






Revista
Educar Mais

O estágio no processo de formação identitária do professor do campo

The internship in the process of identity formation of the country teacher

La práctica en el proceso de formación de la identidad del docente país

Nádia de Paula Pessoa Paludo¹  • Lucimar Pereira Lima²  •
Sérgio Luiz Lopes³ 

RESUMO

O presente artigo trata da formação identitária do professor da educação do campo, a partir da narrativa de discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (UFRR), com o objetivo de identificar a contribuição do estágio no processo de formação desses educadores. Educar nessa localidade exige do profissional o reconhecimento de sua própria identidade, para que a sua atuação seja pautada na valorização e respeito aos povos do campo, levando em consideração a realidade local e a diversidade da população. Este artigo é resultante de uma pesquisa qualitativa, realizada com quatro discentes matriculados na disciplina de estágio em Ensino de História do 5º semestre, cuja coleta de dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada online. Os dados foram submetidos ao método de análise de conteúdo descrito por Bardin (2016). O estudo mostrou que o estágio contribui para a formação identitária do professor, mas evidenciou dificuldades dos discentes em expressar seu entendimento sobre o assunto, devido a desafios durante a realização do estágio, que ocorreu de forma remota em decorrência da pandemia de Covid-19.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Formação de professores; Construção identitária; Educação do campo.

ABSTRACT

This article deals with the identity formation of the Rural Education teacher, based on the narrative of students of the Degree in Rural Education course at the Federal University of Roraima (UFRR), with the objective of identifying the contribution of the internship in the training process of these educators. Educating in this location requires professionals to recognize their own identity, so that their actions are based on valuing and respecting rural people, taking into account the local reality and the diversity of the population. This article is the result of a qualitative research, carried out with four students enrolled in the internship discipline in History Teaching of the 5th semester, whose data collection took place through semi-structured interviews online. Data were submitted to the content analysis method described by Bardin (2016). The study showed that the internship contributes to the teacher's identity formation, but it showed difficulties for students to express their understanding on the subject, due to challenges during the internship, which occurred remotely due to the Covid-19 pandemic.

Keywords: Supervised internship; Teacher training; Identity construction; Field education.

¹ Graduada em Serviço Social e Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Estadual de Roraima (UERR), Boa Vista/RR – Brasil. E-mail: nadia.pessoa@hotmail.com

² Graduada em Serviço Social e Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Estadual de Roraima (UERR), Boa Vista/RR – Brasil. E-mail: may-l-l@hotmail.com

³ Graduado e Mestre em Ciências Sociais, Doutor em Educação e Professor da Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista/RR – Brasil. E-mail: serlupez@yahoo.com.br

RESUMEN

Este artículo trata sobre la formación de la identidad del profesor de Educación Rural, a partir de la narrativa de estudiantes del curso de Licenciatura en Educación Rural de la Universidad Federal de Roraima (UFRR), con el objetivo de identificar la contribución de la pasantía en el proceso de formación de estos educadores. Educar en esta localidad exige que los profesionales reconozcan su propia identidad, de modo que sus acciones se basen en la valoración y el respeto de las personas del medio rural, teniendo en cuenta la realidad local y la diversidad de la población. Este artículo es el resultado de una investigación cualitativa, realizada con cuatro estudiantes matriculados en la disciplina de pasantía en Enseñanza de la Historia del 5º semestre, cuya recolección de datos ocurrió a través de entrevistas semiestructuradas en línea. Los datos fueron sometidos al método de análisis de contenido descrito por Bardin (2016). El estudio mostró que la pasantía contribuye a la formación de la identidad del docente, pero mostró dificultades para que los estudiantes expresen su comprensión sobre el tema, debido a los desafíos durante la pasantía, que ocurrió de forma remota debido a la pandemia de Covid-19.

Palabras clave: *Pasantía supervisada; Formación de profesores; Construcción de identidad; Educación de campo.*

1. INTRODUÇÃO

O objetivo da pesquisa foi identificar a contribuição da disciplina de estágio no processo de formação identitária do professor do campo, a partir da narrativa de discentes matriculados no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (UFRR), os quais desenvolviam estágio em Ensino de História, no 5º semestre da graduação.

A escola do campo é um espaço de transformação social que atua como uma ferramenta de fortalecimento identitário dos sujeitos do campo, cujas peculiaridades a diferenciam das escolas tradicionais dos centros urbanos. Nesse sentido, a escola leva a cargo um projeto de educação que busca a valorização da cultura e dos saberes dos povos do campo. De acordo com Caldart (2008), a materialidade educativa da gênese da educação do campo reflete os processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo, em que o pensamento pedagógico é desafiado e precisa ser compreendido a partir dos processos econômicos, políticos e culturais, constituintes de um projeto de educação emancipatória para a formação humana.

O professor do campo é uma figura importante nesse processo, sendo o responsável pela mediação desses conhecimentos, de maneira que, para exercer tal função, torna-se necessário que seja formado para atender as especificidades da escola do campo, levando em consideração a realidade local e a diversidade da população. Por esse motivo, a sua formação precisa estar alinhada a um projeto educacional que contribua para a sua construção identitária, enquanto profissional que atuará nessa escola. É nesse contexto que o estágio se apresenta como um fator importante durante a graduação. No estágio, os futuros professores vivenciam como é o cotidiano do professor e, a partir dessa experiência, adquirem subsídios capazes de nortear sua atuação.

Diante desse cenário, surgiu a seguinte questão: de que forma o estágio contribui para a formação identitária do professor do campo? Assim, o objeto de estudo desta pesquisa é a construção da identidade do professor do campo, algo considerado de suma importância para atender os princípios dessa modalidade de ensino, pois educar nessa realidade exige do educador o reconhecimento de sua própria identidade, para que sua atuação esteja pautada na valorização e no respeito aos povos do campo.

O artigo está organizado nas seguintes seções: após a introdução, os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa foram detalhados; na sequência, abordou-se o referencial teórico intitulado de "Diálogo entre educação do campo e identidade", cujo conteúdo traz uma breve discussão sobre os princípios da educação do campo em conjunto com uma reflexão sobre a importância da identidade nesse contexto; posteriormente, o resultado da pesquisa foi destacado com o título "O estágio supervisionado e sua contribuição para a formação identitária do professor do campo no contexto da LEDUCARR", com o intuito de apresentar os relatos dos discentes durante o período de estágio e suas percepções em relação à contribuição dessa etapa para a sua própria formação identitária enquanto futuro professor do campo; e, por último, as considerações finais foram expostas.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento deste estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa que, segundo Gil (2021, p. 15), trata-se de "uma modalidade de pesquisa de caráter essencialmente interpretativo, em que os pesquisadores estudam coisas dentro dos contextos naturais destas", com o intuito de compreender e interpretar os fenômenos a partir dos significados que as pessoas lhe atribuem.

Para a coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada, pois esse método permite o contato direto com os sujeitos da pesquisa, a fim de levantar informações sobre "o conhecimento da experiência interna das pessoas, relacionada a suas crenças, sentimentos e valores" (GIL, 2021, p. 96). As entrevistas foram desenvolvidas de forma individual, com quatro discentes matriculados na disciplina de Estágio em Ensino de História, oferecida pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRR. Utilizou-se a plataforma *online Google Meet*, de maneira que o diálogo com os entrevistados foi conduzido a partir da utilização de um roteiro com questões abertas e fechadas. A escolha por essa plataforma à distância ocorreu devido ao fato de os sujeitos da pesquisa residirem em localidades diferentes, inclusive, fora do município de Boa Vista.

Posteriormente, os dados foram submetidos ao método de análise de conteúdo que, segundo Bardin (2016), compreende três fases principais: i) a pré-análise; ii) a exploração do material; e iii) a análise e interpretação dos resultados, correlacionada com o referencial teórico, por compreender que "a construção do conhecimento é um diálogo que se estabelece com os autores escolhidos, visando dar sustentação teórica ao tema em estudo" (OLIVEIRA, 2008, p. 37). Desse modo, após a realização das entrevistas, os dados coletados foram codificados e organizados segundo as categorias de análise definidas a partir dos eixos presentes no roteiro de entrevista.

A fim de garantir e resguardar os aspectos éticos da pesquisa, os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elaborado em formato digital na plataforma *Google Forms*. Neste artigo, para identificar a fala dos participantes, optou-se por utilizar a letra "D" (do termo "Discente") seguida de uma numeração para diferenciar os entrevistados (D1; D2; D3; e D4).

3. DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E IDENTIDADE

A educação do campo é uma modalidade de ensino direcionada à população que vive no campo. É fruto das lutas provenientes de movimentos sociais, de disputas por territórios e pelo trabalho na terra dos povos tradicionais, detentores de cultura e identidade próprias, os quais esforçam-se para preservar sua própria existência e seu modo de vida no campo (ARROYO, 2010, 2012; CALDART *et al.*, 2012). A educação do campo ultrapassa os limites de ser compreendida apenas como uma prática

pedagógica, pois trata-se de uma política pública educacional de acesso à educação escolar aos povos do campo, enquanto garantia de direito à educação, que tem, em seu processo de ensino e de aprendizagem, especificidades sobre o que é a vida no campo, ou seja, a relação com a natureza, o trabalho na terra, a cultura, a valorização dos saberes e das tradições dos diferentes povos dessa localidade (FOERSTE *et al.*, 2018).

A atuação desses movimentos ocorre não somente na proposição de demandas sociais e educacionais, mas em um redirecionamento sobre o projeto de campo, de escola, de educação e de sociedade, sob a égide de um novo rumo histórico, com bases emancipatórias, e que almeja a superação da lógica social que orienta a estrutura da sociedade capitalista (MOLINA; PEREIRA, 2020, p. 8).

Entre as manifestações protagonizadas pelos movimentos sociais que contribuíram para o avanço da educação do campo enquanto política pública educacional, destaca-se a realização da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorrida em 2004, na qual foram debatidas as problemáticas existentes no território rural, a fim de efetivar no Brasil uma política pública específica para a educação do campo. Dentre as demandas apresentadas nessa conferência, os movimentos sociais defendiam a valorização e a formação específica de educadores do campo, por meio de uma política pública permanente que priorizasse a formação profissional gratuita, com base na realidade do campo (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 2004).

A partir dessa conferência, foi implantado um projeto piloto com a oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo em quatro universidades federais: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal da Bahia (UFBA); e Universidade Federal de Sergipe (UFS). Posteriormente, o projeto contribuiu para a expansão da licenciatura para outras universidades, em diferentes estados, com a oferta de cursos e turmas regulares, em atendimento ao decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (BRASIL, 2010).

De acordo com esse decreto, os princípios da educação do campo são:

- I – respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II – incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV – valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V – controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Esses princípios embasam o processo educacional do campo, atuando como uma forma de reconhecimento e respeito aos sujeitos desse local como cidadãos, em que os aspectos pedagógicos

devem valorizar a pluralidade de conhecimentos existentes nesse espaço, a partir da implantação de um Projeto Político Pedagógico (PPP) de desenvolvimento escolar. Para Leite (2002), durante a elaboração de uma política educacional, é necessário que os conceitos de planejamento, currículo, metodologia e aprendizagem, sejam apresentados mediante um entendimento técnico-científico, com uma fundamentação filosófico-pedagógica que permita o delineamento dos princípios que regem a dinâmica e o direcionamento da ação escolar. Sem essa base, não há sustentação filosófica para qualquer tipo de ação educacional, em uma perspectiva democrática e cientificamente estruturada (LEITE, 2002).

A função primordial da escola é ensinar, transmitir valores e traços da história e da cultura de uma sociedade. Além disso, permite que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo, de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações de realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador (LEITE, 2002, p. 99).

Assim, é importante reconhecer que a intervenção educativa do professor, no contexto da educação do campo, vai além da transmissão de conteúdos, pois trata-se de uma mediação que sintetiza um projeto específico para um território considerado rico em culturas e identidades. Dessa maneira, compreende-se que trabalhar nesse contexto exige compromisso e postura crítica do educador, para atuar em prol dessas populações, pois “a escola rural exige um tratamento diferenciado, com base em um contexto próprio” (LEITE, 2002, p. 112). Desse modo, a proposta pedagógica deve refletir um conjunto de ações voltadas às condições de existência, a exemplo do povo camponês, tais como a questão agrária, a organização política, os movimentos sociais e a busca pela cidadania, tendo como ponto de partida a realidade concreta, para aproximar os educandos da vida no campo e não os afastar de suas raízes.

Pimenta (1999, p. 19), ao referir-se à educação escolar, constatou que

[...] o crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo) adequado as exigências da população envolvida, nem as exigências das demandas sociais. O que coloca a importância de definir nova identidade profissional do professor. Que professor se faz necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabore para os processos emancipatórios da população?

Diante de tal questionamento, sob a perspectiva da educação do campo, é possível supor que para colaborar com os processos emancipatórios da população, faz-se necessário que o professor construa a sua identidade ao longo de seu processo formativo, levando em consideração os interesses e as necessidades coletivas da região, de modo que, em sua prática educativa, permita a construção de um diálogo e uma relação de troca e respeito em atendimento a essas demandas.

Ghedin (2012), ao tratar da identidade do professor do campo, defende a tese de que ela não está pronta, mas em construção, alocada de forma não explícita no modo como os educadores do campo se manifestam em relação aos demais profissionais da área. Com isso, é plausível compreender que a identidade do professor é construída constantemente a partir do seu trabalho docente, uma vez que a sua prática educativa não é isolada e recebe influências de inúmeros fatores que refletem no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, o pesquisador Hall (2006), dentre as definições de identidade que consideram o sujeito pós-moderno, afirma que este não tem uma identidade fixa, pois ela é considerada como algo

móvel, ou seja, é “formada e transformada continuamente em relação as formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13).

Com isso, compreende-se que a identidade do sujeito é construída a partir das relações sociais, que vão sendo moldadas conforme o contexto em que está inserido, onde o tempo e o espaço são determinantes para tal construção, como destaca o autor, “a moldagem e a remoldagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas” (HALL, 2006, p. 71).

Direcionando esse entendimento para o âmbito profissional, de acordo com Pimenta (1999), uma identidade profissional é elaborada a partir da significação social da profissão, da revisão constante desses significados e das tradições. Surge então da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas pelo fato de resistirem às inovações, por concentrarem saberes válidos às necessidades da realidade.

Nesse aspecto, a construção da identidade do professor do campo configura-se por meio da correlação dos diversos saberes que compõem a formação docente, que são adquiridos com os conhecimentos disciplinares, somados aos saberes da prática e do cotidiano da atividade docente, experimentados no estágio. Desse modo, considerando o foco deste artigo, refletiu-se sobre a contribuição do estágio supervisionado para a construção identitária do professor do campo, uma vez que essa etapa do curso oportuniza ao discente uma experiência para além da universidade, por conjugar a teoria e a prática em um contexto dinâmico, caracterizado por um espaço escolar dentro da comunidade, a qual contribui para a promoção do conhecimento acerca da profissão.

Nesta seção, foi apresentado um diálogo entre educação do campo e identidade, a partir da compreensão dos princípios da educação do campo enquanto fator importante para trabalhar a identidade dos docentes da área. A promoção desse diálogo torna-se relevante para que os futuros professores consigam reconhecer os aspectos fundamentais da realidade do campo, sob as perspectivas social, econômica, política e cultural, a fim de conduzir uma práxis pedagógica visando a emancipação dos sujeitos e o desenvolvimento do campo.

Com a intenção de avançar nesta discussão, considerando as finalidades específicas deste artigo, a seguir, foram destacados os relatos dos entrevistados sobre as suas percepções a respeito da contribuição do estágio supervisionado para a construção da sua própria identidade, cuja análise foi ancorada ao referencial teórico que embasou o estudo.

4. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRR (LEDUCARR)

Para iniciar a discussão dos resultados, apresentou-se uma breve contextualização do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRR (LEDUCARR), com informações específicas sobre o estágio supervisionado. Na sequência, foram expostos os resultados e a discussão dos dados coletados, a partir da exposição dos relatos dos entrevistados, os quais foram questionados a respeito da experiência vivida durante o estágio, como forma de refletir sobre a contribuição dessa etapa de formação na construção identitária do professor do campo.

A LEDUCARR foi implantada em 2011, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), com o objetivo de formar professores, em uma

perspectiva multi e interdisciplinar, para atuar na docência das séries finais no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os cursos ofertados atendem duas áreas de concentração, Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Matemática, sendo realizados em período integral na modalidade da Pedagogia da Alternância.

De acordo com o PPP da LEDUCARR (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA [UFRR], 2011), o curso tem duração de quatro anos, sendo realizado em oito semestres, com carga horária de 3.220 horas. As disciplinas têm carga horária de 60 horas, sendo 30 horas ministradas no Tempo Universidade (TU) e 30 horas no Tempo Comunidade (TC). O curso está estruturado da seguinte forma: i) Núcleo de Estudos Comuns (NEC), com 960 horas; ii) Núcleo de Estudos Específicos (NEE), com 1.260 horas; iii) Práticas de Ensino (PE), com 400 horas; iv) Estágios, com 400 horas; e v) Atividades Acadêmico Científico Culturais (AACC), com 200 horas.

O estágio curricular supervisionado ocorre a partir do quinto semestre e contém carga horária total de 400 horas, distribuídas conforme as disciplinas específicas de cada área de concentração, sendo elas: i) na área de Ciências Humanas e Sociais, o estágio contempla as disciplinas de Sociologia, Geografia, História e Língua Portuguesa; e ii) na área de Ciências da Natureza e Matemática, o estágio contempla as disciplinas de Física, Química, Biologia e Matemática.

A realização do estágio ocorre em escolas de Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), em dois momentos principais. Primeiramente, os discentes participam das aulas presenciais (TU), para o aprendizado da teoria sobre a prática docente e elaboração do Projeto de Pesquisa e Ensino. Na sequência, seguem para a comunidade (TC), com o intuito de entrar em contato com o ambiente escolar e realizar a pesquisa proposta, cuja finalidade é vincular a teoria e a prática no processo de aprendizagem.

O estágio curricular supervisionado da LEDUCARR atende à Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio do estudante (BRASIL, 2008). Conforme seu 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 frequentando 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).

O estágio é um momento importante no processo de formação de qualquer profissão. No caso dos cursos de licenciatura, permite ao estagiário ter o contato direto com o meio escolar, oportunizando-o vivenciar na prática o exercício da profissão, além de contribuir para o conhecimento da práxis pedagógica. Segundo Ferreira e Ferraz (2021), os universitários, ao entrarem em contato com a prática docente, aproximam-se daquilo que entendem por tornar-se professor e, por meio dos comportamentos observados, caracterizam a prática docente e dão formas à sua identidade profissional.

Nesse aspecto, o PPP (UFRR, 2011) traz algumas competências e habilidades básicas que devem ser desenvolvidas durante o processo formativo, que constituem-se como ações indispensáveis para a atuação profissional, dentre as quais é possível citar: i) a atuação efetiva, com valores éticos, de forma autônoma e coletiva, com criticidade nas atividades docentes; ii) compreender o exercício da profissão como uma ação educativa, envolvendo os processos pedagógicos, metodológicos e intencionais, construídos a partir das relações sociais, étnicas e produtivas; iii) o desenvolvimento de

atividades, de forma significativa e transformadora, no processo de ensino-aprendizagem; iv) o domínio do conhecimento científico e metodológico das áreas de conhecimento de sua formação, para que as populações do campo tenham acesso aos bens culturais para o seu desenvolvimento sustentável; v) conhecimento das demandas educacionais e sociais oriundas do campo; e vi) o desenvolvimento de ações que potencializem a valorização do campo como espaço de experiências e ressignificações da vida, visando um novo modelo de desenvolvimento do campo.

Logo, tais competências e habilidades contribuem para a formação docente, cujo processo constitui os meios para a formação da identidade profissional, a qual ocorre continuamente, sendo iniciada no ambiente acadêmico e complementada no estágio supervisionado. Para Ferreira e Ferraz (2021, p. 315),

[...] o estágio supervisionado é um momento favorável a construção da identidade de professores, pois promove a socialização e a aprendizagem; é nele que há a apropriação de saberes; e ele representa a prática, por isso é constituído como território de formação.

Portanto, com base nesses pressupostos e visando atender o objetivo proposto pelo artigo, de identificar a contribuição do estágio no processo de formação identitária do professor do campo, os resultados obtidos foram destacados em eixos, conforme as categorias de análise pré-estabelecidas, nas quais os sujeitos da pesquisa puderam expressar livremente sua opinião, a partir das experiências vivenciadas durante o estágio.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para fins de análise, os dados coletados foram codificados e classificados em categorias, as quais compõem os eixos principais do roteiro de entrevista aplicado aos participantes da pesquisa. Nesse sentido, os resultados e discussão foram distribuídos em três eixos, que contemplam as seguintes categorias de análise: i) perfil dos entrevistados; ii) influências do estágio na formação identitária; iii) contribuição do estágio na formação profissional; iv) desafios e problemas encontrados no estágio; e v) prática pedagógica.

5.1 Perfil dos entrevistados

Com relação ao perfil dos entrevistados, foram coletadas informações sobre o local de moradia, a organização familiar e questões socioeconômicas. A pesquisa revelou que os discentes possuem um perfil semelhante, ou seja, são sujeitos com raízes no campo, que foram criados e vivem até hoje em área rural. Além disso, são oriundos de famílias que construíram sua vida através do trabalho no campo, utilizando a prática da agricultura familiar para proverem a sua subsistência. Todos os entrevistados são roraimenses, mas moram em diferentes regiões do interior do estado, sendo um deles indígena macuxi.

Sobre esse aspecto, é importante destacar que, de acordo com Caldart (2008), o campo tem diferentes sujeitos "são pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos mais" (CALDART, 2008, p. 153).

De acordo com os dados coletados, foi possível notar uma relação direta dos entrevistados com o contexto da educação do campo, pois moram em área rural, mais especificamente, em sítios, vilas, vicinais e nas comunidades indígenas do interior de Roraima. Esse resultado é decorrente do que é priorizado pela LEDUCARR, que visa o ingresso de jovens e adultos moradores do campo com o objetivo de formar sujeitos dessa localidade para atuar como docentes nas escolas de educação básica situadas em territórios rurais (UFRR, 2011).

Assim, foi possível observar que o simples fato de residirem em território rural lhes permite uma melhor apreensão da realidade local, sendo esse um fator relevante para o reconhecimento de sua identidade enquanto sujeitos do campo, que possuem traços da sua história de vida, da sua cultura e do modo como se relacionam com a comunidade. Nesse sentido, em consonância com os princípios da educação do campo, espera-se que os educadores atuem de forma que valorize e promova o diálogo intercultural, de modo que possam reconhecer os valores, os modos de vida, as orientações filosóficas e políticas próprias à cultura das populações do campo, dos povos indígenas, dos ribeirinhos e dos quilombolas (UFRR, 2011).

5.2 Caracterização do estágio

Neste eixo, apresentou-se os resultados que dizem respeito ao cumprimento do estágio, em que foram levantadas questões sobre o campo de estágios, se presencial ou na modalidade remota, o tipo de escola e os anos escolares envolvidos. A pesquisa revelou que três entrevistados realizaram o estágio nos três anos do Ensino Médio e apenas um relatou ter cumprido a carga horária nos três últimos anos do Ensino Fundamental II. Além disso, 50% dos entrevistados desenvolveram o estágio na modalidade remota, devido ao fato de a escola estar passando por reformas e/ou não ter retomado as atividades presenciais em decorrência da pandemia de Covid-19.

Os outros dois entrevistados (50% da amostra) cumpriram o estágio em escolas do campo, um em uma escola indígena e o outro em uma escola de Boa Vista, sendo todas da rede pública de ensino. Isso demonstra que metade dos docentes em formação tiveram contato direto com práticas pedagógicas desenvolvidas para a população do campo, além de representar um aspecto relevante para o reconhecimento e autoafirmação da sua identidade. Para Pimenta (1999, p. 19), uma identidade profissional se constrói pelo significado que cada professor “confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de se situar no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor”.

5.3 Estágio e formação docente

Neste eixo, demonstrou-se a análise dos resultados, os quais foram codificados nas seguintes categorias: a) influências do estágio na formação identitária; b) contribuição do estágio na formação profissional; c) desafios e problemas encontrados no estágio; e d) prática pedagógica.

A pesquisa evidenciou que, de acordo com a percepção dos discentes, o estágio possui um papel importante na formação do professor, tal como relatado por D1: “é no estágio que podemos experimentar na prática como é ser um professor em sala”. Quando questionados sobre a contribuição do estágio para a sua formação e a sua construção identitária enquanto professor, todos responderam de forma positiva, concordando que o estágio exerce essa função, no entanto, a maioria (75%) não soube justificar ou expressar de que maneira isso ocorre.

De acordo com Pimenta (1999, p. 18),

[...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docente a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. [...] que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docente, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Desse modo, considerando a categoria influência do estágio na formação docente, as respostas apresentadas ao longo da entrevista ajudam a captar o entendimento que eles têm com relação ao objeto de estudo. Com isso, pode-se considerar que o objetivo da pesquisa foi alcançado, mediante as seguintes falas dos entrevistados:

A realidade do campo é bem diferente e é através do estágio que vamos decidir se queremos ou não ser professor (D1).

O estágio possibilita viver a experiência de ser um professor na prática (D2).

O estágio influencia na forma que devemos lidar com os alunos, seja de outras faixa etária e de outras realidade (D3).

O estágio é a peça fundamental para se tornar professor [...] no estágio, presenciei situações que me fizeram refletir como agir em determinadas situações, pois precisamos entender que os alunos do campo possuem realidades diferentes, como eu sou do interior eu sei o que eles passam (D4).

Na primeira fala, o trecho “é através do estágio que vamos decidir se queremos ou não ser professor” (D1) evidencia um fator importante da realização do estágio, pois apresenta-se como um momento determinante para conhecerem, de fato, o fazer docente, e decidirem se é esse caminho que querem seguir profissionalmente. Nesse aspecto, com base em Pimenta e Lima (2018), nota-se que o estágio envolve todas as disciplinas do curso de graduação, possibilitando um relacionamento entre os saberes teóricos e práticos durante o percurso formativo e garantindo que os estagiários aprimorem a escolha de ser professor, a partir do contato com a realidade profissional.

Já a fala do segundo entrevistado (“O estágio possibilita viver a experiência de ser um professor na prática”), chama atenção para a finalidade do estágio, que é aproximar o aluno da realidade profissional. Nesse sentido, vale ressaltar que “não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade” (PIMENTA; LIMA, 2018, p. 45).

Na última fala, o trecho “pois precisamos entender que os alunos do campo possuem realidades diferentes, como eu sou do interior eu sei o que eles passam” (D4) mostra que a identidade do professor do campo pode ser construída a partir da sua realidade, uma vez que as identidades são construídas mediante as relações sociais em que os sujeitos estão envolvidos. Além disso, destaca o posicionamento crítico do discente, ao afirmar que buscou refletir a forma como pretende agir em determinada situação em sala de aula.

Nesse contexto, Pimenta e Lima (2018) afirmam que o modo de aprender a profissão pode ocorrer pela observação, de maneira que o estagiário, ao observar a prática do professor orientador, elabora o seu próprio modo de ser e agir, por meio da escolha e da separação daquilo que compreende ser mais adequado, adaptando sua prática ao contexto no qual se encontra. Assim, a partir dessa

experiência, os discentes vão elaborando a forma como pretendem conduzir a sua prática docente, mediante a reflexão dos acontecimentos experimentados no estágio.

Para Pimenta e Ghedin (2022, p. 134) “A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências”. Nesse sentido, é importante que se faça uma reflexão crítica experimentados no estágio, de modo que possam contribuir para o enfrentamento dos desafios que rodeiam a prática docente, sejam de ordem social, econômica, política e social.

Com relação à categoria “desafios encontrados pelos discentes durante o estágio”, a pesquisa revelou que a dificuldade mais frequentemente relatada foi relacionada à realização do estágio na modalidade remota, conforme descrito por D3: “a maior dificuldade do estágio foram as aulas remotas, não tem como o professor ministrar uma aula por mensagem”. Tal situação representou um fator negativo, pelo fato de os discentes não terem tido a oportunidade de vivenciar presencialmente a experiência em sala de aula. Segundo os relatos, a modalidade foi adotada por conta de as escolas estarem passando por reformas ou por não terem retomado as aulas presenciais, devido às condições impostas pela pandemia de Covid-19.

Outro discente relatou que, para superar essa dificuldade, buscou interagir com os alunos mesmo pelo aplicativo de mensagem: “quando os alunos tinham alguma dúvida eu ajudava a esclarecer enviando áudios pra eles, dessa forma eu conseguia ter um pouco de contato com eles” (D2).

Outra dificuldade apresentada por um dos entrevistados diz respeito à falta de professores com habilitação específica para ministrar determinada disciplina, como relatado por D1: “colocam professores de outras áreas, que não tem a formação adequada para dar aquela matéria e que façam esse acompanhamento”. Sob essa perspectiva, é importante destacar que o professor supervisor do estágio é um profissional de referência para o estagiário, pois é ele quem fará o acompanhamento das atividades em sala de aula, oferecendo suporte teórico e prático durante seu desenvolvimento, a partir de conhecimentos específicos. De acordo com Pimenta (1999), compreende-se que o conhecimento não se reduz à informação, visto que conhecer implica em trabalhar com as informações, de forma que sejam classificadas, analisadas e contextualizadas.

Quanto à prática pedagógica adotada remotamente, segundo os entrevistados, resumia-se ao envio de atividades por meio de aplicativo de mensagens (*WhatsApp*) ou, quando impressas, eram deixadas nas casas dos estudantes sem acesso à *internet*. Tal situação limitou uma etapa importante no processo formativo dos futuros docentes, a fase da regência/docência, momento no qual o estagiário pode ministrar aulas e ter contato direto com os alunos. A esse respeito, Pimenta (1999, p. 27) destaca que

[...] nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente.

Nessa perspectiva, foi questionado aos entrevistados o que eles entendem ser uma boa prática docente, de maneira que um deles respondeu o seguinte:

Uma boa prática se dá desde a preparação da aula para que o aluno consiga entender o conteúdo. O professor deve explicar bem o assunto, pode realizar seminários, trabalhos em grupo, passar filmes, tudo para facilitar o entendimento do aluno. Eu

tive um professor de história que fazia eu entrar dentro do assunto que ele estava explicando, dessa forma eu consegui entender tudo o que ele explicava (D3).

Ao relatar sua experiência enquanto aluno, a fala traz um pouco da história de vida do estagiário, pois entende que determinados acontecimentos que o marcaram em sala de aula também podem conduzir e contribuir com a sua prática docente futuramente. Para Cavalcanti e França-Carvalho (2020), o estagiário desenvolve ações de reflexão sobre a sua prática, tornando-o pesquisador dela, valorizando a sua autonomia, a sua capacidade de resolver problemas, de tomar decisões e de promover o desenvolvimento de sua própria formação profissional.

O estágio supervisionado é um momento que possibilita a aproximação do estudante com o seu campo de atuação, representando um meio pelo qual podem compreender melhor o ofício da profissão e, neste caso, conhecer as principais atribuições do professor no ambiente escolar. A partir dessa experiência, tem o potencial de adquirir determinados conhecimentos que o formarão professor, contribuindo para a construção de uma identidade conforme o seu contexto de atuação. Mas, para isso, é fundamental que o estagiário passe por todas as etapas do processo formativo. Assim, diante dos relatos dos entrevistados sobre a forma como foi conduzido o estágio, foi possível identificar algumas lacunas em seu processo formativo, pois alguns não tiveram a oportunidade de vivenciar todas as etapas necessárias.

É importante destacar que os sujeitos da pesquisa ainda estão no quinto semestre do curso e, conforme a grade curricular, ainda terão outras oportunidades de estágio, podendo sanar as lacunas deixadas durante o estágio curricular desenvolvido em Ensino de História. Nesse sentido, viver novas experiências pode contribuir para que se aproximem mais da profissão, uma vez que o estágio é um espaço de referência para a formação profissional, sendo um potencializador de aprendizagens para a construção identitária.

Durante as entrevistas, as falas dos estagiários resumiram-se principalmente na compreensão do principal objetivo do estágio. Por outro lado, quando questionados sobre o fazer docente e a compreensão da prática pedagógica, em alguns momentos, prevaleceu o silêncio no momento de responder.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi identificar a importância do estágio no processo de formação identitária do professor do campo, a partir da experiência vivenciada por discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRR. Nesse sentido, foi possível perceber que discutir sobre a identidade do profissional docente não é tarefa fácil.

Refletir sobre a construção identitária é algo que vai além da aquisição de conhecimentos intrínsecos da profissão. A identidade profissional, em especial a do professor do campo, envolve questões que interferem na cultura, na forma de produção, no modo de organização social, entre outros fatores específicos da realidade rural.

De modo geral, a pesquisa revelou que o estágio é um momento indispensável no processo de formação docente, reconhecido como tal pelos entrevistados. É o momento em que é possível vivenciar na prática como é a atuação em sala de aula, além de permitir conhecer a dinâmica do

trabalho docente. A partir daí, inicia-se a construção da identidade desse profissional, resultante da articulação dos conhecimentos teóricos e práticos experimentados no estágio.

Assim, vivenciar de perto a rotina docente em sala de aula é um condicionante significativo para que o futuro professor possa adquirir conhecimentos sobre como deverá desempenhar suas funções, projetando em sua prática pedagógica uma postura que delinieie o papel do professor na realidade da educação do campo, em atendimento às necessidades dessas escolas.

O resultado da pesquisa evidenciou que os discentes entrevistados compreendem a importância do estágio para torná-los professores. No entanto, a experiência promovida em campo pela disciplina de estágio em Ensino de História apresentou defasagens, uma vez que os futuros docentes, em determinados momentos, demonstraram dificuldades em expressar as contribuições dessa etapa para a construção de sua identidade profissional.

Tal situação, provavelmente, é resultante da forma como ocorreu o estágio para a maioria dos discentes entrevistados, ou seja, na modalidade remota, considerada por eles próprios um dos desafios enfrentados no processo de formação docente. Assim, pode-se concluir que estagiar nessas condições impossibilitou o desenvolvimento eficaz de práticas pedagógicas fundamentais para a formação dos discentes entrevistados. Essa situação os impediu de vivenciar de perto momentos importantes promovidos pelas aulas presenciais, que contribuem para a interação entre professores e alunos e, conseqüentemente, para o reconhecimento da sua identidade enquanto futuro professor.

7. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação do campo: movimentos sociais e formação docente. *In*: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al.* (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 478-488.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Formação de educadores do campo. *In*: CALDART, Roseli Salette *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 359-365.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 nov. 2010. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20pol%C3%ADtica,Educa%C3%A7%C3%A3o%20na%20Reforma%20Agr%C3%A1ria%20%2D%20PRONERA.&text=Vide%20Norma\(s\)%3A,\) %20%2D%20\(Revoga%C3%A7%C3%A3o%20Parcial\)](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20pol%C3%ADtica,Educa%C3%A7%C3%A3o%20na%20Reforma%20Agr%C3%A1ria%20%2D%20PRONERA.&text=Vide%20Norma(s)%3A,) %20%2D%20(Revoga%C3%A7%C3%A3o%20Parcial).). Acesso em: 7 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 12 abr. 2023.

CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). **Educação do Campo**: campo - políticas públicas - educação. Brasília: Incria; MDA. 2008. p. 67-86.

CAVALCANTI, Ágata Laisa Laremborg Alves; FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva. Formação do professor do campo: o estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, do CAFS/UFPI. **Cadernos Cajuína**, v. 5, n. 3, p. 89-102, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.52641/cadcaj.v5i3.426>. Acesso em: 11 fev. 2023.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 2., 2004, Luziânia. **Anais** [...]. Luziânia: Movimento de Organização Comunitária, 2004. 6 p. Disponível em: https://www.moc.org.br/download/30-05-2007_21_06_26.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte. Por trás das lentes: o estágio como campo de formação e construção da identidade profissional docente. **Revista Hipótese**, v. 7, n. 1, p.301-320, 2021.

FOERSTE, Erineu *et al.* Educación rural y pedagogía social: interculturalidad en luchas colectivas por la tierra y la educación. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 76, p. 125-142, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie7602853>. Acesso em: 9 abr. 2023.

GHEDIN, Evandro. **Educação do campo**: epistemologia e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 1. ed. Barueri: Atlas, 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna; PEREIRA, Marcelo Fabiano Rodrigues. Potencialidades da inter-relação entre a formação docente na graduação e na pós-graduação: contribuições a partir de experiências do Estágio Docência na Licenciatura em Educação do Campo na UnB. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. 1-33, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e10323>. Acesso em: 9 abr. 2023.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR). **Projeto Político Pedagógico – PPP**: curso de licenciatura em educação do campo. Boa Vista: UFRR, 2011.

Submissão: 22/02/2023

Aceito: 12/07/2023