

Percepções sobre o trabalho docente na formação inicial de educadores(as) do campo: tecituras a partir do estágio curricular supervisionado

 Juliane Gomes de Sousa¹,  Sônia Regina dos Santos Teixeira²

¹ Universidade Federal do Pará - UFPA. Programa de Pós-graduação em Educação. Campus Universitário do Guamá. Setor Profissional - Centro de Educação. Avenida Augusto Corrêa, 01. Belém - Pará - Brasil. ² Universidade Federal do Pará - UFPA.

Autor para correspondência/Author for correspondence: julinhajp10@gmail.com

RESUMO. O artigo debate as percepções vinculadas ao trabalho docente, elaboradas por educandos(as) durante as vivências do estágio curricular supervisionado (etapa II), na Licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música), ofertada na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). O percurso investigativo foi desenvolvido, inicialmente, por meio de uma revisão bibliográfica com o intuito de aprofundamento conceitual, seguida de um inventário referencial a partir do levantamento de teses e dissertações no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), buscando identificar pesquisas realizadas no período de 2014 a 2021, que situam o estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores e o estágio curricular supervisionado na singularidade formativa da licenciatura em Educação do Campo. Para além desses procedimentos, recorreu-se a uma análise documental nos relatórios de estágio elaborados pelos(as) educandos(as), durante a efetivação da disciplina de Estágio curricular supervisionado II, no segundo semestre do ano de 2018, última oferta dessa etapa na modalidade presencial no período que antecedeu a pandemia da COVID-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2. A partir das análises realizadas, foram identificadas duas subcategorias vinculadas ao trabalho docente: Formação profissional docente e Função do(a) educador(a), consideradas interdependentes segundo o objetivo delineado para a investigação. Conclui-se que as experiências do estágio contribuem para que o(a) educando(a) em formação elabore compreensões sobre o constituir-se profissional. As percepções acerca do fazer profissional, a partir do contato ativo e direto com o ambiente escolar, demonstram que assumir a posição de educador(a) possibilita a identificação das funções a ela atribuída: dificuldades, prazeres, experiências, atuação em sala de aula, desenvolvimento de atividades pedagógicas, planejamento, reconhecimento da diversidade de pessoas e realidades, permitindo ao educando(a) – estagiário(a) projetar os papéis sociais que poderão ser desempenhados no exercício da profissão.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação do Campo, trabalho docente, estágio curricular supervisionado.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 8	e15068	10.20873/uft.rbec.e15068	2023	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	--------------------------	------	-----------------



Perceptions about teaching work in the initial training of rural educators: fabrics from the supervised curricular internship

ABSTRACT. The article discusses the perceptions linked to teaching work, developed by students during the supervised curricular internship experiences (stage II), in the Degree in Rural Education: qualification in Arts (Visual Arts, Performing Arts and Music), offered at the Federal University of Northern Tocantins (UFNT). The investigative path was initially developed through a bibliographic review with the aim of conceptual deepening, followed by a referential inventory from the survey of theses and dissertations on the portal of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), seeking to identify research carried out from 2014 to 2021, which place the supervised curricular internship in the initial training of teachers and the supervised curricular internship in the formative singularity of the degree in Rural Education. In addition to these resorted to, a documentary analysis was carried out on the internship reports prepared by the students, during Supervised Curricular Internship II, in the second half of 2018, the last offer of this stage in the modality in person in the period leading up to the COVID-19 pandemic, caused by the SARS-CoV-2 virus. From the analyzes carried out, two subcategories linked to teaching work were identified: Teacher professional training and Educator's role, considered interdependent according to the objective outlined for the investigation. It is concluded that the internship experiences help the student in training to develop understandings about becoming a professional. Perceptions about professional work, based on active and direct contact with the school environment, demonstrate that assuming the position of educator enables the identification of the functions assigned to it: difficulties, pleasures, experiences, development of pedagogical activities, planning, recognition of the diversity of people and realities, allowing the student - trainee to project the social roles that can be played in the exercise of the profession.

Keywords: Degree in Rural Education, teaching work, supervised curricular internship.

Percepciones sobre el trabajo docente en la formación inicial de educadores rurales: tejido de las prácticas curriculares supervisadas

RESUMEN. El artículo discute las percepciones vinculadas al trabajo docente, desarrolladas por los estudiantes durante las experiencias de prácticas curriculares supervisadas (etapa II), en la Licenciatura en Educación Rural: calificación en Artes (Artes Visuales, Artes Escénicas y Música), ofrecida en la Universidad Federal del Norte de Tocantins (UFNT). El camino investigativo se desarrolló inicialmente a través de una revisión bibliográfica con el objetivo de profundizar conceptualmente, seguido de un inventario referencial de la encuesta de tesis y disertaciones en el portal de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD), buscando identificar investigaciones realizadas del 2014 al 2021, que ubican la práctica curricular tutelada en la formación inicial de docentes y la práctica curricular tutelada en la singularidad formativa de la licenciatura en Educación Rural. Además de estos procedimientos, recurrido a un análisis documental de los informes de prácticas elaborados por los estudiantes, durante el curso de Prácticas Curriculares Supervisadas II, en el segundo semestre de 2018, última oferta de esta etapa en la modalidad presencial en el período previo a la pandemia de COVID-19, causada por el virus SARS-CoV-2. A partir de los análisis realizados, se identificaron dos subcategorías vinculadas al trabajo docente: Formación profesional docente y Rol del educador, consideradas interdependientes según el objetivo planteado para la investigación. Se concluye que las experiencias de pasantía ayudan al estudiante en formación a desarrollar comprensiones sobre el devenir profesional. Las percepciones sobre el trabajo profesional, basadas en el contacto activo y directo con el ambiente escolar, demuestran que asumir la posición de educador posibilita la identificación de las funciones que le son asignadas: dificultades, placeres, vivencias, actuar en el aula, desarrollo de actividades pedagógicas, planificación, reconocimiento de la diversidad de personas y realidades, permitiendo al estudiante - practicante proyectar los roles sociales que puede desempeñar en el ejercicio de la profesión.

Palabras clave: Licenciatura en Educación Rural, labor docente, prácticas curriculares tuteladas.

Introdução

O estágio como campo de conhecimento e eixo curricular central dos cursos de formação inicial de professores, instiga um olhar investigativo sobre o trabalho docente em suas múltiplas dimensões. O contato ativo com a estrutura, legislação e práticas nos diversos espaços educativos possibilita ao(a) estagiário(a) uma imersão na realidade educacional em suas diferentes formas de organização, gerando tensionamentos, dúvidas e reflexões acerca do trabalho docente, que em uma compreensão ampliada, extrapola os limites do trabalho realizado pelos(as) professores(as) em sala de aula, compreendendo o conjunto de atividades, pessoas relações e atos de realização constitutivos do processo educativo (Oliveira, 2010).

Nesse sentido, o debate teórico acerca do estágio docente não poderia ser diferente. Trata-se de um campo epistemológico amplo, que focaliza e analisa diferentes aspectos relativos à estrutura, organização e desdobramentos do estágio no processo de formação profissional dos(as) professores(as), sendo marcado por uma variedade de enfoques, ângulos e perspectivas epistemológicas.

Dessa forma, um dos aspectos que sobressai na discussão sobre o estágio no processo de formação de professores é a necessária articulação entre teoria e prática como constituintes dialéticas do processo formativo. Essa preocupação de unicidade entre ambas é pertinente principalmente pelos equívocos que são gerados no âmbito dos debates e propostas educacionais, existindo, por exemplo, tendências pedagógicas que elevam o papel da teoria e outras que centralizam a prática, colocando-as, em polos opostos e negligenciando a necessária unidade.

Nesta direção, é observado que no campo epistemológico da formação de professores, três vertentes são evidenciadas como configuradoras dos principais modelos de formação e trabalho docente: a racionalidade técnica, a racionalidade prática ou epistemologia da prática e a racionalidade crítica ou epistemologia da práxis, sendo as duas primeiras apontadas como hegemônicas (Silva, 2018; Diniz-Pereira, 2012).

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

habilidades e competências, de modo a se desenvolver como um operacionalizador de ações educacionais (Silva, 2018).

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

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

Com vistas à superação de concepções de cunho fragmentário, a epistemologia da práxis, emergente na contemporaneidade no campo educativo, busca pontuar a formação docente a partir do movimento dialético, constitutivo da própria materialidade histórica do ser humano em seu devir, apoiando-se na unidade entre teoria e prática como elemento fundante. Nesta vertente, compreende-se as finalidades e ações como partes interdependentes que compõem o trabalho humano, no processo de modificação da realidade concreta, contemplando a educação como prática social historicamente produzida.

A organização da formação de professores a partir da epistemologia da práxis é um desafio, pois, situar historicamente a educação e, conseqüentemente, as práticas educativas, exige o reconhecimento e o desvelar das contradições, a compreensão da dimensão política, das relações de classes e suas influências na definição de fins para o projeto educacional, bem como a consideração da ação humana como transformadora da realidade e a observância da totalidade em que a formação docente está inserida.

Deste modo, compreendendo os limites e as fortes marcas da racionalidade técnica e da epistemologia da prática como hegemônicas nas políticas públicas para formação de professores e o trabalho docente (Silva, 2018; Diniz-Pereira, 2012), estudos na área do estágio

docente, como campo de conhecimento (Pimenta & Lima, 2006, 2017), têm enfatizado a necessidade de superação do caráter reducionista do estágio à atividade prática instrumental, característica predominante na área.

Tal medida é fundamental, porque a centralidade em um dos polos descaracteriza a unidade dialética teoria e prática como partes interdependentes na análise do real. Somente quando reunidas na forma de um todo, podem possibilitar a imersão na dinâmica concreta para análise e compreensão profunda (teoria) da realidade e a sistematização de intencionalidades, bem como a intervenção, de modo a transformá-la (Pimenta, 1995). Essa organização constitui um movimento de avanço e recuo, que não segue uma linearidade e potencializa o desenvolvimento de atitudes críticas e intencionais com fins de transformação. É um fundamento que emerge como desafio na formação de professores e nas suas dimensões constitutivas, dentre as quais o estágio docente.

A compreensão do estágio no processo de formação de professores como uma atividade teórico-prática, torna-se potente para sua tomada como componente da práxis na formação inicial, entendendo práxis na perspectiva de Frigotto (1991, p. 81) como: “... unidade indissolúvel de duas dimensões distintas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar a realidade”. Nessa perspectiva, em vez de o estágio constituir-se numa “imitação de modelos escolares” ou na “priorização da instrumentalização técnica” (Pimenta & Lima, 2006), se converterá em um eixo de conhecimento, análise, questionamento, crítica, desvelamento das ações institucionais e do trabalho docente (Pimenta e Lima, 2017), que permitirá ao professor em formação o conhecimento da realidade educacional vivenciada e a realização de transformações possíveis (Teixeira & Mello, 2016).

Situando essa discussão como fundamento para o debate de modelos formativos na formação de professores, da qual a licenciatura em Educação do Campo é uma modalidade, a lente de análise centraliza o estágio no referido curso como objeto deste estudo. Dessa forma, cabe destacar que a busca pela consolidação da práxis, como princípio formativo, é um legado da gênese desta licenciatura, portanto, um desafio contínuo de materialização em todas as suas dimensões e formas de organização, incluindo o estágio supervisionado.

Nesse sentido, entender como essa atividade curricular, que é o estágio, está sendo desenvolvida e compreendida pelos(as) educandos(as) no processo de formação inicial, é um

passo fundamental para reconhecimento dos princípios que a fundamenta, e a partir de então, contribuir com mudanças e/ou aprofundamentos.

Vale pontuar que o processo de desenvolvimento do trabalho formativo na licenciatura em Educação do Campo tem suas peculiaridades, envolvendo além da especificidade do perfil profissional docente, a Pedagogia da Alternância, que potencializa a imersão em espaços educativos distintos e complementares durante a formação (Silva, 2020).

Desse modo, o futuro educador(a) do campo em formação participa de dimensões ampliadas, que inclui a pesquisa, o contato e as vivências com as instituições da educação básica e o trabalho docente ao longo do período de integralização curricular, por meio de atividades pedagógicas intencionalmente organizadas, tais como: pesquisas com temas ligados a sua realidade comunitária, a produção artística contemplativa das manifestações concretas, visitas de estudos integradas às disciplinas curriculares, investigações em instituições sociais diversas como a escola e outros espaços formadores como associações, sindicatos e movimentos populares.

Face ao exposto, o presente artigo tem por objetivo debater as percepções vinculadas ao trabalho docente, elaboradas por educandos(as)ⁱ durante as vivências do estágio curricular supervisionado (etapa II), na licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Músicaⁱⁱ), ofertada na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Entende-se por percepção docente os modos de compreender, identificar, significar, sentir e interpretar as diversas dimensões do trabalho docente efetivadas por diferentes agentes educacionais nos espaços institucionais, abrangendo múltiplas funções e papéis para além da docência em sala de aula.

Como sistematização do percurso investigativo recorreu-se, inicialmente, a uma revisão bibliográfica com o intuito de aprofundamento conceitual, seguida de um inventário referencial a partir do levantamento de teses e dissertações no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), buscando identificar pesquisas que situam o estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores e o estágio curricular supervisionado na singularidade formativa da licenciatura em Educação do Campo. Foram utilizados como descritores de busca, as palavras-chave “estágio curricular supervisionado” e “formação inicial de professores” e como filtros: período de defesa (2014 – 2021) e programas de pós-graduação em Educação. Esse levantamento, com o intuito de descrever a

quantidade de estudos acerca da temática proposta, compreendeu o período de 2014 a 2021, justificado pelo início das atividades do curso foco do estudo (2014).

Para além desses procedimentos, recorreu-se a uma análise documental dos relatórios de estágio elaborados pelos(as) educandos(as) durante a efetivação da disciplina de Estágio curricular supervisionado II, no segundo semestre do ano de 2018 (última oferta dessa etapa na modalidade presencial no período que antecedeu a pandemia da COVID-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2). Os relatórios, total de dez, fontes primárias de dados, são importantes para as reflexões dessas experiências, haja vista que além de uma descrição do observado são realizados questionamentos, discussões e problematizações das relações interpessoais e profissionais.

Com o intuito de articular as reflexões tecidas, a presente produção escrita é composta por quatro seções e suas respectivas subseções, contemplando, inicialmente, esta introdução. Na segunda, é feita uma tentativa de conceituação e uma breve abordagem de pontos relevantes na discussão atual sobre o trabalho docente. Na terceira, o estágio curricular supervisionado é debatido como campo de conhecimento e pesquisa na formação inicial de professores. A última seção apresenta algumas características da licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música), com um recorte específico na organização do estágio curricular supervisionado obrigatório, culminando com as percepções dos(as) educandos(as) sobre trabalho docente, oportunizadas pelas vivências dessa atividade teórico-prática. Por fim, são desenvolvidas as considerações finais com base nas compreensões gerais do estudo.

O trabalho docente na literatura educacional

O conceito de trabalho docente é amplo, sendo abordado, de modo recorrente, na literatura, para a discussão de diferentes aspectos ligados ao campo educacional, contemplando tanto aqueles ligados às pessoas e suas práticas, organização institucional, fatores políticos e sociais, quanto aos modos de conceber o trabalho tipicamente pedagógico. Partindo dessa constatação, a compreensão apresentada por Oliveira (2010), fornece uma caracterização elucidativa dessa amplitude conceitual:

Trata-se de uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e

identidades, quanto as atividades laborais realizadas. ... O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo (Oliveira, 2010, s/p).

Dessa forma, há o entendimento de que o trabalho docente é atuação direta e ativa no campo da educação, materializado por processos intencionais de formação em suas diferentes formas e por distintas pessoas. Com isso, a adjetivação do termo docente enfatiza a necessária vinculação aos atos de educar e ensinar, direcionados por finalidades e concretizados no campo do fazer educativo.

O trabalho docente é fonte de inúmeras pesquisas e desperta o interesse de estudiosos em suas diversas dimensões. De acordo com Xavier (2014), a justificativa da multiplicidade de estudos com foco na questão docente pode ser reveladora de diferentes interesses e justificativas vinculadas a anseios, projetos e setores. Dentro dessas possibilidades investigativas, as funções sociais do professor e da escola, a partir da identificação dos seus limites e potencialidades, constituem um campo fecundo, uma vez que são papéis que se alteram em meio às dinâmicas históricas, materiais e às formas de organização do trabalho na sociedade de classes.

Silva e Limonta (2014), ao refletirem acerca de categorias fundamentais para a constituição de um projeto de formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora, apresentam o trabalho docente como uma dessas categorias, situando-o como integrante do trabalho geral, enquanto produção humana e de transformação da natureza e sociedade. Segundo as autoras, “para se pensar em um projeto de formação de professores é preciso considerar a materialidade do trabalho docente, pois os homens são produzidos por meio do trabalho e só mudanças no nível das relações de trabalho podem transformar a realidade” (Silva & Limonta, 2014, p. 17).

O professor é elemento central nos estudos sobre o trabalho docente e ao ser investigado em suas múltiplas dimensões, como as práticas cotidianas, a formação, a responsabilidade social, as concepções que fundamentam suas ações e o campo de atuação, dentre tantos outros aspectos, configura-se como ponto chave para análises e reflexões na área.

Outra discussão que tem sido evidente na literatura educacional contemporânea refere-se aos modos de mercantilização e precarização do trabalho docente, oriundos de uma agenda global e expressos, de modo geral, na apropriação de mecanismos e princípios da iniciativa

privada, consolidando a aplicação de modelos de regulação do mercado na educação, como por exemplo, a adoção da Nova Gestão Pública (NGP) na estruturação do campo educacional (Oliveira, 2019).

As consequências dessa forma de organização são perceptíveis nas práticas, discursos e finalidades da educação, constituindo no campo da formação de professores “... a emergência de uma identidade centrada no domínio de competências muito específicas relativas à instrução na performatividade e na autorresponsabilidade pelo desenvolvimento profissional” (Garcia, 2010, p. 2). Nessa conjuntura, torna-se recorrente a transformação das instituições educacionais (escolas, universidades) em empresas, moldadas pela garantia da eficiência, eficácia e resultados mensuráveis, constituindo mesmo uma tendência ampla de absorção de práticas gerenciais (Laval, 2019).

Esses resultados, por sua vez, são monitorados e quantificados a partir de modelos avaliativos criados e direcionados para concorrência, vigilância e responsabilização de instituições e de seus agentes, abarcando uma multiplicidade de pessoas: gestores, supervisores, coordenadores, professores e outros profissionais que estão ativamente imbricados no processo educacional. Dessa forma, há mudanças de papéis, tanto da escola quanto do professor, bem como uma contínua sobrecarga de trabalho, decorrente do aumento quantitativo de demandas pedagógicas e da inserção de ações burocráticas que excedem a própria formação, o que tem gerado uma precarização em massa dos profissionais da educação. De acordo com Piovezan e Dal Ri, (2019, p. 17) essa conjuntura é constituída,

... em função da adesão ao modelo de Estado neoliberal, que tem por objetivo a redução do custeio dos serviços públicos, entre eles, saúde, educação e seguridade social, a redução dos direitos trabalhistas e o crescimento da iniciativa privada para ocupar a ausência de oferta do setor público.

Como agentes signatários dessas mudanças, a atuação dos Organismos Internacionais (OI), como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM), dentre outros, pode ser visualizada pelas interferências econômicas, rotuladas como incentivos financeiros e pela organização de arranjos sociais materializados por meio de ações, diretrizes e legislação que encaminham políticas de formação e atuação docente. É perceptível, nesse movimento, a centralidade no professor como agente de conformação das pessoas ao contexto emergente (Maués & Costa, 2020).

Desse modo, o projeto societário fundamentado em finalidades do mercado, este situado na ordem capitalista como o regulador das intervenções humanas na dinâmica material, torna-se o modelo que deve ser seguido por instituições responsáveis pela formação de mão de obra que, consolidará essa lógica em diferentes esferas sociais. É um “conglomerado” que retroalimenta em forma de espiral os sistemas econômico, político, educacional, estatal e induz reformas verticalizadas em proporção global. Tais mudanças são justificadas por um discurso hegemônico ancorado nas transformações ocorridas no mundo globalizado, sendo elas geradoras de impactos e crises nos sistemas educativos, especialmente na formação de professores.

Imerso nesta conjuntura, a formação de educadores do campo, cuja constituição é de base popular, emerge como uma nova prática social oriunda das contradições e tensionamentos em diferentes dimensões com o Estado. Deste modo, na busca pela formação de lutadores e construtores (Caldart, 2021) projeta um movimento educacional em que o trabalho docente é uma importante categoria para o desencadeamento de transformações, cuja pauta constitutiva abrange, dentre outros aspectos: a defesa da educação como direito e um bem público e social; a redefinição das funções sociais da escola; uma matriz ampliada de formação que parte das especificidades das pessoas a educar; a relação entre teoria e prática e o cultivo de uma nova sociabilidade, cujo fundamento seja a superação da forma capitalista de organização do trabalho (Molina, 2017).

Diante das considerações realizadas, cabe destacar que o recorte na presente discussão será encaminhado para a reflexão acerca do trabalho docente no âmbito da formação inicial de educadores do campo, buscando identificar as percepções dos(as) estagiários(as) que atuam ativamente nos processos e se encontram imersos em relações formativas constituidoras da dimensão profissional.

O estágio na formação inicial de professoresⁱⁱⁱ

O estágio como campo de conhecimento e eixo curricular dos cursos de formação inicial de professores tem sido debatido e refletido em variados estudos. O interesse na temática como objeto de investigação desvela, por um lado, a atualidade contínua do debate do tema nos cursos de formação inicial de professores, os quais são modificados de modo frequente pela legislação brasileira, incidindo em mudanças na carga horária, organização, fundamentos, procedimentos e outras dimensões da formação, como podemos observar nas

últimas resoluções que definem as Orientações Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, publicadas pelo Conselho Nacional de Educação, a saber, Resolução CNE/CP, Nº 2, de 1º de julho de 2015 e Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019^{iv}.

Por outro lado, essa incidência de estudos pode indicar que o estágio curricular obrigatório nos cursos de formação inicial de professores é uma área de conhecimento em desenvolvimento, sendo comum perguntas do tipo: Qual o lugar do estágio? É parte prática nos cursos? Como distribuir a carga horária obrigatória (400h)? Qual a relação das universidades com as instituições de Educação Básica? Como lidar com a parte burocrática dos estágios? Como transformar as experiências em pesquisa? Como articular as demais disciplinas da matriz curricular nas vivências de estágio? Qual a compreensão do estágio pelos estudantes? Esses e tantos outros questionamentos tornam a temática uma fonte potencial para novos e diversificados processos de investigação.

A partir desse panorama, a seguir será apresentado um quadro demonstrativo da quantidade de pesquisas (teses e dissertações) na pós-graduação em Educação que focalizam o estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores e que poderá contribuir para a visualização dessa temática como campo de pesquisas em seus múltiplos enfoques.

Quadro 01 - Produções sobre o estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores (2014-2021)

Ano	Título	Instituição	Tipo
2014	A constituição do eu-docente na formação inicial através dos estágios supervisionados.	Universidade Federal de Pelotas	Tese
2014	Estágio curricular supervisionado: o papel do professor regente da educação básica na formação inicial em Educação Física.	Universidade Federal de Pelotas	Dissertação
2014	O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado da licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM: constituição, concepção, orientação e contribuição.	Universidade Federal de Santa Maria	Dissertação
2014	O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para educação infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Tese
2014	Narrativas de estagiários e memórias: a formação de professores a partir do dito/escrito/ lembrado.	Universidade Federal de Santa Maria	Dissertação
2016	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Licenciatura de Matemática em Narrativas de Professoras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre.	Universidade Federal do Espírito Santo	Tese
2017	Pedagogia específica de orientação de estágio: uma investigação narrativa.	Universidade Federal de Santa Maria	Tese
2018	Constituindo-se professor de matemática: relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado, determinantes da aprendizagem da docência.	Universidade Federal de Santa Maria	Tese
2019	Estágio curricular supervisionado em Filosofia: análises a partir das percepções de licenciandos e de professores.	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Tese
2019	O estágio curricular no contexto da EaD: a relação entre teoria e prática na formação do pedagogo.	Universidade Federal de Mato Grosso	Tese
2019	Vivências de estagiários de licenciaturas e contextos emergentes na educação básica.	Universidade Federal de Santa Maria	Dissertação
2019	Estágio curricular e práxis pedagógica em espaços não escolares: a construção de saberes docentes nos cursos de pedagogia da UNEMAT.	Universidade Federal de Mato Grosso	Tese
2019	Uma viagem cartográfica entre encontros/formação com licenciandos: uma experimentação no instituto federal do espírito santo.	Universidade Federal do Espírito Santo	Tese
TOTAL			Teses: 09 Dissertações: 04

Fonte: Organizado pelas autoras a partir do Banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (2014 – 2021).

O quadro elaborado evidencia o interesse dos pesquisadores da pós-graduação em Educação pela temática em análise. A partir dos descritores de busca elencados: estágio curricular supervisionado e formação inicial de professores e dos filtros: período de defesa (2014 – 2021) e programas de pós-graduação em Educação, foi possível perceber que as publicações apresentam uma amplitude nas discussões acerca do estágio curricular supervisionado nos cursos de formação inicial de professores, contemplando diferentes cursos de formação, ofertados de modo presencial e à distância e envolvendo os distintos participantes dos processos: professores regentes, orientadores, colaboradores, estagiários, bem como instituições escolares e não escolares.

Com o total de 13 publicações, em um universo de 19 trabalhos encontrados, distribuídas entre teses e dissertações e vinculadas a seis diferentes instituições públicas brasileiras de ensino superior, as reflexões abordam variadas questões ligadas à formação e a atuação docente, tais como: identidade profissional, práticas, funções, fundamentos, docência, aprendizagens e concepções, o que permite conceber o estágio como campo de conhecimento significativo para o alargamento da discussão em torno da formação de professores.

Essa afirmativa é subsidiada por Pimenta e Lima (2017, p. 25), ao afirmarem que o estágio é um “Campo de conhecimento que se produz na interação entre cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas, o estágio pode se constituir em atividade de pesquisa”, ao articular epistemologias, saberes, ações educativas, pessoas e meios formativos. As produções demonstram esse potencial investigativo, acentuando a importância das vivências nessa atividade curricular, que deve ser materializada com a intenção de exceder o caráter puramente obrigatório e pragmático.

Diante do exposto e com a finalidade de verificar o estágio na área específica da licenciatura em Educação do Campo, utilizou-se a mesma base de dados para um segundo levantamento. Com essa perspectiva, foram utilizados os descritores: licenciatura em Educação do Campo e estágio curricular supervisionado e aplicados os mesmos filtros: ano de defesa (2014 – 2021) e programas de pós-graduação em Educação. Na presente busca, a partir dos referidos critérios, nenhum resultado foi encontrado, o que reafirma a importância de investigações que analisem o estágio curricular no bojo dessas licenciaturas, como forma de compor um referencial que contribua para o entendimento dessa atividade teórico-prática neste projeto educativo específico.

Licenciatura em Educação do Campo: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música)

A Licenciatura em Educação do Campo surge no Brasil como política de formação de professores, vinculada a uma pauta reivindicatória da classe trabalhadora. Gestada fortemente, a partir de uma postura e atitude crítico-emancipadora, assume e defende um projeto de educação comprometido, que visa a transformação de pessoas e realidades, o que a situa em constante espaço de tensionamento com processos estatais regidos pela lógica capitalista.

E, nessa perspectiva, do terreno das contradições, é que podemos compreender e situar as políticas afirmativas de Educação Superior para os camponeses, pois apesar da totalidade na qual elas estão contidas, onde há forte determinação dos organismos multilaterais para implantação deste tipo de políticas, há também importante componente da luta dos movimentos sociais do campo para sua conquista e implantação (Molina, 2015, p. 154).

Desse modo, com uma explícita participação popular, a Educação do Campo como movimento político, social e de territorialidades, desenvolve em marcha contínua e de resistência à busca pela formação de pessoas ativas, pautada em uma luta ampliada firmada em,

... fundamentos que não se referem somente à educação e sim ao todo de um projeto histórico. Pedagogias com finalidades emancipatórias se realizam como construção e reconstrução vivas, que continuam, e nunca de maneira linear, uma história de tempo longo. Pedagogias vivas têm base prática real e pedem, elas também, lutadores e construtores, que se formam no movimento de luta e construção. Movimento prático e teórico, presencial, coletivo. Movimento que tende a ser contraditório porque histórico (Caldart, 2021, p. 4).

Nessa conjuntura, o direito à educação compõe a luta dos movimentos sociais e povos do campo, que reivindicam diferentes pautas para a garantia da cidadania. O projeto educativo, por sua vez, é articulado e tecido na composição dos saberes e práticas intencionalmente planejados. É nesse panorama que a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) é conquistada, como expressão de direito dos povos camponeses em ter acesso ao ensino superior público, enquanto dever do Estado, e a vivenciar uma formação fundamentada em seus princípios sociais, políticos e comunitários.

A licenciatura em Educação do Campo, possuidora de um estatuto epistemológico específico e em constituição, destaca-se nas realidades institucionais das universidades brasileiras por características acentuadas, tais como: 1- caráter de emancipação em sua formação, para além da constituição de mão de obra especializada; 2 - organização curricular que alterna tempos formativos, por meio da Pedagogia da Alternância – Tempo Comunidade

(TC) e Tempo Universidade (TU) e envolve diferentes saberes e conhecimentos científicos; 3- uma diversidade de pessoas do campo, tido como demarcador geográfico comum, mas plural, abrangendo dimensões experienciais vastas; 4- é baseada em princípios da Educação do Campo como movimento de luta, organização coletiva, resistência e atitude reivindicatória. Além disso, categorias como território, trabalho e educação fundamentam uma ação política explícita e consciente (Molina, 2015; 2017; Caldart, 2021).

Nesse sentido, a LEdoC conceitualmente é entendida e tem por objetivo:

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

Como uma política educacional, a licenciatura em Educação do Campo é consolidada, institucionalmente, no aparato da legislação brasileira, por meio de decretos, programas e diretrizes, tendo sua origem na política de editais para a formação docente (Flores, 2021). A esse respeito, a citada autora ao analisar o advento da Política de Editais (PE) na formação inicial de professores para a Educação Básica, no período compreendido entre 2003-2016, embora, com destaque para três programas específicos integrados aos cursos de formação docente, pontua reflexões gerais que contribuem para o entendimento dos objetivos dessa política, que segundo a pesquisadora, foi iniciada na estrutura estatal brasileira em 2000.

Dessa forma, com base no estudo de doutoramento de Flores (2021), é pertinente destacar brevemente, considerando os limites da produção do artigo, características que definem essa política, dentre as quais:

- A lógica dos editais como política intencional e abrangente, que tem em sua origem, estreita relação com o orçamento financeiro e a inserção da pesquisa como constitutiva da função da universidade;
- Organizada com base na agenda das reformas como política formativa da docência, compõe a estruturação do capital em sua forma neoliberal, cuja característica central é a privatização, portanto, assume um caráter de gerencialismo condizente com a Nova Gestão Pública;
- Editais produzidos com fundamento diretivo e indutor, considerando os fundamentos da política econômica;

- Focalizam questões estratégicas, condizentes com as demandas emergentes do mercado financeiro (Flores, 2021).

No bojo do debate em evidência, é apontado que os editais não exigem por parte do governo regularidade e periodicidade de lançamento, constituindo um mecanismo funcional com interesses pontuais, com vistas ao cumprimento imediato de finalidades e demandas ligadas a organização estatal. Por essas características, Flores (2021, p. 78) destaca, “... a potência do instrumento ‘edital’ aos interesses do capital: flexível, maleável, moldável”. E continua: “... no campo da formação de professores, depreendemos haver uma intencionalidade marcada pela política de editais que é a de lançar mão de uma ferramenta que contém [o] duplo caráter de organização: financeiro e ideológico” (p. 171), cabendo enfatizar que é verificada uma ordem crescente de inserção dessa política nas instituições de educação superior.

É possível inferir a partir da apropriação dessas compreensões e de uma análise que considera a totalidade da discussão, que os editais para a criação dos cursos de licenciatura em Educação do Campo, por um lado, convertem-se em estratégia governamental^v para suprir a forte pressão dos movimentos sociais pela garantia do acesso ao ensino superior, com uma organização específica, e por outro, atendem a uma lógica mundial de ampliação de formação docente alinhada às diretrizes de reorganização do capitalismo, com destaque para atuação dos Organismos Internacionais (OI) na proposição, acompanhamento, avaliação, regulação e dotação financeira nas políticas educacionais.

Nessa conjuntura, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo são resultados de três editais do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), lançados nos anos de 2008, 2009 e 2012, por meio dos quais as instituições públicas de ensino superior foram convidadas a apresentar projetos de cursos de formação de professores com as características já assinaladas por Molina e Sá (2012).

A partir dessas reflexões, é oportuno apontar uma das contradições identificada na organização estruturada pelo Estado do projeto formativo da Licenciatura em Educação do Campo. Trata-se de a obrigatoriedade imposta pelos editais dos cursos ofertarem vagas para a formação de professores para atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Essa obrigatoriedade, que já estava presente no Edital de 2008, foi reafirmada no Edital de 2012, conforme pode ser observado no trecho do edital abaixo:

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

No entanto, de modo contraditório a essa obrigatoriedade, constata-se que as escolas situadas nas comunidades camponesas, em sua maioria, somente ofertam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que configura conforme Molina (2017, p. 603) “... flagrante ausência do Estado na garantia do direito à educação aos camponeses, especialmente tratando-se da oferta dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio”. Desse modo, percebe-se no caso do exercício profissional dos egressos, e até mesmo na prática de estágios nas comunidades de origem dos(as) educandos(as) em formação, um comprometimento da atuação, pois, o Estado ao mesmo tempo em que institucionaliza um perfil profissional com características específicas, negligencia na materialidade concreta as condições estruturais de efetivação.

Quanto ao vínculo da política de editais com a questão orçamentaria, amplamente debatido por Flores (2021), podemos, no caso específico dos editais das licenciaturas em Educação do Campo, destacar de modo preliminar essa aproximação com base no que é definido como incentivo financeiro no Edital de seleção nº 02/2012-SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012 (p. 5):

- 10.1 - Cada IFES que tiver um PPP selecionado terá autorização para contratar:
 - 10.1.1 - Até 15 professores para cada curso de Licenciatura em Educação do Campo;
 - 10.1.2 - Para as Universidades que já ofertam curso de Licenciatura em Educação do Campo poderá ampliar o número de professores até 15, mediante oferta dobrada de vagas;
 - 10.1.3 - Até 3 técnicos-administrativos para cada curso de Licenciatura em Educação do Campo, no âmbito das Universidades;
- 10.2 - Cada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia poderá ter autorização para contratar novos docentes, condicionada à avaliação da SETEC e ao cumprimento do Termo de Acordo de Metas Institucionais;
- 10.3 – Cada IFES que tiver um PPP selecionado receberá, como incentivo, em uma única parcela, no ano de implantação, recursos de:
 - 10.3.1 - Custeio, na ordem de R\$ 4.000,00 por estudante;

Deste modo, seja por meio da composição de quadro de servidores efetivos: professores e técnicos, o que agrega mais recurso humano e “produtivo” para as instituições, ou por via direta de financiamento por estudante, o aspecto orçamentário se faz presente na lógica de implantação desses cursos via edital.

É neste movimento de conflito e contradição com o Estado, que a Educação do Campo se firma como política de formação de um perfil docente peculiar. Embora, para garantia de validade institucional, seja inserida em lógicas estruturadas pela organização do capital, sua gênese ligada à classe trabalhadora, de luta e reivindicação por direitos de grupos historicamente marginalizados, a coloca em uma postura de resistência contínua dentro do sistema, seja por meio de questionamentos da ordem vigente; de organização específica, que redimensiona os espaços e decisões institucionais; ou mesmo pelo fato de inserir na universidade grupos tão diversos e vinculados a diferentes pautas contra-hegemônicas. Por isso, reafirma-se concordando com Caldart (2012), que a resistência e o enfrentamento constituem postura de sobrevivência desse projeto formativo.

A LEdoC, na realidade institucional da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)^{vi} /Centro de Tocantinópolis, é fruto do edital de 2012 e teve seu Projeto Pedagógico elaborado por professores engajados com a Educação do Campo e envolvidos com as pautas dos movimentos sociais na região conhecida como Bico do Papagaio. A especificidade da habilitação: Linguagens e Códigos: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música) cumpre um dos requisitos do edital e justifica-se, ainda, pela escassez de docentes habilitados nesta área. Para a efetivação do seu projeto formativo, o referido curso, assume como princípios pedagógicos:

- A formação contextualizada;
- A realidade e as experiências das comunidades do campo como objeto de estudo e fonte de conhecimentos;
- A pesquisa como princípio educativo;
- A indissociabilidade entre teoria e prática;
- O planejamento e ação formativa integrada entre as áreas de conhecimento [interdisciplinaridade];
- Os estudantes como sujeitos do conhecimento;
- E a produção acadêmica para a transformação da realidade (PPC, 2023, p. 125).

Com essas características, o curso vem se consolidando como espaço de formação de educadores e educadoras do campo, com egressos atuando na Educação Básica e Ensino Superior, e busca como perspectiva manter seus princípios constitutivos na tríade institucional ensino, pesquisa e extensão.

Organização institucional do estágio curricular supervisionado obrigatório na LEdoC: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música)

Como descrito em tópico anterior, a Pedagogia da Alternância é um sistema educativo característico da LEdoC, que materializado em sua dimensão metodológica, encaminha as vivências do estágio em tempos distintos: parte do período letivo na universidade e outra nas comunidades dos(as) educandos(as), a saber: quilombos, aldeias, povoados, bairros urbanos, assentamentos. A formação pautada no referido sistema não estabelece hierarquia entre os ambientes formativos (comunidades e universidade) e os tempos (TU; TC) são complementares e cumprem objetivos articulados. A esse respeito, Silva (2020, p. 4) assevera que,

Apesar de ainda ser pouco difundida e explorada nas pesquisas no meio acadêmico, por estar integrada à educação do campo, a alternância desenvolveu e aperfeiçoou nos últimos oitenta anos uma proposta teórico-metodológica própria que congrega escola, família e comunidade nos processos de formação humana.

Essa forma de organização que perpassa a totalidade das atividades curriculares do curso contribui para a imersão dos(as) educandos(as)-estagiários(as) nos espaços institucionais de educação básica e não escolares, ao mesmo tempo em que são desenvolvidas por eles(elas) pesquisas nas próprias comunidades, vinculadas às outras disciplinas do semestre, o que colabora para a efetivação, de forma geral, dos princípios pedagógicos demarcados no projeto curricular.

Tais investigações, realizadas pelos(as) educandos(as), são articuladas por eixos temáticos estabelecidos no Projeto Pedagógico do Curso, sendo eles: 1. História de vida e da comunidade; 2. História das organizações sociais da comunidade; 3. Produção cultural na comunidade; 4. Saberes, culturas e identidades; 5. História e memória de espaços educativos nas comunidades rurais; 6. Diversidade no Campo; 7. Trabalho e Juventude (PPC, 2023). Essa disposição temática atribui um caráter interdisciplinar que orienta a aproximação e o diálogo entre as disciplinas do semestre e potencializa reflexões a partir das realidades e vivências comunitárias dos(as) educandos(as).

Certamente há o objetivo de materializar uma relação entre o processo de formação formal com a existência social das pessoas em sua dinâmica material: trabalho, cultura, território, uma vez que a LEdoC, como fruto da Educação do Campo, tende a pontuar práticas que: “... reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus

sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida” (Caldart, 2012, p. 264).

Nesta proposição, os modos formativos pretendem situar a historicidade e as determinações históricas como partes estruturantes de um currículo em movimento, organizado com os diferentes agentes que constroem coletivamente o projeto de educação, que tem por base configuradora os saberes, fazeres e vivências campesinas.

Seguindo essa estruturação curricular, as disciplinas de estágio são ofertadas a partir do 5º semestre do curso e iniciam compondo o eixo temático 5. “História e memória de espaços educativos nas comunidades rurais”, totalizando 04 disciplinas, sendo elas: Estágio curricular supervisionado I (75h), consistindo em atividades de observação em sala de aula do ensino fundamental II, no componente curricular Arte, e na Gestão Escolar; Estágio curricular supervisionado II (90h), compreende a continuidade do processo de observação e início de regências na disciplina de Arte, assim como a participação na Gestão Escolar; o Estágio curricular supervisionado III, (120h), centraliza a observação em sala de aula do ensino médio na modalidade regular ou EJA e o exercício de regência em sala de aula do Ensino Médio ou EJA; e o Estágio curricular supervisionado IV (120h) que encaminha a elaboração e desenvolvimento de um projeto com a participação da comunidade, envolvendo necessariamente as expressões artísticas (PPC, 2023). As disciplinas são compreendidas como etapas que se articulam entre si e estão normatizadas por meio de diretrizes específicas.

Para além da obrigatoriedade curricular, o ciclo de estágios pode contribuir para o processo formativo do(a) educando(a), por meio do desenvolvimento de atividades educativas em espaços escolares e não escolares; na elaboração de ações direcionadas para a gestão escolar; com a visualização e efetivação da dimensão pedagógica do trabalho docente; vivências com diferentes agentes que estão imbricados no ato de educar e na realização de funções pedagógicas como planejamento, planos de aulas e questões diversas ligadas a organização didático-pedagógica; criação e execução de projetos oriundos de demandas comunitárias.

Tais aspectos constituem a categoria trabalho docente e podem ser efetivados, na formação inicial, por meio do exercício oportunizado no estágio. Nas palavras de Pimenta e Lima (2017, p. 96): “o Estágio Supervisionado ... pode ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e, principalmente, ser uma

contingência de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais historicamente situadas”.

Nesse sentido, o estágio como atividade epistemológica e metodológica tende a potencializar o campo das vivências profissionais no itinerário formativo inicial, o que o situa como fecundo na reflexão acerca do trabalho docente, uma vez que conforme acentua Oliveira (2010, s/p), “As análises sobre o trabalho docente buscam captar os sujeitos e suas relações a partir da sua experiência, do seu fazer cotidiano, da intimidade do processo de trabalho”, constituindo-se em espaço de questionamentos sobre o ser e fazer-se educador(a).

Percepções do trabalho docente a partir do estágio curricular supervisionado

Considerando que a formação docente é multidimensional, incluindo aspectos relativos a princípios pessoais e profissionais, desejos, perspectivas e conhecimentos plurais, o estágio curricular supervisionado é concebido como momento oportuno de reflexão contextualizada e de desvelamento de percepções sobre o trabalho docente. Para fins de conceituação, entende-se, neste estudo, percepção docente como os modos de compreender, identificar, significar, sentir e interpretar as diversas dimensões do trabalho docente efetivadas por diferentes agentes educacionais nos espaços institucionais, abrangendo múltiplas funções e papéis para além da docência em sala de aula.

Ao possibilitar o contato com as realidades concretas, o estágio curricular pode estimular a configuração de percepções sobre o campo profissional. Essa compreensão é corroborada por Xavier (2014, p. 836), ao expressar que “... os entrelaçamentos entre estilos pessoais e subjetivos com os contextos institucionais e as prescrições profissionais interferem nas concepções e práticas docentes ...”. A partir desse entendimento, a seguir serão analisados depoimentos, retirados dos relatórios de futuros(as) educadores(as) do campo, por meio dos quais é possível identificar suas percepções sobre como concebem e vivenciam aspectos do trabalho docente, em suas variadas dimensões, durante as vivências do estágio curricular obrigatório. Nas palavras da **Educanda 07**:

... este processo é bastante importante, sem dúvidas nos faz ver a realidade da Escola na prática e observar os aspectos físicos, financeiros, administrativos, as práticas pedagógicas da escola, corpo docente e sua formação, ... a importância do relacionamento de docente e aluno.

Essa compreensão acerca do estágio é recorrente nos depoimentos, o que leva a situar essa atividade teórico-prática que compõe o currículo, como campo de pesquisa e diagnóstico no âmbito da formação inicial de professores e do trabalho docente.

Partindo desse entendimento, destacam-se nas análises duas subcategorias interdependentes e constitutivas da discussão sobre trabalho docente, que fundamentam as reflexões tecidas no presente artigo, tendo como fundamento e categoria geral a definição abrangente de trabalho docente elaborada por Oliveira (2010). São elas: **Formação profissional docente e Função do(a) educador(a)**.

Por formação profissional, compreendemos, de acordo com Martins (2010, p. 14) “... como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para efetivação de determinada prática social”. Neste caso específico, trata-se da educação como prática social produzida por meio do trabalho humano e particularmente do trabalho docente como produtor dos atos educativos.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a formação de educadores do campo possui uma clara intencionalidade de formar um perfil específico de profissional, uma vez que emerge como uma nova prática social que abrange a necessidade de pontuar um currículo vivo; que busca a socialização dos conhecimentos científicos, como estratégia de formação de pessoas da classe trabalhadora, para que sejam capazes de compreender e intervir de forma ainda mais ativa em suas realidades; que contempla as dinâmicas e as transformações sociais como componentes dos processos pedagógicos (Molina, 2015), guiada pelo objetivo central de produzir uma formação crítica e emancipadora. Características essas que justificam a importância do debate acerca dos modos como são compreendidos os diversos aspectos que compõem o trabalho docente nessa modalidade formativa peculiar, dentre eles os que foram demarcados como subcategorias analíticas na presente investigação.

Partindo dessa compreensão, os depoimentos que seguem são ilustrativos da reflexão sobre a formação profissional docente, oportunizada por meio das vivências no estágio curricular supervisionado:

*... possibilita ao estagiário uma experiência de docência, fazendo com que se possa ter um começo de uma construção da identidade profissional ... possibilitando assim que o estagiário trabalhe suas metodologias, recursos ou até mesmo analisar a sua postura quanto **futuro educador**. (Educanda 01, grifo nosso).*

O estágio é uma fase muito importante e indispensável na formação de todos que estão se formando, é o momento de nos redescobrirmos, como e sobre o que queremos ser e atuar na profissão, ele dá a possibilidade de refletirmos sobre várias formas de trabalhar, pois sabemos que o campo educacional é bem sensível e temos que nos ver no meio dele, entender, compreender.... (Educando 03).

As incertezas sobre o futuro profissional e a constituição do “Eu educador(a)” são evidenciadas no momento das experiências do estágio. Nesse sentido, a vivência consolidada na escola e em outros espaços educativos, composta pela interação entre pessoas, da produção de conhecimento sobre estrutura institucional, formas de organização das atividades pedagógicas, aparatos educacionais e a inserção dos educandos e educandas em uma ambiência maior de convivência (comunidade/bairro) pode ser concebida como campo direto de uma visão de conjunto sobre a configuração da profissão.

Dessa forma, a formação profissional docente, que por um lado, distingue um grupo de pessoas e por outro, o identifica pelo trabalho que realiza, tendo por base características, funções e papéis específicos, demarca o processo de aquisição de uma modalidade laboral e o pertencimento comum a um coletivo. A partir dessa compreensão, o estágio possibilita, conforme depoimento do Educando 03, a aproximação com “as várias formas de trabalhar” no âmbito educacional e questionamentos sobre como ser educador(a), e isso pode ocorrer por meio da socialização profissional.

Como oportunidade no itinerário das atividades do estágio, na formação inicial, essa socialização é efetivada por meio de relações plurais com agentes envolvidos nos atos educativos, no qual o(a) estagiário(a) é pessoa ativa na realização de práticas relativas ao seu campo profissional. A esse respeito o estágio constitui, também, um espaço decisório sobre o futuro profissional em constituição:

Considero que a partir dos estágios é possível que o graduando possa se reavaliar e descobrir se é realmente a profissão de professor no qual quer seguir futuramente, mas vale ressaltar que antes de tudo, a profissão de professor é lidar com seres humanos que precisam estar em constante desenvolvimento de sua capacidade intelectual para conseguir ter uma vida digna enquanto viver. (Educanda 07, grifo nosso).

Essas reflexões são explicitadas justamente nos momentos de envolvimento com situações concretas vinculadas ao “mundo do trabalho” específico, que são fundamentais, uma vez que está em construção o que é ser profissional, “Ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social – não é qualquer um que pode

ser professor” (Pimenta & Lima, 2017, p. 89). Nesse sentido, o estágio pode ser situado como campo de conhecimento fecundo de aprendizagens, de compreensão de diferentes dimensões institucionais e de decisão sobre pertencer à profissão professor.

Desse modo, a **Função Educador(a)** é outra subcategoria que se destaca nos relatos. Atentando-se para a concepção de trabalho docente expressa por Oliveira (2010, s/p, grifo nosso), já apresentada, é possível “... **considerar sujeitos docentes** os professores, educadores, monitores, **estagiários**, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares dentre outros”, e na conjuntura de profissional em constituição, os(as) educandos(as) envolvidos(as) em diversas relações nos ambientes educativos tecem as seguintes reflexões sobre ser e atuar no campo do trabalho docente:

*O estágio supervisionado nos proporciona experimentar como é trabalhar como professora e conhecer a realidade de uma sala de aula. É uma experiência desafiadora, porque temos que lidar com algumas situações ... é importante para nos colocar a prova e ao contato direto com a realidade educacional ..., **porque somos alunos ainda, mas passamos atuar como professores durante esse período de estágio**, que contribui muito para nossa formação. (Educanda 06, grifo nosso).*

Desse modo o estágio é de muita importância pois faz com que nós reflitamos sobre a nossa formação profissional, pois mostra a grande realidade, é nesse processo de estágio que percebemos as dificuldades, os prazeres que a profissão nos oferece. (Educanda 02).

*... o estágio foi algo bem promissor, pois o fato de ter o primeiro contato com uma turma de ensino fundamental, me deu a possibilidade de entender e **vivenciar como é estar na posição de educador**. (Educando 04, grifo nosso).*

O estágio foi uma atividade que me auxiliou através da vivência obtida em sala de aula, na troca de experiências práticas dos meus conhecimentos. É o momento que tive de me preparar para o mercado de trabalho e garantindo o aprendizado social, profissional e cultural. (Educanda 05).

Durante esse ciclo de estágios, o exercício da docência com as dificuldades, conflitos e exigências próprias, situa os(as) estagiários(as) em formação como centrais no desenvolvimento das atividades educacionais, sendo que neste momento as construções pessoais, sociais e particularmente as educativas são acionadas e caracterizam o profissional em atuação. A posição de educador(a) e as funções a ela atribuída (*conhecer a realidade; dificuldades; prazeres; experiências; atuar em sala de aula; vivenciar e estar na posição de educador*) ganham destaque neste espaço coletivo de vivências.

É importante considerar que a função social do(a) educador(a) do campo requer além de domínio didático-metodológico e de conteúdo, uma sólida formação teórica (Molina, 2015) e o posicionamento político característico da gênese do seu projeto formativo, situando a práxis como movimento essencial do ato educativo. Requer, ainda, o conhecimento da realidade institucional vinculada à comunitária, como fundamenta um dos princípios da Educação do Campo: o Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos (Brasil, 2004).

Percebidos como docentes nesse período de organização, sistematização e desenvolvimento de papéis inerentes a função de educar, os(as) educandos(as)-estagiários(as) estabelecem relações entre conhecimentos, finalidades e práticas. Dessa forma, a partir do vivido e refletido podem ampliar a percepção sobre o ser e o trabalho docente, uma vez que, conforme afirmado: “o campo educacional é bem sensível e temos que nos ver no meio dele, entender, compreender ... (*Educando 03*). Essas vivências intencionais e com finalidades refletidas continuamente à luz da teoria contribuem, também, para potencializar o estágio como lócus de novos significados, de práticas, atitudes e fomento para a pesquisa.

Considerações finais

A licenciatura em Educação do Campo como modalidade no âmbito da formação de professores no Brasil vem demarcando seu espaço nos ambientes institucionais. Em movimento constante pela consolidação de suas pautas, forma de organização e processos educativos, assume um projeto contra-hegemônico: o povo do campo, com sua diversidade característica e reconhecida, ocupa a universidade. E a partir desse objetivo de gênese é válido destacar que o enfrentamento às influências e consequências intencionais do modelo neoliberal na educação é um desafio de sobrevivência deste projeto educativo (Caldart, 2012).

Dessa forma, na busca pela compreensão e ao mesmo tempo com o objetivo de contribuir para o fortalecimento institucional desses cursos de formação de educadores(as), as investigações sobre práticas, políticas educacionais, pessoas, sistema educativo dentre outros aspectos, podem compor um campo de produção de conhecimento específico, entendido por Molina (2015), como uma das potencialidades de ampliação e consolidação da Educação do Campo. E é com essa intenção que o estágio é dimensionado como objeto de pesquisa.

O levantamento realizado no Banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), compreendendo o período de 2014-2021, demonstra que o estágio

curricular supervisionado é um tema frequente no campo investigativo da pós-graduação em Educação. Com uma abordagem ampla, contempla discussões plurais tanto no que se refere à diversidade dos cursos de licenciatura e modalidades de oferta, quanto à multiplicidade de práticas, agentes e formas de organização.

Contudo, no recorte específico da formação de educadores(as) na licenciatura em Educação do Campo verificou-se uma ausência de produções de teses e dissertações com foco no estágio, considerando os descritores e filtros utilizados. Essa constatação pode compor a justificativa de estudos para essa área temática.

Em direção ao esforço de contribuir com a produção de conhecimento a partir da organização específica que caracteriza a licenciatura em Educação do Campo, as reflexões aqui apresentadas, que têm por categoria analítica a concepção de trabalho docente, compreendida por Oliveira (2010), que amplia a discussão, ao abordar diferentes elementos que compõem o fazer profissional vinculado ao ato educativo, foram identificadas a partir dos relatórios, duas subcategorias, que são articuladas: **Formação profissional docente e Função do(a) educador(a)**, como centrais nas percepções dos(as) educandos(as)-estagiários(as).

Desse modo, no que se refere à formação profissional docente, as experiências do estágio contribuem para que o(a) educando(a) em formação elabore compreensões sobre o constituir-se profissional, neste caso, o(a) educador(a) do campo atuante na área de Artes. Importante destacar que essa compreensão não é desdobramento de uma reprodução linear de práticas pedagógicas e de processos institucionais, mas encaminhada pela reflexão e questionamentos sobre o observado, o vivenciado e as ações desenvolvidas.

Atuar como educador(a) e conviver com as diversas dimensões do ser-fazer docente, tais como, a organização didático-pedagógica, institucional e as relações produzidas no campo da coletividade, possibilitam uma imersão no mundo do trabalho vinculado à profissão professor. Esses aspectos articulados às questões da existência social, potencializam a configuração de pertencimento a um grupo profissional.

A outra subcategoria, Função educador(a), contempla as percepções acerca do fazer profissional a partir do contato ativo e direto com o ambiente escolar, de tal forma, que assumir a posição de educador(a) e as funções a ela atribuída, sejam elas, dificuldades, prazeres, experiências, atuação em sala de aula, planejamento e/ou o reconhecimento da diversidade de pessoas e realidades, permite ao educando(a)-estagiário(a) projetar os papéis sociais que poderão ser desempenhados no exercício da profissão.

Os depoimentos apresentados a partir dos relatórios também são significativos por apresentarem uma percepção do estágio para além de uma atividade curricular obrigatória, configurando-a como uma construção que direciona para uma perspectiva de ruptura do caráter instrumental e burocrático corriqueiramente vinculado às atividades que o compõem, características das racionalidades técnica e prática. O estágio, componente curricular da formação de professores, tem a potência de contribuir para o desvelamento do real, a problematização sobre conhecimentos, práticas, relações instituídas e em processo contínuo de produção, bem como para a compreensão da educação como prática social, que é histórica, produzida e modificada pelo ser humano por meio do trabalho intencional, e no caso específico da educação, do trabalho docente.

Nesse sentido, ao tratar da formação de educadores(as), é importante situar continuamente o lugar do estágio docente, seu fim, como componente de um projeto educacional maior que é construído intencionalmente a partir de uma finalidade. No caso da Educação do Campo, guiada desde sua gênese por um posicionamento político-filosófico comprometido com a classe trabalhadora, intenta-se uma formação crítico-emancipadora pautada a partir da epistemologia da práxis.

Referências

Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2019, 20 de dezembro). *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2015, 1º de julho). *Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>

Brasil. (2004). *Referências para uma política nacional de Educação do Campo*. Caderno de subsídios. Recuperado de: <file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/Referencias%20para%20uma%20politica%20nacional%20de%20educacao%20do%20campo%20-%20caderno%20de%20subsidiios.pdf>

Brasil. *Edital 02/2012 SESU/SETEC/SECADI/MEC*. (2012). Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior-IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia-IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo,

na modalidade presencial. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13300-edital-02-2012-sesu-setec-secadi-31-agosto-2012-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192

Caldart R. S. (2021). *Pedagogia do Movimento: processo histórico e chave metodológica*. Recuperado de: <file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/Artigo%20Pedagogia-do-Movimento-Processo-M%C3%A9todo-Roseli-Mar21.pdf>

Caldart R. S. (2012). Educação do campo. In Caldart, R. S., Pereira I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 259-267). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Diniz-Pereira, J. E. (2012). A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In Diniz-Pereira, J. E., & Zeichner, K. M. (Orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente* (pp. 2- 20) (2a ed). Belo Horizonte: Autêntica.

Flores, R. L. B. (2021). *A Política de Editais como religião laica: o legado dos governos PT para a Formação Docente* (Tese de Doutorado). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Frigotto, G. (1991). O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In Fazenda, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional* (pp. 70 – 90) (2a ed.). São Paulo: Cortez.

Garcia, M. M. (2010). Identidade docente. In Oliveira, D. A., Duarte, A. M. C., & Vieira, L. M. F. *Dicionário de verbetes: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, s/p. Recuperado de: <https://gestrado.net.br/verbetes/identidade-docente/>.

Laval, C. (2019). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo.

Maués, O. C., & Costa M. C. S. (2020). A OCDE e a formação docente: a TALIS em questão. *Revista Práxis Educacional*, 16(41), 99-124. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.7255>

Martins, L. G. (2010). O legado do século XXI para a formação de professores. In Martins, L. G., & Duarte, N. (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* (pp. 13- 31). São Paulo: Cultura Acadêmica.

Molina, M. C., & Sá L. M. (2012). Licenciatura em Educação do Campo. In Caldart, R. S., Pereira I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 468 – 474). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Molina M. C. (2015). Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, 55, 145-166. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.39849>

Molina, M. C. (2017). Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. *Educ. soc.*, 38(140), 587-609. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017181170>

Oliveira, D. A. (2010). Trabalho docente. In Oliveira, D. A., Duarte, A. M. C., & Vieira, L. M. F. (Orgs.). *Dicionário de verbetes: trabalho, profissão e condição docente* (s./p.). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, s/p. Recuperado de: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/429-1.pdf>.

Oliveira, D. A. (2019). A profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública no Brasil. In Oliveira, D. A., Carvalho, L. M., Levasseur, L., & Normand, L. M. R. (Orgs.). *Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do Educador: Perspectivas globais e comparativas* (pp. 271 – 300). Petrópolis, RJ: Vozes.

Piovezan, P. R., & Dal RI, N. M. (2019). Flexibilização e Intensificação do Trabalho Docente no Brasil e em Portugal. *Educ. Real.*, 44(2). <https://doi.org/10.1590/2175-623681355>

Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2017). *Estágio e Docência* (8a ed.). São Paulo: Cortez.

Pimenta, S. G. (1995). O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. *Cadernos de Pesquisa*, (94), 58–73.

Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2006). Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, 3 (3, 4), 5-24.

PPC. (2023). *Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Educação do Campo – linguagens e códigos: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música)*. Tocantinópolis: Departamento de Educação do Campo.

Silva, K. A. C. P. C., & Limonta, S. V. (2014). Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. In Silva, K. A. C. P. C., & Limonta, S. V. (Orgs.). *Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia* (pp. 11- 28). Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Silva, K. A. C. P. C. (2018). *Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora*. Campinas, SP: Mercado das Letras.

Silva, C. (2020). Plano de formação, letramento e práticas educativas na pedagogia da alternância. *Educação e Pesquisa*, (46). <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219182>

Teixeira, S. R. S., & Mello, S. M (2016). Formação de professores: uma teoria para orientar a prática. In Corrêa, C. H., Cavalcante, L. I. P., & Bissoli, M. F. (Orgs.). *Formação de professores em perspectiva* (pp. 85 – 110). Manaus: EDUA.

UFT. (2018). *Relatórios de estágio curricular supervisionado*. Tocantinópolis: Departamento de Educação do Campo.

Xavier, L. N. (2014). A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 827–849. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900002>.

ⁱ No decorrer do texto os/as discentes, autores dos relatórios, serão identificados como: Educanda 01; Educanda 02; Educando 03; Educando 04; Educanda 05; Educanda 06; Educanda 07. O uso dos termos “Educando/Educanda/Educadores” justifica-se como uma opção política e educacional, os quais são usualmente utilizados na discussão e literatura que contempla a Educação do Campo. São referenciados como uma concepção que situa a pessoa em formação (estudante) de forma ativa no processo de ensinar e aprender.

ⁱⁱ O curso quando criado foi denominado, no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior E-MEC, de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes e Música. Cabe esclarecer que embora a música seja uma produção artística, a sua separação na nomenclatura da habilitação do curso: “Artes e Música” não era justificada oficialmente. Dada a percepção dessa incoerência, que era mantida devido o cadastro original, na atualização do Projeto Pedagógico do curso no período de 2023.2, o Colegiado conseguiu alterar a nomenclatura passando, a partir de então, a ser denominado de Licenciatura em Educação do Campo - Linguagens e Códigos: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música).

ⁱⁱⁱ O uso das duas terminologias: formação de professores e formação de educadores ao longo da produção escrita, para denominar o processo de formação profissional, é justificado no primeiro caso, pela recorrência da abordagem na literatura educacional na área, e no segundo, pela opção política e educacional já explicada anteriormente (ver nota 1).

^{iv} Essa resolução, conhecida como BNC-Formação de professores, tem sido alvo de críticas e resistência por pesquisadores(as) brasileiros(as) que têm alertado para a inserção explícita da lógica neoliberal na formação de professores. Segundo os críticos, o documento apresenta dentre outros aspectos: uma padronização curricular, a responsabilização direta do professor, mecanismos de controle dos cursos e a consolidação do caráter técnico-instrumental na formação.

^v Importante demarcar que os 03 editais direcionados para a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo (2008, 2009, 2012) foram lançados nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), os quais apresentaram, com uma de suas características, a aproximação com demandas populares no contínuo tensionamento produzido pela lógica capitalista que perfaz a organização política em geral.

^{vi} No início do seu funcionamento (2014), o referido curso pertencia a Universidade Federal do Tocantins (UFT). Com a criação da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), por meio da lei 13.856 de 8 de julho de 2019, passou a compor o quadro das licenciaturas da nova instituição.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 21/10/2022
Aprovado em: 12/05/2023
Publicado em: 21/10/2023

Received on October 21th, 2022
Accepted on May 12th, 2023
Published on October, 21th, 2023

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Uma das autoras é editora assistente da Revista Brasileira de Educação do Campo, porém, não teve qualquer participação no processo de avaliação do manuscrito. As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Sousa, J. G., & Teixeira, S. R. S. (2023). Percepções sobre o trabalho docente na formação inicial de educadores(as) do campo: tecituras a partir do estágio curricular supervisionado. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 8, e15068. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e15068>

ABNT

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. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 8, e15068, 2023. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e15068>