



DIMENSÕES FORMATIVAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Lucicléa Teixeira Lins¹

RESUMO

A presente discussão objetiva contribuir para a reflexão acerca da experiência vivenciada no curso de Licenciatura em Pedagogia do CCHSA, campus III da UFPB no Estágio Supervisionado em Educação do Campo. Teve como objetivos analisar as dificuldades da prática dos alunos(as) no campo de estágio e apreender dos relatos dos mesmos como se reinventaram em um estágio realizado em escolas do campo. Utilizou-se das técnicas metodológicas da observação participante e de análise documental, onde constatou-se que mesmo diante dos desafios provenientes das escolas do campo, os(as) estagiários(as) souberam lidar com situações que exigem enxergar nos desafios as possibilidades de realização de seu trabalho como sujeito formador comprometido com a educação, com a sociedade e com o seu fazer pedagógico a qual constantemente é desafiada a se reinventar.

Palavras-Chaves: Prática pedagógica; Educação do campo; Estágio.

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva apresentar as experiências vivenciadas pelos alunos(as) do curso de Licenciatura em Pedagogia do CCHSA, campus III da UFPB, acerca do estágio supervisionado em educação do campo. Os desafios e as aprendizagens que esses(as) alunos(as) vem obtendo nesse estágio, o qual tem toda uma especificidade teórica e prática, voltada para o espaço das escolas do/no campo.

Trataremos de discorrer sobre quais contribuições o estágio em educação do campo tem apresentado para a formação acadêmica desses futuros pedagogos(as). Problematizaremos essas questões na relação entre o campo teórico e o prático que vem sendo conduzido pelo curso de licenciatura em pedagogia do CCHSA.

São seis os estágios supervisionados proposto no PPC do curso de licenciatura em pedagogia do campus III –UFPB. São eles: Estágio Supervisionado I- Educação não escolar; Estágio Supervisionado II – Gestão Educacional; Estágio Supervisionado III – Educação Infantil; Estágio Supervisionado IV – Ensino Fundamental (Anos iniciais); Estágio Supervisionado IV – Ensino Fundamental (Anos iniciais); Estágio Supervisionado V – Ensino Fundamental (Anos iniciais); Estágio Supervisionado VI – Educação Escolar do Campo.

¹ Professora Dra. Do Centro de CCHSA – Campus III. Universidade Federal da Paraíba



O curso de pedagogia do campus III da UFPB, tem como área de aprofundamento a educação do campo, foco caracterizado pelo próprio contexto da região onde está inserido, que se apresenta com características próprias do mundo rural. Atualmente no município de Bananeiras, do total de trinta e duas escolas, vinte e sete localiza-se no campo. O curso contempla, em seu atual PPC, três componentes curriculares voltados para esse contexto, são estes: Educação do campo; Pesquisa e prática pedagógica na educação do campo e Estágio Supervisionado VI em educação do campo (sexto e último estágio do curso). A UFPB, campus III, conta com a parceria de vários municípios da região para que o mesmo se concretize.

Para iniciar as práticas de estágio, o(a) aluno(a) preenche o Termo de Compromisso de Estágio – TCE conforme o que esteja caracterizado nos convênios existentes entre as instituições de ensino, nas quais os(as) alunos(as) irão estagiar e a Universidade Federal da Paraíba. A partir daí o(a) discente torna-se apto a estagiar e passa a seguir alguns passos, das observações na sala de aula sobre a didática e conteúdos desenvolvidos pelo professor da sala de aula, passando pelo planejamento, culminando na intervenção

Pela especificidade desse estágio que se realiza na área do campo, o mesmo tem apresentado suas contribuições para a formação do profissional pedagogo, ao passo que revela muitos dilemas da prática educativa nas escolas do e no campo. Essa questão e outras, têm sido levantadas pelos próprios alunos(as) em seus campos de estágios e debatidas no curso durante o processo do estágio, perguntando-se qual seria a aproximação da teoria com a prática, e em particular, o que esse estágio contribui para o fortalecimento da Educação do Campo?

METODOLOGIA

Para a elaboração desse artigo adotamos como parâmetro a realização de uma pesquisa qualitativa, baseada em observações e nos referenciais bibliográficos e documentais. Levantamos as informações acerca da temática, utilizando para tanto os seguintes instrumentos de coletas de dados: observação participante, através das orientações do estágio em sala de aula e das discussões ali proferidas; análise documental a partir dos relatórios dos alunos(as) estagiários(as), além do fundamento teórico proporcionado pelos referenciais bibliográficos no qual refletimos e analisamos acerca das experiências que foram vivenciadas no campo de estágio. Assim, nossas fontes para tal reflexão, foram os relatos dos alunos(as) estagiários(as) em suas participações nas aulas do estágio VI e a análise de seus relatórios.

METODOLOGIA

Para a elaboração desse artigo adotamos como parâmetro a realização de uma pesquisa qualitativa, baseada em observações e nos referenciais bibliográficos e documentais. Levantamos as informações acerca da temática, utilizando para tanto os seguintes instrumentos de coletas de dados: observação participante, através das orientações do estágio em sala de aula e das discussões ali proferidas; análise documental a partir dos relatórios dos alunos(as) estagiários(as), além do fundamento teórico proporcionado pelos referenciais bibliográficos no qual refletimos e analisamos acerca das experiências que foram vivenciadas no campo de estágio. Assim, nossas fontes para tal reflexão, foram os relatos dos alunos(as) estagiários(as) em suas participações nas aulas do estágio VI e a análise de seus relatórios.

REFERENCIAL TEÓRICO

Da articulação entre teoria e prática à práxis

O estágio supervisionado é uma etapa integralizadora e extremamente importante do processo de ensino-aprendizagem da formação de qualquer profissional. O estágio tem como objetivo aproximar a teoria da prática. É o momento em que o aluno estagiário vai vivenciar reais situações de trabalho, configurando-se assim, num momento de unidade daquilo que se tem visto teoricamente e, que agora é experienciado na prática. No caso específico da pedagogia, essas situações práticas acontecem, geralmente, nos espaços escolares.

A relação entre teoria e prática tem sido objeto de vários estudos no campo educacional. A categoria prática pode ser entendida, em sentido amplo, como toda ação humana. E como o conjunto de realizações empreendidas por grupos coletivizados ou de modo individual, é o que dá sentido à existência e às experiências vivenciadas pelos humanos, diferenciando-os de outros seres por sua capacidade de intervir no mundo.

Pimenta (1995), relacionando o conceito de prática com o de formação docente, explicita vários entendimentos pelos quais a categoria passou - das experiências a serem adquiridas ou reproduzidas através da observação, ao conjunto de ações empreendidas, porém desarticulada da teoria, até o entendimento de unidade entre prática e teoria.

Vasquez (2007), em análise sobre a práxis, introdutoriamente, faz uma reflexão sobre a prática criadora e a repetitiva. A prática criadora é aquela cuja realização preconiza a transformação, pensada aprioristicamente, sobre uma dada realidade, que parte, então, de uma ação consciente. Já a prática repetitiva se expressa de modo espontâneo, mecânico, utilitário, sob o prisma do senso comum.

O autor acima (re)significa o termo, remetendo-o a uma dimensão ampliada como categoria metodológica do materialismo histórico, usando o termo práxis, mesmo estando etimologicamente esses dois vocábulos (prática e práxis) associados, porém o autor enfatiza a práxis como categoria que é utilizada no campo filosófico, conceituando-a como elemento central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação. Assim, Vázquez, na obra citada, realiza um estudo com apontamentos históricos e conceituais que fundamentam a validação de tal categoria.

Em relação à teoria e à prática, o filósofo grego Platão não só as separa como valoriza a teoria em detrimento da prática. Essa tradição foi muito forte entre os filósofos gregos de sua época. Para ele, a vida teórica se eleva ao ato de contemplação, prerrogativa dos homens livres, pois os atos de produção material e o mundo empírico seriam atividades próprias de escravos. Portanto, “Platão isola a teoria das atividades práticas” (VÁZQUEZ, 2007, p.38).

Aristóteles endossou o ponto de vista de Platão e a relação que ambos fazem de uma possível unidade entre teoria e prática é na práxis política. No entanto, mesmo nessa, a primazia continua sendo da teoria. “Portanto, a unidade platônica da teoria e prática não passa da diluição da prática na teoria” (Idem. p. 39).

Ainda percorrendo essa linha histórico-conceitual, Vasquez enfatiza que, no Renascimento - a consciência renascentista da práxis - “o homem deixa de ser um mero animal teórico para ser, também, sujeito ativo, construtor e criador do mundo” (Idem. p.43). Essa mudança pode ser atribuída ao novo contexto social de consolidação do capitalismo e do uso do método científico e da técnica e aos interesses da burguesia e do progresso econômico. O conhecimento deixa de ser especulativo para ser aplicado na vida prática e material, objetivando transformar a sociedade.

Não foi, ainda, nesse período que a práxis se afirmou como categoria filosófica de análise e transformação da realidade, pois a consciência filosófica renascentista da práxis, mesmo não rejeitando a atividade prática material produtiva, coloca-a em plano inferior, ou seja, o trabalho desenvolvido por artesãos, mecânicos, agricultores, dentre outros é relegado a segundo plano e considerado trabalho corrente do homem comum, que não exige muito esforço intelectual para ser executado. A divisão social do trabalho empreendido pelas novas relações no mundo do capital reforçou a separação entre trabalho físico e intelectual.

Com Marx e Engels foi que a práxis passou a ser evocada como possível de unidade e não mais entendida na polaridade teoria-prática. Em seus estudos, Vasquez aponta que Marx e Engels criticam a concepção economicista da práxis produtiva em sua limitação. Segundo os seus estudos, a partir das elaborações realizadas pelos economistas clássicos do Século XVIII, essa

limitação operosa ofuscava o que eles desvelam - que, na relação de transformação da natureza, o homem transforma também sua humanidade.

Vê-se que, nas relações de trabalho estabelecidas na esfera social, implicam a atividade prática produtiva do homem e sua flexão sobre tal prática, que reflete sobre ela, a ponto de modificá-la. É nesse movimento praxiológico que Marx e Engels, também, revelam a existência da mais-valia - uma teorização sobre a exploração do trabalho nas relações produtivas efetivadas no sistema capitalista.

A práxis é, no marxismo, a categoria central de concepção de mundo e da história, uma práxis que se propõe a ser revolucionária e transformadora. É justamente nesse ponto que o Marxismo se diferencia das demais filosofias anteriores, por unir, em sua interpretação de mundo, o modo como o homem pode transformá-lo (MARX, 1998).

O conceito de práxis explicita o significado de uma relação dialética entre a teoria e a prática, que é de reciprocidade. “Isto quer dizer que uma não pode ser compreendida sem a outra porque ambas são presentes, numa constante relação de troca mútua, constituindo as ações humanas, ou seja, a práxis” (ARANHA, 1989, p. 09).

Entende-se a práxis não só como categoria filosófica da ação humana, mas também no contexto social das relações empreendidas pelos humanos. Essas relações conjugam a prática e a teoria, em que esta é expressão dos esforços explicativos daquela. Aranha (idem) analisa a práxis numa perspectiva da divisão social do trabalho, no contexto da sociedade capitalista, auferindo sobre suas intencionalidades. Nesse tipo de sociedade, existe uma separação deliberada entre os que exercem atividades mais práticas, e isso separa o trabalho intelectual do manual. Existem, na emissão dessa ideia, uma distorção e uma intencionalidade. Deliberadamente, há uma intenção de se impedir que as pessoas se apoderem de aparatos teóricos, de modo que possam compreender a realidade e suas contradições. Quanto mais desagregadas forem, melhor para o sistema hegemônico. Nesse sentido, é distorcida e desqualificada a práxis que dissemina a ideia de que ela não é necessária para o exercício de atividades em que predomina a atividade manual. Sobre essa questão, Gramsci entende que todo trabalho, seja físico ou mental, requer certo grau de intelectualidade, de consciência racional sobre sua ação:

Não existe trabalho puramente físico e de que mesmo a expressão de Taylor, “gorila amestrado”, é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora (1989, p.07).

Gramsci admite que todos (as) são capazes de pensar e efetivar transformações, elevando sua consciência ao nível da racionalidade crítica. Nisso consiste a superação do senso comum, na elevação do pensar ao nível da consciência crítica, da capacidade de elaboração filosófica e de concepções de mundo. E como o senso comum tem uma concepção de mundo desagregada de suas reais circunstâncias e determinismo, necessário seria sua superação por uma concepção de mundo coerente e crítica, que indica superação da ideologia dominante, pois “a base de sustentação da ideologia dominante é o senso comum” (MOCHCOWITH, 2001, p.14). Assim, a práxis se realiza no exercício da consciência filosófica, na elevação da consciência a tal ponto, ou seja, ao nível da racionalidade crítica. Em Gramsci, a práxis ganha mais notoriedade por se instituir no campo teórico, como designação do próprio marxismo, expressando-se como filosofia da práxis. A princípio, como estratégia para driblar a censura fascista italiana a seus escritos, contudo, torna-se o termo a própria síntese do marxismo.

Em relação à prática educativa entendida como ações que compreende as experiências e a socialização de conhecimentos que acontecem nos espaços escolares e para além desses, proporciona essa possível articulação da teoria com a prática. Nas situações cotidianos do estágio, o(a) aluno(a) estagiário(a) irá propor em seu projeto pedagógico, atividades de ensino e de aprendizagem que a posteriori, irá refletir sobre esse processo construído, lembrando acerca do mesmo e de suas aprendizagens. Ou seja, há uma indissociabilidade nessa relação, uma unidade indissolúvel, em que a prática compreende uma ação dirigida pela teoria, e, esta, por sua vez, constitui-se na problematização da prática, teorizando-a.

O estágio nessa direção, jamais compartimentalizará a relação teoria e prática, ao contrário, proporcionará reflexão sobre a prática experienciada nos diferentes espaços educativos, identificando os entraves e as possibilidades de avanços.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A importância do estágio na formação docente

Entender a formação do pedagogo faz-se necessário conhecer a história do curso de pedagogia no contexto das políticas educacionais da sociedade brasileira. A legislação educacional destaca marcos importantes que orientam o estágio na formação do(a) pedagogo(a). Os estágios supervisionados nos cursos de licenciatura devem ser orientados com base na legislação vigente, das quais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, o parecer CNE/CP 28/2001 e CNE/CP N°

1/2002, a lei 11.778/2008, a resolução N° 29/2020 da UFPB, o Projeto Político- Pedagógico de cada curso, dentre outros. Conforme o Parecer CNE/CP 28/2001, o estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento da real situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência. Mas é também um momento para se acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo semestre, concentrando-se mais em alguns aspectos que importa vivenciar. É o caso, por exemplo, da elaboração do projeto pedagógico, da matrícula, da organização das turmas e do tempo e espaço escolares. (BRASIL, 2001, p.10)

Como aponta o parecer, o estágio um momento em que se oportuniza ao aluno(a) estagiário(a) reflexão da prática pedagógica e de sua própria ação. Além de desenvolver competências e habilidades necessárias para o exercício da docência. O estágio tem ajudado aos(as) alunos(as) estagiários(as) na ressignificação de suas práticas pedagógicas, mesmo desafiados pelos limites que essa vivência os coloca.

O tempo do estágio que é limitado, não vai ser suficiente para a aquisição de experiências, nem é essa a intenção. Contudo, é importante que como processo formativo do futuro docente, seja, de fato, uma atividade integradora e articuladora do conhecimento pedagógico necessário à prática docente. No caso do estágio com foco na docência o Parecer CNE/CP 28/2001,

O estágio curricular supervisionado é pois um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período (BRASIL, 2001, p.10)

Como vivência pedagógica e profissional, o estágio supervisionado se apresenta como momento em que os(as) alunos(as) tem a oportunidade de vivenciar o ofício de ser professor, desenvolvendo suas habilidades e significando seus conhecimentos, assim não se corre o risco de reducionismo, por vezes, pautando o estágio apenas na observação, como bem nos lembra Pimenta (2012).

Nos cursos de licenciatura o estágio é fundamental, pois confere aos(as) estagiários(as) a oportunidade de vencer inseguranças em relação aos ambientes escolares, principalmente para os que ainda não lecionam e se assustam com o ambiente desconhecido, de como as pessoas que fazem parte da comunidade escolar vão recebê-los, essas e outras dúvidas que antecedem



suas atividades didáticas. Segundo Pimenta e Lima (2009, p. 103), “O estágio como reflexão da práxis possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente”.

Os(as) discentes em suas vivências, nos referenda esta questão, pontuando que a partir da aproximação com a realidade escolar eles(as) conseguem na relação teoria e prática, abstrair elementos necessários para o desenvolvimento de suas atividades docentes.

O estágio supervisionado é o momento de aproximação com a realidade escolar, onde o discente, futuro professor, vai poder praticar as teorias aprendidas ao longo do curso, buscando sempre uma relação entre a teoria e a prática. Aluno(a) A.

Em outro registro verificamos a seguinte fala: O estágio supervisionado é um momento de formação inicial para o futuro profissional, acreditamos que por meio do estágio e das observações é possível refletir sobre a ação em sala de aula. Podemos conhecer a realidade e as adversidades de uma sala de aula e podemos nos familiarizar cada vez mais com esse ambiente de trabalho que vai ser nosso futuramente, e, já buscar maneiras de melhor desenvolver nosso trabalho pedagógico. Aluno(a) B.

Essas falas nos apresentam o quanto as experiências do estágio são importantes para esses estudantes. Oportunizando condições de apreender, de modo prático, conhecimentos e técnicas da atividade docente, possibilitando a percepção e a construção de uma identidade profissional. Contribuições do estágio na formação de profissionais docentes para atuar na Educação do Campo

As experiências do estágio na Educação do Campo têm reforçado a importância de formação específica para educadores que irão atuar nesse espaço. Como bem nos lembra Molina e Fernandes (2004, p.40), o campo não é, apenas, um lugar geográfico, mas um espaço de possibilidades,

Esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de existência social conferem à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade; sobre a visão tradicional do jeca tatu, do campo como o lugar do atraso.

No tocante ao espaço em que se vai atuar, pressupõe a necessidade de conhecimento para qualquer profissional em se atentar aos diferentes aspectos; geográfico, histórico, cultural, pedagógico. O estágio em espaços escolares do campo parte das definições da Educação do Campo, entendida como concepção e prática educativa da classe trabalhadora do campo, em



sua diversidade de territórios e sujeitos. Constituído-se, a educação do campo como um novo paradigma educacional (uma nova concepção teórica), como nos afirma Souza (2006).

Diante dessa concepção de educação que leva em consideração o contexto das mulheres, homens, jovens e crianças inseridas no campo, pensa-se em oportunizar o acesso à educação de qualidade e contextualizada para essas pessoas que residem no campo. Como bem expressa um(a) aluno(a) do estágio em educação do campo, do curso de pedagogia do CCHSA, referendados em Caldart (1997),

Este povo tem o direito de ser educado no lugar que vive, tendo o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e a sua participação. Vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. Aluno(a) C.

Esta exigência tem sido um desejo de todos aqueles que defendem a Educação do Campo, contudo, infelizmente a realidade, ainda, não consubstancia essas necessidades. Ainda sobre a concepção de educação que leva em consideração o contexto das pessoas, temos no discurso de outro(a) aluno(a) esta preocupação;

A Educação do Campo necessita de propostas pedagógicas que venham trabalhar de uma forma contextualizada e interdisciplinar. [...] Não tem como ensinar nas escolas do campo sem estar fazendo um elo com a realidade de vida dos alunos. Esse processo de construção de conhecimento por meio da contextualização facilita o processo de aprendizagem dos alunos. Aluno(a) D.

Essa preocupação com a realidade dos sujeitos do campo se expressa no art. 2,^o § único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002, p.01), quando afirma que: A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorandose na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Contudo há relatos que se traduz em dilemas vividos, nos ambientes de estágios, pelos(as) discentes. Um desses dilemas registrados é o contato com as turmas multisseriadas, muito comum nas escolas do campo, integrando numa mesma sala, duas ou mais turmas. Nos relatos dos(as) alunos(as), eles apresentam suas dificuldades e limites de trabalhar com essas turmas; Tivemos dificuldade em conduzir um trabalho que abarcasse as necessidades dos discentes em suas particularidades. A metodologia utilizada para os alunos do Pré tinha que ser diferente da dos alunos do 1^o ano e do 2^o ano. Aluno(a) E.

No geral, os alunos apresentam muitas dificuldades em desenvolver suas intervenções com turmas multisseriadas, muitos consideram a existência dessas modalidades como um atraso para o processo pedagógico dessas escolas e da aprendizagem dos alunos, muitos utilizam, no entanto, como critério de comparação as escolas da cidade e a organização de turmas seriadas. Mas será o sistema seriado a única alternativa para a constituição de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade? Miguel Arroyo (2008), ao problematizar acerca dessa questão, afirma que a seriação é peneiradora, seletiva e excludente, assim nos ajuda a perceber que há na seriação também problemas, pois esta tem se pautado em conhecimentos hierarquizados sem se preocupar em contextualizar e conectar os diferentes sujeito que integram aquela determinada escola e em seus diferentes modos de vida. Até mesmo as salas seriadas são multi, pois cada sujeito tem seu tempo próprio para aprender baseado em seu desenvolvimento enquanto pessoa.

Geralmente, fomos formados nesse modelo seriado e temos dificuldade de enxergar na multisseriação uma possibilidade de organização do trabalho pedagógico. Sabemos de experiências de escolas que usam de outros modelos para o ensino, respaldadas pela LDB, tais como os baseados em ciclos, grupos não seriados, alternância de estudos. Contudo, normalmente, as escolas, as secretarias de educação dos municípios e, por vezes, a própria universidade se pauta e reforça o modelo seriado como o ideal a seguir e garantir o sucesso da aprendizagem.

Salomão Hage (2005), refletindo sobre essa mesma situação, alerta sobre a necessidade das escolas multisseriadas saírem do anonimato e serem incluídas nas políticas públicas e agendas dos diversos setores que trabalham com a educação, dos setores públicos aos movimentos sociais do campo. Para esse autor há uma grande desconsideração do poder público e da sociedade civil para com os problemas enfrentados nas escolas multisseriadas, que são as responsáveis pela iniciação escolar da maioria das crianças, adolescentes e jovens do campo.

O problema da situação de infraestruturas das escolas do campos foi apontado pelos(as) alunos(as) nas suas experiências durante o estágio, a precariedade nas estruturas físicas e de recursos didáticas nas escolas,

Tivemos que superar alguns desafios, que foram desde o espaço pequeno da escola até a falta de recursos didáticos adequados para trabalhar os componentes curriculares propostos pelas sequências didáticas. Aluno(a) F.

A Educação do Campo tem muitos desafios a superar para além de um novo olhar necessário a multisseriação. Outro desafio é a do currículo que via de regra se pauta por uma visão urbanocêntrica e homogeneizadora da condição de vida social. Sobre essa questão do

currículo, os(as) alunos(as) a identificaram em suas experiências no estágio em educação do campo relataram,

O gestor da escola afirmou que o currículo é contextualizado para a realidade do campo, mas no período curto das observações, identificamos que isso não acontece. Acreditamos que o currículo é igual ao da zona urbana. Notamos que o currículo seguido pela instituição é semelhante ao urbano, com isso identificamos que a escola não exerce o que rege as leis. Assim podemos concluir que as leis que garante o direito dos camponeses não está sendo efetivada.

Aluno(a) G.

Ainda sobre o currículo, outros(as) alunos(as) alegam que se distancia da realidade do campo.

Percebemos o quanto a educação do campo deixa ainda a desejar no que se refere aos conteúdos trabalhados em sala de aula, pois mesmo sendo uma escola do campo, entendemos que seus alunos são de certa forma urbanizados, em todos os sentidos, didáticos, pedagógicos, políticos, econômicos e sociais. Aluno(a) H.

Contudo, os mesmos já conseguem fazer a inferência da necessidade de intervenção metodológica para a adequação curricular.

O estágio na Educação do Campo nos deixou claro a realidade das escolas do campo em que futuramente iremos trabalhar. E já sabemos que temos que reorganizar o currículo para o aluno do campo devido as suas necessidades diárias. Aluno(a) I.

Para Arroyo (1999), há diferentes maneiras pelas quais a cultura camponesa pode ser valorizada, inclusive o currículo escolar deve ser um dos espaços para que seja construída a emancipação humana dos sujeitos. Uma vez que o currículo possibilita o acesso ao saber organizado e sistemático.

Há uma cultura urbana, mas, sobretudo há uma cultura da terra, da produção e do trabalho, do modo de vida rural. É verdade que não podemos romantizar a vida do campo. Sempre foi tensa a relação do homem com a terra, as relações sociais no campo foram e são tensas. Nessa permanente tensão e não em uma relação bucólica, foram produzidas as matrizes culturais que ainda marcam todos nós. Como educadores, temos que pensar na força que tem as matrizes culturais da terra e incorporá-las em nosso projeto pedagógico. Sobretudo, incorporar as transformações que as lutas no campo provocam nessas matrizes culturais. A cultura é dinâmica. (ARROYO, 1999, p.28).

Essa tensão à qual o autor se refere, existente historicamente, encontra-se presente nos processos de luta dos povos do campo na busca por seus direitos. Entre estes, por uma educação que valorize sua cultura, seu habitat, e que não reforce a máxima do imaginário social que a



escola boa é a da cidade. Nesse processo de valorização da cultura campesina, os educadores são importantes instrumentos na construção de uma pedagogia que se volte também para o local, o cotidiano e suas transformações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado em Educação do Campo tem possibilitado aos (as) alunos(as) estagiários(as) reflexão acerca da experiência da prática pedagógica que vivenciarão quando profissionais da educação. O estágio é uma atividade que proporciona aos estudantes conhecimentos técnicos e pedagógicos para o desenvolvimento de suas habilidades como futuros docentes, vão adquirindo-a nessa relação dialética da teoria com a prática. Sobre isso, Vasquez (2007) nos lembra que a atividade pedagógica é teórico-prática, que sai do plano ideal, teórico, subjetivo, materializando-se no real - prático.

O estágio necessita fortalecer de fato esse vínculo aluno(a) estagiário(a) – escola do campo - universidade, potencializando essas vivências de modo que esses futuros profissionais se reinventem também em suas práticas ao enfrentar os desafios do mundo do trabalho e das mudanças nos diferentes contextos sócio-políticos.

A Educação do/no Campo é muito desafiadora pelo seu próprio contexto histórico, geográfico e cultural, pela permanência reprodutivista de práticas própria da Educação Rural que se pretende superar. Contudo como nos lembra Silva (2018, p.28),

A própria Educação Rural que ainda permanece no campo brasileiro não é mais a mesma, porque dimensões presentes na concepção da Educação do Campo, ao circular pelas políticas e programas governamentais, dos municípios e estados, terminam influenciando nas escolas das redes, na formação do professorado, na proposição e reivindicação dos movimentos sociais com princípios, fundamentos, marcos normativos da Educação do Campo, o que gera questionamentos da prática hegemônica, e suscita o interesse do professorado sobre o Movimento da Educação do Campo e suas práticas educativas.

Contudo, as experiências obtidas por meio do estágio, que por essência e trajetória já são enriquecedoras, tem apresentado um panorama sobre as dificuldades, anseios e medos, mas também as satisfações, desejos e importância da ação docente que recoloca o profissional da educação para lidar com situações que exigem enxergar nos desafios as possibilidades de realização de seu trabalho como sujeito formador comprometido com a educação, com a sociedade e com o seu fazer pedagógico a qual constantemente é desafiada a se reinventar.



É perceptível o quanto a prática do estágio tem oportunizado a tomada de consciência da importância de um trabalho pedagógico que fortaleça a identidade camponesa. Essa dialética educativa, tem despertado em todos os envolvidos a importância de se pautar pelos princípios e valores apontados nas diretrizes operacionais da educação básica das escolas do campo, de modo que é possível construir pontes educativas que pense o contexto e a (re)significância dessas escolas do campo.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 1989.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica

Castagna (orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis RJ: Vozes. 2008;

ARROYO, Miguel e FERNANDES, Bernardo Mançano. *Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo*. V.2. Brasília, 1999.

BRASIL, MEC. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo*. CNE/MEC, Brasília, 2002;

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 28/2001, aprovado em 02 de outubro de 2001. Parecer que apresenta projeto da Resolução instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001.

CALDART, Roseli Salete. *Educação em Movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. *O campo da Educação do Campo*. In: *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo* / Mônica

Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (orgs.). Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais Orgânicos e a Formação da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1989.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). *Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará*. 1ª Ed. Belém: 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a Escola*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 103 p.



PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?. 11. ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Maria do Socorro. Educação do campo e políticas educacionais: avanços, contradições e retrocessos. Revista Educação e Políticas em Debate – v. 7, n.1, p. 23 - 41 – jan./abr. 2018 - ISSN 2238-8346.

SOUZA, Maria Antônia. Educação e Cooperação nos Assentamentos do MST. Ponta Grossa: UEPG, 2006.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. Filosofia da Práxis. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.