) situam o entendimento do estágio a partir da legislação da área, sendo definido, em linhas gerais, como ato educativo supervisionado desenvolvido no campo de trabalho (Brasil, 2008). Gomes; Araújo; Sousa (2021) o conceituam como instrumento que permite experiências de prática docente; o contato inicial com as dimensões do ser educador; e a indissociabilidade da relação teoria e prática.

Um aspecto que se destaca nas concepções sobre o estágio, é o debate que versa sobre a articulação entre teoria e prática, sendo uma discussão que se assemelha ao encontrado nas teses e dissertações apresentadas no descritor 03. Nesse sentido, Magalhães; Moura (2021) ao refletirem sobre a importância de materializar a relação teoria e prática nas atividades do estágio na LEdoC, anunciam que a dificuldade dessa articulação pode ser um problema de formação na universidade.

Embora o estágio supervisionado ofereça meios para que o (a) acadêmico (a) tenha condições de entender a indissociabilidade entre a teoria e a prática, como parte fundamental do percurso formativo na graduação, alguns estudantes ainda relataram diretamente que não conseguiram compreender essa articulação, dificuldade que parece estar presente na formação na

universidade, sendo reforçada no campo de estágio. Nossa interpretação é que prevalece a ideia dicotômica que relaciona o estágio ao momento de pôr em prática o que se aprende de maneira teórica na universidade. Superar essa representação ainda se mostra um desafio (Magalhães; Moura, 2021, p. 134).

Esse posicionamento suscita algumas indagações, a saber: qual o conceito de teoria e de prática que fundamenta o estágio nas licenciaturas em Educação do Campo? Como a universidade pode expressar essa articulação de modo claro, objetivo e que permita ao estudante se apropriar conscientemente dessa indissociabilidade? O conceito de teoria, para os estágios nessas licenciaturas, articula os saberes populares com os conhecimentos científicos? São questionamentos que explicitam a potencialidade do estágio como campo investigativo, especialmente em conjunturas formativas que possuem como um dos aspectos estruturantes, a relação teoria e prática, como é o caso dos cursos originários da matriz formativa da Educação do Campo (Molina, 2017).

2. Os objetivos gerais: Os objetivos principais dos artigos, permitem perceber que o eixo das investigações é o conjunto das experiências ao longo das etapas do estágio curricular supervisionado obrigatório, com uma centralidade nos processos de regências. Uma possível justificativa para essa ênfase, pode estar fundamentada na ideia de que nas regências, os estudantes assumem a função de organizadores do processo educativo no que Azzi (2012, p. 41) chama de “[...] espaço de decisões mais imediato – a sala de aula”.

Desse modo, dois dos estudos, Araújo; Aires (2019) e Magalhães; Moura (2021) expressam que o debate busca refletir sobre essas experiências na primeira turma das licenciaturas em Educação do Campo, ofertada nas realidades investigadas (2014-2018), o que contribui para enfatizar que é uma discussão recente a partir da estrutura e organização desses cursos.

Os objetivos das produções que buscam analisar, identificar, apresentar, compreender, discutir o estágio em diversas dimensões, demarcam a intenção de sinalizar os desafios para a materialidade do estágio em espaços formativos específicos, bem como explicitam sua importância como componente no processo de formação de educadores do campo (Gomes; Araújo; Sousa, 2021).

A respeito desse último elemento, a importância do estágio, Molina (2017) afirma que a forma como os estágios são concebidos nas licenciaturas em Educação do Campo, a partir da inserção dos estudantes-estagiários nas escolas no período do Tempo Comunitário, já que esses cursos funcionam a partir da Pedagogia da Alternância, tem

contribuído para articular a educação básica com o ensino superior e promover alterações na consolidada relação de hierarquia entre esses dois níveis da educação brasileira.

3. As questões de método: Nas questões de método, o estudo de caso é o tipo prioritário como estratégia investigativa, com abordagem qualitativa e de natureza exploratória. E para essa última característica, são válidas algumas considerações com base no entendimento formulado por Marconi; Lakatos (2003, p. 188), sobre estudos exploratórios:

[...] são investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos.

Desse modo, como já assinalado, os estudos sobre o estágio na LEdoC são incipientes e as produções aqui analisadas, são compreendidas como tentativas de aproximação inicial com a temática investigada, pouco debatida, com vistas a uma familiaridade com o estágio como processo educativo na Licenciatura em Educação do Campo.

Por essas características as produções, apresentadas no formato de artigos, podem ser utilizadas como base para o desenvolvimento de investigações mais aprofundadas, intenção que é expressa por Gomes; Araújo; Sousa, (2021, p. 54), “Nesse sentido, esperamos que este estudo contribua para diagnósticos acerca do estágio curricular, sendo instrumento de pesquisa para professores em formação e ampliação de debates acerca do tema na área educacional”. Este é um objetivo percorrido pelo presente trabalho acadêmico de tese, com a perspectiva de fortalecimento e ampliação da produção científica brasileira.

A pesquisa documental é outra estratégia adotada na quase totalidade dos artigos, apenas um dos trabalhos não cita esse tipo de pesquisa, e os relatórios pedagógicos, elaborados nas disciplinas de estágio, constituem a fonte prioritária para as análises documentais. Esse tipo de documento, classificado como retrospectivo (Marconi; Lakatos, 2003), possui por finalidade a descrição e a reflexão sobre as atividades teórico-práticas do estágio. É, portanto, uma importante fonte de registro das experiências ao longo desse processo.

4. Os resultados e as conclusões dos estudos: Outro aspecto analisado, refere-se aos resultados e conclusões dos estudos. E de modo geral, são apresentados os principais

desafios para a efetivação do estágio na especificidade das licenciaturas em Educação do Campo, constituindo um debate que envolve a maioria dos objetivos gerais dos artigos.

Nesse sentido, Araújo; Aires (2019), no artigo A1, concluem que o estágio curricular supervisionado na LEdoC, contribui para a produção de conhecimentos sobre a prática docente na singularidade do contexto camponês, articulada com os modos diversos de vida, envolvendo aspectos sociais, políticos e econômicos. Assinalam, ainda, a importância de compreender o estágio para além de uma disciplina obrigatória no currículo, situando-o como processo que possibilita experiências de ensino-aprendizagem e a articulação de conhecimentos teóricos e práticos.

Magalhães; Moura (2021), artigo A2, demarcam os seguintes resultados: o estágio fornece subsídios e elementos teórico-práticos aos estudantes, podendo permitir a visualização da complexidade do trabalho docente. Porém, as autoras afirmam que é perceptível a recorrência da dicotomia entre teoria e prática, causada pela carência na compreensão da indissociabilidade entre esses dois elementos.

Os resultados deste estudo permitem recomendar o estágio como processo que pode promover a conscientização de uma educação crítica, mas, é feita a ressalva de que é necessário avançar na constituição de uma postura docente, vinculada a uma concepção libertadora de educação. Por fim, as autoras concluem que o estágio revelou a necessidade de enfatizar os aspectos e princípios que compõem a concepção de Educação do Campo, fundamentada em uma perspectiva revolucionária e contra-hegemônica.

Silva; Lopes; Arrais; Pinheiro (2020), no artigo A3, destacam alguns desafios encontrados para a realização das regências nos estágios na LEdoC, dentre eles: a pouca experiência dos supervisores das instituições de educação básica e o formato do acompanhamento por eles desenvolvido; a necessidade de uma integração mais efetiva entre supervisores, orientadores e estagiários, bem como entre a universidade e as escolas do campo; carência nas condições materiais das escolas do campo, o que dificulta a aprendizagem da docência fundamentada nos princípios da Educação do Campo; e sinalizam o estágio na perspectiva de pesquisa, a partir do diálogo e da reflexão crítica sobre a realidade.

A concepção do estágio como pesquisa, constitui uma das formas de ampliar sua compreensão para além de um componente obrigatório nas licenciaturas. Ghedin; Oliveira; Almeida (2018, p. 51) ao defendê-la como proposta, apresentam a seguinte definição:

Compreende-se o conceito de pesquisa como um elemento chave na produção das ciências, na construção do conhecimento humano, na elaboração das técnicas e na formação de profissionais. O que estamos querendo evidenciar é que o conceito de pesquisa é fértil no processo formativo de qualquer profissional, quanto mais no processo de formação daquele profissional que irá formar os outros profissionais.

Esse potencial surge a partir das experiências no campo social do exercício docente, permitindo, aos futuros educadores, além da observação e descrição dos elementos constitutivos do ambiente escolar, a participação e a análise ao longo do ciclo dos estágios que, por sua vez, envolve diferentes espaços formativos e agentes sociais desempenhando variadas funções vinculadas ao ato de educar.

Cabe assinalar que para a efetivação do estágio como pesquisa, com clara intencionalidade, é necessária uma condução objetiva para tal fim. E neste movimento, o papel ativo do professor-orientador, atuando junto com seus pares, com os professores das escolas e os estudantes-estagiários, é primordial, já que essa proposta se constitui como “[...] um processo coletivo por natureza [...]” (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018, p. 40).

Os resultados do estudo desenvolvido por Halmenschlager; Del Monano; Stragliotto (2017), artigo A4, apontam para a importância do diálogo entre os estagiários e a escola de educação básica, como ponto decisivo para a quebra de resistência, por parte da instituição escolar, quanto à proposta de mudanças metodológicas no processo de ensino-aprendizagem apresentadas pelos licenciandos. Dessa forma, as autoras afirmam que o conflito gerado, pela resistência às novas formas de organização do processo educativo, constituiu fundamento importante para o desencadeamento de uma situação dialógica formativa.

Gomes; Araújo; Sousa (2021), artigo A5, apresentam como conclusão do estudo a importância do estágio para a experiência inicial com a docência, para a troca de experiências entre estagiários e professores da educação básica, e, também, para o desenvolvimento de novas metodologias no processo de ensino-aprendizagem na área de habilitação da LEdoC investigada.

De modo geral, a partir do debate apresentado nos artigos, é possível fazer uma síntese das principais conclusões sobre o estágio na LEdoC. Elas podem ser agrupadas em três blocos, a saber: 1- Conhecimento sobre o trabalho docente: essa é a principal argumentação apresentada nos estudos, focalizando o estágio como possibilitador de

experiências iniciais no campo social do educador do campo, as quais podem ser reveladoras das diferentes dimensões do ser e fazer docente.

Desse modo, o estágio é analisado como um processo que permite a visualização dos desafios, das condições pedagógicas objetivas e de o educando assumir o perfil profissional que o curso de formação define em seu projeto pedagógico. Aqui, a presente tese, pode contribuir com a ampliação do campo de conhecimento na área, ao apresentar essa discussão em uma realidade formativa que é singular, tanto no que se refere a realidade em que está situada, quanto na habilitação da licenciatura.

2- Articulação teoria e prática; escola e universidade: é pontuada como um desafio a ser ultrapassado, especialmente pela representação reducionista do estágio como atividade técnica e instrumental (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018). O próprio entendimento de que teoria e prática são indissociáveis, na materialidade social, ainda é um aspecto que precisa ser definido nos projetos de formação na universidade.

A unidade teoria e prática, tão debatida no campo do estágio, é um dos componentes da matriz formativa das licenciaturas em Educação do Campo (Molina, 2017). Tendo por base uma concepção ampliada de prática, cujo fundamento é a transformação da dinâmica social, essa compreensão assume uma postura característica dos próprios movimentos sociais e sindicais que dão origem a Educação do Campo. Para a efetivação dessa articulação se faz

[...] necessária uma densa formação que propicie não só essa compreensão, como também cultive o desenvolvimento das habilidades humanas necessárias para promover e desencadear ações coletivas de mudança social. [...] a presença de diversificados tempos educativos destinados à promoção de vivências de processos que contribuam com a formação de valores humanistas e emancipatórios [...] (Molina, 2017, p. 603).

Desse modo, o estágio como um processo promotor de experiências, que abrange diferentes espaços e tempos formativos, é um componente das licenciaturas em Educação do Campo que pode contribuir para que a relação teoria e prática seja entendida como elemento indispensável no exercício docente, como uma unidade, desde que este componente curricular, seja organizado como um processo contínuo de problematização do real e criação de estratégias de mudanças.

Vale ressaltar que o estágio, dado seu caráter temporal, inserido em uma matriz curricular com prazo determinado de integralização pelo estudante, possui limitações quanto a abrangência dessa relação, porém, dependendo da sua organização pode ser um

processo que explicita a importância da ação refletida e transformadora no campo do trabalho docente.

Quanto à necessária relação entre escolas do campo e universidade, como duas instituições educativas, é uma articulação que compõe a matriz de gênese das LEdoC, com o objetivo de mudanças na relação entre Educação Básica e Educação Superior (Molina, 2017) que precisa ser materializada em uma perspectiva cooperativa. Para Molina (2015a), esse vínculo que deve ser orgânico e incluir as lutas do campo, é um desafio no processo de expansão dessas licenciaturas.

Dessa forma, a organização do estágio nas licenciaturas em Educação do Campo, pode ser uma oportunidade de formação coletiva das pessoas envolvidas nas relações da educação: estudantes-estagiários, estudantes da educação básica, professores-orientadores, supervisores e equipe gestora. E, ainda, criar canais de proximidade com as formas de viver das comunidades onde estão localizadas as instituições escolares.

3- Condições estruturais para a efetivação das atividades do estágio nas escolas do campo: esse é outro desafio apontado nos artigos e remete, segundo Molina (2015b, p. 391), a um problema tradicional enfrentado por essas instituições escolares que precisam lidar com “[...] as diversas precariedades físicas no âmbito das próprias condições de oferta de escolarização, [ligadas] a diferentes itens da infraestrutura [...]”.

Com isso, é possível afirmar que as experiências, a partir do estágio, podem permitir a identificação e a problematização de aspectos totalizantes da conjuntura social em que a escola está situada como por exemplo, a constatação da precariedade de estruturas físicas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e como essa situação é consequência de uma condição histórica de desigualdade na oferta da educação destinada aos povos do campo.

Pelo exposto, ao longo da presente seção, é perceptível a recorrência do estágio como objeto de estudo em investigações no âmbito da formação inicial de professores. Contudo, há uma carência na pesquisa educacional, no que se refere a este processo educativo, a partir dos princípios formativos da Educação do Campo, a saber:

I) O Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana; II) O Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo; III) O Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem; V) O Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável; VI) O

Princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino (Brasil, 2004).

Como também, na articulação com a matriz filosófica, política, pedagógica e da “[...] concepção de Educação do Campo, a partir de uma lógica revolucionária, contra hegemônica, em respeito à luta e militâncias dos movimentos sociais” (Magalhães; Moura, 2021, p. 123). O que favorece, no âmbito da literatura educacional brasileira, o desenvolvimento de estudos cada vez mais aprofundados, os quais poderão ajudar na identificação das relações produzidas na dinâmica do estágio e de como a organização deste processo educativo, pode contribuir para a compreensão do trabalho docente na particularidade do educador do campo.

Nesse sentido, a presente investigação intenta contribuir, na mesma direção que Silva; Lopes; Arrais; Pinheiro (2020), na problematização do estágio como componente da matriz formativa do educador do campo. Para tanto, é utilizado como fundamento teórico-prático do estudo a teoria histórico-cultural, a partir da qual o estágio é situado como processo educativo (Vigotski, 2003), compreensão que já ultrapassa a concepção desse componente curricular como mera atividade de prática instrumental nos cursos de licenciatura.

É central o interesse em colaborar com o campo investigativo apresentado, a partir de uma organização teórica e de método, com ênfase em uma realidade específica, mas com a clareza de que “explicar cientificamente algo nada mais significa do que descobrir a sua conexão com outros fenômenos e integrar o novo conhecimento na trama e no sistema do que já se conhece” (Vigotski, 1998, p. 160). Desse modo, compreende-se que o presente processo investigativo é datado e vinculado às condições históricas e materiais disponíveis, e percorreu, academicamente, o objetivo de compor e ampliar a lente analítica sobre o estágio como campo de conhecimento.

Esse objetivo acadêmico-científico, potencializa a proposição de avanços na área e o desvelamento de outros olhares sobre a Licenciatura em Educação do Campo, em suas interfaces com o estágio curricular supervisionado obrigatório e o trabalho docente, cuja ênfase recai sobre as pessoas que a produz como prática social, originária da luta popular, e materializada em políticas educacionais e de formação docente específicas.

3 FUNDAMENTOS E MÉTODO DA PESQUISA HISTÓRICO-CULTURAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRILHANDO CAMINHOS



Fonte: Registro da pesquisadora (2023).

É certo que podemos abrir trilhas por lugares por onde ninguém ainda andou, no próprio ato de avançarmos e os desbravarmos. Porém, a própria ação humana de caminhar, aqui tomada como metonímia para a “criação de caminhos”, sempre se dá segundo determinados modos de fazê-lo, os quais também são historicamente produzidos, em relação recíproca com as propriedades, por vezes instáveis, do “terreno” por percorrer (Delari Jr., 2010, p. 6).

O texto da epígrafe, articulado à imagem de uma estrada que dá acesso a uma aldeia indígena, localizada no município de Tocantinópolis, registrada durante a pesquisa de campo é ilustrativo do método aqui adotado, “O método, isto é, o caminho seguido, é visto como um meio de cognição: mas o método é determinado em todos os pontos pelo objetivo a que conduz. Portanto, a prática reestrutura toda a metodologia da ciência.” (Vygotski, 1991a, p. 357, tradução nossa). Este é um dos fundamentos que guiou a elaboração do presente estudo, com a intenção de produzir conhecimento científico.

O método, denominado de Genético-causal, possui por características principais: a processualidade; é construtivo; busca a análise explicativa das causas do objeto investigado; centraliza as relações sociais, produzidas pela diversidade de pessoas na concretude da realidade e, ainda, possui a “[...] atitude epistemológica de enfatizar o caráter histórico e social da produção do conhecimento crítico” (Delari Jr., 2010, p. 14). A teoria de Vygotski é articulada a um método específico que é “historicamente

produzido” no campo da psicologia e fundamentado na concepção materialista dialética do desenvolvimento humano.

Com essa perspectiva, é desafiador a construção de caminho cuja intencionalidade é conhecer processos educativos em movimento. Portanto, é exigido de quem o percorre a organização e condução de estratégias que identifiquem os fatos em sua historicidade, materialidade e percursos de mudanças, com um olhar atento e intencional, considerando que “Em todos os fenômenos sempre é preciso buscar o que os converte em objeto científico” (Vygotsky, 1999, p. 213).

É nesse sentido que o método, como fundamento teórico-prático-filosófico, guia as análises, a elaboração e o uso de procedimentos no presente estudo. Estes últimos, embora, não sejam novos, uma vez que são componentes de “determinados modos de fazer”, ganham formas e sentidos diversos ao serem conduzidos por uma matriz científica singular.

3.1 O método

O método não é um elemento estanque no processo de investigação enquadrado, prescrito, descrito e adaptado ao conjunto de procedimentos, é antes uma construção epistemológica que ilumina o caminho a percorrer, a busca da verdade, “pode-se dizer, assim, que os caminhos da cognição, ou o próprio método, colocam-se para a investigação científica como meios necessários para atingir um conhecimento crítico, um conhecimento mais verdadeiro sobre a realidade humana [...]” (Delari Jr. 2010, p, 7). Sendo verdadeiro, o que mais se aproxima da essência dos fenômenos produzidos pelo ser humano na prática, um conhecimento capaz de apresentar “[...] as contradições do real, em sua estrutura, dinâmica e gênese – ser e devir (Delari Jr., 2010, p. 14).

Vigotski, construindo seu projeto científico a partir da crítica à psicologia de sua época e fundamentando-o na concepção “[...] materialista dialética da análise da história humana [...]” (Vygotski, 1991b, p. 43), entendia a necessidade de elaborar um novo método para o estudo do desenvolvimento do ser humano, adequado à concepção epistemológica que defendia. Essa busca enfatizava a compreensão de que,

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças [...] significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que ‘é somente em movimento que um corpo mostra o que é’ (Vigotski, 1991b, p. 46).

Com essa concepção fundante, o método Genético-causal é também denominado de construtivo (Delari Jr., 2010) uma vez que, além de estudar o objeto em movimento, em transformação, possui por característica o ato de construir os processos (Delari Jr., 2013). Essa compreensão, faz com que a pesquisadora seja parte constitutiva das ocorrências e mudanças, pelo fato de também integrar a realidade.

Nas palavras de Delari Jr. (2021, p. 2), “o termo ‘causal’ indica que se pretende estudar o objeto da ciência de modo “determinista” – isto é, perguntando quais *causas* o fazem vir a ser como é ou a deixar de ser como é. [...] “O termo ‘genético’ indica que a causalidade não é mecânica, e sim ‘histórica’”. Dessa forma, a condução dos processos investigativos exige um esforço teórico-prático, de apropriação das condições objetivas, e em estudar o objeto considerando-o como parte de uma realidade produzida socialmente.

Nesse sentido, a organização teórico-prática do referido método é efetivada a partir de três princípios básicos: Analisar processos e não objetos; explicação versus descrição; o problema do comportamento fossilizado (Vygotski, 1991b). Com a finalidade de sistematizar as ideias do autor sobre o método, Delari Jr. (2010, p. 39) apresenta esses princípios em quatro pares organizativos dos modos de proceder análises. São eles:

- a) Deve-se estudar processos não objetos [i.e., imóveis, estanques]. b) Deve-se buscar explicar (saber as causas) desses processos e não apenas descrevê-los (apontar seus efeitos superficiais). c) Em decorrência de “b”, deve-se investigar os processos em busca de sua essência e não apenas de sua aparência (embora haja uma dialética entre o aparente e o essencial). d) Deve-se resgatar os movimentos vitais que geraram os processos aparentemente sem vida (petrificados, fossilizados), antes dele se tornar automatizado, aparentemente imediato.

Entende-se, pois, que o movimento do real configura a essência e o desafio de apreensão do objeto investigado. Para tanto, o método deverá encaminhar a articulação orgânica entre a prática e a teoria, como pares mediadores da explicação causal dos processos e do seu desenvolvimento (Vygotski, 1991b).

Desse modo, segundo a compreensão do projeto científico de Vigotski, como uma totalidade e um sistema teórico-conceitual de base materialista-dialética (Teixeira, 2022), que relaciona princípios gerais e específicos, conceitos e sistemas, a organização do presente estudo buscou uma articulação dos principais fundamentos na produção do processo investigativo.

Nesses termos, buscando apresentar os elementos que compõem a estrutura e a dinâmica da investigação, é feita a tentativa de situá-los a partir dos princípios gerais convertidos, como guia metodológica, em perguntas, as quais segundo Delari Jr. (2010, p. 20) “[...] se não forem respondidas com devido rigor podem comprometer todo o processo de investigação científica em psicologia histórico-cultural, tanto quanto para qualquer abordagem teórica consciente de suas necessidades metodológicas de base”. São elas:

- **Objeto de estudo?** O estágio curricular supervisionado obrigatório na Licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música) e suas implicações político-pedagógicas para a formação inicial de educadores do campo, cuja ênfase são as pessoas, componentes e compositoras de relações sociais (Delari Jr., 2009), produtoras do meio social educativo da LEdoC. Dessa forma, o estágio é estudado não como um componente estático do currículo, mas, como um processo em movimento, dinâmico, produzido por seres humanos vivos, concretos (Delari Jr., 2009).
- **Princípio explicativo?** Relações sociais produtoras do estágio curricular supervisionado obrigatório, como processo educativo.
- **Unidade de/para análise?** Significado da palavra, materializada em diferentes formas ou natureza: sonora, visual, escrita (Delari Jr., 2009; 2010), cuja intenção é acessar indiretamente os modos como os participantes se posicionam socialmente, compreendem e produzem significados sobre as experiências vividas a partir das relações produzidas durante o estágio.
- **Modo de proceder a análise?** Fundamenta-se no método de matriz dialética materialista denominado de Genético-causal, oriundo da ciência psicológica de Vigotski. A investigação intencionou analisar um componente de um projeto de formação docente (causas, características, fundamentos) e suas implicações para o desenvolvimento de educadores do campo. Para tanto, a base analítica foi constituída por situações concretas do trabalho docente, observações, interações e o diálogo, expressivo de uma perspectiva de trabalho cooperativo.

3.2 Procedimentos de produção de informações

Os procedimentos para a produção de dados ganham forma e sentido dentro do método, como parte dele, e não seu conteúdo, pois, seria um equívoco compreender o

método como o conjunto de estratégias e procedimentos (Frigotto, 1991). Partindo dessa consideração, os instrumentos escolhidos foram necessários no processo de mediação para a apropriação dos elementos produtores da realidade, e são fundamentados no projeto científico de Vigotski que é teoria e método.

A esse respeito, cabe pontuar que dado o caráter processual do método adotado, em que a centralidade são as relações produzidas por pessoas com existências, desejos, intencionalidades e disponibilidades distintas e mutáveis, a correspondência entre o planejado e o realizado, considerando as condições objetivas e subjetivas, teve ao longo da investigação pontos de dificuldades, convertidos em situações de reflexões contínuas sobre as estratégias definidas.

Esse trilhar investigativo, articulador de caminhos novos e antigos, de saberes da experiência profissional da educadora-pesquisadora e da apropriação e produção de novos conhecimentos científicos, encaminhou uma organização sistemática e interdependente dos procedimentos de produção de informações, com vistas à constituição de um processo teórico-prático adequado aos objetivos propostos. Com o intuito de apresentá-los, os procedimentos serão descritos a seguir:

- **Levantamento bibliográfico:** O estudo teórico sobre o objeto investigado consistiu em um necessário levantamento bibliográfico, com início na elaboração do projeto de tese, e percorreu todo o processo de produção de dados, reflexão, interpretação, análise e sistematização das informações.

Essa revisão da produção da área, considerando que “o estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 158), associada ao percurso empírico e análise documental, contribuiu para o delineamento das principais categorias do processo educacional estudado.

A forma e a dinâmica dessa revisão foram constituídas por meio de um denso estudo sobre os referenciais teóricos da investigação, em livros e artigos, situando a teoria histórico-cultural como principal matriz, articulada às especificidades epistemológicas do processo estudado; e a realização de levantamento da produção científica da área, no campo da pós-graduação brasileira, a partir de teses, dissertações e artigos científicos consultados em dois dos principais bancos de trabalhos acadêmicos brasileiros: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

- **Análise documental:** Os documentos como fonte de informações são categorizados em dois tipos principais, segundo Marconi; Lakatos (2003), sendo eles:

a) Fontes Primárias - dados históricos, bibliográficos e estatísticos; informações, pesquisas e material cartográfico; arquivos oficiais e particulares; registros em geral; documentação pessoal (diários, memórias, autobiografias); correspondência pública ou privada etc. b) Fontes Secundárias - imprensa em geral e obras literárias.

Conjuntamente com a revisão bibliográfica, a análise documental representa um importante passo na realização da pesquisa científica. Sendo possível, ainda, para além dessa classificação geral, categorizar os documentos considerando o momento em que são produzidos – contemporâneos ou retrospectivos – e da natureza do material produzido: fontes escritas ou não (Marconi; Lakatos, 2003).

Desse modo, seguindo a classificação proposta pelas autoras, na presente investigação esses três tipos – fontes primárias ou secundárias; contemporâneas ou retrospectivas; fontes escritas ou não – são mesclados e a análise documental foi desenvolvida a partir dos seguintes documentos:

1. Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música), versão de 2023, para estudo da forma como o curso está estruturado em sua organização geral: princípios formativos, dinâmica curricular, perfil profissiográfico, distribuição de carga horária e a organização específica do estágio. Para esse último item, recorreu-se às ementas das quatro disciplinas de estágio e ao seu regulamento.

Também foram estudados outros documentos que registram o movimento de constituição da LEdoC: Artes, tais como: Atas e certidões do Conselho Diretor (CONDIR) do Câmpus de Tocantinópolis (correspondentes ao período de criação do curso: 2011 - 2014) e Atas do Colegiado da LEdoC: Artes (2014 – 2019: período de realização das primeiras ações político-pedagógicas de implantação e consolidação do curso).

2. Documentos públicos de legislação na área da Educação do Campo, como o decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a Política de educação do campo e o Programa nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); editais institucionais; documentos elaborados por coletivos da Educação do Campo.

3. Legislação do estágio, como a lei federal dos estágios, lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 e a resolução nº 26, de 11 de agosto de 2021 – Consepe/UFT que dispõe sobre os estágios obrigatórios e não obrigatórios da Universidade Federal do Tocantins⁶.

4. Plano da disciplina de estágio curricular supervisionado II, ofertada no semestre de 2023.1; planos de aula (regências) dos estudantes-estagiários, participantes do estudo; carta de apresentação dos estagiários, encaminhada pelos professores às instituições escolares; relatórios pedagógicos elaborados pelos estudantes; diários de campo da pesquisadora e dos estudantes participantes da pesquisa empírica.

Esse quarto conjunto de documentos, classificados de contemporâneos e retrospectivos, em virtude de sua compilação acontecer “[...] no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 175), contribuiu para a identificação, descrição e análise da dinâmica e organização do estágio na licenciatura investigada, a partir do registro de como as relações sociais, no âmbito desse processo educativo, são produzidas.

- **Pesquisa empírica:** A pesquisa empírica constituiu o movimento de imersão prática na realidade, fundamentada nos aportes teóricos, com o intuito de produzir dados que revelariam o objeto de estudo em sua forma e dinâmica material. Para tanto, exigiu uma organização temporal, estrutural e instrumental com a intenção de acompanhar e analisar o objeto de estudo em sua multiplicidade de ocorrências.

Com esse objetivo, o uso da observação direta na pesquisa empírica, como procedimento investigativo, ou nas palavras de Marconi e Lakatos (2003), como técnica de produção de dados, teve como fundamento a compreensão de que o seu desenvolvimento “não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar. É um elemento básico de investigação científica [...]” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 190-191) que permite o contato direto com as relações em seu movimento real.

Por essas características, a observação foi realizada ao longo da investigação empírica em variados momentos: em reunião de planejamento coletivo da disciplina de estágio, ocorrida no início do semestre letivo de 2023.1, com a participação dos quatro

⁶ A Universidade Federal do Norte do Tocantins passou por um processo de transição institucional UFT - UFNT, com término da tutela no primeiro semestre de 2024. No que se refere ao estágio, durante a realização da pesquisa de campo, em contato com o setor de estágio da nova instituição, UFNT, fui informada da constituição de um núcleo de estágios na Pró-reitoria de graduação (PROGRAD) que encaminhará as discussões sobre essa dimensão específica na nova instituição. Desse modo, até que seja criado um regulamento do estágio próprio da UFNT, a resolução vigente da UFT continuará como regulamentação oficial dos estágios na UFNT.

docentes responsáveis pelas disciplinas de estágio no período; no acompanhamento de evento cultural na comunidade de estudante participante da investigação, com a intenção de identificar as relações das quais faz parte na totalidade social.

Observação de aulas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II, ao longo do semestre de 2023.1, compreendendo o período de 07 de março a 04 de julho. A esse respeito, é importante apresentar a organização do “Calendário Acadêmico em Pedagogia da Alternância 2023-1”, sistematizado pelo coletivo da LEdoC: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música). O calendário segue a distribuição das atividades em dois tempos formativos - Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC) – e foi estruturado, no momento da pesquisa, em três períodos de TU: 1º- 06/03 a 1º/04; 2º – 1º/05 a 20/05; 3º - 19/06 a 08/07; e dois de TC: 1º - 03/04 a 29/04; 2º - 22/05 a 17/06. A observação em sala de aula, na referida disciplina, aconteceu ao longo do período definido para o Tempo Universidade.

A observação, também, foi utilizada no acompanhamento das regências dos estudantes-estagiários nas escolas de educação básica. Neste processo, os recursos de registro foram o diário de campo da pesquisadora, dos estudantes participantes do estudo, videogravação, autorizada a partir da assinatura do termo de autorização de uso de imagem e som (ver apêndice), e fotografias.

A Videogração, a gravação em áudio e fotografias, classificadas como fontes documentais não escritas (Marconi; Lakatos, 2003), foram produzidas durante o acompanhamento dos processos pedagógicos das regências, nas escolas de educação básica, e no desenvolvimento dos encontros formativos. Este conjunto de procedimentos audiovisuais, compõe a análise microgenética, que segundo a definição de Góes (2000, p. 9),

[...] trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. Frequentemente, [sic] dadas as demandas de registro implicadas essa análise é associada ao uso de videogravação, envolvendo o domínio de estratégias para a filmagem e a trabalhosa atividade de transcrição.

Quanto a essa fase de procedimentos empíricos, principalmente em relação a observação, cabe assinalar algumas dificuldades para sua realização, durante o acompanhamento das regências nas escolas. Dentre elas, é possível citar a flexibilização do cronograma das atividades do estágio, por direcionamento das escolas, expressa a partir do adiamento e cancelamento de modo inesperado das aulas previstas; alteração nas

datas de regências, por motivo da não assinatura dos termos obrigatórios, via plataforma do Sistema de Acompanhamento e Gestão de Estágio (Sage); contato da instituição escolar, prioritariamente por meio do aplicativo *Whatsapp*, confirmando a realização das atividades em um curto prazo; a realização das regências em turmas distintas, no mesmo dia com horário sequencial – no estágio II são 04 aulas de 50 minutos – cronologicamente organizadas pela escola.

Essa dinâmica foi um obstáculo para o acompanhamento contínuo das regências, o que exigiu da pesquisadora, por um lado, o contato direto com professora regente de uma instituição escolar, e por outro, reafirmar constantemente, junto aos participantes (estagiários), a importância dessa observação sistemática para a análise e reflexão coletiva. Dessa maneira, as regências que não foram observadas, diretamente pela pesquisadora, foram registradas no relatório pedagógico e no diário de campo dos estagiários.

O uso deste último procedimento (diário de campo) destacou-se de forma significativa, pois, o formato de diário, escrito manualmente, de modo cotidiano, com caráter pessoal e informal, possibilitou expressivo detalhamento de situações objetivas, estruturais e subjetivas vividas ao longo do processo de estágio pelos educandos: dificuldades, anseios, questionamentos, medos e frustrações.

A entrevista, foi outro procedimento utilizado. E como técnica de produção de dados, segundo Marconi; Lakatos (2003), ela articula-se à observação direta intensiva e é um elemento significativo para ter acesso, por meio da fala, às concepções das pessoas sobre os processos que estão envolvidas.

Com essa compreensão, na presente investigação, a forma como as entrevistas foram conduzidas, por meio de perguntas previamente elaboradas e outras que surgiram ao longo do diálogo entre entrevistadora e entrevistados, permitiu relacionar fatos da observação com as intencionalidades, significados e desafios no desenvolvimento da dupla função (professor-orientador), exercida pelo docente responsável pela disciplina de estágio.

Desse modo, com base no objetivo geral do uso dessa técnica, que consiste na “[...] obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema”, e no específico, relacionado ao conteúdo da entrevista, cuja intenção visa “conhecer o que as pessoas pensam ou acreditam que os fatos sejam” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 196), foram realizadas entrevistas com os dois professores-orientadores da disciplina de Estágio

Curricular Supervisionado II que trabalharam conjuntamente, na oferta do referido componente curricular, no semestre letivo de 2023.1.

O roteiro da entrevista semiestruturada (ver apêndice) foi elaborado a partir de elementos da observação e fundamentado na compreensão do professor-orientador, como organizador e condutor das relações sociais relacionadas ao estágio, com vistas ao desenvolvimento do educando, com ênfase em sua formação profissional. E considerou, ainda, sete formas possíveis para essa organização e condução acontecerem, apresentadas por Teixeira; Barca (2019b, p. 77), a partir das proposições de Vigotski sobre o papel do professor.

Sendo elas:

- a) Relação dos alunos com o currículo;
- b) Relação dos alunos com os tempos e espaços;
- c) Relação dos alunos com as *obtuchenies*;
- d) Relação dos alunos com outros alunos;
- e) Relação dos alunos com os professores;
- f) Relação dos alunos com os demais profissionais da escola e g) Relação dos alunos com as famílias e a comunidade.

As entrevistas individuais aconteceram nos ambientes de trabalho dos professores-orientadores, gabinete e sala de aula, ao final da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II. Foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas e analisadas em articulação com o conjunto dos dados produzidos.

Desde o delineamento do objeto da presente investigação, a decisão de pontuar processos dialógicos, compartilhados e cooperativos guiou a sistematização das estratégias teórico-práticas. A intenção não foi apenas ouvir, observar e relatar acontecimentos, mas criar vias diretas de análise coletiva com os principais agentes produtores do estágio como processo educativo. Com esse objetivo, foram organizados encontros formativos com o educando e a educanda, materializados por sessões reflexivas (Ibiapina, 2008), gravados em áudio e subsidiados por elementos oriundos da prática investigativa.

As sessões reflexivas possuíram por dinâmica de realização, a articulação dos dados empíricos, com os fundamentos críticos do sistema conceitual da educação do projeto científico de Vigotski: meio social educativo; professor; aluno; processo educativo; *Obutchenie e Vospitanie*, em interface com a formação inicial do educador do campo e o trabalho docente. Para tanto, foram realizados debates de textos indicados pela pesquisadora e outros discutidos ao longo das disciplinas ofertadas na LEdoC: Artes; utilizadas tarjetas com falas dos participantes; recorte de cenas específicas das regências, as quais foram descritas, assistidas e analisadas coletivamente.

Em síntese, as sessões reflexivas foram organizadas a partir da criação de situações de comunicação social e ação partilhada, buscando colher, identificar, interpretar os variados significados e devolvê-los ao fluxo do diálogo com as pessoas envolvidas (Delari Jr., 2009), compreendendo a palavra como unidade de análise.

Cabe pontuar que esse foi o procedimento mais desafiador para organização e condução, uma vez que, a responsabilidade mútua, necessária em um trabalho cooperativo, requer disponibilidade, organização temporal, flexibilidade e perspectiva de continuidade por parte das pessoas envolvidas. No caso específico, dos dois estudantes que sistematicamente foram acompanhados, após concordarem, voluntariamente, em participar de todos os momentos da pesquisa empírica.

Esses itens, especialmente o último (continuidade no processo dialógico), configurou o maior desafio com um dos participantes que, dentre outras questões, possui a existência social, seus modos de vida e a relação com o tempo bastante singulares. Contudo, no encontro com os desafios no caminho percorrido, tinha-se a clareza de que

[...] a “metodologia” reflete criticamente sobre as próprias condições de possibilidade para que o conhecimento teórico se dê. E porque se entende que “método, como caminho e meio de cognição”, significa o modo de organizar e efetivar as possibilidades sociais (subjetivas e objetivas) para se conhecer a realidade humana [...] (Delari Jr., 2010, p. 19).

Neste campo das possibilidades investigativas, é importante informar que os encontros formativos, constituíram apenas um dos procedimentos de produção de informações, cuja forma ganha sentido na relação direta com os demais procedimentos já apresentados. Cada um deles, já referenciados, compõe uma parte importante na tecitura da totalidade da investigação desenvolvida.

A partir do exposto, é oportuno demarcar que nesse percurso teórico-metodológico, os estagiários são compreendidos como pessoas em desenvolvimento, conforme o projeto científico de Vigotski. E no campo da formação profissional, entendida, de acordo com Martins (2010, p. 14), “[...] como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para efetivação de determinada prática social”, já participam de relações vinculadas ao trabalho docente, conforme concepção expressa por Oliveira (2010).

Dessa forma, o estágio como processo educativo, que por sua finalidade e natureza vincula-se ao ato de educar, identificado deste modo, tanto por professores atuantes na área, como na legislação específica, conforme expresso no artigo 4º da instrução

normativa nº 213, de 17 de dezembro de 2019: “§ 1º O estágio, como ato educativo supervisionado [...]” (Brasil, 2019, p. 2), possibilita o desenvolvimento de atividades específicas, vinculadas ao campo profissional, oportunizando experiências iniciais na materialidade do trabalho docente.

O caminho investigativo trilhado, composto por diferentes procedimentos de produção de informações, é adequado ao método, pois, segundo Delari Jr. (2010), o método em Vigotski permite o uso de uma variedade de procedimentos, uma “[...] relativa flexibilidade nos meios de pesquisa [...]”, uma vez que “Em todo o caso, a orientação metodológica [que] deve ser resguardada: são os princípios gerais que devem subordinar os meios, e não os meios serem tomados por princípios imutáveis, insubstituíveis” (Delari Jr., 2010, p. 36). Portanto, os procedimentos e técnicas, foram articulados na busca por uma análise aprofundada do objeto investigado.

3.3 Momentos⁷ da pesquisa empírica

Com base nos fundamentos apresentados sobre o método, a presente investigação foi organizada em quatro momentos complementares. A pesquisa empírica, por sua vez, foi subsidiada por um estudo denso de referenciais que formam a base teórico-prática do estudo. Para fins de sistematização, os procedimentos de produção de informações foram situados e organizados nos momentos descritos a seguir:

3.3.1 Primeiro momento

No primeiro momento da investigação, foi realizada a aproximação – na condição de pesquisadora - com o campo empírico do estudo, a saber o curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música) do Centro de Educação, Humanidades e Saúde de Tocantinópolis, da Universidade Federal do Norte do Tocantins. O curso foi escolhido por cumprir um dos critérios estabelecidos para o estudo: compor a realidade educativa de uma instituição pública de ensino superior. E, ainda, por possibilitar que as minhas experiências como educadora, nesta conjuntura, sejam articuladas com a construção do meu perfil de pesquisadora.

⁷ A denominação “momento” é meramente ilustrativa, uma vez que a investigação buscou analisar o objeto de estudo de modo integrado, em suas múltiplas articulações, e no movimento do real. Desse modo, em sentido teórico-prático, os momentos se interpenetram e são interdependentes.

O contato inicial foi realizado junto à coordenação do curso de Educação do Campo e direção do Centro, mediado pela apresentação do “Termo de autorização de pesquisa acadêmico/científica” (ver apêndice) que fora devidamente assinado, em duas vias, pelo coordenador do referido curso e o diretor do CEHS.

A pesquisa empírica, realizada no ano de 2023, contou com a aprovação do protocolo de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Pará, Campus de Belém (Ver parecer consubstanciado em anexo). E as informações produzidas foram estritamente utilizadas para fins acadêmicos, com garantia de anonimato dos participantes, ao longo da análise e exposição dos dados, conforme acordado nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.3.2 Segundo momento

No segundo momento, ocorreu a escolha da turma e dos participantes, de acordo com critérios elaborados para a investigação. Desse modo, considerando que o ciclo do estágio curricular supervisionado, na Licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música), está organizado em quatro etapas, o recorte da pesquisa empírica na fase II é justificável pelos seguintes aspectos:

a) É uma das fases intermediárias do estágio e possui como foco das ações a realização de regências na disciplina de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental e participação na Gestão Escolar. Com essa configuração, abrange as áreas de exercício profissional dos futuros educadores do campo e contempla os objetivos da presente investigação.

b) É ofertada logo após as experiências da disciplina de estágio I, de observação, as quais são agregadas na etapa subsequente (Disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II). Deste modo, pode ser possível um debate a partir das primeiras experiências dos participantes no ambiente escolar, por meio do ciclo de estágios. Os dados da pesquisa empírica, especialmente os oriundos da técnica de observação, confirmam a articulação entre as duas etapas (I e II) pelos educandos.

A fala do Educador 02, também, contribui para justificar a escolha da referida disciplina, ao afirmar: *“É a primeira experiência de regência deles [educandos], então acaba tendo um peso maior. Assim, acredito que para o estágio III muda-se a faixa etária, o perfil de aluno, mas ele já tem essa instrução primária que foi realizada no estágio II”*.

Dessa forma, o processo de acompanhamento das relações que produzem o estágio, conforme a organização do curso, foi iniciado na turma do 7º período que no semestre de 2023.1 era composta por educandos vinculados a etapa II do estágio (ECS II).

A partir da observação e registros nas aulas da referida disciplina, foram selecionados dois educandos como participantes, a partir das seguintes características e critérios primários, vinculados à localidade:

01 – Educando que mora em comunidade localizada no campo e realiza as atividades teórico-práticas do estágio em sua localidade: Maney. A composição do pseudônimo MANEY tem uma explicação que se associa diretamente com a existência social do participante, explicada por ele no primeiro encontro: MA – iniciais vinculadas a palavra indígena MÃTYK (nomeia a escola da comunidade) e NEY – do seu nome próprio.

02 – Educanda que realiza as atividades teórico-práticas do estágio em escola urbana, visto que essa condição configura a maioria das ações de estágio no curso: Margarida. A escolha do pseudônimo MARGARIDA tem a seguinte justificativa: nomeia uma flor que expressa simplicidade em sua forma e cores e é a flor favorita da participante. O nome também pode ser relacionado à Margarida Alves, uma líder camponesa que lutou em defesa dos trabalhadores e das trabalhadoras rurais na Paraíba, até ser assassinada a mando de grupo de latifundiários da região. Em decorrência do seu legado o seu nome denomina, hoje, um dos grandes atos políticos no Brasil: “A Marcha das Margaridas”.

No que se refere ao segundo critério, cabe um esclarecimento pontual, expressivo de uma das contradições identificada na organização pelo Estado do projeto formativo da Licenciatura em Educação do Campo, a saber: a obrigatoriedade, imposta pelos editais, dessas licenciaturas ofertarem vagas para formação de educadores para exercício docente nos anos finais do ensino fundamental e médio, conforme descrito desde o edital de 2008 e reafirmado no de 2012:

O presente Edital visa estabelecer critérios e procedimentos para fomento de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo, destinados à formação de professores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas localizadas em áreas rurais, mediante assistência financeira às Instituições Federais de Educação Superior – IFES (Brasil, 2012, p. 1).

Porém, na maioria das escolas situadas nas comunidades camponesas, na região em que o curso estudado está localizado, há oferta somente da primeira etapa do Ensino

Fundamental. Desse modo, percebe-se um explícito comprometimento, no caso do exercício profissional dos egressos e até mesmo na realização de estágios nas comunidades de origem dos educandos.

Essa configuração não é específica da realidade investigada, é uma situação geral, expressa por Molina (2017, p. 603) do seguinte modo: “[...] há flagrante ausência do Estado na garantia do direito à educação aos camponeses, especialmente tratando-se da oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio” em muitas localidades do campo. Com isso, ao mesmo tempo em que o Estado institucionaliza um perfil profissional, com características específicas, negligencia as condições estruturais para sua efetivação.

Os dados da pesquisa de campo validam essa afirmativa: a realização das atividades de regências, correspondentes à disciplina de estágio curricular II, no semestre letivo de 2023.1, e estágio curricular III, no segundo semestre do mesmo ano, foram realizadas majoritariamente em escolas urbanas, com exceção de duas escolas indígenas situadas em aldeias (áreas rurais) de Tocantinópolis.

O levantamento de escolas que receberam estagiários ao longo do ano de 2023 (semestres letivos: 2023.1 e 2023.2), como estratégia para a definição de futuras ações de formação, com perspectiva cooperativa, que fortaleçam as relações interinstitucionais vinculadas ao estágio, permitiu a identificação de uma concentração em duas escolas estaduais: uma situada em um bairro periférico da cidade, onde está localizado o novo prédio da universidade (unidade Babaçu); a outra escola, estabelecida no centro da cidade. Este levantamento contribuiu, também, para o “[...] mapeamento das unidades concedentes de campo de estágio do curso” (UFT, 2021), como um indicador qualitativo, conforme prevê a resolução nº 26, de 11 de agosto de 2021 – Consepe/UFT.

Em outros momentos no período de vigência do curso, foi possível acompanhar as atividades do estágio sendo realizadas em escolas quilombolas, EFA, e em assentamentos do MST, uma configuração que possui como uma de suas variáveis o perfil geográfico dos educandos. O aspecto, local de residência, é demarcador significativo na definição do campo do estágio. Por exemplo, segundo dados do Sistema de Informações para o Ensino (SIE), do total de matrículas ativas na LEdoC: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música), em 2023, 52,6% correspondia a estudantes indígenas, o que possivelmente implicará, no período de estágios, em uma concentração das atividades nas escolas localizadas nas comunidades indígenas.

Outro aspecto importante na caracterização do estágio na LEdoC investigada, é a necessidade, em alguns casos, de os educandos precisarem se deslocar de sua localidade

no meio rural (povoados e até mesmo de outros municípios) para a realização das atividades de estágio, em escolas que possuem no perfil de oferta o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, localizadas no meio urbano. Como exemplo ilustrativo, na cidade de Tocantinópolis (sede do curso), não há oferta dessas duas etapas da educação básica nas escolas situadas nos povoados, apenas em duas comunidades indígenas, o que leva os educandos, residentes nos povoados da referida cidade, à realização de suas atividades de regências em escolas urbanas.

A esse respeito, o Educador 01 faz a seguinte observação:

Eu acho que esse estágio, a gente sabe que muitos deles não fazem estágio nas escolas do campo. Então, eu acho que isso é um ponto negativo. Porque, embora isso seja um curso de educação do campo, o estágio é para preparar esse aluno para atuar na disciplina de Arte, nas escolas do campo. A gente sabe que a maioria não consegue por muitos motivos. Primeiro, porque a questão do acesso, a questão de...talvez seja até a quantidade de escolas disponíveis na região onde eles moram, onde eles residem, por exemplo. [...] Mas eu penso que isso ainda seja uma dificuldade, ou talvez até um desafio grande para descrever o estágio do curso se eles não conseguirem, em sua totalidade, estagiarem nas escolas do campo.

A situação descrita, incita a retomada do questionamento feito por Souza (2022, p. 129): “Quem define o campo de estágio?” E essa definição é um dos desafios para a LEdoC: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música), tanto no sentido de aprofundamento do diálogo com as comunidades do campo, a partir das atividades de estágio, que podem possibilitar o conhecimento da escola e seu entorno, quanto no acompanhamento institucional das atividades realizadas em escolas situadas no meio rural, especialmente, nas Escolas Família Agrícola (EFA), situadas em outros municípios de moradia de educandos e nas escolas localizadas nas aldeias indígenas.

Este é um processo real e revela um aspecto característico da materialidade do estágio na LEdoC: Artes, que não pode ser negado, tampouco, será resolvido a partir da presente investigação. É um fator, inegavelmente, “limitante” vinculado a negação do direito à educação das pessoas que habitam o campo, no seu local de moradia, configurando uma pauta que faz parte da luta histórica da Educação do Campo.

O Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC), tem pontuado esse desafio, inserindo como compromisso de resistência ativa, a escolarização nos Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (FONEC, 2022) no campo. É uma pauta

continuamente levantada nos encontros coletivos, a partir de indagações do tipo: “Qual a identidade de escola do campo que queremos, considerando que a grande maioria oferece apenas a educação infantil e os anos iniciais, em classes multisseriadas?” (Documento final ENECAF, 2024). Portanto, busquemos, coletivamente, formas de enfrentamento!

Feitas essas considerações, que contribuem para a caracterização do estágio como componente de um projeto maior de formação de educadores, vale identificar os critérios específicos para a escolha dos educandos participantes da pesquisa empírica, considerando os objetivos centrais do estudo.

- a) Educandos de instituição pública de ensino superior: UFNT/Tocantinópolis.
- b) Estar regularmente matriculado e apresentar frequência na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II no semestre de 2023.1.
- c) Aceite do convite e ter disponibilidade em participar de forma cooperativa de todos os momentos do processo de investigação.
- d) Atender aos critérios primários 1 e 2, referentes à localidade, já descritos.

Após a escolha inicial, ocorreu o contato de forma individualizada, por meio do qual foram explicados os objetivos, os momentos da pesquisa empírica e o fundamento cooperativo da investigação. Na sequência, acordada a participação voluntária, foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Com isso, a dupla de estudantes-estagiários foi acompanhada de modo contínuo, com a perspectiva de realização de um trabalho em cooperação com a educadora-pesquisadora, ao longo de seis meses, com início no semestre letivo de 2023.1.

Os professores-orientadores da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II, ofertada em 2023.1, identificados ao longo desta produção escrita como Educador 01 (E1) e Educador 02 (E2), desempenham importantes atribuições na organização do estágio como componente curricular. Sendo elas:

- I – Planejar, orientar, acompanhar e avaliar o(a) estagiário(a) no desenvolvimento de todas as atividades relacionadas ao estágio;
- II – Orientar técnica e pedagogicamente o(a) estagiário(a) na elaboração do Projeto de Estágio;
- III- Zelar pelo cumprimento do Termo de Compromisso e Plano de Atividade do Estágio;
- IV – Verificar junto a Central de Estágio a celebração do Termo de Compromisso e Plano de Atividade do Estágio;
- V – Fazer cumprir a programação das atividades pertinentes ao estágio;
- VI – Orientar a execução do estágio por meio de encontros por observação contínua, direta e indireta, das atividades programadas no campo de estágio durante todo o processo, intervindo sempre que necessário para o bom desenvolvimento das atividades;

VII – Indicar as fontes de pesquisa e de consulta necessárias para a implantação das atividades previstas no Plano de Estágio;

VIII – Participar das reuniões periódicas com os professores do estágio para avaliação das atividades;

IX – Cumprir integralmente as normas estabelecidas neste regulamento e principalmente da Lei n. 11.788/2008 (PPC- Educação do Campo, 2023, p. 232-233).

Os professores com essa função de orientação, atuam diretamente na organização intencional das situações de ensino-aprendizagem e nas articulações com as instituições de educação básica, onde são desenvolvidas as atividades teórico-práticas correspondentes a cada etapa do estágio.

O Educador 01, é licenciado em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas (Artes Visuais), mestre e doutor em Educação, possui 13 anos de profissão, sendo 05 na educação básica e 08 no ensino superior. Compõe o quadro docente da LEdoC: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música) desde 2016, período que começou a trabalhar com o estágio, contribuindo, inclusive, com a elaboração do primeiro regulamento do estágio no curso.

O Educador 02, é licenciado em Geografia, Pedagogia e História, mestre e doutor em Educação, e sua experiência na educação básica corresponde a algumas ações como professor substituto no Ensino Fundamental II e em cursinho pré-vestibular. Sua experiência no ensino superior, está vinculada à entrada como docente, no ano de 2020, na LEdoC: Artes e exerce a função de professor-orientador de estágio há dois anos.

Aos professores-orientadores, também, foram explicados os objetivos da investigação e a apresentação, seguida de assinatura, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após esse procedimento inicial, recorreu-se à caracterização da existência social dos estudantes participantes do estudo – os estagiários – cuja importância de tal ação, considera o que afirma Vigotski (2019), apoiado em Marx; Engels (2007), de que a existência social determina a consciência.

Para tanto, foram realizados encontros, visitas nas comunidades e outras formas de aproximação, como o acompanhamento de atividades político-pedagógicas, para além da sala de aula, desenvolvidas no curso de Educação do Campo. Essa estratégia permitiu a produção de informações envolvendo as realidades de vida dos participantes: formação geral, trabalho e educação.

3.3.3 Terceiro momento

Neste momento da investigação, a sistematização das ferramentas conceituais-analíticas (Stetsenko, 2023), que incluem os procedimentos de produção de dados, foi encaminhada para o acompanhamento das atividades pedagógicas na universidade e nas instituições de educação básica, a saber: aulas da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II; regências nas escolas, realizadas pelos estagiários. E, também, a realização de entrevista semiestruturada com os professores-orientadores a partir de um roteiro previamente elaborado.

A importância da entrevista para a produção de informações, ao longo da pesquisa empírica, combinada com outros procedimentos, consiste no que pontua Gil (2008, p. 109), apoiado em Selltitz et al., (1967), ao afirmar que “[...] a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes”. E nesse sentido, a palavra verbalizada, constituiu um importante meio para acessar às concepções produzidas pelos participantes, e é utilizada, na presente investigação, como unidade de análise.

As informações produzidas, pelos instrumentos descritos, foram utilizadas como substrato para a efetivação do momento seguinte que, buscou contemplar uma ação formativa orientada a partir da análise reflexiva, coletiva e cooperativa.

3.3.4 Quarto momento: Trabalho cooperativo

O quarto momento da investigação se articula com os demais de modo contínuo, como já assinalado, e é caracterizado pela realização de encontros formativos, com a seguinte configuração:

Com base no projeto científico de Vigotski, considera-se que os “[...] os potenciais humanos só se atualizam e ampliam na ação coletiva, em aliança com a alteridade” (Delari Jr., 2013, p. 47). Essa compreensão que guiou a realização dos encontros formativos, buscou o desenvolvimento de um trabalho cooperativo, entre os estudantes participantes e a pesquisadora, com fins de formação coletiva: educandos em formação inicial para a docência; pesquisadora-educadora na área do estágio.

Desse modo, as minhas experiências como educadora, na área investigada, configuraram os primeiros significados sobre o estágio como processo educativo; a imersão na realidade objetiva, conduzida por fundamentos críticos, promoveu uma visão

mais aprofundada sobre os processos organizados; e este movimento, poderá produzir meu retorno ao concreto, com um nível de compreensão e criação de possibilidade de intervenção, mais condizentes com as finalidades educacionais almeçadas no projeto formativo da LEdoC: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música). Para tanto, buscou-se a realização de ações que priorizassem a multidimensionalidade reflexiva dos participantes e não a unilateralidade analítica da pesquisadora.

A perspectiva formativa, via trabalho cooperativo, é ancorada nos princípios éticos de Vigotski – superação, colaboração e emancipação - e considera que para o ser humano desenvolver processos de superação e avanço, em sua condição existencial, é necessário atuar junto com alguém (Delari Jr., 2013). Dessa forma, a aprendizagem produzida ao longo da investigação, prescindiu de uma articulação entre gerações, saberes, papéis e funções sociais das pessoas envolvidas, a partir das condições materiais disponíveis.

A articulação desses princípios, na projeção de processos coletivos, consiste na compreensão de que:

Por toda vida a superação de nossos limites exigirá alguém mais experiente, que provenha mediações necessárias e a quem dirijamos solicitações: para aprender outra língua, exercer uma profissão ou dominar alguma arte. Tal necessidade de cooperar não se limita a instruímo-nos com alguém bem mais experiente, mas também com pares, amigos, familiares. Aprendemos também com crianças, pessoas mais novas, menos experientes, com suas perguntas, tentando lhes ensinar - momento talvez em que mais devemos nos superar (Delari Jr., 2013, p. 50).

Os encontros foram sistematizados por meio de sessões reflexivas, como procedimento, a partir da compreensão de Ibiapina (2008, p. 97, grifo nosso),

Conceituo sessão reflexiva como o contexto, o ambiente propício à reflexão, o lócus de promoção da flexibilidade [...] As sessões reflexivas podem ser realizadas com a finalidade de **promover encontros destinados a estudos, a reflexão interpessoal e intrapessoal e a análise da prática**. As sessões podem ser fotografadas, gravadas [...] ou filmadas.

Dessa forma, com ênfase na dialogicidade, as sessões reflexivas foram gravadas em vídeo, áudio e registros escritos e contemplaram: descrição e análise do vivido (diários de campo; filmagens; observações); problematização por meio de perguntas, debates, relatos, discussões sobre plano, planejamento e atividades pedagógicas; elaboração de sínteses com ideias centrais, relativas às relações produzidas nas etapas do estágio; leituras sobre temas relacionados ao trabalho docente, formação de educadores do campo,

papel do professor e do aluno, processo educativo, situações de ensino-aprendizagem. Este procedimento, em unidade com os demais, enfatizou a função social do educador do campo.

A justificativa para o uso desse procedimento deve-se, para além da condição cooperativa em que pesquisadora e participantes atuam conjuntamente e de modo ativo, à compreensão de que,

[...] um ambiente educativo precisa incluir em sua intencionalidade pedagógica também uma forma de ‘análise coletiva do processo’, das relações e transformações que vão acontecendo pela ação da coletividade, tanto mais complexa quando se realiza como encontro entre gerações e experiências e acúmulos históricos diversos. A leitura coletiva permite lapidar a intencionalidade educativa e exige que se retomem as finalidades sociais e formativas do processo todo [...] (Caldart, 2021, p. 8).

A intenção principal consistiu em desenvolver uma formação, via aliança coletiva, em consonância com o próprio método, que ao abarcar uma perspectiva de construção (construtivo), situa a pesquisadora como parte na totalidade dos processos, em unidade com as pessoas que coletivamente tem atuado (Delari Jr., 2020).

Os encontros aconteceram ao longo de seis meses (março a setembro de 2023), com observância ao calendário letivo e ao sistema educativo da Pedagogia da Alternância. E foram sistematizados do seguinte modo: no início da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II (Tempo Universidade); durante a realização das atividades pedagógicas do estágio nas instituições de educação básica (Tempo Comunidade); final da disciplina de estágio (Tempo Universidade); após a conclusão da disciplina.

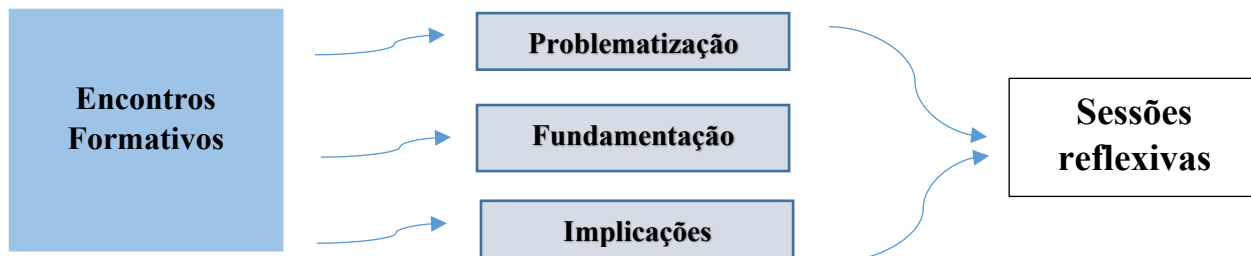
De modo geral, os encontros foram desenvolvidos a partir de: problematização, como eixo para reflexão intencionalizada; fundamentação teórica, com a perspectiva de firmar teoricamente o olhar sobre o vivido; tecer reflexões sobre as experiências produzidas ao longo do estágio, como processo educativo; e na identificação das implicações político-pedagógicas do estágio para a formação inicial do educador do campo.

As sessões reflexivas permitiram articular esses três momentos, pois, conforme Ibiapina (2008, p. 96-98):

Inicialmente, esse procedimento pode ser conduzido com o foco da atenção na descrição [...]. Posteriormente, pode ser planejado para fazer com que o professor situe o processo de ensino-aprendizagem como problemático e complexo, [...]. Nesse processo, recomendo o uso de textos didáticos como ferramenta de estudo e de discussão teórica que sustenta a reflexão crítica [...].

Desse modo, os encontros formativos, a partir da fundamentação apresentada, podem ser sintetizados conforme a figura a seguir.

Figura 1 — Síntese dos Encontros Formativos



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

Esses três momentos, materializados de modo interdependente, foram sistematizados com os estudantes participantes do estudo (estagiários): “Tudo de forma explícita, consciente, discutida” (Caldart, 2023, p. 50). A participante Margarida, oferece um importante feedback sobre a estratégia dos encontros, ao fazer a seguinte afirmativa:

Eu também estou aprendendo, por mais que não seja uma disciplina. Mas tem coisas que é justamente a sua pergunta que desperta na minha cabeça, que eu não ia descobrir se você não tivesse me perguntado. Entendeu? Então, é uma coisa que está também adicionando muito para mim.

De tal forma, a dinâmica e os resultados desse processo, reveladores de uma mediação problematizadora, demonstrou a possibilidade de a pesquisadora utilizá-lo como estratégia didática enquanto educadora, com a intencionalidade de aprofundar o diálogo pedagógico em torno das experiências do estágio. Essa intenção, gerada durante a construção do processo investigativo, ganha fundamento no que afirma Delari Jr., (2009, p. 11):

Ou seja, “construções” são criações histórico-culturais, símbolos, instrumentos, modos de usá-los, relações humanas, papéis sociais, experiências partilhadas, modos de organizar nossas rotinas, procedimentos institucionais ou a contestação deles, enfim. Criações que, ao serem realizadas por nós, realizam ao mesmo tempo o que somos. Trata-se então de um método de investigação, e porque não dizer de trabalho também, no qual não só “analisamos” processos, mas também os construímos culturalmente, com nossos atos, nossa linguagem e nossa sensibilidade.

Pretende-se, com essa organização, encaminhar o próprio exercício profissional como mediação de mudanças (Delari Jr., 2009), propondo e criando situações formativas para além de uma elaboração metodológica. Com isso, há a perspectiva de implicação na

prática docente da educadora-pesquisadora situada, também, como componente e compositora das possibilidades de transformação na realidade educativa que trabalha.

Considerando essa organização investigativa, cabe pontuar que a produção de significados pelos estudantes-estagiários, sobre o trabalho docente, a partir do estágio, tem por base o desenvolvimento de efetivos processos de internalização, “chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa” (Vygotski, 1991b, p. 40), resultante das relações que os estudantes participam, dentre as quais, as relações configuradoras do trabalho docente.

Compreendendo que a produção de significados tem como ponto inicial uma situação objetiva, mas, dialeticamente é efetivada nas relações externo-interno, social-individual, objetivo-subjetivo, a internalização contempla um conjunto de características:

a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...] b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. [...] c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente (Vygotski, 1991b, p. 41).

Vislumbra-se que as experiências com a materialidade do trabalho docente, podem possibilitar ao estudante-estagiário pensar, planejar e realizar atividades pedagógicas em meio a “[...] relações reais entre indivíduos humanos [personalidades conscientes]” (Vygotski, 1991b, p. 41) que desempenham a função social de educar. E a partir delas, é possível a elaboração de significados sobre o trabalho docente, considerando a organização dos espaços, dos objetos, dos tempos e do conjunto de relações produtoras da realidade educativa.

3.4 Procedimentos de análise de dados

Em coerência com os fundamentos do método, os dados elaborados, cuja ênfase foi dada às relações sociais (princípio explicativo), visto que, são “[...] as relações que devem ser investigadas ao se examinar o curso de ação do sujeito” (Góes, 2000, p. 11), foram sistematizados de modo a articular uma descrição minuciosa; a realização de recortes específicos, mas, não isolados; e a reflexão baseada nos princípios gerais, éticos e no sistema conceitual da educação do projeto científico de Vigotski, em interdependência com o debate da formação inicial de educadores do campo.

Para tanto, o modo de proceder a análise foi conduzido pela análise explicativa do objeto de estudo (Delari Jr., 2020). Com essa intenção, no processo investigativo, buscou-se articular de forma ativa os quatro domínios genéticos elaborados por Vigotski, para o estudo do desenvolvimento humano, e sistematizados por Wertsch (1988): filogênese, ontogênese, sociogênese e a microgênese.

A filogênese, compreende a origem da própria espécie humana como estrutura biológica específica. A Sociogênese, corresponde a origem e a organização de grupos e sociedades com características peculiares e, portanto, distintos, uma vez que são determinados a partir da produção histórica e material. Ao longo da história, diversos grupos sociais criaram suas relações e práticas conforme as condições objetivas.

Já a Ontogênese, refere-se ao desenvolvimento da personalidade humana consciente como ser atuante no meio social e produtor de relações, “trata-se do processo histórico que compreende todo o tempo de vida de uma pessoa, de um indivíduo, de um ser único” (Delari Jr., 2009). Esse domínio representa um dos grandes avanços na psicologia e nos estudos de Vigotski, fundamentados na dialética do humano, por atribuir às relações, produzidas na materialidade concreta do real, a origem e o fundamento do desenvolvimento humano.

A Microgênese, é o domínio genético que trata dos processos realizados por seres humanos oriundos, biologicamente, de uma mesma espécie; integrantes ativos de grupos sociais distintos, organizados a partir de práticas sociais singulares; e cujo desenvolvimento é determinado pela existência social. Esses micros processos podem ser analisados em forma de experimentos investigativos, por meio de uma análise multidimensional, expressiva de suas origens e causas.

Nesse sentido, pode-se dizer que o presente estudo, intentou analisar uma prática social específica, que é a educação, a partir de um processo singular, elaborado por um coletivo composto por determinados grupos sociais (Educação do Campo como movimento de base popular e caracterizado pela diversidade sociogenética). Com essa compreensão, para a organização dos dados, foram criados mecanismos (tabelas, quadros, sínteses, relatórios parciais), com o objetivo de situar as informações dentro de uma lógica possível de explicação, considerando critérios e categorias, resultando em eixos e unidades de análises.

Durante todo o processo, as proposições teóricas-práticas foram sendo revisitadas, de modo que as categorias analíticas pudessem ser reconstituídas (Frigotto, 1991) e se articulassem às propriedades do objeto de estudo em movimento. Foi com esse sentido

que o objeto de estudo, o estágio como componente da formação do educador do campo, foi analisado, sendo situado como processo educacional que não se constitui de modo isolado, mas, a partir do movimento que combina propriedades formativas universais e singulares.

4 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA CONJUNTURA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Não podemos separar as lutas da Educação do Campo das lutas gerais em defesa da educação pública. Isso quer dizer que se temos que manter, ao mesmo tempo, a especificidade das lutas pela Educação do Campo, porque as desigualdades sociais e educacionais ainda são imensas, só poderemos ter alguma vitória nas lutas específicas se as realizarmos junto com as lutas mais amplas e articuladas em defesa da manutenção da educação no âmbito dos direitos [...] (Molina, 2015b, p. 383).

Para situar a Licenciatura em Educação do Campo como política educacional específica de formação inicial de educadores, na conjuntura das conquistas do movimento da Educação do Campo, cabe fazer uma breve incursão sobre a formação inicial de professores para a educação básica, localizando-a em uma compreensão universal no âmbito educacional brasileiro.

Dessa forma, na busca em conhecer o objeto de estudo a partir dos seus múltiplos traços determinantes, recorre-se a articulação entre a universalidade, formação inicial de professores; a singularidade, o movimento da Educação do Campo como dinâmica social criadora de políticas públicas, educacionais e de formação docente específicas; e a particularidade da Licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música).

Com esse objetivo, expresso para a presente seção, é situado o debate sobre a formação inicial de professores para a educação básica, perpassado por discussões sobre modelos de formação, aspectos gerais e atuais no campo da pesquisa em educação, para então, caracterizar a conjuntura da formação de educadores do campo como prática social específica.

4.1 Considerações sobre a formação inicial de professores

Na dinâmica da formação inicial do professor para a educação básica, as licenciaturas constituem, na atual organização da Educação Superior brasileira, a estrutura institucional validada pelo sistema formal de ensino para essa formação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 que em seu

Art. 62 determina: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena “[...] (Brasil, 2017).

Desse modo, as formas de organização dessa formação, currículos, legislação, perfil profissional, dentre outros, são aspectos que têm fundamentado diferentes estudos na área educacional (Gatti, 2010, 2014; Azevedo; Ghedin; Silva-Forsberg; Gonzaga, 2012), os quais ajudam na compreensão das propostas, modelos formativos e finalidades orientadoras da formação docente em distintos momentos.

Na especificidade do debate sobre a formação de professores, concorda-se com Silva (2011, p. 15), quando afirma:

A formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional.

A necessidade de debater essa formação, começando pela inicial, é um ponto importante na discussão que versa sobre os processos educativos. Nesse sentido, concorda-se com Vigotski (2003, p. 300) quando afirma que “[...] a primeira reivindicação que apresentamos ao professor é que ele seja um profissional cientificamente formado, que seja um verdadeiro professor [...]” e, ainda, com o entendimento de que “A chave para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas está nos processos educativos. Quem faz educação, e como, torna-se questão central nesses processos” (Gatti, 2014, p. 35). É com essa compreensão do papel do professor, como agente social diretamente vinculado ao ato educativo, que sua formação ganha lugar de destaque no debate educacional.

É oportuno observar que as exigências para a formação de professores, institucionalizada pelo Estado, incidem na organização dos principais modelos formativos debatidos na literatura educacional. A ênfase em um ou outro modelo, corresponde a tentativa de adequação aos processos de mudanças no plano socioeconômico que afetam a sociedade brasileira em diferentes períodos, seja no sentido de modernização, para seguir a lógica da globalização; para a manutenção de sistema político restritivo de liberdade, como em período de ditadura; ou de modo geral, adequar-se às modificações do sistema capitalista.

Nesse sentido, é possível identificar no campo epistemológico da formação de professores, três vertentes que têm configurado os principais modelos para a formação e

o trabalho docente: a racionalidade técnica, a racionalidade prática ou epistemologia da prática, e a racionalidade crítica ou epistemologia da práxis, sendo as duas primeiras apontadas como hegemônicas (Silva, 2018; Diniz-Pereira, 2012).

A racionalidade técnica é caracterizada por uma instrumentalização dos processos formativos e do trabalho docente e apresenta uma predominância da determinação teórica, de modo antecipado às situações produzidas na materialidade prática. Desse modo, configura-se por um viés transmissivo do conhecimento científico que deve ser racionalmente aplicado ao campo educacional. Para tanto, o professor precisa ser formado para adquirir habilidades e competências, de modo a se desenvolver como um operacionalizador de ações educacionais (Silva, 2018).

Por outro lado, a epistemologia da prática (Silva, 2018; Silva; Limonta, 2014), que surge como contraponto aos modelos de formação baseados na racionalidade técnica, enfatiza o saber prático do professor, oriundo do seu fazer docente, situando-o como pesquisador de sua ação, o profissional que reflete sobre sua prática (Diniz-Pereira, 2012). Essa vertente prioriza o conhecimento prático, acentuando uma visão demasiadamente pragmática, na qual o professor é individualizado no seu agir e pensar e responsabilizado, unilateralmente, por pontuar possibilidades de mudanças no desempenho do seu trabalho.

É perceptível, pela breve caracterização das duas vertentes, amplamente descritas na literatura educacional⁸, que cada uma enfatiza um dos elementos: teoria ou prática, demarcando, nas suas formas de orientar o campo da formação de professores e do trabalho docente, a prevalência de epistemologias de base positivista, que têm como um de seus princípios a fragmentação e a polarização “ou isto ou aquilo”. Essas duas concepções são as mais difundidas na área da formação e do trabalho docente, mas que têm ocupado, no debate educacional atual, um lugar de intensas críticas pela dualidade que representam.

Com vistas à superação de concepções de cunho fragmentário, a epistemologia da práxis, que emerge com maior ênfase no campo educacional na atualidade, busca pontuar a formação docente a partir do movimento dialético, constitutivo da própria materialidade histórica do ser humano em seu devir, apoiando-se na unidade entre teoria e prática como

⁸ O debate sobre essas três vertentes, ou modelos de formação de professores no Brasil, já é apresentado em muitas produções da área (Silva, 2018; Silva, Cruz, 2021; Silva; Limonta, 2014; Diniz-Pereira, 2012, 2019; Calderano, 2012; Silvestre, Placco, 2011; Silva; Anjos; Molina; Hage, 2020, dentre tantas outras). Portanto, no presente estudo, o debate é sinalizado apenas como ponto de articulação com a discussão mais geral.

elemento fundante. Nesta vertente, compreende-se que as finalidades e as ações são partes interdependentes do trabalho humano, no processo de modificação da realidade concreta, e a educação é situada como prática social historicamente produzida.

Nesse debate, cabe citar o que aponta Gatti (2014, p. 39) ao afirmar que

O histórico legal e institucional dos cursos formadores de professores por mais de um século nos permite avaliar a força de uma tradição e de uma visão sobre um modelo formativo de professores que se petrificou no início do século XX, com inspiração na concepção de ciências do século XIX, e que mostra dificuldades de inovar-se.

A prevalência no histórico da formação de professores de modelos caracterizados pela superficialidade, fragmentação e redução curricular (Gatti, 2014), faz com que a organização de uma proposta formativa, a partir da epistemologia da práxis, seja um desafio, pois, orientar as práticas educativas com fins de transformações, exige o reconhecimento das contradições, a compreensão das determinações políticas, das relações de classe e seus impactos na definição de fins para a educação. E a partir de então, é imprescindível pontuar a ação humana como transformadora da realidade, considerando a totalidade social em que a formação docente está inserida.

Desse modo, as alternativas para a formação de professores, são acompanhadas de amplos debates educacionais, que se contrapõem a lógica das racionalidades vinculadas ao mercado. São iniciativas que possuem por fundamento, as exigências da sociedade em mudança, considerando que “[...] o significado real de educação, digno de seu preceito, é fazer os indivíduos viverem positivamente à altura dos desafios das condições sociais históricas em transformação – das quais são também os produtores [...]” (Mészáros, 2008, p. 83). Portanto, surge a necessidade de estruturar a educação básica, com profissionais críticos e conscientes do papel da educação na sociedade (Azevedo; Ghedin; Silva-Forsberg; Gonzaga, 2012) e de sua importância para o desenvolvimento humano.

Cabe reafirmar que a formação de professores é atrelada à totalidade da dinâmica social, e por assim ser produzida, é possível apontar algumas esferas que estruturam a formação docente atualmente no Brasil, sinalizadas por Evangelista (2023) durante palestra proferida na aula inaugural do PPGED/UFCG, intitulada: “Educação Básica pública no Brasil: políticas de formação, desafios de democratização”. São elas:

1. A sociedade política, como por exemplo, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) que compõem um arcabouço administrativo

responsável por instituir as diretrizes, decretos, resoluções e a legislação geral que normatiza o campo da formação de professores na estrutura da política educacional brasileira.

2. Organizações Internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outras. Essas organizações operam de forma alinhada às exigências do mercado globalizado e provocam interferências nas políticas de formação e formatação do trabalho docente, por meio de ações, projetos específicos e na definição da legislação que regulamenta a área educacional.

3. Instituições públicas, em especial as universidades e institutos de ensino superior, como espaços que sistematicamente foram sendo organizados para que a formação docente aconteça, por meio das licenciaturas, cujo objetivo “[...] é formar profissionais para o trabalho docente na educação básica [...]” (Gatti, 2014, p. 36).

4. Instituições privadas que pautam a educação como mercadoria, no formato de oferta de serviço. Essas instituições, no cenário atual, estão gradativamente se destacando como centrais na oferta da formação docente.

A esse respeito Gatti (2014), ao sistematizar um estudo em uma sequência temporal que, dentre outros aspectos, apresenta a demografia das licenciaturas, constata que “[...] a grande maioria dos cursos e das matrículas em licenciaturas está nas instituições privadas de ensino superior [...]” (Gatti, 2014, p. 36). Um dado crescente, perceptível nos Censos da Educação Superior, agregado a outro: a concentração de matrículas em cursos de formação de professores, ofertados em instituições privadas, na modalidade de Educação a Distância (EaD).

5. Sociedade civil, composta por organizações sociais que atuam na área de educação, pesquisa e na formação docente. A esse respeito, cabe situar que a Licenciatura em Educação do Campo, foi produzida no âmbito da sociedade civil, a partir dos movimentos sociais, na relação de tensionamento e contradição com o modelo social vigente. Moraes (2018, p. 98) define que,

É no âmbito da Sociedade Civil que localizamos os Movimentos Sociais organizados que empreendem o enfrentamento contra hegemônico. Esses movimentos representam interesses comuns ou diferentes, mas que lutam pela transformação social em busca de uma sociedade justa e democrática.

É possível identificar que o movimento da Educação do Campo é composto por diferentes grupos sociais, historicamente estabelecidos como minorias em direito, que ao unificarem a luta pela existência na diferença, em Vigotski essa produção de grupos específicos vincula-se à sociogênese, demarcaram no âmbito da sociedade civil, um legado de resistência, enfrentamento e reivindicação com fundamento na práxis.

A Sociedade Civil, fundamentada em Gramsci (1982, p. 10-11)⁹, corresponde a um dos dois planos superestruturais que compõem o Estado:

Por enquanto, pode-se fixar dois grandes ‘planos’ superestruturais: o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’ (isto é; o conjunto de organismos chamados comumente de ‘privados’) e o da ‘sociedade política ou Estado’, que correspondem à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’.

“Privado” na conceituação de sociedade civil, em Gramsci, refere-se ao que pertence a grupos específicos que, por sua vez, integram um conjunto de instituições e organizações, produtoras de modos diversos de compreender e atuar no mundo. Texier (2022, p. 448, tradução nossa) ao buscar definir sociedade civil, no Dicionário Gramsciano, explica:

A sociedade civil no sentido Gramsciano é a esfera da atividade política por excelência, como o lugar em que aparecem em cena as organizações consideradas privadas (sindicatos, partidos, organizações de todos os tipos) que tem como objetivo a transformação do modo de pensar das pessoas.

A partir dessa compreensão, é possível afirmar que existem distintas formas organizativas na sociedade, defensoras de interesses de classes diferentes. E no caso da Educação do Campo, como produção expressiva da diversidade de territórios, trabalho, modos de vida e cultura da classe trabalhadora, há a defesa de um projeto de educação, como direito, articulado a um projeto coletivo de sociedade que busca superar o modelo social vigente que se apoia na exploração de uma classe por outra.

A esse respeito, Buttigieg (2020, p. 184) ao refletir sobre a sociedade civil em Gramsci, afirma:

A luta contra a dominação de poucos sobre muitos, para que seja bem-sucedida, deve estar enraizada na cuidadosa formulação de uma concepção

⁹ Sobre o conceito de Sociedade Civil, concordamos com Buttigieg (2020, p. 162), ao afirmar: “O conceito de sociedade civil de Gramsci, como a maioria de suas ideias e categorias, não será encontrado de forma encapsulada em uma única frase ou passagem”. Nesse sentido, a referência ao conceito, na presente produção escrita, cumpre apenas o objetivo de situar os movimentos sociais populares como grupos que se organizam na esfera da sociedade civil.

contra-hegemônica da ordem social, na disseminação de tal concepção e na formação de instituições contra-hegemônicas – o que só pode ocorrer na sociedade civil e, na verdade, exige uma expansão da própria sociedade civil.

Desse modo, situar os movimentos sociais populares, como componentes do conjunto organizativo da sociedade civil, compreendendo sua função ativa de luta na perspectiva da contra hegemonia, tem respaldo no que pontua Liguori (2022, p. 183, tradução nossa), “[...] a classe subalterna luta para manter a própria autonomia e, às vezes, para construir uma própria hegemonia, alternativa àquela dominante “[...], ou melhor, a classe subalternizada faz e refaz suas pautas na disputa conflitiva que configura a forma histórica das sociedades divididas em classes.

A partir desse aparato organizativo descrito, em torno da formação de professores, expressivo de diferentes interesses e finalidades, a conformação da educação ao modelo do Estado capitalista, emerge como debate necessário que tem ganhado visibilidade na produção acadêmica atual.

4.2 Estado, educação e formação de professores

O entendimento da educação como produção humana, cuja gênese são as relações sociais, é referenciado reiteradamente, “[...] toda educação tem inevitavelmente um caráter social” (Vigotski, 2003, p. 75); a “[...] educação é social por excelência” (Fuentes; Ferreira, 2017, p. 729). Essa compreensão torna imprescindível, no debate da formação de professores, de situar as reflexões sobre sua dinâmica e estrutura a partir da sociedade que a fundamenta, sendo na atualidade a organização capitalista com a sua forma de determinação sistêmica.

A educação formal, nesse modelo de sociedade, em que “o poder do Estado [...] não passa de um comitê que ministra os negócios comuns da classe burguesa como um todo” (Marx; Engels, 2008, p. 12), forjado por meio das mudanças nas relações sociais de produção e na histórica luta de classes, cumpre um importante papel nos processos de internalização das condições necessárias para garantia da ordem e manutenção deste modelo social.

Dessa forma, a educação é direcionada “[...] ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes [...]” (Mészáros, 2008, p. 35). Com essa função, a educação atua dialeticamente, nos planos material e ideológico, ou nas palavras de Pino (2005), nas

produções humanas técnicas e simbólicas, conformando a massa produtiva aos interesses do capital. E neste movimento, contribui com a consolidação da desigualdade de classes, que atribui o lugar permanente de cada indivíduo social (Mészáros, 2008) na hierarquia organizacional e reprodutiva do modelo operante.

Em cada modelo de sociedade são criadas formas de inserção das pessoas nas relações sociais, de acordo com o modo de produção, e são internalizadas seja por coerção, diversos meios de violência, consenso ideológico ou o conjunto desses mecanismos. Desse modo, as instituições formais de educação são direcionadas, nas organizações sociais moderna e contemporânea, para os processos de internalização (Mészáros, 2008), interiorização (Enguita, 1993) dessas relações que são constantemente atualizadas.

Na produção histórica das sociedades, diferentes instituições exerceram essa função de integração social das pessoas, a família como instituição privada, por exemplo, já assumiu esse papel como uma de suas atribuições centrais (Mészáros, 2008). Porém, as mudanças sociais exigem que outros mecanismos estruturais sejam elaborados, incorporados ou não aos anteriores, cujo fim é o estabelecimento mais condizente e efetivo dos meios de reprodução da lógica produtiva vigente.

Para Enguita (1993), na sociedade em que o imperativo é o capital, a escola é uma instituição por excelência responsável pela transmissão da aprendizagem das relações capitalistas, não a faz sozinha e não constitui sua única função, mas interpõe-se, inclusive, entre a família e o trabalho.

Dessa forma, a importância em fazer o debate da formação de professores, a partir dessas compreensões, encontra respaldo na afirmativa de que, as relações sociais da educação, originárias das relações sociais de produção e troca, compõem o núcleo do processo educativo (Enguita, 1993). É com esse entendimento da educação, como prática social, determinada em suas múltiplas dimensões, que as discussões sobre as finalidades dos projetos educacionais, os arranjos e as implicações do modo de produção atual, para a formação de professores, têm despontado no debate educacional, sustentado especialmente por educadores e pesquisadores que buscam alternativas para a sistematização de outro projeto e propósitos para a educação.

De acordo com essas discussões, cabe situar que as interferências econômicas na educação, encontram base de mediação na organização estatal pública, que ao possibilitar uma relação público-privada, contribui não somente com o financiamento, mas com a abertura da estrutura institucional, política e de gestão para a instauração da lógica

privada. Esse processo de integração configura, segundo Freitas, L. (2012), uma verdadeira matização nesta relação que legitima, por exemplo, a administração do público pelo privado.

Maués e Camargo (2012, p. 150) apresentam uma argumentação que sintetiza a condição de surgimento dessa lógica:

Uma nova regulação das políticas educacionais tem sido adotada nos países ocidentais, com a emergência de processos formativos que possam atender às necessidades econômicas e sociais na contemporaneidade, representadas, dentre outros aspectos, pelo processo de reestruturação produtiva. Com isso, inúmeras mudanças começam a ser gestadas, em âmbito internacional, na organização do trabalho e da formação docente articuladas ao novo contexto societário.

Esse formato, cujo surgimento está alinhado aos modos de mercantilização, é produtor de uma conseqüente precarização do trabalho docente, e é oriundo de uma agenda global que se manifesta no direcionamento de mecanismos e princípios da iniciativa privada para as políticas e projetos de formação docente. Com isso, é consolidada a aplicação de modelos de regulação do mercado na educação, como por exemplo, a adoção da Nova Gestão Pública (NGP) na estruturação do campo educacional (Oliveira, D., 2019).

Apoiado na crítica à modernidade e no argumento de uma necessária atualização na dinâmica social, o modelo da nova gestão pública possui por características principais: lógica empresarial e da iniciativa privada; gestão centrada sobre a eficácia, eficiência e na racionalidade técnica (Oliveira, D., 2019). Para Hypolito (2011, p. 74), “[...] a nova gestão pública penetrou nas escolas sob diferentes aspectos: atingiu a formação, o processo de trabalho, a organização escolar, a gestão, o currículo, submeteu as escolas ao mercado, precarizou e intensificou o trabalho docente”, ordenando desde o aparato legal que normatiza o funcionamento institucional, até as práticas no cotidiano da sala de aula.

Na mesma direção, Evangelista e Shiroma (2007), apoiadas em Roger Dale (2001), apresentam a tese da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), como forma de explicar a relação entre as mudanças no âmbito educacional e as transformações da economia globalizada. Essas últimas justificam e direcionam as reformas das políticas e práticas institucionais.

Neste debate, ganha destaque a atuação dos Organismos Internacionais (OI), propositores da administração gerencial (Evangelista; Shiroma, 2007), e a expressiva participação empresarial, efetivada por meio da atuação de empresas privadas

financiadoras e gestoras de grandes projetos educacionais. Esse interesse pela gestão da educação formal, materializado a partir do gerenciamento de ações por megabloques corporativos, por vezes disfarçadas de iniciativas sociais, traduz-se em preparar o trabalhador apto ao processo produtivo, formatado pelas necessidades do mercado, e que está sendo esperado nas portas das empresas (Freitas, L., 2012).

As consequências dessa lógica, para a formação de professores e o trabalho docente, podem ser sintetizadas nos seguintes aspectos: na legislação que regulamenta os marcos ordenadores das políticas, currículos e estrutura dos cursos de formação, como a proposição de currículos mínimos; a precarização da formação do professor, sendo o aligeiramento e o caráter pragmatista, dois componentes evidentes (Freitas, L., 2012); a mercadorização da formação; a competição entre profissionais e escolas; a pressão por resultados, medidos por testes externos e meios avaliativos que bonificam o trabalho eficiente (Freitas, L., 2012); a precarização, intensificação e flexibilização do trabalho docente (Hypolito, 2011; Piovezan; Dal Ri, 2019).

Essas dinâmicas inserem as instituições formais de educação como conformadoras da lógica mercantil, as quais passam a operar, de modo recorrente, na validação do papel da educação como estratégia para as reformas necessárias à sobrevivência do modo de produção capitalista. Segundo Freitas, L. (2012), a lógica do mercado, como configurador das políticas educacionais, possui pilares estruturantes, denominadas pelo autor de categorias, são elas: a responsabilização, a meritocracia e a privatização. Integradas na mesma rede, que sustenta o projeto de educação liberal, para o referido autor, as duas primeiras produzem as condições para que a privatização seja estabelecida e justificada.

Para Diniz-Pereira (2019) o setor com atenção privilegiada, no diversificado “mercado” da educação, é o ensino superior. Desse modo, é importante situar que uma das formas da ofensiva desse mercado, na especificidade da formação de professores no Brasil, é expressa na crescente oferta de cursos de licenciatura por instituições privadas, como já apontada em outros estudos (Diniz-Pereira, 2019; Gatti, 2014).

Nessas circunstâncias, as formas de mercadorização da formação inicial de professores no cenário brasileiro, segundo Diniz-Pereira (2019), podem ser identificadas na criação de instituições privadas, nomeadas de universidades-empresa, com aumento crescente no número de matrículas; na participação de entidades estrangeiras nas instituições de ensino superior privadas brasileiras e vice-versa; e na oferta de formação via educação a distância. A integração dessas formas, produtora da conjuntura formativa docente, tem sido acompanhada, de modo recorrente, por meio de dados oficiais que

demonstram como a estrutura dessa formação é configurada. É nesse sentido que são apresentados os dados a seguir.

O censo da Educação Superior apresenta um panorama desse nível de ensino, com informações que contemplam suas variadas dimensões. A partir dessa base de dados é possível verificar, dentre outras características, a configuração das licenciaturas em território nacional.

Segundo os dados do censo da Educação Superior (Brasil, 2023) do total de 1.710.983 matrículas em cursos de graduação em licenciaturas no Brasil, apenas 33,0% são na modalidade presencial, enquanto 67,0% das matrículas correspondem à Educação a Distância. A crescente diferença no número de matrículas nas duas modalidades - desde o ano de 2018 o número de estudantes na EaD supera a quantidade no presencial - caracteriza uma tendência no campo da formação de professores para a educação básica (Brasil, 2021).

No que se refere às matrículas, em cursos de licenciaturas (Brasil, 2023), por categoria administrativa, as instituições públicas concentram 32,9% (562.407) e as privadas 67,1% (1.148.576), constituindo como estudante “típico” das licenciaturas o que estuda em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, denominadas por Diniz-Pereira (2019) como universidade-empresa, e do sexo feminino (Brasil, 2022).

A articulação, na formação de professores, do ensino privado com o crescente número de matrículas em cursos na modalidade de educação a distância, haja vista que, conforme a distribuição dos estudantes matriculados em licenciatura por esfera (público e privada), tem-se na rede pública: 80,3% presencial, 19,7% a distância; e na rede privada: 10,0% presencial, 90,0% à distância (Brasil, 2023), apresenta objetivamente a dinâmica mercantil e empresarial na formação de professores no Brasil (Diniz-Pereira, 2019).

Compreendendo essa formação como uma condição que não é fossilizada, o movimento presenciado é contextual ao que Mészáros (2008, p. 80) aponta,

Quanto mais ‘avançada’ a sociedade capitalista, mais unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como um fim em si mesma e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis, desde as escolas preparatórias até as universidades – também na forma da ‘privatização’ promovida com suposto zelo ideológico pelo Estado – para a perpetuação da sociedade de mercadorias.

É essa a conjuntura educacional atual que sustenta a formação de professores, mas, vale lembrar que a educação e seus modos diversos de expressão, são historicamente produzidos pelo trabalho humano, portanto, suscetíveis de transformações no campo da

contradição. Tal perspectiva ganha fundamento na compreensão de que o processo de transformação é histórico, não mítico (Mészáros, 2008), e não acontecerá sem a educação que não fará a revolução por si só. Porém, como a educação transforma pessoas que podem mudar o mundo, ideia freiriana amplamente difundida, e sem a qual, em seus sentidos amplo e restrito de instrução escolar, o desenvolvimento humano não ocorre (Vigotski, 1998; Teixeira, 2022), ela é vislumbrada com uma das principais estratégias nos processos intencionalmente planejados de mudanças.

O entendimento da necessidade e a busca consciente por transformações, precisam ser materializados por meio de estratégias ativas, planejadas e realizadas pelo “[...] o trabalho humano [que] é uma unidade de concepção e execução [...]” (Enguita, p. 243, 1993). Nesse sentido, a Educação do Campo, como prática político-pedagógica que tem por gênese a contraposição ao modelo de exploração do capital, tem perspectivado produzir, por meio da contradição, outro projeto de sociedade, educação e relação com a terra. E é por isso que “[...] principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado (reafirma em nosso tempo que *não deve ser o Estado o educador do povo*) (Caldart, 2012, p. 264).

Esse é um posicionamento que Souza (2022, p. 111), sintetiza do seguinte modo: “[...] o movimento de educação do campo refuta a formação de professores por meio da educação a distância e o empresariamento da educação [...]”. Compromisso que deve guiar a produção contínua de um projeto, para a formação de professores, que se apresente contra a lógica vigente de modelos “industrializados”, fabricados e direcionados pela lógica da universidade-empresa. Os fins do projeto educador do estado no capitalismo é, essencialmente, produzir operacionalizadores para a continuidade e manutenção de sua supremacia, baseada na exploração e desigualdades.

É com base nesse debate que o trabalho docente, enquanto expressão da atividade teórico-prática que materializa o ato educativo intencional, “[...] não pode ser pensado isoladamente [...] A questão precisa ser considerada no bojo das mudanças no mundo do trabalho e emprego, centradas em um tipo de gestão inspirada na lógica de mercado” (Azevedo; Ghedin; Silva-Forsberg; Gonzaga, 2012, p. 1001). Esse movimento requer reflexões, a partir do real, que possam impulsionar ações de ruptura das amarras na formação e no trabalho docente.

4.3 Trabalho docente como categoria no debate da formação de professores

Existem fundamentos histórico-ontológicos na relação trabalho-educação, “Históricos, porque são decorrentes de um processo dialético desenvolvido ao longo do tempo e da ação dos próprios homens. Ontológicos, porque o resultado dessa interação é a constituição dos seres humanos como propriamente humanos” (Fuentes; Ferreira, 2007, p. 726). Dessa forma, o trabalho como ato pelo qual o ser humano modifica sua realidade, torna-se o tecido que, fiado por uma infinidade de agentes sociais, é o organizador da própria vida em movimento, e a educação, como prática social produzida para um fim, compõe uma das formas de intervenção na materialidade objetiva.

O trabalho como produção humana e entendido em sua essência, “como criador de valores de uso, como trabalho útil [...] uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (Marx, 2013, p. 167), é o elemento que distingue o ser humano dos demais seres vivos, dadas as suas características: organizado pelas necessidades humanas de subsistência; operacionalizado a partir da modificação da natureza; conduzido por intencionalidades, vontade de modificação do mundo exterior e a busca pela liberdade (Enguita, 1989).

É essa a expressão do trabalho, como ontologia, produtor da humanidade e das relações sociais, que demarca o ser humano como espécie – filogênese - que racionaliza os meios, para fins de constituição da estrutura social. Por meio do trabalho, o ser humano produz um processo de mudanças externa e interna, articula o individual e o coletivo na teia constitutiva da existência. É nesse sentido que trabalho e educação, ou a “integração da educação com a produção material [...]” (Marx; Engels, 2008, p. 44) ganha materialidade para a formação e o desenvolvimento humano.

A partir desse debate, é necessário explicitar que os modos que assume o trabalho, nas várias formas de organização social, é fruto de um processo histórico guiado pela modificação das forças produtivas e das necessidades humanas. A esse respeito, Frigotto (2002) distingue duas dimensões: o trabalho na dimensão criadora da vida humana; e o trabalho no capitalismo, expresso no modo do emprego ou trabalho assalariado e na criação de valores de troca. Por sua vez, Enguita (1989), diferencia essas dimensões denominando-as de dois mundos de trabalho: economia de subsistência e sociedade industrializada.

O que em essência difere essas dimensões, é o lugar que o ser humano assume em cada uma delas e os fins do trabalho: na primeira, a função principal é o suprimento das necessidades de sobrevivência, cujo objetivo não é o acúmulo, e a ação humana é conduzida para a modificação da natureza e a utilização dos meios naturais de modo equilibrado. Nesta dimensão, o ser humano é autor e proprietário do seu fazer.

Na segunda dimensão, a força de trabalho é coisificada e a posse da força produtiva do trabalhador e dos produtos é perdida, a qual passa a ser propriedade dos donos dos meios de produção que buscam cotidianamente formas de expandir os ganhos, com menor custo. Ainda, como característica, as necessidades humanas são determinadas pela lógica do consumo e o próprio ser humano é transformado em mercadoria.

Compreendendo essas dimensões como componentes das diferentes formas de sociedade, é possível identificar as causas e finalidades das práticas sociais. Por isso, é oportuno afirmar que o tipo de trabalho que se perspectiva materializar em um projeto de educação, comprometido com o desenvolvimento humano em sua inteireza, no qual a educação, assim como o trabalho em sua dimensão ontológica, situa “[...] o problema da vida como uma criação” (Vigotski, 2003, p. 302), é fundamentado na organização do trabalho como princípio educativo.

Para Frigotto e Ciavatta (2012, p. 751), “Daí deriva a relação entre o trabalho e a educação em todas as suas formas, em que se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora mediante o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano”. Porém, para que o trabalho seja efetivado como educativo são necessárias condições, finalidades e intencionalidades voltadas para uma perspectiva de formação geral do ser humano, compreendido como uma unidade biológica, psíquica e social.

Contudo, como nem todo trabalho é educativo (Frigotto; Ciavatta 2012), na dimensão do trabalho em que a exploração, a degradação humana e as desigualdades constituem a força que move o sistema das relações e a estrutura de poder, expressa também na produção do conhecimento, a finalidade expoente é a adaptação e a reprodução dessa lógica.

Na abrangência dessa discussão, é importante demarcar o movimento da Educação do Campo, em sua posição originária de vínculo com o polo do trabalho (Caldart, 2012), considerando que “[...] no sentido e na prática dessas experiências, estão presentes os elementos da compreensão do trabalho, ao mesmo tempo como princípio educativo geral e como princípio pedagógico” (Frigotto; Ciavatta 2012, p.755-756). Ao

atuar em uma direção contrária à lógica liberal estabelecida na educação, nas práticas, nas políticas e na produção do conhecimento, esse movimento, originário das condições materiais dos movimentos sociais, pontua um novo projeto de desenvolvimento social (Molina; Hage, 2015).

Essas considerações sobre o trabalho, como categoria que expressa a concepção do ser humano ativo, produtor, modificador da realidade e das condições materiais objetivas, são importantes para o debate sobre o trabalho docente. E é nesse sentido que, ao pontuar reflexões que articulam o trabalho à docência, na denominação de trabalho docente, não se pode perder de vista que “O trabalho não é de modo algum, uma “coisa vaga”; é sempre um trabalho determinado [...]. Não é apenas o trabalho que se define qualitativamente pelo objeto, mas é ainda o objeto que é determinado pela qualidade específica do trabalho” (Marx, 2008, p. 88). Com isso, nas discussões sobre o trabalho docente, é imprescindível a vinculação dessa singularidade de atuação humana, com a totalidade social e suas contradições.

Para Azzi (2012, p. 45), “[...] a expressão trabalho docente decorre de uma adjetivação de trabalho (enquanto categoria geral), atribuindo-lhe uma delimitação (docente), ao mesmo tempo que aponta para sua especificidade”. Dessa forma, é possível observar na articulação da concepção geral de trabalho, enquanto ação humana intencional e criadora, com o trabalho docente, que essa ocorrência singular da atividade trabalho (Pasqualini; Martins, 2015), tem por essência o desenvolvimento de atividades educativas guiadas por finalidades históricas.

E é nesse sentido que a indagação sobre a finalidade da educação (Freitas, 2021), mantém-se recorrente nas reflexões sobre os processos de formação escolarizada, pois, há a compreensão de que as formas como as intencionalidades sociais e educativas são definidas, implicam na organização da educação escolar e no trabalho docente enquanto produções humana.

No que se refere ao do trabalho docente, com suas características peculiares, é possível identificar que a nova conjuntura social, produzida pelas reformas socioeconômicas que incidem nas políticas, práticas e no trabalho das instituições educacionais, tem provocado uma dilatação na definição e finalidades desse tipo singular de trabalho.

Nas palavras de Oliveira (2004, p. 1132),

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos

professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar.

Desse modo, é possível afirmar que o cerne do trabalho docente são as atividades inerentes à educação, operacionalizadas a partir de processos educativos intencionais que, por sua vez, se alteram conforme as mudanças na totalidade social e suas conseqüentes implicações na educação. Os atos de realização do trabalho docente, envolvem diferentes pessoas que assumem o papel e a função de concretizar os objetivos educacionais, denominadas de profissionais docentes (Oliveira, 2004), sendo os professores, seus modos de fazer e os processos de ensino-aprendizagem os principais elementos desse tipo de trabalho.

Nesse sentido de definição, Brzezinsk e Garrido (2007), ao fazerem um mapeamento em teses e dissertações brasileiras sobre o trabalho docente, informam que a expressão trabalho docente, como uma concepção mais abrangente, aparece como substituta do termo prática pedagógica, amplamente utilizado no estado do conhecimento no período 1990-1996.

O trabalho docente é objeto de estudo em uma multiplicidade de pesquisas. E no âmbito da pesquisa educacional, há um entendimento geral de que o trabalho docente é participação direta e ativa no campo da educação, concebido como ato educativo. A adjetivação “docente”, enfatiza a necessária vinculação ao ato de ensinar-aprender, pois, conforme Silva (2011, p. 24), “[...] a especificidade do trabalho docente refere-se ao conhecimento”, produzido pelas pessoas em suas relações sociais. Ele mesmo, segundo Freitas (2021, p. 491), “[...] é uma relação” construída socialmente e vinculada às finalidades da educação.

No campo investigativo, cujo objeto é o trabalho docente, as funções sociais do professor diretamente relacionadas às da escola (Silva, 2011), constituem um campo fecundo, uma vez que as suas atribuições são alteradas em meio as dinâmicas históricas, materiais e às formas de organização do trabalho. O fazer do professor é investigado em suas múltiplas dimensões como as práticas cotidianas, a formação, a responsabilidade social, as concepções que fundamentam suas ações, dentre tantos outros aspectos.

Dado seu caráter de produto social, para Freitas (2021, p. 493), “[...] discutir trabalho docente sem olharmos para as finalidades da educação e seus projetos sociais cria armadilhas”, e é nesta perspectiva que a relação trabalho-educação deve fundamentar

as ações e reflexões sobre a educação, tanto no sentido do trabalho como constituição do ser humano (ontologia), suas formas de organização na sociedade capitalista, como também, a dimensão pedagógica do trabalho enquanto mediadora das relações educativas.

A esse respeito, como debatido anteriormente, reafirma-se que a produção das finalidades da educação, no modo de produção da sociedade capitalista, é mercantil, com intencionalidades de capacitação para suprir as demandas do mercado, da empregabilidade e da apropriação da força de trabalho, refletindo tanto na precarização do trabalho em geral, como do trabalho docente (Oliveira, 2004). No campo das contradições, a definição de novos fins para a educação, diferentes dos sistematizados para a manutenção dos interesses do capital, requer a proposição de outro projeto social que percorra as transformações necessárias na estrutura macro da sociedade e que produza a educação como possibilidade de mediação.

No debate específico sobre a formação de professores, estes situados no conjunto das reformas educacionais como os principais agentes de mudanças (Oliveira, 2004; Silva, 2011), é imprescindível a reflexão em torno da organização de um projeto que se coloque em permanente disputa com os modelos hegemônicos atuais, e o desafio é a constituição de um projeto com viés emancipatório (Silva, 2018), “[...] uma contraproposta na perspectiva da emancipação (Silva, 2011, p. 13).

Para tanto, Silva (2011) pontua algumas características da formação inicial de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora, dentre elas: 1- o entendimento da realidade como contraditória e dialética, produtora das relações sociais; 2- formação para além das necessidades do mercado, passando a ser situada como formadora de um ser humano integral, cuja liberdade individual e coletiva constitua seus fins. Nesse ponto, a concepção de educação em Vigotski, contribui para a fundamentação dessa percepção, uma vez que segundo Teixeira (2022, p. 10), “[...] é possível perceber a ideia de educação para a liberdade em Vigotski, com uma clara compreensão da liberdade como a capacidade humana para realizar escolhas deliberadas, conscientes [...]”.

3 – A materialidade do trabalho docente, enquanto produto das relações sociais, perpassado por mudanças contínuas. Silva (2015; 2018); Silva; Limonta (2014) descrevem um conjunto de princípios que, fundamentados na epistemologia da práxis, podem atuar conjuntamente na elaboração de um projeto de formação com outros fins, dentre eles, pontuam o trabalho docente, como atividade tipicamente humana e direcionada ao cumprimento de objetivos e finalidades; 4- compreensão da função social docente, como exercício profissional e humano materializado nos processos de ensino-

aprendizagem, transcendente do caráter utilitarista; 5- formação com fundamento na epistemologia da práxis.

A concepção de formação de professores na perspectiva crítica-emancipadora busca construir a indissociabilidade de teoria e prática na práxis. Tal concepção entende a formação como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário (Silva, 2011, p. 22).

Desse modo, é possível entender que as transformações das concepções e ações na formação de professores, são inconcebíveis sem a práxis como base do trabalho a ser desenvolvido, pois, conforme afirma Freire (2019, p. 20), “a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso”.

Essa capacidade humana de mudar as condições objetivas, por meio do trabalho, guiada pela intencionalidade de uma mudança radical na totalidade social, que se apresenta de modo urgente, necessário e do qual não se pode fugir (Silva, 2011), dadas as finalidades dos modelos formativos vigentes, deve perseguir a produção de um projeto de formação de professores, com outros sentidos históricos para a ação educativa e para o trabalho docente. Nesse sentido, concorda-se com Masson; Torriglia (2023, p. 30): “Sem grandes ilusões, entendemos que vivenciamos um momento histórico em que a mobilização se faz necessária, porque os diferentes projetos de formação continuam em disputa!”.

A partir dessa perspectiva, tomada como consequência dos tensionamentos, frente ao que está sendo efetivado no campo da formação de professores, “[...] têm surgido projetos de formação inicial com interesses diversos, muitas vezes antagônicos e conflitantes porque representam classes diferentes no seio da sociedade, portanto, projetos políticos com direções opostas” (Silva, 2011, p. 15). Imerso nesta conjuntura, está o projeto de formação de educadores do campo, cuja constituição é de base popular, emergindo como uma nova prática social fundamentada nas contradições e conflitos estruturais com a forma social capitalista.

4.4 Lutas e resistências na produção da Educação do Campo

“Cada passo que nós damos é uma cerca que derrubamos” (D. Cooperamazônia/MST, 2024).¹⁰

“Nós não podemos abrir mão do que é valoroso para nós [...] a terra é valorosa para nós, a água é valorosa para nós [...] não podemos deixar de falar do direito à educação” (G./MST, 2024).

Situar o objeto estudado, no movimento histórico em que foi produzido concretamente (Frigotto, 1991), configura ponto de partida para a investigação científica. A partir dessa compreensão, nesta subseção será brevemente discorrido sobre a Educação do Campo como luta articulada da classe trabalhadora, na reivindicação por direitos, e significada como uma das matrizes pedagógicas da Educação Popular.

Em sua organização, marcada por atos de resistência, de confrontos com o Estado e de estruturação de projetos que contemplam os processos de produção social da vida campesina, a Educação do Campo tem se constituído como ação política de diferentes coletivos.

A Educação do Campo nasceu das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais (FONEC, 2012, p. 4).

A luta dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, posicionada no modo de produção da sociedade capitalista, constitui base significativa para a produção da Educação do Campo em território brasileiro, como movimento que se reafirma na contradição, emancipação, resistência e na busca por um projeto social que considere os modos de viver, produzir e as “[...] necessidades históricas da classe trabalhadora em luta [...]” (Albuquerque, 2014, p. 219).

Com um caráter deliberadamente político em suas ações, o movimento da educação do campo requer um projeto de educação que não seja colonizador, de adaptação das pessoas à lógica urbanocêntrica e produtivista, tampouco, compensatória, como fora a educação rural ofertada pelo Estado, a partir de 1930, às populações campesinas (Ribeiro, 2012).

¹⁰ Falas proferidas durante a 10ª Jura e comemoração dos 10 anos da LEdoC: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música).

Diferente desse perfil, a Educação do Campo, com sua intencionalidade político-pedagógica de gênese, pretende não ser configurada apenas como uma nova nomenclatura, tampouco uma Educação rural alternativa (Caldart; Pereira; Alentejano; Frigotto, 2012) mas, em confronto direto no campo das contradições sociais, emerge guiada pelo interesse coletivo de produzir um projeto educativo dos e com os oprimidos e esfarrapados do mundo (Freire, 2019).

Nesse sentido de caracterização histórica, é importante destacar que a década de 1990, constituiu um período potente para o desenvolvimento da pauta da Educação do Campo, liderada pelos movimentos sociais. E um aspecto relevante a ser observado, refere-se ao fato de que neste período, 1990, o Brasil vivenciava um conjunto de intensas reformas, induzidas pela reestruturação global do capital, que abarcou o campo educacional, inclusive, as políticas de formação de professores. Desse modo, é possível deduzir que a forte organização do movimento por uma Educação do Campo, nesta conjuntura, com sua configuração popular, se desenvolveu como um levante de resistência dentro da própria estrutura do Estado.

Seguindo essa marca coletiva de lutas, o conjunto de experiências teórico-práticas dos movimentos sociais, tem se apresentado como substrato para as conquistas no campo da formulação de políticas, programas específicos e de fortalecimento da Educação do Campo. E a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), proposta germinada em 1997 e consolidada em 1998, é ilustrativa dessa organização.

Com uma massiva participação dos movimentos sociais e sindicais, com suas pautas, princípios e ações, o programa envolveu as universidades como parceiras em sua operacionalização, com o objetivo de “[...] promover a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais utilizando metodologias específicas para o campo” (Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 229). Dessa forma, o programa contribuiu diretamente para o desenvolvimento e ampliação da Educação do Campo, em território nacional, sendo integrado à política de educação do campo a partir do decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

Compondo essa tecitura histórica, vale destacar que a sistematização da Educação do Campo, como estrutura formal, encontra-se vinculada ao I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 1997. E foi consolidada, como prática social de um coletivo específico, na I Conferência Nacional Por Uma

Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia - GO, no ano de 1998. Sobre sua organização de gênese, o documento “Notas para análise do momento atual da Educação do Campo” do Fórum Nacional da Educação do Campo (2012, p. 4) destaca que:

[...] a marca de origem da Educação do Campo e de seu projeto educativo foi sendo constituída pela tomada de posição nos confrontos entre concepções de agricultura, de projetos de campo, de educação e de lógica de formulação das políticas públicas. Costumamos dizer que é a própria existência destes confrontos que essencialmente define o que é a Educação do Campo e torna mais nítida sua configuração como fenômeno da realidade brasileira atual.

Diante dessas características, é possível citar elementos-chave que constituem a Educação do Campo, como singular na realidade educacional brasileira, dentre os quais (Molina, 2020): forjada na luta histórica da classe trabalhadora; tem a práxis como promotora de transformações sociais, para as quais a educação é uma dimensão central; fundamenta uma formação de educadores em uma sólida formação teórica e interdisciplinar, entendida como instrumento de desalienação e fomentadora da leitura crítica da realidade; produção de tempos/espacos educativos diversos, caracterizados pela coletividade; articulação/unidade da teoria e da prática, como critério de intervenção e de transformação social; formação para a pesquisa; compreensão da indissociabilidade entre território, terra, trabalho, luta e diversidade camponesa no projeto educativo almejado.

Esses elementos estão articulados como princípios na produção da Educação do Campo, que está situada no movimento das mudanças na concretude histórica da sociedade. Nesse sentido, como prática social que é marcada por diversos fatores, por compor uma totalidade social, manter em sua configuração formativa a coerência com esses princípios é um desafio, considerando as multideterminações, as mudanças materiais e os embates no campo das contradições.

Dessa forma, é importante compreender que a Educação do Campo, como projeto político, filosófico e pedagógico, é uma produção que surge da organização e efetivação de práticas da classe trabalhadora no conjunto da dinâmica social. E no esforço por uma definição como categoria, Caldart (2012, p. 259) a caracteriza como:

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

Desse modo, a Educação do Campo tem por fundamento o real, as práticas partilhadas por uma diversidade de coletivos. E é constituída no plano teórico conforme a compreensão marxista de que, a teoria é a transposição, a reprodução da existência objetiva para o pensamento (Netto, 2011), ou seja, é uma concepção que surge a partir da efetividade da luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo no âmbito de suas experiências. Nas palavras de Caldart (2012, p. 264),

A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra-hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis.

O conjunto de experiências “[...] dessa prática social que vem produzindo o conceito de Educação do Campo [...]” (Caldart, 2012, p. 259), tem motivado pesquisadores a interpretá-la de diferentes modos, justificável tanto pela diversidade de práticas que abrange, quanto pelo fato de que segundo Caldart (2012), a Educação do Campo é um conceito em construção, em consonância com a própria prática social que busca definir que, por sua vez, é processual e histórica.

Nesse sentido, no esforço de identificar as concepções em torno da Educação do Campo, o estudo de Amaral; Mateus (2022), por meio de uma revisão sistemática de literatura, realizada a partir de artigos científicos publicados na base da Scielo e na Revista Brasileira de Educação do Campo, no período de 2016 a 2021, faz um mapeamento e análise das principais produções conceituais em torno da Educação do Campo, um movimento de pesquisa essencial no debate desta temática.

Os referidos autores observam que das produções analisadas, um percentual pequeno abrange questões relativas à concepção, fato que é identificado como um problema que pode afetar diretamente nas formulações de debates, diretrizes, políticas e práticas pedagógicas (Amaral; Mateus, 2022). Uma ausência que pode, ainda, ocasionar equívocos quanto ao significado da produção histórica do que vem se constituindo como Educação do Campo.

No rol das concepções analisadas sobre Educação do Campo, Amaral e Mateus (2022) apontam alguns pontos de convergência, sendo eles: a compreensão da Educação do Campo na perspectiva do direito; educação vinculada com a vida concreta das pessoas e a um projeto de sociedade; divergências e contrapontos quanto à concepção de educação rural. Em síntese, “A pesquisa evidenciou que as obras avaliadas apresentam uma

concepção de Educação do Campo na perspectiva do direito, fruto das lutas dos movimentos sociais camponeses” (Amaral; Mateus, 2022, p. 1).

É possível perceber, diante das reflexões apresentadas, que há uma compreensão ampla de que essa prática social é produzida por grupos específicos, cuja característica que os identifica, mesmo em meio a diversidade, “[...] é o camponês o sujeito coletivo [...]” (Caldart, 2012, p. 263). A Educação do Campo é fundamentada na luta histórica de classes e vem se constituindo em meio a avanços e recuos no campo das contradições sociais. Nesse sentido,

Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro (Caldart, 2012, p. 264).

Concordando com o exposto acima por Caldart (2012) e com Souza (2022, p. 104) quando concebe, “A educação do campo como concepção político-pedagógica que fundamenta práticas e políticas educacionais [...]”, reafirma-se que é essa a concepção que guia a presente investigação, seja pelo que essa prática social materializa, em meio as determinações de cada realidade, ou pelo que projeta na perspectiva de transformação.

4.4.1 A política de formação de educadores e a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC)

As Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) são herdeiras de um conjunto articulado de experiências no âmbito de um projeto educacional, que entrelaça as lutas dos diferentes movimentos sociais, sindicais e das trabalhadoras e trabalhadores rurais, organizadas no cotidiano de suas resistências.

É por isso que uma das categorias constitutivas do ato educativo, dentro deste movimento, é a luta “[...] que escava possibilidades em meio aos escombros que desabam bem ao nosso lado... ou já sobre nós...” (Caldart, 2021, p. 1) que por ser coletiva e em marcha contínua, resiste às ofensivas que tende a acirrar as desigualdades e naturalizar a lógica perversa da exploração. Nesse sentido,

A criação da Licenciatura em Educação do Campo como nova modalidade de graduação, que se estrutura em instituições de ensino superior no Brasil, a partir de 2007, é resultado da luta dos movimentos sociais e organizações sindicais por uma política de formação inicial para educadores do campo, pautada especialmente na II Conferência Nacional Por Uma Educação do

Campo, de 2004, e materializada através do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – PROCAMPO [...] (FONEC, 2012, p. 16).

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), oriundo de experiências formativas que vinculavam suas formas de organização e ações às especificidades da vida no campo, como os cursos desenvolvidos e apoiados pelo Pronera (com destaque para a oferta da primeira Licenciatura em Educação do campo na Universidade Federal de Minas Gerais), representa uma importante conquista no âmbito da constituição da política de formação inicial de educadores do campo.

Em continuidade, na busca pela configuração de uma política de formação de educadores específica, as ações do Procampo foram direcionadas para a expansão das Licenciaturas em Educação do Campo, por meio de chamadas públicas de instituições de ensino superior, via editais, para oferta desses cursos, contemplando inicialmente 02 editais nos anos de 2008 e 2009. É válido considerar, sobre essas primeiras chamadas, o que descrevem Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 238),

A partir da concorrência a estes editais, 32 universidades passaram a ofertar o curso, porém sem garantia de sua continuidade e permanência, já que a oferta, por meio de editais, faz-se mediante aprovação nas instituições de ensino superior de projetos especiais, tramitados e autorizados só para uma turma específica [...].

Com essa configuração inicial, foi necessário elevar mais esforços para a consolidação da Educação do Campo, como marco permanente na estrutura educacional brasileira. Neste sentido, e seguindo a lógica de estruturação da política de formação inicial de educadores do campo, cabe destacar o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 “[...] que alçou a Educação do Campo à condição potencial de política de Estado” (FONEC, 2012, p. 14) e é considerado uma importante conquista, ao dispor sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. O referido decreto em seu primeiro artigo, apresenta a seguinte caracterização:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (Brasil, 2010, p.1).

Como desdobramento do decreto e no movimento efetivo de implantação e efetivação da referida política, é lançado em 2012, com respaldado em 2013, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) que é organizado a partir da articulação de 04 eixos: I. Gestão e Práticas pedagógicas; II. Formação de Educadores; III. Educação Profissional e Tecnológica; e IV. Infraestrutura.

Apesar de discussões importantes que enfatizam contradições e interferências da lógica neoliberal, nas ações do referido programa, como as expostas no documento “Notas para análise do momento atual da Educação do Campo” do FONEC, o eixo referente a formação de educadores, contribuiu para a expansão das licenciaturas em Educação com Campo, acolhendo e incorporando o Procampo como constitutivo do eixo II e ampliando quantitativamente o número de cursos por meio de mais um edital, lançado em 2012, com destaque para o caráter de permanência dos cursos originários dessa nova chamada.

Diante do exposto e na tentativa de apresentar temporalmente a constituição da Educação do Campo, como uma política específica para a formação de educadores, são elencados, resumidamente, como elementos principais e de maior impacto em sua formulação histórica, os seguintes programas e projetos:

- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Portaria N°. 10/98 de 16 de abril 1998– Acúmulo de experiências de formação no campo; subsidiário de novos programas e políticas específicas.
- Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo em 2007 – Política de formação de educadores.
- Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo - Experiências piloto (UnB; UFMG; UFBA; UFS) 2007.
- Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo via Editais: Edital N. 02, de 23 de Abril de 2008; Edital N. 09, de 29 de Abril de 2009 – oferta das LEdoC em 32 universidades sem garantia de continuidade e permanência dos cursos.
- Decreto 7.352, de 2010 - Institui a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Educação do Campo é firmada como política de Estado.
- Criação do Programa Nacional de Educação do Campo lançado em 2012 e instituído pela portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013;

- Inserção do PROCAMPO no Eixo II do PRONACAMPO – ampliação na oferta das LEdoC.
- Edital de seleção nº 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012 que contemplou 42 instituições para a oferta de cursos permanentes da modalidade de Licenciatura em Educação do Campo.

Em um panorama geral, é possível afirmar que a inserção das pautas reivindicatórias dos movimentos sociais e sindicais na estrutura do Estado, como política pública, em meio aos embates conjunturais e de concepções, foi se constituindo ao longo do percurso histórico por meio de diferentes ações: Conferências e seminários nacionais e estaduais; programas e projetos, como os já citados; elaboração coletiva de documentos, com a sistematização de propostas direcionadas ao poder público, dentre outras ações.

Seguindo essa mesma lógica, cabe citar a criação de comissões, coordenações, secretarias e grupos de trabalho¹¹ específicos para articular o diálogo com o MEC (Anhaia, 2018), como o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) instituído em 2003, e outros criados em 2005-2006, 2012 (Molina, 2015a) necessários para dar materialidade aos programas e projetos elaborados gradativamente. Como também, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) criada em 2004 e posteriormente, em 2010, transformada em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); e a Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC) constituída em 2004.

Para a compreensão de todos esses programas, projetos e ações é necessário considerá-los de forma articulada e tecidos nos embates políticos, filosóficos e pedagógicos, situando-os como pilares constitutivos da historicidade da política de formação de educadores no âmbito da Educação do Campo. É neste entrelaçamento que a Licenciatura em Educação do Campo, surge como parte da política de expansão da educação superior no Brasil (Molina, 2015a), integrando a categoria geral da formação docente, porém, com suas configurações singulares enquanto nova prática social com identidade demarcada.

No que se refere a definição, a LEdoC conceitualmente é entendida e tem por objetivo:

¹¹Vale informar que na conjuntura estadual (Tocantins), a Secretaria de Estado da Educação (Seduc), no ano de 2023, iniciou a construção do documento referencial para políticas de Educação do Campo e Quilombola no Estado. Para desenvolvimento da proposta, foi firmada parceria com a Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), com a participação de docentes da Licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música).

[...] é uma nova modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras. Esta licenciatura tem como objetivo formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio, tendo como objeto de estudo e de práticas as escolas de educação básica do campo (Molina; Sá, 2012, p. 468).

No ano de 2024, segundo dados do ENECAF (2024), estavam sendo ofertados 56 cursos de Licenciatura em Educação do Campo, distribuídos nas cinco regiões do Brasil, por 35 Instituições Federais de ensino superior e 01 universidade estadual, com 6.800 estudantes matriculados. A relação direta com as experiências formativas dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, organizados em diferentes movimentos sociais populares e sindicais, os quais pautam a relação do direito pela educação com a luta pela terra, encaminhou a sistematização de princípios formativos para a constituição dessas licenciaturas em território brasileiro.

A esse respeito, no quadro a seguir, são apresentados alguns dos componentes estruturais da matriz formativa de gênese dessa modalidade de formação de educadores:

Quadro 5 — Matriz Formativa das Licenciaturas em Educação do Campo

COMPONENTES
Comporta diferentes dimensões do ser humano.
Uma matriz ampliada de formação que parte das especificidades das pessoas a educar.
Acúmulo de forças coletivas que levou à elaboração e implantação dos cursos.
Assume uma posição de classe.
Cultivo de uma nova sociabilidade, cujo fundamento seja a superação da forma capitalista de organização do trabalho.
Relação entre território, trabalho, educação e cultura.
Defesa da educação como direito e um bem público e social.
A redefinição das funções sociais da escola.
A unidade teoria-prática.
Mudanças na relação entre Educação Básica e Educação Superior e da formação inicial e continuada.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Molina (2017).

As dimensões que compõem a matriz formativa da LEdoC, estruturadas a partir de finalidades sociais, educativas e por uma concepção de desenvolvimento humano, são atualizadas conforme os desafios postos pela atualidade, pois, a atualidade é uma importante chave de análise dado o caráter histórico, material e dialético dos processos sociais. Essas dimensões (componentes) da matriz formativa, são sistematizadas como interdependentes e originárias de um movimento coletivo em torno de uma perspectiva de formação humana.

A organização desta matriz, encontra respaldo conceitual em Caldart (2023b, p. 49),

A palavra matriz, de origem latina, se reflete a algo que gera ou ao princípio com base no qual alguma coisa se forma e se conforma (toma uma forma). Temos usado a expressão *matriz formativa* para identificar o conjunto essencial de *dimensões* da formação humana que precisa ser considerado pelas ações educativas e de *processo* formadores vivos que podem ser intencionalizados para trabalhar essas dimensões, sempre partindo de determinadas finalidades.

Partindo desta compreensão, é explícito que os componentes desta matriz formativa, são configurados e organizados considerando, essencialmente, as dimensões que devem formar o ser humano (Caldart, 2023b). É o ser humano em seu devir histórico, cuja gênese como personalidade humana consciente é social, o elemento principal do projeto formativo da Educação do Campo. Com isso, manifesta-se, de modo recorrente, a indagação: Que ser humano formar na conjuntura de hegemonia das relações do capital? Daí decorre um dos componentes da referida matriz: *o cultivo de uma nova sociabilidade, cujo fundamento seja a superação da forma capitalista de organização do trabalho.*

A perspectiva é produzir processos formativos que contemplem a formação de um ser humano total que a modernidade, com aprofundamento no modo de produção do capitalismo contemporâneo, repartiu, individualizou e estimulou a competição destrutiva. Diferentemente desta lógica, a proposta da Educação do Campo é formar um novo ser humano, uma aproximação clara com a intenção do projeto científico de Vigotski, capaz de entender as contradições inerentes ao sistema social vigente e se comprometer com sua radical transformação.

Para tanto, é necessário “acolher o ser humano em formação” (Caldart, 2023), instituindo como parte da matriz, *uma perspectiva ampliada de formação que parte das especificidades das pessoas a educar* e que, por essa configuração, *comporte as diferentes dimensões humanas*. A concepção de formação, elaborada com base em um ser humano multidimensional, fundamenta-se na afirmativa feita por Caldart (2023b, p. 51), “[...] não há formação para um desenvolvimento humano mais pleno, com todas as transformações que ele envolve, sem que a totalidade do ser humano seja reconstituída, na vida real e na apropriação consciente de como ela se realiza”.

Entende-se, então, que o ser humano é dialeticamente uma unidade intelecto-afeto, individual-social, emocional-racional que ao ser inserido nos processos sociais de formação, em sentido amplo e restrito de educação escolar, deve ser acolhido em sua

inteireza firmada, contraditoriamente, em seu inacabamento como ser em contínuo desenvolvimento.

Essa compreensão, com base nos domínios genéticos elaborados por Vigotski, situa o ser humano na dimensão da filogênese: como ser oriundo da mesma espécie; na ontogênese: como um ser específico em desenvolvimento; e na sociogênese: é produto das relações grupais. E dadas essas determinações, se torna necessário o reconhecimento da “[...] dialética *individualidade e coletividade* [...]” (Caldart, 2023, p. 58), ao considerar que todo ser humano é único, cuja história de vida lhe dá forma existencial, mas que cada pessoa é uma síntese de múltiplas determinações produzidas nas relações coletivas.

É por isso que nos processos educativos da Educação do Campo, é valorizada a articulação entre as histórias de vida (como produção individual e coletiva das pessoas a educar) com o conhecimento e as ciências. A diversidade existencial, característica da LEdoC, requer sua valorização como componente formativo.

Como já afirmado, a Licenciatura em Educação do Campo, é fruto de um projeto que assume, explicitamente, *uma posição de classe*, o que não poderia ser diferente dada “[...] sua intrínseca vinculação com a luta de classes [...]” (Molina; Hage, 2015, p. 123), uma luta que, segundo Marx; Engels (2008), é histórica e fundamenta a constituição dos diferentes modelos de sociedade. Como expressão da classe trabalhadora organizada, essa nova modalidade de formação docente, busca formar educadores críticos, capazes de compreender os antagonismos sociais, a desigualdade e fortalecer a luta por direitos da classe que tudo produz na materialidade dos modos de produção capitalista.

O vínculo constitutivo da LEdoC com as trabalhadoras e trabalhadores do campo, exige que em sua matriz formativa a *relação entre território, trabalho, educação e cultura*, seja um importante componente, uma vez que faz parte de seus modos de vida, pautas e disputas. A própria estrutura dos cursos, como por exemplo a alternância pedagógica, é sistematizada de modo a contemplar a necessidade dessa articulação.

Os tempos formativos (TU; TC), possibilitam que os educandos tenham acesso à educação escolarizada, no espaço institucionalizado pelo Estado (universidade), mas, sem o abandono do território, entendido como local de pertencimento e subsistência, do trabalho necessário e da cultura comunitária, ou seja, das condições de reprodução material de vida dos povos que habitam o campo (Molina, 2017).

Como projeto coletivo, a Licenciatura em Educação do Campo é uma conquista consolidada pelo *acúmulo de forças coletivas*. Um processo que contemplou distintas fases de debate, organização política e enfrentamentos, abrindo possibilidades em meio

às contradições. Após sua criação, novas pautas surgiram nutridas por desafios de diferentes naturezas: institucionais, estruturais, pedagógicos, de financiamento, mesmo em espaços educacionais em que o curso já é consolidado.

O enfrentamento desses obstáculos, têm reafirmado a *Defesa da educação como direito e um bem público e social*, configurando uma busca recorrente por sua garantia expressa no coro uníssono: “Educação do campo: direito nosso, dever do Estado” (FONEC; Coletivos da Educação do Campo), conteúdo disposto na própria Constituição Federal, em seu artigo 205, como parte do pacto da educação como direito de todos.

Com esse fundamento, “Nessa concepção de formação docente, almeja-se um perfil de educador que compreenda e promova a articulação teoria e prática como algo indissociável, como um contínuo [...]” (Silva; Anjos; Molina; Hage, 2020, p.7). E como a epistemologia da práxis, é a base desta proposta de formação de educadores, o objetivo é a compreensão e a materialização da *unidade teoria-prática*, na busca consciente de produção de novas sínteses e de práticas guiadas por finalidades de emancipação humana.

Tendo como ponto de partida a realidade educacional, inserida na totalidade social, a concepção político-pedagógica que fundamenta a Educação do Campo, indaga continuamente as finalidades e funções da escola, no movimento histórico em que ela tem se constituído como instituição educacional. E nesse sentido, a matriz formativa incorpora como componente, a *redefinição das funções sociais da escola*, cuja origem foi direcionada para um grupo hegemônico, “[...] destinava-se aos ricos [...]” (Freitas, H., 2012, p. 42) e tinha por função a manutenção das desigualdades entre as classes.

Em diferentes momentos históricos a escola foi determinada por interesses econômicos, políticos e redefinida para fins específicos. Por exemplo, na escola formatada pelo capital, essas determinações são cada vez mais explícitas na definição de uma formação que objetiva um ser humano passivo que contribua, com sua força de trabalho, para a manutenção do modo de produção vigente.

Desta compreensão, emerge a necessidade de mudanças nas funções da escola. E essa transformação deve contemplar, diretamente, não exclusivamente, para não correr o risco de contribuir com a disseminação do discurso de “responsabilização” docente, os processos de formação que participam seus educadores. E é por isso que na Licenciatura em Educação do Campo, “a essência de seu Projeto Político Pedagógico está justamente na ideia de promover processos formativos que levem os educadores a ter os elementos necessários para transformar a escola atual (Molina, 2017, p. 593)”.

Essa transformação inclui o aperfeiçoamento do papel democrático da escola, como disseminadora dos conhecimentos produzidos pelas ciências, com fins de instrumentalização da luta dos movimentos populares. Essas mudanças requeridas na escola acontecerão por meio do cultivo e da promoção de outras lógicas para o trabalho desenvolvido nessa instituição (Molina, 2017).

Nesse mesmo sentido, são necessárias, também, *mudanças na relação entre Educação Básica e Educação Superior; e entre a formação inicial e continuada*, de modo que os dois níveis da educação brasileira e os processos de formação docente, sejam entendidos como dimensões que compõem um movimento formativo contínuo e ampliado.

A esse respeito, Molina (2017) destaca a alternância nas licenciaturas em Educação do Campo como um importante método de formação docente que pode possibilitar a articulação entre ensino e pesquisa e entre escolas da Educação Básica e universidades. Os tempos formativos podem promover o enriquecimento de práticas, por meio de análises, intervenções e compartilhamento de ações entre instituições com perfis diferentes de formação.

Nessa direção, é possível identificar que uma das implicações e especificidades formativas da LEdoC é o estágio curricular acontecer ao longo (continuamente) dos dois tempos (TU; TC). Dada essa configuração, o ECS pode ser uma estratégia para a articulação entre os dois níveis da educação brasileira, ao ser configurado como um componente, no currículo destas licenciaturas, que promove a conexão entre duas instituições formadoras: a universidade, com seu papel de formar um perfil docente; e as escolas com seus profissionais, suas práticas e seu meio, situada como lócus de exercício profissional do educador do campo.

Os componentes da matriz formativa ampliada da LEdoC, os quais são pautados como princípios que dão forma a um projeto específico de formação de educadores, são estruturados pela intencionalidade político-pedagógica de contribuir para uma formação que eleve o nível de consciência das pessoas (Molina, 2017), portanto, o esperado é que eles sejam concretizados nas ações, de modo a realizar as finalidades educativas engendradas para o desenvolvimento humano, concebido na totalidade dos processos sociais (Caldart, 2023).

Inseridas na dupla relação de determinadas e propositoras de ações, na estrutura da formação de professores no Brasil, as licenciaturas em Educação do Campo são afetadas pelas mudanças na dinâmica social. Essa constatação, explica o grande desafio

de manutenção dos componentes da matriz formativa em sua processualidade histórica, o que faz essa prática social ser constantemente refletida no campo das contradições. Um exemplo desse esforço, é a organização do FONEC¹², como fórum articulado coletivamente que sistematiza discussões gerais sobre a política pública da Educação do Campo da qual a política educacional específica é categoria.

Dessa maneira, cabe situar que quando a política para a formação de educadores do campo foi estruturada, o conjunto de normativas, decretos e resoluções configurou, institucionalmente, o perfil profissional que deveria ser formado. Nessa direção, a legislação apresenta marcos que legitimaram as reivindicações das trabalhadoras e trabalhadores do campo. O FONEC (2012, p. 14), destaca os seguintes instrumentos legais:

Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008. Parecer CNE/CEB nº 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância; Resolução CNE/CEB nº 4/2010 que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

Nesta estruturação os movimentos sociais, lideranças comunitárias e sindicais contribuíram significativamente para a organização do “estatuto” educacional das licenciaturas em Educação do Campo e a legislação conferiu validade oficial no âmbito do Estado. Porém, como campo de tensão entre os interesses do movimento popular e o poder público, como representante e legitimador da ordem social vigente, são inerentes à forma e ao conteúdo dessas licenciaturas inúmeras contradições.

A esse respeito, é importante registrar o debate em torno da política de editais no âmbito da educação, denominada por Flores (2021) como uma estratégia da política do capital, e sua relação na configuração das licenciaturas em Educação do Campo que são inicialmente institucionalizadas por essa ação estatal. Flores (2021), em seu estudo de doutoramento, faz um amplo debate sobre a Política de Editais (PE) na área da formação inicial de professores para a educação básica, demarcando sua inserção na estrutura estatal brasileira no ano de 2000.

Como um movimento crescente na organização das universidades, seja no ensino, pesquisa ou extensão, a PE é enraizada em uma lógica alinhada ao modelo neoliberal

¹² Para informações sobre o Fórum acessar: <https://fonec.org/o-fonec/>

ascendente na educação. Com essa compreensão, são perceptíveis algumas características gerais desta política, dentre as quais (Flores, 2021):

- A lógica dos editais como política intencional e abrangente, que originalmente teve estreita relação com o orçamento financeiro e a inserção da pesquisa como componente da função da universidade;
- Organizada na agenda das reformas educacionais e como componente da política da formação de professores, a PE compõe a estruturação do capital em sua forma neoliberal, que tem a privatização como uma das suas principais características. Portanto, assume um caráter de gerencialismo condizente com a Nova Gestão Pública;
- Editais produzidos com fundamento diretivo e indutor, considerando os fundamentos da política econômica;
- Os editais focalizam questões estratégicas, condizentes com as demandas emergentes do mercado financeiro.

No debate em destaque, é apontado que os editais não exigem, por parte do governo, regularidade e periodicidade de lançamento, constituindo um mecanismo funcional com interesses pontuais e que considera o cumprimento imediato de finalidades e demandas ligadas à organização estatal.

Por essas características, Flores (2021, p. 78) destaca “[...] a potência do instrumento ‘edital’ aos interesses do capital: flexível, maleável, moldável”. E continua: “[...] no campo da formação de professores, depreendemos haver uma intencionalidade marcada pela política de editais que é a de lançar mão de uma ferramenta que contém duplo caráter de organização: financeiro e ideológico” (Flores, 2021, p. 171). A política de editais, como uma ação direta de institucionalização, é parte constitutiva da política pública para a Educação do Campo, materializada por meio da inserção da LEdoC em instituições de ensino superior.

Nessa direção, Anhaia (2018) ao investigar um curso específico de Licenciatura em Educação do Campo, tensiona a criação desses cursos de formação de educadores a partir da política de editais, tendo como base o fato de que essa ação, é a responsável pela oferta e ampliação progressiva desta nova modalidade de graduação, passando de 04 cursos, como experiências pilotos em 2007, para mais de 40 a partir do edital de 2012.

Desse modo, essa política é analisada como uma estratégia do Estado, pois, ao mesmo tempo que atende as demandas dos movimentos populares que colocam

historicamente em pauta o debate sobre a Educação do Campo” (Anhaia, 2018), desenvolve ações condizentes com as determinações neoliberais na educação, tais como: qualificação de mão de obra, por meio da expansão da formação de professores alinhada aos interesses político-pedagógicos dos organismos internacionais; enquadramento das reivindicações sociais em uma estrutura formal, subordinando-as às regras e diretrizes padronizadas; alteração e inserção, nas demandas populares, de estratégias de fortalecimento do mercado, como por exemplo, a organização de processos de formação com interface tecnicista.

Portanto, para Anhaia (2018, p. 207),

Um desafio que se coloca ainda para os movimentos sociais do campo e para os professores que assumem essa demanda para com a Licenciatura em Educação do Campo é como institucionalizar/regulamentar sem perder a materialidade de origem na luta pela reforma agrária, pela educação do campo e pela permanência/construção de escolas no campo.

Nesse sentido, a própria criação desses cursos que são nutridos por interesses político-pedagógicos que excedem as necessidades do mercado, tais como: o aperfeiçoamento de lideranças comunitárias, a partir da disponibilidade de conhecimentos escolarizados que articulados ao conjunto de saberes e experiências da prática cotidiana, contribuem para uma atuação ainda mais ativa em suas realidades; o fortalecimento da coletividade e da dialogicidade como elementos essenciais de decisão; e a consideração das diferentes dimensões do ser humano no fazer educativo, converge para a configuração de um outro ideal de formação docente.

Para Anhaia (2018), a Licenciatura em Educação do Campo não pode ser considerada apenas como mais um curso de licenciatura. Mesmo com as contradições e antagonismos, presentes em sua institucionalização, ela deve ser organizada como um processo intencional para a produção de outra hegemonia no campo da formação de professores. Para tanto, a manutenção da relação entre formação pedagógica e política, presente em sua gênese, é contundente e necessária.

Pelo exposto, é perceptível que as licenciaturas originárias do movimento da Educação do Campo, como desdobramento de uma luta com pautas coletivas, dentre elas um projeto educacional, surgem como componentes de um ideal que percorre outra epistemologia para a formação de professores, a crítico-emancipadora (Silva; Limonta, 2014). Perspectiva que além de desvelar a conjuntura de exploração, produzida pela consolidação da lógica e políticas neoliberais no campo educacional, visa a proposição

de uma “[...] reflexão voltada à construção da emancipação e autonomia dos sujeitos” (Silva; Limonta, 2014, p. 12).

4.4.1.1 Desafios emergentes na Licenciatura em Educação do Campo: pontuando os debates coletivos

A proposta para a referida subseção é apresentar algumas discussões, pautadas pelos coletivos que constroem a Educação do Campo, reunidas em documentos originários de encontros nacionais, com foco nos principais desafios e ações no âmbito da formação de educadores do campo, com ênfase na Licenciatura em Educação do Campo, nos últimos anos (2018-2024).

Como sínteses-compromissos, resultantes de eventos construídos pela participação dialógica e ativa de estudantes, professores, camponeses, representantes de movimentos sociais e sindicais populares do campo, de Fóruns, Comitês e Articulações, estes eventos expressam a materialização da coletividade na produção da Educação do Campo.

Porque é no coletivo que as críticas à forma de vida social costumam vir à tona e suas contradições, analisadas. E é no coletivo que se organizam as lutas por direitos, contra as injustiças; se pensa e se faz a luta de classes; e são criadas alternativas reais à forma capitalista de relações sociais (Caldart, 2023, p. 59).

É na coletividade, nas relações sociais, que o ser humano se desenvolve. Com essa compreensão, o interesse em fazer este levantamento documental, surgiu a partir do trabalho de doutoramento feito por Moraes (2018) que sistematizou uma análise documental com esse direcionamento, destacando documentos elaborados até o ano de 2018 e, também, considerando o estudo de Souza (2022) que apresenta um copilado de “Documentos dos coletivos nacionais e demandas por formação de Professores”.

Este movimento investigativo, apresentado pelas autoras, incitou a curiosidade em analisar como os debates em torno da Licenciatura em Educação do Campo têm sido, constantemente, atualizados no seu processo de produção material e histórica, como ocorrência universal, em interface com a singularidade da Licenciatura em Educação do Campo: Artes, ofertada na UFNT/Tocantinópolis.

Com essa intencionalidade, inclusive de atualizar e ampliar o debate a partir dos estudos citados (Moraes, 2018; Souza, 2022), os quais contribuem com a justificativa do recorte temporal e a escolha dos documentos analisados, no quadro a seguir são apresentados alguns desafios e ações na área de formação docente, pautados coletivamente.

Quadro 6 — Documentos elaborados pelos coletivos da Educação do Campo e o debate sobre a política de formação de educadores (2018 – 2024)

Documento	Ano	Ações e desafios pontuados em torno da formação de educadores e da LEdoC
Carta-manifesto 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA – (FONEC).	2018	Redução drástica dos recursos do PRONERA; reafirma a construção da Educação do Campo, pelos Movimentos Sociais Populares e Sindicais, como uma nova forma de educar na história da educação brasileira; luta pela manutenção das políticas públicas, no âmbito da Educação do Campo, conquistadas pelos coletivos, dentre elas: as Licenciaturas em Educação do Campo; avançar com os princípios da Educação do Campo nas escolas do campo e na formação de educadores; fortalecer a luta em defesa do PRONERA e das Licenciaturas em Educação do Campo nas Instituições de Ensino Superior com as condições necessárias, como moradia estudantil; lutar pela inserção dos egressos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas escolas do campo por meio de concurso público e editais que contemplem a formação de acordo com as habilitações da Educação do Campo.
Relatório final da Reunião nacional ampliada: Fóruns, comitês e articulações de Educação do Campo – (FONEC).	2019	Redução do valor custo/aluno; redução das bolsas aos estudantes das licenciaturas em Educação do Campo; prioridade da formação inicial de professores por meio da EaD; oferta de educação à distância nas escolas do campo; restrição de liberdade de expressão e liberdade de cátedra dos estudantes e professores; disputar orçamento para a manutenção das políticas públicas – Licenciaturas em Educação do Campo e PRONERA - por exemplo, via Emendas Parlamentares; fortalecer as Licenciaturas em Educação do Campo: ampliar o aumento da demanda de vagas, condições de funcionamento e reconhecimento institucional dos cursos em alternância, manter atividades nacionais de intercâmbio entre os cursos, e formação continuada dos educadores.
Nota em defesa do novo FUNDEB permanente, ampliado e mais equitativo para as escolas do campo - (FONEC).	2020	Defesa do novo FUNDEB como um fundo constitucional permanente; defesa dos recursos do FUNDEB que considerem as especificidades das diferentes realidades do campo; enfrentamento da situação precária e de infraestrutura das escolas do campo.
		Estimular a criação de uma rede nacional de Pós-Graduação em Educação do Campo; lutar pela universalização do acesso à educação infantil do e no campo; fortalecer as lutas e mobilização social de estudantes, egressos e docentes pela realização de Concurso Público para os egressos das Licenciaturas em Educação do Campo e de outros cursos, reconhecendo os cursos interdisciplinares e da formação por área de

Resistência ativa: a Educação do Campo e os desafios para 2022 – (FONEC).	2022	conhecimento; disputar projetos de educação escolar, em que se confronta a BNCC e BNC Formação com a construção de diretrizes curriculares para a formação de educadores próprias para a Educação do Campo; promover ações de Formação Permanente dos Formadores de Educadores do Campo, das Águas e das Florestas, com o fortalecimento da articulação política para a consolidação dos cursos em que atuam nas várias regiões e estados; Intensificar a formação política da juventude nos diversos espaços e cursos em que ela se insere: Licenciatura em Educação do Campo, Pedagogia, Agroecologia e outros.
Carta do Encontro Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas sobre o PRONERA - (ENECAF).	2024	O PRONERA é reafirmado como uma ferramenta estratégica para edificação do projeto da Educação do Campo; dois grandes desafios: recomposição do PRONERA, considerando a demanda orçamentária para o atendimento dos projetos vinculados ao programa; recomposição de sua estrutura organizativa.
Carta em apoio à SECADI/MEC – (ENECAF).	2024	Conquistas: Recriação da SECADI e da Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC); retomada do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo, com apoio de recursos para a realização das atividades do Tempo Comunidade dos 56 cursos distribuídos nas cinco regiões do país; retomada do Programa Escola da Terra; criação do programa Parfor Equidade com 2.000 vagas em ensino superior para formação de professores indígenas, quilombolas, do campo, das águas e das florestas e aos que atuam na educação de surdos e na educação especial inclusiva.
Documento final do Encontro Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas – ENECAF.	2024	Licenciaturas em Educação do Campo: Áreas do conhecimento, Alternância e curricularização da Extensão – Desafios administrativos, institucionais e políticos-pedagógicos: Superar os desafios institucionais associados ao modelo de fazer ciência e educação dentro das universidades; organizar a resistência ao fechamento dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo; organizar as condições para a garantia da efetivação das licenciaturas, concebida a partir dos princípios da Educação do Campo; lutar pelo financiamento específico da Licenciatura em Educação do Campo, como condição essencial para a efetivação dos princípios da Educação do Campo por meio da alternância e da extensão; enfrentar o debate da BNC - Formação e o processo de adequação dos PPCs atrelados à BNCC; organizar as condições para a efetivação da alternância; ampliar o debate acerca da concepção de interdisciplinaridade; retomar a Formação continuada

		dos educadores das Licenciatura em Educação do Campo.
--	--	---

Fonte: Organização da pesquisadora (2024).

As cartas, notas e relatórios elaborados como produção final dos encontros do FONEC e do Encontro Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (ENECAF), produzidos a partir de uma análise da totalidade social: aspectos econômicos, políticos, educacionais, agrários, ambientais constituem um importante material de estudo e de acompanhamento dos desafios, compromissos, conquistas, proposições e ações no âmbito da formação de educadores do campo. Deste modo, dentre os desafios e ações apresentados no quadro, a luta pela manutenção e expansão das políticas públicas de Educação do Campo e da própria LEdoC, como conquistas dos coletivos sociais, ocupa uma centralidade no debate.

A busca pela consolidação e permanência dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, nas instituições de ensino superior, envolve diferentes enfrentamentos em torno de questões político-pedagógicas e estruturais. A esse respeito, considerando a relação universal-singular na organização das pautas dos coletivos da Educação do Campo na área de formação docente, é possível ilustrar, com um exemplo da LEdoC: Artes, uma conquista resultante do movimento de luta organizada: a construção do alojamento da LEdoC: Artes/UFNT/Tocantinópolis.

No ano de 2020, na pandemia de Sars-CoV2 (COVID-19), diante do aprofundamento das desigualdades sociais decorrente da crise mundial instaurada (FONEC, 2022), foi iniciada a construção do alojamento da Educação do Campo (cozinhas, banheiros/vestiários e quartos), denominado de Flávio Moreira em homenagem póstuma a um dos professores fundadores do curso.

A construção do alojamento aconteceu depois de um conjunto de ações reivindicatórias, realizadas por docentes e discentes da LEdoC: Artes. Um movimento iniciado no ano de 2018, com greve dos estudantes pautando a construção do alojamento e políticas de bolsas, culminando no fechamento dos portões do Câmpus pelos discentes, neste mesmo ano.

Imagem 1 — Reunião entre o coletivo da LEdoC e a gestão superior da universidade (UFT)



Fonte: Arquivo pessoal de Oliveira (2018).

Na reunião, registrada na fotografia acima, realizada durante o período de fechamento dos portões pelos estudantes, foi pactuada a responsabilidade da reitoria pela construção do alojamento. Dessa forma, a construção desta moradia estudantil específica, uma reivindicação pontuada desde o início do curso, foi efetivada como uma das condições necessárias para permanência dos educandos na universidade, uma vez que segundo o estudo de Araújo (2018), um dos principais desafios, apresentados pelos estudantes, para cursar essa graduação no período, se referia ao deslocamento e a permanência na cidade de Tocantinópolis.

Desafio que, ainda, é atual na conjuntura nacional, como consta no documento final do ENECAF (2024): “A ausência de condições de permanência tem gerado um grande número de evasão nos cursos – pois os estudantes não têm condições de garantir a hospedagem e alimentação”. Atualmente (2024) o alojamento da LEdoC: Artes, tem sido estruturado a partir das especificidades do grupo de estudantes atendidos, comportando uma média de 60 pessoas.

Outro ponto que se destaca, no conjunto dos desafios pautados coletivamente, refere-se à inserção dos egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas escolas por meio de concurso público. Direcionando o olhar para a especificidade da LEdoC: Artes, é possível identificar que os egressos da primeira turma tiveram dificuldades na participação de concursos públicos, considerando que os editais não contemplavam a área específica de formação, e no caso de aprovação o egresso deveria judicializar o processo na tentativa de garantir a posse.

Identificada essa situação, articulada como pauta nacional, as discussões elaboradas pelo coletivo da LEdoC: Artes, buscaram mobilizar formas de reconhecimento

do perfil profissiográfico dos egressos, por meio de envio de solicitações, questionamentos e reivindicações ao poder público, como registrado em Ata do Colegiado (20/05/2019): “[...] no 18 dia de maio de 2019, em Palmas/TO, realizou-se a reunião do Fórum Estadual de Educação do Campo em que se encaminhou uma audiência pública na Assembleia Legislativa do Estado do Tocantins para tratar dos concursos públicos na área de Educação do Campo para os egressos, [...] dentre outros assuntos”.

Os resultados puderam ser constatados no último concurso (2023) da Secretaria de Educação do Tocantins (Seduc), a partir do qual egressos da LEdoC: Artes aprovados, tomaram posse e estão exercendo funções docentes, na gestão escolar e na sala de aula, em escolas situadas no campo, no meio urbano e em escolas indígenas.

Outra pauta importante, refere-se a questão financeira para manutenção, continuidade e ampliação dos projetos de formação de educadores do campo, como um fator essencial. Desta afirmativa, decorre a preocupação com o PRONERA, considerado como uma ferramenta estratégica para a edificação do projeto da Educação do Campo (Carta ENECAF, 2024), apresentada repetidamente nos documentos analisados.

Nessa direção é importante sinalizar o movimento crescente de escassez, nos últimos anos, no campo do financiamento da educação, que afeta todas as etapas e níveis da educação brasileira. Sob essas condições, no debate da Educação do Campo, articulado com a educação básica, há a defesa de fundos permanentes, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), como condição indispensável para a garantia da funcionalidade pedagógica e de infraestrutura compatíveis com as formas de viver, de reprodução social e de educar no campo.

Como ação estratégica, visando o fortalecimento das escolas situadas no campo, a resolução CONEC n° 3, de 20 de fevereiro de 2024 instituiu o grupo de trabalho de apoio e fortalecimento das escolas do campo, das águas e das Florestas no âmbito da Comissão Nacional de Educação do Campo.

Ainda na dimensão financeira vale destacar, considerando as ações listadas no quadro acima, a importância da alocação de recursos financeiros, nas licenciaturas em Educação do Campo, para a realização das atividades no Tempo Comunidade. Como exemplo da materialidade desta pauta na LEdoC: Artes, este recurso viabilizou a realização de viagem de estudos, um dos instrumentos da Pedagógica da Alternância, com educandos e educadores durante o período do Tempo Comunidade no mês de maio de 2024.

Imagem 2 — Roda de diálogo entre a LEdoC/UFNT:
Artes e o grupo de Pesquisa GWATÀ da UEG



Fonte: Reprodução das redes sociais da LEdoC: Artes (2024).

O roteiro da viagem incluiu visitas em centros históricos, artísticos, Escola Família Agrícola, unidade agroecológica, projetos sociais, educacionais, comunitários, organizações de movimentos sociais e o compartilhamento de experiências com outras licenciaturas em Educação do Campo, ofertadas em outras instituições públicas de ensino superior, como na Universidade Federal de Goiás (UFG) e na Universidade de Brasília (UnB), como demonstra o registro fotográfico acima. A viagem contemplou seis cidades: Porto Velho (GO); Goiânia (GO); Brasília (DF); Porto Nacional (TO); Natividade (TO) e Palmas (TO).

A disponibilidade de recursos financeiros, para a realização de atividades como a descrita cima, é uma conquista e está vinculada à recriação da SECADI e da Comissão Nacional de Educação do Campo. Ambas foram extintas no período de 2019 - 2020, a partir de medidas de reestruturação regimental e de pastas governamentais, empreendidas pelo ex-presidente da República (Jair Bolsonaro). Um movimento que significou, segundo pesquisadores e movimentos sociais, um retrocesso no âmbito da garantia de direitos educacionais para grupos historicamente marginalizados, uma vez que a SECADI e a CONEC são espaços provedores de diálogos singulares, com a estrutura do poder público, e no caso da SECADI, não somente em torno de pautas dos povos do campo, mas, de coletivos diversos.

Porém, no ano de 2023, após as eleições presidenciais, no primeiro dia de mandato do presidente eleito, Luís Inácio Lula da Silva, a SECADI foi reestruturada por meio do

decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023, e a Comissão Nacional de Educação do Campo, foi rearticulada, ainda no ano de 2022, e instituída pela portaria ministerial nº 990, de 23 de maio de 2023. A mudança na política partidária nacional, marcada pela alternância entre governos conservadores e progressistas, tem configurado um movimento de avanços e recuos nas políticas públicas para a Educação do Campo.

Também cabe destacar, no conjunto das conquistas alicerçadas na recriação de órgãos voltados para o diálogo em torno da diversidade, a criação do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR/ Equidade). A manifestação desta conquista na realidade local, UFNT/Tocantinópolis, é expressa na oferta do curso de Pedagogia Intercultural Indígena (PANHĨ), com processo seletivo regulamentado pelo edital Prograd nº 13/2024 – 02 de maio de 2024.

Todos esses esforços, direcionados para a efetivação e fortalecimento da política específica de formação de educadores do campo, são componentes de outras frentes de disputas e enfrentamentos, articuladas com a educação e a formação de professores como categoriais mais amplas, pois, como indicado na epígrafe desta seção “Não podemos separar as lutas da Educação do Campo das lutas gerais em defesa da educação pública” (Molina, 2015b, p. 383).

Com este direcionamento, o movimento da Educação do Campo tem feito parte da disputa de projetos de educação escolar, confrontando marcos regulatórios, como a BNCC e a BNC formação (FONEC, 2022), que são instituídos na contramão das “[...] conquistas historicamente construídas através de muitas lutas” (Silva; Anjos; Molina; Hage, 2020, p. 18).

5 “A SEMENTE QUE PLANTAMOS GEROU BONS FRUTOS”: UMA DÉCADA DA LEdoC - ARTES (ARTES VISUAIS, ARTES CÊNICAS E MÚSICA)¹³



Fonte: Coordenação da LEdoC: Artes.

*“Estamos aqui estudando com vocês, coisa que não esperava”
(E. Cacique Apinajé, 2024/ 10ª JURA).*

“Antigamente nossos pais, nossos avós não tinham acesso a esse espaço [Universidade] [...] estamos neste curso, porque temos espaço, precisamos ocupar!” (A. Apinajé, 2024/ 10ª JURA).

“Nós mulheres que ocupamos a universidade, estamos nos territorializando” (J./ Egressa da LEdoC: Artes; militante do MST/10ª JURA).

O objetivo da presente seção é apresentar um painel com informações e experiências político-pedagógicas que podem contribuir para a caracterização da Licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música) na realidade histórica, social e educacional em que está situada. As falas introdutórias, remetem a um movimento de produção coletiva dessa experiência formativa, como curso de formação de educadores do campo, que há uma década tem sido um importante componente na/da formação de professores no interior do estado do Tocantins.

Para cumprir com o objetivo citado, a seção está dividida em subseções interdependentes: a parte introdutória, apresenta a LEdoC: Artes como componente da formação de professores na região do Bico do Papagaio; seguida da caracterização do seu

¹³ A primeira sentença do título corresponde a fala de um integrante do MST (D./Cooperamazônia/MST) durante a 10ª JURA/2024. Cabe pontuar que no ano de 2024, quando a LEdoC: Artes completou 10 anos, ocorreu uma avaliação de reconhecimento do curso, realizada pelo MEC. Nesta avaliação, a LEdoC: Artes atingiu a nota máxima 5.

processo de criação, implantação e consolidação. No mesmo sentido, é identificado o perfil discente, com aprofundamento na descrição das condições materiais de existência da educanda e do educando participantes da pesquisa.

Por fim, é feita uma breve sinalização da questão agrária, na conjuntura social e econômica em que a LEdoC: Artes está localizada, uma vez que “a materialidade da Licenciatura [em Educação do Campo] é a Questão Agrária” (Documento final ENECAF, 2024). Portanto, as investigações nestes cursos, não podem ser alheias a este debate que compõe a luta por um projeto de vida e de educação no campo.

As informações apresentadas convergem para a finalidade de situar o objeto de estudo em uma totalidade, não no sentido de tudo ou completude, mas de identificar as múltiplas relações que o determinam: sociais, econômicas, políticas, pedagógicas e institucionais.

5.1 A Licenciatura em Educação do Campo como componente da formação de professores no Norte do estado do Tocantins

A Licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música), compõe o conjunto dos novos cursos dessa modalidade de licenciatura, criados a partir do edital SESU/SETEC/SECADI nº 02/2012, e foi autorizada a funcionar no ano de 2014, por meio da Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) nº 6, em 22 de janeiro de 2014, com início de suas atividades acadêmicas no Câmpus de Tocantinópolis, em 22 de abril do mesmo ano, na Universidade Federal do Tocantins¹⁴.

A comemoração de uma década da LEdoC: Artes, realizada durante a 10ª Jornada Universitária pela Reforma Agrária (JURA/2024) (ver cartaz em anexo), promoveu reflexões sobre o processo de configuração e consolidação institucional da referida licenciatura. Um marco temporal que contribui para justificar socialmente a relevância de investigações no seu âmbito formativo, as quais podem auxiliar na compreensão de suas funções, no escopo da formação de educadores para a região, e no direcionamento do caminho a percorrer.

O curso investigado é produzido por diferentes pessoas que habitam o campo: indígenas, quilombolas, integrantes de movimentos sociais, assentados, trabalhadores

¹⁴ O curso iniciou suas atividades vinculado institucionalmente à Universidade Federal do Tocantins (UFT), porém, a partir da criação da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), pela Lei nº 13.856, de 8 de julho de 2019, ocorreu o processo de transição de competência institucional. Desse modo, todos os cursos pertencentes aos campi de Tocantinópolis e Araguaína, da UFT, passaram a compor a realidade institucional da mais jovem universidade brasileira, dentre eles, o curso de licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música).

rurais. E destaca-se, não apenas por estar situado ao norte do estado do Tocantins, região marcada historicamente por diversos conflitos agrários (Silva; Cunha, 2012), mas, também, por apresentar uma particularidade em sua habilitação, Linguagens e Códigos: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música), em território brasileiro. Sua criação, em síntese, apresenta a seguinte caracterização:

O fator relevante que contribuiu para a materialização do curso no Câmpus de Tocantinópolis foi a demanda dos trabalhadores e trabalhadoras do campo manifestada pelas organizações sociais localizadas no Bico do Papagaio, especialmente os assentamentos da reforma agrária (364 projetos de assentamentos com 24 mil famílias assentadas), com os quais também há parcerias para a realização de projetos de pesquisa e extensão, além de ter estudantes em cursos de graduação oriundos dessas e de outras comunidades camponesas. E especialmente como síntese da agenda criada a partir da I Conferência Estadual de Educação do Campo em 2013 para construir o curso em Tocantinópolis (Almeida, 2016, p. 47).

Tal conjuntura ganha, ainda, mais destaque, ao ser considerada uma realidade educacional marcada pelo déficit formativo na área de habilitação do curso. Pesquisas acadêmicas realizadas na região, frutos de trabalhos de conclusão de curso na LEdoC: Artes, tais como: Oliveira (2018); Almeida (2018); Vieira (2019) corroboram uma carência formativa, tanto para a atuação docente nas escolas situadas no campo, quanto de modo peculiar, para o ensino-aprendizagem de Arte nas instituições de educação básica. No segundo caso, em geral, os professores regentes possuem formação em outra graduação.

A esse respeito, Silva; Miranda; Cover; Bonilla; Oliveira (2017, p. 79) apresentam o seguinte argumento:

A escolha pela área de Códigos e Linguagens vem ao encontro de uma necessidade de suprir a oferta de curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em todas as áreas de conhecimentos para que as escolas do campo tenham educadores camponeses habilitados nas diversas áreas.

Esse diagnóstico é um dos elementos que enfatiza a importância do curso para a região, pois, conforme as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, é necessária uma formação de educadores para esses espaços, que tenha por base o desenvolvimento do trabalho pedagógico que atenda às especificidades regionais, culturais e de vivências comunitárias e colaborativas (Brasil, 2002).

De acordo com o projeto pedagógico da LEdoC: Artes (2023, p. 34), o objetivo geral do curso é:

Realizar uma formação contextualizada na área de Artes Visuais, Artes Cênicas e Música que possibilite ao estudante de Licenciatura uma identidade na área de formação de educadores/as politicamente comprometida com a cultura, as lutas sociais e com o campo brasileiro.

E com essa perspectiva, delinea o seguinte perfil profissional: docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, preferencialmente em escolas do campo; Gestão educacional e de processos comunitários; produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; atuação pedagógica em comunidades rurais no desenvolvimento do trabalho pedagógico com famílias, grupos sociais, cooperativas, associações e movimentos sociais; atuação em espaços escolares e não escolares (PPC – Educação do Campo, 2023).

Com essa configuração o curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música), está inserido em uma realidade institucional marcadamente voltada para a formação de professores, uma vez que, na Universidade Federal do Norte do Tocantins dos 20 cursos de graduação existentes, no ano de 2024 (incluindo os cursos do PARFOR), nos Centros de Araguaína e Tocantinópolis, 14 são licenciaturas, conforme descrito a seguir.

- **Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Ciências Agrárias (CCA), Centro de Ciências Integradas (CCI) - Araguaína:** Biologia (Licenciatura); Gestão de Cooperativas (Tecnólogo); Gestão de Turismo (Tecnólogo); Zootecnia (Bacharelado); Física (Licenciatura); Geografia (Licenciatura); História (Licenciatura); Letras (Licenciatura); Matemática (Licenciatura); Medicina (Bacharelado); Medicina Veterinária (Bacharelado); Química (Licenciatura); Tecnologia em Logística (Tecnólogo); Pedagogia Intercultural Indígena em Matemática e Ciências Naturais; Licenciatura em Educação Especial Inclusiva.
- **Centro de Educação, Humanidades e Saúde de Tocantinópolis (CEHS):** Educação Física (Licenciatura); Educação do Campo (Licenciatura); Pedagogia (Licenciatura); Ciências Sociais (Licenciatura); Direito (Bacharelado); Pedagogia Intercultural Indígena.

Esse legado de formação docente é produzido historicamente na cidade polo do curso (Tocantinópolis) desde o ano de 1970 e vem gradativamente se fortalecendo, por

meio de ações e organização institucional, como importante espaço para a formação de professores. Para contribuir na identificação desse processo, cabe pontuar cronologicamente as instituições que compõe essa historicidade e seus respectivos períodos de vigência:

- 1970 – 1991: Centro de Formação de Professores Primários (CFPP).
- 1991 – 2000: Universidade do Tocantins (UNITINS).
- 2000 – 2019: Universidade Federal do Tocantins (UFT).
- 2019: Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

Importante considerar que neste meio século de formação de professores, as mudanças acompanharam minuciosos períodos de transição, e a permanência institucional do que hoje é denominado de Centro, é fruto de uma intensa mobilização do movimento estudantil e da comunidade local organizada, pois, em um determinado momento histórico é registrada a tentativa de sua extinção, como polo de formação de professores, com vistas ao atendimento de uma pauta capitalista de privatização no ano de 2000.

Pereira (2011, p.113), ao refletir sobre esse momento específico, afirmou que “Nos últimos dez anos da história do Tocantins, tem-se verificado a intenção da maioria dos governos de conjugar esse verbo [privatizar] em relação ao ensino superior, em todos os tempos, em todos os modos e em todas as pessoas”, pensamento, ainda, atual na conjuntura da educação no Brasil, caracterizando uma prática neoliberal que se arrefece ou é acentuada dependendo do grupo e projeto político em ascensão.

O curso mais antigo do Centro é Pedagogia, criado em 1991 na Universidade do Tocantins, e incorporado em todas as transições institucionais desde sua criação. É oportuno citar que a Licenciatura em Educação do Campo, está inserida em uma dinâmica histórica em que a luta pela existência e garantia de direitos da classe trabalhadora, nas diversas dimensões, é uma marca expoente na região. Nas palavras de Silva e Cunha (2012, p. 7), “A região do Bico do Papagaio tem um nome conhecido por sua defesa intransigente aos trabalhadores e trabalhadoras rurais oprimidos [...]”.

5.1.1 Produção histórica e institucional da LEdoC: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música)

“Curso aprovado [LEdoC: Artes], os movimentos sociais comemoraram a ocupação do espaço público” (Almeida, 2016, p. 46).

“Eu não conheço nenhum curso de Educação do Campo que não enfrente várias lutas para existir na universidade” (Educanda da LEdoC: Artes; militante do MST, 2025).

Imagem 3 — Mesa de abertura da LEdoC: Artes (2014)



Mesa de abertura do curso no ano de 2014, com professores da nova licenciatura, dos demais cursos do Câmpus e direção.

Fonte: Oliveira (2014).

Imagem 4 — Mesa de abertura da 10ª JURA e 10 anos da LEdoC: Artes (2024)



Mesa de abertura da 10ª JURA e comemoração dos 10 anos da LEdoC: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música) no ano de 2024, composta por estudantes do curso, coordenação, representantes de movimentos sociais, gestão superior e direção do CEHS.

Fonte: Registro da pesquisadora (2024).

A Licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música)/UFNT, surge no Tocantins, como componente de uma política pública, seguindo a mesma configuração estruturada nacionalmente, a partir de experiências antecedentes na área. Como por exemplo, a realização de uma especialização *lato sensu* em parceria entre a UFT e Seduc/TO, vinculada ao Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra.

Contou, também, com a articulação dos movimentos sociais populares e sindicais, como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), MST e Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura do Estado do Tocantins (FETAET), com instituições e órgãos educacionais (secretaria de educação, universidade); e a realização de debates coletivos a partir de mesa-redonda, conferências, fóruns e grupo de trabalho.

Militantes dos movimentos sociais do campo e da cidade e demais instituições públicas realizaram 12 conferências regionais e a I Conferência Estadual entre os dias 09 e 10 de julho de 2012, para debater o tema “Por uma política de Educação do Campo no estado do Tocantins”. [...] Afirmou-se nesse encontro uma agenda de luta pela implementação de uma educação do campo que de fato tenha relação com a identidade e a cultura camponesas. [...] Aponta-se, também, a partir desse encontro, para a organização do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música, da Universidade Federal de Tocantins (UFT), em Tocantinópolis (Almeida, 2016, p. 43-44).

O processo de criação da LEdoC: Artes foi marcado por embates políticos, desde sua proposição até sua aprovação institucional. A luta em prol da elaboração de um projeto de formação de educadores, compatível com os modos de existir dos camponeses “[...] em um contexto socioespacial de diversidade étnico-racial e de conflitos agrários históricos como é o caso da região de abrangência da licenciatura focalizada” (Silva; Miranda; Cover; Bonilla; Oliveira, 2016, p. 78) é registrada em documentos institucionais, como Atas de conselho e de Colegiado, a partir dos quais é possível identificar proposições, ações e divergências na produção histórica do curso.

Os dados contribuem para a identificação de conflitos internos no Câmpus de Tocantinópolis, em torno da aprovação ou não do curso (Almeida, 2016), configurando um espaço de disputa e de desafios para sua criação. Desse modo, os processos de **criação** e **implantação** da LEdoC: Artes, este último compreende os 3 primeiros anos (2013 – 2015) de vigência do curso, são marcados por contínua luta política, condizente com o movimento nacional de implantação das LEdoC.

O curso foi criado contemporaneamente ao projeto de expansão do Câmpus de Tocantinópolis, organizado a partir da instituição de uma comissão específica (“Comissão de Expansão e Consolidação do Câmpus”) para esse fim, em consonância com uma política de expansão das universidades federais do Ministério da Educação no período (Atas do Condir, 2011; 2013). O projeto de expansão, incluía consulta à comunidade externa para criação de novos cursos.

Nessa conjuntura, criou-se um equívoco propulsor de muitos debates e embates internos para a aprovação da LEdoC: Artes, qual seja: a compreensão amplamente disseminada de que a Licenciatura em Educação do Campo, concorreria com os projetos de criação de outros cursos para o Câmpus, estes indicados pela comunidade como preferenciais. Este equívoco, atravessado no conjunto das discussões em torno do processo de consolidação/expansão do Câmpus, ocasionou sérios desafios para a aprovação da LEdoC: Artes.

Mas, em sua defesa foi, reiteradamente, enfatizada a sua importância e necessidade dada a proposta formativa para a região e fora repetida “[...] a informação de que o projeto não implica[ria] nos novos cursos, é para atender um edital do Pronera, para pessoal acampado e assentado” (Ata do Condir, 14/12/2011). O então Reitor, em reunião ampliada no Câmpus, também, contribuiu para esclarecer a proposta de criação do curso:

Sobre Educação do Campo, ele [Reitor] explica que é uma prioridade dos movimentos sociais, que pressionaram o Governo Federal em busca destes cursos. Os editais como o Pronacampo foram abertos como resposta à pressão e o Câmpus de Tocantinópolis elaborou uma proposta e foi contemplado (Ata do Condir, 08/03/2013).

Sob estas condições, buscou-se o convencimento de que a criação da referida LEdoC configurava um ganho para a instituição (UFT) e somava-se às propostas dos demais cursos. Pois, como parte de uma política específica do MEC, operacionalizada via edital próprio e vinculada à recursos financeiros, sua criação representaria uma conquista, quantitativa e qualitativa, para a realidade educacional do ensino superior no interior do estado do Tocantins.

Após muitas discussões a aprovação do curso aconteceu, sintetizada do seguinte modo, pelo então Reitor: “Educação do Campo não foi um critério, foi pressão política” (Ata do Condir, 08/03/2013). Com o histórico combativo de criação, correspondente ao perfil de luta da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, é perceptível na gênese da LEdoC: Artes a práxis política como fundamento, principalmente, pelo vínculo com os movimentos sociais e sindicais do campo do Tocantins. Entende-se por práxis política,

Quanto à práxis política, constitui uma atividade prática que baliza e orienta para transformações na sociedade, que vão desde as relações econômicas, políticas e sociais. A práxis social, por sua vez, consiste em uma atividade de grupos e classes sociais que pode transformar a organização, a direção da sociedade ou mesmo provocar mudanças no Estado. Essa forma de práxis é a atividade política (Almeida, 2016, p. 32).

Com essa compreensão, reitera-se que a produção da LEdoC, como uma nova modalidade de formação de educadores, é a materialidade da práxis política e social em território nacional. E a partir dessa característica comum, essas licenciaturas vão sendo produzidas de modo singular em cada realidade institucional.

Criada a Licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música), começaram os novos desafios quanto ao seu processo de implantação, dentre eles: a aprovação do primeiro PPC, que foi aprovado, internamente, em reunião

extraordinária do Conselho Diretor no dia 06 de dezembro de 2013 (Ata do Condir, 06/12/2013) e pela instância superior, Consepe/UFT, em 22 de janeiro de 2014; e a organização de bancas para ingresso dos primeiros professores. Cabe sinalizar que para todos os aspectos particulares de organização da referida LEdoC, são registradas, nas atas, dificuldades de diferentes origens. Contudo, a principal justificativa para os desafios que surgiram, era a falta de entendimento da proposta e do perfil do curso, pelo coletivo institucional, excetuando o grupo que elaborou e defendeu a sua criação.

Para fins de organização institucional da nova licenciatura, foram desenvolvidas ações estruturais, dentre elas, a ampliação do número de professores, que inicialmente eram 06 docentes, dos quais apenas 02 possuíam doutorado. Na descrição dos perfis das demais vagas para professores (09 perfis de vagas aprovados para compor o colegiado de Educação do Campo), constante na Certidão do Conselho Diretor nº 22/2014, são indicadas formações diversificadas em nível de graduação e pós-graduação, compondo duas grandes áreas: Educação e Artes. No mesmo período, foi encaminhada a aprovação do primeiro Plano de Qualificação e Formação Docente (PQFD) do curso (Ata do Condir, 24/02/2014).

O início das aulas da LEdoC: Artes, aconteceu no período de 07 a 10 de maio de 2014, tendo como marco a realização do “I Seminário de Educação do Campo de Tocantinópolis”. A partir dessas primeiras ações, o curso começou a demarcar sua presença e especificidade na estrutura institucional e foram concretizadas as primeiras atividades pedagógicas.

[...] nos dias 18, 19 e 20 os professores e os alunos do curso de Educação do Campo realizarão uma visita no município de Santa Terezinha e nos dias 25, 26 e 27 do mês corrente em Esperantina, e também já está marcada uma viagem com todos os alunos do curso de Educação do Campo nos dias 01, 02, 03 de outubro para o parque das Capivaras no Piauí para uma pesquisa de campo (Ata do Condir, 11/09/2014).

Essa primeira viagem de estudo, para Serra da Capivara, foi possível a partir da disponibilidade de recurso financeiro específico, vinculado ao processo de criação das licenciaturas em Educação do Campo, disposto no edital de 2012, e foi um fator importante para a implantação da LEdoC: Artes e atendimento de suas demandas pedagógicas iniciais.

Imagem 5 — Primeira viagem de estudos do coletivo da LEdoC: Artes



Fonte: Arquivo de Silva (2014).

A imagem registra a viagem de estudo com a primeira turma da LEdoC: Artes, realizada para o Parque Nacional Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato, Estado do Piauí (2014), descrita do seguinte modo em Ata do Colegiado (12/09/2014): “Todos os professores irão ao evento e a expectativa entre os alunos e alunas é grande, uma vez que será a primeira viagem do curso com toda a turma e para muitos será a primeira viagem de suas vidas”.

Desse modo, a característica expressiva, do registro acima, é a diversidade de estudantes: integrantes de movimentos sociais, sindicais, assentados e indígenas que contribuíram diretamente com a elaboração da proposta, criação e implantação do curso no Tocantins (Silva; Miranda; Cover; Bonilla; Oliveira, 2017).

Na área da produção científica, a LEdoC: Artes tem contribuído para a produção e divulgação do conhecimento, a partir do desenvolvimento de pesquisas, reflexões e sistematização das experiências político-pedagógicas, publicizadas em eventos, artigos e livros. Como exemplo, no período correspondente a implantação do curso, foi publicado o primeiro livro pelo coletivo da referida licenciatura intitulado: “Educação do Campo, Artes e Formação Docente” (2016)¹⁵ que reúne, em formato de capítulos, discussões em torno da Educação do Campo, formação de professores, artes e questões agrárias. Com o mesmo objetivo, foi publicado no ano de 2018, o volume 2.

¹⁵Link para download: <https://forum.anped.org.br/news/e-book-gratuito-educacao-do-campo-artes-e-formacao-docente-universidade-federal-do-tocantis>.

Também no ano de 2016, foi criada a Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEC)¹⁶, um periódico especializado na área da Educação do Campo que vem gradativamente sendo reconhecido no âmbito da divulgação do conhecimento científico, nacional e internacionalmente, com publicação em fluxo contínuo. O reconhecimento da importância do periódico, tem sido materializado por meio de premiação de editor, número crescente de publicações e na atualização de Qualis/Capes, atualmente é A4.

Ainda na dimensão das atividades científicas, articuladas com as ações político-pedagógicas, é importante registrar a realização do “I Congresso Internacional de Educação do Campo” (CIEDOC), no ano de 2016, com a segunda versão em 2018 (“II Congresso Internacional de Educação do Campo da UFT: Diversidade cultural, socioterritorial, lutas e práticas”).

Esses congressos foram organizados no formato de encontros de formação acadêmica e política, articuladores de debates em torno da Educação do Campo, em interface com temas amplos da educação, formação docente e a luta por direitos. Somase a essas iniciativas iniciais, a diversidade dos projetos de pesquisas e extensão dos docentes, registrados continuamente e em quantidade considerável nas atas analisadas.

Outro conjunto de dados, registra atividades da fase correspondente a **implementação e consolidação da LEdoC: Artes**, e são expressivos dos debates coletivos e organização interna do curso, via colegiado, no período de 2014 – 2019. Esses dados permitem a visualização de ações, em dimensões variadas, desde planejamentos até o desenvolvimento de experiências político-pedagógicas.

A esse respeito, Silva; Miranda; Cover; Bonilla; Oliveira (2017, p. 78) pontuam,

Nas reuniões de planejamento das atividades do curso, acontecem vários debates sobre Pedagogia da Alternância, divisão da carga-horária, tempos e espaços formativos (Universidade/Comunidade), estruturas e metodologias que poderiam originar reflexões em torno dos possíveis problemas que serão enfrentados no decorrer das atividades da licenciatura.

Considerando a análise desses dados, fica explícito que uma das características deste coletivo é o caráter de participação ativa dos professores, estudantes e técnicos na produção da LEdoC: Artes, resultando em um meio social educativo materializado por relações partilhadas, cujo direcionamento condiz com a compreensão de que na educação nada é passivo ou inativo (Vigotski, 2003).

¹⁶ Link para acesso: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo>.

A partir dos registros encontrados nas Atas, é possível perceber que a continuidade das ações e a elaboração de novos projetos, com fins de consolidação do curso, teve por base a seguinte compreensão: “O processo é uma construção coletiva e que exige de todos nós um esforço imenso para aprender a trabalhar no coletivo [...]” (Ata do Colegiado, 10/05/2014). Com essa lógica, ao longo dos dez anos a referida licenciatura foi se organizando nas dimensões pedagógica, política e institucional e teve sua primeira turma formada no ano de 2018.

O grupo de docentes foi ampliando sua qualificação, em nível de doutoramento, contemplando diferentes áreas do conhecimento. Este é um aspecto que é característico do perfil de professores, desde o início da LEdoC: Artes, e que contribui para a sua efetividade na perspectiva interdisciplinar. Pelo atual Plano de Qualificação e Formação Docente (2024), são 16 professores efetivos, licenciados e bacharéis nas áreas de Educação do Campo, Pedagogia, Letras, História, Geografia, Música, Educação Artística (Artes Cênicas; Artes Plásticas) e Artes Visuais, dos quais 10 são doutores, uma mestra e 4 estão em processos de doutoramento.

Este coletivo docente, também, seguindo um perfil identificado desde a criação do curso, encontra-se vinculado a grupos de estudos e pesquisas e, por meio deles, os professores desenvolvem projetos de pesquisa e extensão em várias áreas. De acordo com o PQFD (2024), são 8 grupos de pesquisa e extensão cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com 17 projetos de pesquisa em andamento e 12 projetos e/ou programas de extensão, com investigações sobre a Educação do Campo, nas variadas dimensões e com grupos sociais distintos, em interface com as artes, história, educação, formação docente, letramento e questões raciais.

A variedade de atividades político-pedagógicas na LEdoC: Artes, é observada na realização de eventos e cursos de ensino, extensão, pesquisa e formação política, envolvendo educandos, educadores, movimentos sociais e sindicais, comunidades indígenas, ribeirinhas, quilombolas e toda a diversidade existencial das pessoas que lhe produzem como meio social educativo.

Imagem 6 — Registros de atividades político-pedagógicas na LEdoC: Artes



Fonte: Arquivos de Silva; Oliveira; Andrade (2014, 2019, 2022, 2023).

Essas atividades são materializadas por meio de saraus, místicas, mostras artísticas, encontros locais, regionais e nacionais, jornadas, fóruns, cursos de formação continuada e viagens de estudo, configurando uma busca permanente de aproximação com as organizações sociais e sindicais do campo, com as dinâmicas educativas e modos de vida de diferentes grupos sociais. As atas analisadas descrevem um movimento contínuo de atividades, com essas características, detalhando as participações e as avaliações sobre o vivido.

Quanto ao estágio, como componente curricular desse projeto formativo de educadores do campo, a busca nas atas do Colegiado da LEdoC: Artes, com a intenção de identificar “[...] as raízes e explicações históricas para a sua forma de desenvolvimento atual” (Freitas, H., 2012, p. 56), possibilitou visualizar os debates e modificações em sua organização ao longo dos anos, ficando explícito o caráter processual, dialógico e histórico das alterações a partir de novas demandas e relações pedagógicas.

Desse modo, na primeira versão do PPC (2013) é apresentado um “Manual de orientação do estágio supervisionado”, com informações gerais, o conceito de estágio, os objetivos, direitos e deveres do estagiário, dentre outros aspectos, contudo, não aparece

uma sistematização específica vinculada à LEdoC: Artes. Com essa configuração, as primeiras atividades do estágio, não tinham uma regulamentação clara e organizada.

Diante disso, no ano de 2016 aconteceu a aprovação do primeiro “Regulamento do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Artes e Música da Universidade Federal do Tocantins - Câmpus de Tocantinópolis”, contemplando as especificidades da referida LEdoC, distribuição de carga horária, descrição das atividades, dentre outros elementos. O documento foi elaborado por professores que trabalhavam com as disciplinas de estágio e referendado pelo coletivo (Ata do colegiado, 25/05/2016).

A partir dos documentos analisados (Atas, versões do PPC), é possível perceber que as principais modificações no âmbito do estágio na LEdoC: Artes, aconteceram nas ementas das disciplinas, em que é verificado, na relação da primeira versão do PPC com as duas versões seguintes (2019, 2023), um aprofundamento na compreensão do estágio e na proposição das atividades em cada etapa.

É possível identificar, também, um movimento mais sistemático e fundamentado na organização do estágio, a partir do PPC de 2019. E a hipótese é de que tal ocorrência, deve-se ao fato da ampliação das discussões em torno deste componente curricular e do desenvolvimento de ações mais consolidadas na totalidade do curso.

A distribuição da carga horária é outro elemento que se apresenta, no conjunto das alterações, nas três versões do PPC. As motivações para distribuir as 405 horas totais referentes ao estágio, mantidas desde o início da LEdoC: Artes, são derivadas de alguns fatores, dentre eles: 1. modificação das ações em cada etapa, por exemplo, na versão de 2019 foi inserida uma carga horária específica para ações na gestão escolar; 2. novas recomendações para a realização das atividades; 3. desafios e possibilidades na relação com as instituições de educação básica.

Todos os elementos que compõe a carga horária para o estágio obrigatório, descritos detalhadamente no regulamento a partir de 2019, foram definidos pela comissão de estágio, após avaliação e debate coletivo do que estava sendo realizado. Cabe referenciar, ainda, que no ano de 2019 foi inserido no PPC o fórum temático de estágio, como atividade permanente do curso.

De modo geral, compor um painel com informações que podem ajudar a contar a historicidade da LEdoC: Artes, na região do Bico do Papagaio, permite identificar em suas diferentes fases - criação, implantação e consolidação – o movimento contínuo de luta, diversos embates políticos-pedagógicos e o desenvolvimento de ações coletivas.

Possibilita, ainda, visualizar sua contribuição para a formação de educadores para o exercício docente na educação básica (egressos aprovados em concurso público), no ensino superior (egressos exercendo função docente na universidade) e na produção de conhecimento científico, no âmbito da graduação e pós-graduação (egressos mestres).

5.1.2 Perfil formativo

A Licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música), compõe o conjunto de uma nova modalidade de graduação na formação de professores no Brasil, como já descrito, e por essa constituição, embora, seja específica em seus modos de conceber e desenvolver seu projeto formativo, compartilha características e desafios presentes na organização institucional de outros cursos de mesma gênese. Segundo Souza (2022), desde sua origem, esses cursos superiores compõem um projeto de formação docente que desacomoda e incomoda a lógica universitária.

Nessa direção, Anhaia (2018), ao investigar o curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo na área de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul – campus de Laranjeiras do Sul, aponta aspectos também característicos da LEdoC foco do presente estudo, a saber:

Embates de caráter institucional, como os gerados pela dificuldade de compreensão da concepção de Educação do Campo que fundamenta a referida licenciatura, como exemplo, pelo fato de organizar-se, dentre outras configurações, por meio da Pedagogia da Alternância requer outra disponibilidade temporal, de recursos e estrutura pedagógica. Muitas pessoas identificam o curso, de modo equivocado, como de Educação à Distância, em decorrência de seu formato que alterna tempos formativos.

Nesse mesmo sentido, há entraves quanto ao formato da estrutura universitária, consolidada a partir de um padrão que se assemelha entre os demais cursos, e a adequação aos encaminhamentos pedagógicos específicos da Licenciatura em Educação do Campo. São ilustrativos desses entraves, os registros das ações em diários eletrônicos e, a necessidade constante do coletivo que a compõe de expressar a sua particularidade educativa, para fins de justificativa das escolhas e direcionamentos.

Outro ponto, nessa mesma direção, refere-se às questões orçamentárias para garantia da materialidade do trabalho pedagógico, pois, embora a criação dessa modalidade de licenciatura estivesse vinculada a recursos financeiros próprios, esse

repassa não constitui política permanente. Anhaia (2018, p. 203), com base em seu estudo, esclarece que em um contexto geral esse tipo de curso “[...] por ser constituído a partir de uma política de editais enfrenta dificuldades de institucionalização, de recursos financeiros por não ter uma política orçamentária definida, caracterizando-se como uma política de atendimento específico”. E esses aspectos, na materialidade das atividades, exigem a busca por formas de enfrentamento aos obstáculos postos.

No caso da LEdoC: Artes, uma das maneiras de contribuir para a efetivação das atividades político-pedagógicas, que necessitam de orçamento para sua execução, é a busca por financiamento externo via emendas parlamentares. Essa é uma estratégia, pautada pelos coletivos da Educação do Campo, como uma das ações de disputa por orçamento, para a manutenção das políticas públicas originárias do seu projeto de formação (FONEC, 2019).

Os valores recebidos são aplicados no desenvolvimento de projetos vinculados às demandas do curso, como exemplo: O Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo, Artes e Música (LEPECAM), versão 2020, caracterizado como:

[...] um programa de fomento às atividades complementares da formação dos discentes em Licenciatura em Educação do Campo, habilitação em Artes e Música, conforme a Matriz Curricular constante no PPC do Curso, como aulas/trabalho de campo, seminários, encontros, simpósios, semanas acadêmicas, oficinas, cursos e minicursos; fomento a projetos de pesquisas e de extensões a serem realizados junto à comunidade acadêmica e comunidades de relevante interesse social, [...] (LEPECAM, 2020, p. 1).

E o Laboratório Emergencial de Manutenção do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo, Artes e Música (LEMEC):

[...] é um Programa de apoio às atividades de ensino, pesquisa e extensão, que pretende garantir a manutenção dos discentes no curso a fim de contribuir nas atividades desenvolvidas por docentes, discentes e técnicos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Artes e Música, da Universidade Federal do Tocantins – Campus de Tocantinópolis e de Docentes e Discentes de Graduação e Pós-Graduação dos demais cursos do Campus ou da UFT mantendo a interdisciplinaridade [...] (LEMEC, 2021, p. 1).

Os projetos¹⁷ são elaborados coletivamente, com atenção à realidade do curso, e efetivados por meio de plano de trabalho, com ações detalhadas em cronogramas, envolvendo docentes, discentes e técnicos no processo de execução.

¹⁷ Os projetos preveem parcerias com diversas entidades, tais como: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Associação União das Aldeias Apinayé (PEMPXA); Alternativas para a Pequena Agricultura no Tocantins (APA)-TO; Federação dos

Outra especificidade que ainda constitui um desafio institucional, é a organização de vestibular específico, como estratégia necessária para garantir o ingresso dos camponeses no ensino superior (Molina, 2015a). O próprio edital nº 02/2012 de criação de novos cursos dessa modalidade, exigia a previsão de “[...] critérios e instrumentos para uma seleção específica [...]” (Brasil, 2012, p. 2), cuja finalidade consiste em possibilitar o acesso a esse nível de ensino de grupos singulares que caracterizam a Educação do Campo. A esse respeito, cabe assinalar que desde o início da LEdoC: Artes, há o registro de discussões “[...] sobre o público a ser atendido pelo Curso e é destacado que o público-alvo são candidatos que possuam ligação com o campo” (Ata do Colegiado, 25/08/2017).

Um exemplo da importância desse tipo de seleção, é o resultado do Edital nº 60 UFT/PROGRAD/COPESE de 05 de setembro de 2022 (PSAC/EDUCAMPO 2022.2 – Tocantinópolis), cuja aprovação de indígenas configurou um número expressivo, o total de 18 candidatos. Na relação do número de ingressantes, nos últimos três processos seletivos, temos a seguinte relação: ano de 2022 – total de 40 estudantes/18 estudantes indígenas; 2023 – 40 ingressantes/23 indígenas; 2024 – 36 ingressantes/20 indígenas. Uma conquista, enquanto garantia de direito à educação pública, mas também um desafio no que se refere às questões institucionais, estruturais e pedagógicas¹⁸.

É importante pontuar que na instituição provedora da Licenciatura em Educação do Campo, objeto do presente estudo, o aspecto de responsabilização pela realização desse vestibular específico ainda é um desafio. A coordenação responsável, até o ano de 2023, pelas seleções institucionais - Coordenação de Processos Seletivos (Copese/UFT) – participa do processo de organização do certame, que em sua forma regular é composto por análise curricular e entrevista, de modo bastante genérico, deixando a cargo dos docentes do curso a elaboração de comissões, realização de entrevistas e análise técnica de currículo (histórico do Ensino Médio)¹⁹. Uma demanda que a cada ano sofre alterações e gradativamente torna-se responsabilidade interna do curso.

Os desafios apontados, de modo geral, são caracterizados pelo que afirma Souza (2022, p. 113):

Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais do Estado do Tocantins (FETAET); Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Tocantins (SINTET); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Escola Centro Oeste de Formação Sindical Apolônio de Carvalho.

¹⁸ No segundo semestre de 2023, foi organizada no curso a “Comissão dos assuntos pedagógicos indígenas”, composta por docentes, discentes e membros da comunidade externa que desenvolvem atividades com grupos indígenas. A comissão busca debater pontos que incidem no acesso e permanência dos estudantes indígenas na LEdoC: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música).

¹⁹ Na seleção de 2023.2 a Copese assumiu a responsabilidade pela realização da primeira etapa do processo seletivo: avaliação dos históricos do Ensino Médio.

A formação de professores da educação do campo é feita em meio a disputas internas e externas às instituições. Há resistências na organização curricular diferenciada, no envolvimento em um projeto construído com movimentos sociais do campo, além das disputas externas no campo do financiamento dos processos formativos e da relação nem sempre amistosa com os governos estadual e federal. Enfim, é um movimento formativo que se faz no enfrentamento político e na contradição que move as relações e os interesses inerentes ao modo de produção capitalista.

Desafios que ganham significados particulares em cada conjuntura institucional e social, exigindo estratégias amplas e variadas de enfrentamento. A permanência desses cursos a partir da configuração de uma política educacional específica, que na gênese foram constituídos como iniciativas esporádicas, via editais, sem regularidade e perspectiva de continuidade, é uma conquista que fundamenta a luta por processos de consolidação.

Quanto ao perfil dos estudantes da LEdoC: Artes é perceptível, ao longo da primeira década de vigência do curso, uma oscilação constante nos grupos de estudantes ingressantes, contemplando uma considerável diversidade territorial, oriundos de diferentes estados²⁰ brasileiros: Tocantins, Maranhão, Goiás, Pará, Distrito Federal, Santa Catarina, Roraima, Pernambuco, Piauí (SIE, 2023). Com um grande quantitativo de estudantes provenientes de municípios do estado do Tocantins e de diferentes formas de organização social, tais como: quilombolas, indígenas, assentados, moradores de comunidades rurais (povoados), ribeirinhos, pertencentes a Movimentos Sociais (MST, MAB); e moradores de pequenas áreas urbanas.

Essa diversidade de origens geográficas, enfatiza a importância das políticas de assistência e moradia estudantil, uma vez que para os estudantes que precisam se deslocar de outros municípios, para a realização das atividades no Tempo Universidade e até mesmo no Tempo Comunidade, como o estágio, elas são cruciais para permanência e continuidade no curso.

Cabe salientar que em períodos específicos há uma concentração de estudantes de áreas urbanas, porém, oriundos de cidades pequenas, cujos perfis territoriais e geográficos são interioranos, com dificuldades diversas, e que podem ser caracterizadas como áreas urbanas marginais. As “[...] mudanças no perfil dos sujeitos que estão entrando nos cursos trazem novos desafios pedagógicos e a necessidade de adequação do currículo ao perfil dos novos sujeitos” (Documento final ENECAF, 2024), condição que não difere, ao longo dos dez anos, na licenciatura estudada.

²⁰ Levantamento com base na Unidade Federativa de conclusão do ensino médio (SIE, 2023).

E é um fator que afeta diretamente a dinâmica da LEdoC: Artes, constituindo um aspecto permanente de avaliação a partir de sua forma organizativa, como por exemplo, a estruturação do calendário²¹ letivo que é sistematizado de modo coletivo, por meio de comissão formada por representantes discentes e docentes, e relaciona-se diretamente com os modos de trabalho e vida dos educandos.

Este é um encaminhamento que condiz com as características dessa licenciatura e encontra respaldo no decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que “Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA”, e descreve como um dos aspectos organizativos, a elaboração de um calendário que respeite as especificidades dos modos de vida das pessoas que habitam o campo. Com esse intuito, é considerado na estruturação do calendário letivo o período de plantar, colher, vender, condições de locomoção e a organização para a realização das atividades pedagógicas que buscam articular os dois tempos formativos: Tempo Comunidade e o Tempo Universidade.

Ainda, a esse respeito, é válido mencionar que a organização do curso busca articular, na composição curricular, debates que compõem a matriz de gênese dessas licenciaturas, como por exemplo, a questão agrária a partir da JURA, que é um evento de formação política inserido na estrutura do calendário²² letivo como atividade comum.

Referente ao sexo dos educandos matriculados, compreendendo o período de 2014 a 2022, há a seguinte caracterização: Feminino: 343 (65,71%); Masculino: 179 (34,29%). Essa distribuição, com prevalência feminina, acompanha os índices nacionais uma vez que o Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), no ano de 2023, demonstrou que 73,9% de estudantes matriculados em cursos de licenciatura no Brasil são do sexo feminino e 26,1% do sexo masculino. Característica esta, denominada de feminização da docência, que não é recente no cenário da formação de professores para a Educação Básica no Brasil (Gatti, 2010).

²¹ No primeiro semestre do ano de 2023, no início da pesquisa de campo, o debate coletivo sobre o calendário foi conduzido a partir de duas propostas, organizadas considerando as demandas dos discentes no período. Inclui a proposta 1 – Calendário letivo 2023.1 com dois Tempos Comunidade (TC), nas palavras do coordenador: “Foi demanda de grande parte dos estudantes indígenas e de alunas mães e trabalhadoras que preferem Tempo Universidade (TU) menor para conciliar com família e trabalho”.

²² No ano de 2023 a 9ª Jornada Universitária pela Reforma Agrária, com o título: “Reforma Agrária Popular: em defesa da natureza e de alimentos saudáveis”, foi inserida no calendário letivo na terceira semana do TU e aconteceu nos dias 22 e 23 de junho. A sua realização contou com o apoio de movimentos sociais do campo, como o MST, indígenas, a CPT, Escola Família Agrícola, cooperativa, grupos de pesquisa e extensão. No ano de 2024 a 10ª JURA: “Em defesa da Reforma Agrária Popular no Bico do Papagaio”; “MST: 40 anos”; “10 anos de Educação do Campo: Artes”, foi realizada nos dias 8, 9 e 10 de maio.

5.1.2.1 Existência social de Maney e Margarida: interfaces de suas relações sociais

Maney e Margarida, educando e educanda participantes da presente investigação, compõem o perfil discente da LEdoC: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música). Com isso, situar seus modos de vida, mesmo com ênfase no processo de formação profissional, parte da compreensão do desenvolvimento humano em uma perspectiva de totalidade. Um elemento que é central na matriz formativa da Educação do Campo, que se articula com a concepção de desenvolvimento humano em Vigotski, para o qual o ser humano é social, histórico e simbólico.

Nesse sentido, os processos de formação escolarizados não podem ser alheios a existência social dos estudantes, uma vez que a experiência social do educando se transforma em base do trabalho pedagógico (Vigotski, 2003). Desse modo, é imprescindível em ambos os projetos, Educação do Campo e no projeto científico de Vigotski, “*Dar voz aos estudantes*”; *considerar suas experiências* (Educador 01/diário de campo da pesquisadora); articular as histórias de vida dos educandos com a produção do conhecimento, como uma das estratégias contra-hegemônicas na formação de educadores do campo (Molina, 2014).

Com essa intencionalidade, cabe referenciar que a concepção de educação, no projeto científico de Vigotski, baseia-se na compreensão do desenvolvimento humano na materialidade do meio social mais amplo. O que justifica, nos estudos sobre processos educativos, a busca por

[...] compreender o ser humano na concretude de suas relações sociais, a um só tempo: situa[ndo]-o na especificidade delas (na família, no namoro, na escola, no trabalho, na vida comunitária, na luta por direitos civis, no lazer, na atividade lúdica, na criação artística, noutras instituições, etc.); e articula tais contextos específicos no conjunto sistêmico, inter-funcional, dinâmico e contraditório da personalidade humana, no fluxo de seu desenvolvimento histórico (Delari Jr., 2009, p. 2).

A partir deste fundamento, pode-se dizer que a educação, como prática social, está articulada a todas essas dimensões e pode ser intencionalizada para a garantia do direito à diversidade e a diferença (Documento final ENECAF, 2024) e para a produção de processos formativos, cujo objetivo primário seja o pleno desenvolvimento humano.

No que se refere a designação de existência social, Delari Jr., (2009), na tentativa de apresentar uma definição, a partir do projeto científico de Vigotski, apresenta 05 planos articulados que determinam o existir socialmente, são eles: (a) relações sociais de classe;

(b) relações sociais institucionais; (c) relações sociais grupais; (d) relações sociais intersubjetivas; (e) relações sociais no plano do indivíduo, na dinâmica e estrutura de sua personalidade.

Esse modo de entender o existir socialmente, aponta a possibilidade de situar na investigação alguns aspectos, dentre os quais: os educandos participantes (Maney e Margarida) pertencem a grupos sociais, cuja luta de classe é a expressão da sua produção histórica, ambos pertencem à classe trabalhadora. Essa condição é fator constitutivo das licenciaturas em Educação do Campo, como política que surge da luta popular da classe trabalhadora, e os estudantes ao participarem deste projeto de formação docente, estão imersos em uma rede de relações institucionais específicas.

São, também, pessoas que participam de grupos sociais distintos e desempenham diferentes funções e papéis sociais nas dimensões familiar, comunitária, universitária, no trabalho, concretizados na estrutura material em que vivem e que são definidores dos modos como significam a realidade, a partir de um processo dialético de internalização das relações sociais. Os elementos que configuram as existências de Maney e Margarida lhes caracterizam, ao mesmo tempo que os distinguem como personalidades conscientes únicas.

Com fundamento no exposto, sintetizado na afirmativa de que o ser humano é “[...] o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo [...]” (Vigotski, 2000, p. 33) é que a seguir são sinalizados aspectos constitutivos da existência social de Maney e Margarida, extraídos de suas próprias palavras, na busca por uma aproximação com *quem* ele/ela são e não apenas *o que* são (Delari Jr., 2009). Para entender como Maney e Margarida optaram pela formação profissional de educador do campo, um papel social contido nos seus processos de formação humana, e significam as experiências vividas, é importante caracterizar a concretude de suas relações sociais.

Esse movimento é uma tentativa de aproximação com seus modos de vida e de responder a seguinte indagação: “Quem é o aluno, cujo trabalho na escola de educação básica e cuja trajetória na disciplina [estágio supervisionado] constituem-se em objeto deste estudo?” (Freitas, H., 2012, p. 84). Reafirma-se que é uma tentativa, pois, o caráter histórico, material e contínuo do desenvolvimento humano e da realidade social, não permite uma apreensão formal, tampouco, um enquadramento descritivo das múltiplas determinações do ser humano.

- **MANEY**

“As coisas que eu aprendi junto com os professores. As coisas que eu aprendi sozinho. As coisas que eu aprendi com meus pais. As coisas que eu aprendi com meus amigos. Então, isso é uma contribuição para fazer uma pessoa crescer [...]” (Maney, Sessão reflexiva, 30/03/2023).

O Educando 1, identificado como Manev, ingressou na LEdoC: Artes no ano de 2019. No momento da pesquisa empírica, já tinha cursado os estágios I e III²³ e no primeiro semestre de 2023, estava matriculado na disciplina de ECS II, com a expectativa de cursar o IV no semestre subsequente. É um indígena da etnia Apinajé, residente em uma das aldeias do município de Tocantinópolis, onde sempre morou e estudou durante toda a educação básica. Maney tem 23 anos, pai de um menino, é o terceiro de nove irmãos e afirma ser responsável por quatro crianças (filho e irmãos).

Em uma dimensão sociogenética foi possível perceber, a partir do acompanhamento das atividades cotidianas que produzem a existência de Maney, que os processos formativos coletivos de aprendizagem são de grande referência no seu desenvolvimento pessoal. São bastante expressivas no seu modo de agir, as práticas da cultura Apinajé, identificáveis por uma configuração específica e veiculadoras de uma significação partilhada (Pino, 2005), tais como: os elementos da língua, ritos místicos e religiosos e a forma colaborativa com que se relaciona com seus pares (demais estudantes). Maney, no seu convívio com os colegas, externa um perfil de liderança.

Sobre seu processo de escolarização na educação básica, Maney afirma que sempre foi um estudante ativo, participativo e destaca que um dos elementos que lhe chamava atenção, era a falta de preparação dos professores. Nas palavras de Maney: *“Eles [professores] se esforçavam para dar a aula, então, eu comecei a entender que a dificuldade maior para os professores era dar aquela disciplina que não era da área deles”* (Sessão reflexiva, 30/03/2023). É um destaque interessante, dado o fato de que Maney faz parte de um curso de licenciatura que surge com o objetivo, dentre outros, de ofertar formação docente em nível superior para uma área (Artes) em que essa característica, professores sem formação, é recorrente.

²³ As disciplinas de estágio são ofertadas em sequência: I, II, III, IV e possuem outras disciplinas como pré-requisito, conforme disposto no PPC. Porém, como resquício dos ajustes pedagógicos, necessários após o período pandêmico, aconteceu uma “quebra” de pré-requisitos com o objetivo de organizar a oferta.

Maney relata que estudar sempre foi uma decisão intencional e, diante disso, externa: *“Meu sonho maior é ser um professor dentro da universidade”*; *“Eu estou aqui na universidade, isso é um dos meus objetivos que eu sempre sonhava, eu sempre quis estudar aqui”* (Sessão reflexiva, 30/03/2023). Esse sonho, ingresso na universidade, tem caráter coletivo, prova disso são as falas de representantes indígenas que introduzem esta seção. Como desafio, na busca por esse objetivo, o educando aponta o deslocamento do campo até a instituição, um aspecto que demonstra a importância da Alternância Pedagógica e da oferta de moradia estudantil, como estratégias para o ingresso e permanência deste perfil de estudante na universidade.

Ao ingressar na LEdoC: Artes, no ano de 2019, Maney passou pelos desafios da pandemia do COVID-19, e devido a necessidade de trabalhar, exerceu a função de Brigadista, ficou afastado das atividades acadêmicas na universidade. Então, foi preciso fazer uma escolha: *“Eu tive que escolher uma opção, que é ter um curso superior, ter um diploma na mão, é o sonho de todo mundo. Então eu escolhi essa e hoje eu retornei para cá, para a universidade”* (Sessão reflexiva, 30/03/2023). Com esse retorno, pretendia concluir o curso superior em 2024.

Outro elemento que surgiu como importante, neste processo de caracterização dos educandos, refere-se à identificação dos motivos que levaram Maney e Margarida a escolherem o curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes, em uma realidade institucional que possui outros cursos de graduação. Essa intenção é justificada pelo objetivo de verificar “[...] o significado existencial de ser professor e/ou profissional em educação, principalmente no que se refere a formação acadêmica nos cursos de licenciaturas [...]” (Santos, 1997, p. 262).

Nesse sentido, foram citadas motivações por parte de Maney, cujo principal argumento está relacionado com sua existência social.

Educação do Campo, trabalha mais com as coisas dentro do campo, também com realidades que a gente não conhece. E Educação do Campo, para mim, foi o melhor curso, porque eu me sentia à vontade de estar lá, ser representado, realmente, para os não indígenas que são os “brancos”. Então, com a Educação do Campo, eu aprendi muitas coisas novas (Sessão reflexiva, 30/03/2023).

Essa característica de gênese do projeto da Licenciatura em Educação do Campo, o reconhecimento e o vínculo com a diversidade dos povos do campo, das águas e das

florestas, pode ser uma das justificativas para o ingresso de uma quantidade expressiva de estudantes indígenas na LEdoC: Artes, conforme dados já apresentados.

Outro argumento, em torno da justificativa da escolha da LEdoC: Artes, está articulado às relações produtoras do meio social educativo da referida licenciatura. Pode ser exemplo ilustrativo desta afirmativa o que relata Maney: *“Eu sentia medo dos professores”* (Sessão reflexiva, 30/03/2023) no momento de ingresso na universidade. Ao ser questionado sobre este medo e se houve alteração, ele esclarece: *“O que me fez mudar, esse tipo de medo, foi através das pessoas”* (Sessão reflexiva, 30/03/2023), pontuando que foi incentivado a falar, se expressar, foi acolhido em sua diversidade e que a abertura para o diálogo, na relação pedagógica professor-aluno, foi o mediador neste processo de superação do medo e de produção de novos significados sobre estar na universidade.

Esse exemplo pode ser comprobatório de que as relações constitutivas do meio social educativo produzem comportamentos, sendo observado que *“se as relações entre as pessoas sofrem uma mudança então, junto com elas, as ideias, padrões de comportamento, exigências e gostos, também irão mudar”* (Vigotski, 1930, p.10). Hoje, Maney afirma que oferece suporte, neste sentido, para os demais estudantes indígenas ingressantes e diante de um público diverso, na 10ª JURA, se expressou com desenvoltura do seguinte modo: *“A universidade precisa conhecer os povos indígenas”* (10ª JURA/diário de campo da pesquisadora), posicionamento que foi reafirmado por outra estudante indígena: *“Se a gente não fala, quem vai falar por nós?”* (10ª JURA/diário de campo da pesquisadora).

Todas essas experiências de Maney, resultantes das relações sociais das quais participa, produzem seu desenvolvimento como personalidade humana singular. E o modo como realizou as atividades do estágio, possui relação direta com elas, como observado na sua postura de defesa, crítica e proposições político-pedagógicas no âmbito do trabalho na escola de educação básica.

- **MARGARIDA**

“[...]agora eu tenho que conciliar, antes, eu podia ser a “Margarida” Universitária, a principal da minha vida. Eu acho que todo mundo tem várias versões [...] E eu podia ser, a minha versão principal, ser a universitária, me dedicar totalmente a isso. E o resto, ser a segunda opção. Agora, ser mãe é a minha

prioridade. [...] Também sou esposa, também sou dona de casa”
(Sessão reflexiva, 04/04/2023).

A Educanda 2, denominada de Margarida, tem 25 anos e é natural de São Luís-MA. Mudou para Tocantinópolis aos 07 anos de idade, depois fez mais uma mudança para a cidade de Campestre-MA e, então, retornou para Tocantinópolis onde fixou moradia e estudou em várias escolas deste município. É casada, dona de casa e no momento da pesquisa estava iniciando uma nova função em sua vida: a maternidade. Margarida descreve que foi um impacto grande ser mãe, um impacto positivo, ressalta, mas desafiador em sua existência. A partir de então, ser mãe universitária, redimensionou seu agir, inclusive na mudança de prioridades, como já relatado.

A coexistência de diferentes funções e papéis sociais, como um sistema complexo, é característica da personalidade humana consciente. E o relato de Margarida, sobre a mudança de prioridades a partir do papel social de mãe, remete ao que pontua Vigotski (2000), que ao utilizar a metáfora do juiz que julga sua esposa, enfatiza a condição de drama, considerando as diferentes funções que caracterizam os papéis sociais de marido (que ama a esposa) e o de juiz (que deve julgar), e, então, externa, “O papel social (juiz, médico) determina a hierarquia das funções: isto é, *as funções mudam a hierarquia nas diferentes esferas da vida social*” (Vigotski, 2000, p. 37).

Como estudante universitária, Margarida sempre foi ativa, participativa e comprometida com seu processo de formação. Porém, a manutenção deste perfil, diante dos desafios que surgiram na configuração do novo papel social, aparece como uma preocupação em seus relatos, manifestada na seguinte indagação: “*Eu vou conseguir ou não? [concluir o curso] [...] a gente está lutando para que dê certo*²⁴” (Sessão reflexiva, 04/04/2023).

Sobre cursar a Licenciatura em Educação do Campo, Margarida relata que a escolha surgiu do seu desejo por ter uma formação superior, e no período de sua busca por uma graduação, a LEdoC: Artes era o curso, no CEHS, que estava com edital de processo seletivo disponível. Porém, enfatiza que de uma escolha aleatória, no primeiro momento, as relações vividas no curso tornaram a decisão de permanência uma escolha intencional.

²⁴ Deu certo! Margarida defendeu seu trabalho de conclusão de curso no segundo semestre de 2024.

Nesse sentido, Margarida faz um relato interessante sobre a postura dos docentes na LEdoC: Artes, semelhante ao descrito por Maney, sinalizando essa condição como um dos elementos que contribuíram para a sua decisão de permanecer no curso:

Eu fui gostando do curso, da forma como o curso vê a educação em si, a forma como o curso trata a educação, de não ser algo monótono [...] e eu comecei a observar dentro da própria universidade que os professores de Educação do Campo, eles são diferentes, eles não são como dos outros cursos, que jogam um trabalho aqui para ti, você vai se virar para fazer. Os professores de Educação do Campo, eles têm esse cuidado, eu sempre vi esse cuidado com as outras meninas, que eu não era mãe ainda, mas preocupação do tipo: “Como está seu filho”, “Ah, você não fez o trabalho por isso”, “Ah, você tem dificuldade”, eram pessoas da minha sala. Muita gente que não tinha autoestima nenhuma para falar, então todo mundo calado, e eu vi essa construção das pessoas, então o curso ensinando, mas também dando resultado na nossa própria sala. E aí eu não quis trocar, porque o meu objetivo era depois trocar para outro curso, Pedagogia ou Educação Física, eu não sabia ainda, mas aí eu decidi ficar por isso, porque eu fui gostando mesmo do curso (Sessão reflexiva, 04/04/2023).

O reconhecimento dos impactos da postura docente no desenvolvimento dos educandos, “*eu vi essa construção das pessoas*”, coloca em destaque a importância da relação pedagógica professor-aluno e seu significado na produção partilhada do meio social educativo, “*o curso ensinando, mas também dando resultado na nossa própria sala*”. Dessa forma, essas características da LEdoC: Artes, relatadas por Margarida, contribuem para a identificação e diferenciação do curso na conjuntura da formação de professores, pois, é fundamentado no reconhecimento da diversidade e na compreensão geral de que “[...] o diálogo, a escuta e o respeito são essenciais para a convivência na universidade” (Souza, 2022, p. 131).

Essa variedade de relações sociais, configuradoras da existência de Margarida, é manifestada em seus atos e decisões no processo do estágio, como por exemplo, a escolha da instituição para a realização das regências, foi motivada por sua experiência enquanto estudante na educação básica: “*Por isso, eu escolhi a [xxx] para estagiar. Eu queria muito fazer algum trabalho lá, porque foi a escola que mais me marcou. E justamente no curso [LEdoC: Artes] que a gente fala tanto da questão de artes, disciplina de Arte, lá eu tive mais contato com a arte [...]*” (Sessão reflexiva, 04/04/2023).

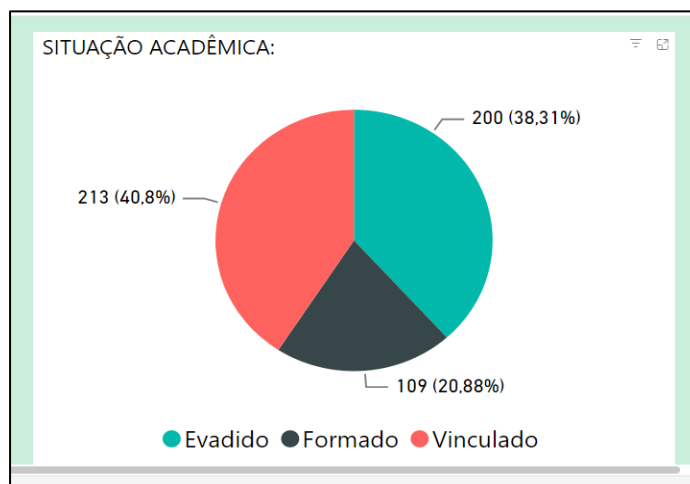
Do mesmo modo, ser mãe impactou na organização das atividades de estágio na instituição escolar: “[...] eu quase nunca conseguia marcar o encontro [com a professora regente], tendo em vista que além de estudante, sou mãe, era muito difícil conseguir nos horários específicos disponibilizados pela escola” (Diário de campo de Margarida). O barulho do chocalho, do carrinho e o balbucio compuseram melodias durante as sessões reflexivas.

As articulações desses diferentes papéis sociais, tornam Margarida uma personalidade única que produz significados sobre os processos vividos, a partir das relações sociais que compartilha, dentre elas, as relações institucionais e de formação profissional.

5.1.2.2 Situação acadêmica discente

No aspecto da situação acadêmica, o gráfico a seguir apresenta um panorama geral:

Gráfico 1²⁵ — Situação acadêmica do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música)



Fonte: Elaborado por H. F. dos S. J. (Técnico em assuntos educacionais) com base nos Relatórios do SIE, 2023.

Ao analisar comparativamente os dados gerais do curso, referentes ao número de estudantes evadidos, fica perceptível que os três primeiros anos são os que mais

²⁵ Os dados possuem como base o quantitativo de 522 estudantes matriculados, no período de 2014 a 2022, e foram sistematizados em março de 2023.

concentram a evasão, totalizando 152 estudantes evadidos, segundo informações do SIE (UFT, 2023). E a esse respeito, são possíveis algumas hipóteses: no que se refere aos três primeiros anos, a quantidade de vagas ofertadas era maior em relação aos demais processos seletivos, os editais de 2014, 2015 e 2016 ofertaram 120 vagas para ingresso, número que foi sendo reduzido em seleções posteriores. Com essa configuração, temos a seguinte relação: maior número de ingressantes, maior a possibilidade de evasão.

No primeiro momento, correspondente ao período de implantação do curso, outros fatores podem ajudar a entender o número apresentado (152 estudantes evadidos), tais como: o desconhecimento da licenciatura (estrutura, objetivos, perfil profissiográfico); e a incompatibilidade de estudantes ingressantes, oriundos de grupos sociais que não possuíam vínculo com o campo, com a forma, dinâmica e organização curricular da LEdoC: Artes.

Na discussão sobre evasão, emergiu como necessidade verificar essa situação na UFNT, como realidade formativa mais ampla. E com esse objetivo, recorreu-se ao documento “Relatório de Gestão da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (Proest) – 2023”, no qual são apresentados dados gerais sobre a situação acadêmica discente em várias dimensões, dentre elas, os índices de evasão nas unidades acadêmicas que compõem a UFNT: Centro de Educação, Humanidades e Saúde de Tocantinópolis; Centro de Ciências Integradas; Centro de Ciências Agrárias e o Centro de Ciências da Saúde.

O relatório traz o levantamento de dados contemporâneos ao período principal da pesquisa empírica (2023), o que também contribui para justificar seu uso como fonte de informações. Por meio dele, é possível identificar que em uma conjuntura mais ampla o CEHS, unidade que tem a LEdoC: Artes como componente, ocupou o segundo lugar no número de evasão no ano de 2023; o CCI, com a maior quantidade de estudantes matriculados, é o que tem o número mais elevado de evadidos; e o Centro de Saúde apresenta a menor quantidade de estudantes evadidos no período.

Na relação entre os cursos da UFNT, os três que apresentaram o maior índice de evasão foram: Matemática, Letras e Logística; e na realidade do CEHS, Pedagogia é o que teve o maior número de evadidos, seguido pela LEdoC: Artes. Constata-se, pelo panorama apresentado no relatório, que a evasão é um desafio institucional, inclusive podendo ser um fator que ameaça a permanência de cursos de formação docente. Esse é um diagnóstico que desperta para a necessidade de ações coletivas que amenizem a situação.

Apesar do relatório da Proest ser impreciso, quanto a números exatos no item evasão, centralizando a apresentação gráfica em uma projeção comparativa entre unidades e cursos, o que implica em uma limitação analítica, o documento oferece um diagnóstico geral que pode subsidiar ações tanto singulares, considerando as realidades e perfis formativos dos cursos na UFNT, quanto estratégias ampliadas a nível de instituição²⁶. Aponta, também, para a necessidade de investigações sobre as causas e motivações da evasão, principalmente nas licenciaturas (Direito e Medicina são os cursos com menos evasão), no âmbito da UFNT. Cabe ressaltar que a incidência de evasão nas licenciaturas, é um desafio identificado na estrutura do ensino superior brasileiro.

Um destaque neste debate sobre evasão, refere-se a um dado latente no levantamento institucional apresentado no relatório da Proest, a saber: a migração interna de estudantes entre os cursos da própria instituição, uma vez que, configura um movimento com fluxo recorrente observado no CEHS. A criação de outras graduações e a consolidação do referido Centro, aumentaram as possibilidades de mudanças internas, principalmente, quando o estudante identifica incompatibilidade com o perfil formativo do curso de origem.

Para a compreensão da evasão na LEdoC: Artes outras hipóteses, também, podem ser enunciadas, dentre as quais: a insuficiência de condições materiais para permanência dos estudantes na universidade, uma vez que o curso é composto por educandos oriundos de outros territórios, como já assinalado, e por essa característica necessitam de suporte financeiro e, também, de local²⁷ que possa constituir provisoriamente sua moradia.

Segundo o PPC – LEdoC: Artes (2023, p. 7-8, grifo nosso),

A partir de 2017, com o fim do apoio financeiro do MEC ao curso de Educação do Campo, ocorre uma redução drástica nos recursos, ocasionando: i) corte de auxílio estudantil (bolsa permanência, alimentação, transporte etc.); ii) limitação de recursos para custeio de diárias, transporte e outras despesas para os docentes realizarem atividades pedagógicas durante o Tempo Comunidade,

²⁶ No CEHS algumas ações podem indicar um movimento que busca atrair mais estudantes e minimizar aspectos que incidem na evasão, como as observadas durante a fase da pesquisa empírica, são elas: Realização de eventos esportivos e acadêmicos envolvendo a comunidade em geral; divulgação das graduações nas escolas, localizadas em cidades vizinhas, por meio de um coletivo formado por professores dos cursos do Centro; projeto envolvendo egressos e suas trajetórias pessoais e profissionais, a exemplo do quadro “Sou egresso e aí?“, do qual fui participante; elaboração de comissões para debates de temas específicos; visitação de estudantes de escolas de educação básica ao Centro, principalmente, os estudantes do Ensino Médio.

²⁷ No ano de 2022 a instituição (UFNT) entregou aos estudantes da LEdoC: Artes o alojamento estudantil “Flávio Moreira”, que minimizou as dificuldades no quesito moradia. A construção dos laboratórios de Artes Visuais, Música e Teatro, entregues oficialmente no mesmo ano, é outra conquista que contribui com a melhoria das condições de infraestrutura do curso.

isto é, acompanhar os estudantes em suas comunidades. [...] **Essa situação aumenta a evasão no curso** [...]

Dessa forma, a questão financeira é um dos determinantes expressivos no quesito permanência dos estudantes, o que confere às bolsas e auxílios institucionais uma referência de insumos financeiros imprescindíveis para a manutenção das condições básicas de subsistência, como alimentação e transporte, durante os tempos formativos organizados a partir da alternância. Vale dizer que, a alocação de recursos financeiros específicos para a Educação do Campo, no âmbito do governo federal, depende do perfil de governo que assume a presidência da República. Por exemplo, no ano de 2022, a eleição de um presidente com perfil mais progressista, contribuiu para o retorno de recursos específicos para os projetos da Educação do Campo nos anos subsequentes.

Outra discussão que tem sido relevante no coletivo institucional da LEdoC: Artes, e que também está relacionada às condições de permanência dos estudantes, refere-se as formas de acompanhamento pedagógico. O curso que é vinculado à classe trabalhadora, composta por grupos historicamente marginalizados e negligenciados nos processos de escolarização, é constituído por educandos que chegam com defasagens na aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita formal.

Esse fator, articulado aos modelos hegemônicos da estrutura funcional e do trabalho pedagógico na universidade, como os modos de avaliação, pode ser propulsor de entraves para a continuidade e permanência dos estudantes. E no caso de grupos específicos, como os indígenas, a prevalência de outra língua é um aspecto ainda mais acentuado no rol das dificuldades.

A esse respeito, Araújo (2018, p. 295), ao desenvolver estudo de doutoramento no mesmo curso, considera que

[...] é preciso uma reforma mais ampla nas metodologias utilizadas para que o ensino seja mais desenvolvente e adequado ao quilombola, assentado da Reforma Agrária, ao indígena, aos ribeirinhos e tantos outros sujeitos camponeses que lutam para entrar, permanecer e formar numa universidade pública.

Desse modo, a partir das análises feitas, é nítida a compreensão de que a universidade pública é mediadora importante no processo de apropriação, produção e socialização do conhecimento para a classe trabalhadora, ao mesmo tempo que “como parte integrante das relações de poder na sociedade [...] é um aparelho tradicional de hegemonia no interior do qual se apresenta uma diversidade de projetos em disputa pela

direção intelectual e moral da sociedade” (Molina, 2014, p. 273). Nesse sentido, formar professores para as escolas do campo é um grande desafio, haja vista que, requer uma mudança no atual “*modus operandi*” da formação de professores consolidado nas universidades (Anhaia, 2018).

Partindo dessa constatação, o que precisa ser objeto de reflexão e confronto na estrutura dessa instituição, com fins de adequação a objetivos específicos, mas não somente particularistas, valendo-se do entendimento de que as necessidades particulares não se resolvem fora das contradições universais (Caldart, 2012), são as relações sociais instituídas segundo a lógica de padronização, que busca moldar a diversidade de indivíduos, formas de organização e projetos de formação. E no caso do projeto da Educação do Campo, é explícita a articulação com um projeto de sociedade, de campo e educação com fins emancipatórios.

Nesse sentido, integrando o ensino superior no norte do Tocantins “[...] o curso de Licenciatura em Educação do Campo como matriz formativa e perspectiva política, nasce na UFT no Câmpus de Tocantinópolis, a partir das lutas pela terra no Bico do Papagaio, pela educação dos sujeitos que vivem no campo e por outra sociedade” (Almeida, 2016, p. 49). Nessa conjuntura, é importante sinalizar aspectos que configuram a questão agrária no estado mais jovem do Brasil.

5.3 Os usos da terra na região do Bico do Papagaio²⁸

“Nós estamos vivendo um cercamento de nossas comunidades, cercamento de veneno, do agronegócio [...] nós fazemos várias lutas de enfrentamento em torno disso” (G./MST, 2024/10ª JURA).

O norte do Tocantins, situado na região do Bico do Papagaio, historicamente é marcado por conflitos que envolvem a ocupação da terra como bem social, propriedade privada e campo de disputa violenta, e é caracterizado por uma estrutura que segue o processo de colonização do território brasileiro com forte concentração fundiária. Silva e Cunha (2012, p. 5), ao descreverem os processos de ocupação de terra nessa região, fazem a seguinte caracterização:

²⁸ A região denominada de Bico do Papagaio “[...] localiza-se no extremo norte do Estado do Tocantins e tem esse nome em vista do desenho geográfico da região, delimitada pelos rios Tocantins e Araguaia [...] abrange 25 municípios [...] (Miranda, 2020, s/p).

Vastas extensões de terra adequadas para a agricultura e a pecuária são partes da riqueza do Estado, a disputa pela posse dessa terra, porém, é a causa de graves conflitos envolvendo fazendeiros e posseiros. Na região do Bico do Papagaio, no norte do Estado do Tocantins, o problema é explosivo, com frequentes emboscadas e mortes.

A terra, entendida como um bem insubstituível (Ribeiro, 2013), “[...] uma fonte originária de provisões, de meios de subsistência prontos [...]” (Marx, 2013, p. 328) para o ser humano é disputada a partir de diferentes interesses explicitamente demarcados.

Por um lado, há o desejo contínuo pela concentração, exploração e produção de riquezas por um grupo que, embora seja minoria, reúne a posse de grandes latifúndios. Por outro, há os que lutam pelos usos da terra como abrigo, moradia e meio de produção de subsistência, representados pela diversidade de trabalhadores do campo que se vinculam ao território e o vivenciam como estrutura material e de pertencimento.

Nos embates em torno da posse da terra, os conflitos agrários configuram uma categoria historicamente mutável que, assume qualidades e quantidades específicas no transcurso temporal, político e na materialidade da sociedade, mas, como um processo social, é permanente na história já produzida e no presente da história no cenário brasileiro. Tal afirmação ganha concretude, a partir de constatações como essas: “No último ano [2021] houve aumento de 75% no número de assassinatos em conflitos no campo, no Brasil. Já o número de mortes em decorrência de conflitos registrou aumento de 1.100%” (Pinto, Coordenador do Cedoc-CPT, 2022). A volumosa estatística de violência no campo é alarmante e um problema real no meio rural brasileiro.

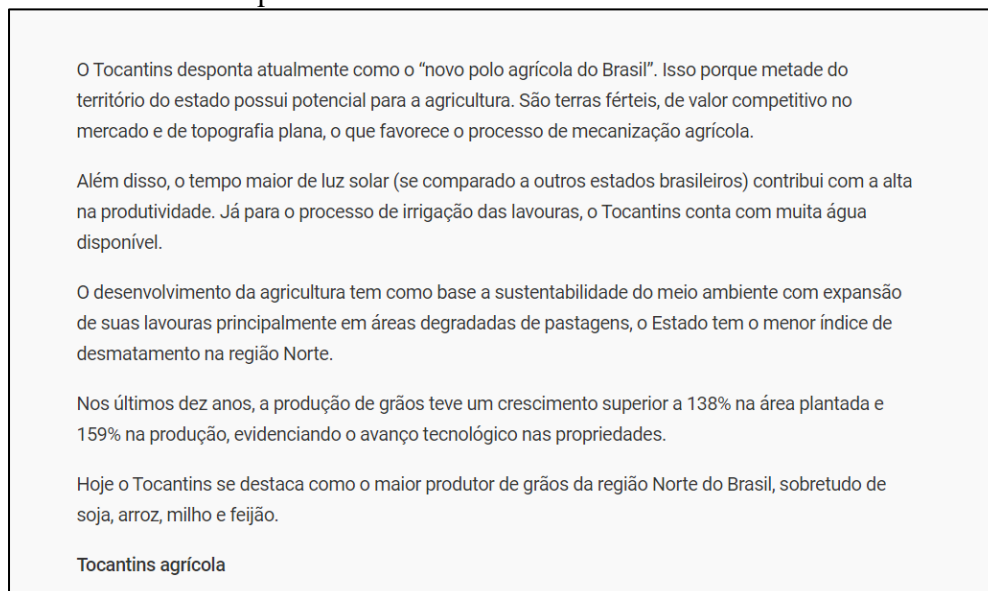
Sobre as ocorrências de violência por terra no Brasil é possível verificar, a partir do relatório “Conflitos no campo: Brasil 2021”, elaborado pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), que as regiões norte e nordeste são as que possuem o maior número de registros dessa natureza: Norte: 39,6%; Nordeste: 29,6%, demonstrando que “[...] essas regiões, em que tanta terra se acha em conflito, indicam o *front* da expansão/invasão do agronegócio, geralmente tendo à frente madeireiros, grileiros e pistoleiros [...]” (CPT – Nacional, 2022, p. 99). Esses dados revelam fatores de exploração, nutridos por interesses privados de acumulação, que subjazem a terra à condição de matéria para produção em larga escala, e em nome desse fim a violência é praticada de diferentes formas.

É nessa conjuntura de embates antigos e atuais que se encontra vinculada a instituição de origem da Licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música). E essa breve caracterização configura “[...] um esforço prioritário de buscar as *conexões* dos fatos do momento atual [...] com a *materialidade*

que os determina, identificando as *contradições* que movem a situação existente e as *tendências* de sua transformação” (FONEC, 2012, p. 2). Dito de outra forma, é a busca por apresentar as condições materiais, referenciadas histórica e socialmente, do objeto educacional estudado.

Neste esforço, cabe situar que na atualidade o estado do Tocantins é destaque nacional na área do agronegócio, apresentando a cada ano recordes de produção, de modo especial, na monocultura de grãos. Conforme informações institucionais, “Hoje o Tocantins se destaca como o maior produtor de grãos da região Norte do Brasil, sobretudo de soja, arroz, milho e feijão”.

Imagem 7 — *Print screen* do portal da Secretaria da Agricultura, Pecuária e Aquicultura do Estado do Tocantins



Fonte: Site do governo do estado do Tocantins:
<https://www.to.gov.br/seagro/agricultura/4i8bn98apzb6> (2022).

Para a produção desse tipo de agricultura, de formato capitalista e lógica neoliberal, há a necessidade de grandes territórios rurais para o cultivo de um tipo único de vegetação, com fins de comercialização. Esse modo de produção, cuja máxima é a exploração e a medida do “valor competitivo da terra no mercado” é característico do que aponta o relatório do FONEC (2012, p. 4-5).

Nesta última década e meia, avançou no campo brasileiro a hegemonia do capital, na forma conhecida como agronegócio, impulsionado por uma entrada ainda maior do grande capital financeiro internacional na agricultura. Esta hegemonia não se fez sem a forte participação do Estado, por meio da facilitação de financiamento com volume considerável de recursos públicos. A hegemonia está na base econômica, mas se estende para ampla representação política no Congresso Nacional, estendendo seus tentáculos também para o

Poder Judiciário e o conjunto da sociedade civil, com destaque para o papel hoje desempenhado pela grande mídia.

Entendida como expressão de desenvolvimento e progresso regional, por representantes do poder público, essa expansão do agronegócio é positivada pela mídia, que funciona como transmissora direta das potencialidades da terra produtiva para o capital. Desse modo, a gradativa expansão do agronegócio no Tocantins²⁹, conforme informações apresentadas, atende a uma estrutura mundial que segue a lógica do capital financeiro e articula-se, na conjuntura macro, pelas seguintes configurações,

Do ponto de vista da lógica de produção, que precisa ser dominante inclusive nas políticas públicas, trata-se de impor a racionalidade do capital, que projeta a produção em escalas cada vez maiores, em uma mesma área contínua, especializando-se a agricultura em monocultivos, para obter máxima produtividade do trabalho e da rentabilidade econômica. Para isso se substitui a mão-de-obra pela mecanização intensiva e se utilizam volumes cada vez maiores de fertilizantes químicos sintéticos (produzidos no mercado mundial) e de agrotóxicos. Nessa lógica, o aumento da produtividade implica cada vez mais em destruição da biodiversidade, da natureza, da vida humana e na alienação do trabalho na agricultura” (FONEC, 2012, p. 6).

Essas características, que a um primeiro olhar vinculam-se ao fator econômico, são componentes de um modo de produção que estrutura a dinâmica social e afeta as condições de vida e a forma de trabalhar e produzir na terra. Nestas circunstâncias o campo que, no modelo de sociedade burguesa foi submetido à cidade (Marx; Engels, 2008), passa a ser centro de disputa do mercado contemporâneo, cuja finalidade é a produtividade e o lucro.

Toda essa conjuntura caracteriza a materialidade do projeto da Licenciatura em Educação do Campo, e revela tanto fatores macros que, funcionam como determinantes sociais, quanto demonstra os pontos de contradições e embates necessários, uma vez que, “Sem mudar a estrutura agrária e sem enfrentar o agronegócio não é possível ter Educação do Campo” (Documento final ENECAF, 2024).

A partir desse debate e na tentativa de caracterizar o objeto investigado em suas ocorrências universais, particulares e singulares, cabe descrever um evento ilustrativo do avanço do atual modelo do capital, e suas interferências nas formas de vida campesina, que fora vivenciado por um grupo de educandas da LEdoC: Artes, a saber: o despejo da “Comunidade/Acampamento Ilha Verde em Babaçulândia/To”.

²⁹ Segundo dados da Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB), a safra 2022/2023 deveria colher 6.674 milhões de toneladas de grãos, crescimento de 1,5% em relação a última safra, com destaque para a produção de soja e milho.

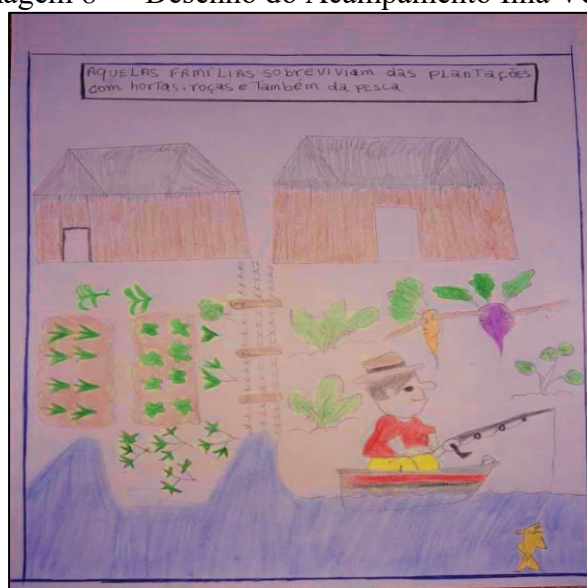
A referida Comunidade foi criada em 2012, às margens do lago da Usina Hidrelétrica de Estreito-MA, com a seguinte configuração:

[...] teve uma composição de 35 famílias, onde essas pessoas desenvolviam atividades de sobrevivência a pesca, roça de tocos e hortas. Essa comunidade foi formada por famílias que viviam em Babaçulândia, que seus trabalhos para sobrevivência eram a agricultura de vazante, roça e pesca no Rio Tocantins. Com o enchimento do lago da UHE Estreito ficaram impossibilitadas de continuar seus trabalhos e não foram indenizadas (Santos, 2022, p. 11).

Esse processo levou a uma organização dos atingidos pela barragem que reivindicavam a responsabilização pela desterritorialização, a garantia de direitos e a reparação de suas perdas, via governo federal e Consórcio Estreito Energia (CESTE). Para tanto, foram realizadas diversas ações, como o acampamento em canteiro de obra da hidrelétrica e a organização de marchas, como a intitulada: “Luta por terra e água”, mobilizada pelos seguintes movimentos sociais: Movimento dos Atingidos por Barragens; Comissão Pastoral da Terra e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

A necessidade de sobrevivência, fortemente vinculada à garantia da terra para plantar, morar e produzir seus diferentes modos de vida, fez com que esse grupo de pessoas constituísse uma organização comunitária, no formato de acampamento, cuja atividade produtiva era concentrada na pesca, roça de tocos e na produção de hortaliças (Santos, 2022).

Imagem 8 — Desenho do Acampamento Ilha Verde



Fonte: Desenho elaborado por estudante da LEdoC: Artes (Martins, 2022).

A imagem acima é ilustrativa do modo produtivo baseado na agricultura familiar, no acampamento Ilha Verde, sob o olhar de quem vivenciou, interpretou e conseguiu expressar as condições práticas de existência por meio da Arte, aqui representada pela modalidade das Artes Visuais. Essa produção artística, desenvolvida durante uma disciplina ofertada na matriz curricular da LEdoC: Artes, além de demonstrar a relação do curso com a realidade dos educandos, possibilita uma leitura que une imagem e sentimento de pertencimento a partir das expressões verbal e visual.

Apesar da movimentação e organização comunitária dos moradores do Acampamento Ilha Verde, para que permanecessem no território produzido por experiências de trabalho, constituição familiar e múltiplos modos de viver, o despejo dos acampados aconteceu no ano de 2019, por decisão judicial, via ação promovida pelo consórcio construtor da hidrelétrica.

Essa experiência existencial, marcada pelo processo “[...] de desterritorialização cada vez mais intensa dos sujeitos camponeses; [...] de destruição brutal da natureza [...]” (Molina, 2020, p. 2) provocado por interesses de megaprojetos capitalistas, resultou em reflexão e produção científica, no formato de trabalho de conclusão de curso, por uma das atingidas/acampadas e estudante da LEdoC: Artes (Santos, 2022).

Pelo exposto, é visível que a Licenciatura em Educação do Campo: Artes está situada em uma dinâmica material cujos determinantes, ou seja, “[...] os traços pertinentes aos elementos constitutivos da realidade [...]” (Netto, 2011, p. 45), desafiam sua organização e desenvolvimento. E isso faz lembrar que as contradições são inerentes aos processos sociais, dos quais a educação é componente como prática específica, e constituem campo teórico-prático para embates e possibilidades de ação. E a Educação do Campo, por suas características de gênese, tem no enfrentamento das políticas neoliberais em seus desdobramentos universais, particulares e singulares um desafio de sobrevivência (Caldart, 2012).

Nesse sentido, vale ressaltar que embora as contradições percebidas sejam de caráter antagônico, segundo a classificação feita por Triviños (1987), e que por essa característica não podem ser resolvidas sem a superação do modelo social vigente, no caso o capitalista, o movimento ativo de resistência pode provocar fissuras e manobras dentro da lógica estabelecida e direcionar o alcance dos objetivos, coletivamente estruturados, por grupos insurgentes (Stetsenko, 2023).

6 O ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

[...] pensar o estágio supervisionado envolve pensar as questões de ensino-aprendizagem, como também as questões próprias do meio onde ele ocorre, pois se trata de uma prática social (Andrade; Resende, 2010, p. 232).

A definição do estágio nos processos de formação de professores, configura um debate histórico. E a busca por seu lugar, organização, dinâmica e estrutura direciona o conjunto das modificações que lhe dão forma, ao longo do movimento que o insere como componente da formação docente.

Dessa forma, a importância do estágio pode ser identificada no desenvolvimento de diferentes estudos, os quais contemplam diversas dimensões, concepções e práticas. Esse movimento, tem implicado na constituição de um campo de conhecimento em expansão, referenciado por uma grande quantidade de pesquisas e publicações na área (Freitas, H., 2012).

Com base nessas considerações, a presente seção tem por objetivo apresentar as características do estágio curricular supervisionado, enquanto componente da matriz formativa da Licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música), pautando, inicialmente, aspectos que caracterizam o surgimento do estágio na formação de professores.

6.1 Configuração do estágio na formação de professores: aspectos históricos e legais

Dois aspectos são perceptíveis e ganham destaque na configuração histórica do estágio, são eles: 1- seu surgimento é visivelmente atrelado à prática, de modo que as mudanças em sua concepção, ao longo dos anos, são alinhadas a este aspecto; 2- a legislação geral e específica, no âmbito da educação (leis, resoluções, pareceres, diretrizes curriculares), é a base organizadora de contínuas alterações em seu formato e oferta.

Nesse sentido, a definição sobre o que é o estágio, tem passado por muitas mudanças ao longo do seu processo de institucionalização, como componente da formação de professores. E é definido, na legislação brasileira atual, como:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando [sic] o ensino regular em instituições de

educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008, p.1).

Essa é a compreensão legal mais atual sobre esse componente curricular, que expressa no formato de lei federal (nº 11.788 de 25 de setembro de 2008), direciona a inserção obrigatória do estágio nas matrizes pedagógicas dos cursos de licenciatura. No entanto, sua presença no campo da formação de professores no Brasil, tem sofrido inúmeras alterações em diferentes dimensões: concepções, formato, estrutura, dinâmica de funcionamento e normatização legal.

O estágio tem como demarcador de origem, a criação das Escolas Normais no Brasil no século XIX – primeira Escola Normal é criada em Niterói no ano de 1835 – no qual é incluído, nesta proposta de escola formadora de professores, nas disciplinas pedagógicas com a denominação de Prática de Ensino.

A preocupação com a formação pedagógica do professor, que no início do funcionamento das Escolas Normais era quase inexistente, veio à tona com uma reforma educacional no Rio de Janeiro, no início da República, que trouxe como consequência a definição da duração do estágio (06 meses). Na mesma direção, a criação da Escola de Aplicação, contribuiu para fundamentar a importância da relação teoria e prática para a formação de professores (Andrade; Resende, 2010).

Cabe ressaltar que a designação do estágio como Prática de Ensino, perdurou na organização dos cursos de formação de professores. Contudo, não era elemento obrigatório, foi

O Parecer do Conselho Federal de Educação 292, de 14 de novembro de 1962, [que] definiu, pela primeira vez, a Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado como componente mínimo curricular obrigatório a ser cumprido por todos os cursos de formação de professores da época (Andrade; Resende, 2010, p. 236).

Com um caráter predominantemente prático, baseado na imitação de modelos, a origem do estágio está vinculada à necessidade de exercício prático de determinado ofício, cuja representação consolidada, concebia o estágio como momento de “praticar”, aplicar o que o estudante aprendeu, em uma perspectiva de treinamento (Martins; Curi, 2019).

Essa concepção é encontrada na legislação educacional do período de surgimento do estágio, como no próprio parecer CFE 292/62 que o tornou obrigatório, e apresenta uma tendência de continuidade, pois, estudos, como o realizado por Freitas, H. (2012)

identificam a expectativa dos estagiários em aplicar a teoria à prática, como um elemento de destaque nas atividades do estágio.

A redução do estágio à prática, ganha novos contornos ao longo das mudanças na legislação educacional, a partir das quais decorreram alterações nos modos de compreender a prática em distinção ao estágio supervisionado. Com isso, gradativamente ganha maior visibilidade a perspectiva de superação do caráter instrumental, pragmático e da dicotomia entre teoria e prática na estruturação do estágio, passando a ser a busca pela práxis, como elemento que unifica esses dois componentes, um dos principais debates na área (Freitas, H., 2012).

Como já sinalizado, um aspecto que se destaca, no movimento histórico de constituição do estágio, é o debate sobre sua correlação com a Prática de Ensino (Andrade, Resende, 2010; Colombo, Ballão, 2014). E as discussões, principalmente, no âmbito da legislação, ora buscam identificá-los como sinônimo, ora os distinguem e em outros momentos, prática de ensino e estágio são tidos como componentes complementares na formação docente.

Dessa forma, considerando esse debate, a configuração histórica do estágio pode ser sintetizada do seguinte modo:

Nas primeiras escolas normais, o estágio estava inserido nas poucas disciplinas de formação pedagógica e não era obrigatório. A seguir, tornou-se um componente curricular mínimo, depois foi considerada uma disciplina denominada “prática de ensino sob forma de estágio supervisionado”. Por último, dentro de uma concepção mais alargada de prática, o estágio aparece como um momento de prática, mas não o único do processo formativo (Andrade, Resende, 2010, p. 247).

A resolução nº 2 de 1º de julho de 2015³⁰ que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação

³⁰ Entre 2019 e 2024 foram apresentados dois projetos de novas diretrizes para a formação de professores, em substituição à Resolução CNE/CP nº 02/2015, sendo eles: resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e a resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Esta última passou a definir as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura), com vigência a partir de 1º de julho de 2024. Entidades, como a Anfope e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no conjunto de estudiosos e pesquisadores, criticaram categoricamente as duas propostas apresentadas, expondo vários pontos de retrocesso (*cf.* “Nota da Anfope sobre o parecer CNE/CP nº 4/2024”, disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf), dentre eles: a ausência de diálogo no processo de elaboração das propostas, a separação entre formação inicial e continuada, dentre outros, e defenderam a retomada imediata da Resolução CNE/CP nº 02/2015.

continuada, até o ano de 2023 (durante o período da pesquisa empírica), demarcava compreensões diferentes para prática como componente curricular e estágio supervisionado, ao atribuir carga horária obrigatória para ambas,

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição (Brasil, 2015, p. 11).

Ainda no âmbito da legislação, que determina a organização do estágio, cabe referenciar a atual LDB 9394/96, responsável, segundo Andrade e Resende (2010), por inaugurar inovações e provocar mudanças estruturais no âmbito educacional. Amplamente reconhecida como uma lei que abarca a totalidade da educação brasileira em seus níveis, etapas e modalidades, a referida LDB define orientações gerais sobre os processos de formação dos profissionais da educação.

Para essa formação, a LDB 9394/96 designa alguns fundamentos, dentre os quais: “II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço (Brasil, 2017). E sinaliza, também, no artigo 82, que o estabelecimento de normas para a organização do estágio, pelos sistemas de ensino, deverá observar a lei federal que versa sobre a matéria (lei atual nº 11.788 de 25 de setembro de 2008).

A lei nº 11.788/2008, além de definir “[...] novas regras para estágios na formação profissional, ainda que não restritas à formação de professores” (Andrade; Resende, 2010, p. 245), diferencia os formatos de estágio obrigatório e não obrigatório, e indica, ainda, um conjunto de orientações para a estruturação dos estágios nos projetos dos cursos de formação docente, tais como: as obrigações das instituições de ensino, da parte concedente, do estagiário, os processos de acompanhamento, supervisão, orientação e documentação obrigatória.

Desse modo, a partir dos aspectos definidos na lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008 que “[...] apresenta base jurídica para que o estágio permaneça vinculado ao processo educativo” (Colombo; Ballão, 2014, p. 173), cabe uma reflexão sobre o conhecimento do seu conteúdo, motivada pela seguinte indagação: as Unidades Concedentes, receptoras dos estudantes-estagiários, conhecem essa legislação?

Essa inquietação surgiu a partir das minhas experiências na área, como professora-orientadora, e dos estudantes-estagiários no encontro frequente com as dificuldades para

a realização das atividades do estágio, em muitas instituições educativas. Desafios que são manifestados, por exemplo, na definição de professor acompanhante (supervisor) nas unidades escolares; na compreensão, assinatura e devolutiva de documentação obrigatória; no conhecimento dos deveres das instituições no desenvolvimento das atividades do estágio; e, também, ao que se refere aos direitos dos estagiários.

Esses itens são constitutivos do processo obrigatório do estágio, regulamentados pela legislação, como descritos na lei 11.788, que devem envolver intencionalmente todas as partes (universidades, escolas, demais instituições educativas), mas, por vezes, a efetivação se transforma em uma responsabilidade exclusiva da universidade. Aspectos como os vinculados à documentação, importantes para normatizar e materializar os acordos legais entre as partes interessadas, assegurar direitos, regulamentar a participação dos diferentes agentes, são transformados em momentos de burocratização.

Esse caráter burocrático, conferido à regulamentação do estágio, é apontado como um dos maiores desafios, pelos participantes do estudo e, também, expresso na maioria dos relatos dos estudantes nas aulas da disciplina de estágio na universidade. Há uma incidência desta dificuldade quando as escolas estão localizadas no campo.

Portanto, é imprescindível garantir que os profissionais da educação básica, situados como agentes fundamentais para a concretização do estágio docente, conheçam a legislação pertinente e entendam a importância das atividades do estágio como momento de formação coletiva. Essa constatação, pode incitar o desenvolvimento de ações formativas, com esse conteúdo (legislação de estágio), em cooperação com aqueles profissionais.

É essencial a configuração de um processo de cooperação que externalize as responsabilidades e potencialidades das instituições e pessoas, como estratégia para superar os limites do estágio, habitualmente reduzido ao cumprimento de carga horária curricular obrigatória. Porém, para Ventorim (2010), a perspectiva de ação colaborativa, mobilizadora do vínculo entre estagiários, profissionais da escola e da universidade, configura um dos principais desafios na constituição das relações do estágio docente.

No debate sobre o estágio curricular na formação de professores, a tentativa em definir o que ele é, perpassa toda sua constituição histórica. Neste caminho, é perceptível tanto o esforço no campo da legislação educacional, como já assinalado, quanto também no âmbito da pesquisa e do debate acadêmico (os descritores 03 e 04 do levantamento de literatura fundamentam essa afirmativa).

Nas formulações mais recentes, sobre as concepções de estágio, há uma perspectiva de alargamento conceitual. E, dentre elas, é notória a compreensão apresentada por Ventorim (2010, s/p, grifo nosso):

[...] o estágio docente constitui-se pela vivência de **situações concretas do trabalho docente**, proporcionando **experiências didático-pedagógicas, técnicas, científicas, artísticas** [...] O estágio docente trata da inserção real em situação de trabalho docente e da **articulação entre a prática e o estudo acadêmico**.

Essas características, principalmente a vinculada à materialidade do trabalho docente, assumem diferentes configurações nos projetos de formação dos cursos de licenciatura e, ainda, contribuem para justificar o interesse crescente de estudos sobre o estágio, validando a constituição de um campo de conhecimento com estatuto epistemológico específico.

Dessa forma, como possibilidade de ampliar o diálogo, a presente investigação, fundamentada no projeto científico de Vigotski, compreende o estágio como *processo educativo* (Vigotski, 2003), produzido nas relações sociais no campo da educação, que envolve, intencionalmente, uma diversidade de pessoas, materiais, espaços e tempos formativos, cuja base de efetivação é a concretude teórico-prática do trabalho docente.

Considerando as experiências no campo material do trabalho docente, como principal característica, o estágio, a partir da compreensão apresentada, ganha respaldo na seguinte afirmativa: “[...] o que há de geral no psiquismo humano solicita contextualização. Se todo o ser humano é um constante tornar-se, aquilo em que nos tornamos demanda situações reais para a realização do nosso devir” (Delari Jr., 2009, p. 2). Logo, as experiências em situações reais, vinculadas ao ser e fazer docente, em outras palavras, a inserção política-pedagógica do estagiário nas instituições educativas (Ventorim, 2010) propiciadas na formação inicial, especialmente por meio do estágio, pode contribuir para o processo de tornar-se educador.

De modo geral, a discussão que versa sobre o estágio curricular na formação docente é multirreferencial. A observância da necessidade do estágio, desde os primeiros cursos de formação de professores no Brasil, foi sendo ampliada e, gradativamente, o ECS tem sido considerado um importante componente no processo formativo do professor, assumindo características específicas, a partir das distintas realidades educativas, como no caso de sua oferta na Licenciatura em Educação do Campo: Artes.

6.2 O Estágio Curricular na Licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música)

A compreensão legal de que “o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando” (Brasil, 2008, p. 1), leva a entender que sua oferta, nos cursos de licenciatura, é direcionada pela legislação da área, mas, seu principal determinante é o projeto formativo que o define. Com esse entendimento, a configuração do estágio obrigatório na LEdoC: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música) é realizada a partir da base legal e do projeto de formação que o especifica.

Desse modo, no âmbito da legislação que regulamenta os processos educacionais, na realidade de oferta do referido curso, é a resolução nº 26, de 11 de agosto de 2021 – Consepe/UFT³¹ que dispõe sobre os estágios obrigatórios e não obrigatórios. Na normativa, o estágio é conceituado como: “Art. 1º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (UFT, 2021).

A definição apresentada é generalista, vincula-se à ideia de competência profissional que, por sua vez, remete à compreensão da educação em uma perspectiva do mercado. E este debate, sobre as competências e habilidades no âmbito da educação, é uma marca expressiva da lógica empresarial, na atualidade, e é explicitada por meio de uma estrutura articulada que ganha materialidade, inclusive, na legislação que regulamenta os processos educativos.

A partir dessa visão analítica é possível identificar que, embora, o documento apresentado não seja uma resolução específica para as licenciaturas, há uma perspectiva demasiada utilitarista sobre o estágio, com ênfase na preparação para o mercado profissional, ficando subentendida sua dimensão pedagógica.

Um ponto importante e que merece destaque, na resolução interna dos estágios na UFT, refere-se ao parágrafo VI, do Art. 23, que versa sobre a elaboração de “[...] instrumentos de avaliação da política de estágios e seu impacto na formação dos discentes”. A esse respeito, cabe pontuar que a discussão sobre o estágio não ser reduzido a uma disciplina, nos cursos de formação de professores, mas ser produzido como uma política institucional, está presente desde o primeiro grande evento, organizado para o debate do estágio em âmbito nacional, denominado de “I Encontro Nacional de Estágios:

³¹ A resolução de estágios da UFNT está em fase de elaboração.

aspectos éticos e legais”, realizado na Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, no ano de 1997.

Na ocasião, em um período próximo ao início de vigência da atual LDB 9394/96, Jamil Cury, então presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, afirmou:

Então, aqui nós já temos um primeiro aspecto importante a ser considerado no estágio e na prática educativa, que é já no 1º artigo, parágrafo 2º a lei [LDB] abrindo a perspectiva para não reduzirmos a prática do estágio a uma disciplina. [...] a rigor, a noção de estagiário como tiro, ou a noção de estagiário como aprendiz, se vincula também a uma concepção de ofício que é algo, portanto, que se dá ao longo de um processo e não o reduzindo só a um ponto específico situado no interior de uma determinada estrutura (Cury, 1997, p. 39).

Nesse sentido, é necessário entender que o estágio precisa de um lugar na matriz curricular, como forma de garantir sua oferta, e a obrigatoriedade de carga horária contribui para essa garantia. Contudo, as experiências com a/na materialidade do trabalho docente, não devem ser reduzidas às disciplinas específicas ofertadas em um dado período do curso, recorrentemente no estágio, como tem sido, de modo predominante, nas licenciaturas atualmente. A afirmação de Cury, também, chama atenção para uma amplitude em relação a dimensão prática, nos projetos de formação de professores, e a sua articulação com o estágio curricular supervisionado.

Uma forma de modificar essa organização curricular, que segmenta a dimensão prática/estágios, pode ser por meio da própria legislação, que como visto no histórico de constituição do estágio, tem lugar de destaque na definição de suas dinâmicas e estruturação. Outra possibilidade, é a construção de uma concepção de estágio para além da lógica instrumental, obrigatória, e isso é possível a partir da realização e disseminação de ações que avancem em direção à compreensão do estágio, como espaço de construção de conhecimento sobre o trabalho docente.

A necessidade de construção de uma política de estágio, já era sinalizada no I Encontro Nacional de Estágios. E Ranzi (1997, p. 51) a expressou do seguinte modo: “A não existência de uma política institucional de estágio nos coloca como mendicantes nas escolas [...]” e, ainda, contribui para o desenvolvimento de uma lógica de personalização do estágio nas figuras do professor-orientador e do estudante-estagiário. Dessa forma, da universidade, enquanto instituição formadora de professores, o esperado é que essa política seja efetiva e materializada a partir de instrumentos e mecanismos, capazes de

envolver todas as pessoas que diretamente fazem o estágio acontecer como processo educativo.

Ainda de acordo com a normativa de estágios da UFT, o parágrafo V, do Art. 25, define que dentre as atribuições do Colegiado dos cursos de graduação, está a de “Disciplinar as atividades referentes ao estágio supervisionado curricular em normativa própria conforme as diretrizes curriculares nacionais do curso”. Com essa orientação legal, o curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música), tem regulamento específico de estágio e o define do seguinte modo:

O Estágio Curricular Supervisionado é uma disciplina teórico-prática do processo de ensino e aprendizagem e constitui-se como componente curricular obrigatório para todos os graduandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Linguagens e Códigos: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música), configurando-se como vivências profissionais necessárias à formação acadêmica destinadas a propiciar ao graduando a aprendizagem de aspectos que contribuam para sua formação profissional. O Estágio também é entendido como eixo articulador da produção do conhecimento em todo o processo de desenvolvimento do currículo do curso. O estágio de docência compreende um conjunto de atividades para a atuação do professor e constitui-se em espaço de integração entre universidade, escola e comunidade, por meio do intercâmbio de saberes e da articulação de ações de ensino, pesquisa e extensão (PPC-Educação do Campo, 2023, p. 225).

É uma definição ampla que inclui tanto a especificidade do estágio, como uma disciplina curricular, quanto a perspectiva de processo articulado à totalidade do projeto pedagógico do curso. Nesses termos, são listados dez objetivos para o estágio, dentre eles:

I- Possibilitar ao estagiário aprendizado de competências e habilidades próprias para o trabalho docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, a partir da contextualização curricular na sua área de conhecimento, e na gestão escolar; II- Integrar o estagiário ao processo de ensino, pesquisa e aprendizagem no contexto da educação do/no campo; [...] IV - Criar condições para a observação da ação do profissional da educação e da dinâmica de funcionamento das instituições e dos processos educativos, considerando também suas relações com a família e outras instituições sociais [...]. VI - **Proporcionar ao(a) estagiário(a) a oportunidade de reflexão e a problematização** acerca do processo educacional nas diferentes situações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem (PPC- Educação do Campo, 2023, p. 226, grifo nosso).

São objetivos que estão relacionados ao projeto de formação da Licenciatura em Educação do Campo: Artes, os quais funcionam como guias para o trabalho desenvolvido, mas, também, são desafios, dadas as condições materiais da realidade social e formativa em que o curso está inserido. Como componente curricular, o estágio é integrante de um

projeto pedagógico que já passou por três atualizações, 2016, 2019, 2023, desde sua primeira versão em 2013

Nesta conjuntura, a organização dos componentes curriculares na Licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música) é feita por núcleos de formação, conforme direcionamento da resolução n. 2 de 1º de julho de 2015 que orientou a reformulação da versão atual do Projeto Pedagógico do Curso (2023). Com isso, para fins de caracterização, segue a distribuição da carga horária que estrutura institucionalmente a matriz curricular da referida licenciatura.

Quadro 7 — Distribuição da carga horária na matriz curricular da LEdoC: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música)

Componentes do currículo	Carga horária
I- Núcleo de estudos de formação geral	1110h
II-Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos	1860h
III - Núcleo de estudos integradores	210h
Estágio curricular supervisionado	405h
Carga horária total	3585h

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música), 2023.

A partir dessa organização geral, as atividades pedagógicas na LEdoC: Artes, são articuladas por eixos temáticos, inseridos na matriz curricular no processo de reformulação do PPC, na versão de 2019, sendo eles: 1. História de vida e da comunidade; 2. História das organizações sociais da comunidade; 3. Produção cultural na comunidade; 4. Saberes, culturas e identidades; 5. História e memória de espaços educativos nas comunidades rurais; 6. Diversidade no Campo; 7. Trabalho e Juventude. Essa disposição temática, atribui um caráter interdisciplinar, ao aproximar as disciplinas do semestre.

No que se refere ao Estágio Curricular Supervisionado obrigatório do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música), o seu regulamento foi atualizado no ano de 2017, primeiro ajuste no estágio; novamente no ano de 2018, com as mudanças incorporadas à versão do PPC de 2019; e uma nova atualização em 2023, desta vez, com ênfase na distribuição de carga horária. O ciclo do estágio possui como marco de início, na matriz curricular, o eixo: 5. História e memória de espaços educativos nas comunidades rurais.

O primeiro regulamento, propriamente do estágio na LEdoC: Artes, foi elaborado por comissão específica, “[...] uma Comissão de Estágio formada por no mínimo 03 docentes titulares que atuam com Estágio Supervisionado” (PPC- Educação do Campo, p. 226), cujas atribuições são caracterizadas no projeto do curso. Essa comissão é permanente, possui um coordenador, e os integrantes são atualizados em cada semestre letivo. A comissão é articulada de modo a envolver a diversidade formativa dos professores-orientadores: na área específica de Artes (docentes formados em Artes Visuais, Música e Teatro) e o licenciado em Pedagogia (geralmente é o coordenador).

Outro ponto que é importante, no estudo do estágio na LEdoC: Artes, para além da identificação do seu lugar no currículo, refere-se aos modos como é compreendido por pessoas que estão diretamente envolvidas com a organização das ações institucionais. São elas, a partir das relações sociais produzidas na coletividade, que dão a forma singular ao processo educativo do estágio no referido curso.

Desse modo, com a intenção de identificar os significados atribuídos ao estágio, por meio da palavra como unidade de análise, são listados os depoimentos dos educadores, do educando e da educanda participantes da pesquisa.

O estágio é definido pelos educadores como:

Educador 01:

O que me vem muito forte aqui é a questão da formação pedagógica, é como se fosse uma possibilidade de oferecer uma formação pedagógica, especificamente, em uma área de conhecimento, [...] para que esse aluno, ele se prepare na licenciatura, para que consiga, pelo menos, desenvolver o básico da prática pedagógica funcionando na escola. [...] A teoria é muito importante, mas eu sou daqueles que eu acho que você aprende muito no chão da escola, você aprende muito na prática, no dia a dia. Não adianta você ler todos esses textos que falam de formação de professores, de estágio, que são excelentes, eu acho que tem que ler mesmo, mas se você não for para a escola, se você não for vivenciar, por exemplo, uma sala de aula da educação básica... eu acho que essa construção da identidade do que é ser docente, eu acho que ela se perde muito, então eu acho que tem que unir a teoria e a prática, mas eu acho que o aluno precisa vivenciar isso na escola, então [...] eu acho que está muito relacionado com essa questão de formação docente inicial. É um ato educativo, pode ser um indício importante para a aprendizagem profissional desse estudante depois que ele formar.

Educador 02:

É o momento de experiência. Eu acho que o conceito de experiência é central na disciplina de estágio. Todas as discussões que a ideia de experiência na educação possa vir a aflorar. Eu acho que é um momento fundamental para a formação do sujeito, do professor. Não considero as principais disciplinas, tem gente que eleva nesse status, mas é fundamental para uma formação sólida mesmo. Para uma pessoa que faz um bom estágio, acredito que seja alguém mais apto a desempenhar as suas funções após a homologação do diploma. Eu vejo que é um momento, talvez, de penetrar a realidade com um outro olhar, estando do outro lado da sala. Então, a gente passa a maior parte da nossa vida de um lado da sala e, quando se vê do outro, é possível refletir sobre toda aquela teoria que foi passada, disciplinas que são consideradas mais teóricas e tal. Quando você vê as aulas acontecendo em uma sala de aula, por ter tido essa bagagem, essa formação, você começa a fazer uma leitura da realidade diferenciada. Eu acho que, antes do estágio existem ações que possam também colocá-los como professores, como protagonista de ações, tem que ter algumas iniciativas, mas a experiência do estágio sendo algo voltado para o local de atuação principal, no qual eles vão se inserindo no mercado do trabalho, eu acho que é uma disciplina muito importante.

Para Ghedin; Oliveira; Almeida (2018), o estágio é o momento oportuno para a aproximação com a docência, ainda, no processo de formação inicial do professor. Ele pode contribuir para a preparação do estagiário, a partir da imersão em ações cotidianas de ser e estar fazendo-se educador. Desse modo, o estágio nas licenciaturas ao ser direcionado por finalidades, demarcadas para um perfil formativo, se manifesta nas relações produzidas por um coletivo, as quais são vinculadas aos modos de compreender a realidade social, educacional e os processos educativos.

A partir da compreensão dos professores-orientadores de estágio como organizadores do ambiente social, enquanto fator educativo, ao mesmo tempo em que fazem parte dele (Vigotski, 2003), é possível destacar três pontos (interdependentes) para a reflexão, considerando os relatos dos professores de estágio da LEdoC: Artes.

O primeiro ponto é a relação teoria-prática classificada, por Andrade; Resende (2010), como complexa. A articulação teoria-prática é uma discussão que está presente desde o início do estágio na formação de professores, tendo registro na legislação da área e lugar central no debate mais amplo sobre o estágio na formação docente (Freitas, H., 2012). E tem por fundamento, a perspectiva de que o educando ao participar da rotina cotidiana dos ambientes educativos, poderá desenvolver experiências na dimensão

pedagógica do trabalho docente, articulando teoria-prática como elementos indissociáveis (Freitas, H., 2012).

Na LEdoC: Artes, a tentativa de articulação teoria-prática, a partir do estágio, pode ser visualizada no planejamento das atividades; na conexão entre as disciplinas curriculares de conteúdo específico com os conhecimentos pedagógicos; na seleção do conteúdo a ser trabalhado; na sistematização e desenvolvimento dos projetos de intervenção; e na reflexão sobre as experiências no campo de exercício profissional.

A esse respeito, o presente estudo, permitiu identificar que a problematização e a reflexão sobre o vivido, potencializam o reconhecimento da articulação de elementos de concepção e execução, pelos estudantes, materializando a unidade teoria-prática. Porém, também, foi possível perceber que na LEdoC: Artes, há a necessidade de ações, organizadas pelo professor-orientador, que levem ao aprofundamento do diálogo pedagógico sobre o trabalho docente, realizado via estágio, para que os educandos reconheçam essa unidade no desenvolvimento de suas ações.

O segundo ponto é o fato de o estágio proporcionar experiência no/com o trabalho docente, ou seja, apresenta a possibilidade de materialização da função social de educador do campo. Em outras palavras, permite ao estagiário, *“penetrar a realidade com um outro olhar, estando do outro lado da sala”* (Educador 02); Experienciar *“uma formação pedagógica, especificamente, em uma área de conhecimento”* (Educador 01). Tal objetivo, é descrito no regulamento do estágio na LEdoC: Artes que o caracteriza como processo educativo realizado na concretude das relações de educação.

E esta deve ser a principal finalidade do estágio, a partir da concepção defendida neste estudo, pois, conforme Vigotski (2003, p. 80), “Ele [processo educativo] consiste em estabelecer novos nexos, que são materiais e concretos em todos os casos. Por isso, é totalmente compreensível que só objetivos concretos possam ser atribuídos ao processo educativo”. Essa configuração caracteriza o próprio movimento da Educação do Campo, como projeto que emerge do conjunto das experiências e práticas sociais dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, em suas realidades materiais e históricas.

A ênfase na materialidade do trabalho docente, expressa na condição de experiências no campo futuro da profissão: *“É o momento de experiência”* (Educador 02); *“o aluno precisa vivenciar isso na escola”* (Educador 01); *“isso é uma das minhas experiências que eu gostei muito (Maney)*, explicita a importância do reconhecimento da experiência pessoal do aluno no processo educativo (Vigotski, 2003), situando-o como parte totalmente ativa. Contribui, também, para dar visibilidade a afirmativa de que o

professor deve viver na coletividade da escola (Vigotski, 2003), neste caso, o futuro educador, considerando-a como ambiente que lhe forma na ação mútua de formação de/com outras pessoas.

Junto com a constatação de experiências no/do trabalho docente, via estágio, é explicitada a importância de que a aproximação do futuro educador do campo, com seu ambiente de trabalho, seja tecida ao longo do curso de graduação (Fala do Educador 02). E aqui, ganha destaque a crítica sobre a organização dos cursos de formação de professores que segmenta o currículo em dois momentos: um primeiro para a fundamentação teórica e o segundo direcionado para a prática, no qual, corriqueiramente está localizado o estágio (Freitas, H., 2012).

No entanto, o estágio envolto neste debate, é colocado em uma condição contraditória: ao mesmo tempo em que não deve ser visto, unilateralmente, como o momento único no qual o estudante vai para prática, ele ocupa um espaço privilegiado no currículo dos cursos de formação de professores, para a efetividade desta aproximação, a partir das experiências na materialidade do trabalho docente. Sendo essa uma finalidade determinada historicamente, desde a origem do estágio, e que justifica sua inserção como componente nos currículos de licenciatura.

Na mesma direção, os depoimentos dos educadores indicam a importância do papel ativo dos educandos para a efetividade do estágio como processo educativo. Nesta condição, é referenciado a eles um lugar de destaque no desenvolvimento das atividades, com vistas a sua formação pedagógica.

Essa é uma ocorrência significativa, uma vez que, segundo Vigotski (2003, p.75), “[...] a passividade do aluno, bem como o menosprezo por sua experiência pessoal, são, do ponto de vista científico, o mais crasso erro [...]”. Porém, é necessário potencializar o reconhecimento, entre os estudantes, deste caráter ativo de suas funções no decorrer das etapas do estágio, pois, foi percebido que não é algo identificado por eles de forma imediata.

Para que haja esse reconhecimento, são necessárias ações organizadas pelo educador, para este fim, e com foco na compreensão do estágio como movimento dinâmico que une dialeticamente o professor, o aluno e o meio social, constituído pelas relações entre ambos. Desse modo, será possível produzir um processo que contribua para o declínio da “[...] falsa regra de que o professor é tudo, e o aluno, nada” (Vigotski, 2003, p. 75). O estágio é um processo que apresenta condições materiais para a participação ativa de todas as partes envolvidas.

O terceiro ponto refere-se a importância de o estágio não ser reduzido a uma disciplina. Um aspecto observado pelo Educador 02 e que compõe o debate histórico sobre o estágio, como componente curricular dos cursos de formação de professores, como já sinalizado por Cury em 1997. E a esse respeito, Araújo e Aires (2019), ao desenvolverem um estudo inicial sobre o estágio na LEdoC: Artes, apontam para a necessidade de ampliar essa visão.

A limitação do estágio a um conjunto isolado de disciplinas no curso, contribui para a disseminação da ideia de que é apenas mais um componente curricular obrigatório e, ainda, para reforçar a cisão entre teoria e prática. Com este diagnóstico, é feita a defesa de que o estágio seja ponto de interlocução, funcionando como ciclo mediador do refletir, do tensionar e como campo de proposição de novas práticas junto ao coletivo das instituições educativas. É neste sentido que o estágio ganha potência, como contributo ao exercício profissional do futuro educador, após a conclusão do curso, como assinalado pelos Educadores (E1 e E2).

Vale enfatizar que no caso da LEdoC: Artes, o conjunto de experiências teórico-práticas, voltadas para o exercício profissional, é essencial para o delineamento do perfil profissional específico, haja vista, a constatada ausência de professores formados, tanto para o ensino de Artes na educação básica, quanto para o exercício docente nas escolas do campo na região de oferta do curso.

Esses elementos funcionam como desafios e desvelam a necessidade de clareza, quanto aos objetivos, finalidades formativas e do perfil profissiográfico que o curso intenciona formar. No que se refere ao esforço de aproximação dos estudantes com as realidades educativas, para além do estágio, são percebidas tentativas a partir da realização de pesquisas nas demais disciplinas, com destaque para a disciplina “Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão”, cujo fio condutor é a perspectiva interdisciplinar.

No mesmo sentido, de identificar os significados atribuídos ao estágio no processo de formação inicial, o educando e a educanda participantes da pesquisa, manifestaram suas compreensões. São as que seguem:

Margarida:

Eu acredito que o estágio, ele é justamente para isso, para você observar suas dúvidas, esse processo que eu falei que a universidade ela vai te dando de escrever e te dar, digamos, que autoestima para escrever, para você acreditar que você consegue, para você mesmo, escrevendo na prática. O estágio,

ele também serve para isso, para você chegar lá dentro da sala de aula, ver o apontamento, “ah, a professora tá fazendo isso aqui, como que eu lidaria com isso?” [...] Então, o estágio, eu acredito que ele vai servir para isso, para eu ver como eu vou lidar com a situação mesmo, porque a gente tem muito da teoria, mas a prática a gente sabe que é diferente.

Maney:

Eu gosto mais das [disciplinas] práticas do que a teoria. Então, o estágio para mim vai ser uma das experiências de poder estar dentro da sala de aula, mostrando os conhecimentos, dando aquela aula de uma forma que o tema pede. Então, se eu trabalhar com a arte, eu vou ter que fazer uma oficina, isso é uma das práticas que eu amo, que eu gosto de fazer. O primeiro estágio que eu fiz, eu fiz sozinho [não foi em dupla com outro colega de turma], isso é uma das minhas experiências que eu gostei muito.

No que se refere às concepções dos discentes, o aspecto que sobressai é a dicotomia entre teoria e prática, em que o estágio é posicionado como momento de praticar o que aprendeu. Embora, o estágio tenha como centralidade a ação (Fontana, 1997), a compreensão de que a prática se isola do conjunto teórico que a orienta, configurando uma percepção que rompe com a articulação dos atos de concepção e execução, encaminha uma visão demasiada pragmática e limitada da potência formativa do estágio.

Com esse entendimento, há a recorrência do discurso: “Na prática, a teoria é outra”; [...] *porque a gente tem muito da teoria, mas a prática a gente sabe que é diferente (Margarida)*; e do “[...] famoso chavão ‘é a prática depois de tanta teoria’” (Freitas, H., 2012, p. 30). Percepções que demonstram um equívoco na compreensão do papel da teoria e, ainda, o desconhecimento de que não existe prática sem teoria, mesmo que não haja a adoção consciente de uma (Teixeira; Mello, 2016).

Esse tipo de discurso ganha força, também, a partir das dificuldades e imprevistos encontrados no trabalho docente, pelos estagiários, para os quais não encontram as respostas imediatas, nos fundamentos teóricos estudados ao longo do processo de formação inicial, ou não relacionam, de forma analítica, o estudado com o vivido.

Freitas, H., (2012), ao explorar as relações entre trabalho e educação, identifica na divisão do trabalho, sob o capitalismo, a origem da cisão teoria-prática. Para a autora, a configuração do trabalho como produção humana, na sociedade capitalista, cuja lógica deixa de ser a prevalência do trabalho socialmente útil e a referência passa a ser um

trabalho dividido, parcelado, distribuído, implicou na separação entre os atos de concepção e execução, planejamento e ação, em suma, na dissolução da unidade teoria-prática.

Na especificidade do estágio, Freitas, H., (2012, p. 30) apresenta o fator da desvalorização da disciplina nos currículos de formação de professores, “Sua desvalorização no quadro geral do currículo é um fato incontestável”, e sinaliza aspectos desta desvalorização, dentre eles: o isolamento no contexto da política científica e acadêmica na universidade; seu lugar no currículo, em geral a oferta é feita ao final do curso, cuja condição contribui para que a disciplina seja vista como o momento de aplicação da teoria; desarticulação do estágio com a pesquisa que versa sobre a escola e o ensino na educação básica, dentre outros.

Sobre este debate, Andrade; Resende (2010, p. 239-240, grifo nosso) pontuam:

Há, entretanto, uma indicação clara de que a associação entre teoria e prática só será efetivada mediante **uma relação e uma estrutura curricular** que oportunize esse tipo de ação. Caso contrário, continuar-se-á a mascarar a existência dessa relação, ou, o que é pior, continuará como de costume, ficando a cargo do próprio aluno de Licenciatura, futuro professor, a tarefa autônoma de estabelecer essa relação.

A superação desta dicotomia é um desafio posto à universidade e, de modo singular, às licenciaturas. E nesse sentido, um movimento que pode contribuir para alterar essa condição de segmentação é o fundamento da docência como processo de trabalho (Freitas, H., 2012). Não sob a forma capitalista, mas o trabalho como princípio formativo, caracterizado por atos que unem dialeticamente os elementos de concepção e execução, bem como, a definição de finalidades alinhadas à processos de intervenção e transformação da realidade.

Freitas (2009, p. 34), ao discorrer sobre o trabalho como produção humana e princípio educativo na conjuntura da educação soviética, afirma: “O trabalho socialmente útil é a conexão entre a tão propalada teoria e prática. É pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa”, ambas, em unidade, caracterizam o próprio processo de produção de conhecimento. Desse modo, a constatação dessa dicotomia, nos depoimentos dos estudantes da LEdoC: Artes, sinaliza uma problemática que se contrapõe a um dos princípios de gênese da Licenciatura em Educação do Campo, e esse diagnóstico reivindica a realização de ações que provoquem alterações nesta condição.

Nessa busca pela unidade teoria-prática, indaga-se: como as relações de educação devem ser produzidas, com vistas a superação desta deflagrada dicotomia no processo

educativo? Para Freitas, H., (2012, p. 35), “O processo de formação de nossos alunos exige o enfrentamento da dicotomia teoria-prática [...] buscando as relações necessárias para que esta articulação se efetive em uma perspectiva de unidade, como dois componentes indissolúveis da *Práxis*”.

Dessa forma, considerando o estágio como componente curricular potencial para que essa unidade se efetive, é possível sinalizar algumas estratégias, tais como: identificar e problematizar a compreensão do que é prática e teoria, tanto dos educandos, quanto dos educadores (como entendem a prática, a teoria e suas relações?); a adoção de fundamentos críticos que situem a organização das situações de ensino-aprendizagem do estágio curricular a partir de uma visão global do trabalho docente.

O aprofundamento da cooperação, por meio de ações planejadas e efetivadas na coletividade, incluindo os profissionais da educação básica; a reivindicação de condições objetivas, adequadas ao cumprimento das finalidades do projeto de formação docente perspectivado, como tempo para reunir e recursos financeiros para o acompanhamento das atividades político-pedagógicas; centrar força na análise coletiva do processo do estágio, como forma de diagnóstico, aprofundamento e mediação das experiências materializadas nas instituições educativas.

Quanto a este último ponto, é necessária a produção de outras formas de registro e estratégias de análise das experiências do estágio na LEdoC: Artes, para além da elaboração de documentos obrigatórios e relatório descritivo pelos estudantes, com a intenção de ampliar as reflexões pedagógicas, sobre a própria prática docente desenvolvida ao longo das etapas do estágio.

Cabe enfatizar que os depoimentos de Margarida e de Maney, registrados acima, voltados para a definição do que é o estágio, correspondem à sessão reflexiva do primeiro encontro formativo, portanto, são percepções baseadas mais nas expectativas em relação ao estágio, principalmente para Margarida, por corresponder ao seu primeiro momento com o estágio presencial (em decorrência da pandemia).

Ao longo da investigação, na análise coletiva do processo, a estratégia das sessões reflexivas funcionou como instrumento pedagógico que impulsionou a ampliação da visão sobre o processo do estágio, situando-o como momento de refletir e problematizar as experiências no campo do trabalho docente. As implicações deste movimento, investigativo e formativo, serão analisadas em seção posterior.

De modo geral, destacam-se os seguintes aspectos comuns nos depoimentos dos educadores e educandos, sobre a definição do que é o estágio: articulação teoria-prática

como possível e necessária, mas, um desafio na LEdoC: Artes; o estágio como processo oportuno para que se efetivem experiências no/com o trabalho docente, ainda, na formação inicial, possibilitando aos estudantes a “[...] condição de ser que se faz no confronto e no contexto do trabalho” (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018, p. 37), com ênfase em sua formação pedagógica. E por essa característica proeminente, o estágio é identificado, também, como momento que pode contribuir para a leitura da realidade nas instituições educativas, vinculando-se, diretamente com a viabilidade de processos de pesquisa.

Essas compreensões, correspondentes aos significados atribuídos ao estágio por pessoas que o produzem como processo educativo, estão correlacionadas com as condições materiais de sua oferta no curso, suas determinações, e são importantes para a identificação do lugar do estágio na LEdoC: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música). Com esse entendimento, a seguir serão apresentadas a organização e as ações que caracterizam o estágio, na referida licenciatura, já que implicam nos processos de internalização e significação sobre o que ele é.

6.2.1 Organização curricular do estágio na LEdoC: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música)

O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório nos cursos de licenciaturas no Brasil e deve ser atribuída, em sua oferta, carga horária mínima de 400 horas, conforme legislação vigente. No curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música) do Centro de Educação, Humanidades e Saúde de Tocantinópolis, a organização curricular é feita conforme descrição no quadro a seguir.

Quadro 8³² — Organização do Estágio Curricular Supervisionado na LEdoC: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música)

Disciplina	Objetivo	Carga horária		Ações desenvolvidas
ECS I	Consiste na observação, investigação, Reflexão e problematização da prática relacionada à gestão de sala de aula no Ensino Fundamental.	75h	30h Teórica	a) Elaboração e apresentação do plano de aula. b) Apresentação/dúvidas das Diretrizes Curriculares do Estágio Supervisionado. c) Prévia da elaboração do Projeto de Estágio. d) Círculo de produção de conhecimentos: estudo dirigido com fundamentação teórica.
			45h Prática	a) Observação de Regência Escolar - Ensino Fundamental II. (Mínimo - 4h/a) b) Observação na Gestão da Escola. (Mínimo - 4h/a) c) Leitura do Projeto Político Pedagógico da Escola. d) Relatório Parcial, contendo a descrição completa dessa etapa de estágio.
ECS II	Prática de regência na disciplina de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental e participação na gestão da escola	90h	60h Teórica	a) Elaboração e apresentação do plano de aula para os anos finais do Ensino Fundamental. b) Círculo de produção de conhecimentos: estudo dirigido com fundamentação teórica.
			30h Prática	a) Observação na gestão da Escola (mínimo - 2h) b) Participação na gestão da Escola (mínimo - 4h) c) Observação de Regência Escolar - Ensino Fundamental II (Mínimo - 2h/a) d) Exercício de Regência Escolar - Ensino Fundamental II (Mínimo - 4h/a) e) Reunião com o professor orientador do estágio – Tempo Universidade e Tempo Comunidade. f) Relatório Parcial, contendo a descrição completa desta etapa de estágio.
	Prática de sala de aula no ensino médio. São propostas ações para a		60h Teórica	a) Elaboração e apresentação do plano de aula para o ensino médio ou EJA (Educação de Jovens e Adultos). b) Círculo de produção de conhecimentos: estudo dirigido com fundamentação teórica.

³² No ano de 2023 aconteceu mais uma atualização do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Linguagens e Códigos: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música), conforme Resolução 04, de 04 de setembro de 2023. Dentre as modificações, foi alterada a carga horária de duas disciplinas de estágio: Estágio curricular supervisionado I (90 horas passou para 75 horas); Estágio curricular supervisionado III (105 horas passou para 120 horas).

ECS III	prática e aprofundamento do processo de construção do conhecimento.	120h	60h Prática	a) Exercício de regência em sala de aula – ensino médio ou EJA (mínimo - 4h/a) b) Observação em sala de aula do ensino médio na modalidade regular ou EJA. (Mínimo - 4h/a) c) Reunião com o professor orientador do estágio – Tempo Universidade e Tempo Comunidade. d) Relatório parcial, contendo a descrição completa dessa etapa de estágio.
ECS IV	Elaboração e desenvolvimento de um projeto com a participação da comunidade, que culminará no término do estágio.	120h	60h Teórica	a) Elaboração de um projeto a ser desenvolvido na escola/comunidade. b) Círculo de produção de conhecimentos: estudo dirigido com fundamentação teórica.
			60h Prática	c) Diagnóstico da temática a ser trabalhada com a comunidade. (14h) d) Execução de um projeto na escola/comunidade. (16h) e) Reunião com o professor orientador do estágio – Tempo Universidade e Tempo Comunidade. f) Relatório Final, contendo a descrição completa do estágio.
Total:				405 horas

Fonte: Sistematização da pesquisadora a partir do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música/2023).

Para a análise do quadro acima, o primeiro ponto de reflexão refere-se ao termo “Supervisionado”, cuja problematização encontra respaldo nos fundamentos teórico-práticos da presente investigação. Seu uso na área de estágio, como nomenclatura padronizada nos cursos de formação de professores, é referendado pela legislação, como a lei federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que em seu art. 1º designa o estágio como ato educativo escolar supervisionado.

Porém, a própria origem da lógica de supervisão, no campo educacional brasileiro, precisa ser entendida e problematizada. Segundo Romão (1998, p. 79),

[...] orientadores, supervisores e inspetores entraram no sistema educacional pela porta dos fundos, durante os governos de exceção, colaborando para a verdadeira rede de espionagem instalada no país e para o tráfico ideológico que se fazia através dos ‘componentes curriculares obrigatórios’ [...].

Embora, agora, as relações estabelecidas no campo educacional sejam outras, as quais contribuem para a alteração dos significados atribuídos ao termo, que passou a ter o caráter de acompanhamento pedagógico com o objetivo de compartilhar e orientar o processo educativo dos estudantes, não se pode esquecer das raízes históricas que lhe deram forma e conteúdo, fortemente marcadas por uma conotação política-pedagógica

negativa. Na conjuntura social que o termo inicialmente foi utilizado, o cerceamento da liberdade, por meio de mecanismos como a supervisão com vistas à vigilância, controle e punição eram características predominantes.

Essa configuração, para o desempenho de uma função social de quem (orientadores, supervisores) deveria agir como parte do processo, e não como mecanismo externo controlador, é contrária aos projetos de formação fundamentados na perspectiva emancipadora, cuja máxima é a liberdade, guiada pela cooperação como princípio que possibilita a superação dos limites individuais e coletivos (unidade dos princípios éticos em Vigotski: emancipação, cooperação e superação).

Um projeto de formação humana, como o defendido pela Educação do Campo, comprometido com o desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser que se forma (Caldart, 2023), recusa qualquer forma de controle rígido, engessador e que fossiliza o comportamento.

A partir dessa crítica, é apontada como sugestão a substituição do termo “supervisionado” por “colaborativo” (Estágio Curricular Colaborativo³³), como denominação que soa menos militarista (Romão, 1998) e é mais condizente com o objetivo que se pretende para a configuração desta função educativa. Já que o professor, na concepção teórica aqui adotada, é tido como o organizador do ambiente educativo, parte inseparável dele, sem qualquer forma de menosprezo ao estudante e ao meio produzido por ambos (Vigotski, 2003).

Nessas condições, a “supervisão” não atende ao caráter de superioridade, tampouco, possui teor punitivo, é intencionalizada, conforme o entendimento de Freitas, H., (2012, p. 177), “Esta forma de acompanhar o trabalho do aluno, mais do que a supervisão do trabalho de estágio, revela-se como um compartilhar das angústias e indagações sobre a realidade desafiante, instigadora e adversa que é a sala de aula”. O que caracteriza uma ação colaborativa, intermediada pelo diálogo, como marca da verdadeira relação entre educadores e educandos (Caldart, 2023).

Feitas essas considerações, a análise é direcionada para a distribuição da carga horária em cada etapa do estágio, discriminada no quando acima. Essa distribuição é feita

³³ Diante da crítica feita, a manutenção do uso da terminologia “Estágio Curricular Supervisionado” (ECS), ao longo do texto, é justificada pela efetividade de conexões com a produção científica da área e a coerência com sua denominação no âmbito da legislação. Mas, a proposta de alteração da nomenclatura (supervisionado por colaborativo) será realizada na materialidade das atividades do estágio da LEdoC: Artes.

de modo a contemplar a diversidade de atividades nos Tempo Universidade e Tempo Comunidade, as quais são especificadas nos planos das respectivas disciplinas, em acordo com as ementas e o regulamento do estágio.

Dessa forma, com o objetivo de fornecer as informações de modo mais sistematizado, o detalhamento das principais ações desenvolvidas ao longo das quatro disciplinas do estágio, dispostas no quadro acima, serão agrupadas por tipo e caracterizadas com base nos instrumentos de regulamentação do estágio na LEdoC: Artes, o PPC e nas experiências da pesquisadora como educadora na área.

1. Elaboração do projeto de estágio: como ação primeira, em direção ao planejamento do trabalho docente nas instituições educativas, o projeto de estágio é produzido na disciplina de estágio curricular supervisionado I. Sua elaboração, como componente obrigatório, foi inserida no regulamento de estágio por comissão específica, da qual eu era componente, no ano de 2019.

A intenção que direcionou a proposta do referido projeto, consistiu em criar um instrumento que contribuísse para o estudante organizar seu efetivo envolvimento no ciclo de estágios e entendesse os componentes de cada etapa. E a partir disso, pudesse planejar seus modos de participação, identificar suas atribuições e as possibilidades de atuação diante da perspectiva de aproximação com o trabalho docente.

Seguindo um modelo previamente apresentado pelo professor da disciplina – validado pelo coletivo de docentes que trabalham com o estágio - o projeto, na estrutura atual, tem como itens básicos: justificativa, objetivos e referencial teórico (temas indicados: estágio e legislação, o ensino de Artes na educação básica, organização do estágio na LEdoC: Artes). Essa estrutura pode ser modificada, considerando as características de cada turma.

Ainda que seja reconhecida a importância da proposta do projeto de estágio, a reflexão sobre sua forma e conteúdo, originária das experiências como educadora-pesquisadora, tem provocado algumas inquietações: o projeto de estágio tem atendido ao seu objetivo principal? Sua elaboração é compreendida e conduzida como um planejamento, orientador das ações a serem desenvolvidas, ou é vista apenas como mais uma atividade avaliativa obrigatória? O exercício docente na área tem contribuído para identificar lacunas quanto a função pedagógica do projeto de estágio.

Nesse sentido, considerando o objetivo do projeto de estágio, de ser um instrumento de organização e planejamento, é feita a defesa de sua produção como uma proposta de trabalho (Freitas, H., 2012). Para tanto, é necessário entender o trabalho em

seu sentido amplo, como processo de intervenção humana na realidade, e no caso específico do estágio, de realização de ações concretas no âmbito do trabalho docente. Essa intervenção deve ser guiada por finalidades de transformação da educação e explicitamente comprometida com o pleno desenvolvimento humano.

Desse modo, ao buscar articular elementos de concepção, execução e reflexão, características de uma proposta de trabalho, o projeto poderá funcionar como fio condutor das atividades ao longo do ciclo do estágio sendo retomado, em cada uma das disciplinas que compõe este ciclo, revisado, alterado e ajustado, conforme o andamento das situações de ensino-aprendizagem. Com essa perspectiva contribuirá, para além da organização individual, para o registro do trabalho desenvolvido pelo estudante, permitindo sua avaliação sobre o planejado e o realizado.

Para que seja possível a produção do projeto de estágio na LEdoC: Artes, com a finalidade de proposta de trabalho, como defendido, é basicamente necessário: uma construção conceitual coletiva (educandos e educadores) sobre o que é o projeto de estágio e quais seus reais objetivos, uma vez que é percebida uma carência neste sentido; a definição de ações claras para todas as etapas do ciclo do estágio; um comprometimento, por parte dos professores das disciplinas de estágio, em criar estratégias didáticas para a retomada intencional e contínua do projeto.

2. Observação nas instituições de educação básica: a carga horária para a observação nas instituições de educação básica, como componente das atividades do estágio, era no primeiro regulamento de estágio da LEdoC: Artes, concentrada na disciplina de ECS I. Porém, na reformulação de 2019, após debate na comissão, seu lugar foi redimensionado, passando a compor as demais etapas do estágio. Essa mudança foi motivada ao ser considerada a importância da observação como estratégia que aproxima o estudante-estagiário com a realidade das escolas (com os profissionais, os estudantes, o espaço físico); contribui para a problematização do trabalho desenvolvido no cotidiano escolar e; no planejamento das atividades pedagógicas que serão realizadas.

Com essa configuração, os estudantes adentram, especialmente na sala de aula, mas não somente neste espaço, e realizam anotações sobre o trabalho desenvolvido pelo professor regente. Essas anotações servem como pontos para reflexão e problematização sobre como o ensino de artes é materializado nas escolas, contemplando diversas dimensões: metodologias, carga horária, significados atribuídos pelos estudantes de educação básica ao componente curricular de Arte, infraestrutura das instituições e, também, a identificação de carências.

Como exemplo da importância da observação, ao longo do ciclo do estágio, destaca-se a retomada e a articulação do vivido pelo estagiário, na etapa anterior, com a disciplina de ECS atual. Junto com isso, reflexões sobre o que é feito na ação docente (professor regente) e como organizar a própria ação quando assumir a função de educador.

O relato de Maney, durante uma aula do ECS II, é ilustrativo dessa constatação. O educando assinala que não foi visível, durante a observação das aulas na escola localizada em sua comunidade (aldeia), a articulação dos conteúdos do currículo formal, na área de artes, com os modos de vida e as práticas sociais do seu povo (Apinajé). E externa a importância de que no processo de formação, a escola reconheça e introduza os elementos da cultura local, os modos de fazer, ser, transmitir e compartilhar os saberes do cotidiano, como componentes do trabalho pedagógico. E conclui, afirmando o compromisso em inserir no seu plano de aula essa conexão.

Essa problematização, levantada pelo educando, explicita a possibilidade de articulação de atos de reflexão, planejamento e execução, tendo como de partida a observação. A mediação, pelo professor-orientador, na sala de aula na universidade, evita que a problematização seja conduzida como “denúncia” do trabalho na escola e passe a ser conduzida pela lógica de “*relações de trocas entre as instituições*” (Educador 02, observação/diário de campo da pesquisadora).

Pode-se constatar um movimento propiciador do diálogo pedagógico, fundamentado nas funções sociais do educador do campo. A ênfase precisa ser dada às relações que produzem as condições materiais das escolas e a natureza do trabalho do educador (Vigotski, 2003), como base para a intervenção humana particular e intencional.

3. Regências: as regências acontecem nas duas disciplinas intermediárias do ciclo dos estágios, ECS I e ECS II, e efetivam a participação dos estagiários na sala de aula, como núcleo do trabalho docente do educador, preferencialmente em escolas localizadas no campo, durante o Tempo Comunidade.

É o momento em que os estudantes-estagiários assumem a responsabilidade pelo desenvolvimento da dimensão pedagógica do trabalho docente, a partir de ações de planejamento, estudo de conteúdo específico, proposição de metodologias, em síntese, atuam diretamente na realização de aulas com base nos fundamentos didático, teóricos e pedagógicos. Todos esses elementos, materializados no “chão da escola”, são direcionados para o ensino das artes na perspectiva da educação do campo, articulado com o planejamento das escolas.

A distribuição da carga horária para as regências, é feita considerando vários elementos, tais como, determinantes legais, condições objetivas e curriculares das escolas. E a esse respeito, é possível identificar um dos limites na realização das regências, qual seja, a pequena quantidade de horas designadas para as ações em sala de aula nas instituições de educação básica. Essa constatação, aparece no momento de materialização das regências pelos educandos, conforme relata Maney: “*O tempo passa muito rápido [aula de 50 minutos]*” (Maney, cena de gravação de regência).

Essa questão da carga horária, para o ensino de artes nas instituições escolares, é uma preocupação e ocupa lugar central na discussão em torno da organização curricular do estágio na LEdoC: Artes. A carga horária destinada às regências (8 horas distribuídas em 4 horas nas duas disciplinas de ECS II e III), foi um dos pontos discutidos pela comissão de estágio na reformulação do regulamento no ano de 2019.

De modo unânime, a comissão de estágio avaliou que o quantitativo de horas, designado para essa atividade pedagógica (regência), era insuficiente para permitir um exercício aprofundado em sala de aula. Inclusive, a designação de no *mínimo* 4h, foi apresentada, pela comissão, como estratégia para a ampliação do tempo e das ações pedagógicas, caso existam condições favoráveis nas instituições de educação básica.

O debate em torno da carga horária das regências considerou, principalmente, a oferta da disciplina de Arte nas escolas (como será analisado adiante). A partir disso, chegou-se à conclusão de que a ampliação da carga horária obrigatória, resultaria no agravamento de dificuldades para a realização das regências, sobretudo, em instituições escolares que possuem uma grande demanda por estágios. Este problema, também é identificado na materialização dos estágios em uma LEdoC com habilitação na área de Ciências da Natureza, estudada por Silva; Lopes; Arrais; Pinheiro (2020).

Essa condição revela uma situação contraditória: por um lado, há o reconhecimento de que a carga horária para a prática docente, via estágio, é mínima, portanto, tem sua perspectiva formativa limitada e determinada no campo da experiência profissional do educador do campo. Porém, por outro lado, as regências são vistas como momentos privilegiados para a formação teórico-prático dos estudantes, no principal espaço do seu exercício docente: a sala de aula.

São nas regências que os estudantes-estagiários se autoidentificam como professores e se projetam na profissão futura, conforme percebido nas observações na disciplina de ECS II: “*Me sentia como professor mesmo, em sala de aula*”; “*Eu achei que não ia gostar de dar aula, mas eu gostei*”; “*Eu queria que minha aula fosse*

correspondente ao que eu desejo ser como professora” (Relato de observação/diário de campo da pesquisadora).

Diante dessa situação, em torno da carga horária, é possível apontar como proposta a inserção, no regulamento do estágio, de carga horária específica para o desenvolvimento de ações de intervenção nas escolas, no formato de oficinas pedagógicas, palestras, seminários, roda de conversa, evento artístico ou outra atividade que contribua para a ampliação das experiências dos educandos nas instituições educativas, fundamentadas na pesquisa sobre a realidade institucional.

Essa ação pedagógica deverá ser prevista no projeto de estágio, produzido na etapa I, conforme compreensão anteriormente defendida para este projeto (como proposta de trabalho) e desenvolvida em cooperação com estudantes, profissionais da educação básica e a comunidade local.

Sua realização poderá ampliar as experiências dos estagiários nas instituições escolares, para além da regência em sala de aula, a partir da combinação de *atividade de estudo*: organização de conteúdo específico, desenvolvimento de metodologias diferenciadas, planejamento com o professor regente e estudantes da educação básica; *atividade de pesquisa*: análise sobre a realidade das escolas e as situações de ensino-aprendizagem na área de Artes (elaboração de questionários, entrevistas); e *atos de execução*: materialidade da dimensão pedagógica de forma mais ampla e coletiva, de modo que possa contribuir para a compreensão do trabalho docente em uma perspectiva de globalidade.

4. Observação e participação na Gestão Escolar: as atividades de gestão (observação e participação), que é um componente do perfil profissiográfico do educador do campo, acontecem nas escolas de educação básica, com o objetivo de aproximar os estagiários dos elementos da organização escolar, com ênfase, em seu sentido pedagógico. As ações, nessa direção, consistem no acompanhamento e registro das atividades desenvolvidas no cotidiano das instituições escolares e no diálogo com diretores, coordenadores e supervisores.

Nas palavras do Educador 02, a orientação no semestre de 2023.1 para essa atividade, teve o seguinte direcionamento:

Sugerimos que fizessem contato com a direção para desenvolver diálogo, no sentido de conhecer a gestão escolar no que diz respeito ao pessoal envolvido, às reuniões, a perspectiva de gestão que a escola adota, um breve histórico...não definimos que

esse contato deveria ser por entrevista, nem nada...mas ressaltamos que o estágio envolve gestão também. Ressaltamos várias vezes a importância de um acompanhamento mínimo com a gestão, solicitação do PPP e comparativo entre o documento e a prática cotidiana da escola. O motivo dessa ênfase é que na última oferta da disciplina, a gestão ficou esquecida...talvez devido à primeira experiência com a regência...aí ficaram tão concentrados nisso que a gestão foi esquecida.

A carga horária destinada para a Gestão Escolar, foi inserida no regulamento do estágio a partir da reformulação de 2019, ao ser constatada, pela comissão de estágio, a ausência de atividades teórico-práticas, para essa área, no currículo que forma o educador do campo.

Desse modo, o pouco tempo da obrigatoriedade de ações na Gestão Escolar, como componentes das atividades de estágio, considerando a suspensão das aulas no período pandêmico, pode ser um dos fatores que justifique a forma secundarizada no seu tratamento. O registro na fala do Educador 02 de colocações como, “a gestão ficou esquecida”, “acompanhamento mínimo”, ajudam a identificar que a forma como tem sido efetivada, a participação na Gestão Escolar, via estágio na LEdoC: Artes, ainda é incipiente e frágil.

A partir desse diagnóstico, devem ser pensadas estratégias para o aprofundamento das experiências, nesta dimensão do trabalho do educador do campo. Como proposta, é possível apresentar a seguinte: a articulação das atividades da disciplina de Gestão Escolar, ofertada no mesmo período (5º período) da disciplina de ECS I, com as ações de estágio nesta área. A forma como é feita a condução deste processo, se em uma perspectiva colaborativa, pode contribuir para um aprofundamento na área da Gestão Escolar, inclusive, por meio da pesquisa.

5. Círculo de produção de conhecimento: é o fio condutor do debate teórico, articulado com as experiências práticas dos estagiários, que perpassa todas as etapas do estágio. Os círculos de produção de conhecimento, acontecem do seguinte modo: de forma coletiva, os professores das disciplinas de estágio escolhem os textos e fazem a proposição de leituras aos estudantes.

As leituras indicadas enfatizam temáticas diversas, vinculadas ao trabalho do educador do campo, tais como: o ensino de artes, o currículo, os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira, processos de ensino-aprendizagem, dentre outros

temas, que vão surgindo e são considerados fundamentais para o aprofundamento do vivido ao longo do ciclo do estágio.

6. Reunião com o professor-orientador: as reuniões com essa característica acontecem ao longo de todas as etapas do estágio, durante os dois tempos formativos: Tempo Universidade e Tempo Comunidade e são materializadas a partir de orientações coletivas e individualizadas, conforme previsão no programa da disciplina de ECS II acompanhada em 2023.1 (ver anexo), e sempre que há necessidade.

As orientações contemplam diversas ações: elaboração e correção dos planos de aulas, documentação obrigatória do estágio, enfrentamento dos desafios nas instituições educativas, resolução de dúvidas, debate de conteúdos específicos para as regências e elaboração de materiais didáticos. O conteúdo dessas orientações, pode ser sintetizado nas palavras do Educador 01:

Os conteúdos de artes que eles podem ministrar na regência; a elaboração do plano de aula, a sequência didática que eles precisam estruturar. O acesso ao SAGE. [...] A orientação é a elaboração do plano de aula, o acesso, a assinatura dos documentos no SAGE e, também, o relatório. Os relatórios que eles fazem tanto no SAGE, quanto aquele [relatório pedagógico] que eles enviam também por e-mail. Então, as orientações são essas.

A importância das orientações, nas reuniões com o professor-orientador, é expressa pelos educandos, principalmente no que se refere ao plano de aula: “*Como é que vou entrar na sala sem plano de aula?*”; “*A orientação [sobre o plano de aula] abriu minha mente*” (Relato de observação/diário de campo da pesquisadora). Os depoimentos em destaque demonstram, também, implicações pedagógicas do estágio no processo de formação profissional, ao provocar o reconhecimento do planejamento como parte essencial do trabalho do educador.

7. Diagnóstico de temática e o desenvolvimento de projeto: na quarta fase do estágio, finalização deste ciclo, os estudantes são orientados para o desenvolvimento de um projeto de intervenção que deve ser concebido, planejado e executado com base em uma temática escolhida pelos estagiários. Em geral, o projeto é feito em grupo, uma característica que exige a organização dos estudantes por localidade ou área de interesse.

O diagnóstico da temática é feito com base em situações-problemas, observadas e vividas no cotidiano pelos educandos, ou algum tema que provoque interesse de intervenção em uma área específica, como já aconteceu em instituições que atendem

crianças com deficiências, jovens em situação de vulnerabilidade social e em um abrigo de idosos. A problemática deve ser debatida entre os estudantes e definido como tema de estudo, planejamento e sistematização de ações concretizadas a partir das expressões artísticas (Teatro, Dança, Música, Artes Visuais).

A temática do projeto também pode ter origem em pesquisas de outras disciplinas, uma vez que, a organização da LEdoC: Artes prevê o desenvolvimento de “[...] atividades educativas voltadas às demandas disciplinares, como realização de exercícios, leituras dirigidas, pesquisas nas comunidades, [...] sempre mantendo diálogo entre conteúdos trabalhados em aula e as realidades vivenciadas pelos estudantes” (Silva; Miranda; Cover; Bonilla; Oliveira, 2017, p. 82). Após essa escolha, os educandos são orientados para a elaboração de um projeto escrito que deverá ser apresentado na instituição escolhida, podendo ser a escola ou outras instituições não-escolares (há a necessidade de vínculo com uma instituição, em virtude da documentação obrigatória do estágio).

O desenvolvimento do projeto permite uma ampliação das ações do estágio, por meio do exercício docente em outras dimensões, e da participação da comunidade local nos processos realizados (seja ativamente na realização das ações ou acompanhando a culminância dos projetos). As atividades nessa etapa do estágio, com base em minhas experiências³⁴ como professora-orientadora, despertam um grande interesse nos estudantes, envolvem diferentes públicos: jovens, crianças, adultos, idosos, e articulam diversas expressões artísticas.

8. Registro, reflexão e problematização a partir do vivido: em todas as etapas do estágio são elaboradas estratégias para registro e reflexão sobre o vivido, cuja centralidade são as experiências dos estagiários com o trabalho docente em suas diferentes dimensões. Para atingir este objetivo, os instrumentos mais usados são os relatórios pedagógicos, rodas de socialização e apresentações orais, os quais são utilizados, também, como itens avaliativos (conforme consta no programa de disciplina de ECS II).

A esse respeito, cabem algumas considerações. A primeira delas diz respeito ao caráter dialógico que caracteriza esses momentos na LEdoC: Artes, principalmente, os debates coletivos em sala de aula durante o TU, intermediados por problematizações sobre o trabalho desenvolvido. Essa constatação permite sugerir que esses momentos

³⁴ Como esforço de registro e análise das experiências dessa ação, componente do estágio (o projeto de intervenção), foi escrito um capítulo de livro intitulado: “Atuação da educadora e do educador do campo em espaços não escolares: reflexões a partir das ações de estágio curricular supervisionado” de minha autoria em parceria com a professora Sônia Regina dos Santos Teixeira.

sejam ampliados, ao longo das disciplinas de estágio, incluindo ações com essa finalidade no Tempo Comunidade e que possam envolver diferentes pessoas participantes do processo do estágio.

Como uma possibilidade, nesse sentido, podem ser realizados encontros coletivos, ao longo do semestre letivo, nas instituições escolares que recebem os estudantes-estagiários. Essa atividade pode ser desenvolvida por meio de rodas de conversas, com a participação dos estagiários, profissionais da educação básica e os professores-orientadores, situando-os como agentes ativos na produção dialógica do estágio, e ainda, contribuir para o fortalecimento da articulação entre as instituições educativas. A experiência atual tem demonstrado uma concentração de atividades, com essa característica, no ambiente da universidade e que, em geral, não contam com a participação dos professores da educação básica.

Essa sugestão intenta desencadear um aprofundamento na análise dialógica e coletiva do processo, bem como, identificar os limites individuais e coletivos, os desafios na efetividade do estágio e, ainda, contribuir com a elaboração de trabalhos cooperativos interinstitucionais. Uma prática que tem viabilidade pedagógica e que pode potencializar a relação entre os espaços (instituições escolares e universidade) e tempos formativos (TU – TC) no processo de formação do educador do campo.

Segunda consideração, o instrumento para registro das experiências no/com o trabalho docente, basicamente o relatório pedagógico, precisa ter sua compreensão expandida, pelos educandos, conferindo-lhe uma finalidade para além de simples atividade avaliativa obrigatória.

Nesses termos, há o reconhecimento da importância do relatório, mas, também, é identificada a necessidade do seu aprofundamento como recurso pedagógico, com vistas a superação da percepção de que sua produção é uma exigência meramente formal (Freitas, H., 2012) e do seu caráter essencialmente descritivo. E a partir de então, ele possa ser compreendido como um instrumento de registro das experiências, cujo conteúdo sirva como material de reflexão sobre as ações no trabalho docente.

Com a intenção de contribuir com esse direcionamento, a sugestão é que seja feita uma ampliação³⁵ dos itens que compõem o formulário que dá origem ao relatório. Este

³⁵ O relatório pedagógico, produzido pelos estagiários, já é visto como um instrumento importante para registro e reflexão sobre o realizado, inclusive, para a elaboração de estudos, como foi percebido no levantamento de literatura e, também, com base nas minhas experiências em torno da tentativa de investigar o estágio na LEdoC: Artes. Neste esforço, destaco a produção acadêmica que originou o artigo: “Percepções sobre o trabalho docente na formação inicial de educadores(as) do campo: tecituras a partir do estágio

formulário consiste em um “modelo” prévio, elaborado pelos professores-orientadores, com base no regulamento de estágio.

Com esse objetivo, é feita a defesa de inclusão de alguns pontos, no item “Normas para elaboração do relatório” no regulamento de estágio, a saber: autoavaliação das experiências, por parte dos estagiários, como um movimento que pode contribuir para a reflexão sobre as próprias ações e, ainda, para o planejamento das atividades nas disciplinas de estágio; descrição e análise da aproximação com a realidade escolar; descrição e análise da dimensão pedagógica do trabalho docente: 1. Do professor regente na disciplina de Arte, 2. O seu próprio trabalho como professor regente.

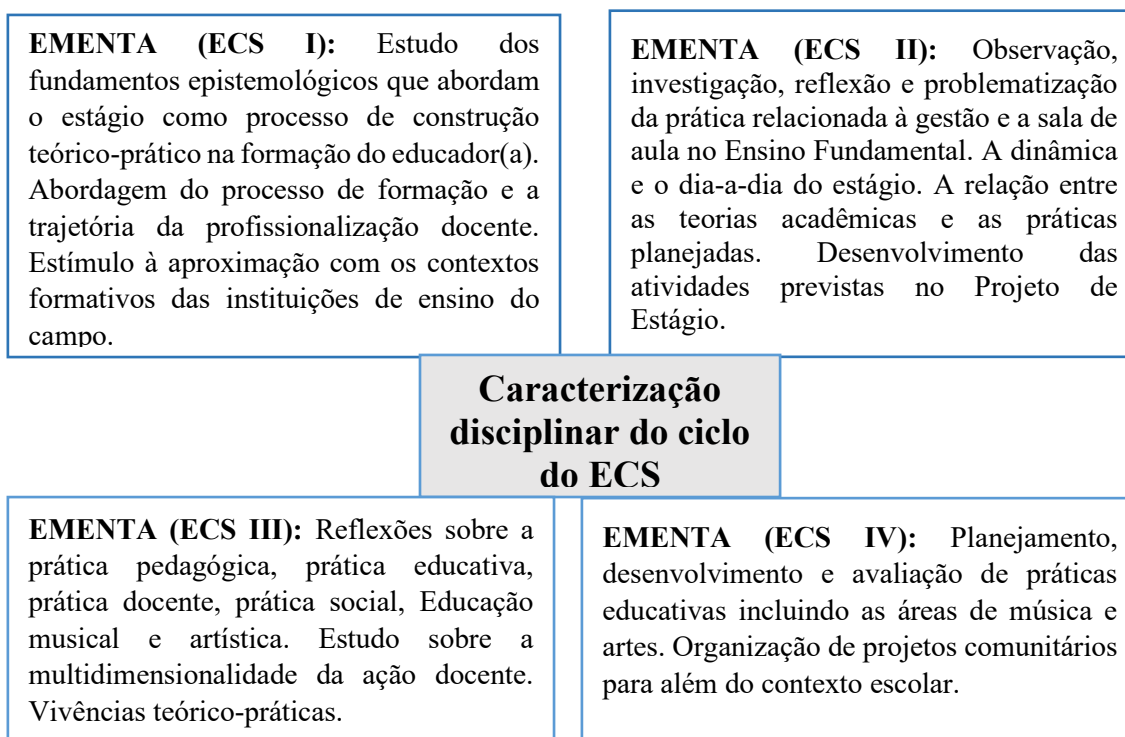
Ainda no esforço de contribuir com essa dimensão do estágio (registro, reflexão e problematização do vivido), sugere-se a produção de diários de campo pelos educandos. É um exercício interessante de descrição detalhada do cotidiano do trabalho na escola, pela perspectiva do estagiário, que fornece um rico material para análise, como comprova minha experiência em duas situações (como educadora-pesquisadora): utilizei em uma disciplina de estágio, como estratégia didática, e as reflexões registradas nos diários foram analisadas e sistematizadas em um capítulo de livro³⁶; e, também, durante o presente processo de investigação.

De modo geral, reconhecendo os limites e determinantes político-pedagógicos (alguns citados no decorrer desta produção) para que o estágio na LEdoC: Artes seja materializado, os pontos listados correspondem às principais ações que o caracteriza no atual período histórico do curso. E no que se refere às propostas didático-pedagógicas, específicas de cada uma das disciplinas do ciclo do estágio, elas são concebidas do seguinte modo:

curricular supervisionado” (Sousa; Teixeira, 2023) que dentre outros procedimentos, foram utilizados os relatórios como fonte de produção de dados.

³⁶ Capítulo intitulado: “Estágio curricular no curso de Licenciatura em Educação do Campo: reflexões sobre vivências no itinerário formativo do educador” (Sousa; Santos, 2020).

Figura 2 — Ementas das disciplinas de ECS na LEdoC: Artes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no PPC da LEdoC: Artes, 2023.

A partir do modo como o estágio é estruturado na LEdoC: Artes, por meio de observação, exercício docente em sala de aula, na gestão escolar e a realização de projetos nas comunidades, é possível verificar um esforço em sua organização, que corresponde o período de dois anos, em articular teoria e prática, incluindo a possibilidade de atividades pedagógicas em associações, movimentos populares e sindicais.

Sobre o ementário, é observado que a ementa da disciplina de ECS I, já introduz a visão de processo, e a adoção de pré-requisitos, entre as quatro disciplinas, permite entrever a ideia de um ciclo contínuo que não se encerra em apenas uma disciplina. A ementa da disciplina de ECS II, acompanhada durante a realização do presente estudo, apresenta uma intenção mais ampla, no conjunto das atividades do estágio na LEdoC: Artes, abrangendo observação, investigação, reflexão e problematização, embora, a forma como ela vem sendo materializada, considerando as condições materiais e institucionais, seja limitada.

Cabe enfatizar que a organização geral do curso é conduzida pela Pedagogia da Alternância (PA), enquanto proposta pedagógica e metodológica (Cordeiro; Reis; Hage, 2011). Desse modo, a PA como um sistema educativo, característico dos projetos formativos na Educação do Campo, encaminha a realização do estágio e de todas as demais disciplinas curriculares em tempos distintos e alternados: parte do período letivo

na universidade e outra nas comunidades dos educandos, sem hierarquia entre os espaços formativos (comunidades e universidade). E os tempos (TU; TC) são complementares, organizados de modo a cumprir objetivos articulados.

Sobre a Pedagogia da Alternância, Silva (2020, p. 4) afirma que,

Apesar de ainda ser pouco difundida e explorada nas pesquisas no meio acadêmico, por estar integrada à educação do campo, a alternância desenvolveu e aperfeiçoou nos últimos oitenta anos uma proposta teórico-metodológica própria que congrega escola, família e comunidade nos processos de formação humana.

Essa forma de organização contribui para a imersão dos estudantes-estagiários nos espaços institucionais escolares e não escolares, a participação nas associações, movimentos populares e sindicais, ao mesmo tempo em que são desenvolvidas por eles, pesquisas nas próprias comunidades, vinculadas às outras disciplinas do semestre, mediadas pelos eixos temáticos já descritos (07 no total). Essa dinâmica colabora para a efetivação dos princípios pedagógicos, demarcados no projeto curricular da LEdoC: Artes, como a interdisciplinaridade, e pode potencializar o desenvolvimento de projetos cooperativos entre diversas instituições educativas.

Souza (2022), ao discorrer sobre as contribuições da Educação do Campo à formação de professores, assinala que uma delas, refere-se aos tempos e espaços educativos. A autora aponta que os cursos oriundos do Pronera e do Procampo, como os “[...] cursos de licenciatura em educação do campo – nos ensinam sobre as possibilidades da práxis pedagógica mediante a organização de estudos e práticas nos tempos Escola e Comunidade, ou Universidade e Comunidade” (Souza, 2022, p. 128).

No âmbito da legislação, a Pedagogia da Alternância é atualmente regulamentada pelas “Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior”, instituídas pelo parecer CNE/CP nº: 22/2020, homologadas em 16/8/2023 por meio da resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023. Foi aprovada, ainda, neste mesmo ano a lei nº 14.767, de 22 de dezembro de 2023 que “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que ‘estabelece as diretrizes e bases da educação nacional’, para possibilitar o uso da pedagogia da alternância nas escolas do campo”.

Sobre a Pedagogia da Alternância, no âmbito do ensino superior, cabe destacar os seguintes artigos das diretrizes curriculares referenciadas:

Art. 13. No âmbito de sua autonomia, cabe às Instituições de Educação Superior (IES), que adotam a Pedagogia da Alternância, apoiar docentes, discentes e atividades de ensino, pesquisa e extensão decorrentes. Art. 14. As

atividades pedagógicas desenvolvidas no Tempo Comunidade fazem parte da carga horária regular para fins de matriz ocupacional dos docentes, desde que contempladas no projeto pedagógico do curso ou programa. Art. 15. **Os Estágios Supervisionados decorrentes da Pedagogia da Alternância devem considerar as atividades realizadas do Tempo Comunidade desenvolvidas sob a gestão pedagógica da Instituição de Educação Superior** (Brasil, 2023, p. 23, grifo nosso).

A partir desta estruturação, assumida e explicitada no projeto pedagógico da LEdoC: Artes, conforme orientação das diretrizes citadas, o educando realiza as atividades pedagógicas articuladas aos seus modos de vida, trabalho, cultura e território. É uma marca identitária do curso que, apresenta novas possibilidades para a formação docente, mas, também é uma dinâmica repleta de desafios no âmbito da própria estrutura da universidade.

Esse formato, tratando especificamente do estágio, permite maior autonomia e disponibilidade para a organização das atividades nas instituições de educação básica, durante o Tempo Comunidade (art. 15), bem como, o planejamento e efetivação de projetos em ambientes não escolares. Nesses termos, uma implicação da LEdoC: Artes é o estágio acontecer a partir da articulação dos Tempo Universidade e Tempo Comunidade, com ênfase da prática docente durante o TU.

Com essa organização, decorrente da PA, as atividades do estágio na LEdoC: Artes, durante o Tempo Comunidade, consistem em: orientações, como já descritas; reuniões da comissão de estágio; e o acompanhamento, pelos professores-orientadores, das ações/regências nas instituições educativas.

Sobre este último ponto, é importante registrar que existem desafios para a efetivação do acompanhamento pedagógico, principalmente, no que se refere às condições de tempo e recursos, como transporte, para deslocamento dos professores-orientadores até as instituições que recebem os estagiários. Araújo e Aires (2019), ao refletirem sobre as experiências do estágio na primeira turma da LEdoC: Artes, já alertavam para o fato de como a escassez de recursos, inviabiliza o acompanhamento contínuo das atividades nas instituições de educação básica.

A importância de garantir as condições para a efetivação deste acompanhamento, se apresenta na possibilidade de aproximação dos docentes da universidade com a cultura institucional das escolas. E, ainda, a partir do que pontua Freitas, H. (2012, p.177) que reconhece a incompletude dessa ação, mas, sinaliza sua potência pedagógica.

A presença em sala de aula ajuda a entender não apenas o movimento próprio da classe [...], mas permite, ainda, questionar o trabalho das alunas com base

na problematização das questões específicas daquela sala de aula concreta, determinada e situada historicamente, articuladas com as questões mais gerais que se referem à forma de organização do trabalho pedagógico na escola pública hoje e seu papel na exclusão/manutenção das crianças dos bancos escolares.

Essa forma de acompanhar o trabalho do educando – *in loco* - contribui com a análise do processo em movimento, implicando no debate de metodologias, planejamento, resolução de dúvidas pedagógicas e pode ultrapassar a concepção de supervisão, como vigilância, ao assumir uma configuração de parceria, como relata o Educador 02: “*O orientador de estágio ... Ele não só passa a observar o caminho, mas também a percorrer parte dele com a pessoa. Entendo que a função do [professor] orientador seja tanto instruir quanto acompanhar [...]*”.

Essa compreensão do papel exercido pelo professor-orientador, conflui com o pensamento de Vigotski (2003) de que não se pode deixar o processo educativo por conta da espontaneidade do ambiente. Neste caso, a situação concreta com/no trabalho docente, via estágio, na formação inicial de pessoas que ainda não exercem a profissão docente, revela o caráter indispensável desse acompanhamento com fins de direção, organização e intervenção nas experiências materializadas na coletividade escolar. Os profissionais da educação básica, também, reconhecem a importância do acompanhamento do docente universitário.

Outro elemento que merece atenção, na análise das atividades do estágio, considerando a área de habilitação do curso (Linguagens e Códigos: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música), refere-se ao lugar das artes no currículo escolar. Sem a pretensão de desenvolver um debate extenso, é oportuno pontuar a legislação mais atual que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de artes na educação básica, como a própria LDB 9394/96 que fixa: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (Brasil, 2017).

Essa determinação foi guiada por alterações consecutivas, a partir de leis específicas, como a lei de nº 11.769 de 18 de agosto de 2008, que alterou a LDB 9394/96 e inseriu a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica; e a Lei de nº 13.278 de 02 de maio de 2016, que promoveu uma nova alteração e acrescentou no componente curricular de Arte, para além da música, as artes visuais, a dança e o teatro.

No campo efetivo do ensino de artes, o que se percebe na organização do currículo escolar, é a designação de um lugar secundário para este componente. Sua oferta segue o cumprimento de uma carga horária mínima, ficando na distribuição semanal de aulas em

um dia específico da semana, com uma aula de cinquenta minutos por turma. Essa organização dos componentes curriculares, a disposição das disciplinas no currículo formal, pode ser compreendida a partir do que Freitas (2014) denomina de estreitamento curricular.

Segundo o referido autor, a escola sob a atual fase do capitalismo, está inserida em uma lógica produtiva e passa por alterações e reformas em suas finalidades, com vistas ao atendimento de objetivos empresariais. Desse modo, o conteúdo a ser ofertado é selecionado com a intenção de preparar mão de obra necessária ao mercado, e é medido por meio de avaliações externas e em larga escala, que indicam o que deve ser priorizado e como deve ser ensinado.

Freitas (2014, p. 1099), apoiado em AU (2007), sintetiza essa compreensão do seguinte modo:

A padronização e o controle atingem todas as categorias do processo didático. Além destes impactos na categoria da avaliação, existem impactos sequenciais nas outras categorias. Já antecipamos como ela afeta os conteúdos por meio de duas ações combinadas: impondo restrições à amplitude do conteúdo de uma disciplina a ser ensinada pelo professor, incluída aí a interferência em seu ritmo de aprendizagem, e o estreitamento curricular que foca o ensino nas disciplinas avaliadas.

Com essa lógica vigente, as artes, que são componentes importantes para o desenvolvimento do ser humano em uma perspectiva *omnilateral*, não conseguem lugar de destaque, pois, para os reformadores empresariais o seu capital formativo é de pouca utilidade funcional para o mercado. Tendo por base esse fundamento analítico, é possível entender o seu lugar no currículo escolar.

No que se refere aos locais de realização das ações do estágio, os educandos podem escolher as escolas nas quais farão as atividades pedagógicas, desde que exista convênio ativo, e a orientação é que sejam desenvolvidas, preferencialmente, nas instituições localizadas nas comunidades dos estagiários ou em outras que sejam próximas delas. No entanto, na LEdoC: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música) alguns fatores, destacando a disponibilidade de recepção das escolas, devido a carga horária da disciplina de Arte na educação básica, acabam implicando na escolha.

Em virtude de a carga horária da disciplina de Arte ser mínima, sua oferta na rede estadual de ensino de Tocantinópolis é restrita a uma aula de cinquenta minutos por semana em cada turma, ocorre que a depender da quantidade de estagiários que procura determinada escola, há uma negativa ou a constituição de uma lista de espera, e isso faz

com que aconteça um deslocamento e ampliação na busca por outras instituições escolares.

No que se refere a obrigatoriedade de o estágio acontecer em instituições conveniadas, cabe informar que é um fator legal, disciplinado na legislação de estágio. Porém, há o reconhecimento do seu caráter limitante, uma vez que condiciona o desenvolvimento das atividades às instituições formalmente estabelecidas e listadas no rol de convênios. Esse é um dos aspectos que já gerou entraves na realização dos estágios na LEdoC: Artes, em outros municípios de residência dos estudantes, cujo enfrentamento foi feito pela então coordenação do estágio (eu era a coordenadora) em diálogo com a secretaria estadual de educação.

Nessa direção, na busca contínua em lidar com os determinantes que implicam na organização do estágio, uma das estratégias adotada é a realização de ações que envolvam outras agências formadoras (Freitas, 2009), por meio do desenvolvimento de projetos comunitários que podem ser vinculados à escola ou a outra instituição formal presente nos locais de moradia dos estudantes-estagiários. Essas instituições por terem o Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ), são inseridas na documentação obrigatória como unidade concedente, validando legalmente a ação.

Outra estratégia, neste mesmo sentido, refere-se à solicitação feita pela comissão de estágio da LEdoC: Artes, ao setor de convênio da UFNT, de que fossem inseridas na lista de convênios instituições com perfil sindical e popular, como cooperativas, associações e sindicatos, consideradas entidades parceiras da LEdoC: Artes e espaços com potencial formativo para o desenvolvimento de atividades do estágio.

Essas propostas fazem parte do conjunto dos esforços político-pedagógicos para permanência do curso de Licenciatura em Educação do Campo, em meio a estrutura universitária homogeneizante. Mas, é necessário, como coloca Freitas, H. (2012, p. 177), “[...] reconhecer as limitações e determinações do estágio [...]” que muitas vezes funcionam como obstáculos para o seu desenvolvimento como processo educativo específico, ainda mais, em um curso que surge a partir de relações que se opõem aos interesses dominantes. A partir deste reconhecimento, as ações do estágio na LEdoC: Artes, são realizadas em uma linha tênue entre o desejado, o possível e os embates políticos-pedagógicos e institucionais.

Como educadora-pesquisadora, valido o reconhecimento das limitações apresentadas, tanto no que se refere à carga horária disponível, quanto ao próprio estágio como processo capaz de possibilitar a apreensão da totalidade da realidade educativa e da

materialidade do trabalho docente (Seria um grande equívoco não fazer esse reconhecimento). Porém, arrisco em admitir o seu potencial como campo que instiga a problematização sobre a função social da escola, do ensinar-aprender e da prática docente do educador do campo na especificidade do ensino de artes, considerando as relações sociais que são produzidas ao longo dos dois anos do ciclo de estágios, com a participação direta dos educandos, futuros educadores.

Com base no exposto e em diálogo com o estudo de Aires e Araújo (2019), que ao realizarem uma investigação inicial sobre o estágio na LEdoC: Artes, afirmaram a importância de situá-lo como objeto de investigação, reitera-se essa importância na atualidade, considerando as mudanças ocorridas em sua produção histórica, como um processo “vivo”, constituído por novas e contínuas relações no meio social educativo do qual faz parte. Verificar como as ações que lhe configuram implicam na formação inicial do educador do campo, é uma contribuição para pensar a relação entre as possibilidades, desafios e perspectivas de sua oferta em uma conjuntura de formação mais ampla.

7 IMPLICAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DO ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO

Mas, a sua educação também não é determinada pela sociedade? Por acaso vocês não educam através de relações sociais, através de ingerência direta ou indireta da sociedade, com ajuda das escolas etc.? (Marx; Engels, 2008, p. 37).

Compreendendo em Vigotski que a origem do desenvolvimento humano são as relações sociais, materializadas nas diversas situações concretas em que o ser humano participa, dentre as quais a educação, os processos de formação docente, cuja gênese é social, são aqui situados como um conjunto de relações compartilhadas, coletivas e que implicam diretamente na formação geral das pessoas. Nesse caso, especialmente as relações que produzem a formação do educador do campo, com um recorte específico no estágio como objeto de análise.

Analisado sob a lente do conceito de *processo educativo*, o estágio é um componente da formação do educador do campo que possibilita, na formação inicial, a participação direta nas relações produtoras do trabalho docente em suas diversas dimensões: político-pedagógica, material, condições reais da escola pública e a própria natureza do trabalho no campo da atividade docente. Desse modo, embora, seja configurado como um momento específico de um processo de formação mais amplo, pode oportunizar experiências em um tipo específico de trabalho.

A afirmativa de Perlin (2018, p. 158), “O estágio, como parte fundamental no processo de formação de professores, assim como as demais atividades humanas coletivas, apresenta-se no centro de um emaranhado de relações sociais nem sempre aparentes”, endossa o esforço contínuo (antes, durante e depois deste trabalho de tese) em investigá-lo, buscando identificar as relações que o produz como processo, articulado a uma atividade social – docência - e como implica na formação do educador do campo.

Com esse objetivo, a presente seção busca apresentar a sistematização das análises resultantes das trocas coletivas. Vale ressaltar a importância da realização dos encontros formativos, via sessões reflexivas, como estratégia que promoveu um aprofundamento do dialógico pedagógico. A ênfase na palavra, como unidade geral de análise, cuja intencionalidade foi a de identificar os significados produzidos pelos participantes, demonstra diferentes manifestações sobre o vivido a partir de diversos ângulos e compreensões sobre o processo de formação.

Nesse sentido, a estratégia do uso de perguntas constituiu meio privilegiado para motivar a participação dos estudantes-estagiários nas sessões reflexivas. De tal modo, o acompanhamento processual, com ênfase no detalhamento das ações das pessoas e das relações (Goés, 2000), como uma característica do método, teve a intenção de identificar as dimensões e as causas que produzem o objeto analisado.

7.1 Planejamento institucional do estágio curricular

No que se refere ao planejamento institucional das ações que compõem o estágio, inseridas no conjunto das relações organizadas para que ele aconteça, há um destaque para o papel do professor como organizador deste processo. O professor-orientador, cuja designação é feita pelo colegiado do curso de graduação (UFT, 2021), assume essa função como uma unidade no desempenho do seu encargo docente.

Com essa configuração, esse profissional é o responsável por criar e organizar as situações político-pedagógicas que viabilizam as atividades do estágio. Tal direcionamento, condiz com a compreensão de que o processo educativo precisa ser intencionalmente organizado, com objetivos formulados cientificamente, com vistas ao estabelecimento concreto dos fins educativos (Vigotski, 2003).

Considerando que são as articulações, entre diferentes pessoas e realidades institucionais, que formam a estrutura material do estágio, vislumbra-se que sua organização possa propiciar a efetividade de algumas relações. Retomando, Teixeira e Barca (2019b, p. 77), é possível citar as seguintes:

- a) Relação dos alunos com o currículo; b) Relação dos alunos com os tempos e espaços; c) Relação dos alunos com as *obtuchenies*; d) Relação dos alunos com outros alunos; e) Relação dos alunos com os professores; f) Relação dos alunos com os demais profissionais da escola e g) Relação dos alunos com as famílias e a comunidade.

Visualizando essas relações no desenvolvimento do estágio, ao longo das diferentes etapas, tem-se como ponto inicial do processo de organização na “Instituição de Ensino” (denominação da universidade pela legislação do estágio) uma deliberação coletiva, via reunião de planejamento, com todos os docentes responsáveis pelas disciplinas de estágio no respectivo semestre letivo.

Na referida reunião, são pontuadas formas de organização das atividades, dentre elas: definição dos períodos de início e fim das ações nas escolas de educação básica;

distribuição da quantidade de estagiários para orientação e acompanhamento; dinâmica de acompanhamento dos professores-orientadores; definição de estratégias para contato contínuo com as escolas. Todos esses pontos são levantados e encaminhados, a partir de uma avaliação conjunta das experiências nas disciplinas de estágio, ofertadas no semestre anterior.

O fator colaborativo e dialógico, na tomada de decisões, é uma máxima do coletivo da LEdoC: Artes. Porém, durante o acompanhamento da reunião de planejamento inicial do estágio curricular, no mês de março de 2023, a ausência de representantes discentes foi uma lacuna percebida, que pode ser preenchida com fins de potencialização das decisões comuns. A participação dos educandos nessas reuniões, com seus relatos a partir das experiências nas disciplinas de ECS cursadas anteriormente, e a reflexão sobre os itens de avaliação e autoavaliação, sugeridos como componentes dos relatórios (seção anterior), pode contribuir para a dilatação do caráter cooperativo deste processo de planejamento.

Durante o semestre letivo, cada disciplina de estágio é dividida em duas turmas “A” e “B”, com um docente responsável por cada turma. Essa divisão, considera, dentre outras questões, o designado nas diretrizes orientadoras do estágio no curso: “XIII – O professor orientador do estágio será responsável por até 15(quinze) estagiários para o trabalho de orientação e avaliação dos estágios” (PPC- Educação do Campo, 2023, p. 231). No entanto, o desenvolvimento cotidiano da disciplina é feito coletivamente, os dois educadores trabalham juntos com o grupo de estudantes, dividindo a mesma sala de aula, planejamento etc.

Desse modo, para além da reunião ampliada com todos os docentes, os dois educadores da disciplina se organizam, conjuntamente, em torno da definição e sistematização do conteúdo curricular da disciplina. No semestre de 2023.1, o planejamento aconteceu conforme a descrição a seguir:

Então, já é uma ementa, um programa de disciplina que a gente pensou junto antes. Eu pensei a estrutura dela e deixei alguns espaços para o [Educador 01] pensar em alguns textos voltados para a linguagem das artes, para as linguagens artísticas, trazer algum texto que fizesse mais sentido para eles (Educador 02).

Mas eu procuro trabalhar textos que envolvem a formação de professores de uma forma geral, e procuro trabalhar textos que envolvem o ensino de arte, ou formação de professor de arte, porque se o estágio, se a regência é na disciplina de Arte, então

eu acho que é importante trabalhar textos também voltados ao ensino de arte. Então eu procuro primeiro selecionar textos que falam da formação de professor de uma forma um pouco mais macro, e textos que falam da formação de professor de arte, ou ensino de arte, para trabalhar com eles ao longo do semestre. Durante o semestre, a gente tenta fazer discussão dos textos em sala de aula (Educador 01).

O plano de disciplina (programa de disciplina – em anexo), resultante desse planejamento, é apresentado no primeiro dia de aula, por meio de uma leitura de todos os itens, com abertura para alterações a partir de propostas feitas pelos educandos, tanto no que se refere a sistematização do conteúdo, quanto aos modos de avaliação. A descrição, contida nos relatos acima, converge com o observado durante a pesquisa empírica e remete a uma forma de organização, por parte dos educadores, que envolve elementos gerais e específicos da formação profissional do educador do campo.

Esse processo de planejamento coloca, também, em destaque outro ponto importante: o trabalho conjunto de educadores com formação em áreas diversas, especialmente, no que se refere à formação inicial. É uma forma consolidada na LEdoC: Artes, o trabalho com a disciplina de estágio envolver educadores com formação na grande área da educação, responsáveis por ministrarem disciplinas na dimensão pedagógica, e educadores com formação nas artes (Teatro, Música, Artes Visuais) que ministram aulas no núcleo específico da habilitação da referida licenciatura.

Desse modo, no semestre de 2023.1, nas duas disciplinas de estágio ofertadas no período, os quatro educadores possuíam as seguintes formações: um licenciado em Artes Visuais, com mestrado e doutorado em Educação; um licenciado em Pedagogia, Geografia e História, também, mestre e doutor em Educação; uma licenciada em Música, com mestrado e doutorado em Educação; uma licenciada em Sociologia, com mestrado em Educação. Há uma alternância de educadores na oferta das disciplinas de estágio, mas, é mantida a articulação entre professores-orientadores com formação em diferentes áreas.

Com isso, há uma explícita compreensão da importância de ter o professor da área de artes, trabalhando em parceria com o professor da área pedagógica. Esse entendimento, pode ser perceptível tanto no relato anterior do Educador 02, quando descreve a articulação entre os conhecimentos das áreas na elaboração do plano de disciplina, quanto no depoimento a seguir, feito pelo mesmo educador.

Eu acho que é muito bom ter alguém da arte. Eu me sinto mais seguro com o [Educador 01]. [...] Ter mais segurança de expor

algumas questões, sabe? Então, sempre que eu exponho algo das linguagens artísticas, eu direciono para o [Educador 01], porque às vezes ele vai complementar, vai dar uma refinada no que eu falei [...] (Educador 02).

Para além da reconhecida importância de um trabalho colaborativo, e a efetividade de uma articulação interdisciplinar, que implica nos processos de orientação dos educandos, na elaboração dos planos para as regências e os projetos, e no acompanhamento pedagógico, essa parceria coaduna com o que dispõe a legislação de estágio, ao colocar como parte das obrigações das instituições de ensino: “III – indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário” (Brasil, 2008, p. 3).

Com esse sentido de planejamento institucional, o professor assume o papel de organizador, regulador, orientador (Vigotski, 2003) das situações materiais que configuram o estágio, criando condições para que o estudante-estagiário realize as ações previstas para cada etapa desse processo. Dessa forma, são várias as estratégias utilizadas pelos educadores, na busca em viabilizar caminhos de aproximação dos estagiários com as instituições de educação básica.

Dentre elas: visitas *in lócus* nas escolas, no período inicial de cada semestre, apresentando o projeto de estágio da LEdoC: Artes (como professora-orientadora já percorri diferentes escolas na cidade sede do curso e em municípios circunvizinhos com esse objetivo); são elaborados documentos orientadores, como “O formulário de encaminhamento do estagiário” (ver anexo), que visa apresentar os educandos, as atividades que serão desenvolvidas e solicitar autorização das instituições para a realização das ações.

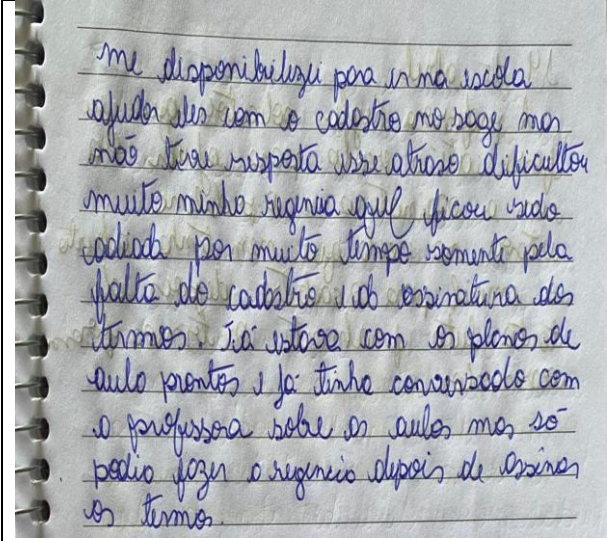
Nessa mesma direção, os educadores fazem a mediação da organização dos educandos com os demais educandos, nas parcerias para o desenvolvimento das atividades, sugerindo, orientando e acolhendo propostas de trabalhos coletivos. Também, lidam com acompanhamento de questões documentais, via plataforma SAGE, sendo essa questão apontada, por educandos e educadores, como um dos principais desafios para a materialização das atividades do estágio, e implica na atribuição de significados negativos ao estágio e em dificuldades na relação entre universidade e escolas.

Os desafios com a documentação obrigatória do estágio, é um aspecto que não pode ser negligenciado no debate, uma vez que ocupa um lugar de destaque nas falas, nos

relatórios, nas aulas e nas orientações individuais e coletivas. A seguir, um relato expressivo desta situação:

Ah, uma coisa que me aborrece muito é a demanda burocrática que acaba sugando uma atenção, assim, parece que tem um campo gravitacional em cima da burocracia que suga tudo. E a riqueza do estágio, muitas vezes, acaba passando. A disciplina fica marcada como a disciplina burocrática que tem que ficar enchendo o “saco” do supervisor e do diretor para que sejam assinados os termos (Educador 02).

Quadro 9 — Registro do diário de campo de Margarida (I)

 <p>me disponibilizei para ir na escola ajudar eles com o cadastro no sage mas não teve resposta esse atraso dificultou muito minha regência que ficou sendo adiada por muito tempo somente pela falta do cadastro e da assinatura dos termos. Já estava com os planos de aula prontos e já tinha conversado com a professora sobre as aulas mas só podia fazer a regência depois de assinar os termos.</p>	<p>Me disponibilizei para ir na escola ajudar eles com o cadastro no Sage, mas não tive resposta, esse atraso dificultou muito minha regência que ficou sendo adiada por muito tempo, somente pela falta do cadastro e da assinatura dos termos. Já estava com os planos de aula prontos e já tinha conversado com a professora sobre as aulas, mas só podia fazer a regência depois de assinar os termos.</p>
---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A documentação é uma etapa obrigatória do estágio que requer ações conjuntas da “Instituição de Ensino” (Universidade) e das “Unidades Concedentes” – denominação dada às instituições receptoras dos educandos - sob a responsabilidade do professor-orientador, estagiário e supervisor, intermediadas por uma plataforma (SAGE) que foi desenvolvida especificamente para esse fim. O objetivo é uma validação trilateral das ações pelas partes diretamente envolvidas com o processo de estágio.

A esse respeito, os relatos como os destacados acima são frequentes, tanto por parte do professor-orientador, que busca intermediar junto às instituições de educação básica a resolução de situações-problemas desta natureza (visitando, ligando, acompanhando), quanto dos educandos que precisam desenvolver diferentes estratégias para o cumprimento da demanda documental. A forte incidência da situação descrita, e a forma como afeta o desenvolvimento das ações, interfere na produção de significados sobre o estágio (fala do Educador 02).

Refletindo sobre esse aspecto, é identificada uma dualidade. Por um lado, a forma como é materializado o trâmite da documentação obrigatória, revela um desgaste por parte de estagiários e professor-orientador, mas, por outro há a finalidade da documentação, como elemento importante na regulamentação da participação, garantia do cumprimento de deveres e de assegurar direitos ao estudante-estagiário. Esse último sentido, fica subentendido, dadas as situações que envolvem o processo de documentação.

Colombo e Ballão (2014), ao refletirem sobre o processo de constituição histórica da legislação regulamentadora do estágio, da qual a documentação obrigatória é produto, destacam a impropriedade dos usos do estágio, na ausência ou fragilidade de mecanismos legais, suficientemente, capazes de definir parâmetros para sua organização. Os autores destacam o seguinte:

As regras anteriores sobre estágios [...] e suas regulamentações, apresentavam certas inadequações, as quais propiciavam, sob o manto da palavra “estágio”, que as empresas driblassem a legislação trabalhista, desvinculassem a atividade dos interesses educacionais, e também que não fossem atribuídas à escola e nem ao setor econômico responsabilidades inerentes aos objetivos do estágio (Colombo; Ballão, 2014, p. 176).

Os autores continuam afirmando que, essa condição implicava em ampliação laboral das atividades desenvolvidas, sob a tutela de estágio. Em outras palavras, resultava na apropriação de mão de obra, absorvida sem nenhum custo pelo mercado, via estágio. Dessa situação, decorreram os fins para o estabelecimento de aspectos regulamentadores, porém, não no sentido de produzir uma dinâmica limitante ou amarras institucionais.

Nesses termos, o que precisa ser melhorada é a forma como tem sido efetivado o quesito documentação de estágio na conjuntura da LEdoC: Artes. A situação atual, revela a necessidade de uma discussão bilateral (universidade – instituições de educação básica), envolvendo estudantes-estagiários e profissionais da educação básica, com fins de compreensão sobre o conteúdo e objetivos dos documentos institucionais que regulamentam o estágio. O evento “Fórum de estágio”, previsto no PPC do curso, pode ser uma estrutura propiciadora para a realização desse debate.

Em um panorama geral, é possível afirmar que as estratégias de planejamento e organização do estágio ganham forma, conteúdo e materialidade nas aulas, orientações e nos diferentes tipos de encontros. São fundamentadas por acordos coletivos, construídos a partir de situações dialógicas entre educandos e educadores, conforme observado durante as aulas da disciplina de ECS II na universidade. A partir do exposto, as análises sobre as implicações desse processo, envolvendo os aspectos até aqui debatidos, para a

formação inicial de educadores do campo, serão apresentadas por meio de eixos e unidades de análise na subseção a seguir.

7.2 Eixos e unidades de análise: em busca da materialidade das relações produtoras do estágio curricular

Os eixos e unidades de análise surgiram ao longo do processo de investigação, em meio a busca por produzir um caminho analítico que articulasse dados empírico, a teoria e a própria experiência da educadora-pesquisadora. Desse modo, o processo de definição deles possuiu por elemento central, “[...] o trabalho dos alunos em seu contato com a escola pública e com os professores e alunos e com a totalidade do trabalho pedagógico [...]” (Freitas, H., 2012, p. 19), via estágio, cujos significados produzidos sobre o vivido são expressos pela palavra.

Neste percurso de produção das análises, foram feitas a leitura e a transcrição de todas as sessões reflexivas (total de 07, com duração entre 30-50 minutos), realizadas em parceria com os dois educandos participantes da pesquisa, sendo selecionados episódios específicos.

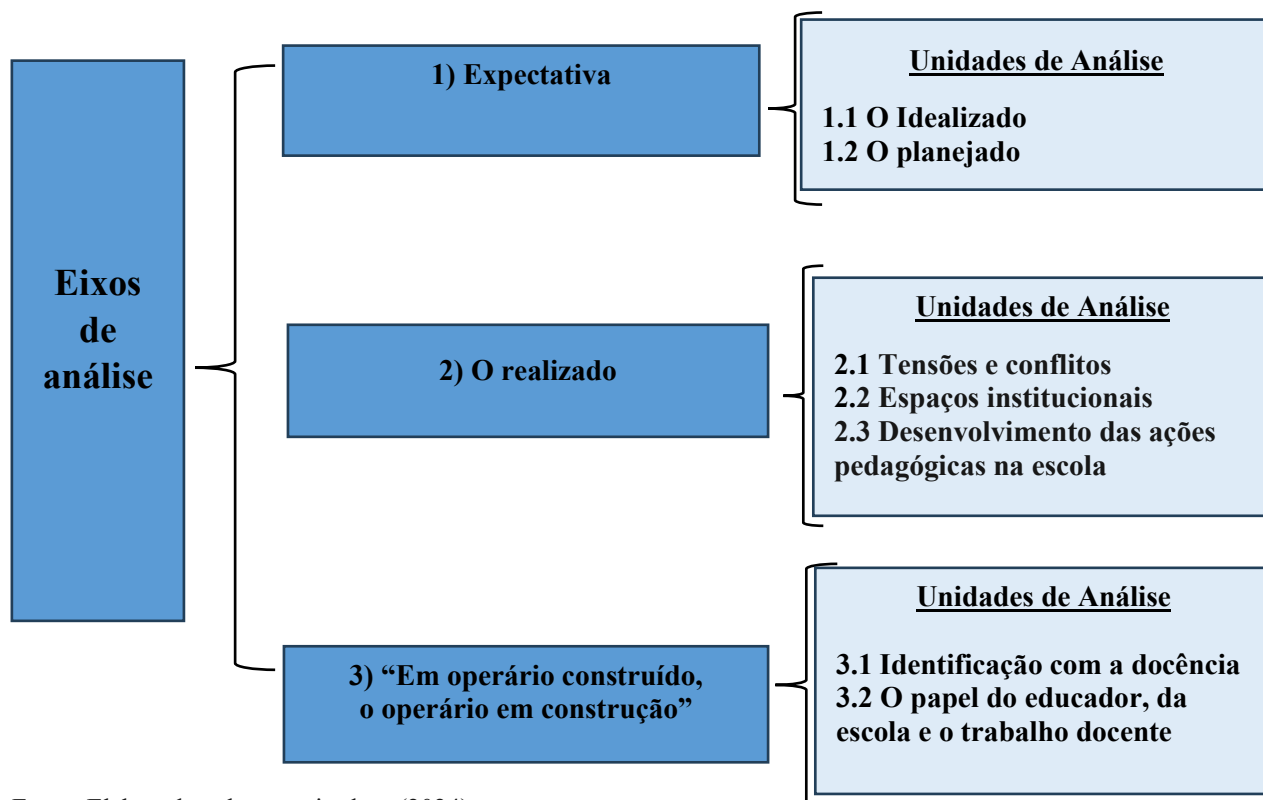
A definição de episódio tem fundamento em Góes (2000, p. 9), que a respeito de episódios interativos, destaca como característica, “[...] o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos”. A configuração desses episódios, ganhou a forma de diálogos, entre a pesquisadora e os dois educandos, e os recortes buscaram a possibilidade de interpretação e análise das dimensões de interesse do estudo (Góes, 2000).

As videogravações das regências, nas escolas de educação básica, foram assistidas coletivamente pela pesquisadora e o educando e a educanda, e individualmente pela pesquisadora, seguida de uma descrição detalhada e o recorte de cenars específicas que colocavam em destaque a função social do educador do campo e a relação com o trabalho docente.

Dessa forma, a partir de uma leitura minuciosa do conjunto das transcrições, da documentação e dos registros feitos ao longo da pesquisa empírica, foram verificados temas recorrentes, similares e que passaram a compor, como unidades, um determinado eixo de análise. Com esse movimento, articulado aos demais procedimentos de produção

de dados, descritos na seção do método, foram definidos os seguintes eixos e suas respectivas unidades de análise:

Figura 3 — Eixos e Unidades de análise



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024).

A justificativa para o uso de unidades de análise, encontra respaldo no que apresenta Goés (2000, p. 14) ao afirmar que

[...] Vygotsky (1987a) contrapõe-se à análise por elementos, propondo a busca de uma análise por unidades e definindo a unidade como aquela instância de recorte que conserva as propriedades do todo que se pretende investigar. Alega que essa noção é mais apropriada porque, diferentemente do elemento, a unidade é o componente vivo do todo.

Com a intenção de tecer esse movimento, todo e parte, em direção à multidimensionalidade do objeto investigado, e de organizar a exposição dos resultados de forma articulada, os eixos e unidades de análise, embora, apresentados separadamente, são interdependentes. O conteúdo comum, dos eixos e suas respectivas unidades, são as experiências dos estagiários na relação com o trabalho docente e as implicações desse processo para a formação profissional do educador do campo.

Vale destacar, neste percurso, a importância dos encontros formativos, como estrutura que possibilitou o aprofundamento do diálogo pedagógico, direcionado para as atividades do estágio. Essa estratégia demonstrou a viabilidade do estágio ser produzido, como processo provedor de análises significativas de questões político-pedagógicas, vinculadas à função social do educador do campo. Como procedimento metodológico, com fins formativos, a intenção dos encontros, pode ser sintetizada nas palavras de Freitas H. (2012, p. 31),

Em uma perspectiva complementar, a reflexão sobre a prática no momento da prática de ensino e dos estágios talvez possa facilitar as discussões sobre o “processo pedagógico, suas multifaces e suas questões necessárias” (Piconez, 1991, p. 28), tais como as múltiplas relações que se estabelecem entre os diferentes sujeitos no fazer pedagógico.

Com essa compreensão, o aprofundamento do diálogo pedagógico pode ter suas condições concretas, organizadas pelo professor-orientador, a partir da reflexão problematizadora sobre o vivido ao longo do ciclo do estágio. Foi perceptível, pela experiência realizada, como o movimento de questionar, debater e fundamentar situações reais provocam a produção de significados sob novas perspectivas.

7.2.1 Eixo 1: Expectativa

O primeiro eixo tem por motivação uma sondagem inicial, cujo objetivo é a aproximação com as expectativas sobre o estágio, do educando e da educanda, formuladas junto às demais experiências ao longo do processo de formação na LEdoC: Artes. E, ainda, de verificar os significados iniciais, atribuídos por eles ao trabalho docente, tendo por fundamento a afirmativa de Freitas H., (2012, p. 107), “As expectativas e motivações das[os] alunas[os] em relação aos estágios e ao trabalho docente no magistério definem a maneira como se relacionam com a escola nestes primeiros contatos”. Por isso, este eixo reúne relatos e registros do período inicial das atividades na disciplina de ECS II.

Assumir o papel de educador, ocupa um lugar privilegiado nas expectativas em relação ao estágio. Nesse sentido, a perspectiva de produção de significados, pelos estudantes-estagiários, sobre o trabalho docente, é considerada a partir das experiências neste tipo específico de trabalho, oportunizadas pela materialização de atividades pedagógicas em meio a relações concretas.

1.1 O Idealizado

No diário de campo, em que a principal característica é o relato detalhado do cotidiano, o primeiro registro que aparece, refere-se às expectativas relacionadas a disciplina de ECS II. Margarida, a esse respeito, descreve o seguinte: “*Aprender com a prática*”; “*entender como praticar o que aprendi em sala*”; “*saber lidar com os desafios*”; “*praticar o ensinar e o aprender*” (Diário de campo de Margarida). Para Margarida, a expectativa em participar do ambiente escolar era acentuada, motivada pela ausência, até então, de experiências presenciais nas instituições de educação básica, uma vez que a disciplina de ECS I, já cursada por ela, foi ofertada no formato on-line em decorrência da pandemia do COVID-19.

Como já analisado em seção anterior, é recorrente na fala dos estudantes a ênfase do estágio como momento de prática, convergindo com o sentido produzido historicamente sobre o estágio, no âmbito da formação de professores, como um momento predominantemente pragmático (Andrade; Resende, 2010). A superação dessa concepção é um desafio da universidade, para qual, são necessárias mudanças na dinâmica dos estágios e nas relações que lhe configuram como componente da formação docente.

Para Freitas H. (2012, p. 31), “[...] é possível entendê-lo como momento em que, em contato com a realidade da escola, alunos e professores criam possibilidades de vivenciar o trabalho pedagógico, o trabalho concreto, produtivo e reprodutivo da existência humana material [...]”. Com esse entendimento, vale considerar na análise das expectativas sobre o estágio, que a prática tão enfatizada é tida como possibilidade, por parte dos educandos, de assumir o papel de educador e de materializar o que aprendeu com e sobre a docência ao longo do curso de formação.

É nessa direção que Maney, ao discorrer sobre as expectativas em relação ao estágio, afirma: *Vai ajudar muito, porque para fazer, para realizar um estágio, você precisa ter uma didática, para você elaborar o plano de aula, escolher um tema, para trabalhar em cima disso. Então, o estágio, para mim vai me ajudar muito* (Maney, Sessão reflexiva, 30/03/2023). A idealização sobre as atividades do estágio, se concentra na oportunidade em experienciar o trabalho docente, sendo uma perspectiva reafirmada, continuamente, nas aulas de estágio na universidade.

Outro ponto identificado, no sentido do idealizado pelos estudantes-estagiários, refere-se ao desejo de exercer a futura profissão de educador, na escola da qual são egressos e/ou na escola que está localizada em sua comunidade. Essa intenção é

externalizada na fala de diferentes estudantes, como a que segue: “*Meu sonho é voltar e trabalhar como professor na aldeia*” (Relato de observação/diário de campo da pesquisadora).

Essa motivação é a justificativa apresentada por parte considerável dos estagiários, para a escolha da escola em que desenvolverão as atividades do estágio, como uma prévia do futuro profissional. Tal atitude, configura um aspecto que está diretamente vinculado a existência social dos educandos e às possibilidades de participar ativamente, em outro papel, da produção das relações de educação, em uma realidade que em outro momento contribuiu para sua própria formação.

Quanto às concepções sobre a docência, externadas por Margarida e Maney na primeira sessão reflexiva, elas possuem relação direta com as relações vividas na universidade:

Episódio 1

Educadora-pesquisadora: Considerando o seu desejo expresso de ser professor, como você define o ser professor, o trabalho docente. Qual é o papel do educador do campo?

Maney: *O professor tem o papel de ensinar os alunos de uma forma correta. Então, eu sempre observo os professores, a postura, a conversa, como tratam os alunos dentro da sala de aula. Então, isso para mim é tipo uma coleção. Cada professor eu observo, se ele tratar uma pessoa de uma forma bem, gentil, já vai para o meu caderno. Ai se o outro professor se comporta de maneira... [ruim], eu não anoto. E se um dia eu for um professor, quero ensinar de uma forma gentil, não dar medo ao aluno. Sempre incentivar, trabalhar de uma forma bem explicativa, que o aluno possa entender, durante a aula, dentro da sala de aula, porque muitas vezes o aluno não compreende o que o professor fala. [...] quando eu realmente concluir o curso eu vou trabalhar dessa forma.*

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2024 (Sessão reflexiva, 30/03/2023).

Episódio 2

Educadora-pesquisadora: Então, Margarida, você está em um processo de formação para ser educadora do campo, realizar o trabalho docente. Nesse sentido, como é que você define, hoje, o trabalho docente? A partir das experiências que você tem, das leituras que já realizou, do vivido, o que é o trabalho docente?

Margarida: *O professor, ele ajuda o aluno a se construir, se eu fosse falar o que a sociedade quer que a gente seja, ela quer que a gente prepare a criança para o mercado de trabalho, é nisso que as pessoas pensam, mas eu não acredito que seja isso, e nem que o professor prepare o aluno. Então, ser professor, eu acho que é fazer esse trabalho de..., eu nem sei que palavra usar, mas é como se você fosse observar e guiar, mas não tanto guiar, na maioria das vezes, mas observar o aluno nesse processo de se construir. Porque a gente não vê a criança como que ela consiga fazer isso, mas, ela consegue, e eu acredito que até o que o professor universitário faz, também, seja possível, porque o professor universitário, ele te observa muito, se construir, aprender, e a gente vai aprendendo muito do nosso jeito, e eu acho que o professor, no geral, ele*

pode fazer isso. Então, acho que ser professor, não sei se a pergunta é realmente essa, mas seja observar, guiar, ajudar, ensinando e aprendendo também.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2024 (Sessão reflexiva, 04/04/2023).

Nos relatos acima é possível identificar alguns pontos interessantes para análise. O primeiro deles, é a constatação de como as relações sociais, produzidas no meio social educativo da LEdoC: Artes, implicam na concepção sobre o ser e fazer docente do futuro educador. Maney, ao relatar que observa a postura docente e seleciona – metaforicamente anota no caderno – comportamentos que deseja seguir, como profissional, revela a importância do meio como parte ativa nos processos de desenvolvimento humano. Para Teixeira e Barca (2019a, p. 77), o meio social educativo é o terceiro elemento do processo educativo, apresentado por Vigotski e “[...] representa a unidade onde estão contempladas tanto as intenções do professor quanto do aluno”.

Nesse sentido, as relações sociais que produzem a Licenciatura em Educação do Campo, as quais são fundamentadas em uma perspectiva libertadora, dialógica e na práxis, propiciam a elaboração de processos educativos em que os educadores buscam materializar esses elementos, como princípios, no fazer docente. Dessa forma, os modos de ser e fazer desses profissionais, têm impacto direto nas formas de conceber o trabalho docente dos educandos em formação e nos seus modos de agir no exercício da docência via estágio.

Outro aspecto que chama atenção, percebido nos relatos acima, é a problematização sobre as finalidades da educação e do trabalho docente: “*O professor, ele ajuda o aluno a se construir, se eu fosse falar o que a sociedade quer que a gente seja, ela quer que a gente prepare a criança para o mercado de trabalho, é nisso que as pessoas pensam [...]*”. Quando Margarida sinaliza esse aspecto para a reflexão, inclusive já se colocando no papel de educadora, é possível retomar a afirmação de Freitas (2021) de que o trabalho docente é uma relação produzida socialmente e vinculada às finalidades da educação, que por sua vez, é uma prática social resultante de determinado tipo de sociedade. Margarida, ao fazer essa provocação, se atenta para o que a sociedade capitalista vislumbra para a educação da classe trabalhadora.

Desse modo, a afirmação da educanda explícita, mesmo que não verbalizado, o contraponto entre a concepção hegemônica de educação, sob o modelo capitalista, e a formação defendida pela Educação do Campo, como projeto político-filosófico, em que a educação é perspectivada para o desenvolvimento e emancipação humana e para a formação cidadã. Em uma aproximação com o projeto científico de Vigotski, a educação,

na concepção de Educação do Campo, é compreendida como prática e caminho para a liberdade (Teixeira, 2022).

Na mesma direção, a indissociabilidade professor-aluno e a importância dessa relação, é outro aspecto que aparece com bastante recorrência nas reflexões e problematizações feitas por Margarida e Maney. Ficou perceptível, ao longo dos diálogos, que essa relação é idealizada com base na pedagogia freiriana, que dentre outros princípios, reconhece a impossibilidade da docência sem a discência (Freire, 1996). Nesse sentido, o papel do professor é deslocado do centro, sendo considerado como essencial no processo de formação do estudante, mas, não o “proprietário” do processo. O relato de Margarida é bastante contundente a esse respeito.

Essa identificação, condiz com a seguinte concepção de professor:

O professor não é a força motriz, a locomotiva do processo, mas o seu condutor, alguém que está profundamente inserido na organização intencional, planejada, estruturada de ações escolares que componham, com o conjunto da sociedade, as condições essenciais para a gênese da personalidade humana consciente de seus alunos (Teixeira; Barca, 2019b, p. 75 – 76).

A preocupação em estabelecer um trabalho com base no diálogo e na participação ativa dos estudantes de educação básica, durante as regências, revelou por parte de Margarida e Maney, o interesse em materializar essa concepção de professor. Mas, também, a partir da imersão na realidade educativa, os dois educandos, puderam identificar a força das práticas consolidadas nas instituições escolares e os desafios para mudar os modos de organizar o processo de ensino-aprendizagem, as atitudes e os comportamentos já fixados.

Essas primeiras percepções sobre o trabalho docente, aparecem nas atividades de planejamento do estágio, porém, no decorrer do processo, as condições e as relações materiais produzidas, alteraram a compreensão sobre as possibilidades de realização deste trabalho na concretude do real. Segundo Margarida, esse é um dos pontos que justificam a importância do estágio: “*O estágio é importante porque nos permite visualizar o real e o ideal*” (Margarida/diário de campo da pesquisadora).

1.2 O Planejado

O planejamento das atividades na escola, “[...] como elemento de organização das ações necessárias ao processo de ensino[-aprendizagem]” (Freitas, H., 2012, p. 112), especificamente as regências, considera diferentes aspectos de forma articulada:

conhecimentos específicos (conteúdos da área de artes); metodologias; conhecimento de didática; organização pedagógica, dos espaços, materiais e recursos para a realização das aulas. E com a intenção de subsidiar os estagiários nessa organização, os professores-orientadores, para além das orientações, elaboraram durante a disciplina de ECS II um documento orientador: “Atividade 1 – Planejamento e Regência” (ver anexo).

O referido documento, apresenta a necessidade de um planejamento para a regência, apontando a seguinte justificativa, “Trata-se de uma atividade complexa, portanto procurem não deixar para desenvolver o planejamento nas últimas semanas, evitando acúmulo desnecessário” (Documento “Atividade 1 – Planejamento e Regência”). Em anexo a este documento, é sugerido um “modelo” de plano de aula, mas, é referenciado o caráter sugestivo, como sublinhado no próprio documento.

A elaboração do plano de aula, como parte do planejamento e instrumento guia do trabalho do professor, em geral, é orientado em acordo com a seguinte compreensão:

Não é possível estabelecer com relativa precisão o que se pretende avaliar, se não se determina, com a mesma precisão, o que se pretende atingir com o planejamento. É claro que esta ‘precisão’ é relativa, pois o plano não é uma camisa-de-força, mas um roteiro de metas, objetivos e procedimentos, com um mínimo de flexibilidade, de modo a permitir ajustes ao longo da aprendizagem, em função das alterações contextuais exigidas em todo e qualquer processo de relacionamento humano (Romão, 1998, p. 70-71).

Essa compreensão situa o plano de aula como um aliado, nos processos de organização do trabalho do professor, e um dos componentes na sistematização do trabalho que será desenvolvido. No entanto, um entendimento diferente do apresentado acima, desencadeou problematizações ao longo do planejamento e das regências, realizados por Margarida.

E as inquietações de Margarida, sobre o sentido do plano de aula, puderam ser percebidas por meio de indagações do tipo: “*Como assumir o papel de provocador a partir de um plano fossilizado, dividido em momentos?*” (Diário de campo da pesquisadora). Essa foi uma reflexão levantada por Margarida, no momento de autoavaliação das atividades do estágio, quando já tinha desenvolvido outra concepção teórico-prática sobre o plano e trazia para o debate coletivo sua interpretação primeira.

Identificada essa inquietação, causada, no primeiro momento, pelo entendimento do plano de aula como uma “camisa de força”, que fossiliza as ações e amarra o desenvolvimento da aula, o movimento dialógico resultou no seguinte Episódio:

Episódio 3

Educadora-pesquisadora: Foi outra frase que eu coloquei aqui, “*Eu tenho medo do silêncio*”, que ela me marcou muito na sua fala. E na aula [regência], eu percebi que você tinha toda uma organização para que o silêncio, o “vazio, não acontecesse. Então, você tinha como se fosse um checklist para se organizar. Isso tem muito a ver com o planejamento do professor. Então, como eu vou me organizar dentro desse tempo que é curto, mas que não pode acontecer o vazio, você pode falar sobre isso?”

Margarida: *Só que eu também já falei isso para você, sobre eu ter que me desprender um pouco do plano de aula, justamente porque eu quero validar, ouvir o que os alunos falam e para isso muitas vezes é necessário o silêncio. O silêncio acontece e o aluno aproveita para ele falar alguma coisa, tirar alguma dúvida, e eu tenho que perder o medo do silêncio, porque ele também pode ser importante [...].*

Educadora-pesquisadora: Saber lidar com os desafios. Acho que foi um dos elementos que eu percebi na sua fala. Como os desafios te inquietam?

Margarida: *Pois é. Eu entendi. Eu não sei se eu já tinha escrito no caderno [diário de campo]. Quando eu tive esse estalo do plano de aula, porque foi durante a aula. Eu acho que foi em uma das últimas aulas, antes da gente ir para o tempo comunidade. Porque eu fiz o estágio no tempo comunidade 1. E aí eu tive esse estalo, do tipo, “Meu Deus, eu acho que eu estou enxergando o plano de aula de uma forma diferente, não é para isso que o plano de aula serve”. Por mais que eu tenha tido contato com o plano de aula antes, talvez até mesmo você já tenha falado isso na aula e eu não tenha entendido. Assim, eu não entendi, porque eu realmente achava que o plano de aula era como se fosse um cronograma mesmo para você seguir. Só que não é. Acho que foi o professor [Educador 02] que falou isso lá para mim, que não é para ser um cronograma, mas, teve aquele documentário que também me fez ter esse estalo. E esse era um desafio para mim, porque a gente estava com a ideia pronta. Estava falando sobre isso na aula de hoje de manhã. É muito difícil você estar com uma ideia pronta na sua cabeça, do que é o plano de aula, e você ter que semana que vem já ter mudado essa ideia e colocar em prática do jeito que é para ser colocado.*

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2024 (Sessões reflexivas, 22/05/2023 e 07/07/2023).

A partir do acompanhamento processual das atividades de Margarida, durante a disciplina de ECS II, foi possível perceber que esse foi um dos pontos conflituosos vividos por ela, totalmente consciente, que fora continuamente retomado nas sessões reflexivas.

E esse movimento, é característico do próprio processo educativo, pois, segundo Vigotski (2003, p.79), “[...] é incorreto conceber o processo educativo como um processo placidamente pacífico e sem altos e baixos. Pelo contrário [...] Nada lento, é um processo que ocorre a saltos revolucionários, de incessantes combates entre o ser humano e o mundo”. A materialidade desse “combate” era visível, na forma e no conteúdo do trabalho desenvolvido por Margarida, quanto ao uso do plano de aula.

A mudança sobre o significado atribuído ao plano de aula e sua finalidade, o “estalo”, o “salto” contou com debates teóricos, durante as sessões reflexivas, retomados

da disciplina de Didática, ministrada por mim e cursada pela educanda em período anterior; e discussões promovidas pelos professores-orientadores, na disciplina de ECS II, a partir do vivido pela educanda nas condições reais da escola.

Essa situação torna perceptível que, a participação dos estagiários na materialidade do fazer docente, via estágio, fornece subsídios para que eles possam pensar o futuro exercício profissional e, ainda, pode promover alterações na compreensão de aspectos que compõe o trabalho docente. São implicações diretas das relações produzidas na escola e vividas, pelos estudantes-estagiários, no processo de formação inicial.

Ainda no que se refere as dimensões do planejamento, uma das primeiras limitações com que se depara o estagiário, e já é ponto de confronto entre o idealizado e o possível, refere-se ao conteúdo do planejamento. Este deve ser vinculado ao que a escola determina, seguindo o planejamento macro da instituição.

Eu não pude escolher o tema, conteúdo, a escola tem um planejamento que precisa ser seguido (Margarida – relato de observação/diário de campo da pesquisadora).

[...] tanto que eu ficava muito preocupada em terminar atrapalhando a professora, no cronograma dela, porque ela me mandou uma coisa de conteúdo quinzenal, então ela tinha que dar aquele conteúdo em 15 dias para aquelas turmas (Margarida, Sessão reflexiva, 22/05/2023).

Com essa determinação, o estagiário precisa organizar sua aula contemplando o conteúdo já previsto. Após o conhecimento do conteúdo, ele elabora um plano de aula que é enviado para a professora titular da disciplina, a qual corrobora ou solicita ajustes no que está disposto. Esse movimento, apresenta duas dimensões.

Por um lado, o estagiário fica subordinado a desenvolver um conteúdo anteriormente designado, para o qual não contribuiu, não propôs, cabendo-lhe somente o cumpra-se. E isso limita as possibilidades de apresentar algo totalmente elaborado por ele. De outro modo, é uma situação que também lhe desafia, principalmente, no estudo do tema para ministrar a aula, já que é um conteúdo que só chega a ser conhecido, pelo estagiário, quando a escola lhe disponibiliza.

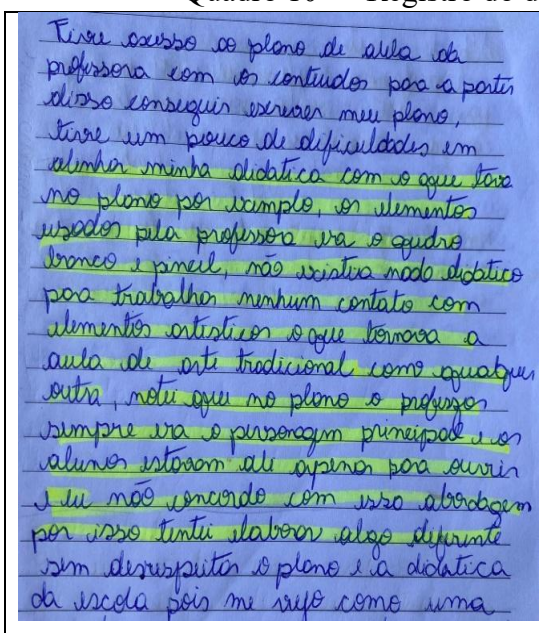
A esse respeito, é importante sinalizar como o entendimento do conteúdo da área específica (artes), trabalhado nas aulas da universidade, está diretamente relacionado ao que é apresentado na regência pelo estagiário: “*Outro é o conteúdo em si. O que eu falei na aula, tudo eu aprendi com o professor [X], na aula de “Histórica do Teatro”. Então, coloquei em prática realmente tudo o que eu ouvi do professor e aprendi com ele.*”

(Margarida, Sessão reflexiva, 07/07/2023). Tal constatação, contribui para validar a importância de ter no coletivo docente, que trabalha com as disciplinas de estágio, professores com formação em diferentes áreas, tanto na grande área da Educação, quanto nas especificidades da área de artes.

Analisando, por outro ângulo, a organização do plano de aula para as regências, o movimento compartilhado para sua elaboração, configurado do seguinte modo: o professor da universidade orienta; a professora da educação básica faz a leitura e devolutiva; e o estagiário (re)organiza, a partir de suas condições objetivas e subjetivas, apresenta a possibilidade de um momento formativo coletivo, entre profissionais em exercício do trabalho docente, com diferentes experiências, e o futuro educador em formação.

Essa é uma experiência que mesmo com algumas amarras, à liberdade e autonomia dos estudantes-estagiários, é instigadora, pois, os desafia a partir do real, do concreto, a elaborar uma proposta de trabalho particular (Freitas, H., 2012). Nessa perspectiva, os caminhos para a elaboração do plano de aula, também, suscitam outras reflexões, como as apresentadas a seguir:

Quadro 10 — Registro do diário de campo de Margarida (II)

 <p>Tive acesso ao plano de aula da professora com os conteúdos para a partir disso conseguir escrever meu plano, tive um pouco de dificuldades em alinhar minha didática com o que estava no plano por exemplo, os elementos usados pela professora era o quadro branco e pincel, não existia nada didático para trabalhar, nenhum contato com elementos artísticos, o que tornava a aula de arte tradicional como qualquer outra, notei que no plano a professora sempre era a personagem principal e os alunos estavam ali apenas para ouvir e eu não concordo com essa abordagem, por isso tentei elaborar algo diferente sem desrespeitar o plano e a didática da escola pois eu viço como uma</p>	<p><i>Tive acesso ao plano de aula da professora com os conteúdos para, a partir disso, conseguir escrever meu plano. Tive um pouco de dificuldades em alinhar minha didática com o que estava no plano, por exemplo, os elementos usados pela professora era o quadro branco e pincel, não existia nada didático para trabalhar, nenhum contato com elementos artísticos, o que tornava a aula de arte tradicional como qualquer outra. Notei que no plano a professora sempre era a personagem principal e os alunos estavam ali apenas para ouvir e eu não concordo com essa abordagem, por isso, tentei elaborar algo diferente sem desrespeitar o plano e a didática da escola [...].</i></p>
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A reflexão levantada por Margarida, a partir do planejado pela professora, é fundamentada em conhecimentos didáticos - tendências pedagógicas - uma vez que, ao classificar o trabalho da professora como “tradicional”, cita elementos do fazer docente característicos dessa tendência, tais como: os recursos utilizados, a estratégia didática

adotada e o lugar do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, é perceptível a articulação que a educanda faz do vivido, com o conjunto do debate teórico mais amplo, desenvolvido ao longo de outras disciplinas ofertadas na LEdoC: Artes.

Esse movimento reflexivo (crítica e posicionamento), realizado por Margarida, é importante. Contudo, o destaque em sua fala de respeitar a elaboração da professora, é contundente, considerando que o estágio não deve ser espaço para denúncias sobre o trabalho do professor, tampouco da escola, mas, deve ser configurado como processo de reflexão crítica com fins de formação e direcionamento de escolhas para o exercício profissional futuro.

Nas palavras de Lima (2008, p. 200-201), é importante que o enfoque do estágio seja encaminhado para que os “[...] alunos reconheçam sua própria presença e o seu papel no local do estágio, em vez de focalizarem suas atenções apenas nos fracassos encontrados”. De outro modo, a última parte do relato: *“por isso tentei elaborar algo diferente sem desrespeitar o plano e a didática da escola”*, mostra um “malabarismo” recorrente no trabalho desenvolvido pelos estagiários, entre fazer o que pretende, muitas vezes até propondo estratégias que fogem à rotina, sem desconsiderar o que a escola determina.

De modo geral, esses são alguns dos embates vividos pelos estudantes-estagiários, no processo de elaboração do planejamento, que se articulam a tantos outros nos momentos de materialização das ações do estágio. Configurando o que Lima (2008) descreve como o exercício das atividades na tensão de um jogo de forças.

Dessa maneira, no que diz respeito a produção dos planos de aula, por Margarida e Maney, eles seguiram, no quesito forma, ao que foi sugerido pelos professores-orientadores (ver anexo). Esses planos, como uma construção pessoal, particular (Freitas, H., 2012), mas, articulados com aspectos macros das instituições (universidade; escola), com os acordos pessoais/profissionais e determinantes políticos-pedagógicos, tiveram configurações específicas.

Um dos planos de Maney, escolhido dentre os demais por ser o que mais se aproxima da análise aqui pretendida, apresenta uma contextualização inicial, que reproduz as diretrizes orientadoras da Secretaria Estadual de Educação do Tocantins (cópia do documento “Matriz de Recomposição”). O que permite perceber o fator determinante no planejamento, no que se refere ao conteúdo, como já sinalizado.

O tema do plano de aula de Maney, versou sobre os elementos artísticos presentes no cotidiano do povo Apinajé: “Arte Tocantinense: artesanatos e os objetos artísticos da

etnia Apinayé”, e teve como objetivo Geral: “Compreender os aspectos e usos dos artefatos, musicalidade Panhĩ, os usos no cotidiano local em interface com as diferentes concepções intergeracionais dos membros da comunidade da aldeia [xxxx] na Escola [xxxx]” (Plano de aula de Maney).

Os objetivos específicos, contemplaram desde a identificação de artesanatos e objetos musicais do cotidiano da comunidade, presentes nos processos educativos da escola, até a proposta de construir uma participação mais ativa dos estudantes, por meio do envolvimento com objetos concretos

A metodologia do plano de aula de Maney, previa uma sequência didática, sistematizada em quatro aulas. Para cada uma delas, foi feita a descrição da metodologia específica, do objetivo e dos recursos didáticos. Estes últimos, incluíam elementos retirados da própria comunidade: “Cabaça, madeira, sementes, olho de palha”, e outros, tais como: “Corda, faca, miçanga, fio de nylon e agulha”. A preocupação de Maney em articular o conhecimento curricular com o cotidiano da comunidade, com os modos de vida do grupo que participa, foi visível tanto no processo de planejamento, quanto na materialização das atividades.

No plano de Maney, também, foi sinalizada a proposta de avaliação: “A avaliação será feita de acordo com o envolvimento dos alunos com a atividade proposta” (Plano de aula de Maney). Porém, sem a definição dos procedimentos avaliativos, designando a avaliação da aprendizagem em termos bastante generalistas.

O plano de Margarida, selecionado para a análise, teve por tema: “Apreciação da contextualização do aprimoramento da estética teatral”, cujo objetivo geral, consistiu em: “Entender o que é o Teatro e contextualizar sobre sua história” (Plano de aula de Margarida). Os objetivos específicos, foram sistematizados do universal para o particular, iniciando com a definição do que é o teatro e, na sequência, passando para a identificação de elementos teatrais presentes no cotidiano dos estudantes. A tentativa de articular o global com o local, acompanhou todo o processo de planejamento apresentado no plano.

Margarida organizou a aula em momentos (1º, 2º e 3º), fazendo uma descrição detalhada do desenvolvimento da aula, inclusive, designando a distribuição do tempo para cada um dos momentos, com a referência total de 50 minutos. Desse modo, a atividade inicial consistiu em uma dinâmica de interação entre a turma, relacionada com o conteúdo que seria debatido. Os momentos seguintes, foram planejados com vistas às discussões gerais e específicas sobre a origem do teatro e suas manifestações locais.

Quanto à avaliação, a mesma característica generalista, percebida no plano de Maney, é identificada no de Margarida. Há a seguinte descrição no item procedimentos de avaliação: “Observar o envolvimento e interesse da turma” (Plano de aula de Margarida). No entanto, não são definidos os procedimentos de registro e análise pedagógica dessa observação com fins avaliativos. Tal constatação, leva a entender que a menção ao elemento avaliação, nos planos de aula dos estagiários, busca simplesmente preencher um campo obrigatório no formulário do plano.

Na designação dos recursos, no plano de aula elaborado por Margarida, são citados: fotos impressas, quadro branco e pincel. E aqui, aparece um ponto que merece reflexão: Margarida, faz a crítica, no plano de aula da professora regente, ao uso, de modo privilegiado, do quadro branco e pincel, como constatado acima, porém, utiliza os mesmos recursos no planejamento da regência, com acréscimo de outros procedimentos e estratégias didáticas.

Essa contradição sinaliza duas condições possíveis para seu entendimento: a primeira, é de que a estagiária buscou fazer modificações na aula, ao inserir dinâmicas e outros recursos, “*sem desrespeitar o plano e a didática da escola* (Diário de campo de Margarida), considerando respeitar um formato já consolidado na oferta da disciplina de Arte na turma; a outra, pode revelar a força de mecanismos de reprodução do observado, que implica na lógica de que é um *modo operandi* que funciona, portanto, vale a pena utilizá-lo.

De forma geral, esses modos de planejar o que pretende ser desenvolvido na escola, pelos estudantes-estagiários, vão ganhando forma no concreto das instituições de educação básica, permitindo um confronto político-pedagógico, a partir das relações vividas em situações reais no/com o trabalho docente.

7.2.2 Eixo 2: O realizado

Esse eixo tem por objetivo, apresentar as análises decorrentes das experiências dos estudantes-estagiários, no desenvolvimento das atividades de estágio, nas instituições escolares. O vivido nos espaços educativos, o contato com diferentes objetos, tempos, materiais e pessoas: “*Tive contato com professores, gestores, coordenadores*” (Margarida/diário de campo da pesquisadora), fundamentou o pensamento reflexivo sobre a própria prática educativa.

No entanto, considerando que “A reflexão sobre a própria prática é um ato difícil de ser concretizado” (Freitas, H., 2012, p. 118), foi necessária a elaboração de estratégias

específicas, abrangendo momentos de descrição, problematização e análise, que contribuíram para a produção de um caminho formativo compartilhado.

O estágio, ao possibilitar experiências no/com o trabalho docente, pode promover processos de internalização de relações da educação, configuradoras deste tipo específico de trabalho, tendo como elemento mediador a função social de estagiário. Esses processos de internalização, por sua vez, não são reflexos ou transposição direta do vivido, cada pessoa produz significados a partir de situações concretas das quais participa, por meio do que Pino (2005), denomina de conversão. Nas palavras do referido autor:

[...] não são simples transposição no plano pessoal das relações sociais, mas a conversão, no plano da pessoa, da significação que têm para ela essas relações, com as posições que nelas ocupa e os papéis ou funções que delas decorrem e se concretizam nas práticas sociais em que está inserida (Pino, 2005, p. 107).

Nesse sentido, as relações vividas pelos estagiários, ao longo desse período de atividades nas instituições educativas, potencializam a produção de significados sobre o trabalho docente e ao futuro campo de exercício profissional. Um movimento que permite que o estágio seja identificado, como um meio material, composto por diferentes relações sociais vinculadas ao ser e fazer docente, e que situa os próprios estagiários, também, como produtores delas.

Nessa perspectiva, retomando Delari Jr., (2009) sobre os planos do existir socialmente, é possível identificar na conjuntura do estágio as seguintes relações: relações institucionais: com ênfase nas articulações entre escola-universidade em suas dimensões estrutural, de espaços e tempos formativos com destaque, nesse último ponto, para a articulação entre TU e TC; relações sociais intersubjetivas: concretizadas nos relacionamentos dos estagiários com as demais pessoas: professores e outros profissionais das escolas, professores-orientadores, colegas de turma, estudantes da educação básica; com os modos de vida da comunidade local; relações sociais específicas do ato de ensinar-aprender: planejamento, regência, organização dos processos educativos, identificação do papel de educador; relações sociais no plano do indivíduo: na dinâmica do desenvolvimento do estudante-estagiário, como personalidade humana consciente, implicado nos processos específicos de formação escolarizada.

É a partir dessas relações que as unidades a seguir são apresentadas, seguindo o objetivo, já descrito, de conservar na parte as características do todo, a saber: o estágio como processo educativo.

2.1 Tensões e conflitos

A partir das experiências vividas no ambiente escolar é possível identificar, sob a perspectiva do estagiário, além de aspectos político-pedagógicos, também, os modos como as situações das quais participam afetam seu comportamento e provocam diferentes sensações. Nessa direção, são vários os relatos de como se sentem e agem nas condições materiais do fazer docente.

A esse respeito, o medo é um dos elementos que ganha centralidade nos diálogos, e é citado a partir de diversas situações: medo do silêncio e do vazio, provocados pela possível falta de conteúdo durante a explicação na aula; medo de não ter uma aula interessante e de como esse fator afeta a participação do estudante da educação básica; medo de não “dominar” o conteúdo específico; medo do imprevisto.

Esse tema foi debatido durante as sessões reflexivas e o diálogo com Margarida, a seguir, é expressivo dessa condição.

Episódio 4

Educadora-pesquisadora: Você já falou sobre ter medo do vazio, do medo de não ter uma aula interessante. Tem outro medo que foi marcante no desenvolvimento das atividades do ECS II?

Margarida: *Acho que o maior já falei, mas tiveram outros, por exemplo, o tema da aula que era história do teatro, teatro de rua, é um tema que eu estou estudando agora, que eu não domino, porque é muita coisa, mas eu entendo, eu sei, só que a todo momento, por mais que tudo que eu falei, eu pesquisei, eu procurei, eu ficava com medo de falar alguma coisa errada. Ou de os alunos fazerem alguma pergunta, foi uma coisa que eu fui com muito medo. Porque assim, eles podem fazer uma pergunta que eu nunca nem imaginei na minha vida. E eu ficava, “Meu Deus, se eles fizerem uma pergunta que eu não sei a resposta o que vai acontecer?” Por mais que é normal você perguntar ao professor e ele não saber, mas a gente nunca quer que aconteça, e ainda mais porque a professora [regente] está lá no fundo para fazer a avaliação que ela tem que fazer, e era uma coisa que eu tinha muito medo.*

Educadora-pesquisadora: Essa questão de não saber, nós temos na nossa cabeça que a gente tem que saber de tudo. E “não saber” é uma forma, inclusive, de incentivar a ir atrás, pesquisar juntos, fazer uma aula com pesquisa. Então, vamos pesquisar esse conceito, por exemplo. A gente tem que desmistificar essa ideia de que eu tenho que saber de tudo, mas, eu sei que ela existe, é como se eu enquanto professora precisasse saber da totalidade de diferentes conteúdos e de tudo o que pode acontecer em sala de aula. Mas, a gente não consegue fazer isso, nem professor na universidade, porque a gente está em processo de aprendizagem constante, não esgota. Então, têm situações que provocam você a pensar, “olha, eu preciso pesquisar mais sobre...”

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2024 (Sessão reflexiva, 22/05/2023).

Na fala de Margarida é percebido um conflito entre o que ela, como educadora, pode oferecer em termos de conteúdo e o que esperar da turma, diante do desenvolvimento do debate, que é um desenrolar imprevisível. Nessas circunstâncias, embora, concorde-se que o professor deve ser um profissional cientificamente formado e que é exigido dele “[...] um elevado conhecimento da matéria e da técnica de seu trabalho (Vigotski, 2003, p. 301), já que o trabalho do professor não pode ser desenvolvido de qualquer modo, por qualquer pessoa, tampouco, como “bico” (Freire, 1996) é necessário reconhecer que como ser humano incompleto, o processo de aprendizagem é contínuo e inconcluso, como o próprio desenvolvimento ontogenético.

Com essa perspectiva, o debate feito com Margarida teve esse teor e direcionamento, e como estratégia foram utilizados exemplos e discussões de outras disciplinas, com vistas a ampliação reflexiva a partir da situação descrita. Esse movimento proporcionou observar, como a preparação para essa etapa do estágio exige comprometimento e um esforço, por parte do estagiário, tanto no sentido pedagógico, quanto na dimensão subjetiva.

Foi possível identificar, também, como as inquietações dos estagiários, relacionadas aos modos de concretizar o processo de ensino-aprendizagem, são derivadas do reconhecimento de sua responsabilidade em assumir a posição de professor, mesmo que provisoriamente.

Há, ainda, no relato acima uma referência à função do professor supervisor – o regente da turma – relacionada ao ato de avaliar o estagiário, geralmente, realizado por meio de uma ficha de preenchimento obrigatório. E aqui, no relato de Margarida, é possível visualizar um significado de vigilância atribuído a função desse profissional e um certo sentimento de insegurança decorrente dessa condição.

Porém, em uma análise ampliada, foi constatada uma percepção dúbia a esse respeito, já que a presença desse professor, também, é identificada como uma maneira de garantir mais confiança ao trabalho que está sendo realizado, como comprovam os relatos de vários estagiários, registrados durante a observação de aulas na universidade.

A discussão sobre a função desempenhada pelo professor supervisor (sugere-se colaborador), tem ganhado cada vez mais destaque no debate da área. Em 1997, durante o I Encontro Nacional de Estágios, a relação desse profissional com o estágio já era refletida por pesquisadores, como aponta o estudo de Barra (2023). A autora, ao analisar os anais do referido evento, destaca:

[...] professores das escolas resistiam ao estágio, afinal o estágio representava a imposição de mais uma atividade laboral docente, embora esta não fosse reconhecida pela LDB nº9394/96. O trabalho do professor da escola com o estágio não tinha qualquer relação com o 'plano de carreira' previsto no item constitucional de valorização do magistério (CF, art. 206, item V) (Barra, 2023, p. 3).

Essa situação já denunciava o fato de que o trabalho realizado por esse professor, junto ao estagiário, não é remunerado, não é incluso em seu plano de carreira e atravessa sua carga horária, como uma demanda que fica subentendida em sua jornada laboral cotidiana. Por essa configuração, que não é diferente agora, cabe um olhar atento para esse profissional, buscando pontuar claramente quais são suas funções, nessa condição específica, que devem ser fundamentadas no comprometimento com a formação do futuro educador. Revela, ainda, a necessidade do reconhecimento dessa atribuição, como componente do trabalho docente, que deve ser inserida como pauta e demanda na organização dos professores enquanto classe profissional.

Continuando com o objetivo de identificar os pontos de tensão e conflito, também, foi citado por Margarida, o medo do imprevisto. E a esse respeito, o roubo de um relógio, ocorrido durante uma de suas aulas, configurou um momento conflituoso na posição de educadora: *“Eu falei lá do roubo do relógio, não tinha como eu saber o que ia acontecer. O que eu ia fazer?”* (Sessão reflexiva, 07/07/2023). O questionamento de Margarida sobre o que fazer, diante de uma situação como essa, revelou o seu entendimento sobre a sala de aula ser um espaço em movimento e da exigência da tomada de decisões, pelo professor, em meio ao processo educativo que é dinâmico.

No cenário apresentado, a condução da professora regente foi primordial para a resolução da situação. E a experiência de Margarida em observar, acompanhar e reorganizar sua aula, a partir disso, promoveu reflexões sobre o fazer docente: *“[...] são questões que aparecem no meio da aula e não existe uma forma de prevê essas demandas no plano de aula”* (Diário de campo de Margarida).

Junto com o medo, outros sentimentos são citados pelos estagiários, como a insegurança: *“No primeiro momento da aula, a sensação de insegurança com as palavras tornou real aquela regência, [deixando-a] ainda mais especial. Quantas sensações ocorrem no primeiro contato com as pessoas [...]”* (Relatório de Maney, 2023). O conteúdo desse relato, também, aparece no relatório de Margarida, com a mesma ênfase dada ao que fora sentido por Maney, no primeiro contato com a sala de aula.

Foram descritos, ainda, sentimentos de alegria em conseguir realizar as atividades previstas para o estágio, especialmente, as regências: *“um dos alunos falou assim: ‘Isso é muito legal, porque você é uma pessoa que sempre está aqui com a gente’, então, aquilo ali foi uma sensação de muita alegria, muita emoção, [...] é uma realização poder estar ensinando as pessoas dentro da sala de aula* (Maney, Sessão reflexiva, 27/05/2023); de tristeza: *“Algumas turmas não participaram tanto, isso me deixou um pouco triste”* (Margarida, Sessão reflexiva, 22/05/2023); de timidez; nervosismo e frustração causados pelo embates entre o previsto e o possível.

Todos esses aspectos podem ser utilizados como fonte de reflexão, com base no desenvolvimento do trabalho docente, e podem possibilitar uma análise que articula as pessoas “[...] e suas relações a partir da sua experiência, do seu fazer cotidiano, da intimidade do processo de trabalho” (Oliveira, 2010, s/p), oportunizada na formação inicial, de modo privilegiado, por situações decorrentes do estágio.

Outro fator que aparece com recorrência nos relatos de vários estagiários, identificado nos relatórios e nas aulas da disciplina de ECS II na universidade, é a preocupação com a administração do tempo da aula na educação básica. Margarida, é a que mais expressa essa preocupação, ao buscar uma correspondência entre o tempo de fala, o debate e a participação dos estudantes, considerando o conteúdo planejado para uma aula de 50 minutos, bem como, identifica uma limitação temporal da regência para um aprofundamento pedagógico.

[...] a dificuldade maior foi a questão do tempo, foram só cinquenta minutos por cada aula, administrada em turmas diferentes [...]” (Relatório de Maney, 2023).

Eu acho que o tempo é muito pouco, que é uma coisa que eu trago muito na sala, como que a gente vai fazer essa mudança de educação que a gente quer: uma educação freiriana, com respeito, de ouvir o aluno, de troca, de ensinar, mas também de aprender, como eu vou conseguir fazer isso no estágio, para que seja possível eu fazer isso quando eu for uma professora?” (Margarida, Sessão reflexiva, 04/04/2023).

A fala de Margarida, demonstra a expectativa em relação às implicações do estágio no seu futuro como docente: *“[...] como eu vou conseguir fazer isso no estágio, para que seja possível eu fazer isso quando eu for uma professora?”*. E diante dessa indagação, é importante frisar a compreensão do estágio como um momento determinado, cujo objetivo é direcionado “[...] às aprendizagens e às lições que podem ser retiradas

dessa passagem uma vez que [...] o estágio pode ser comparado a uma ponte, na qual os estagiários exercem suas atividades [...]” (Lima, 2008, p. 199).

Portanto, as implicações do estágio curricular são limitadas, dado o seu caráter temporal como componente da matriz de formação de professores, mas, possíveis e potentes, considerando o que é oportunizado em sua materialidade, como tem demonstrado as reflexões aqui apresentadas.

Quanto à problematização do tempo de aula na disciplina de Arte, ela deve ser feita articulada ao lugar deste componente no currículo, que tem assumido um lugar secundarizado, e ao debate da distribuição da carga horária semanal na educação básica, pois, essa organização transcende a dinâmica de oferta do estágio. Contudo, o ECS contribui para essa problematização, podendo implicar em desdobramentos no futuro exercício docente do educador do campo, como por exemplo, auxiliar na percepção de que é necessário um trabalho contínuo, sequencial e articulado no ensino de Arte, considerando suas reais condições de oferta.

2.2 Espaços institucionais

A efetividade das relações dos estagiários com os espaços institucionais, as quais contemplam a estrutura física, objetos, materiais, pessoas e modos de organização, oportunizam diferentes reflexões e questionamentos. E apresenta, também, desafios, como o trâmite da documentação obrigatória do estágio.

Nesse sentido, é unânime a compreensão de que são necessárias mudanças:

Então, eu acho que é uma relação que pode ser melhorada, porque não é só o nosso curso. As licenciaturas, todas aqui, utilizam as escolas como espaço de estágio. Então, elas não recebem só o nosso curso [...]. “Ah, mas eu vou ter demanda de trabalho”, isso aqui [estágio] é mais demanda de trabalho [para as escolas]? Ok, mas os alunos precisam ter um tempo para realizarem o estágio. [...] Então, acho que essa relação pode ser melhorada, porque eu vejo ainda um pouco distante. Não sei se a gente poderia, o curso poderia ir mais nas escolas, para tirar as dúvidas, conversar um pouco com eles, acerca da realização do estágio. Eu já fiz isso [...] (Educador 01).

Quadro 11 — Registro do diário de campo de Margarida (III)

<p>19 de março</p> <p>Primeira ida na escola para solicitar o estágio e iniciar o andamento, fui bem recebida e responderam todas as minhas perguntas.</p> <p>Dias depois já tive dificuldade com a comunicação, minhas perguntas no WhatsApp não foram respondidas.</p> <p>Impusisto com a plataforma sage a escola se mostrou muito relutante para fazer o cadastro mesmo mandando o tutorial de como fazer o cadastro não foi realizado.</p>	<p>19 de março</p> <p>Primeira ida na escola para solicitar o estágio e iniciar o andamento, fui bem recebida e responderam todas as minhas perguntas.</p> <p>Dias depois já tive dificuldade com a comunicação, minhas perguntas no WhatsApp não eram respondidas.</p> <p>Imprevistos com a plataforma Sage. A escola se mostrou muito relutante para fazer o cadastro, mesmo mandando o tutorial de como fazer, o cadastro não foi realizado.</p>
---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Os relatos, com muita frequência, apontam uma dificuldade na comunicação, principalmente, na falta de retorno das escolas nas solicitações de contato. Tal situação, coloca os professores-orientadores e os estagiários na posição de mendicantes (Ranzi, 1997), nas instituições escolares, como já afirmado. E revela uma problemática que precisa ser amplamente debatida, com a finalidade de amenizar os transtornos diagnosticados.

E esse apontamento não é feito no sentido de procurar culpados, uma vez que, há o reconhecimento da demanda cotidiana da escola e de como o estágio impacta as atividades e rotinas das instituições: *“Gente! Como a gente tem que ficar correndo atrás da pessoa, por mais que a professora seja ótima, coordenadora é ótima, a escola é ótima, só que eu acho que eles têm tantas demandas e a gente se torna outra demanda [...]”* (Margarida, Sessão reflexiva, 04/04/2023).

Essa hipótese, do estágio ser visto como uma nova demanda nas instituições escolares, é compartilhada por educadores e educandos da LEdoC: Artes. Nesse sentido, a reflexão apresentada, abre perspectiva para um importante questionamento, a saber: quais os significados atribuídos ao estágio/estagiário pelo corpo profissional das escolas?

Nessa direção, é identificado que a forma como as escolas percebem e recebem as atividades do estágio, é uma demanda e um desafio emergentes, cuja resolução precisa considerar o que é afirmado por Lima (2008, p. 199),

O espaço da escola de educação básica, recebedora dos estagiários, torna-se, dessa forma, o espaço de encontro das culturas dos alunos, dos formadores e

dos estagiários. É importante lembrar que cada escola tem um jeito especial, específico de conduzir o seu cotidiano e sua organização e de se posicionar diante das questões e desafios que surgem.

Esse reconhecimento, da escola como espaço com características específicas que, embora, seja configurada universalmente como local de ensino-aprendizagem formal, é, na perspectiva da singularidade, produzida por relações particulares, contribui para situar essa problemática da comunicação, como uma situação que precisa ser debatida nos planos coletivo e individual das instituições receptoras dos estagiários.

Nesse sentido, os significados atribuídos ao estágio e a identificação do impacto da relação universidade-escola, precisam ocupar lugar de destaque nos diálogos, com base no reconhecimento de que essas instituições são pares interdependentes e indispensáveis, para a materialidade do estágio como processo educativo. As visitas às escolas, como demarcada na fala do Educador 01, considerando a projeção de ações cooperativas, pode ser uma estratégia efetiva para a superação coletiva desses desafios.

Em termos de infraestrutura das instituições escolares, os documentos de registro dos estagiários, como o relatório, trazem uma descrição detalhada dos itens físicos (salas, laboratórios, ambientes interno e externo), quantidade de estudantes matriculados e professores em exercício. As escolas referenciadas, no presente estudo, estão localizadas uma na área urbana, mas, com matrículas ativas de estudantes moradores de povoados; a outra, em uma aldeia indígena de Tocantinópolis.

Sobre a escola que Maney desenvolveu as regências, é encontrado o seguinte registro:

O que diferencia essa escola das outras encontradas nas cidades, são as pinturas que se destacam, ao apresentarem formatos que representam as pinturas Apinayé, como a pintura das metades Wanhme e Katàm, pinturas do dente da piranha, o talo da bacaba entre outras pinturas que conseguem construir uma outra concepção para a escola em geral.

Nessa instituição, há uma clara intencionalidade em articular a estrutura da escola, com aspectos culturais do povo Apinajé, visualizada desde a presença de ornamentos, com elementos da comunidade, até a forma como é dirigida, o diretor é um professor indígena formado na UFT. A realização das ações do estágio em escolas situadas no campo, como neste caso em uma aldeia, é um fator potente para a problematização e a identificação com a docência, tendo os modos de vida do grupo como referência.

De um modo geral, o vivido em meio a organização das escolas, nas relações produtoras do meio social educativo, é sentido e refletido pelos estagiários de diferentes formas. É exemplo dessa afirmativa, o relato que segue: “[...] *minha mente está acostumada a ver a escola como um ambiente hostil*” (Diário de campo de Margarida). Esse registro foi tema de debate em uma das sessões reflexivas, resultando no seguinte diálogo:

Episódio 5

Educadora-pesquisadora: Você descreveu a seguinte situação: “a minha mente está acostumada a ver a escola como um ambiente hostil”. Eu achei bastante interessante essa sua fala. Você coloca que se sentiu com uma visita na escola, mas, tentou fazer uma organização diferente, então, você finalizou com essa frase: “Minha mente acostumada a ver a escola como um ambiente hostil”. Queria que você comentasse um pouquinho sobre.

Margarida: *Ah, sim! O modelo de educação que a gente teve, eu falo a gente porque eu acredito que você também, porque na minha sala, conversando, todo mundo fala sobre isso, sobre a escola ter silenciado a pessoa, tanto que quando eu falei que eu escolhi a escola [XXX], porque foi a escola que eu mais estudei aqui [Tocantinópolis], também, foi a escola que eu mais me senti bem, porém, mesmo assim tiveram problemáticas no meu tempo lá. Depois de um tempo, eu passei o Ensino Médio inteiro calada na sala, porque eu não tive uma experiência boa no Ensino Médio. A escola me calou mesmo. A gente fica com essa ideia, quando eu cheguei na escola ainda estava assim. Eu não lembro qual foi o dia que eu escrevi isso.*

Educadora-pesquisadora: No dia 3 de abril. Você começou descrevendo, no diário de campo, sobre o plano de aula da professora regente.

Margarida: *O dia que eu estava escrevendo o plano. E aí quando você vai para a escola, o aluno mesmo, ele já fala: “Ah, meu Deus, hoje eu vou para a escola”, porque é um ambiente onde ele não é validado, onde ele é calado, silenciado. Tanto que muitas vezes o aluno chega na escola e ele fica ansioso para ir embora. E eu não queria que isso acontecesse na minha aula, não queria que os alunos ficassem se sentindo assim, que eles se sentissem silenciados, que eles sentissem que eu não os entendia. Uma coisa que na faculdade as vezes a pessoa fala: “Eu não vim para a aula, porque eu não estava a fim”. E a gente entende, porque a gente é adulto. E a gente sabe que tem dia que realmente a gente não quer ir para a aula e está tudo bem. E por que uma criança não pode se sentir assim? Tem dia que você quer ir para a aula, mas você quer ficar lá no fundo da sala, só calado, ouvindo [...]. E a criança também se sente assim. Só que a gente não se acostumou a entender o sentimento das crianças, nós não as enxergamos como ser humano, essa é a realidade. E eu não queria passar isso para eles. Que eles não se sentissem bem, em um ambiente de tensão mesmo, porque é um ambiente de tensão, muitas vezes. As vezes chega um professor na sala, todo mundo corre e se senta. O professor de antes era um professor mais legal e a sala fica super agitada, os alunos conversando, andando pela sala, aí a próxima aula é do professor fulano, todo mundo corre e arruma a cadeira. Eu lembro muito disso, a próxima aula era de professora fulana, a gente alinhava as cadeiras certinhas, todo mundo se sentava, ficava quietinho, caladinho, não dava um pio. E a professora ainda chegava na sala dos professores se orgulhando disso, “porque na minha aula fica todo mundo*

quieto, todo mundo calado, sentado, nem pede para ir ao banheiro”. Por que será? Não é normal, aquelas crianças não estavam se sentindo bem. Eu não queria isso, acredito que foi nesse sentido que eu escrevi.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2024 (Sessão reflexiva, 07/07/2023).

O relato de Margarida, revela questões que articulam suas experiências estudantis, na educação básica, com o realizado durante as atividades do estágio. E a partir disso, é possível destacar a correlação que ela faz entre, a produção de significados sobre a escola, a forma como o professor organiza os processos educativos e como as situações, decorrentes deste movimento, implicam no comportamento e no desenvolvimento do aluno. É um movimento reflexivo contundente, para uma educadora em processo de formação inicial, oportunizado pelas relações produtoras do estágio.

A importância dessa constatação, encontra respaldo em Andrade; Resende (2012, p. 232) quando afirmam:

As questões relativas à carreira, ao trabalho docente, às relações de poder dentro do espaço escolar, à autonomia do professor devem se constituir também em motivos de questionamentos e de reflexão, tanto para o estagiário, como para os demais agentes envolvidos.

Nessa perspectiva, centralizando essas questões como componentes do trabalho docente, a partir da compreensão global deste tipo de trabalho (Oliveira, 2010), três aspectos interdependentes se sobressaem no relato de Margarida: a escola e o processo educativo, como espaços-tempos de tensão; o silenciamento do educando; e a postura docente.

Para o primeiro aspecto, é importante lembrar Vigotski (2003), quando afirma que o processo educativo não é plácido, sem conflitos e é comparado, pelo autor, como a vida social que é produzida em meio a trocas combativas. Nessas circunstâncias, a escola e seus processos, são configurados por relações de poder, incluem uma diversidade de pessoas e objetivos, e os conflitos derivados dessas articulações, são expressos no cotidiano escolar de várias formas, tais como: no comportamento do professor e do aluno; nas relações entre os pares; na falta de participação e no desconforto do aluno.

O silenciamento do educando é um dos aspectos mais problematizados por Margarida. E essa problematização, pode ter origem na perspectiva de formação defendida na Educação do Campo, intencionalizada na LEdoC: Artes, que tem como fundamento a “[...] compreensão das potencialidades do processo de formação para contribuir com a superação da alienação e avançar em direção à emancipação humana”

(Molina, 2017, p. 601). Desse modo, Margarida, ao partilhar de um ambiente formativo que busca materializar uma educação com fundamento na práxis e na emancipação (Silva, 2011), se coloca em posição de repelir qualquer forma de imposição, medo e silenciamento no processo de ensino-aprendizagem.

O terceiro aspecto, enfatizado no episódio, está relacionado com o vivido por Margarida, enquanto estudante da educação básica, e é direcionado para a postura docente, caracterizada pela rigidez, e suas implicações no comportamento dos alunos. Nessa situação, ao fazer o movimento comparativo entre um professor e outro: *O professor de antes era um professor mais legal e a sala fica super agitada,[...] aí a próxima aula é do professor fulano, todo mundo corre e arruma a cadeira*”, Margarida, define um tipo ideal de professor, tendo por base o conjunto das relações que compõe sua existência social. Na percepção de Margarida, sobre a postura docente, é nítido o reconhecimento que ela faz da necessária mudança, na relação professor-aluno, nos processos educativos na escola.

Nesse sentido, fundamentando o posicionamento de Margarida na perspectiva freiriana, referenciada de modo recorrente por ela ao longo das sessões reflexivas, essa mudança implica em transformações no todo do processo educativo, incluindo modificações na relação entre educadores e educandos, que deve ultrapassar a lógica de agentes passivos e dicotômicos, para ativos e companheiros; da simples narração e exposição de conteúdo, para a produção coletiva de conhecimento; da mecanicidade, transferência e repetição de palavras vazias de sentido, para a concretude da dinâmica material de existência (Freire, 2019).

Em síntese, é esperado do professor uma postura diretiva, condutora, democrática, que ele desempenhe o papel de organizador e dirigente do processo educativo (Vigotski, 1998). Configurando, com essa orientação, uma intencionalidade educativa contrária ao objetivo de domesticação do educando (*“todo mundo se sentava, ficava quietinho, caladinho, não dava um pio”*).

Nessa perspectiva, a reflexão e crítica, a partir do vivido por Margarida em diferentes momentos de sua existência social, contribuíram para a construção de um posicionamento, quanto ao seu futuro exercício profissional, que se manifesta de forma contrária a um ambiente de tensão, medo, silenciamento e falta de compreensão ao aluno. Inclusive, ela explicita tal objetivo, no seu primeiro ato como educadora no espaço da escola, por meio do estágio.

Outra situação que corrobora a afirmativa de que, a aproximação com os espaços institucionais pode se converter em fonte de reflexão e problematização, durante as atividades de estágio, é revelada na seguinte observação feita, também, por Margarida.

Episódio 6

Educadora-pesquisadora: E nesse sentido, a gente pode pensar também o estágio como esse local de viver na coletividade escolar, ainda, no processo de formação inicial. Por quê? Você foi para a escola, para uma estrutura de educação básica, lá tem gestora, tem coordenadora, tem estudante, tem uma rotina. Então, nesse processo de formação inicial, o estágio vai dar essa oportunidade ou possibilitar ao estagiário esse contato com a coletividade escolar, como professor em sala de aula, no processo de observação, depois de regência, depois de análise sobre o vivido.

Margarida: *Teve um outro dia também que a aula terminou e foi a última aula. E aí, eu fiquei lá esperando a carona e os meninos também estavam esperando o ônibus, principalmente as crianças do campo, que vem para a escola. E aí, eu observei isso em algumas falas delas, falando... Eu não sei se você lembra, sabe aquela parte que a gente estava sentada, lá fora, antes da aula começar? O portão ficou fechado, o que fecha a escola. E aí um desses meninos pediu, eu acho que é a coordenadora que fica lá, até eles pegarem o ônibus. Pediu para ela: “Eu posso entrar para beber água, porque eu vou ficar sem beber água até chegar lá na minha casa”. Ele mora em um dos povoados, não lembro exatamente. Aí ela falou: “Não, não pode, você deveria ter tomado água antes”. Aí faz a gente pensar que é uma situação pequena, entre aspas, que ele poderia ficar com sede até chegar em casa, mas faz a gente pensar, eu já vi como um desafio das crianças do campo que estudam aqui na cidade e o papel que uma coordenadora desempenha. [...]. E você só vai parar para pensar depois que você começa a ver a situação, começa a estudar sobre isso e perceber o quanto é mais difícil para um aluno do campo que estuda aqui, ou até mesmo um aluno do campo que estuda na escola do campo, que não é feita para ele. Realmente, o estágio dá esse privilégio da gente observar várias áreas, além da nossa área de ser professor mesmo.*

Educadora-pesquisadora: Inclusive a gente pode relacionar com outra questão apontada no texto, sobre a própria natureza do processo educativo que, exige um contato e uma interação com a vida que seja o mais estreito possível. E aí entra uma questão importante, as pessoas que vivem no campo têm modos de vida diferentes, tempos diferentes, forma de organização social diferente.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2024 (Sessão reflexiva, 03/07/2023).

Esse diálogo teve como elementos mediadores, a leitura e a discussão do capítulo “A psicologia e o professor”, do livro “Psicologia Pedagógica” de Vigotski (2003), articuladas com as experiências da estagiária no ambiente escolar. A partir dessa estratégia, foram sinalizadas importantes reflexões, como por exemplo, questões relativas à função da coordenação pedagógica, identificada por Margarida como múltipla, ampliada e configurada pela sobrecarga de trabalho: “[...] ela [coordenadora pedagógica] é super sobrecarregada. Ela faz várias coisas na escola, precisa participar

de vários eventos, tanto dentro da escola quanto fora. Eu consegui observar isso” (Margarida, Sessão reflexiva, 03/07/2023).

Importa enfatizar que a coordenação pedagógica, compõe o perfil do educador do campo (gestão de processos escolares). Portanto, a forma como essa função é visualizada, em meio ao fluxo das relações na escola, pode implicar na produção de significados sobre os modos deste exercício profissional específico. E no caso descrito, acima, há fortes marcas de intensificação no trabalho (Hypolito, 2011) desenvolvido por essa coordenadora.

No que se refere ao relato de Margarida, no episódio seis, há um destaque para os desafios de educandos que moram no campo e estudam no meio urbano, pois, ao não terem essa condição reconhecida, nas relações cotidianas das instituições escolares, passam por dilemas de diferentes origens, como os relacionados à locomoção, espera, negação de necessidades básicas. Dessa forma, a constatação feita por Margarida, permite a identificação das implicações negativas de uma organização educacional, alheia às especificidades das pessoas que moram no campo.

Tocantinópolis é um município do interior do estado do Tocantins, cujo território é formado por uma quantidade significativa de povoados. Essa configuração, alinhada à ausência de escolas no campo para o atendimento do ensino fundamental II e ensino médio, faz com que muitos educandos com essa origem, estudem em escolas no centro da cidade. Essa condição, demonstra no cotidiano, os efeitos “[...] de um grave problema, que é a insuficiência da oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio no território rural” (Molina, 2017, p. 595), configurando um dos desafios no processo de escolarização dos povos do campo.

De um modo geral, a situação observada e refletida por Margarida, apresenta características do que Lima (2008, p. 201) denomina de

– **Lições aprendidas na chegada:** entre nossas atividades com os estagiários, destacamos o portão da escola e a chegada dos alunos. Em trabalho anterior – (Lima, 2002, p. 61) – destacamos que a porta ou o portão da escola representa para o estagiário uma oportunidade de reflexão e questionamentos.

Lima (2008) destaca 08 tipos de lições aprendidas no ambiente escolar, a partir do estágio, as quais contribuem para a identificação da globalidade do trabalho docente, incluindo a sala de aula, a estrutura escolar e suas interrelações. Desse modo, a lição descrita por Margarida, demonstra, ainda, a materialidade de um dos objetivos do estágio na LEdoC: Artes, a saber: [...]. VI - Proporcionar ao(a) estagiário(a) **a oportunidade de**

reflexão e a problematização acerca do processo educacional nas diferentes situações

que envolvem o processo de ensino-aprendizagem (PPC- Educação do Campo, 2023, p. 226, grifo nosso). Considerando esse objetivo, a escola passa a ser vista de forma multifacetada e as relações sociais cotidianas, objeto de atenção e análise.

A enfoque dessas questões, na concretude dos processos que ocorrem na escola, oportunizado pelo conjunto das experiências do estágio, possibilita

[...] uma leitura não idealizada da escola, dos professores e das possibilidades de ação dentro dela, na medida em que, nessa aproximação/confronto explicitam-se as semelhanças e diferenças entre os projetos históricos em elaboração pelos sujeitos reais envolvidos na prática educativa e suas implicações nos modos de participação e nos espaços de negociação que têm assegurados (ou não) no interior da instituição escolar (e fora dela) (Fontana, 1997, p. 277 – 278).

O convívio dos estagiários no espaço escolar, embora, seja reconhecida a limitação temporal das atividades do estágio, permite a observação e a problematização de situações que podem passar despercebidas pelos profissionais das instituições, dado o caráter rotineiro e repetitivo de muitas das ações. Com isso, a percepção de situações adversas e contraditórias, a partir de uma leitura contextualizada, pode implicar na formação do futuro educador, tanto no sentido profissional, quanto na condição mais geral de pessoa em desenvolvimento que externa sentimentos de empatia, cuidado e respeito com o outro.

2.3 Desenvolvimento das ações pedagógicas na escola

A centralidade analítica nessa unidade é direcionada para o desenvolvimento das ações pedagógicas, por Maney e Margarida, nas instituições escolares, com ênfase nos componentes do processo de ensino-aprendizagem materializados em sala de aula, tais como: metodologias, recursos e estratégias didáticas, relação professor-aluno, dentre outras dimensões vinculadas ao fazer docente.

Para tanto, foram descritos e analisados cenas e episódios derivados das regências, tendo como elemento mediador, o diálogo pedagógico sobre o realizado. Os recortes específicos, tiveram como justificativa a relação com os objetivos do estudo e, a estratégia principal para o debate, consistiu na realização das sessões reflexivas (gravadas em áudio).

A partir dessas escolhas, cabe a descrição dos procedimentos realizados. De início, foi exibida uma regência acompanhada, filmada e selecionada pela educadora-

pesquisadora; após a exibição, Margarida e Maney expressaram suas reflexões sobre o visualizado, motivados por perguntas problematizadoras e pelo uso de tarjetas, com frases coletadas ao longo do processo de acompanhamento das regências.

Posteriormente, foi feito um debate sobre o papel social do professor, utilizando como fundamento teórico os textos “Prólogo à versão russa do livro de E. Thorndike, princípios de ensino baseados na psicologia” (Vigotski, 1998) e “Psicologia pedagógica” (Vigotski, 2003), articulados com as experiências de Maney e Margarida na etapa do ECS II.

Considerando essa configuração e a finalidade de identificar as reflexões do estagiário e da estagiária, a partir de suas singularidades interpretativas, as análises decorrentes dos processos vividos em sala de aula serão apresentadas, em determinados momentos, separadas, e em outros, associadas, principalmente nos pontos em que se aproximam.

Desse modo, a aula de Maney, selecionada para a análise coletiva, apresenta a seguinte descrição.

Quadro 12 — Descrição de regência - Maney

Cena de Regência (ECS II)
Tema da aula: “Artesanato e objetos artísticos da etnia Apinajé” - Turma do 6º ano do Ensino Fundamental II.
Inicialmente, o estagiário acompanha a professora da disciplina de Arte (egressa da LEdoC: Artes) a fazer a chamada nominal dos estudantes. As primeiras ações do estagiário na posição de regente foram: organização das cadeiras em formato de roda; identificar e expressar os vínculos com os estudantes: “Esse aqui já me conhece”; “Esse aqui é jogador”. Toda a aula foi ministrada na língua Apinajé. Ocorreu a apresentação dos instrumentos artísticos presentes na comunidade, os quais foram manuseados por todos os estudantes. Foram escritos no quadro, com o uso de giz, os nomes dos instrumentos na língua portuguesa e Apinajé, seguida de leitura coletiva, guiada pelo estagiário, e a reprodução dos termos nos cadernos pelos estudantes: Maracá (Gohtát); Colar (Mê Krexê); Arco e flecha (Kru Kuxê); Cocar (Mê Akà-ti); Cofó (Kawà); Apito (Meo Hi); Esteiro (Kupip). O estagiário escreveu seu nome no quadro, associando-o, de imediato, à posição de professor: “É importante colocar o nome do professor” (aponta para si mesmo em um gesto de autorreconhecimento do papel social de professor). Os estudantes permaneceram sentados em suas cadeiras e os diálogos entre eles e Maney foram na língua indígena. Maney: “O tempo passa muito rápido” (aula de 50 minutos). A regência foi realizada em dupla com outra estagiária, também, indígena e moradora da mesma aldeia.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023 (videogravação de regência: 25/04/2023).

A gravação da regência, junto com essa descrição (impressa), foi apresentada ao Maney que prontamente manifestou um estranhamento em assistir sua própria aula, demonstrando uma insegurança em se perceber em uma posição não comum, ou nas

palavras do Educador 02: “*estando do outro lado da sala*”. Com base nesse material, a sessão reflexiva foi conduzida por meio do debate de aspectos gerais do processo realizado, contemplando desde a organização do espaço da sala de aula, até as escolhas dos recursos e estratégias didáticas.

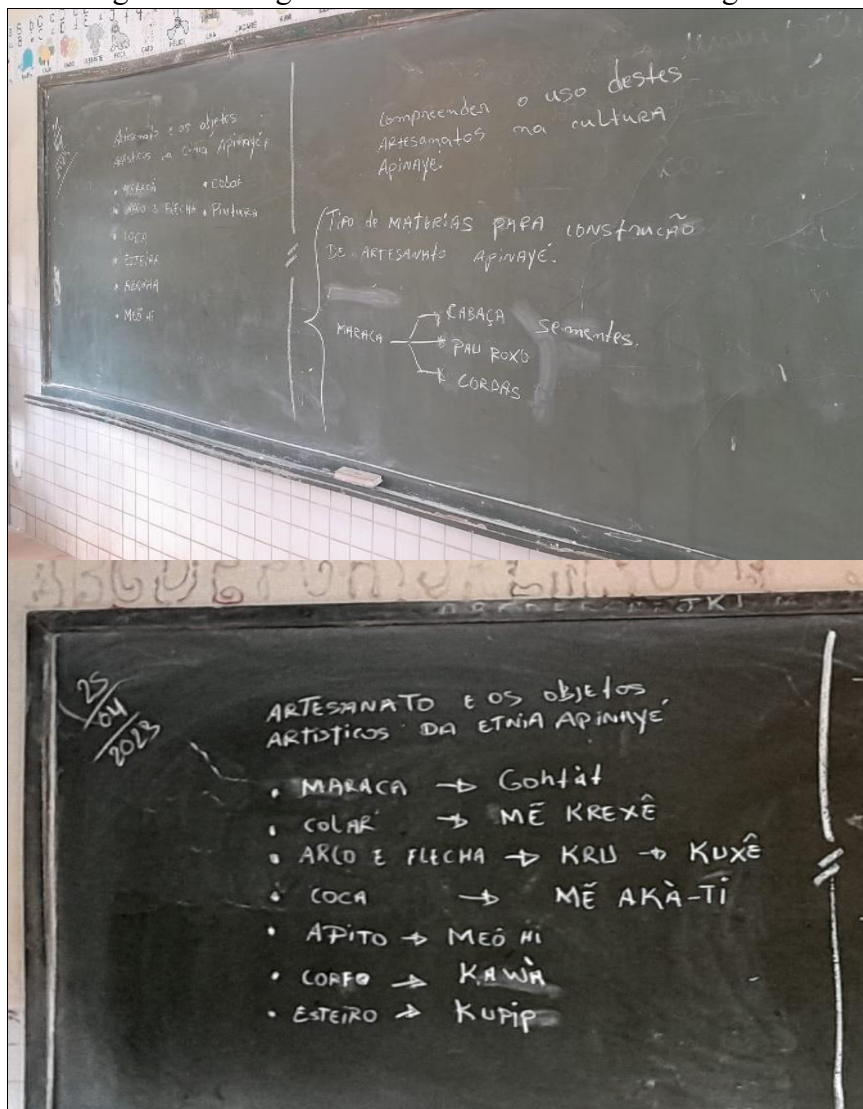
Sobre a opção de trabalho coletivo, para o desenvolvimento da regência, Maney apresentou a seguinte justificativa:

Por que em dupla agora? Eu queria fazer individual. Mas só que a minha colega tinha muita dificuldade. Porque ela entrou primeiro, mas não conseguia fazer sozinha. Então, antes de fazer o estágio, ela viu que eu estava matriculado e me pediu uma ajuda, para a gente fazer junto. Entendeu? Eu acabei aceitando. Nunca rejeitei o convite (Maney, Sessão reflexiva, 30/03/2023).

Maney, nas relações cotidianas na universidade, apresenta esse perfil de coletividade com os pares, especialmente com os colegas do mesmo grupo social. No que se refere ao desenvolvimento das atividades do estágio, a recomendação é que elas sejam realizadas individualmente pelos estagiários, considerando a experiência de assumir ativamente a posição de professor. Contudo, em meio às condições reais das instituições escolares, das demandas e dos desafios individuais, é acordada a realização do trabalho em dupla. Essa condição, pode contribuir para o fortalecimento das parcerias entre os estagiários e na possibilidade de trabalhos cooperativos, resultando na superação dos obstáculos durante o estágio.

A respeito da aula, descrita acima, ela possuiu um caráter predominantemente expositivo e para a explicação do conteúdo, foi priorizada a língua compartilhada pelo grupo (língua materna - Apinajé). Nos processos de escrita (no quadro), o estagiário buscou a articulação entre a língua portuguesa e a Apinajé, como demonstram os registros a seguir.

Imagem 9 — Registro da lousa com conteúdo de regências



Fonte: Maney, 2023 – (Regências).

A motivação em utilizar a língua materna na regência, surgiu da percepção de Maney de sua ausência nos processos de escolarização, identificada ao longo das observações nas etapas anteriores do estágio, e na convivência direta do estagiário com a instituição escolar presente na comunidade. Dessa forma, foi possível perceber que a importância dada à língua materna, no desenvolvimento da aula, estava relacionada com os modos de vida do estagiário, com as relações que produz o seu meio social e na busca pela ruptura, mesmo que pontual, do processo de secundarização da língua comum do grupo no sistema de ensino.

As reflexões coletivas sobre esse tema, deram origem ao seguinte episódio:

Episódio 7

Educadora-pesquisadora: Outra coisa que você fez que eu achei muito interessante: a aula inteira você ministrou na língua materna. E eu queria que você falasse um pouco da importância do Maney, enquanto educador, trabalhando com a língua materna. Você até comentou comigo: “*Professora, em geral, os professores não trabalham com a língua materna*”. E eu queria entender por que essa importância de trazer essa identidade na sala de aula. E se você pretende, quando for educador, trabalhar dessa forma?

Maney: *Sim, eu pretendo trabalhar daquela forma ali, porque é muito melhor para explicar algo que eles [estudantes] não sabem. A gente tem uma linguagem específica que é a nossa linguagem, mas eles não sabem o significado daquilo ali. Então, é por isso que é importante, dando aula no português, tipo apresentar uma palavra ali, aí eles não sabem o que é aquilo ali no português, você já vai explicar para eles na linguagem Apinajé. Aí eles já vão ter noção do que eu estou falando, por isso que eu trabalhei daquela forma ali com os objetos artísticos, que os Apinajés sempre usam na nossa identidade para mostrar para os não indígenas o que aquilo significa para nós. Então, naquela linha eu pensei: eu vou trabalhar dessa forma para eles terem noção do que eu estou falando.*

Educadora-pesquisadora: Você falou que muitas vezes o aluno não compreende o que o professor fala, eu achei isso muito forte, e fiquei pensando na nossa relação com vocês na universidade. Vocês são bilíngues (língua materna/língua portuguesa), mas, quando vocês chegam na universidade o que prevalece é a linguagem acadêmica/português. Já passou por situações em que não compreendeu o que o professor falou na sala? Em caso afirmativo, qual foi a sua atitude?

Maney: *Às vezes o professor não entende o aluno nas palavras significadas, faladas. Sei que é uma obrigação nossa aprender, mas a gente não fala a língua portuguesa, a gente se esforça para aprender. Então, muitas vezes pode acontecer isso dentro da sala de aula, o professor não indígena forçar o aluno a dizer a palavra que está escrita ali no quadro, querendo que ele explique para o professor. Então, para você vê a diferença, se o professor indígena escrever uma frase na nossa língua ele não vai dizer para o aluno não indígena explicar para ele, isso não vai acontecer. Por isso que eu tenho essa noção e trabalhei no estágio com essa relação de português e indígena. Com certeza você e a [professora de Arte da turma] não tinham noção do que eu estava dando de aula.*

Educadora-pesquisadora: Ao assistir a sua aula fiquei muito tocada com a situação, porque, eu me senti na situação de vocês. Quando eu estava ali, você conversando com os estudantes, eles entendendo, te dando retorno e eu não entendendo, eu me coloquei na situação de como, por exemplo, às vezes a gente faz esse movimento na universidade, mesmo sem intencionalidade. Por isso que esse processo, está sendo também de formação para mim, enquanto educadora-pesquisadora. Foi uma situação que me deixou muito pensativa sobre o meu papel de educadora no curso de Educação do Campo.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2024 (Sessão reflexiva, 27/05/2023).

As escolhas de Maney, para a realização da aula, tinham uma forte articulação com sua existência social, as quais fundamentaram o seu modo de organizar o fazer docente, a partir de uma clara intencionalidade, político-pedagógica, de relacionar a escola com a vida, por meio do processo de ensino-aprendizagem (Vigotski, 2003).

Desse modo, a utilização da língua materna (indígena), foi feita a partir de sua compreensão como estrutura que produz uma rede de significados, compartilhados por um determinado grupo social: “*Na língua materna é mais fácil explicar alguma coisa*” (Relato de observação/diário de campo da pesquisadora). Ou seja, a língua materna atende a um objetivo de comunicação que, possibilita a produção e a generalização de significados comuns.

Nessa direção, Maney identifica processos de exclusão, a partir do uso da língua materna, sinalizando situações em que o educando indígena não é compreendido, e tem dificuldade de se expressar, dado o predomínio, no ambiente universitário, de uma língua diferente da sua. Essas reflexões, pontuadas por Maney, podem incidir em seu futuro exercício profissional, além de me provocarem, profundamente, como educadora. Com isso, atinge um dos objetivos dos encontros formativos, a saber: produzir uma formação mútua, a partir da análise coletiva do processo (Caldart, 2021), situando o meu próprio trabalho docente como componente de mediação (Delari Jr., 2009).

A partir dessa perspectiva, a provocação foi no sentido de eu estar em um lugar onde não tinha condições de entender os diálogos, as explicações, os retornos, os motivos de risos dentro da sala de aula, em decorrência da língua materna ser adotada como principal meio de comunicação. Maney, identifica e relata esse fato:” *Com certeza você e a [professora de Arte da turma] não tinham noção do que eu estava dando de aula.* Para o entendimento das situações em sala de aula, foi imprescindível assistir a gravação da regência, descrevê-la e desenvolver um debate detalhado com Maney.

Na condição de educadora-pesquisadora, essa experiência suscitou diferentes indagações, tais como: será se no meu exercício profissional, algum educando já se sentiu excluído, do processo de ensino-aprendizagem, por problemas de comunicação? A fala de outro estudante indígena, também, é provocativa nesse sentido: “*A gente não fala rápido assim como vocês*” (Relato de observação/diário de campo da pesquisadora).

E as inquietações seguem: as exigências acadêmicas (escrita, fala, produção) tem inibido a participação dos educandos, oriundos de diferentes grupos sociais? Como eu, enquanto educadora, posso criar estratégias para superar dificuldades decorrentes dessas situações? São perguntas desafiadoras e que me guiam na busca em avançar como personalidade humana em desenvolvimento e, particularmente, como profissional.

Araújo (2018) ao realizar um estudo de doutoramento na mesma licenciatura (LEdoC: Artes), já sinalizava, no período, os desafios de entrada na universidade, permanência e conclusão, enfrentados por diferentes grupos originários do campo, das

águas e das florestas. Dessa forma, identificar no cotidiano das ações, as dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem específicas de cada grupo, contribui para a realização de reformas mais amplas nas metodologias, como advoga o referido autor.

Nessa perspectiva, se a educação é uma das principais relações no processo de desenvolvimento da personalidade humana consciente (Vigotski, 1998), no sistema escolarizado ela deve ser intencionalmente planejada com vistas a esse fim. Para tanto, o educador precisa conhecer seus educandos, suas relações no campo da sociogênese e da microgênese, suas origens, territórios, seus modos de comunicar, significar e generalizar a realidade.

Com esse objetivo, o coletivo da LEdoC: Artes, tem desenvolvido diferentes estratégias, direcionadas para uma aproximação/conhecimento das singularidades dos educandos do curso, dentre elas: projetos de ensino, pesquisa, extensão e artísticos; visitas às comunidades; e acompanhamentos pedagógicos, os quais têm exigido constantes mudanças nas formas de condução, dadas as modificações no grupo de discentes ao longo da primeira década (2014-2024). Tem sido um movimento contínuo, pois, há a compreensão, neste coletivo, da *“importância de constituição de um ambiente favorável para a aprendizagem acontecer”* (Educador 02) e essa constituição contempla, essencialmente, o conhecimento da diversidade dos modos de vida dos educandos.

No que se refere às escolhas dos recursos e estratégias didáticas, feitas por Maney, para a realização das regências, novamente a relação com o grupo social é elemento de justificativa.

Episódio 8

Educadora-pesquisadora: Sobre a questão do concreto, você trouxe elementos concretos da sua própria cultura. Qual a importância que você verifica em trazer o concreto para que os estudantes possam manusear? Trouxe o colar, depois trouxe o maracá, apito, não foi? Então, o que você destaca como importante em trazer esses elementos concretos para as aulas, como educador?

Maney: *Então, o tema que a gente escolheu foi realmente relacionado sobre os materiais, os objetos. Eu trouxe aquilo ali para mostrar como eles são feitos, para o que servem, e porque a gente usa. Feitos com vários tipos de materiais, alguns tipos de materiais que a gente pode pegar e montar e fazer uma construção e transformar em um objeto único. Então, trazer aquilo ali é muito importante, porque hoje eles não sabem o que é maracá, então para que ele serve? O maracá serve para a gente usar nas várias manifestações culturais que a gente tem, tipo nos movimentos, na festa cultural, veja que a gente sempre usa aqui, em Tocantinópolis, é a questão de movimento social. Então, aquilo ali, para mim e para eles, é uma identidade que a gente pode trazer dentro da sala de aula porque eles precisam ter noção do porquê o maracá, o apito e aqueles colares existem. Isso é extremamente importante para a gente, principalmente para o nosso futuro.*

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2024 (Sessão reflexiva, 27/05/2023).

Não há como desconsiderar que o aspecto que mais chama atenção, no fazer docente e nos relatos de Maney, é a intencional conexão dos processos de ensino-aprendizagem com os modos de vida e historicidade do grupo. Sendo ressaltada, inclusive, a importância desse movimento para a preservação das práticas sociais que os identifica como grupo singular.

Essa busca constante de articulação, encontra fundamento no que afirma Vigotski (2003, p. 300 – 301), “na própria natureza do processo educativo, em sua essência psicológica, está implícita a exigência de um contato e de uma interação com a vida que sejam o mais estreito possível”. O autor, continua discorrendo, sobre a necessidade de o trabalho educativo estar vinculado ao trabalho social e criativo do educador e relacionado à vida (Vigotski, 2003).

Nesse mesmo sentido, as atitudes de Maney, na organização e materialidade do processo de ensino-aprendizagem, encontram respaldo no que apresenta Molina (2014, p. 266), ao pontuar as intencionalidades da LEdoC, “essa nova modalidade de graduação [...] tem exatamente como maior intencionalidade a perspectiva de formar um docente capaz de promover profundo vínculo entre as tarefas específicas da escola e as demandas da comunidade durante a realização dessas tarefas”. A autora afirma, ainda, em outras passagens, “a pretensão é de formar educadores capazes de promover profunda articulação entre escola e comunidade [...]. Ligar a escola com a realidade na qual o processo educativo acontece não é algo trivial” (Molina, 2014, p. 269-270).

A constatação dessa intencionalidade, nas ações de Maney, permite identificar o estágio como componente curricular que pode contribuir para a efetivação do perfil profissional específico do educador do campo, alinhado aos princípios formativos da Educação do Campo, como projeto político-pedagógico.

Ainda sob a perspectiva de identificar as motivações e intencionalidades dos estagiários, na utilização de determinados recursos e estratégias didáticas durante as regências, é oportuno destacar alguns relatos:

Episódio 9

Educadora-pesquisadora: A primeira coisa que eu percebi na sua regência, foi a organização das cadeiras dos estudantes no formato de roda. Queria entender o porquê, gostaria que você falasse o motivo dessa organização, das cadeiras em círculo, em formato de roda.

Maney: *Toda vez que eu vou em uma reunião, tipo em debates, eu vejo as pessoas sentadas por “cima” das outras e ficam atrapalhando o outro que está lá atrás. Sempre que eu marco uma reunião e quero conversar com as pessoas, eu prefiro organizar em círculo para que as pessoas possam ver o que está acontecendo no meio, na frente*

delas, porque elas precisam ter uma boa visão do que a pessoa está fazendo ali. Eu vejo que muitos alunos são baixos, outros são maiores, aí eu penso, dentro da sala de aula é muito bom realizar esse tipo de conversa em círculo. Por isso eu organizei naquele formato ali, para que eles tenham noção do que está acontecendo e não atrapalhem um ao outro. E, também, é importante fazer isso para tentar acabar com o medo do aluno.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2024 (Sessão reflexiva, 27/05/2023).

Os diálogos nas sessões reflexivas objetivaram, dentre outros interesses, conduzir o estagiário e a estagiária a refletirem sobre as intencionalidades de suas ações no fazer docente. Ajudando-os a compreender que, todo ato na educação escolarizada, deve ser planejado a partir de finalidades conscientes, com vistas ao desenvolvimento dos seus estudantes.

Nesse sentido, as considerações de Maney, reafirmam o que vem sendo apresentado ao longo das análises: as relações sociais produzidas, por exemplo, no campo da microgênese - aqui é dada ênfase a esse campo, considerando o destaque que Maney faz, no relato, de sua participação em micro processos cotidianos - são estruturas que implicam na produção de significados e na configuração das ações individuais (lógica de interdependência externo-interno, social-individual, objetivo-subjetivo).

A partir dessa perspectiva, também é sinalizada como justificativa para a organização do espaço de sala de aula, as relações vividas enquanto estudante universitária, como observa Margarida.

Episódio 10

Educadora-pesquisadora: Por que as cadeiras em círculo? A primeira atitude que você teve em sala de aula foi pedir para que os alunos ficassem em roda. Por que você acha que é importante? De onde veio a motivação para pensar essa organização?

Margarida: *Eu pego isso da faculdade por inúmeras coisas. Vários professores pedem para a gente ficar em círculo. Primeiro, várias coisas que eu pensei, nem é essa ordem, é o que está na minha cabeça dos motivos. Mas, na hora que eu chego na sala e falo para os alunos, vamos colocar as cadeiras em círculos, eles já fazem assim: “ÊÊÊ, vamos!” Todos animados. Eles nem sabem se vai ter uma coisa dinâmica, se vai ter uma brincadeira. Eles só se animam porque está diferente do sistema que eles já estão acostumados. E aí, esse ficar em roda possibilita algo que eu acho muito importante, que é eles conversarem entre eles, porque às vezes, que foi o motivo de eu ter feito aquela dinâmica no começo, para a gente se ligar um ao outro, deles ficarem confortáveis comigo para eles poderem falar o que eles pensam, não só o que eles sabem, entre muitas aspas. Tipo, o aluno fala que o Brasil foi descoberto em 1800, ele não sabia daquilo, realmente não foi, mas ele estava confortável o suficiente para falar o que estava na cabeça dele, e isso é muito importante para mim. E eles conversarem entre eles também, porque às vezes eles não estão confortáveis em falar para a turma toda, em responder para mim, mas eles falam para um colega, que foi o que aconteceu justamente nessa questão do ano. Então, eu acho importante eles conversarem, que é uma coisa que a escola condena muito, a conversa que eles chamam de conversa*

paralela. Mas essa conversa paralela, também, é muito importante para eles aprenderem. E é isso, para também eu conseguir visualizar todo mundo, ninguém ficar atrás de ninguém, na frente de ninguém.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2024 (Sessão reflexiva, 22/05/2023).

Analisando as justificativas dos dois estagiários, sobre as escolhas feitas para a realização de suas aulas, é possível perceber, mesmo que não verbalizada, a compreensão de que “a forma acolhe”³⁷. A materialidade dessa afirmativa, pode ser identificada nas estratégias didáticas utilizadas por Margarida e Maney, na tentativa de construir um ambiente de ensino-aprendizagem confortável, no qual os estudantes não tivessem medo de falar, participar, de serem ativos no processo.

A mudança na estrutura cotidiana da sala de aula, busca atender a esse objetivo. Sendo atribuída uma importância significativa, pelos estagiários, aos detalhes deste movimento. Por exemplo, a organização das cadeiras em roda, segundo eles, permite um contato visual professor-estudante, estudante-estudante; o espaço fica adequado à diversidade física dos estudantes (maior estatura, menor estatura); contribui para horizontalizar o diálogo; evita a sobreposição de um estudante sobre o outro tornando, visualmente, um ambiente mais democrático.

Nessa direção, Margarida reafirma sua justificativa:

Iniciei todas as aulas com dinâmicas para buscar um vínculo e confiança com os alunos para que eles sentissem que dentro do espaço escolar eles são necessários e importantes. Outra forma de tentar mudar a abordagem tradicional, foi posicionando a sala em círculo, dessa forma os alunos ficariam mais próximos um dos outros e poderiam fazer trocas não apenas comigo como regente, mas também entre eles (Relatório de Margarida, 2023).

Refletir coletivamente sobre esses atos, possibilitou identificar suas origens, as quais são atribuídas tanto às relações existenciais cotidianas dos estagiários, quanto às específicas dos processos educativos na universidade: “*Eu pego isso da faculdade por inúmeras coisas (Margarida)*”, ou seja, há uma imitação de comportamentos e de práticas dos professores universitários.

³⁷ Afirmativa feita pela professora Kátia Curado, durante a palestra “Formação e trabalho docente em uma perspectiva crítico-emancipadora–PPGED/ICED/UFPA”, no “IV Colóquio da linha formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais” (2022).

Essa última constatação, é reveladora do que afirma Azzi (2012) ao discutir sobre as características do trabalho docente, vinculadas ao comportamento e pensamento cotidianos. Nas palavras da autora,

Na apropriação da vida cotidiana, é importante também a *imitação* [...], pois, enquanto repetição consciente e intencional, ela desempenha uma função decisiva na aprendizagem. A imitação ocorre de três formas distintas, mas relacionadas: a imitação de ações, a imitação evocativa e a imitação do comportamento. Essa última destaca-se das outras formas, porque, por meio dela, o homem [ser humano] apropria-se de comportamentos que possuem um conteúdo de valor social e de um alcance ideológico (Azzi, 2012, p. 60).

Com base nessa fundamentação, é percebido como o estagiário e a estagiária, selecionam atos e ações, para imitação, do conjunto das práticas dos professores universitários. E eles estão relacionados às diferentes dimensões do trabalho docente: relação professor-aluno, como já relatado por Maney: “*Então, eu sempre observo os professores, a postura, a conversa, como tratam os alunos dentro da sala de aula. Cada professor eu observo, se ele tratar uma pessoa de uma forma bem, gentil, já vai para o meu caderno*³⁸; na forma de expor o conteúdo; na organização espacial da sala de aula; e na proposição de metodologias. Esses modos de agir, com base na imitação, são configurados a partir do que os estagiários acreditam que seja o ideal para o desenvolvimento do trabalho docente e, também, considerando o grau de afinidade com o professor da universidade

Essa condição, é reveladora de dois aspectos que merecem atenção. Por um lado, destaca a importância e o cuidado com que o professor deve organizar o processo educativo na universidade. Este, deve ser caracterizado por finalidades claras, com escolhas conscientes dos recursos, estratégias didáticas e fundamentado em relações partilhadas com os educandos, já que os modos de agir docente, implicam na aprendizagem da docência do educador em formação (estudante-estagiário).

Por outro lado, indica a necessidade em debater, com os futuros educadores do campo, sobre como são importantes a vigilância e o questionamento contínuo das intencionalidades de suas práticas, no desenvolvimento do trabalho docente. Considerando que toda ação educativa, deve ser intencional e consciente, de modo a refutar a repetição mecânica e acrítica de práticas, atitudes e comportamentos.

³⁸ O termo “caderno” é usado metaforicamente por Maney. Ao utilizá-lo, o educando faz referência aos comportamentos que ele valida como coerentes para o trabalho do professor e, a partir, dessa validação os incorpora (anota) nos seus modos de agir.

Com vistas à continuidade das discussões, nesta unidade de análise, serão apresentadas, a seguir, as características das ações pedagógicas desenvolvidas por Margarida em sala de aula, seguindo a mesma lógica de descrição e análise explicativa que vem sendo utilizada. Com essa intenção, no quadro abaixo, é feita a descrição da aula realizada por Margarida, que fora escolhida para o debate mais aprofundado durante as sessões reflexivas.

Quadro 13 — Descrição de regência - Margarida

Cena de Regência (ECS II)
Tema da aula: “A história do teatro” - Turma do 7º ano do Ensino Fundamental II.
Organização das cadeiras em formato de roda. Realização da dinâmica “Espelho”, seguida de explicação sobre seus objetivos. Levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o assunto, por meio de perguntas (participação ativa). Margarida: “Olha gente, a minha letra no quadro ainda não é boa”; Estudante: “Está igual a minha”; Margarida: “Isso é bom ou ruim?”; Estudante: “Ruim (muitos risos), mas você vai aprender”. Na sequência da aula: Margarida: “Pode falar, não tem resposta certa, não. Você pode falar isso que você está pensando”. Estudante: “Olha, eu também acertei”, Margarida: “De certa forma”. Após a explicação do conteúdo, em uma conjuntura macro, Margarida busca associá-lo aos modos de vida local: Margarida: “Quais demonstrações de teatro nós temos aqui na cidade?”; “Que exemplo de teatro vocês tiveram na escola, por esses dias?”. A articulação do conteúdo com as atividades cotidianas dos estudantes resultou em uma participação muito ativa.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023 (videogravação de regência: 24/04/2023).

Margarida, desenvolveu as regências em uma escola do centro urbano de Tocantinópolis, e utilizou como justificativa para a escolha, o fato de ser egressa da instituição. Ao acompanhá-la, durante as atividades do ECS II, foi possível perceber que a procura por instituições já conhecidas pelos estagiários, de modo geral, atende a um duplo interesse: a familiaridade com as pessoas do local e a organização pedagógica; e uma melhor receptividade da escola, considerando o vínculo anterior. Nesse sentido, Margarida, afirma: “*a professora me recebeu muito bem, foi solícita e me explicou tudo que eu precisava*” (Diário de campo de Margarida).

Desse modo, a partir da descrição e visualização de cenas da regência, durante a sessão reflexiva, a primeira expressão identificada em Margarida, também percebida em Maney, foi a estranheza em se assistir desempenhando o papel de educadora.

Episódio 11

Educadora-pesquisadora: Eu fiz alguns vídeos pequenos, eu fiz um recorte nesse específico. Eu gostaria de saber qual é a sua sensação em se vê nessa posição, para a gente começar a nossa conversa.
Margarida: <i>É um pouco estranho. [...] porque eu acho que nessa aula já estava bem melhor. Eu acho que já estava me sentindo mais confortável, mas me ver assim... Ai, estranho. É um pouco estranho!</i>

Educadora-pesquisadora: Ao longo das nossas conversas, fui anotando algumas de suas falas e organizando-as em tarjetas. Uma delas é essa aqui: “*É tenso saber que somos nós que temos que organizar para que as situações aconteçam*”. Qual o intuito dessa fala? Qual é o papel da Margarida neste processo de organizar para que as situações de ensino-aprendizagem aconteçam?

Margarida: *É porque há a sensação de medo. Eu estou acostumada em ser aluna. Eu sou aluna, o meu compromisso é pegar a minha bolsa, ter lido o texto para a aula e ir. Eu só preciso ir para a aula e a professora vai cuidar do resto. Então, eu me vendo como professora, eu já vou com essa preocupação de que tudo que vai acontecer na aula nem sempre vai vir de mim, mas que eu tenho essa responsabilidade justamente por aquilo que eu falei para você, que é do vazio, que eu tenho medo do silêncio. Esse silêncio me deixa com medo, então eu fico pensando o que eu vou fazer com esse silêncio quando ele acontecer. Então, é complicado porque eu estou acostumada a não precisar provar o que vai acontecer na aula.*

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2024 (Sessão reflexiva, 22/05/2023).

Nesse relato de Margarida, é possível sublinhar a sua percepção sobre o duplo papel que exerce no desenvolvimento das atividades do estágio: educanda-educadora (estudante-estagiária), ou seja, ao mesmo tempo em que ela é uma estudante de um curso de formação inicial de professores, neste momento específico do seu processo de formação, assume o papel de educadora.

E essa constatação é reveladora de uma contradição, diretamente, vinculada à relação professor-aluno, como componente do processo educativo. Por um lado, como estudante universitária, Margarida se coloca em uma condição de passividade: “*Eu só preciso ir para a aula e a professora vai cuidar do resto*”, ocupando uma posição de dependente das situações organizadas pelo professor. Essa identificação, indica a permanência histórica de um modo de compreender as relações educativas, fundamentadas em uma lógica que situa o professor como soberano e o único responsável pelo processo educativo.

Porém, por outro lado, quando Margarida assume a função de educadora (“*eu me vendo como professora*”), via atividades do estágio, ela não só nega essa condição de passividade dos alunos - negação expressa tanto no discurso, quanto nas ações observadas - como busca desenvolver situações de ensino-aprendizagem que provocam a participação deles, demonstrando compreender a responsabilidade partilhada do processo educativo, ao mesmo tempo que, reconhece seu papel como organizadora das relações de educação.

Articulada a essa discussão, é percebida nas ações pedagógicas de Margarida, uma motivação constante à participação dos estudantes, para a qual são utilizadas diferentes estratégias para ouvir e dar visibilidade ao que é falado. Com esse objetivo, mesmo

quando o comentário do estudante está equivocado (“erro”), considerando o conteúdo da aula, Margarida buscava contextualizar o dito, direcionando a reflexão para o que seria coerente (“certo”) com o debate em sala.

Episódio 12

Educadora-pesquisadora: E nesse sentido que nós já conversamos, que o professor é ativo, o aluno é ativo e o meio é ativo. Margarida, como é que você entende essa questão de o aluno ser uma pessoa ativa no processo educativo? O que seria ser ativo para você enquanto aluna e, também, enquanto pessoa que assumiu uma sala de aula no estágio.

Margarida: *Você estava na aula naquele dia que o professor passou aquele documentário: “Quando sinto que já sei”, estava, né?*

Educadora-pesquisadora: Sim.

Margarida: *Onde tem aquela escola, eu me esqueci o nome da escola, onde são os alunos que levam a demanda. Logicamente, que aqui no nosso modelo não tem como, e a escola já foi preparada para aquilo. Mas, pensando no aluno ativo, a gente pensa no aluno ativo como aquele aluno que tira nota 10, que participa da aula, mas nem sempre é isso, e justamente o papel do professor é mediar isso, fazer com que o aluno sintam que o que ele está falando importa. Eu falei para você que lá na aula eu senti que a professora [regente] às vezes falava assim para os alunos: “É sobre o conteúdo que você está falando? Não, então não fala”. Só que não era sobre conteúdo, mas era uma forma do aluno se inserir, e por mais que não fosse do conteúdo, mas isso estava tornando ele um aluno ativo. E nem sempre necessariamente é falando, tem alguns alunos que realmente não conseguem falar tanto, não precisa falar tanto, mas tem outras formas e eu acredito que é muito o papel do professor fazer o aluno ser ativo, não que o professor vai conseguir mudar e fazer esse aluno ser ativo, mas tentar levar o conteúdo para a realidade do aluno, que não adianta eu chegar ali com conteúdo que não faz nenhum sentido para ele.*

Educadora-pesquisadora: E uma outra coisa que você fala, que a gente tenta construir, é a ideia dessa afinidade entre educador e educando. Por quê? Eu sei que a Margarida é uma aluna de Educação do Campo, mas, até que ponto a nossa relação tem uma afinidade? E aí o Paulo Freire fala da amorosidade, que não tem a ver com esse amor piegas, tem a ver com a questão do respeito. Respeito pelo outro. Às vezes, o meu aluno fala uma coisa que não tem um sentido vinculado ao conteúdo científico, mas, ele relacionou aquele conteúdo com os modos de vida dele. Qual é o meu papel enquanto educadora? Eu vou mediar esse conhecimento, fazer com que o meu aluno avance naquele conhecimento do cotidiano, para que ele consiga relacionar com o conteúdo científico. [...] Eu vi, por exemplo, lá no estágio, a aluna falava algo sem conexão direta com o conteúdo debatido e você tentava trazer para a discussão, “olha, mas não era bem assim, era dessa forma”. Mas, tinha uma afinidade no sentido de respeito à fala do outro, [...] Você contornava a situação de uma forma que o aluno não se intimidava em participar, ele mesmo começava a falar e você tentava fazer essa articulação, mas, você respeitava a fala dele. E o professor tem esse papel, não é dizer que o aluno faz uma fala, é certo, é isso, ok, como é que a gente conduz isso e o aluno entenda que talvez ele tenha que refazer aquele movimento no pensamento para avançar.

Margarida: *Você fala sobre aquilo que, para o Paulo Freire, é importante o sentimento do professor e o aluno que não necessariamente precisa ser um amor, mas precisa ter essa troca de sentimento. E uma das importâncias desse sentimento para o aluno é ele se sentir confortável com você, às vezes você não entende por que o aluno não fez o*

dever de casa e ele não vai te falar, porque ele não tem abertura para isso, mas, sei lá, o cachorro dele morreu naquela semana e ele não conseguiu fazer ou ele mora em um local que, sei lá, alagou. Ele não vai ter uma conexão para te falar aquilo e a gente precisa construir diariamente dentro da sala de aula [...].

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2024 (Sessão reflexiva, 03/07/2023).

O argumento central de Margarida, no relato acima, a saber: o papel ativo e participativo do estudante, é reafirmado em outros momentos, como por exemplo, ao destacar: “*Eu acredito em uma educação transformadora que leva em conta tudo o que o aluno fala e faz dentro da sala [...]*” (Diário de campo de Margarida). Trazendo à tona, o reconhecimento de que uma educação transformadora, possui entre os seus componentes, um lugar para a voz participativa do estudante e a articulação do conhecimento escolarizado, com a realidade e a existência social do grupo de educandos.

A esse respeito, Margarida continua se manifestando:

E aí, pensando na educação do campo, pensando nos alunos que saem do campo para vir estudar na cidade, é muito, muito importante a gente levar em consideração esses ensinamentos que eles já trazem e fazer o ensinamento fazer sentido para eles. Eu não sei se já aconteceu com você, mas comigo acontecia muito na escola, principalmente em matérias de exata. Eu olhava e pensava assim: “Mas para que eu vou usar isso na minha vida? Eu nem quero, eu não vou usar isso”, mas é justamente porque os professores não faziam aquilo fazer sentido no meu contexto social, histórico, econômico, não fazia sentido para mim. Então, acho que o papel do professor é exatamente esse [...] que faça sentido para eles [estudantes], tanto que lá no estágio você me viu pedindo exemplos para eles entenderem do que eu estava falando (Sessão reflexiva, 03/07/2023).

O que Margarida destaca está vinculado a um dos princípios da matriz formativa da Licenciatura em Educação do Campo (ver quadro), a saber: a organização de uma matriz ampliada de formação que parte das especificidades das pessoas a educar. De acordo com Molina (2014), essa articulação da escola/universidade com os conhecimentos e modos de vida das pessoas a educar é uma exigência nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com vistas a formação de educadores que incorporem a diversidade da vida camponesa aos processos de ensino-aprendizagem. Porém, a autora identifica esse movimento como um desafio, cuja superação requer mudanças na maneira como a escola e a universidade lidam com o conhecimento.

Margarida, ao identificar a necessidade da valorização e da articulação dos conhecimentos, no processo de ensino-aprendizagem, com o “*contexto social, histórico, econômico*” do educando, faz uma projeção para o futuro profissional “*é a forma como pretendo trabalhar*” (Diário de campo de Margarida). Desse modo, vale enfatizar a assertiva de que educar é organizar a vida (Vigotski, 2003), e a partir dessa compreensão, agir de tal modo que a educação escolarizada não seja alheia às relações cotidianas que produzem os modos de existir das pessoas em formação.

No que se refere a última parte do episódio, na qual Margarida enfatiza a conexão e a afetuosidade entre educador-educando como componentes do trabalho docente, Vigotski (2003, p. 300) ajuda a fundamentar essa percepção, ao afirmar: “Por isso, a educação nunca pode se limitar apenas à razão. Para tais obstáculos e comoções deve haver uma afinidade interna entre o educador e o educando e uma proximidade nos sentimentos e conceitos”. Nessa perspectiva, as atividades do estágio, implicam na compreensão e materialidade dessa relação, no ambiente real das instituições educativas, e seus desdobramentos podem ser visualizados nos relatos e nas ações dos estagiários.

A preocupação com os modos como a relação professor-aluno se materializa, relação que, segundo Vigotski (2003), é expressiva do processo educativo, é uma presença constante nos relatos de Maney e Margarida, como pode ser visualizada em vários dos episódios aqui apresentados. E para além do já dito, sobre esse ponto específico, é importante lançar um olhar analítico sobre a ênfase que é dada ao diálogo enquanto elemento mediador dessa relação.

Nessa direção, cabe enfatizar que o trabalho coletivo e o diálogo são marcas acentuadas da LEdoC: Artes. E essa base dialógica, encontra fundamento no que afirma Caldart (2023b, p. 79),

O diálogo é a materialização em forma de linguagem do encontro entre seres humanos com finalidades de humanização, de formação humana; ouvir e dizer a palavra como atos de exposição e acolhimento do *ser* humano. [...] Não há educação em seu sentido inteiro sem diálogo. E não há acolhimento humano que seja educativo sem a relação dialógica.

Com essa compreensão, é possível sinalizar a seguinte hipótese: as relações vividas pelos estudantes-estagiários, no meio social educativo do referido curso, pode ser um dos elementos que implica no reconhecimento da importância da dialogicidade nos processos educativos, e no interesse em materializar seu trabalho, como futuros educadores, a partir de atos dialógicos. Maney, ao afirmar que foram as relações com os

educadores da LEdoC: Artes que fizeram com que ele perdesse o medo de falar, se expressar e ser participante ativo na universidade, enfatiza essa hipótese.

Essa ocorrência, conduz à identificação de atos de internalização:

Isso significa que a internalização das relações sociais consiste numa conversão das relações físicas entre pessoas em relações semióticas dentro da pessoa. Em outros termos, algo que ocorre no mundo público passa a ocorrer também no mundo privado. Isso implica duas coisas: uma transposição de planos, como indicado pelo termo internalização, e a ocorrência, nessa transposição, de uma mudança de sentido nas relações sociais (Pino, 2005 p. 112).

Dessa lógica, resultam processos de significação e produção contínua de novas relações sociais que podem promover o desenvolvimento humano. Sob essas circunstâncias, vale recorrer à Freire (2019) que, ao discorrer sobre o diálogo, como constitutivo da pedagogia libertadora, esclarece que ele não deve ser entendido como uma simples técnica ou tática de aproximação, mas como uma necessidade humana no curso do seu desenvolvimento histórico. O autor o descreve como um ato comunicativo que possibilita abertura e busca por caminhos de libertação, ao favorecer uma troca recíproca sobre o que se sabe e o que se pode fazer. O diálogo, para além do simples ouvir, quando baseado em uma escuta autêntica, comprometida, materializa as relações sociais democráticas no ambiente escolar (Freire; Shor, 1986).

Desse modo, Freire e Shor (1986) situam o diálogo e, portanto, a educação dialógica, como elemento imprescindível nas diferentes dimensões do fazer docente: na escolha do conteúdo; na organização de temas geradores, oriundos das realidades históricas das pessoas que compartilham o processo educativo; na condução da ação pedagógica em sua globalidade. É ele quem faz a mediação ativa das relações, no processo de desvelamento do real, e no desenvolvimento do pensar e agir crítico (Freire, 2019).

É nesse sentido que é feita a defesa do aprofundamento contínuo do diálogo pedagógico, em torno das atividades do estágio, considerando que esse movimento possibilita a compreensão das especificidades das relações que o compõe, como processo educativo, e na identificação de suas implicações político-pedagógicas na formação do educador do campo, seus limites, desafios e a organização de estratégias coletivas para a superação destes.

Retomando a reflexão sobre as particularidades das ações pedagógicas, desenvolvidas por Margarida, outro ponto em destaque é a identificação de suas

inseguranças e preocupações ao assumir, conscientemente, a função de organizadora das relações educativas em sala de aula. Como exemplo, no diálogo descrito na cena de regência, entre Margarida e o estudante, que versa sobre sua letra no quadro, é percebida não só uma insegurança com essa situação, inclusive é feita uma justificativa, como o reconhecimento dela e da turma da sua posição de aprendiz da docência.

Em outro momento, a preocupação de Margarida é direcionada para a materialidade de sua ação pedagógica, considerando o planejado e as condições reais da sala de aula:

[...] as duas primeiras aulas que eu dei, que foram as duas últimas, a escola é de ensino integral, então era à tarde, nas duas últimas aulas tinha aluno dormindo, eles se deitaram na cadeira, acho que em cada sala deve ter tido dois, então, eu fiquei desesperada, eu pensei, “Nossa, está chato assim? Eles estão dormindo”. Só que a gente tem que ver, no mundo real, pode ser que a aula estivesse chata para esses dois alunos ou eles simplesmente estavam cansados [...]. Ao mesmo tempo, eu ficava pensando, não, eles estão aqui o dia inteiro, nas últimas aulas estão cansados. Outra coisa, que na última aula, antes de eu terminar a aula, eles [estudantes] já começaram a arrumar a bolsa para ir embora. Já começaram a arrumar a bolsa, outros dois já começaram a contar: “três, dois” para apitar”. Aí eu, “nossa, gente! Será que eu estou fazendo alguma coisa errada? São essas coisas que a gente tem que dar de cara. Porque na universidade a gente imagina, nós vamos fazer uma aula muito didática, muito legal, o aluno não vai dormir, não vai querer ir embora, mas na realidade ele vai dormir e vai querer ir embora, sim (Margarida, Sessão reflexiva, 22/05/2023).

As inquietações apresentadas por Margarida, são expressivas da sua percepção de responsabilidade com a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, e da perspectiva em fazer uma aula diferente, motivadora. Porém, ao se deparar com as condições concretas em que acontece o processo educativo, “São essas coisas que a gente tem que dar de cara”, ela percebeu como este é um ambiente configurado por uma trama de relações, está em movimento e é afetado por situações de diferentes naturezas. Com isso, a sua própria ação pedagógica foi fonte de reflexão, ao tomar o real como base para o desenvolvimento de análises (Freitas, H., 2012).

De modo geral, Margarida faz uma reflexão/síntese das relações sociais das quais participou durante o ECS II, ao tecer uma articulação entre o idealizado (antes do contato com a instituição escolar), o planejado (organização após o primeiro contato com a escola), o realizado/vivido (tomando as relações na materialidade da escola) e seus

interesses e projeções profissionais futuros (implicações para sua constituição como educadora), como pode ser percebida no relato a seguir:

Pensei que meu maior desafio ia ser trabalhar com algo novo, como era meu primeiro contato com as turmas presencialmente. Porém, eu tive muita dificuldade em lidar com questões minhas, como ficar muito focada no plano de aula e não desenvolver a aula de uma forma menos metódica, acredito que isso é um problema tendo em vista que quero fazer uma educação com foco e ligação nos alunos e nas suas demandas. [...] Durante todo o processo eu aprendi muito, mais que ensinei, acredito que o estágio cumpriu seu objetivo (Diário de campo da Margarida).

Pontuar um diálogo pedagógico, com foco nas experiências do estágio, permitiu uma ampliação no sentido atribuído às ações político-pedagógicas desenvolvidas e na identificação do estágio como processo de aprender, cujo objetivo ultrapassa o simples cumprimento de carga horária obrigatória, nos cursos de formação de educadores do campo.

Na mesma direção, o debate coletivo em sala de aula, organizado pelos professores-orientadores, como uma das etapas do plano de ensino da disciplina de ECS II, levantou um conjunto de problematizações voltadas para o cotidiano do trabalho docente em sala de aula. Como por exemplo, a reprodução de práticas institucionalizadas nas escolas, identificadas, pela análise coletiva, como elementos de controle, tais como: Dar “visto” nos cadernos dos estudantes; anotar o nome do estudante e enviar para a coordenação; vincular a realização das atividades com o “vale nota”; mapa de sala com locais determinados de assento para cada estudante.

“O que vocês acham de serem chamados de “tias”? (Educador 02); Estagiários: “legal”, “carinhoso”. A partir de provocações como essa, o debate em sala de aula seguia uma articulação entre o realizado e a possibilidade de fundamentação teórica, com indicação de textos, configurando um movimento pedagógico que buscava, dentre outros objetivos, desvelar a intencionalidade das práticas educativas e contribuir com reflexões sobre discursos e ações consolidadas no interior das instituições escolares.

Por fim, analisando esse eixo, foi possível identificar que uma das implicações político-pedagógicas do estágio se refere ao desenvolvimento de atos que articulam dois elementos indissociáveis e constitutivos do trabalho, em sentido geral e do trabalho docente, em sentido restrito, a saber: teoria e prática (Freitas, H., 2012).

Com esse fundamento, a articulação teoria-prática foi identificada a partir do seguinte movimento realizado pelos estagiários: de concepção: planejamento das aulas, organização dos espaços, dos materiais, distribuição do tempo, da delimitação e domínio de conteúdos específicos; e de execução: realização das regências, desenvolvimento de metodologias, a lida com os imprevistos e, de forma central, o educando em formação assumir o papel de educador, compreendendo sua função como o organizador do processo educativo.

7.2.3 Eixo 3: “Em operário construído, o operário em construção”³⁹

Para além das discussões já apresentadas, ao longo das demais unidades de análise e seções, esse eixo busca destacar aspectos mais específicos das reflexões, levantadas pelos estudantes-estagiários, pautando “[...] as dimensões pedagógicas das relações sociais (Silva, 2011, p. 25) e seus desdobramentos na perspectiva do futuro exercício profissional.

Desse modo, considerando a articulação direta dos estagiários com diferentes espaços e tempos formativos, pessoas, materiais e formas de organização pedagógica e curricular, tem-se na materialidade do trabalho docente, a partir do estágio, a oportunidade, mesmo que passageira, de lidar “[...] com a escola concreta que se produziu historicamente [...]” (Freitas, H., 2012, p. 155). E esse movimento, pode implicar em aproximação ou distanciamento com a docência, em reflexões sobre aspectos do ser e fazer docente, de questionamentos e tensionamentos sobre as funções e finalidades do trabalho do professor.

3.1 Identificação com a docência

Essa unidade de análise, está fundamentada no que afirma Lima (2008, p. 200), ao discorrer sobre as atividades do estágio, “os processos de identificação com a profissão docente podem acontecer por meio das atividades realizadas por formadores e formandos”. E é nesse sentido, de identificar como as experiências do estágio, contribuem

³⁹ O nome do eixo faz referência ao poema “Operário em construção” de Vinícius de Moraes, apresentado por minha orientadora, professora Sônia Regina, durante aula de “Seminário de Pesquisa”. A intenção em apresentá-lo como título do eixo, é ilustrar o movimento dialético e contínuo do processo de formação do educador (como trabalhador) que, ao experienciar situações do trabalho docente, via estágio, ainda, no processo de formação inicial, já participa de relações desse tipo específico de trabalho, caracterizando a “[...] condição de ser que se faz no confronto e no contexto do trabalho” (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018, p. 37).

para a percepção sobre o futuro profissional, é que são descritos e analisados os diálogos que seguem.

De modo geral, foram identificadas diferentes percepções, em relação às experiências do estágio, que foram sendo alteradas ao longo do processo. No início deste, as inquietações, medos e inseguranças eram as principais manifestações, no entanto, durante a continuidade das ações, outras compreensões, interesses e sentimentos foram surgindo, como o entusiasmo e a empolgação com as atividades realizadas.

Como exemplo, é possível citar um relato empolgado de uma estudante-estagiária: “*Antes do estágio eu me questionava sobre a decisão de ser professora, depois do estágio minha visão mudou completamente*” (Relato de observação/diário de campo da pesquisadora). Ao fazer essa afirmativa, a educanda informa seu desejo em exercer a profissão docente, considerando o trabalho desenvolvido, mesmo reconhecendo a força dos desafios enfrentados.

Esse tema, dada a recorrência tanto nos relatos dos demais educandos, quanto nos de Maney e Margarida, foi conteúdo para debate nas sessões reflexivas. Os diálogos, a seguir, são ilustrativos a esse respeito:

Episódio 13

Educadora-pesquisadora: Na sala de aula na universidade, a gente ouvia muito os demais estagiários falando assim: “*Depois que eu fiz o estágio, eu descobri que é bom, que é legal, eu quero ser docente*”. Mas, também, existem pessoas que no estágio não se veem naquela situação de ser professor. E aí em relação a sua experiência, essa experiência com o estágio, te distanciou ou te aproximou da docência? Como é que você analisa essa situação?

Margarida: *Eu acho que me aproximou, muito mais. Porque você vê, é muito legal. Eu gostei bastante. Eu acho que me aproximou muito. E aí você tem essa experiência de imaginar, vai ser assim. Eu gostei muito da experiência. Eu ficava com dúvida, se eu ia querer isso. Inclusive minha mãe falava, “Ah, você vivia falando que não queria ser professora, brigava porque não queria, (eu tenho um irmão mais novo e não queria ensinar a atividade dele), e agora tá estudando para ser professora”. Mas vai mudando, e eu acho muito importante, justamente para isso, porque você terminar uma faculdade achando que será muito bom e quando chegar na hora você não se identificar. Eu me identifiquei bastante.*

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2024 (Sessão reflexiva, 07/07/2023).

Episódio 14

Educadora-pesquisadora: Sobre sua experiência com a regência, o que você destaca?

Maney: *[...] eu assumi a sala de aula, eu me senti assim, como professor de verdade, mas eu vou ser professor, mas uma coisa que me trouxe mais alegria é que os alunos foram até mim e perguntaram: “Você vai ser o nosso professor, agora?”, eu falei: “Sim, agora eu vou ser professor de vocês, eu espero que vocês participem, não sintam vergonha porque eu sou indígena, vocês me conhecem. Eu cresci aqui, eu estudei aqui,*

eu saí daqui, então eu fui para lá [universidade], mais um dia vou voltar aqui para dar aula para vocês”. [...]como eu falei, eu não gosto de sonhar com aquilo ali, mas vamos dizer que é um sonho poder estar ensinando os alunos em um prédio que a pessoa saiu, que eu saí de lá, então eu preciso voltar para lá, realizar aquilo que eu sempre pensava na minha vida.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2024 (Sessão reflexiva, 27/05/2023).

Nos relatos dos estagiários, além da explícita identificação com a docência: “*eu assumi a sala de aula, eu me senti assim, como professor de verdade*” (Maney), são percebidos outros aspectos que dão forma e justificam a escolha. Dentre eles, diferentes situações de suas existências pessoais (relações intersubjetivas), a partir das quais, fazem contrapontos e refletem como o vivido mudou o sentido sobre o exercício da profissão docente.

Essa identificação, também, é atribuída ao ingresso na LEdoC: Artes, o que demonstra como o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior motiva desejos, esperança e fomenta a possibilidade de formação de agentes de mudança em diferentes realidades. A esse respeito, a fala de Maney, sobre as expectativas de um trabalho docente desenvolvido a partir do local de pertencimento, carrega um certo conforto, pois, lhe permite vislumbrar a condição de poder compartilhar o processo de ensino-aprendizagem, com pessoas que produzem a existência social em um território comum.

Com a expectativa de contribuir com seu local de origem, Maney continua externando sobre a importância da formação do educador, dando sentido a reivindicação feita por Vigotski (2003) de que o professor precisa ser um profissional cientificamente formado. A falta de formação na área específica, é um dos pontos que Maney destaca com frequência nos seus relatos, identificando-a como provocadora de dificuldades no trabalho dos professores atuantes na escola situada em sua comunidade.

Episódio 15

Educadora-pesquisadora: Sobre a questão da formação dos professores, você comentou sobre professores que não eram formados na área quando você era estudante da educação básica e que isso era um problema. E, você, com essa formação de educador do campo com habilitação em Artes, como é que você relaciona essa formação com a possibilidade de contribuir para o seu local de origem?

Maney: *Como falei, eu quero sair daqui como um professor de Arte para poder contribuir junto com os professores que são formados em outros cursos. É que vejo professor de Arte difícil ali, dentro da nossa escola, se eu ou então outro colega meu conseguir ter esse diploma da Universidade Federal do Norte do Tocantins e voltar para lá é uma vitória para a gente. Também, porque muitas professoras formadas em outros cursos, tipo pedagogia, biologia, história, dão aula de Arte [...] eu já vi, já aconteceu lá, um professor de matemática dando aula de arte.*

Educadora-pesquisadora: As formações são muito diferentes.

Maney: *As formações são muito diferentes. Então, eles [professores] trabalham mais com conteúdo que já vem dos livros, eles trabalham mais com isso do que mostrar a realidade que o povo Apinajé tem. É um povo, não é uma comunidade, é um povo que já tem história, nós temos uma cultura que é nossa, lá dentro a gente tem as coisas que era para ter mostrado para os alunos, ter o conhecimento da sua própria cultura, não só de cultura dos outros, entendeu? Então, é isso, como falei, eu quero sair daqui e retornar para lá como professor de Arte, para poder contribuir, eles contribuindo para a gente também, junto com nossos alunos de lá. Eu vejo que os educadores, eles são muito importantes para a gente poder aprender com eles, então, vale a pena retornar para lá e estar ensinando-os e eles aprendendo comigo, isso é uma coisa que eu considero como vitória para mim.*

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2024 (Sessão reflexiva, 27/05/2023).

Cabe sinalizar que a educadora da disciplina de Arte, na turma em que Maney desenvolveu a regência, é egressa da LEdoC: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música). E essa condição, ter uma egressa do curso em sala de aula, em uma conjuntura que requer o reconhecimento desta formação específica, ajuda a fundamentar a afirmativa de que o curso tem contribuído para a formação de professores, e para o efetivo exercício docente, na região em que está localizado.

Essa “vitória”, perspectivada por Maney, ao referir-se ao seu possível retorno como educador em sua localidade é vista, também, como uma conquista coletiva, diretamente vinculada à luta nacional pela formação de educadores, condizente com os princípios da Educação do Campo. Este projeto, ao ser configurado como movimento político-pedagógico, tem como fundamento de gênese a compreensão de que

A diversidade das estratégias de produção material da vida existentes no campo em nosso país exige políticas de formação docente também diferenciadas que saibam reconhecer as especificidades desses sujeitos, como, por exemplo, os indígenas, os quilombolas, os camponeses, entre tantos outros que têm o direito a uma educação de qualidade social que respeite e integre seus modos de vida aos processos educativos escolares (Molina, 2017, p. 602).

Desse modo, está vinculada à expectativa de Maney, em contribuir com a formação escolarizada do seu povo Apinajé, a identificação de um processo de internalização, externado no reconhecimento da importância de articular as relações da escola com a vida (Molina, 2014). É possível perceber, a partir da minha experiência como educadora, que esse retorno à comunidade de pertencimento como educador, especialmente no grupo de educandos indígenas, é um desejo construído e partilhado no imaginário coletivo.

Na mesma direção, outro aspecto que se sobressai, no episódio acima, é a problematização sobre o conteúdo do currículo que, no entendimento de Maney, se

distancia da realidade indígena. Essa problematização, teve como implicação teórico-prática a organização da regência por Maney, cuja ênfase foi dada aos elementos da cultura do seu povo, como apresentado em subseção anterior.

A situação descrita, oportunizada pelo estágio, pode contribuir para

[...] que os professores em formação possam compreender que o currículo é uma produção humana e que é necessário o questionamento permanente de quais seres humanos se quer formar e para qual sociedade, se perguntarmos do porquê dos conteúdos selecionados, quais serão priorizados e quais foram silenciados no processo de construção (Silva; Anjos; Molina; Hage, 2020, p. 15).

Os questionamentos sobre os componentes do trabalho docente, como neste caso do conteúdo do currículo escolar, são os principais indicadores das implicações político-pedagógicas do estágio na formação inicial do educador do campo. E quando a referência é o currículo, é possível perceber que tanto a área da educação do campo, que valoriza a diversidade de conhecimentos e saberes, quanto a especificidade do ensino de Arte, ocupam um lugar secundarizado na estrutura curricular atual. E a problematização sobre os porquês dessa condição, tem feito parte dos debates no ECS na LEdoC: Artes.

Seguindo com a discussão que centraliza a “identificação com a docência”, foi observado que as experiências de Margarida, ao mesmo tempo em que contribuíram para a aproximação da estagiária com a docência, permitiram que ela identificasse as multideterminações do processo educativo:

A regência me mostrou o quanto é difícil colocar em prática alguns ideais que tenho como futura professora, e que o sistema muitas vezes pode nos obrigar a cometer alguns erros que foram cometidos conosco na escola, um desses erros é não levar em consideração a história de vida e os saberes dos alunos [...] (Relatório de Margarida, 2023).

A consciência de Margarida, sobre as condições objetivas que produzem as relações de educação, é manifestada em diferentes momentos:

Episódio 16

Educadora-pesquisadora: Aprender com a prática docente. Então, essa era uma expectativa que você sinalizou no início da disciplina de ECS II. O que você tem a comentar sobre essa expectativa, hoje? O que você pode falar sobre ela?

Margarida: *A gente idealiza muita coisa, tudo na vida, mas principalmente na educação. A gente estuda sobre modelos, sobre metodologia. E aí, a gente pensa principalmente comparando com a educação que a gente recebeu. Eu já sabia que tem muita coisa aqui na minha cabeça que eu posso fazer. Só que, na realidade, vai ser muito diferente e muito mais difícil. Por exemplo, uma coisa que a gente sempre fala,*

porque eu não tinha experiência: “Ah, mas a aula, quem faz a aula ser interessante e atrativa é o professor”. Só que, muitas vezes, o professor vai fazer e vai acontecer e o aluno vai continuar dormindo na sala, independente do que ele faça. Porque tem muita coisa por trás, a carga horária da escola, como eu falei, que é muito tempo que eles ficam dentro da sala de aula, ou o contexto da família, ou de como ele vem para a escola. São várias coisas. Então, não é só o professor. Claro que a gente tem que se esforçar para fazer a melhor aula. Mas, esse é um exemplo do que eu queria aprender. De, assim, fazer, de comparar o que eu imaginava com a realidade

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2024 (Sessão reflexiva, 07/07/2023).

A experiência na materialidade do trabalho docente, permitiu que Margarida refletisse sobre a relação entre o idealizado e as condições reais do ambiente escolar, analisando-a, a partir do movimento de contradição. Por exemplo, ao mesmo tempo em que ela reconhece a função do professor, como o responsável pela organização do processo educativo, identifica elementos externos, atuantes na composição do meio social educativo, que implicam na organização, dinâmica e estrutura deste processo.

Dessa forma, Margarida, ao identificar determinantes do meio social educativo, confirma na materialidade das atividades do estágio o que Vigotski (2003), denomina de interdependência do pequeno meio educativo com o grande meio social, que deriva, segundo o autor, do fato de que “[...] na sociedade humana, a educação é uma função social totalmente determinada [...]” (Vigotski, 2003, p. 80).

Com esse entendimento, o debate ao longo da sessão reflexiva pontuou a importância de compreender a totalidade dos processos educativos e a necessidade do reconhecimento das determinações que envolvem e transcendem a sala de aula, “[...] não sendo este o espaço único e central de resolução de todos os problemas dos processos de ensino-aprendizagem” (Molina; Hage, 2015, p. 140), uma ocorrência que dá visibilidade ao caráter político-pedagógico da educação.

3.2 O papel do educador, da escola e o trabalho docente

Na perspectiva de “operário” em construção, para qual a formação inicial é uma base importante, sendo para muitos o primeiro ponto de aproximação com o trabalho docente, o estágio com sua intencionalidade pedagógica, de inserir o futuro educador no seu campo de exercício profissional, constitui um processo oportuno para a reflexão “[...] sobre o trabalho docente, a profissão do professor na sociedade e no momento histórico em que estamos inseridos” (Lima, 2008, p. 200).

Partindo dessa compreensão, buscou-se obter, de modo processual, as manifestações de Maney e Margarida sobre o papel do professor e a natureza do trabalho docente. Como um tema chave na discussão proposta, foi retomado em diferentes momentos das sessões reflexivas.

Episódio 17

Educadora-pesquisadora: Então, para a gente começar a nossa conversa, vamos pensar sobre esse papel do professor, do educador, como uma construção histórica. A Margarida, que será educadora do campo, estará inserida dentro de uma profissão que é construída historicamente, vamos partir desse princípio. E aí, para a gente pensar um pouquinho sobre essa formação, vamos falar sobre a natureza do trabalho do educador. Em síntese, o que você entende que seja a natureza do seu trabalho como futura educadora? Qual é a natureza do trabalho da educadora do campo?

Margarida: *Eu ainda estou construindo essa ideia e eu acho que eu nem consigo falar muito bem. Porque eu sei que o nosso papel é educar, levar informação e trabalhar essa informação com base, eu acho que já falei mais ou menos isso para você, com base na vivência da pessoa, é preciso levar muito em consideração a história de vida, o contexto social em que essa pessoa está inserida. Inclusive, no texto, o autor [Vigotski] fala sobre o professor guiar o aluno com o conhecimento que ele já tem. Eu estava lendo até outro texto, ontem, sobre a EJA, e ele falava um pouco sobre a questão de que a educação está inserida em todas as comunidades, mas nem sempre a educação do ler e escrever.*

Educadora-pesquisadora: E o trabalho docente, como você define o que é o trabalho docente? Pelas experiências, pelas leituras realizadas, até no seu próprio TCC sobre avaliação, que passa pelo trabalho docente, como é que você definiria o trabalho docente, neste momento?

Margarida: *Eu acredito que a gente tem o papel que nos é dado de ensinar isso e isso, mas como o texto fala [Vigotski], a gente tem um papel social, a gente tem um papel afetivo, não de amor, nada do tipo, mas existe um papel afetivo no professor [...] vai além de ensinar, muito além. É uma construção mesmo de um ser humano. Lendo sobre criar um filho, nem era sobre aluno, quando eu estava lendo sobre criação de filho, eu vi sobre o quanto criar um ser humano é uma coisa não só de pai e mãe, é uma atividade mesmo coletiva. Depois o professor, o coordenador, a escola no todo tem um papel muito ativo no que essa criança vai ser, no que esse ser humano vai se tornar futuramente. Tanto que lá na universidade, muita gente chega tímida, calada, aprisionada, justamente, porque foi influenciada na escola. Então, é um papel mesmo de construção humana, não só da educação, mas da vida inteira.*

Educadora-pesquisadora: E o último ponto que você colocou como expectativa no início do estágio: **praticar o ensinar-aprender.**

Margarida: *Porque eu queria fazer as duas coisas ensinar e aprender. Todo mundo imagina que ensinar é o único papel do professor, eu também queria aprender com eles [estudantes da educação básica]. Porque se eu fosse lá e só depositasse o meu estágio [regência], não ia ter aproveitado o meu estágio. Claro que na minha primeira experiência [como educadora], futuramente, vai ser um susto, porque como é um tempo muito pequeno, quatro aulas [ECS], é pouco, a gente pode até se assustar: “Meu Deus, eu vou ter que dar quatro aulas sem experiência nenhuma”, mas é pouquinho coisa. Eu queria muito isso, além de ensinar o conteúdo para eles de uma forma legal, de uma forma que eles entendessem, mas que também se divertissem, se sentissem*

confortáveis, que eu também aprendesse dessa forma, de uma forma legal, de uma forma sem me sentir desconfortável.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2024 (Sessões reflexivas, 03/07/2023; 07/07/2023; 15/09/2023).

Do conjunto dos relatos, é possível identificar que a concepção de trabalho docente, apresentada por Maney e Margarida, converge para a compreensão do ensinar-aprender como centralidade deste trabalho. E para ambos, esse processo específico deve, necessariamente, ser fundamentado em uma relação partilhada entre educador e educando.

Esse entendimento geral aproxima-se parcialmente do que Oliveira (2010, s/p) apresenta, ao definir o conceito de trabalho docente, “Se considerarmos que o termo docência, originado do latim, significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender, podemos afirmar que o trabalho docente é o que se realiza com a intenção de educar”. Talvez, a indicação da sala de aula como espaço privilegiado do trabalho docente, pelos estagiários, tenha por justificativa o foco na regência, nesta fase do estágio.

Por outro lado, ao analisar os significados produzidos sobre essa categoria (trabalho docente), considerando as experiências dos estagiários, nota-se que é preciso ampliar as percepções sobre ela, de modo que seja entendida na perspectiva de globalidade do ato de educar, que não se restringe apenas a sala de aula (Oliveira, 2010). E, ainda, emerge a necessidade de potencializar a compreensão do ensinar-aprender como pares dialéticos indissociáveis.

Articulada à compreensão de trabalho docente, estão os significados atribuídos ao papel do educador. E a esse respeito, é identificada nos relatos de Margarida acima, uma ampliação das funções deste profissional, para além da responsabilidade pela transmissão de conhecimento: “*vai além de ensinar, muito além*”.

E esse entendimento, pode estar associado ao reconhecimento da relação entre *Vospitanie* e *Obutchenie*, no processo de constituição do educador, explicitado nas seguintes afirmativas: “*a educação está inserida em todas as comunidades, mas nem sempre a educação do ler e escrever*”; “*Então, é um papel mesmo de construção humana, não só da educação [escolar], mas da vida inteira*” (Margarida). Ou seja, a formação do educador extrapola as relações da educação escolarizada, de tal forma, que o constituir-se educador se concretiza de modo amplo e contínuo (“*a vida inteira*”) no compartilhamento das múltiplas relações sociais.

Nessa direção, Margarida, ao ter imbricado o papel de educadora com o papel de mãe, ilustrado no seguinte relato: “[...] *quando eu estava lendo sobre criação de filho,*

eu vi sobre o quanto criar um ser humano é uma coisa não só de pai e mãe, é uma atividade mesmo coletiva, explicita o reconhecimento da coletividade, como essência do desenvolvimento humano, e destaca a relevância da educação escolarizada como uma das relações que contribui ativamente para este processo.

E sobre esse entendimento, teórico-prático, é possível fundamentá-lo articuladamente na THC e na Educação da Campo. A potência da coletividade na formação humana, é marca expressiva do projeto científico de Vigotski, podendo ser sintetizada na máxima, “[...] o que é absolutamente impossível para um, é possível para dois. Nós acrescentamos: o que é impossível no plano do desenvolvimento individual se torna possível no plano do desenvolvimento social” (Vygotski, 1997, p. 247, tradução nossa).

Já na Educação do Campo, o coletivo é a base, estrutura e finalidade desde sua gênese, é o fio condutor em todos os seus movimentos e desdobramentos político-pedagógicos, como na configuração da matriz formativa que intenciona formar o educador do campo. Dessa forma, em todos os momentos em que Maney e Margarida foram motivados a definir trabalho docente, desde a primeira sessão reflexiva, é notado uma ênfase no caráter coletivo desse tipo específico de trabalho.

No mesmo sentido analítico, é possível perceber outra implicação decorrente das atividades do estágio, desta vez, direcionada para a problematização do educador do campo enquanto trabalhador da educação.

Episódio 18

Educadora-pesquisadora: Outro elemento que o autor [Vigotski] trata aqui, como uma crítica, é a ideia de que o professor não é uma ferramenta da educação. A Margarida, não é uma ferramenta que vai lá operacionalizar, você fará parte desse processo ativamente como educadora. Quer falar?

Margarida: *É porque, assim, a importância do estágio... Infelizmente, quando você chega em um sistema, a gente vive em um sistema e a gente tem que saber lidar com ele, apesar de não concordar. O capitalismo está aí, a gente tem que se virar para viver nesse sistema, porque senão a gente vai morrer. E na escola, eu vou precisar trabalhar, vou precisar ir para uma escola, não tenho condição de montar uma escola inteira para mim, para dar o ensino que eu almejo que as crianças tenham. Então, eu preciso me inserir no espaço da escola com as ideias que a escola tem e tentar fazer diferente, do meu jeito, é por isso que eu falo que a gente está em construção, porque eu sei que muitas das coisas que a gente fala, quem ainda está na faculdade, aí estuda e pensa que tudo aquilo é possível e quando chega [na escola] a gente leva um balde d'água. E aí o estágio é importante justamente para isso [...] a gente não lida com muita coisa, mas dá para você entender o que dá para fazer e o que não dá.*

Educadora-pesquisadora: É um desafio para a educadora do campo, porque o curso em que você está se formando vem de uma resistência a esse modelo de escola. Só que quando você sair daqui o modelo de escola existente é um modelo que já está

consolidado. E aí é o desafio. Como eu vou materializar uma ação pedagógica transformadora dentro da estrutura escolar vigente? Temos consciência que há limitações para nossas ações, que pode não ser possível uma mudança total ou radical. Mas, o que a Margarida, enquanto educadora, pode fazer, por exemplo, desde a mudança da rotina da sala? Quando chega no estágio e muda a estrutura da sala, é um elemento que muda a sua relação com aqueles estudantes. Então, é tentar, nessas ações que são possíveis, fazer essas mudanças necessárias, que também são desafiadoras.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2024 (Sessão reflexiva, 03/07/2023).

O tensionamento de Margarida é feito a partir da comparação entre o exercício profissional do educador do campo, perspectivado em uma epistemologia crítica, e as finalidades da escola atual que, sob a lógica do capitalismo, tem por principal função a transmissão das relações que legitimam esse sistema social (Enguita, 1993). E neste movimento, é notado um desconforto entre o que a futura educadora do campo intenciona desenvolver, “*um modelo de educação que a educação do campo me mostrou que eu também quero reproduzir*” (Margarida, Sessão reflexiva, 07/07/2024), e as condições objetivas de um “sistema” hegemônico cotidianamente fortalecido pela lógica do mercado.

Dessa forma, foi revelada, nas reflexões feitas por Margarida, a esse respeito, uma linha tênue entre submeter-se à lógica escolar vigente e as possibilidades de fazer os encontros e realizar mudanças possíveis.

Episódio 19

Margarida: *Mais uma coisa que eu esqueci de citar da mudança que teve de um estágio para o outro. Isso que você falou, que eu falava muito sobre como que eu vou mudar. Essa educação tradicional, da escola, currículo, tudo isso. Como eu vou fazer para exercer o tipo de educação que eu quero, que eu pretendo exercer? Acho que a gente fica muito deslumbrada com o conteúdo. Eu, pelo menos, tive uma educação tradicional, sofri muito na escola e quando você vê os professores falando na universidade: “Olha isso, essa educação não dá certo, ela machuca, ela incomoda, vamos fazer assim”. A gente fica deslumbrado realmente com a ideia de mudar o mundo, mudar a educação [...]. Eu acho que o estágio serve muito para botar esse pé no chão, para que eu entenda que eu não vou chegar aqui na escola e, mudar assim de uma vez só, mudar todo o sistema, são coisas muito sutis que vão acontecendo e que eu vou ter que entender como eu vou fazer para que aconteça a educação que eu almejo, nas pequenas coisas, de uma forma que eu possa também, porque eu falei para a [xxxxxx] que também estava fazendo o estágio: “Eu não quero trabalhar em uma escola dessa”, só que a gente sabe que a gente vive em um sistema capitalista e que eu preciso comprar leite e fralda para o meu filho, então, se for necessário, eu vou ter que ocupar esse espaço e como eu vou fazer para ocupar esse espaço com o tipo de educação que eu aprendi e que eu quero desenvolver?*

Educadora-pesquisadora: *Você falou uma vez: “Professora, eu estou lá na escola, mas como eu vou mudar esse movimento?”* Então, são inquietações que mostram que a educação escolar está posta, colocada a partir de finalidades sociais e o movimento

de mudar não é fácil, mas inquietar-se sobre o que está aí já é um caminho, já é uma estratégia de pensar como a gente vai organizar outros processos educativos.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2024 (Sessão reflexiva, 15/09/2023).

O meu esforço, enquanto educadora-pesquisadora, diante dessa problematização, foi direcionado para a promoção de um debate alinhado ao que afirmam, Molina; Hage (2015, p. 140) ao discorrerem sobre a

[...] necessidade de construir estratégias formativas que sejam capazes de oportunizar ao docente em formação a superação da visão restrita dos limites e potenciais de sua ação, ofertando-lhes, durante o percurso formativo, os fundamentos teóricos necessários para o educador ir localizando os efeitos e resultados de sua ação educativa a partir de um contexto bem mais amplo que a contém.

Com essa intenção, embora limitada, dada a condição de procedimento de pesquisa, a discussão nos encontros formativos versou sobre a possibilidade de atuar na contradição, considerando as relações de produção que dão forma às relações sociais, mas, sem esquecer da força da luta coletivamente organizada por grupos insurgentes (Stetsenko, 2023). Essa é uma intencionalidade que dá origem ao próprio movimento da Educação do Campo que busca desenvolver outras relações materiais e uma nova sociabilidade, superadoras da atual forma capitalista de organização do trabalho (Molina, 2017).

O reconhecimento de Margarida, como uma trabalhadora da educação que precisará participar das relações de trabalho, sob determinada ordem social, mesmo discordando dela, contribui para a visualização da escola como um microssistema multideterminado; de sua responsabilidade, como educadora, com a produção do meio social educativo e, ainda, com o entendimento de que “o trabalho docente só pode ser compreendido se considerado no contexto da organização escolar e da organização do trabalho no modo de produção, no caso, o capitalista” (Azzi, 2012, p. 43).

Essa análise, perpassada pelas relações de trabalho, a partir das contradições do real, reafirma a importância das experiências do estágio docente no processo de formação inicial. Para Freitas, H., (2012, p. 97),

[...] é o momento do estágio o espaço privilegiado, durante o curso [...] para podermos confrontar as concepções teóricas sobre a educação, a escola e o ensino, construídas durante o curso, com as opções de trabalho, o compromisso com a educação e a escola pública e a realidade do trabalho pedagógico escolar.

Nesse sentido, resguardados os limites do estágio, é notória sua validação como um momento de passagem que fornece importantes experiências no/com o trabalho docente. Contudo, dada essa característica – é passageiro - a aproximação com esse tipo de trabalho, via ciclo do estágio, possui um período determinado pelo próprio currículo do curso que demarca o início e fim do ECS. Decorre dessa identificação, a importância da organização da LEdoC: Artes em termos formativos (TU; TC), uma vez que essa dinâmica, potencializa o desenvolvimento de pesquisas, articuladas aos modos de vida dos educandos e às diversas instituições presentes em suas comunidades, como a escola, desde o primeiro semestre do curso.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de uma investigação situando o estágio como objeto de estudo, ademais, em um curso de formação de educadores que emerge da organização e luta popular – LEdoC: Artes – envolto em desafios tanto para sua criação, quanto para a consolidação no âmbito do ensino superior brasileiro, e especificamente na região norte do Tocantins, tem a intenção e o compromisso político-pedagógico com sua permanência e expansão.

Tendo por base essa intencionalidade, a provocação investigativa surgiu da prática, configurando uma questão de pesquisa oriunda de uma determinada realidade educativa. Com essa característica, foi definido o objetivo de identificar e analisar as relações sociais produtoras do estágio, como *processo educativo* na LEdoC: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música) e suas implicações político-pedagógicas na formação inicial do educador do campo, fundamentando a análise em uma perspectiva crítica - o projeto científico de Vigotski.

Nessa perspectiva, ao ter como princípio explicativo as relações sociais, enquanto produtoras do desenvolvimento humano, a pesquisa envolveu diretamente dois educandos (Margarida e Maney) e dois educadores (Educador 01; Educador 02) da LEdoC: Artes. E pautou as relações sociais das quais participaram durante a realização de uma das etapas do estágio curricular (ECS II). Dessa forma, a investigação contemplou, de modo geral, as ações das pessoas produzindo essas relações, cuja base teórico-metodológica encontra respaldo na “[...] tese fundamental de Vygotsky, segundo a qual os processos humanos têm gênese nas relações com o outro e com a cultura, e são essas relações que devem ser investigadas [...]” (Goés, 2000, p. 3).

Em consonância com essas proposições e considerando os planos do existir socialmente, a partir de Delari Jr., (2009), a análise teve por base as relações institucionais; as relações sociais intersubjetivas; as relações sociais específicas do ato de ensinar-aprender; e as relações sociais no plano do indivíduo, identificadas na materialização do estágio na LEdoC: Artes, cuja ênfase foi dada às experiências dos estagiários. A partir disso, o uso da palavra, como signo que possibilita o acesso aos significados produzidos pelas pessoas, na interrelação social-individual, objetivo-subjetivo, permitiu a realização de um diálogo pedagógico que aprofundou as discussões em torno do estágio curricular na especificidade da LEdoC: Artes.

A organização intencional dos encontros formativos, resultou na dilatação dos significados sobre o estágio pelos educandos participantes da pesquisa, ao possibilitar um aprofundamento pedagógico a partir das situações vividas. Permitiu, ainda, identificar alguns desafios e determinantes do ECS que necessitam de enfrentamentos diretos e contínuos. São eles:

a) A insuficiência de escolas com oferta do ensino fundamental II e Ensino Médio no campo; b) Obrigatoriedade de convênio para o desenvolvimento de atividades do estágio – limita as opções; c) Burocratização na documentação obrigatória; d) Fragilidade nas parcerias com as escolas de educação básica; e) Carga horária limitada para o desenvolvimento das regências; f) Poucos professores na educação básica (“supervisores”) formados na área do curso; g) Percepção limitada do estágio e dos estagiários pelos profissionais das instituições de educação básica.

Esses desafios são reconhecidos tanto por educadores, quanto por educandos, conforme os relatos ao longo das unidades de análise, e alguns deles não são específicos do estágio na LEdoC: Artes, mas, constitutivos de condições que afetam a gênese dessa modalidade de licenciatura, os quais são pautados nacionalmente nos coletivos da Educação do Campo. Por exemplo, a ausência de escolas no campo que atendam todas as etapas da educação básica; a pouca quantidade de professores formados na área. Esse último ponto, configura uma situação transitória, dada a ampliação do número de formandos nas LEdoC e a inserção dos egressos nas instituições escolares.

A identificação desses desafios, permite a realização de um diagnóstico e o mapeamento objetivo de obstáculos que precisam ser superados, coletivamente, os quais não devem ser vistos como bloqueadores da potência do estágio, como componente da formação do educador do campo. Pelo contrário, eles revelam as contradições de um processo “vivo”, em movimento, dinâmico que precisa ser continuamente analisado, investigado e, a partir de então, organizadas possibilidades de avanço em sua forma e conteúdo.

E é nessa direção que são perspectivadas algumas proposições no campo do estágio na LEdoC: Artes, com base na cooperação como um conceito-ferramenta. A esse respeito, Delari Jr., (2009), em um esforço de objetivar o uso dos princípios éticos de Vigotski, traz a seguinte contribuição sobre a materialidade do valor da *cooperação*: “Propondo modalidades de atividades nas quais as potencialidades de uns contribuam para a superação dos limites dos outros e as dos outros para a superação dos de cada um”

(Delari Jr., 2009, p. 31). Com essa compreensão e finalidade, são propostas as seguintes ações com foco no ECS:

1) criar estratégias que aproximem as atividades do estágio com as escolas situadas no campo, no município de Tocantinópolis, em parceria com a secretaria municipal de educação, tais como: a elaboração de projetos artísticos, comunitários e pedagógicos. Esse movimento pode contribuir com as escolas da referida realidade – ofertam apenas o Ensino Fundamental I - e pode diminuir a distância das ações dos estagiários com as instituições escolares do campo, já que dada a inexistência de escolas que ofertam o ensino fundamental II e médio no campo, no referido município, os estagiários são privados de realizarem suas ações nesta etapa específica que compõe o seu perfil de formação. As etapas I e IV do ECS, são oportunas para o desenvolvimento dessa modalidade de atividade;

2) desenvolver processos de orientação e acompanhamento sistemático junto à grupos específicos, como os indígenas, dada a quantidade de ingressantes no atual momento do curso e as dificuldades que apresentam com a estrutura burocrática, e por vezes pedagógica, do estágio.

3) criar um banco de dados com os relatórios dos estagiários, enquanto documentação pedagógica, construindo uma fonte de registros sobre as ações desenvolvidas no estágio. Essa estratégia pode viabilizar o diagnóstico de problemas; a análise histórica da organização e mudanças neste componente curricular; servir como material de pesquisa; e fundamentar a criação de estratégias formativas voltadas ao ECS.

4) realizar seminários de socialização das experiências do estágio por semestre, reunindo as etapas do ECS ofertadas no período letivo vigente. Essa dinâmica consiste na reunião intencional de todos os estagiários, matriculados nas respectivas disciplinas, e orientadores de estágio, para o compartilhamento dos desafios, das ações realizadas e para a projeção de estratégias.

5) criar um Grupo de Trabalho (GT) sobre o estágio na LEdoC: Artes, composto por educandos, orientadores e “supervisores” escolares (ênfase nas instituições que mais recebem estagiários do curso); realização de oficinas pedagógicas demarcando as especificidades do estágio na LEdoC: Artes.

6) organizar uma mostra itinerante nas escolas com os produtos do estágio: exposição de materiais pedagógicos-artísticos, banners, realização de saraus.

7) consolidar o Fórum de estágio, como espaço compartilhado das experiências do estágio entre as 04 licenciaturas do CEHS. Inserir como eixo de discussão, neste

Fórum, as experiências docentes com a disciplina; criar uma comissão permanente no Centro – intercurso – com foco no estágio.

Ao reconhecer a potência do estágio como processo educativo, se faz necessário tanto reconhecer os aspectos que atuam como limitantes em sua dinâmica e estrutura, quanto desenvolver formas de avançar cooperando, uma vez que ele se materializa no encontro de pessoas, instituições, modos de vida e diferentes maneiras de experienciar o trabalho docente.

Busquemos, pois, “cooperar para superar os desafios individuais e coletivos” desse processo, ou no campo possível de ação, atuar nas fissuras dos aspectos que agem como “limitantes” do estágio. Seguindo essa lógica, as sugestões apresentadas evidenciam o esforço de contribuir pedagogicamente com as dimensões formadoras do educador do campo, partindo das relações sociais que produzem o estágio, como componente desta formação.

Essas proposições envolvem, também, minhas experiências como educadora na área do estágio, e se articulam à intenção teleológica que guia a realização de estudos, a partir do projeto científico de Vigotski, a saber, um retorno a própria prática como educadora (Delari Jr., 2020). Essa é uma das características das investigações desenvolvidas pelas pesquisadoras e pesquisadores do GEPEHC/UFPA. E com esse fundamento, pretendo contribuir com mudanças na realidade do meu exercício docente, validando as estratégias citadas e desenvolvendo outras, a partir das necessidades emergentes do movimento histórico, e das condições objetivas que produzem o meio social educativo da LEdoC: Artes.

Ante o exposto, ao lançar um olhar analítico sobre as condições objetivas do estágio na LEdoC: Artes, na atualidade, foram constatadas implicações político-pedagógicas desse processo educativo na formação inicial de educadores do campo, implicações essas, decorrentes da proximidade com o trabalho docente, da participação dos estagiários em relações sociais específicas (já citadas), e das análises e problematizações oriundas do ciclo formativo do estágio.

Dessa forma, as implicações observadas, foram analisadas e agrupadas em três eixos e suas respectivas unidades de análise, sendo eles: 1. Expectativa; 2. O realizado; 3. “Em operário construído, o operário em construção”. A partir dessa organização, é realizada aqui uma tentativa de síntese, em que são sinalizadas as principais implicações político-pedagógicas do ECS para os educadores do campo em formação inicial.

Na oportunidade de participação ativa desses estagiários na materialidade do trabalho docente, permitindo-lhes o levantamento de reflexões sobre o papel da educação, do modelo escolar vigente e do professor. Decorrente dessa condição, implica na possibilidade de problematizações sobre a estrutura e as relações da educação no interior das instituições escolares, dentre as quais, a intencionalidade do conteúdo do currículo. A esse respeito, as constantes indagações dos estagiários, sobre o lugar secundarizado da disciplina de Arte no currículo escolar da educação básica, demonstram inquietações sobre o futuro exercício profissional na área.

Os estagiários, ao fazerem uma imersão na dimensão pedagógica do trabalho docente: planejando aulas, organizando espaços, tempos e materiais pedagógicos, se autorreconheceram na posição de educadores e agiram conforme as finalidades dessa função, tal como, ser o organizador do processo educativo. Partindo desse movimento, expressaram a compreensão do papel do professor e do aluno como elementos ativos na configuração deste processo, validando, a partir de suas ações via regência, o diálogo como fator essencial de acolhida.

De outro modo, a partir da aproximação dos estagiários com a sala de aula, eles puderam visualizar diferentes práticas. E analisando-as, identificaram um distanciamento ou mesmo um descolamento destas da vida em comunidade, e a partir de então, pontuaram ações pedagógicas na direção contrária. Pois, se educar é organizar a vida (Vigotski, 2003), a educação escolarizada não pode ser alheia aos processos que constituem a existência social dos estudantes. E essa condição foi internalizada, principalmente por Maney, pelo prisma de educador, que projeta o futuro exercício docente em seu território de moradia.

Na mesma direção, as situações pedagógicas efetivadas no estágio, implicam na identificação, pelo estagiário, do processo educativo como dinâmico e conflituoso. Com essa compreensão, ao ocupar a posição de educador há flagrante responsabilidade pela resolução de dificuldades e situações inesperadas, como a condição de Margarida diante do roubo do relógio, dos estudantes que dormiam em sala de aula, e da pouca participação estudantil na atividade por ela proposta.

As ações do estágio implicam, ainda, em permitir ao educador em formação, a articulação entre os conhecimentos específicos (área de Artes) com os conhecimentos político-pedagógicos, adquiridos nas diferentes disciplinas e atividades ao longo do percurso formativo na LEdoC: Artes. Desse modo, o posicionamento político dos estagiários, durante os debates nas sessões reflexivas; a compreensão do caráter

excludente da escola atual; e a projeção do futuro trabalho docente, na perspectiva de uma educação progressista, revelam características formativas marcantes da Licenciatura em Educação do Campo.

As ações do estágio potencializam o reconhecimento das condições limitantes do trabalho docente, na materialidade das relações de educação, e da interdependência do meio social educativo com o meio social mais amplo – o grande meio (Vigotski, 2003). Essa ocorrência, é derivada das contradições emergentes das situações vividas pelos estagiários no ambiente escolar, tanto no sentido do planejamento do trabalho docente, que é previamente estruturado a partir de diretrizes macro, quanto no direcionamento das especificidades dos componentes deste trabalho: plano de aula, organização do conteúdo, relação professor-aluno, dentre outros.

Essas particularidades implicam no tensionamento do futuro exercício profissional, perpassado pelas determinações sociais que, atuam na estruturação das instituições escolares a partir da lógica de exclusão e marginalização. Prova disso, são as indagações de Margarida, sobre como realizará um trabalho com fins de emancipação humana, princípio do curso de formação que será egressa, em uma escola cuja finalidade atual é formar para a obediência e o mercado de trabalho. E diante disso, Margarida reafirma sua defesa por uma escola com função ampliada e de formação humanística e progressista.

Na presente investigação, foi identificada, ainda, que a totalidade das ações do estágio (articulação das 4 etapas), implica na oportunidade dos educandos da LEdoC: Artes experienciarem a materialidade do perfil do educador do campo: docência por área de conhecimento (Artes); a gestão de processos educativos escolares e a gestão de processos educativos comunitários (Molina, 2015a).

Porém, é importante ressaltar a necessidade de ampliar e consolidar ações do estágio voltadas para a função da gestão escolar, por um lado, pelo fato de ainda serem incipientes, e de outro, pela importância dessas ações para a constituição profissional do educador do campo. Por exemplo, o olhar atento da estagiária participante da pesquisa, sobre o trabalho da gestão escolar, permitiu a identificação de elementos característicos do processo de intensificação no trabalho (Hypolito, 2011) da coordenadora pedagógica.

No âmbito das relações sociais no plano do indivíduo, a análise indicou que a depender de como o estágio é organizado, suas ações podem despertar os sentimentos de empatia, solidariedade e aprofundar o caráter cooperativo entre os estagiários e, também, na relação com os estudantes da educação básica. De modo, que a principal justificativa

para a realização das atividades do estágio em duplas ou grupos, é a ajuda mútua entre os pares (estagiários) ou a possibilidade de contribuir com o outro, a partir da identificação de limites individuais. Tal constatação, demonstra que os processos educativos, dos quais o estagiário participa, implicam na dinâmica do seu desenvolvimento como personalidade humana em sua multidimensionalidade.

Quanto ao que os estagiários definem como trabalho docente, foi percebido em suas concepções, a associação direta desse tipo de trabalho com o processo de ensino-aprendizagem, com uma demarcação consciente do papel do educador articulado ao papel dos educandos. Nessa direção, eles enfatizam a natureza coletiva do trabalho docente e do diálogo como forma de mediação e acolhida, um princípio crítico-prático que buscaram concretizar em suas regências. Ficou evidente que as relações materializadas no meio social educativo da LEdoC: Artes, implicam na forma como os estagiários concebem esse tipo de trabalho.

Do conjunto das análises realizadas, é possível concluir que mesmo nas ações de Margarida que, desenvolveu as atividades de estágio em uma escola urbana, é visível a articulação do processo vivido com os princípios formativos da educação do campo, tais como: o princípio pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana; da valorização dos diferentes saberes no processo educativo; valorização dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem (Brasil, 2004). Ao longo do desenvolvimento das regências, e das reflexões sobre elas, tais princípios se fizeram presentes nas referências analíticas de Margarida e de Maney.

Porém, não se pode negar que a pouca quantidade de escolas, ou ausência em muitas das comunidades rurais de escolas que ofertam o ensino fundamental II e ensino médio (etapas que compõem o perfil profissiográfico do egresso da LEdoC), afeta a possibilidade de associação mais concreta das ações do estágio com a formação específica do educador do campo.

Desse modo, temos a seguinte contradição relacionada à hipótese formulada para o presente estudo: é possível confirmar, por um lado, que o estágio contribui para a compreensão do trabalho docente, na especificidade profissional do educador do campo, especialmente na área de habilitação do curso, e pode possibilitar reflexões, problematizações e análises contextualizadas sobre o trabalho docente; por outro, reconhecemos a necessidade de superação de limites na materialidade da própria LEdoC:

Artes, de modo que implique no aprofundamento de questões pedagógicas, via estágio, direcionadas para as especificidades desse perfil formativo.

Para o momento atual, a identificação dessa negligência estatal, ausência de escolas do campo com oferta de etapas específicas, que priva boa parte dos educandos de desenvolverem as ações de estágio em suas comunidades de origem, coloca como necessário um esforço contínuo do coletivo que organiza o estágio na LEdoC: Artes, em articular as experiências do estágio com as características e princípios da educação do campo.

A pesquisa revelou, ainda, a importância da integração dos tempos TU – TC como princípio formativo e metodológico da LEdoC, pois, essa dinâmica permite a articulação de ações de ensino, pesquisa e extensão nas comunidades, de modo contínuo, ao longo do processo de formação dos educandos. Por essa característica, potencializa o desenvolvimento das ações do estágio, ao permitir condições para que os estagiários realizem um processo de imersão processual nas instituições educativas (escolares e não escolares), a partir de situações previamente planejadas, incluindo orientações e acompanhamento docente.

De modo geral, ao considerarmos que o produto do processo educativo é o ser humano educado, a transformação da personalidade do educando (Paro, 2018), reafirma-se a tese articuladora de que, embora sejam reconhecidos os limites e desafios na materialidade do estágio na LEdoC: Artes, ele pode ser desenvolvido como um *processo educativo* (dinâmico, ativo e dialético), produtor de diversas implicações político-pedagógicas na formação inicial do educador do campo, ao articular tempos (TU; TC) e espaços formativos plurais e possibilitar, por meio da participação e análise contextualizada na realidade educativa pelo estagiário, a compreensão de dinâmicas, estruturas e condições concretas do ser e fazer docente na especificidade formativa desse educador.

Em coerência com essa afirmativa, é feita a defesa da intensificação de ações cooperativas entre pessoas, grupos e instituições vinculados ao ECS na LEdoC: Artes; o aprofundamento do diálogo pedagógico, a partir das relações sociais e das atividades que produzem o estágio no referido curso, ampliando as estratégias, com essa finalidade, já desenvolvidas; e a análise crítica sobre o realizado/vivido, com ênfase no desenvolvimento do trabalho docente, compreendido em uma dinâmica global e pautado no perfil profissional específico do educador do campo.

Considerando o exposto, é possível afirmar que o tratamento dado ao estágio na presente investigação, por meio dos encontros formativos, em que as experiências dos estagiários foram transformadas em conteúdo, debatido e analisado coletivamente, possibilitou a produção de outros significados pessoais sobre o estágio. Portanto, acredito que foi essa construção formativa que, permitiu um aprofundamento pedagógico das experiências dos estagiários, e a identificação de implicações políticas-pedagógicas na formação dos futuros educadores do campo.

Pelo caminho trilhado, fica claro que a presente investigação, mesmo diante das condições objetivas, por vezes adversas, e dos desafios inerentes a todo processo de pesquisa, contribui com a ampliação do conhecimento acadêmico-científico na área, ao propor um debate ainda incipiente (estágio na LEdoC) em meio a um campo de conhecimento já consolidado, como é o caso do estágio na formação de professores. Nesses termos, essa investigação se soma a intenção coletiva de produzir conhecimento, como movimento que pode contribuir para o fortalecimento da Educação do Campo (Molina, 2015a), registrando e analisando experiências formativas em um curso que tem enfrentado diferentes embates político-pedagógicos em seu processo de consolidação.

Desse modo, o interesse em situar o estágio como objeto de investigação, ganha novos elementos para a continuidade de estudos, após a conclusão do processo de doutoramento, expressos nas seguintes proposições investigativas, derivadas dessa pesquisa principal:

1. Realizar pesquisa documental, com ênfase nos projetos pedagógicos das licenciaturas em Educação do Campo, com o objetivo de identificar a estrutura, organização, dinâmica e desafios dos estágios nas LEdoC em território nacional. A proposta é de organizar a investigação por etapas e regiões, de modo a produzir um painel com informações que possam subsidiar diálogos, diagnósticos, parcerias e encaminhamentos do ECS na especificidade desse curso de formação de educadores. A perspectiva para a realização deste levantamento é cooperativa, não comparativa.

2. Realizar um estudo com os egressos da LEdoC: Artes, no momento inicial do exercício docente, com a intenção de verificar se as experiências ao longo do ciclo do estágio reverberam nas ações pedagógicas iniciais desses educadores do campo; 3. Propor encontros ou fóruns articulados aos Seminários das licenciaturas (Frente das LEdoC), com foco do debate nas potencialidades e problemáticas do ECS.

O interesse em estudar o estágio na LEdoC continua, perpassado por uma reflexão/compreensão motivadora, a saber: por um lado, o estágio não deve ser visto

como o componente da formação do professor que define, por excelência, a aprendizagem da docência. E a esse respeito, cabe o que afirma Lima (2008, p. 189), “Há uma perspectiva de ritual de passagem intermediando as práticas de Estágio [...] Seu caráter passageiro faz com que ele seja sempre incompleto, porque é no efetivo exercício do magistério que a profissão docente é aprendida de maneira sempre renovada”.

Por outro lado, é inegável seu valor como processo que estabelece vínculos efetivos com a materialidade do trabalho docente. Desse modo, o que é feita com essa aproximação, como são produzidas as relações sociais e definidas as finalidades, forma e conteúdo desse componente curricular, é que dão sentido ao estágio nas especificidades dos distintos projetos de formação docente. Partindo dessa compreensão, analisar a organização do ECS na LEdoC: Artes e pontuar possibilidades de avanço, é o desafio permanente do coletivo que lhe produz.

REFERÊNCIAS

AMARAL, C. M.; MATEUS, K. A. O. Concepções de Educação do Campo: uma revisão sistemática de literatura. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 7, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12925>

ANDRADE, B. S. de. **Os estágios de docência nas licenciaturas em Educação do Campo: um panorama a partir dos espaços educativos escolares**. 2021. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

ALBUQUERQUE, J. de O. Produção do conhecimento sobre a formação dos professores do campo no Brasil: teses e antíteses. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 14, n. 59, p. 218–227, 2015. DOI: [10.20396/rho.v14i59.8640358](https://doi.org/10.20396/rho.v14i59.8640358)

ALMEIDA, R. C. M. de. Movimentos sociais do campo e práxis política: trajetória de luta por uma educação do campo no Tocantins. In: SILVA, Cícero (Org.). **Educação do Campo, Artes e Formação docente**. Palmas: EDUFT, 2016, p. 25-52.

ALMEIDA, L. S. **A formação do professor de artes na rede estadual de ensino em três cidades da região do Bico do Papagaio -To: um estudo exploratório**. 2018. 81f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, 2018.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.

ANDRADE, R. C. R.; RESENDE, M. R. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010.

ANHAIA, E. M. de. **Formação de professores: realidade, contradições e possibilidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFSJ – Campus de Laranjeiras do Sul – 2012 - 2017**. 2018. 224f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2018.

AIRES, H. Q. P. **Análise dos desafios e perspectivas do curso de licenciatura em Educação do Campo, campus de Arraias, estado do Tocantins**. 2020. 243f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2020.

ARAÚJO, G. C. de. **O letramento estético na consolidação dos processos de leitura e escrita de educandos jovens e adultos da Educação do Campo**. 2018. 319f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2018.

ARAÚJO, G. C. de; AIRES, H. Q. P. O estágio em Arte nas escolas do campo: um estudo de caso na licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música em Tocantins. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 17, n.1, p. 1-10, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5892/ruvrd.v17i1.5223>

ATA DO CONSELHO DIRETOR DO CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE TOCANTINÓPOLIS – Universidade Federal do Tocantins. **Ata de reunião extraordinária (14/12/11) do Conselho Diretor do Câmpus de Tocantinópolis.** Tocantinópolis, UFT, 2011, 5 p.

ATA DO CONSELHO DIRETOR DO CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE TOCANTINÓPOLIS – Universidade Federal do Tocantins. **Ata da 3ª reunião extraordinária do Conselho Diretor do Câmpus de Tocantinópolis.** Tocantinópolis, UFT, 2013, 3 p.

ATA DO CONSELHO DIRETOR DO CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE TOCANTINÓPOLIS – Universidade Federal do Tocantins. **Ata da 11ª reunião extraordinária do Conselho Diretor do Câmpus de Tocantinópolis.** Tocantinópolis, UFT, 2013, 1 p.

ATA DO CONSELHO DIRETOR DO CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE TOCANTINÓPOLIS – Universidade Federal do Tocantins. **Ata da 2ª reunião ordinária do Conselho Diretor.** Tocantinópolis, UFT, 2014, 2 p.

ATA DO COLEGIADO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: ARTES (ARTES VISUAIS, ARTES CÊNICAS E MÚSICA) – Universidade Federal do Tocantins. **Ata da 7ª reunião ordinária do Colegiado de Educação do Campo.** Tocantinópolis: UFT, 2014, 3 p.

ATA DO COLEGIADO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: ARTES (ARTES VISUAIS, ARTES CÊNICAS E MÚSICA) – Universidade Federal do Tocantins. **Ata da 13ª reunião ordinária do Colegiado de Educação do Campo.** Tocantinópolis: UFT, 2014, 3 p.

ATA DO COLEGIADO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: ARTES (ARTES VISUAIS, ARTES CÊNICAS E MÚSICA) – Universidade Federal do Tocantins. **Ata da 33ª reunião ordinária do Colegiado de Educação do Campo.** Tocantinópolis: UFT, 2016, 3 p.

ATA DO COLEGIADO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: ARTES (ARTES VISUAIS, ARTES CÊNICAS E MÚSICA) – Universidade Federal do Tocantins. **Ata da 49ª reunião ordinária do Colegiado de Educação do Campo.** Tocantinópolis: UFT, 2017, 3 p.

ATA DO COLEGIADO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: ARTES (ARTES VISUAIS, ARTES CÊNICAS E MÚSICA) – Universidade Federal do Tocantins. **Ata da 73ª reunião do Colegiado de Educação do Campo.** Tocantinópolis: UFT, 2019, 3 p.

AZEVEDO, R. O. M.; GHEDIN, E.; SILVA-FORSBERG, M. C.; GONZAGA, A. M. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, 2012. DOI: 10.7213/dialogo.educ.7214

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In.: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. Ed. São Paulo, Cortez, 2012, p. 39 – 69.

BARRA, M. L. da. Formação de professores e o formato disciplinar do estágio: embaraços na implementação do estágio a partir da LDB nº9394/1996. In.: **41ª Reunião nacional da ANPEd** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Manaus, 2023.

BARREIRA, V. L. de O. **O papel do estágio supervisionado na formação do professor de Espanhol/LE na licenciatura em Letras**. 2019. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

BONFANTI, C. **O estágio na formação de professoras para a educação infantil: as significações das estagiárias do curso de pedagogia**. 2017. 263f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017.

BRASIL. **Edital 02/2012 SESU/SETEC/SECADI/MEC**. Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior–IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia-IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13300-edital-02-2012-sesu-setec-secadi-31-agosto-2012-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes...Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 7.352 de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política de educação do campo e o programa nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, MEC, 2010.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Instrução normativa nº 213, de 17 de dezembro de 2019**. Estabelece orientações sobre a aceitação de estagiários no âmbito da Administração Pública federal direta, autárquica e fundacional. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior**, 2021 (Divulgação dos resultados). Brasília, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 04 mai. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior**, 2022 (Divulgação dos resultados). Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 02 dez. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior**, 2023. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 05 out. 2024.

BRASIL. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo**. Caderno de subsídios, Brasília – DF, fevereiro, 2004.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=250541-rcp001-23&category_slug=agosto-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jan. 2024.

BRZEZINSKI, I; GARRIDO, E. Trabalho docente – mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. **Educação & linguagem**, nº 15, p. 60-81, 2007.

BRITO, M. M. B. **Formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis: análise da atuação dos egressos do curso de licenciatura em educação do campo da universidade de Brasília**. 2017. 378f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BUTTIGIEG, J., A. Sociedade civil em Gramsci. Tradução de Ana Saggiore Garcia e João Pedro Silva-Santos. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**. Marília, SP v.5 n.6 p. 157-187, Jul /2020. DOI: <https://doi.org/10.36311/2526-1843.2020.v5n6.p157-187>

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo: Identidades de Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, Coleção: Por Uma Educação do Campo, nº 4, 2002.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO G. Apresentação. In: CALDART, R. S.; PEREIRA I. B.; ALENTEJANO, P.; Frigotto, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 13 – 19.

CALDART R. S. **Pedagogia do Movimento: processo histórico e chave metodológica**. 2021. Disponível em:

file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/Artigo%20Pedagogia-do-Movimento-Processo-M%C3%A9todo-Roseli-Mar21.pdf. Acesso em: 10 mai. 2022.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 259 – 265.

CALDART, R. S. **Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

CALABRIA, V. F. S. **O agir do estagiário de docência em italiano representado nos relatórios de regência: uma análise à luz do interacionismo sociodiscursivo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

CATAPRETA, J. C. A. **Influências na atuação do docente no ensino superior na área de Ciências, na licenciatura em Educação do Campo na região Centro-norte do Piauí um estudo de caso**. 2021. 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

COAN, C. M. **Possibilidades para a Construção de uma Docência Crítico-Transformadora dos Formadores da Área de Ciências da Natureza na Licenciatura em Educação do Campo: Um Estudo na UFFS Campus Erechim-RS**. 2020. 323f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

COLOMBO, I. M.; C. M. BALLÃO. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educ em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014. Editora UFPR. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.36902>

CONSELHO DIRETOR DO CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE TOCANTINÓPOLIS – Universidade Federal do Tocantins. **Certidão do Conselho Diretor nº 22/2014**. Tocantinópolis, UFT, 2014, 2 p.

CORDEIRO, G. N. K.; REIS, N. da S.; HAGE, S. M. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.24i85.2489>

CPT. **Conflitos no Campo – Brasil 2021**. Comissão Pastoral da Terra - Centro de documentação Dom Tomás Balduino. Goiânia: CPT, Nacional, 2022.

CURY, C. R. J. Mesa redonda: Estágio nas licenciaturas 300 horas. In.: PARANÁ. **I Encontro Nacional de Estágios**. Anais: Estágio: aspectos éticos e legais. Curitiba: UFPR, 1997.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>

DELARI Jr., A. **Questões de método em Lev Vigotski**: busca da verdade e caminhos da cognição. In: Estação Mir – arquivos digitais, 2010.

DELARI Jr., A. **Método(s) em Vigotski**: esboço de um quadro geral. Umuarama-PR: Estação MIR arquivos digitais, 2021. Disponível em: https://vigotski.org/Delari_2021_met-vig-esb.pdf

DELARI Jr., A. **Relações sociais e desenvolvimento da consciência**. Umuarama-PR: Estação MIR arquivos digitais, 2020. Disponível em: https://vigotski.org/Delari_2020_rel-soc-cons.pdf

DELARI Jr., A. Princípios éticos em Vigotski: perspectivas para a psicologia e a educação. In: **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 45-63, 2013. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2153>

DELARI JR., A. **Vigotski e a prática do psicólogo**: em percurso da psicologia geral à aplicada. Mimeo. Umuarama, p. 2-40, 2009.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 2- 20.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs). **Formação de professores S/A**: tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

DUARTE, R. G. **A licenciatura em Educação do Campo da UFES e os desafios da permanência campesina no ensino superior**. 260f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2019.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS – ENECAF. **Carta do Encontro Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas sobre o PRONERA**. Salvador - BA, 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/10E3FO-e4Kcx-XFi9QksuGKRQHyZ-7AyC/view>. Acesso em: 15 mai. 2024.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS – ENECAF. **Carta em apoio à SECADI/MEC**. Salvador - BA, 2024. Disponível em: https://fonec.org/wp-content/uploads/2024/03/Carta-em-Apoio-a-SECADI_MEC-3-1-3.pdf. Acesso em: 15 mai. 2024.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS – ENECAF. **Documento final do Encontro Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas**. Salvador - BA, 2024.

ENGUIITA, M. F. **Trabalho, escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

ENGUIITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EVANGELISTA, O. **Aula inaugural do PPGED/UFCG**: “Educação Básica pública no Brasil: políticas de formação, desafios de democratização”. Youtube, 05 de abril de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WWjDm912V-g>. Acesso em: 05 abr. 2023.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n.3, p. 531-541, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300010>

FÓRUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO - FONEC. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. In: **Seminário nacional**, Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/NotasAnaliseMomentoAtualEdoC_FINAL_FINAL-2012.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Carta-manifesto 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/CARTA-MANIFESTO-20-ANOS-DA-EDUCACAO-DO-CAMPO-E-DO-PRONERA-2018.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2024.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Relatório final da Reunião nacional ampliada: Fóruns, comitês e articulações de Educação do Campo**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Carta-de-2019.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2024.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Nota em defesa do novo FUNDEB permanente, ampliado e mais equitativo para as escolas do campo**. Brasil, 2020. Disponível em: <https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/NOTA-FONEC-EM-DEFESA-DO-NOVO-FUNDEB-2020.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2024.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Resistência ativa: a Educação do Campo e os desafios para 2022**. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://archive.org/details/resistencia-ativa-a-educacao-do-campo-e-os-desafios-para-2022/page/n5/mode/2up>. Acesso em: 15 mai. 2024.

FONTANA, R. A. C. A co-participação como princípio orientador do estágio supervisionado na formação de professores: um relato de experiência. In.: **PARANÁ. I Encontro Nacional de Estágios**. Anais: Estágio: aspectos éticos e legais. Curitiba: UFPR, 1997.

FUENTES, R. C.; L. S. FERREIRA. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, 2017, p. 722-737. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2017v35n3p722>.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 67. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- FREITAS, L. C. de. Entrevista com Luiz Carlos de Freitas. In: AFONSO, Cláudia et al. **Trabalho docente sob fogo cruzado - Volume II**. Rio de Janeiro: UERJ, Laboratório de Políticas Públicas, 2021, p. 491-501.
- FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>
- FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1085-1114, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>
- FREITAS, L. C. de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRÁK, M. M. (org.). **A escola-comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 9-101.
- FREITAS, H. C. L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. 9 Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação: Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE**, Foz do Iguaçu-PR, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008. DOI: <https://doi.org/10.48075/ri.v10i1.4143>
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991, p. 70 – 90.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli S. et al. [Org.]. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 750-756.
- FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 11 – 27.
- FLORES, R. L. B. **A Política de Editais como religião laica: o legado dos governos PT para a Formação Docente**. 2021. 241 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>

- GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2013-2014. DOI: DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, p. 9-25, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100002>
- GHEDIN, E; OLIVEIRA, E. S; ALMEIDA, W. A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2018.
- GOMES, C. R.; ARAÚJO, G. C de; SOUSA, J. G de. O estágio curricular supervisionado na formação docente: percepções de estudantes e professores de uma licenciatura em educação do campo com habilitação em artes e música. **Revista Triângulo**, V. 14, n. 1, p. 38-56, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18554/rt.v14i1.5342>
- GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- HALMENSCHLAGER, K. R., DEL MONANO, G., STRAGLIOTTO, M. Abordagem temática na educação do campo: desafios no âmbito do estágio docência. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, n.º Extra, p. 2681-2688, 2017.
- HYPOLITO, A. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**. Vol. 21, n. 38, out/dez, 2011, p. 59-78.
- IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília, Líber Livro Editora, 2008.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LEMEC. **Laboratório Emergencial de Manutenção do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo, Artes e Música**. UFT/Tocantinópolis: 2021.
- LEPECAM. **Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo, Artes e Música**. UFT/Tocantinópolis: 2020.
- LIMA, G. A. de M. **Tornar-se professor do campo: Representações Sociais em Movimento em uma Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática**. 2021. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.
- LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

- LIMA, V. de A. **A interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas dos docentes-formadores dos cursos de licenciatura em educação do campo da área de ciências da natureza**. 2022. 186f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2022.
- LIGUORI, G. Estado. In: LIGUORI, G.; MODONESI, M.; VOZA, P. (org). **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. Edição em espanhol de Maria Cristina Secci y Massimo Modonesi. Cagliari UNICApres: 2022, p. 179 – 185.
- LOPES, E. A. de S. **A escola rural de tempo integral Quim Machado no município de Itumbiara/Go: inconsistência entre formação e atuação docente**. 2019.118f. Dissertação (Mestrado em ambiente e sociedade) - Universidade Estadual de Goiás, 2019.
- LOPES, Safira Rego. **Desafios e possibilidades da política de formação de professores e professoras do campo: a experiência da licenciatura em Educação do Campo na UFMA**. 211f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Maranhão, 2022.
- MARLIÈRE, R. G. T. **Educação do campo na Universidade Federal de Viçosa: a constituição da licenciatura em educação do campo**. 119f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Programa de Pós-graduação em Educação, Viçosa, MG, 2018.
- MASSON, G.; TORRIGLIA, P. L. Formação e trabalho docente: tensões e perspectiva na educação brasileira. **Revista Educere Et Educare**, Vol. 18, n. 47, Dossiê Anped Sul, p. 15-33, 2023. DOI: 10.48075/educare.v18i47.30720
- MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. de. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, 2012.
- MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, nº. 118, p.89-117, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100005>
- MAGALHÃES, S. M. O.; MOURA, S. A. T. de. Estágio curricular supervisionado: concepções dos acadêmicos do curso de licenciatura em Educação do Campo – Artes Visuais e Música da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Arraias. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 8, n. 18, p. 123-138, 2021. DOI: <https://doi.org/10.55028/pdres.v8i18.11828>
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas 2003.
- MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **A miséria da filosofia**: Resposta da à filosofia da miséria, do sr. Proudhon. Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. I. Feuerbach fragmento 2. In: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Supervisão editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. - São Paulo: Boitempo, 2007, p. 93-95.

MARX, K. Capítulo 5 - O processo de trabalho e o processo de valorização. In: MARX, K. **O Capital** - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 327-352.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: TULESKI, S. C; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (Org.) **Materialismo histórico e dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá: 2015, p. 29-42.

MARTINS, L. G. O legado do século XXI para a formação de professores. In: Martins, L. G.; Duarte, N. (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 13- 31.

MARTINS, R. G. de A. **Histórias em quadrinhos como linguagem para representar a realidade camponesa**. 2022. 85f. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, 2022.

MARTINS, P. B.; CURI, E. Estágio Curricular Supervisionado: uma retrospectiva histórica na legislação brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 2, p. 689-701, maio/ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271992471>

MELO, J. F. T da C. **O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para educação infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?** 2014. 316f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

MELO, N. L. de. **Formação em alternância**: contribuições para o fortalecimento territorial da comunidade Quilombola Mumbuca, a partir da licenciatura em Educação do Campo, da UFNT - Campus Tocantinópolis. 2022. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

MENEZES, L. R. R dos S. **Formação de professores**: sob a ótica da complexidade e da transdisciplinaridade no curso de Licenciatura em Educação do campo da Universidade Federal do Tocantins campus de Arraias (TO). 2020. 242f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas-To, 2020.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MIRANDA, G. A. O processo histórico de ocupação do Bico do Papagaio e seus reflexos no desenvolvimento regional. Anais: **II SLAEDR - Simpósio latino-americano de estudos de desenvolvimento regional, VI SIDER – Seminário internacional de integração e desenvolvimento regional, III SIDETEG – Seminário da rede Ibero-Americana de estudos sobre desenvolvimento territorial e governança**, 04 a 06 de novembro de 2020.

MOLINA, M. C., ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista reflexão e ação**, Santa cruz do sul, v.22, n.2, p. 220-253, 2014. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v22i2.5252>

MOLINA, M. C. **Os Principais Elementos da Formação de Educadores do Campo nas Licenciaturas em Educação do Campo**. Texto extraído da Palestra Realizada na Conferência Virtual “Desafios da Formação de Educadores” realizada pela TV FONEC, em 28 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7XoutXTFAiQ>

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educ. soc.** 38(140), p. 587-609, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017181170>

MOLINA, M. C. Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de licenciatura em Educação do Campo. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014, p. 263-264.

MOLINA, M. C; SÁ L. M. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 468 – 474.

MOLINA, M. C. **Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades**. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, 2015a. Editora UFPR. DOI: 10.1590/0104-4060.39849

MOLINA, M. C. A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, 2015b. DOI: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v6i2.665>

MOLINA, M. C; HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7174>

MOURA, S. A. T. de M. **Educação do Campo e a formação de seus educadores na universidade pública: uma análise epistemológica dos Trabalhos de Conclusão de Curso da Licenciatura em Educação do Campo Artes Visuais e Música na UFT em**

Arraias- Tocantins. 2018. 385f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

MORAES, V. M. de. **A produção da licenciatura em Educação do Campo no Brasil: as múltiplas determinações na disputa por projetos societários.** 2018. 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método em Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, S. B. de. **A formação do professor de artes na rede estadual de ensino de Tocantinópolis -TO: um estudo exploratório.** 2018. 68f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, 2018.

OLIVEIRA, D. A. A profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A; CARVALHO L. M; LEVASSEUR, L; NORMAND L. M. R. (Org.). **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do Educador: Perspectivas globais e comparativas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019, p. 271 – 300.

OLIVEIRA, D. A. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, 2004, p. 1127-1144. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>

OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/429-1.pdf>. Acesso em: 15 de set. de 2021.

OLIVEIRA, A. L. **O dever docente: olhares para a formação dos licenciandos em educação física a partir do estágio curricular supervisionado.** 2021. 242f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

OLIVEIRA, A. P. de. **Saberes-Fazeres de Professoras de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia de uma Universidade Pública da Bahia.** 2019. 165f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte 2019.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, 27(2), 362-371, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>

PARO, V. H. **Professor: artesão ou operário?.** São Paulo: Cortez, 2018.

PEREIRA, F. A. A educação de Pessoas Jovens e Adultas e a cidadania no Campo: refletindo o Proneiro no norte do Tocantins. In: LOCATELLI, A. [et al]. (Org.). **O curso de Pedagogia no Norte do Tocantins: História, memórias e reflexões.** Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2011.

PERLIN, P. **Constituindo-se professor de matemática: relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado determinantes da aprendizagem da docência**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, 2018.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Vigotski**. São Paulo, Cortez, 2005.

PINTO, T. dos S. CPT divulga relatório sobre conflitos no campo, no Brasil, em 2021. **Comissão Pastoral da Terra**, 2022. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/publicacoes/noticias/conflitos-no-campo/6002-cpt-divulga-relatorio-sobre-conflitos-no-campo-no-brasil-em-2021>. Acesso em: 07, fev., 2023.

PIOVEZAN, P.R.; DAL RI, N. M. Flexibilização e Intensificação do Trabalho Docente no Brasil e em Portugal. **Educ. Real**. Porto Alegre, V. 44, n.2, p. 1- 29, 2019. DOI:

<https://doi.org/10.1590/2175-623681355>

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Educação do Campo Linguagens e Códigos: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música)**.

Tocantinópolis: Departamento de Educação do Campo, 2023.

PRESTES, Z.; TUNES, E. Lev Vigotski, a Revolução de Outubro e a questão judaica: o nascimento da teoria histórico-cultural no contexto revolucionário. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 29, n. 3, p. 288-290, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v29i3/2597>

RANZI, S. M. F. Mesa redonda: Estágio nas licenciaturas 300 horas. In.: PARANÁ. **I Encontro Nacional de Estágios**. Anais: Estágio: aspectos éticos e legais. Curitiba: UFPR, 1997.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, R. S.; PEREIRA I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 295 – 301.

RIBEIRO, M. Desafios postos à Educação do Campo. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, n. 50, p. 123-139, 2013. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v13i50.8640298>

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, C. A. dos. **Trajetórias e lutas da Comunidade/Acampamento Ilha Verde Babaçulândia/TO**. 2022. 41f. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, 2022.

SANTOS, C. G. dos. Estágio: Elo de articulação orgânica na relação de trabalho-escola e da reoperacionalização teoria-prática. In.: PARANÁ. **I Encontro Nacional de Estágios**. Anais: Estágio: aspectos éticos e legais. Curitiba: UFPR, 1997.

SALES, S. da S. **Política de formação de professores: análise da institucionalização do curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins – Câmpus**

de arraias. 2018. 173f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP, 2018.

SIE. Sistema de Informações para o Ensino. **Dados sobre o corpo discente do Centro de Educação, Humanidades e Saúde (CEHS) de Tocantinópolis** (colhidos até março de 2023). Aplicativo com conjunto de dados elaborado por Hemerson Ferreira dos Santos Júnior (Técnico em Assuntos Educacionais), 2023.

SCHARDONG, P. C. S. C. **A formação de professores de inglês no estágio curricular supervisionado.** 2021. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

SILVA, C. Plano de formação, letramento e práticas educativas na pedagogia da alternância. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-24, 2020
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219182>

SILVA, K. A. C. P. C. da; LIMONTA, S. V. Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. In. SILVA, K. A. C. P. C. da; LIMONTA, S. V. (Org.). **Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia.** Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2014, p. 11-28.

SILVA, K. A. C. P. C. da. **Epistemologia da Práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

SILVA, K. A. C. P. C. da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, 2011, p. 13-31. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v17i32.3668>

SILVA, A. R.; CUNHA, V. V. A luta pela terra no Maranhão: Caso do Bico do Papagaio. **Anais do XXI Encontro Nacional de Reforma Agrária – UFU**, Uberlândia – MG, 2012. Disponível em: http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1195_1.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.

SILVA, A. P. T. B. **Uma proposta metodológica para o estágio curricular supervisionado V, na educação a distância, baseada no ciclo da experiência Kellyana.** 2015. 240f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2015.

SILVA, A. L. dos S.; LOPES, S. G.; ARRAIS, G. de A.; PINHEIRO, T. G. Estágio Supervisionado em um Curso de Licenciatura em Educação do Campo: desafios na regência. **Revista Insignare Scientia**, Vol. 3, n. 4, p. 41-60, 2020. DOI: <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2020v3i4.11808>

SILVA, H. do S. de A.; ANJOS, M. P. dos; MOLINA, M. C.; HAGE, S. A. M. Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas implementadas no Brasil: r-existência em debate. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-22, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994562>

SILVA, C. da; MIRANDA, C. F.; COVER, M.; BONILLA, M. F.; OLIVEIRA, U. F. de. Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música: trajetória e desafios na região do Bico do Papagaio, Brasil. **Rev. Triângulo**. Uberaba, MG, v.10, n.1, p.73-95, 2017. DOI: <https://doi.org/10.18554/rt.v10i1.2186>

SILVA, M. C. L. e. **Caminhos da interdisciplinaridade**: da formação por área de conhecimento à prática educativa de egressos da licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO/IFPA, campus de Castanhal, PA. 2017. 315f. Tese (Doutorado em educação brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Illuminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 61-79.

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 88-106, mai./ago, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8093>

STETSENKO, A. Agência radical-transformadora: continuidades e contrastes em relação à agência relacional e implicações para a educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, 2023, p. 1-24. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21106.005>

SOUZA, A. S. S. E. **Formar e transformar: experiências de engajamento de professores de inglês em pré-serviço**. 2018. 251f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SOUZA, M. A. de. Contribuições da educação do campo à formação de professores. In: SMANIOTTO, G. C.; PEROZA, M. A. de R.; CASAGRANDE, R. de C. (Org.). **Perspectivas e práticas na formação de professores para Educação Básica**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2022.

TANAMACHI, E. de R.; ASBAHR, F. da S. F.; BERNARDES, M. E. M. As proposições de Vigotski para transformar o método de Marx no “Capital” que falta à psicologia. **II Evento de Método e Metodologia em Materialismo Histórico Dialético e Psicologia Histórico-Cultural Universidade Estadual de Maringá**, 2013.

TEIXEIRA, S. R. dos S.; BARCA, A. P. de A. A educação na perspectiva de Vigotski: implicações para a formação e o trabalho docente. In: CHAVES, V. L. J.; SILVA, L. I. da C. **A produção do conhecimento em educação na Amazônia**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020, p. 265-284.

TEIXEIRA, S. R. dos S. T.; BARCA, A. P. de A. Contribuições da teoria de Vigotski para a formação e o trabalho docente. In. FERREIRA, B. de J. Pinheiro; TEIXEIRA, S. R. dos S. (Org.). **Formação de professores e trabalho docente no contexto de crise política, econômica e sanitária**. Curitiba: CRV, 2022, p. 109 – 130.

TEIXEIRA, S. R. dos S. T.; BARCA, A. P. de A. A organização do meio social educativo para a criação musical na educação infantil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 107, p. 73-86, 2019a. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019213241>

TEIXEIRA, S. R. dos S.; BARCA, A. P. de A. O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores. **RECC**, Canoas, v. 24, n. 1, p. 71-84, 2019b. DOI: <https://doi.org/10.18316/recc.v24i1.4584>

TEIXEIRA, S. R. dos S. A Educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, p. 1-22, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236116921vs01>

TEIXEIRA, S. R. dos S.; MELLO, S. A. Formação de professores: uma teoria para orientar as práticas. In: CORRÊA, C. H., CAVALCANTE, L. I. P. e BISSOLI, M. F. **Formação de professores em perspectiva**. Manaus: EDUA, 2016, p. 85-110.

TEXIER, J. Sociedad civil. In: LIGUORI, G.; MODONESI, M.; VOZA, P. (org). **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. Edição em espanhol de Maria Cristina Secci y Massimo Modonesi. Cagliari UNICApres: 2022, p. 445-451.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Edital nº60 UFT/PROGRAD/Copese de 05 de setembro de 2022. **Processo seletivo por análise curricular para preenchimento de vagas remanescentes para ingresso no curso de graduação em Educação do Campo – Tocantinópolis (UFT) 2022/2**. UFT, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Resolução nº 26, de 11 de agosto de 2021 – Consepe. **Dispõe sobre os estágios obrigatórios e não obrigatórios da Universidade Federal do Tocantins**. UFT: Palmas, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS. **Plano de Qualificação e Formação Docente (PQFD) do Colegiado de Educação do Campo**. Tocantinópolis: UFNT, 2024, 28 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS. **Relatório de gestão da Proest 2023**. UFNT: Araguaína, 2023.

VENTORIM, S. Estágio docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/estagio-docente/>. Acesso em: 28 dez. 2023.

VIEIRA, S. M. Q. **A importância das artes na educação escolar: um estudo de caso**. 2019. 38f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, 2019.

VIGOTSKI, L. S. O problema do atraso mental. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas - Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. — EDUNIOESTE, Cascavel, PR, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Claudia Schilling - Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKI, L. S. El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica. In: VYGOTSKI, L. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madrid: Vysor Aprendizaje y Ministerio de Cultura y Ciencia, 1991a, p. 257- 407.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Neto, Luís Barreto e Solange Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

VYGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Psicología infantil. Madrid: Visor, 1996, p. 251-273.

VIGOTSKI, L. S. Prólogo à versão russa do livro de E. Thorndike “princípios de ensino baseados na psicologia”. In: VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 149 – 178.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução Claudia Berlíner. 2. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, p. 21-44, Julho/00.

VYGOTSKI, L. S. Prólogo al libro de E. K. Grachova. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo V. Madrid: Visor, 1997, p. 239-247.

VIGOTSKI, L. S. **A transformação socialista do homem**. Tradução: Roberto Della Santa Barros; Marcelo Dalla Vecchia. 1930. Disponível em: https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/01072013_a_transformacao_socialista_dos_homens.pdf. Acesso: 07 jul. 2023.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky y la formación social de la mente**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1988.

XAVIER, L. N. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19 n. 59 out.-dez. 2014, p. 827 – 849. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900002>.

ZULUAGA, C. F. A. **Orientações pedagógicas no estágio supervisionado de educação física na colômbia, brasil, argentina e chile**. 2015. 383f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2015.

ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E AS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL E O TRABALHO DOCENTE DO(A) EDUCADOR(A) DO CAMPO

Pesquisador: Juliane Gomes de Sousa

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 69463023.8.0000.0018

Instituição Proponente: Universidade Federal do Pará - Instituto de Ciências da Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.161.363

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa busca analisar a organização do meio social educativo do Estágio Curricular Supervisionado na licenciatura em Educação do Campo: habilitação em Artes e Música, e as implicações para a formação e o trabalho docente de educadores(as) do campo em processo de formação inicial. Para tanto, serão utilizados como procedimentos de produção de informações: Visitas nas comunidades de origem dos estudantes; observação e acompanhamento das ações nas escolas; elaboração pelos estudantes e pesquisadora de diários de campo; registros das atividades pedagógicas realizadas nas instituições escolares; relatórios pedagógicos produzidos ao término de cada etapa do estágio, orientado pelo(a) docente da disciplina; documentos que orientam a organização do curso e especificamente do estágio; realização de encontros formativos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como é organizado o meio social educativo do estágio curricular supervisionado na licenciatura em Educação do Campo: Artes e Música, e as possíveis implicações para a formação e o trabalho docente de educadores(as) do campo em processo de formação inicial.

Objetivo Secundário:

- 1) Compreender o movimento da Educação do Campo na luta por políticas públicas e de formação

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: 6.161.363

docente;

- 2) Caracterizar a existência social de educadores(as) do campo em processo de formação inicial na licenciatura em Educação do Campo;
- 3) Analisar as relações produzidas no meio social educativo do estágio curricular supervisionado, e as implicações para a formação inicial de educadores(as) do campo;
- 4) Analisar as concepções produzidas sobre o trabalho docente pelos (as) estagiários (as), a partir das vivências no estágio curricular supervisionado;
- 5) Elaborar uma proposta formativa cooperativa com educadores(as) do campo em formação inicial, a partir do meio social educativo do estágio, fundamentada nos princípios e conceitos da teoria de Vigotski, e contribuir para a configuração do estágio curricular, na organização da licenciatura em Educação do Campo: Artes e Música, com base no referencial teórico-metodológico da investigação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Em relação aos riscos, dado o seu caráter acadêmico-científico, todas as medidas éticas e preventivas serão asseguradas. Contudo, mesmo depois de adotados todos os cuidados surgir, durante a realização de qualquer procedimento do estudo, algum desconforto, como: constrangimento, irritação, mal-estar, inaptidão, estresse, em virtude de a pesquisa tratar de assuntos relacionados à formação profissional dos participantes, o procedimento será imediatamente suspenso e avaliada a possibilidade de continuidade, será retomado em momento posterior acordado pelas pessoas envolvidas.

Benefícios:

Os benefícios para o participante desse estudo é a possibilidade de contribuir com o processo de reflexão sobre as relações sociais e as ações educativas desenvolvidas no curso de Educação do Campo, a partir do estágio como componente curricular, o que poderá encaminhar para um processo de ressignificação do trabalho desenvolvido, no sentido de melhorias no processo de formação docente. A pesquisa será realizada em etapas, e para cada uma delas as formas de acompanhamento e registros serão consensualmente acordadas, sendo orientadas e organizadas pela pesquisadora, incluindo visitas coletivas em escolas de Educação Básica, observação em salas de aulas, encontros formativos e elaboração de documentos com registros das ações e reflexões durante as atividades do estágio.

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 6.161.363

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo encaminhado dispõe de metodologia e critérios definidos conforme resolução 466/12 do CNS/MS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados, nesta versão, contemplam os sugeridos pelo sistema CEP/CONEP

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2134567.pdf	08/05/2023 21:59:42		Aceito
Outros	TERMODEAUTORIZACAODEUSODEI MAGEMESOMDEVOZ.pdf	08/05/2023 21:57:35	Juliane Gomes de Sousa	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMODECONSENTIMENTODAINSTITUICAOUFNT.pdf	08/05/2023 21:54:10	Juliane Gomes de Sousa	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	06/05/2023 15:44:18	Juliane Gomes de Sousa	Aceito
Outros	DECLARACAODEISENCAODEONUSFINANCEIRO.pdf	06/05/2023 15:41:49	Juliane Gomes de Sousa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeconsentimentoLivreeEsclarecidoEstudante.pdf	06/05/2023 15:40:49	Juliane Gomes de Sousa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREEESCLARECIDOprofessor.pdf	06/05/2023 15:40:15	Juliane Gomes de Sousa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	06/05/2023 15:36:54	Juliane Gomes de Sousa	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	CARTADEENCAMINHAMENTOAOCEP.pdf	06/05/2023 15:35:51	Juliane Gomes de Sousa	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMODECOMPROMISSODOPEQUISADOR.pdf	06/05/2023 15:34:21	Juliane Gomes de Sousa	Aceito

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: 6.161.363

Declaração de concordância	TERMODEACEITEDAORIENTADORA.pdf	06/05/2023 15:33:52	Juliane Gomes de Sousa	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	06/05/2023 15:32:15	Juliane Gomes de Sousa	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	06/05/2023 15:26:09	Juliane Gomes de Sousa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELEM, 04 de Julho de 2023

Assinado por:

Wallace Raimundo Araujo dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

**ANEXO B: CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DA 10ª JURA E COMEMORAÇÃO
DOS 10 ANOS DA LEdoC: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música)**



Fonte: Reprodução das redes sociais da LEdoC: Artes (2024).

ANEXO C: PORTARIA COM ALTERAÇÃO DO NOME DA LEdoC/UFNT

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS (UFNT)
Gabinete da Reitoria

PORTARIA Nº 502 DE 07 DE JUNHO DE 2024

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS, no uso das atribuições que lhe conferem o Decreto Presidencial de 08 de abril de 2024, publicado no DOU Nº 68, de 09 de abril de 2024, seção 2, pág. 01, resolve:

Art. 1º Aprovar a alteração do nome do Curso de Graduação da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT assim descrita:

I - o Curso de Graduação antes era identificado como "Licenciatura em Educação do Campo – Linguagens e Códigos – Artes e Música";

II - o Curso de Graduação passou a ser identificado como "Licenciatura em Educação do Campo – Linguagens e Códigos: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música)".

Art. 2º O Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Linguagens e Códigos: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música) realizou a Reunião de Colegiado com o registro de Ata aprovando a alteração, a atualização do Projeto Político Pedagógico e os devidos trâmites necessários dentro da UFNT para justificar, aprovar e publicizar a referida alteração.

Art. 3º - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

AIRTON Assinado de forma digital por AIRTON SIEBEN:68540787091
SIEBEN:68540787091 2024.06.07 17:20:53 -0300'
40787091 Dados: 2024.06.07 17:20:53 -0300'
AIRTON SIEBEN
Reitor

ANEXO D: PROGRAMA DE DISCIPLINA “ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO II – 2023.1”

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS DE TOCANTINÓPOLIS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
Rua 6, S/N Setor Vila Santa Rita, Câmpus Babaçu | 77900-000 | Tocantinópolis/TO
(63) 3471-6020 | www.ufv.edu.br | educacaocampotoc@ufv.edu.br



PROGRAMA DE DISCIPLINA ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR II

INFORMAÇÕES GERAIS			
Código: 7EDCL041	Créditos: 06	Carga Horária: 90 (T:60h/P:30h)	Tipo: Obrigatória
Ano/Semestre: 2023.1	Período: 7º Período	Cód. Turma: ECT708A e ECT708B	
Professor: [REDACTED]	Matrícula: [REDACTED]		

1 EMENTA

Observação, investigação, reflexão e problematização da prática relacionada à gestão e a sala de aula no Ensino Fundamental. A dinâmica do dia-a-dia do estágio. A relação entre as teorias acadêmicas e as práticas planejadas. Desenvolvimento das atividades previstas no Projeto de Estágio.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Proporcionar reflexões que partam do campo da gestão e planejamento docente com o objetivo de contribuir para ações na sala de aula, sobretudo para os anos finais do Ensino Fundamental.

2.2 Objetivos Específicos

- Compreender a importância do domínio dos elementos que precedem a atuação docente em contato com os estudantes (contexto escolar-comunitário, PPP, sequência didática, etc.);
- Desenvolvimento das reflexões pedagógicas a partir da observação da regência de aulas e do cotidiano escolar;
- Ministrar (regência) aulas;
- Discutir sobre temas atuais que incidem sobre a autonomia do corpo docente.

3 CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. Planejamento pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental; 2. Observação da regência; 3. Execução de parte das aulas quem compõem uma sequência didática; 4. Realização de seminários de textos sobre temas relevantes sobre a sala de aula no atual contexto; 5. Elaboração de relatório.

4 METODOLOGIA

4.1 Ensino

Aulas expositivo-dialogadas; Utilização de recursos audiovisuais; Socialização de experiências; Discussão de textos teóricos.

4.2 Avaliação

- Atividade 1: Planejamento e regência (duplas / texto escrito e apresentação);
- Atividade 2: Relatório de Estágio;
- Atividade 3: Autoavaliação.

Item avaliativo	Valor	Peso
Atividade 1	10	4
Atividade 2	10	4
Atividade 3	10	2
Total		10

5 BIBLIOGRAFIA

5.1 Básica

SOUZA, M. A. **Práticas educativas do/no campo**. Ponta Grossa -PR: Editora Edupg,2011.
 MOREIRA, O. de Lima (org.). **Educação do campo: reflexões teóricas e práticas pedagógicas**. João Pessoa, PB: UFPB, 2014
 PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

5.2 Complementar

ARROYO M. G.; CALDART Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por Uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
 LIMA, Maria Socorro Lucena (et al). **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. 4. ed., Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.
 VEIGA, I. P. A. (org.) **Didática: o ensino e suas relações**. 7ª ed. São Paulo: Papirus,2003.
 VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 17. ed. São Paulo: Papirus, 2004.
 ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

6 CRONOGRAMA


Aula	Data	Conteúdo
Aula 1	07/03/2023	- Apresentações; - Socialização do plano de disciplina, cronograma de atividades e regência; - Apresentação da Plataforma SAGE e estabelecimento datas/prazos.
Aula 2	14/03/2023	- Texto 1: “Relação de interdependência entre ensino e aprendizagem” de Antonia Osima Lopes
Aula 3	21/03/2023	- Texto 2: “O ensino de arte para a educação básica à luz dos

		ordenamentos vigentes: paradoxos em análise” de Daiane Solange Stoeberl da Cunha e Sonia R. Albano de Lima
Aula 4	28/03/2023	- Troca de experiências com a professor(a) convidado(a) (confirmar) - Prazo final para formalização do Termo de Compromisso . - Orientações sobre a Atividade 1 .
Aula 5	04/04/2023	TEMPO COMUNIDADE
Aula 6	11/04/2023	TEMPO COMUNIDADE
Aula 7	18/04/2023	TEMPO COMUNIDADE
Aula 8	25/04/2023	TEMPO COMUNIDADE
Aula 9	02/05/2023	- Orientação presencial individual (tirar dúvidas, revisar plano de regência, acompanhamento de estágio, tirar dúvidas sobre a Atividade 2)
Aula 10	09/05/2023	SEMANA DA JURA
Aula 11	16/05/2023	- Orientação presencial individual (tirar dúvidas, revisar plano de regência, acompanhamento de estágio, tirar dúvidas sobre a Atividade 2)
Aula 12	23/05/2023	TEMPO COMUNIDADE
Aula 13	30/05/2023	TEMPO COMUNIDADE
Aula 14	06/06/2023	TEMPO COMUNIDADE
Aula 15	13/06/2023	TEMPO COMUNIDADE
Aula 16	20/06/2023	- Apresentações da Atividade 1 (regência) . - Orientações sobre a Atividade 2 (relatório) .
Aula 17	27/06/2023	- Texto 4: “O ensino de arte na educação brasileira” de Rosa Iavelberg - Entrega da Atividade 2 (relatório) .
Aula 18	07/07/2023	- Fechamento da disciplina: - Revisão; - Avaliação da disciplina - Atividade 3: Autoavaliação pelos discentes.
Aula 19	11/07/2023	- Atividade Oral (Extra/Substituta) e Fechamento de Diários

Obs.: Este plano de curso está sujeito a alterações no decorrer da disciplina.

ANEXO E: FORMULÁRIO DE ENCAMINHAMENTO DO ESTAGIÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE TOCANTINS
CENTRO DE EDUCAÇÃO, HUMANIDADES E SAÚDE
 CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO



Avenida Nossa Senhora de Fátima 1588 | 77900-000 | Tocantinópolis/TO
 (63) 3471-6020 | www.ufnt.edu.br | educacaocampotoc@ufnt.edu.br

Sr(a) Administrador(a)/Gestor (a): _____

Assunto: Encaminhamento do estagiário à Unidade Concedente.

A UFNT, através do Centro de Educação, Humanidades e Saúde, vem por meio deste solicitar deste estabelecimento de ensino autorização para que os(as) alunos(as) abaixo relacionados(as) possam realizar suas atividades de estágio supervisionado cuja carga horária é prevista pela Resolução do CNE/CP 002/2002 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96.

Importante ressaltar que durante a fase de estágio os/as acadêmicos precisarão realizar diferentes atividades, de acordo com a estrutura curricular. Tais atividades vão desde observações, realização de regências até projetos de intervenção, em acordo com a gestão local e supervisores da instituição. Para tanto, os acadêmicos(as) são orientados a estarem em constante diálogo com a equipe de administração (coordenação e direção) para que as atividades não tragam transtornos para a instituição.

Lista de alunos(as) e atividades

ACADÊMICOS(AS)	IDENTIFICAÇÃO DO PERÍODO DE ESTÁGIO	DATA DA REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO
_____	() Estágio I	A combinar com a unidade concedente de estágio
_____	(X) Estágio II	
_____	() Estágio III	
_____	() Estágio IV	

Sem mais para o momento, agradecemos a vossa colaboração e colocamo-nos à disposição.

Atenciosamente,

Tocantinópolis/TO, 22/03/2023

ANEXO F: ATIVIDADE 1 – PLANEJAMENTO E REGÊNCIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS DE TOCANTINÓPOLIS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Rua 6, s/n, Vila Santa Rita | 77900-0000 | Tocantinópolis/TO
(63) 3471-6004 | www.uft.edu.br | educacaocampotoc@uft.edu.br



ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO II (2023/1)

Atividade 1 – Planejamento e Regência

Para o desenvolvimento da regência no Ensino Fundamental prevista na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II é necessário que seja feito um planejamento.

Abaixo segue nossa sugestão de desenvolvimento a ser distribuído nas 8 semanas de Tempo Comunidade, de acordo com os elementos essenciais contidos no Modelo de Plano de Aula (ANEXO I). Trata-se de uma atividade complexa, portanto procurem não deixar para desenvolver o planejamento nas últimas semanas, evitando acúmulo desnecessário.

SEMANA 1 - Escolha e descrição da escola que seria realizada a regência (histórico, infraestrutura, PPP, gestão, organização etc.)

SEMANA 2 - Recorte da sala (definir qual série/ano da Educação Básica – Ensino Fundamental – irá atuar, análise do respectivo currículo – BNCC –, etc.)

SEMANA 3 - Escolha do tema (justificar)

SEMANA 4 - Elaboração da Sequência Didática

Sugestão de texto para elaboração da sequência didática:

“As sequências didáticas e as sequências de conteúdo” de Antoni Zabala

SEMANA 5 - Plano de aula (procedimentos, recursos, objetivos etc.)

SEMANA 6 - Proposta de avaliação

SEMANA 7 - Revisão dos elementos e Referências

SEMANA 8 - Preparo da Apresentação

Observação 1: A atividade poderá ser realizada em dupla.

Observação 2: O Modelo de Plano de Aula contém o mínimo do que deva ser desenvolvido. Sinta-se livre para acrescentar algo ou modificar sua estrutura, desde que atenda aos itens exigidos.

Observação 3: Valor: 10 pontos. Peso: 4.

Observação 4: Poderá ser entregue uma prévia do Plano de Aula até dia 13/05/2023. Em seguida, retornaremos o arquivo com sugestões do que possa melhorar até a data de entrega final.

Observação 5: Data de Entrega e Apresentação da Regência: 20/06/2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS DE TOCANTINÓPOLIS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Rua 6, s/n, Vila Santa Rita | 77900-0000 | Tocantinópolis/TO
(63) 3471-6004 | www.uft.edu.br | educacaocampotoc@uft.edu.br



ANEXO I

MODELO DE PLANO DE AULA

Identificação da Unidade Escolar:	
Série/Ano:	Turma:
Professor Regente:	
Disciplina:	
Professor Orientador:	

1. Breve descrição da instituição escolar (localização, histórico, infraestrutura, PPP, organização interna etc.):

--

2. Justificativa da escolha da série/ano:

--

3. Assunto/Tema:

Justificativa:

2. Objetivos

2.1 Geral:
2.2 Específicos:
<ul style="list-style-type: none"> • • •

3. Conteúdos

<ul style="list-style-type: none"> •

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS DE TOCANTINÓPOLIS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Rua 6, s/n, Vila Santa Rita | 77900-0000 | Tocantinópolis/TO
(63) 3471-6004 | www.uft.edu.br | educacaocampotoc@uft.edu.br



4. Sequência Didática

Aula / Tema	Objetivo	Metodologia	Recurso didático
1 –			
2 –			
3 –			
4 –			

5. Metodologia e Procedimentos de Ensino

Escolher uma das aulas distribuídas na sequência didática e especificar seu desenvolvimento.

AULA	
Momento	Desenvolvimento da Aula

6. Procedimentos de Avaliação

7. Recursos

-

8. Referências

APÊNDICE A: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

Eu, _____, autorizo livre e voluntariamente, a pesquisadora **Juliane Gomes de Sousa** a obter fotografias, filmagens e/ou gravações de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional. Conheço a pesquisa intitulada “**A organização do meio social educativo do estágio curricular supervisionado e as implicações para a formação inicial e o trabalho docente do educador do campo**” e concordo livremente em participar dela. Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa serão usadas estritamente para fins de análises conforme os objetivos da pesquisa. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade da pesquisadora.

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) participante da pesquisa

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES ORIENTADORES DE ESTÁGIO

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1 Nome completo:

1.1 Formação

1.2. Quanto tempo de docência:

- Ensino Superior:

- Educação Básica:

1.2.1 Quanto tempo de atuação da Licenciatura em Educação do Campo?

2 - ENTREVISTA

1- Quanto tempo atua na disciplina de estágio na Licenciatura em Educação do Campo?

2- Quais os maiores desafios na realização dessa função?

3 – Como são estabelecidas as relações com os estudantes estagiários?

4- Qual concepção de estágio subsidia o seu trabalho como professor orientador?

5- Qual papel do orientador no processo do estágio?

6- Como realiza a orientação de estágio atualmente?

7- As orientações individuais têm relação com qual(is) assuntos?

8- Você identifica implicações do estágio para a formação profissional do educando em formação? Em caso afirmativo, quais?

9- Quais as relações estabelecidas com os profissionais docentes da Educação Básica (professores, gestores, coordenadores) durante o processo de estágio (vínculos institucionais, parcerias)?

10- Como organiza o conteúdo curricular nas aulas de estágio?

11- Como estimula a relação dos educandos com os espaços institucionais? E com a comunidade?

12- Sugere alguma proposta que possa contribuir para melhorias no desenvolvimento da função de orientador?

13- Considerações gerais sobre o tema.

APÊNDICE C: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICO/CIENTÍFICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CENTRO DE EDUCAÇÃO, HUMANIDADES E SAÚDE DE
TOCANTINÓPOLIS COORDENAÇÃO DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO
CAMPO

Rua nº 06, Vila Santa Rita, Bl. da Biblioteca, 1º Andar, Sala 25 | 77900-000 |
Tocantinópolis/TO (63) 3471-6019 | www.uft.edu.br | educacaocampotoc@uft.edu.br



TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Pelo presente termo e na qualidade de diretor do Centro de Educação, Humanidades e Saúde de Tocantinópolis - CEHS da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT, declaro que aceito a realização da pesquisa intitulada “**A ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E AS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL E O TRABALHO DOCENTE DO(A) EDUCADOR(A) DO CAMPO**”, pela estudante JULIANE GOMES DE SOUSA da Universidade Federal do Pará, sob orientação da Professora Dr^a SÔNIA REGINA DOS SANTOS TEIXEIRA.

Tocantinópolis, 04 de maio de 2023.

Documento assinado digitalmente
gov.br MARCO AURELIO GOMES DE OLIVEIRA
Data: 05/05/2023 16:25:32-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Diretor do Centro de Educação, Humanidades e Saúde de Tocantinópolis - CEHS

APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – EDUCANDO

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: **A ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E AS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL E O TRABALHO DOCENTE DO EDUCADOR DO CAMPO**, que será desenvolvida na Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT, no Centro de Educação, Humanidades e Saúde de Tocantinópolis – CEHS, , curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes e Música sob a responsabilidade da pesquisadora Juliane Gomes de Sousa, e orientação da professora Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira. Esta pesquisa tem como objetivo principal: Analisar como é organizado o meio social educativo do estágio curricular supervisionado na Licenciatura em Educação do Campo: Artes e Música, e as possíveis implicações para a formação e o trabalho docente de educadores(as) do campo em processo de formação inicial.

A **justificativa** desta pesquisa fundamenta-se na identificação do estágio curricular supervisionado como espaço significativo para produção de relações formativas, e, ainda, como atividade teórico-prática que possibilita a problematização, compreensão e análise de múltiplos aspectos do trabalho docente no processo de formação inicial. A proposta surge a partir de inquietações por reflexões que discutam o estágio curricular supervisionado na realidade formativa do(a) educador(a) do campo, uma vez que é verificada, por levantamento na literatura educacional, e pelas experiências de atuação da pesquisadora na área, uma lacuna teórico-conceitual sobre o tema na conjuntura em evidência. E é identificada, também, uma carência na compreensão da dinâmica, estrutura e das relações constitutivas do estágio na particularidade pesquisada.

Procedimentos de produção de dados: Para o desenvolvimento da pesquisa serão utilizados como procedimentos: Visitas nas comunidades de origem dos estudantes; observação e acompanhamento das atividades de estágio nas escolas; elaboração pelos estudantes e pesquisadora de diários de campo; registros em áudio e vídeo das atividades pedagógicas; fotografias; relatórios produzidos ao término de cada etapa do estágio, orientado pelo(a) docente da disciplina; realização de encontros formativos materializados por meio de sessões reflexivas.

Garantia da Manutenção do Sigilo e privacidade: Sua participação é voluntária e será efetivada, a partir dos procedimentos metodológicos descritos, de modo a garantir a sua privacidade durante todas as fases da pesquisa. Os dados produzidos, sejam escritos ou gravados, serão utilizados estritamente para fins acadêmicos-científicos, e na publicação dos resultados da pesquisa seu nome ou qualquer outra informação que lhe identifique não serão divulgados. Será garantida a máxima confidencialidade aos dados fornecidos, e a privacidade do participante durante todas as fases da pesquisa.

Benefícios esperados e forma de acompanhamento: Os benefícios para o participante desse estudo é a possibilidade de contribuir com o processo de reflexão sobre as relações sociais e as ações educativas desenvolvidas no curso de Educação do Campo, a partir do estágio como componente curricular, o que poderá encaminhar para um processo de mudanças do trabalho desenvolvido, no sentido de melhorias no processo de formação docente. A pesquisa será realizada em etapas, e para cada uma delas as formas de acompanhamento e registros serão consensualmente acordadas, sendo orientadas e organizadas pela pesquisadora, incluindo visitas coletivas em escolas de Educação Básica, observação em salas de aulas, encontros formativos e elaboração de documentos com registros das ações e reflexões durante as atividades do estágio.

Desconfortos e riscos associados: Dado o seu caráter acadêmico-científico todas as medidas éticas e preventivas serão asseguradas. Contudo, mesmo depois de adotados

todos os cuidados surgir, durante a realização de qualquer procedimento do estudo, algum desconforto, como: constrangimento, irritação, mal-estar, inaptidão, estresse, em virtude de a pesquisa tratar de assuntos relacionados à formação profissional dos participantes, o procedimento será imediatamente suspenso, e, avaliada a possibilidade de continuidade, será retomado em momento posterior acordado pelas pessoas envolvidas.

Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos: A participação na pesquisa não acarretará nenhum custo aos participantes, uma vez que, todo material necessário, tais como: impressão de materiais, caderno para registro das atividades, será custeado pela pesquisadora. Em caso de danos pessoais e/ou profissionais a pesquisadora se compromete a responder legalmente e a indenizar da forma que melhor se ajustar ao dano sofrido ao participante. Portanto, em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização.

Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo: A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da produção dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração, e, se caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, e após a conclusão da pesquisa será organizado, em acordo com a coordenação do curso, um evento de socialização e apresentação dos resultados. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos ou críticas, em qualquer fase do estudo, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço: Rua das Mangueiras, Vila Antonio Pereira, Nº 262, CEP: 77900-000, Tocantinópolis – TO, (63) 99928-1831, [e-mail: juliane1@uft.edu.br]. Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o(a) Sr (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-ICS/UFGA. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFGA) – Faculdade de Enfermagem/ ICS - Sala 13 - Campus Universitário do Guamá, nº 01, Guamá – CEP: 66075-110 - Belém-Pará, pelo telefone: (91) 3201-7735 ou por meio do e-mail: cepccs@ufpa.br. O (A) Sr. (a) pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser. Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Este documento é emitido em duas vias que serão assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós. Reclamações e/ou insatisfações relacionadas à participação na pesquisa poderão ser comunicadas à Secretaria do CEP/ICS-UFGA.

Data: ___ / ___ / _____ Assinatura do participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – EDUCADOR

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: **A ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E AS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL E O TRABALHO DOCENTE DO (A) EDUCADOR (A) DO CAMPO**, que será desenvolvida na Universidade Federal do Norte do Tocantins-UFNT, no Centro de Educação, Humanidades e Saúde de Tocantinópolis – CEHS, curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes e Música, sob a responsabilidade da pesquisadora Juliane Gomes de Sousa, e orientação da professora Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira. Esta pesquisa tem como objetivo principal: Analisar como é organizado o meio social educativo do estágio curricular supervisionado na Licenciatura em Educação do Campo: Artes e Música, e as possíveis implicações para a formação e o trabalho docente de educadores(as) do campo em processo de formação inicial.

A **justificativa** desta pesquisa fundamenta-se na identificação do estágio curricular supervisionado como espaço significativo para produção de relações formativas, e, ainda, como atividade teórico-prática que possibilita a problematização, compreensão e análise de múltiplos aspectos do trabalho docente no processo de formação inicial. A proposta surge a partir de inquietações por debates que discutam o estágio curricular supervisionado na realidade formativa do(a) educador(a) do campo, uma vez que é verificada, por levantamento na literatura educacional, e pelas experiências de atuação da pesquisadora na área, uma lacuna teórico-conceitual sobre o tema na conjuntura em evidência. E é identificada, também, uma carência na compreensão da dinâmica, estrutura e das relações constitutivas do estágio na particularidade pesquisada.

Procedimentos de produção de dados: Para o desenvolvimento da pesquisa serão utilizados como procedimentos: Observação e acompanhamento das ações de estágio durante as aulas na Universidade e nas escolas de Educação Básica; realização de entrevistas; elaboração pelos estudantes e pesquisadora de diários de campo; relatórios pedagógicos produzidos ao término de cada etapa do estágio, orientado pelo(a) docente da disciplina; realização de encontros formativos com os estudantes, materializados por meio de sessões reflexivas. Sua participação, como orientador de estágio, será por meio de entrevista e o consentimento para observações das aulas de estágio na universidade.

Garantia da Manutenção do Sigilo e privacidade: Sua participação é voluntária e será efetivada, a partir dos procedimentos descritos, de modo a garantir a sua privacidade durante todas as fases da pesquisa. Os dados produzidos, sejam escritos ou gravados, serão utilizados estritamente para fins acadêmicos-científicos, e na publicação dos resultados da pesquisa seu nome ou qualquer outra informação que lhe identifique não serão divulgados. Será garantida a máxima confidencialidade aos dados fornecidos, e a privacidade do participante durante todas as fases da pesquisa.

Benefícios esperados e forma de acompanhamento: Os benefícios para o participante desse estudo é a possibilidade de contribuir com o processo de reflexão sobre as relações sociais e as ações educativas desenvolvidas no curso de Licenciatura em Educação do Campo, a partir do estágio como componente curricular, o que pode encaminhar melhorias no âmbito de sua organização como atividade teórico-prática. A pesquisa será realizada em etapas, e para cada uma delas as formas de acompanhamento e registros serão consensualmente acordadas, sendo orientadas e organizadas pela pesquisadora, incluindo acompanhamento durante as aulas de estágio e em atividades de orientação.

Desconfortos e riscos associados: Dado o seu caráter acadêmico-científico todas as medidas éticas e preventivas serão asseguradas. Contudo, mesmo que depois de adotados todos os cuidados surgir, durante a realização de qualquer procedimento do estudo, algum

desconforto, como: constrangimento, irritação, mal-estar, inaptidão, estresse, em virtude de a pesquisa tratar de assuntos relacionados à formação e atuação profissional dos participantes, o procedimento será imediatamente suspenso, e avaliada a possibilidade de continuidade, será retomado em momento posterior acordado pelas pessoas envolvidas.

Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos: A participação na pesquisa não acarretará nenhum custo aos participantes, uma vez que, todo material necessário será custeado pela pesquisadora. Em caso de danos pessoais e/ou profissionais a pesquisadora se compromete a responder legalmente e a indenizar da forma que melhor se ajustar ao dano sofrido ao participante. Portanto, em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização.

Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo: A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da produção dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração, e, se caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Os resultados serão analisados e publicados, e após a conclusão da pesquisa será organizado, em acordo com a coordenação do curso, um evento de socialização e apresentação dos resultados. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos ou críticas, em qualquer fase do estudo, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço: Rua das Mangueiras, Vila Antonio Pereira, Nº 262, CEP: 77900-000, Tocantinópolis – TO, (63) 99928-1831, [e-mail: juliane1@uft.edu.br]. Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o(a) Sr (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-ICS/UFPA. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) – Faculdade de Enfermagem/ ICS - Sala 13 - Campus Universitário do Guamá, nº 01, Guamá – CEP: 66075-110 - Belém-Pará, pelo telefone: (91) 3201-7735 ou por meio do e-mail: cepccs@ufpa.br. O (A) Sr. (a) pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir.

Eu _____ fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porquê precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser. Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Este documento é emitido em duas vias que serão assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós. Reclamações e/ou insatisfações relacionadas à participação na pesquisa poderão ser comunicadas à Secretaria do CEP/ICS-UFPA.

Data: ___/___/___ Assinatura do participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____