



Eixo Temático: 8 -Educação e Formação de Professores

**OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**SUPERVISED INTERNSHIPS IN RURAL EDUCATION TEACHER TRAINING
DEGREE PROGRAMS**

Prof^a Dr^a Viviane de Almeida Lima¹
Indiamara Vergueiro²

RESUMO

Este estudo analisa a produção científica sobre os estágios supervisionados nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), a partir de artigos publicados na Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEC) entre 2015 e 2025. A pesquisa caracteriza-se como um estado da arte de natureza qualitativa. Os resultados evidenciam três eixos temáticos principais: o estágio como espaço de articulação teoria-prática e construção da identidade docente; seu potencial para práticas decoloniais e interculturais; e os desafios institucionais e estruturais que comprometem seu impacto formativo. Conclui-se que o estágio supervisionado, embora seja um dispositivo formativo potente, torna-se espaço emancipatório apenas quando estruturado a partir de projetos pedagógicos críticos, territorializados e politicamente comprometidos com os sujeitos do campo.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Educação do Campo. Formação de professores. Identidade docente. Estado da arte.

ABSTRACT

This study analyzes the scientific production on supervised internships in Rural Education undergraduate courses (Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC), based on articles published in the Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEC) between 2015 and 2025. The research is characterized as a state-of-the-art study of qualitative nature. Results reveal three main thematic axes: the internship as a space for theory-practice articulation and teacher identity construction; its potential for decolonial and intercultural practices; and the institutional and structural challenges that limit its formative impact. It is concluded that supervised internships, although a powerful formative device, become emancipatory spaces only when structured around critical, territorialized pedagogical projects that are politically committed to the rural communities involved.

Key words: Supervised internship. Rural Education. Teacher training. Teacher identity. State of the art.

¹ Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.(UFRGS). Professora da Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) e do curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Viviane.lima@uffs.edu.br

² Bolsista de Iniciação Científica da UFFS e Estudante do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, indiamaravergueiro099@gmail.com



INTRODUÇÃO

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) têm como objetivo qualificar o processo formativo de educadores do campo para a docência multidisciplinar, estruturando um currículo organizado para atender ao conjunto de disciplinas que compõem uma área do conhecimento.

Assim, as LEdoC, especialmente aquelas com habilitação em Ciências da Natureza, buscam formar professores capazes de analisar, para além dos fenômenos de ordem científica e tecnológica, os processos relacionados ao campo, aos sujeitos que dele fazem parte e às especificidades socioculturais do território.

Destaca-se que a organização por área do conhecimento parte do pressuposto de que é necessário articular componentes anteriormente tratados como disciplinas isoladas, em direção a “uma abordagem ampliada de conhecimentos científicos que dialogam entre si a partir de recortes da realidade complementares” (MOLINA; SÁ, 2011, p. 48).

Dessa maneira, a formação por área configura-se como estratégia para ampliar a oferta de Educação Básica no campo, especialmente no Ensino Médio, fomentando “a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 242).

No campo das Ciências da Natureza, é necessário que a formação possibilite aos discentes a apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos, de modo que os futuros professores “possam analisar e compreender melhor a relação homem/natureza/sociedade e a ocorrência de fenômenos nos diferentes ambientes” (BRITTO, 2011, p. 173). Assim, “busca-se um vínculo permanente entre o conhecimento que a ciência ajuda a produzir e as questões atuais da vida”, pois os fenômenos contemporâneos devem ser estudados “em toda a sua complexidade [...] por meio de uma abordagem que dê conta de compreender totalidades nas suas contradições, no seu movimento histórico” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 472).

Dessa forma, os cursos de formação de professores da Educação do Campo por área do conhecimento, especialmente aqueles voltados às Ciências da Natureza, enfrentam o desafio de superar a fragmentação disciplinar tradicional e construir percursos formativos integrados. Essa mudança implica romper com a disciplinaridade como eixo exclusivo e promover a compreensão da totalidade e complexidade dos processos sociais, culturais e naturais que



compõem a realidade rural, o que permitiria “mudar o modo de produção do conhecimento na universidade e na escola do campo” (MOLINA; SÁ, 2011, p. 48).

O ensino de Ciências da Natureza nas LEdoC necessita aproximar os conteúdos científicos das temáticas de relevância social e do contexto histórico no qual os sujeitos vivem e produzem seus saberes (MORENO, 2014). Entende-se que os conhecimentos científicos e populares, promovem uma “prática reflexiva e inovadora [...] [através] de um trabalho permanente de reflexão acerca do cotidiano escolar e de uma ação político-pedagógica que implica em ações pedagógicas mais políticas” (BRITTO, 2011, p. 176). Nessa direção, Molina e Antunes-Rocha (2014) ressaltam que a formação por área visa superar a fragmentação do conhecimento e promover ações interdisciplinares.

Nessa perspectiva, compreende-se que o estágio supervisionado constitui um momento essencial da formação inicial, pois nele o licenciando vivencia o campo profissional no qual irá atuar, ao mesmo tempo em que coloca em prática os conhecimentos teóricos e metodológicos adquiridos ao longo do curso. Nesse sentido, “o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 29).

O estágio representa, assim, um espaço de transição entre o ser estudante e o tornar-se professor, possibilitando ao licenciando experimentar a docência em suas múltiplas dimensões. Pimenta e Lima (2012) indicam que esse processo envolve a aquisição de competências e habilidades, a emancipação profissional e a construção da identidade docente.

Diante do exposto, este estudo propõe identificar e analisar trabalhos que tratam dos estágios supervisionados nos cursos de Educação do Campo, considerando as produções socializadas pela comunidade científica brasileira entre 2015 e 2025.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico de natureza qualitativa, fundamentado nos pressupostos das investigações do tipo estado da arte, as quais, segundo Ferreira (2002), possibilitam mapear, sistematizar e analisar a produção científica acerca de um tema em determinado período histórico. Assume-se nesta pesquisa a revisão como um movimento interpretativo que não apenas descreve a produção, mas a compreende em sua densidade e implicações para o campo formativo.



O corpus da pesquisa foi constituído exclusivamente a partir de artigos publicados na Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEC), periódico de relevância nacional para a área, considerando o recorte temporal de 2015 a 2025. Tal delimitação justifica-se pela consolidação da RBEC como espaço de difusão de estudos relacionados às Licenciaturas em Educação do Campo e aos processos formativos em contextos rurais, bem como pelo aumento expressivo das publicações relacionadas aos estágios supervisionados ao longo da última década, conforme apontam estudos como Sousa e Teixeira (2023), que analisam a relevância desse componente para a constituição profissional de futuros educadores do campo.

A busca pelos artigos utilizou como descritores principais os termos “estágios supervisionados” e “estágios curriculares”. Após a localização das publicações, procedeu-se à leitura exploratória dos títulos, resumos e palavras-chave e como recomenda Bardin (2016), essa fase inicial permite refinar o corpus e garantir a coerência analítica do conjunto de textos selecionados. Posteriormente, realizou-se uma leitura analítica e integral dos artigos e estabelecemos as três categorias de análise;

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura sistemática dos textos selecionados revelou que a discussão sobre estágio curricular supervisionado na Educação do Campo concentra-se em três eixos principais: (1) o estágio como espaço de articulação teoria-prática e (re)construção da identidade profissional; (2) estágios que promovem práticas decoloniais/interculturais e valorização dos saberes locais; e (3) desafios institucionais e formativos (estrutura, supervisão, carga horária e formação de supervisores). Esses temas emergiram a partir de leituras integrais dos artigos e de recortes analíticos que privilegiaram conclusões, resultados e discussões dos textos.

O estágio como espaço de articulação teoria-prática e (re)construção da identidade profissional

Os estudos analisados demonstram que o estágio curricular supervisionados se configura como espaço privilegiado de constituição da identidade docente, pois é nele que os licenciandos experimentam, tensionam e ressignificam sua compreensão sobre a docência. Sousa e Teixeira (2023) evidenciam que o estágio permite aos estudantes compreender a complexidade do trabalho educativo, ressaltando que “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” (Oliveira, 2010, apud Sousa e Teixeira, 2023,p. 9). Essa percepção ampliada, construída no confronto direto com a prática, desloca o licenciando de uma visão meramente técnica para uma perspectiva que compreende o professor como sujeito histórico e social. Relatórios de estágio analisados pelas autoras revelam ainda que, ao assumir o papel docente, os estagiários passam a identificar as múltiplas dimensões do trabalho pedagógico como “dificuldades, prazeres, experiências, atuação em sala de aula, desenvolvimento de atividades pedagógicas, planejamento, reconhecimento da diversidade de pessoas e realidades” (Sousa e Teixeira, 2023, p. 3). Esses elementos formam a base da identidade profissional docente, porque articulam aspectos emocionais, socioculturais e pedagógicos, revelando que a docência demanda sensibilidade política e competência técnica simultaneamente.

Destaca-se que o estágio supervisionado representa um espaço de síntese formativa, no qual se torna possível articular saberes científicos e saberes da comunidade, valorizando as culturas, modos de vida e conhecimentos tradicionais das populações do campo. As experiências pedagógicas relatadas por Moreira-dos-Santos e Ferreira (2020), por exemplo, defendem que a prática docente precisa dialogar com a materialidade vivida pelos sujeitos rurais, afirmando que “um solo fértil é o capital do camponês”, razão pela qual as práticas formativas devem considerar “as especificidades do sujeito do campo” como fundamento do ensino (p. 7). Essa compreensão reforça que o estágio não pode ser mera reprodução de modelos urbanos, mas espaço de contextualização crítica.

Ao mesmo tempo, Sousa e Teixeira (2023) observam que o estágio permite aos licenciandos projetar “os papéis sociais que poderão ser desempenhados no exercício da profissão”, consolidando um posicionamento ético-político comprometido com as lutas e demandas do território (p. 3). A reflexão crítica decorrente dessas experiências evidencia que a formação docente na Educação do Campo precisa superar a racionalidade técnica e assumir a práxis como princípio formativo, de modo que a ação pedagógica se constitua como intervenção consciente na realidade. Assim, o estágio torna-se espaço de construção de autonomia intelectual, de leitura crítica das condições de escolarização no meio rural e de fortalecimento da identidade docente comprometida com um projeto emancipatório de educação.



Estágio com potencial decolonial e intercultural — quando supervisionado adequadamente

Os estudos analisados evidenciam que o estágio supervisionado pode se constituir como um espaço privilegiado para práticas pedagógicas de natureza decolonial e intercultural, quando fundamentado em metodologias que reconhecem e valorizam os saberes tradicionais das comunidades rurais. Moreira-dos-Santos e Ferreira (2020), ao refletirem sobre a formação no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo, demonstram que um ensino significativamente contextualizado deve dialogar com a materialidade da vida camponesa, afirmando que “um solo fértil é o capital do camponês”, e que compreender os fenômenos naturais demanda partir “das experiências significativas dos sujeitos do Campo” (p. 7). Essa perspectiva desestabiliza modelos eurocêntricos de ensino de Ciências, frequentemente baseados na transmissão abstrata, e propõe um olhar que incorpora agroecologia, sustentabilidade, tecnologias sociais e processos produtivos locais como bases do trabalho educativo. Assim, o estágio torna-se um momento no qual o licenciando desenvolve práticas pedagógicas enraizadas no território, deslocando o ensino de uma lógica colonizadora para um paradigma intercultural, crítico e socialmente situado.

Entretanto, revela-se que esse potencial emancipatório do estágio não se realiza de maneira automática; ao contrário, ele depende da existência de supervisão reflexiva, projetos pedagógicos integrados e reconhecimento político dos saberes locais. Sousa e Teixeira (2023) destacam que, para produzir transformação, o estágio deve ser compreendido como um espaço de “conhecimento, análise, questionamento, crítica [e] desvelamento das ações institucionais e do trabalho docente”, permitindo ao licenciando atuar na realidade escolar de modo crítico e transformador (p. 7). Essa compreensão aproxima o estágio de uma práxis freireana, na qual reflexão e ação se articulam dialeticamente. Revisões recentes reforçam que a educação científica no campo só se torna intercultural quando integra os múltiplos saberes do território, pois “as experiências, culturas e práticas dos sujeitos do campo devem constituir ponto de partida para o trabalho pedagógico” (Sousa, Baptista e Santos, 2024, p. 12). De forma crítica, observa-se que, quando esse movimento não ocorre, o estágio tende a reproduzir práticas escolares urbanas, fragilizando seu caráter decolonial e perpetuando epistemologias hegemônicas que historicamente invisibilizaram os conhecimentos camponeses. Portanto, a



efetividade intercultural do estágio depende diretamente da forma como as instituições formadoras estruturam o processo de supervisão, dos vínculos com a comunidade e da valorização das epistemologias do campo como saberes legítimos.

Problemas institucionais e estruturais que limitam o impacto do estágio

A revisão dos estudos evidencia que o estágio curricular supervisionado na Educação do Campo enfrenta limitações estruturais significativas, que comprometem seu potencial formativo. Ferreira, München e Wirzbicki (2024) destacam que muitos dos problemas vivenciados pelos licenciandos durante o estágio decorrem da insuficiência de políticas institucionais de formação docente, especialmente no que se refere ao preparo para atuar em escolas rurais. Os autores afirmam que os professores do campo ainda lidam com “escassez de formação adequada, infraestrutura precária e falta de políticas públicas”, elementos que impactam não apenas o exercício profissional, mas também a qualidade da supervisão oferecida aos estagiários (Ferreira et al., 2024, p. 1). Esses limites estruturais são agravados pela presença de orientadores que, muitas vezes, não possuem vivência no território rural, o que resulta na reprodução de práticas e concepções urbanocêntricas de docência. Na prática, isso significa que o estágio tende a seguir modelos tecnicistas, descontextualizados e pouco sensíveis às identidades, saberes e demandas das comunidades do campo.

Outro obstáculo recorrente é a frágil articulação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas do campo, que enfraquece a construção de projetos formativos coerentes e culturalmente situados. Sousa e Teixeira (2023) observam que, embora o estágio possa ser espaço de crítica e transformação, muitas vezes ele é reduzido a atividades meramente procedimentais, porque falta uma supervisão que incentive análise, reflexividade e diálogo com a realidade territorial. As autoras enfatizam que o estágio deveria funcionar como eixo de “conhecimento, análise, questionamento, crítica [e] desvelamento das ações institucionais e do trabalho docente” (Sousa e Teixeira, 2023, p. 7), mas essa função é frequentemente comprometida pela ausência de integração entre universidade e escola. De modo crítico, verifica-se que a falta de políticas de imersão, projetos colaborativos e mecanismos de formação continuada dos supervisores impede que o estágio supere a racionalidade técnica e avance para uma perspectiva de práxis transformadora. Assim, as fragilidades institucionais não apenas restringem o impacto formativo do estágio, mas reproduzem desigualdades



históricas no campo, perpetuando modelos educativos que negligenciam as especificidades socioculturais e epistemológicas das populações rurais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da produção científica entre 2015 e 2025 evidencia que o estágio curricular supervisionado ocupa um lugar central na formação de professores da Educação do Campo, configurando-se como um eixo estruturante da identidade profissional docente. Os estudos analisados convergem ao mostrar que o estágio é o espaço onde o licenciando articula teoria, prática e territorialidade, construindo um entendimento ampliado da docência como prática social, política e cultural — muito além de um conjunto de técnicas ou métodos. A experiência direta no campo permite que o estagiário compreenda a docência como atividade integrada a modos de vida, culturas, epistemologias e desafios históricos das populações camponesas.

As evidências também apontam que o estágio possui potencial decolonial e intercultural, especialmente quando orientado por metodologias que valorizam saberes da comunidade, práticas agroecológicas e diálogo entre conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais. Moreira-dos-Santos e Ferreira (2020) demonstram que esse potencial surge quando a formação se ancora em experiências significativas dos sujeitos do campo, permitindo que o estágio se torne espaço de resistência epistemológica e de afirmação cultural.

Entretanto, a realização plena desse potencial depende fortemente das condições institucionais: supervisão reflexiva, articulação entre universidade e escola, políticas de imersão e reconhecimento do campo como território de produção legítima de saberes. Quando essas condições não estão presentes, o estágio tende a se reduzir a práticas urbanocêntricas e descontextualizadas, distantes dos princípios orientadores da Educação do Campo.

Assim, a principal conclusão é que o estágio supervisionado, embora seja um dispositivo formativo potente, não é automaticamente transformador: ele se torna espaço emancipatório apenas quando estruturado a partir de projetos pedagógicos críticos, territorializados e politicamente comprometidos com os sujeitos do campo.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Universidade Federal da Fronteira Sul pela concessão da bolsa de Iniciação Científica.

IV SIEPEC
SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS E
PESQUISA EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS

XXIV ENACED
ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

VI ENTECI
ENCONTRO DE DEBATES SOBRE TRABALHO,
EDUCAÇÃO E CURRÍCULO INTEGRADO

O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO ENFRENTAMENTO DA CRISE CLIMÁTICA

15 A 17 DE JUNHO DE 2026

SALÃO DE ATOS - CAMPUS IJUÍ




Educação nas Ciências
MESTRADO E DOUTORADO
UNIJUÍ


UNIJUÍ
UNIVERSIDADE REGIONAL

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRITTO, N. S.; SILVA, T. G. R. da. Educação do campo: formação em ciências da natureza e o estudo da realidade. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 763-784, set. 2015.
- BRITTO, Néli Suzana. Formação de professores e professoras em Educação do Campo por área de conhecimento – Ciências da Natureza e Matemática. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. *Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 165-179.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.
- FERREIRA, A.; MÜNCHEN, S.; WIRZBICKI, S. Educação do Campo e o Ensino de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias no Ensino Médio: um panorama das pesquisas brasileiras. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 9, e19198, 2024.
- 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 Pronex e o Procampo. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p.220-253, jul./dez. 2014.
- MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em educação do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 466-474.
- MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. *Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 35-61.
- MOREIRA-DOS-SANTOS, F. M.; FERREIRA, A. C. S. Tessituras curriculares para os componentes de Física numa perspectiva agroecológica: propostas a partir das experiências pedagógicas no curso da LEdoC no CETENS/UFRB. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 5, e6297, 2020.
- OLIVEIRA, A. F. *Trabalho docente: uma abordagem crítica*. Curitiba: CRV, 2010.
- PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência - teoria e prática: diferentes concepções. Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas*. Tradução . Marília: Cultura Acadêmica, 2012. p. 244.
- SILVA, K. F.; VIZOLLI, I. Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado do Pará – UEPA e a formação para o trabalho docente no contexto rural de Conceição do Araguaia (PA). *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 5, e9000, 2020.
- SOUSA, B. S.; BAPTISTA, G. C. S.; SANTOS, F. M. O trabalho pedagógico na Educação Científica: diversidade cultural do campo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 2024.
- SOUSA, J. G.; TEIXEIRA, S. R. S. Percepções sobre o trabalho docente na formação inicial de educadores(as) do campo: tecituras a partir do estágio curricular supervisionado. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 9, 2023.