



## ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E TÉCNICA NO CARIRI PARAIBANO.

Dalvan Ferreira da Silva<sup>1</sup>  
Amanda Teixeira da Silva<sup>2</sup>  
Gabriel Bernado Santos<sup>3</sup>  
José Adelmo da Costa Cordeiro<sup>4</sup>  
Clayton Rodrigues da Silva<sup>5</sup>

### RESUMO

Este trabalho discute a concepção teórica de formação omnilateral e as condições materiais e pedagógicas observadas durante o estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Ciências Sociais a partir das atividades desenvolvidas por dois licenciandos que realizaram estágios em Escolas Cidadãs Integrais Técnicas da rede estadual nas cidades do Congo-PB e Monteiro-PB, respectivamente; e um licenciando e o supervisor de estágio no Instituto Federal da Paraíba no campus de Monteiro-PB, possibilitando a análise comparativa das práticas pedagógicas e das condições de ensino em realidades diversas. A metodologia adotada baseou-se na observação participante como método principal de coleta de dados, com registro sistemático das situações e reflexões em diário de campo e é complementada por análise documental de materiais pedagógicos. O referencial teórico que embasa esta reflexão inclui as contribuições de Pimenta (1995) que tem uma perspectiva de que a educação vai além da simples transmissão de conteúdos, ela é uma prática política, voltada para a transformação social, pautada na práxis como unidade indissociável entre teoria e prática. Além disso, abordamos a dimensão da formação profissional de professores de sociologia para a educação básica que é discutida à luz de conceitos como omnilateralidade (FRIGOTTO, 2012), dos saberes docentes (CORRÊA; PASQUALLI, 2022) e do contracolonialismo de Nego Bispo (2023). Essa visão orienta a análise desenvolvida neste trabalho, considerando o papel do estágio na formação docente. Os resultados apontam uma necessidade de repensar a formação de professores de Sociologia para Educação Básica, de forma a reconhecer a pluralidade dos contextos diversos em sala de aula, pautando a educação como uma política de transformação social.

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado em Ciências Sociais, Formação docente, Educação básica, Ensino de sociologia, Educação para o trabalho.

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande-UFPG/CDSA, [dalvanferreira0203@gmail.com](mailto:dalvanferreira0203@gmail.com);

2 Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande - UFPG/CDSA, [amandateixeira.20@gmail.com](mailto:amandateixeira.20@gmail.com);

3 Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande-UFPG/CDSA, [gabriel.bernado@estudante.ufcg.edu.br](mailto:gabriel.bernado@estudante.ufcg.edu.br);

4 Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande-UFPG/CDSA, [adelmocordeiro121@gmail.com](mailto:adelmocordeiro121@gmail.com);

5 Professor orientador: Doutorando em Sociologia, Universidade Federal do Pernambuco - UFPE, [clayton.rodrigues@ifpb.edu.br](mailto:clayton.rodrigues@ifpb.edu.br)





## INTRODUÇÃO

Este trabalho trata de um relato de experiência sobre a prática do estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, desenvolvido em escolas públicas do Cariri paraibano, mais especificamente na Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) Manoel Alves Campos, no município do Congo-PB, na ECIT José Leite de Souza, na cidade de Monteiro-PB, e no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), campus Monteiro-PB. A partir das vivências de licenciandos nesses contextos, o estudo busca refletir sobre os limites e as possibilidades da formação docente em realidades educacionais marcadas por especificidades regionais, sociais e infraestruturais.

De forma ampla, a educação no Brasil ainda enfrenta inúmeros desafios, principalmente nas zonas rurais. Nas escolas localizadas em sítios, a realidade educacional é marcada por limitações estruturais, como a precariedade da infraestrutura escolar e a dificuldade de acesso ao transporte, o que compromete a frequência e a permanência dos estudantes. Soma-se a isso a sobrecarga de trabalho imposta aos docentes, que frequentemente assumem múltiplas disciplinas e turmas, diante da insuficiente disponibilidade de professores para atuar no contexto rural. Essa configuração evidencia a desigualdade estrutural entre o campo e a cidade e aponta para a necessidade de políticas públicas que valorizem a educação rural, assegurem condições adequadas de trabalho aos professores e garantam o direito à aprendizagem a todas as populações do campo, alinhando-se à perspectiva de uma formação omnilateral que articula teoria, prática e dimensão crítica do ensino.

No contexto específico do Cariri Paraibano, particularmente nas regiões de sítios da cidade de Monteiro-PB, a realidade educacional nos mostra inúmeros desafios, onde as escolas das comunidades rurais oferecem apenas o Ensino Fundamental I, obrigando os estudantes a se deslocarem diariamente até a região urbana de Monteiro para concluírem o Fundamental II e o Ensino Médio. Essa jornada, que já é desgastante em condições normais, pois os jovens têm que acordar muito cedo para pegar o ônibus, torna-se extremamente difícil nos períodos chuvosos, já que a estrada de terra não permite o transporte dos alunos.

Nas escolas dos sítios, a situação não é menos crítica, com turmas multisseriadas onde um único professor precisa atender alunos de diferentes idades e séries simultaneamente, frequentemente sem formação específica para essa complexa realidade pedagógica. Em paralelo a isso, ao chegarem às “escolas urbanas”, esses estudantes do campo encontram currículos e práticas pedagógicas que não são voltados para suas realidades, não é levado em





consideração por seus saberes, modos de vida e sua relação com a terra, perpetuando uma educação que não dialoga com suas experiências e particularidades. A partir disso, é evidente como se torna necessário a consolidação de uma Educação do Campo que atenda essa série de demandas do Cariri Paraibano.

A Educação do Campo não deve ser compreendida meramente como uma educação "no" campo, mas como educação "do e para o campo", uma prática social em constituição que reconhece a especificidade das comunidades camponesas, quilombolas e indígenas. Segundo Caldart (2012), "a educação do campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas" (CALDART, 2012, p. 259). Esta perspectiva se diferencia da educação rural tradicional, que historicamente reproduziu uma lógica urbano-centrada, desconectada das realidades e saberes locais. Caldart ressalta que "a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino" (CALDART et al, 2002, apud CALDART, 2012, p. 260). Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social. Essa visão rompe com a concepção restrita de educação como simples escolarização, posicionando-se como projeto político-pedagógico de transformação social.

A Educação do Campo, enquanto espaço pedagógico e político, configura-se como um espaço de lutas e (re)significações que visa a construção de uma sociedade pautada na emancipação humana, livre da exploração do homem pelo homem (LIMA, 2023). Nesse sentido, a categoria da formação omnilateral – entendida como uma concepção de educação que busca desenvolver todas as dimensões do ser humano, articulando teoria e prática, intelectualidade e trabalho – emerge como um horizonte formativo de um projeto de sociedade que valoriza o trabalho para além de sua dimensão produtiva e exploratória do capitalismo (FRIGOTTO, 2012). Tal perspectiva, que tem no trabalho como princípio educativo seu eixo central, opõe-se à visão fragmentada e funcionalista da educação, propondo uma formação integral e crítica (LIMA, 2023).

Partindo desse referencial, o problema de pesquisa que orienta este trabalho reside na contradição entre a concepção teórica de formação omnilateral e as condições materiais e pedagógicas observadas durante o estágio supervisionado. Questiona-se: como a experiência do estágio, desenvolvida em escolas do interior paraibano revela os desafios e as distâncias existentes em relação a um projeto educacional omnilateral, e de que forma essa reflexão pode contribuir para repensar a formação de professores de Sociologia para a Educação Básica?





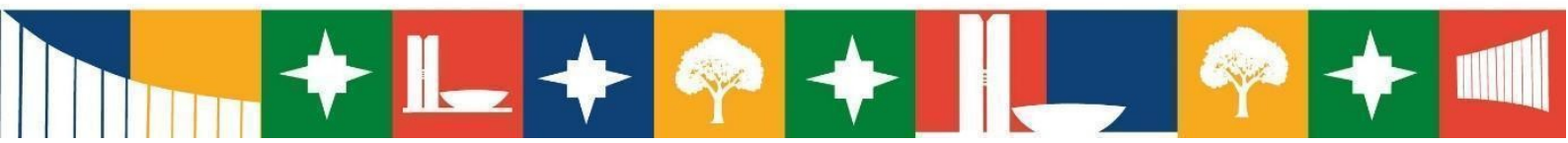
Os sujeitos desta pesquisa são os próprios licenciandos em Ciências Sociais que tiveram a experiência do estágio, atuando como observadores e regentes em turmas do Ensino Médio. O contexto investigado abrange duas realidades distintas: duas escolas da rede estadual, que atende estudantes das zonas urbana e rural em tempo integral, e uma instituição federal (IFPB). Ressalte-se que as escolas referidas são consideradas como em área urbana, para efeitos de censo escolar e outros dados do Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mesmo em cidades do interior e atendendo a um público que, em grande parte, reside em áreas de sítio. Essa aparente contradição revela aspectos interseccionados que os relatos a seguir explicitam.

Metodologicamente, este estudo configura-se como um relato de experiência baseado na observação participante e na análise documental. Os dados foram registrados em diários de campo durante os anos letivos de 2024 e 2025, com ênfase nas dinâmicas de sala de aula, nas estratégias pedagógicas adotadas e nas condições de infraestrutura e recursos disponíveis. A análise foi orientada pelo diálogo com o referencial teórico que discute a formação omnilateral (FRIGOTTO, 2012; LIMA, 2023), os saberes docentes (CORRÊA; PASQUALI, 2022;) e o trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO, 2012; LIMA, 2023; SANTOS, 2023).

## **METODOLOGIA**

Metodologicamente, este relato de experiência foi desenvolvido por meio da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas vivenciadas durante o estágio supervisionado, utilizando registros de diário de campo, análise de planos de aula e materiais didáticos elaborados durante o estágio, além de discussões coletivas entre os estagiários. Seguindo uma abordagem qualitativa, buscamos compreender como as concepções teóricas sobre educação omnilateral e trabalho como princípio educativo dialogam (ou não) com nossa prática pedagógica no contexto do cariri paraibano.

A pesquisa teve como base a observação participante como técnica de coleta de dados, onde os estagiários se inseriram nas realidades escolares, registrando sistematicamente suas experiências em diários de campo durante os anos letivos de 2024 e 2025. Esses registros incluíram não apenas as dinâmicas de sala de aula, mas também as estratégias pedagógicas adotadas, as interações com professores supervisores e alunos, e as condições de infraestrutura e recursos disponíveis nas escolas do Cariri paraibano. Nesse sentido a experiência vivida é ponto de partida, considerando-se a ideia do “corpo poroso” (NÚÑEZ, 2023) que vivencia a existência na complexidade da vida em confluência com muitos seres.





Desse modo, estar na escola é fazer parte do corpo da escola, sendo esse o sentido da observação participante. Assim sendo, as narrativas dos relatos representam um envolvimento concreto com a vida escolar e fazem confluír (BISPO, 2023), ora divergindo, ora convergindo tanto as narrativas documentais e institucionais, quanto àquelas relativas ao que se viveu.

A escolha por esse método se justifica pela necessidade de compreender a complexidade do trabalho docente em contextos educacionais rurais e semiurbanos, onde a teoria da formação omnilateral encontra dificuldade para ser implementada na prática do trabalho em sua dimensão criativa e anticolonial, especialmente em instituições que, embora oficialmente classificadas como urbanas, atendem predominantemente a populações com forte ligação com as áreas rurais.

Trata-se de uma pesquisa descritiva com elementos exploratórios, uma vez que nosso objetivo é descrever e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o estágio supervisionado, ao mesmo tempo que buscamos compreender como as concepções teóricas sobre educação omnilateral e trabalho como princípio educativo dialogam com a realidade escolar no interior da Paraíba. A abordagem descritiva nos permite mapear as dinâmicas observadas nas escolas, enquanto o caráter exploratório possibilita identificar novos elementos e desafios na relação entre formação teórica e prática pedagógica. Essa combinação metodológica mostra-se necessária para investigar um fenômeno complexo como a formação docente em contextos específicos, onde é necessário tanto descrever o que ocorre quanto explorar as intersecções entre teoria e prática em situações reais de ensino.

A coleta de dados baseou-se em fontes primárias, com destaque para os diários de campo escritos pelos estagiários durante suas atividades nas escolas, registros de planejamentos de aulas, sequências didáticas elaboradas e as interações vivenciadas em sala de aula. Além disso, foram utilizadas fontes secundárias essenciais para fundamentar nossa revisão teórica, incluindo obras de autores como Frigotto (2012), Lima (2023), Núñez (2023), Santos (2023) e Pimenta (1995), que orientaram a análise das experiências vividas. Escolhemos esse repertório teórico, pois quisemos trabalhar a partir de uma perspectiva contracolonial de Nego Bispo (2023) e para isso, utilizamos autores que discutem a formação omnilateral, a perspectiva descolonial e o estágio como prática investigativa, concepções essas que se mostraram particularmente relevantes para compreender a complexidade do trabalho docente em contextos rurais e semiurbanos do Cariri Paraibano.

## REFERENCIAL TEÓRICO





Para Pimenta (1995), o estágio deve ser um tempo de pesquisa, onde o licenciando, imerso no campo escolar, problematiza a realidade, questiona rotinas e produz novos conhecimentos sobre o ensinar e o aprender. Essa abordagem transforma a escola-campo de um espaço passivo de observação em um território ativo de produção de conhecimento. A partir dessa perspectiva, compreende-se o estágio supervisionado como um momento formativo essencial, no qual o licenciando assume uma postura investigativa diante das práticas educativas e das condições concretas do trabalho docente. Tal vivência possibilita não apenas a articulação entre teoria e prática, mas também a construção de uma identidade profissional pautada na reflexão crítica sobre o cotidiano escolar. Assim, o campo de estágio torna-se um espaço oportuno para o desenvolvimento da autonomia intelectual do futuro professor e para o aprofundamento da compreensão sobre os desafios da docência na educação básica.

Neste aspecto, a práxis é definida como a atividade humana transformadora que implica a unidade indissociável entre teoria e prática. Pimenta (1995) explica que a práxis exige do licenciando uma atitude teórico-crítica (a teoria) que se transforma em uma atitude prático-revolucionária (a práxis), rejeitando a noção de que a prática é apenas a aplicação de conhecimento adquirido fora da escola.

A compreensão dos saberes docentes como construídos na prática, na interação com os sujeitos e nas experiências vividas, conforme destacam Corrêa e Pasqualli (2022), mostra-se como fundamental para o estágio supervisionado. Freire (2017, apud CORRÊA, PASQUALLI, 2022) ressalta a dimensão política do ato educativo, enquanto Shulman (2005, apud CORRÊA, PASQUALLI, 2022) evidencia a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo como capacidade de transformar o saber científico em um saber ensinável. Tardif (2014, apud CORRÊA, PASQUALLI, 2022) contribui ao compreender os saberes docentes como plurais, relacionais e temporais, construídos ao longo da trajetória profissional.

Essa perspectiva dos saberes docentes como práticas políticas e construídas na interação dialógica entre teoria vão de encontro com Frigotto (2012) em sua perspectiva teórica pois a categoria da formação omnilateral, centrada no trabalho como princípio educativo, surge como um horizonte formativo que se opõe à visão fragmentada e funcionalista da educação, propondo uma formação integral e crítica. Para Frigotto (2012, p. 265, apud LIMA, 2023, s.d.), as possibilidades do desenvolvimento do ser humano omnilateral e da educação omnilateral estão pautadas na construção de um novo projeto de sociedade que “liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura, as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista”. Na visão de





Frigotto (2012) é na relação dos seres humanos para produzirem os meios de vida pelo trabalho, não significa apenas que, ao transformar a natureza, transformamos a nós mesmos, mas também que a atividade prática é o ponto de partida do conhecimento, da cultura e da conscientização.

Essa visão do trabalho como princípio educativo, segundo Frigotto (2012), é inseparável da dimensão política da educação, que deve ser entendida como potência de formação integral dos seres humanos e não apenas como preparação para o trabalho. Lima (2023) ressalta que essa formação deve considerar as especificidades do contexto rural, onde a relação com a terra e com a comunidade configura uma cosmovisão distinta da urbana.

É nesse sentido que os trabalhos de Antônio Bispo dos Santos (2023) ganham importância, ao apresentar a perspectiva quilombola de circularidade (começo, meio e fim), onde a vida não tem fim, mas se reconstrói continuamente. Essa visão contracolonial se opõe à temporalidade linear imposta pelo colonialismo, permitindo compreender como a educação no campo pode romper com a lógica de desenvolvimento que desconecta as pessoas de suas raízes e de seus saberes tradicionais. A ideia é de que essa confluência narrativa possa ser meio de diálogo entre as trajetórias escolares do estágio supervisionado e as teorias sociológicas e educacionais que compõem o referencial teórico deste trabalho. Nesse caso, teoria e trajetória acabam sendo sinônimos, numa perspectiva contracolonial.

A perspectiva descolonial trazida por Núñez (2023) amplia nossa compreensão das relações educativas ao questionar a centralidade do individualismo e destacar a interdependência como princípio ético. “Isso é sair do centro do mundo e assumir um papel de parte dele. Circular o cuidado é reparação histórica também, não precisamos dar conta de tudo, nem dar conta sozinhas de nós mesmas.” (NÚÑEZ, 2023, s.d.). Essa visão se conecta com a cosmovisão quilombola de Nego Bispo, que propõe que nós nos transformamos em “compartilhantes” com o ambiente e com os outros seres. A ideia de que “os quilombos têm relacionamentos, não têm aglomerações” (SANTOS, 2023) isso nos orienta a compreender como a educação pode ser pensada como espaço de relação com o outro e não apenas de transmissão de conhecimentos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciamos nosso percurso do Estágio na ECIT José Leite de Souza, onde logo percebemos que a instituição tinha inúmeras precariedades em suas estruturas. Uma observação muito importante foi feita por um de nós: enquanto a escola oferece um curso





técnico em música, há apenas uma única sala de instrumento disponível para todo o curso. Como consequência, os estudantes do curso de música são obrigados a ensaiar e estudar nos corredores da escola, o que além de inadequado para o aprendizado escolar, também expõe toda a escola aos sons dos instrumentos musicais durante os horários de aula. Essa situação demonstra de forma crua como as políticas educacionais que se autodenominam “integradas” muitas vezes carecem de infraestrutura adequada para concretizar seus próprios projetos pedagógicos.

Na mesma escola, observamos que o ensino de Sociologia, embora teoricamente comprometido com o olhar crítico-reflexivo da sociedade e das dinâmicas sociais, frequentemente se limita a uma abordagem fragmentada e uma perspectiva unilateral e ao uso frequente de livro didático que não dialoga com a realidade dos estudantes que vivem nesse contexto semiurbano e em regiões de sítios. Os conteúdos são apresentados de maneira descontextualizada, como se os alunos não trouxessem consigo conhecimentos construídos através de suas experiências de vida no campo.

A professora, apesar de esforçada, muitas vezes recorre a filmes como “Que horas ela volta?” para discutir desigualdade social, mas raramente estabelece conexões com as relações de trabalho específicas do contexto local, como as relações nos sítios ou nas comunidades rurais do entorno e, até mesmo, dentro da região urbanizada da cidade. Essa desconexão nos mostra como a educação oferecida, mesmo quando com boas intenções, muitas vezes perpetua uma visão eurocêntrica do conhecimento acadêmico que não considera os saberes do campo, tratando os estudantes rurais como receptáculos vazios a serem preenchidos com uma série de informações alheios às suas realidades.

Ao avançarmos para o segundo local em que desempenhamos atividade de estágio, no IFPB, campus Monteiro, notamos uma diferença nas dinâmicas de funcionamento. A escola possui uma boa infraestrutura física que consegue atender sua demanda de alunos, mas recebe alunos de toda a região do Cariri paraibano e, em alguns casos, alunos da região do Pernambuco que fazem divisa com a região caririzeira paraibana. Evidentemente a escola também recebe alunos da região de sítios, tanto de Monteiro quanto de outras regiões. Uma das atividades proposta pelo professor de sociologia da Instituição foi a elaboração de cadernos autobiográficos. A dinâmica consistiu em passar um bimestre fazendo o processo de elaboração da autobiografia dos alunos, contando suas origens, história de vida, relatos do cotidiano, etc. No bimestre seguinte foi feito a articulação dos relatos presentes no caderno com o repertório teórico visto ao longo de todo o ano letivo, então foram utilizados para análise autores como Karl Marx, Max Weber, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, entre outros.







A partir desse amplo repertório teórico, os alunos fizeram a análise pensando como esses autores explicam situações cotidianas e trajetórias de vida se interseccionando através das categorias de classe, raça/etnia, gênero e sexualidade.

Apesar de terem vários cadernos autobiográficos que foram escritos de forma excelente, com relatos e análises muito bem construídos, também tivemos vários alunos com dificuldade de elaborar suas análises por não conseguirem conectar a teoria com suas experiências de vida. Essa dificuldade nos apresenta um sintoma importante: as teorias clássicas da Sociologia demonstraram limitações significativas quando aplicadas à nossa realidade. As obras desses autores foram escritas dentro do contexto urbano-industrial europeu e pensadas para serem lidas por uma sociedade europeia, ou seja, essas teorias não dão conta de explicar a realidade do Brasil e, tampouco, do semiárido Paraibano. Essa constatação nos levou a questionar se não seria necessário não apenas aplicar teorias importadas à nossa realidade, mas também pensarmos uma sociologia que nasça das próprias experiências e saberes do povo do Cariri.

Na Escola Cidadã Integral Técnica Manoel Alves Campos, no município do Congo-PB, observamos com clareza como a infraestrutura precária impacta diretamente na qualidade do ensino. Apesar da denominação "integral", a escola enfrentava problemas técnicos de falta de recursos, com biblioteca subutilizada, laboratórios de informática com equipamentos obsoletos e uma estrutura física que não corresponde ao ideal de educação integral que é prometido no campo das ideias. A professora supervisora, embora criativa, é constantemente obrigada a adaptar suas aulas às limitações materiais e nível de participação dos estudantes, recorrendo a estratégias improvisadas para flexibilizar quando o conteúdo da aula aparenta não chegar até os alunos. Também notamos que eles têm um engajamento maior quando a professora consegue exemplificar e ajustar a aula para um contexto condizente com as suas vivências.

Apesar de atender tanto alunos urbanos quanto rurais, não há nenhuma diferenciação pedagógica que considere as especificidades desses estudantes. O currículo é o mesmo para todos, como se a experiência de vida no campo não trouxesse saberes válidos para o processo educativo. Essa postura nos mostra claramente como a educação oferecida não é “do campo”, mas sim uma educação imposta “ao campo”, desconsiderando justamente aquilo que Caldart (2012) aponta como essencial para a Educação do Campo: reconhecer a especificidade das comunidades camponesas e seus saberes.

Através dessas experiências, compreendemos que o trabalho docente em contextos rurais ou semiurbanos é uma prática marcada por contradições entre os princípios teóricos da





Educação do Campo, educação omnilateral e as condições materiais concretas em que se desenvolve. Percebemos que cada aula se torna um espaço de negociação entre o que se idealiza teoricamente e o que é possível realizar diante das limitações impostas pelo sistema educacional e pelas particularidades dos estudantes, revelando como a formação omnilateral, embora apresentada como princípio orientador, muitas vezes permanece como um mero discurso sem concretização prática. Essas descobertas nos levam a questionar não apenas nossa formação inicial, mas também o próprio projeto educacional vigente no Cariri Paraibano, que parece mais preocupado em reproduzir uma lógica urbana e eurocêntrica do que em construir uma educação verdadeiramente “do e para o campo”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa experiência como estagiários nas escolas do Cariri paraibano revelou uma realidade educacional marcada por contradições entre os princípios teóricos que nos foram apresentados durante nossa formação e as condições concretas de trabalho nas instituições de ensino. Longe do ideal de Educação do Campo que nos é ensinado como “educação do e para o campo” – que reconhece a especificidade das comunidades camponesas, quilombolas e indígenas –, encontramos um sistema educacional que, mesmo em instituições localizadas em regiões com forte presença de populações rurais, reproduz uma lógica urbano-centrada que desconsidera os saberes, modos de vida e relações com a terra dessas comunidades.

Os resultados observados confirmam que a efetivação da Educação do Campo exige muito mais do que simples adaptação curricular: demanda uma reconfiguração epistemológica que reconheça e conceda legitimação a esses saberes. As observações dentro das três instituições de ensino que estagiamos, demonstram que por mais que os professores tentem adequar os materiais ou se adequar a realidade local, ainda sim não são capazes de superar a “bússola colonial” (NÚÑEZ, 2023), mas apenas mascarar a persistência de uma educação que trata os estudantes rurais como indivíduos cativos, prontos para serem instruídos e adestrados como mercadoria produtiva dentro do sistema capitalista.

Por meio da abordagem qualitativa, foi possível identificar que nossa formação inicial não nos preparou adequadamente para articular teoria e prática de maneira orgânica e significativa para os estudantes das áreas “rurais”, reforçando a importância de repensar os processos formativos dos professores que atuarão na educação básica em contextos rurais, de modo que efetivamente incorporem os princípios da educação omnilateral considerando-se a dimensão do trabalho como latência criativa e transformadora da educação, pois ao partirmos





da realidade é perceptível que essa educação omnilateral, na prática, não existe em nossas escolas públicas.

## REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salette. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CORRÊA, Paula Regina; PASQUALLI, Roberta. Saberes Docentes para Freire, Shulman e Tardif: Percepções e Aproximações Teóricas. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 229–238, 2022. Disponível em:

<https://revistaensinoeducacao.pgscogna.com.br/ensino/article/view/9085>. Acesso em: 17 out. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. *In*: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

LIMA, Rosângelis Rodrigues Fernandes. A Categoria da Formação Omnilateral e o Trabalho Como Princípio Educativo na Educação do Campo. [S.l.]: [s.n.], 2023.

NÚÑEZ, Geni. **Descolonizando afetos**: experimentações sobre outras formas de amar. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58–73, 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/839>. Acesso em: 18 out. 2025.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

