

**ENSINO REMOTO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
DILEMAS, DESAFIOS E APRENDIZAGENS**

***ENSEÑANZA REMOTA Y PASANTÍA SUPERVISADA EN EDUCACIÓN DE CAMPO:
DILEMAS, DESAFÍOS Y APRENDIZAJE***

***REMOTE TEACHING AND SUPERVISED INTERNSHIP IN RURAL EDUCATION:
DILEMMAS, CHALLENGES AND LEARNINGS***



Adriana Lima Monteiro CUNHA¹
e-mail: adrianamonteiro10@ufpi.edu.br



Maria do Socorro Pereira da SILVA²
e-mail: socorroprof@ufpi.edu.br



Thaynan Alves dos SANTOS³
e-mail: thaynan12santosalves@hotmail.com

Como referenciar este artigo:

CUNHA, A. L. M.; SILVA, M. S. P.; SANTOS, T. A. Ensino remoto e estágio supervisionado na educação do campo: Dilemas, desafios e aprendizagens. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023058, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.18017>



- | Submetido em: 05/03/2023
- | Revisões requeridas em: 22/06/2023
- | Aprovado em: 11/06/2023
- | Publicado em: 31/08/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹Universidade Federal do Piauí (UFPI), Bom Jesus – PI – Brasil. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC). Doutorado em Educação (UFPI).

²Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina – PI – Brasil. Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE). Doutorado em Educação (UFPI).

³Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Teixeira de Freitas – BA – Brasil. Mestrando em Ciências e Sustentabilidade.

RESUMO: Este estudo tem como objetivo analisar os desafios e as aprendizagens vivenciadas pelos estudantes-estagiários durante o estágio supervisionado no período do ensino remoto na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, por meio da pesquisa participante. Para produção dos dados, adotamos o levantamento da literatura, a análise das resoluções e aplicação do instrumento questionário aos estudantes-estagiários do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Campus Professora Cinobelina Elvas no município de Bom Jesus, Piauí. Os resultados apontaram para a fragilidade do ensino remoto nas escolas básicas do campo pela impossibilidade de realização de uma proposta emergencial sem atender as condições mínimas de acesso às tecnologias e plataformas digitais. Os dados também revelaram que, mesmo com esse condicionante do ensino remoto em caráter emergencial, o estágio supervisionado como componente curricular possibilitou aprendizagens sobre a docência e sobre os processos pedagógicos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto. Estágio supervisionado. Educação do campo. Aprendizagem. Docência.

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo analizar los desafíos y aprendizajes experimentados por los estudiantes-practicantes durante la pasantía supervisada en el período de enseñanza remota en la Licenciatura en Educación del Campo (LEdoC). La metodología utilizada fue el enfoque cualitativo, a través de la investigación participante. Para la producción de datos, se realizó una revisión bibliográfica, análisis de resoluciones y aplicación de un cuestionario a los estudiantes-practicantes del curso de Licenciatura en Educación del Campo, Campus Professora Cinobelina Elvas en la ciudad de Bom Jesus, Piauí. Los resultados señalaron la fragilidad de la enseñanza remota en las escuelas rurales debido a la imposibilidad de llevar a cabo una propuesta de emergencia sin cumplir con las condiciones mínimas de acceso a tecnologías y plataformas digitales. Los datos también revelaron que, a pesar de esta limitación de la enseñanza remota como medida de emergencia, la pasantía supervisada como componente curricular permitió el aprendizaje sobre la enseñanza y los procesos pedagógicos.

PALABRAS CLAVE: Enseño remoto. Pasantía supervisada. Educación del campo. Aprendizaje. Docencia.

ABSTRACT: This study aims to analyze the challenges and learning experienced by trainee students during the supervised internship in the period of remote teaching in the Degree in Rural Education (LEdoC). The methodology used was the qualitative approach, through participant research. To produce the data, we adopted the literature survey, the analysis of the resolutions and application of the questionnaire instrument to the trainee students of the Degree in Rural Education, Campus Professora Cinobelina Elvas in the municipality of Bom Jesus, Piauí. The results pointed to the fragility of remote teaching in rural basic schools due to the impossibility of carrying out an emergency proposal without meeting the minimum conditions of access to technologies and digital platforms. The data also revealed that, even with this conditioning factor of remote teaching on an emergency basis, the supervised internship as a curricular component enabled learning about teaching and pedagogical processes.

KEYWORDS: Remote learning. Supervised internship. Rural education. Learning. Teaching.

Introdução

A emergência do discurso de implantação do ensino remoto no ensino superior e na educação básica do campo imprime, provisoriamente, uma narrativa de apagamento dos índices de exclusão digital no meio rural. A falsa narrativa de desenvolvimento tecnológico a serviço da sociedade sempre deixou à margem o meio rural, mas não apenas isso, o Estado ignorou as condições socioeconômicas dos camponeses e seu acelerado processo de empobrecimento com o avanço da pandemia de COVID-19.

O encontro entre educação do campo no ensino superior e a escola básica, e sua aproximação acelerada pela exigência do Estágio Supervisionado como matriz da formação prática e do exercício docente evidenciou que a exclusão digital se aprofunda no momento em que discentes e professores da educação do campo se confrontam com a falta de acesso às tecnologias digitais e, não apenas isso, sem formação e habilitação para o pleno exercício da prática docente e do processo de ensino e aprendizagem em ambiente virtual. Esse quadro revela que tanto discentes, que vivenciam o estágio supervisionado como momento de formação prática, como professores da educação básica que atualizam sua formação por dentro da profissão no cotidiano do trabalho de professor, se viram obrigados a acelerar sua autoformação para uso das tecnologias no ensino remoto, quase sempre sem apoio pedagógico e condições materiais por parte do Estado e da Universidade.

Na cena pedagógica da Educação do Campo os pacotes educacionais para o meio rural passaram a incorporar a falácia do ensino mediadas pela indústria dos pacotes digitais, ignorando o paradigma de educação do e no campo, que tem como matriz pedagógica uma educação emancipatória. Além dos incontáveis desafios vivenciados pelos camponeses em meio à pandemia, a necessidade de adequação para o ensino remoto, mas, especificamente para realização do Estágio Supervisionado, apresenta de imediato tensões e desafios por questões que são anteriores à própria pandemia de COVID-19, que figura uma interpelação ética sobre o direito à educação no campo: com que tecnologias os discentes da LEdoC contam para efetivação do estágio obrigatório? Em progressão, que instrumentos e tecnologias de comunicação a escola básica do campo têm em sua estrutura pedagógica? Diante do quadro de pandemia da COVID-19, que condições discentes, estudantes das escolas básicas e professores enfrentariam para desenvolver o estágio supervisionado, diante de uma escola virtual, ainda em fase de implantação, e, muitas vezes, inexistente no meio rural? Daí a necessidade de situar o legado político e pedagógico que atualiza o movimento dialético da Educação do Campo.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo objetivam a formação de educadores e educadoras para atuar na docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio por área de conhecimento, na gestão das escolas do campo e nos processos educativos sociais e comunitários desenvolvidos nos territórios rurais (MOLINA, 2017). Nessa direção, é visível que há diversos espaços de atuação do professor do campo, o que requer qualificação profissional para desempenho da profissão. Assim, corroboramos a posição de autores como Nóvoa (1992), Pacheco e Flores (1999), em que afirmam que ninguém nasce professor, se torna professor durante um longo processo formativo.

Diante dessa afirmação, ilustramos brevemente as etapas da formação tendo em vista sistematizar o percurso formativo dos futuros professores do campo. De acordo com Pacheco e Flores (1999), a primeira etapa é a formação inicial e corresponde ao período de preparação formal que ocorre em uma instituição específica, no qual o futuro professor adquire as competências e os conhecimentos indispensáveis para o desempenho da profissão. Quanto aos primeiros anos de atividade profissional, refere-se à segunda etapa de formação, que compreende a iniciação ao ensino, em que o professor iniciante adquire e desenvolve conhecimentos e alcança gradativamente uma crescente autonomia profissional. Por fim, a formação contínua, que inclui todas as ações ou estratégias de desenvolvimento no sentido de crescimento profissional dos professores (PACHECO; FLORES, 1999).

Sendo assim, a formação do futuro professor do campo inicia ainda no contexto escolar, quando o sujeito vivência a experiência de ser estudante, configurando a etapa pré-profissional. Ao decidir pela docência ainda no período escolar, o futuro professor tem uma noção do que seria o papel do profissional docente, ou seja, supostamente concebem nesse contexto modelos de professores que inspiram a optar pela docência como profissão.

Ao ingressar na academia, o estudante do campo inicia o período de formação inicial, que consiste na primeira etapa do processo de construção do ser professor, vindo a ser efetivado por meio da participação em diversas atividades acadêmicas e complementares que o curso de Licenciatura Educação do Campo oferece, e uma dessas atividades acadêmica e formativa instituída pelo curso consiste no Estágio Supervisionado.

Desse modo, o estágio supervisionado assume papel importante na formação do futuro professor, uma vez que é no limiar dessa ação formativa que desenvolve a docência. Geralmente é no estágio que o futuro professor passa a ter contato com a sala de aula, com os professores da escola e com a gestão e, possivelmente, mantém contato com os pais quando é convidado a participar de alguma reunião no espaço escolar. É por meio do estágio que o futuro professor

vivencia o ritual de passagem – de estudante a estudante-estagiário –, construindo a vivência teórico-prática da profissão, ou seja, é nesse lugar que as ações de formação são colocadas em condição de análise, reflexão e crítica.

Nessa direção, Pimenta e Lima (2012, p. 24) asseveram que o estágio supervisionado vem sendo perspectivado “[...] como campo de conhecimento e espaço de formação cujo eixo é a pesquisa”. Desse modo, ao tratar o estágio como campo de conhecimento se pressupõe, por um lado, a aproximação e a integração das instâncias formadoras, entre elas: os cursos de formação, as escolas-campo e os espaços não escolares, cada um exercendo papel fundamental para o desenvolvimento desse componente, tendo em vista que são nesses campos formativos que ocorrem a prática educativa. Portanto, o estágio carece ser trabalhado como atividade de pesquisa.

Por outro lado, ao evidenciar o estágio como atividade de pesquisa, adentramos a concepção de que esse componente oportuniza aos estudantes-estagiários “[...] desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir de situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 46). Logo, é por meio do estágio que o futuro professor poderá apreender e sistematizar os elementos de pesquisa imprescindíveis à compreensão da profissão escolhida e também do contexto escolar e não escolar que atuará.

Considerando o exposto, nosso olhar se volta para o campo do estágio supervisionado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no período de pandemia de COVID-19, a partir de experiências vivenciadas por dentro da profissão docente. Ao longo do período remoto, o estágio supervisionado da LEdoC assumiu outro formato de funcionamento, acontecendo predominantemente de forma remota. Considerando esse contexto e a nossa implicação no curso enquanto educadoras e pesquisadoras, construímos o objetivo principal de estudo, que é analisar os desafios e as aprendizagens vivenciadas pelos estudantes-estagiários durante o estágio supervisionado no período do ensino remoto. Como pergunta de investigação temos: que desafios e aprendizagens foram vivenciados pelos estudantes-estagiários no Estágio Supervisionado da LEdoC-CPCE no ensino remoto? A investigação em andamento tem como base teórica-metodológica a abordagem qualitativa, por meio da pesquisa participante. Para produção dos dados, adotamos o levantamento da literatura, a análise das resoluções e aplicação do instrumento questionário aos estudantes-estagiários do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Campus Professora Cinobelina Elvas, matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado no período de pandemia.

O artigo está organizado em três seções, além desta introdução – na qual apresentamos a temática de estudo – e da conclusão. Na primeira seção, abordamos o estágio supervisionado como componente curricular no período do ensino remoto. Na segunda seção apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa. Na terceira seção evidenciamos os resultados e discussões dos dados, enfatizando os desafios e aprendizagens vivenciados no estágio supervisionado no ensino remoto. Na conclusão, apresentamos os impactos do ensino remoto nas escolas básicas do campo e na universidade, evidenciando como um período tenso pela negação do direito à educação de qualidade no lugar em que se vive reforçou a narrativa de apagamento dos índices de exclusão digital no meio rural.

O estágio supervisionado na formação do professor do campo no ensino remoto

A Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) é compreendida como uma política educacional construída pelas intensas reivindicações dos trabalhadores rurais que lutam pela garantia do direito à terra e à educação, baseado em sistema específico de formação de educadores que considere a realidade e as especificidades do campo. No que diz respeito ao curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), oferecido pela Universidade Federal do Piauí, Campus Professora Cinobelina Elvas (CPCE), localizado no município de Bom Jesus, no estado do Piauí, esse objetiva a formação de professores multidisciplinares, com ênfase nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, tendo como base a Pedagogia da Alternância, para atuarem na docência nos ciclos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na escola básica do campo.

Segundo o Projeto Político do Curso da LEdoC-CPCE (UFPI, 2013), são contemplados anualmente 120 (cento e vinte) discentes oriundos da área rural, para atuarem nas escolas básicas do campo situadas em contextos socioculturais diversificados, na região do Vale do Gurguéia, região sudoeste do Piauí. Estes discentes são selecionados através de um processo seletivo específico, que garanta o acesso democrático ao Curso de Graduação na universidade.

Entretanto, o acesso dos camponeses na educação superior ainda é um grande desafio; isso se deve ao “[...] longo processo de exclusão educacional dos camponeses, uma vez que o direito à educação se limitava ao ensino fundamental e básico, ainda assim de forma muito precarizada” (BATISTA; SILVA, 2020, p. 629). Ou seja, a negação do direito à educação escolar no lugar onde se reside; as condições mínimas de funcionamento das escolas do campo, que abrangem a falta de infraestrutura necessária e docentes qualificados, são problemas

existentes no meio rural que afetam, e mais ainda, prejudicam o desenvolvimento escolar dos camponeses.

Contraditoriamente a essa situação, um dos traços fundamentais dos movimentos e dos trabalhadores e trabalhadoras do campo é a luta por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo (CALDART, 2011). Nessa direção, a referida autora assevera que: “No: o povo do campo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2011, p. 149-150). Ou seja, a educação do campo visa a concretização da formação do sujeito no lugar onde vive e é perspectivada a ser realizada considerando os modos de vida do sujeito, a sua cultura, os processos organizativos das comunidades, as necessidades sociais, econômicas e culturais. Assim, concordamos com a posição de Gomes e Santos (2022, p. 1081) quando afirmam:

[...] a LEdoC assume o seu papel contra-hegemônico na formação de professores para a Educação do Campo quando, em seu projeto político pedagógico, defende a concepção formativa da superação da lógica do capital, pautada na exploração do trabalhador do campo, na produção do lucro e no domínio do agronegócio, em detrimento da agricultara familiar e do desenvolvimento sustentável do meio rural brasileiro.

Para tanto, tornar-se necessário buscar na formação inicial a qualificação profissional para ampliar esse horizonte, assim como fortalecer os espaços de atuação do educador do/no campo.

O intenso debate sobre a educação de qualidade e a oferta do ensino de qualidade são questões cruciais no contexto educacional. Desse modo, com o surgimento de um vírus (coronavírus), no ano de 2019, isso foi levado mais em conta, uma vez que tanto ocasionou a perda de milhares de vidas, quanto parou as atividades educacionais, econômicas, culturais, sociais no mundo.

A implantação do ensino remoto nas LEdoCs, em 2021, para conclusão do calendário 2019.2, foi sendo constituída sob a necessidade em manter os alunos em atividade acadêmica no sentido de evitar perda do vínculo com Universidade, de evitar a evasão escolar e a necessidade de professores atenderem às exigências impostas por meio de medidas do Governo de Jair Bolsonaro, sem organização devida quanto às condições estruturais das Instituições de Ensino Superior, com acelerado processo de precarização diante dos cortes orçamentários dos recursos das universidades.

O ensino remoto, apesar desse quadro, foi sendo incorporado nas LEdoC, no âmbito da Universidade, sem debate amplo com os discentes sobre suas condições sociais, sem diálogo com o Fórum Estadual de Educação do Campo e sem discussão com os movimentos sociais do campo no Piauí, em questão dos impactos do ensino remoto nas escolas básicas do campo, desconsiderando as estatísticas nacionais que confirmam o avanço no processo de fechamento das escolas camponesas. Essa posição atribui às LEdoCs responsabilidades e deveres que cabem ao Estado, para a promoção da educação do campo em condição de igualdade e equidade, como consta no Decreto nº. 7.352/ 2010 do Governo Federal:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010, p. 81).

O paradigma de educação do/no campo tem como princípio central que o Estado assuma a implantação de políticas e programas educacionais que considerem a participação ativa dos povos camponeses na formulação, cabendo ao Estado a execução da política de educação do campo. As consequências dessa ausência do Estado passam pela opção política de adesão ao ensino remoto sem diálogo com a administração superior sobre as condições sociais dos estudantes camponeses das LEdoCs.

A adesão das LEdoCs ao ensino remoto propiciou o retorno em 2021 da discussão da oferta do componente curricular Estágio Supervisionado. Essa discussão perpassou a Administração Superior, contemplando resoluções que especificavam o desenvolvimento desse componente durante o período remoto: os Órgãos Colegiados e as Coordenações de Estágio. No que se refere ao esforço das Coordenações de Estágio em pensar propostas de funcionamento do Estágio no período pandêmico, levou em consideração tanto as resoluções que determinavam o desenvolvimento das atividades acadêmicas dos Estágios Supervisionados I, II, III e IV, do período 2020.1, dos cursos das LEdoCs, em formação remoto, conforme Resolução CEPEX n. 056/2021 (UFPI, 2021), e em consonância com a Nota Informativa 3, de 16 de março de 2020 (UFPI, 2020), quanto das discussões e debates dentro dos Cursos da Licenciatura em Educação do Campo.

Na realidade, segundo a Resolução CEPEX/UFPI nº. 056 DE 14 DE MAIO DE 2021 (UFPI, 2021), os cursos da LEdoCs deveriam funcionar em formato remoto, e a respeito das

atividades práticas, essas precisariam formalizar por meio de planos de trabalhos específicos suas ações. No Art. 6 da Resolução nº. 056, de 2021, evidenciamos tal determinação:

[...] No que se refere aos componentes curriculares que tratem de práticas profissionais de estágios ou de práticas que exijam laboratórios especializados, a aplicação da substituição se dará a partir de planos de trabalhos específicos, conforme Apêndice A, os quais deverão ser aprovados, no âmbito institucional, pelos Colegiados de Cursos da LEDOC, pela Coordenadoria de Acompanhamento e Desenvolvimento Curricular e pela Câmara de Ensino de Graduação (CAMEN), sendo estes, posteriormente, apensados ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (UFPI, 2021, p. 03).

O componente curricular estágio como atividade teórico-prática exigia o funcionamento adequado tanto à real situação do retorno no formato remoto quanto ao seu caráter formativo, de propiciar o diálogo e o encontro de futuros professores com as escolas e os sujeitos do campo, bem como com a profissão docente. Todavia, destacamos que as disciplinas de Estágio no ano de 2021 foram realizadas de forma remota, o que provocou o distanciamento com as escolas do campo, com os processos organizativos das comunidades e, especificamente, com a profissão docente.

Diante esse cenário, o estágio como campo de conhecimento e eixo formativo foi desenvolvido considerando o caráter excepcional de pandemia da COVID-19, o que provocou a perda da sua intencionalidade no processo de ser e tornar-se professor, consequentemente, podendo afetar a construção dessa identidade profissional. Nessa direção, atentas ao andamento das tensões e das críticas sobre o desenvolvimento do estágio no ensino remoto, problematizamos: como o estágio enquanto componente teórico-prático teve vínculo com as escolas do campo no ensino remoto?

Do ponto de vista formativo, o estágio contribuiu para a formação dos futuros professores do campo, porque contemplou os fundamentos que orientam a concepção de estágio na formação inicial; abordou a construção da identidade profissional do ser professor do campo; enfatizou os marcos legais que regulamentam os cursos de formação de professores no Brasil; evidenciou o papel dos estudantes enquanto estagiários, dos professores formadores na Universidade, dos supervisores nas escolas, da coordenação de estágio, dentre outros aspectos.

Sobre o ponto de vista da educação, o ensino remoto acentuou os inúmeros desafios no ensino, como destacam Saviani e Galvão (2021, p. 14, grifo dos autores): “no “ensino” remoto ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas”. Ou seja, com a adesão do ensino remoto, tanto os estudantes tiveram dificuldades em acompanhar esse processo emergencial,

condicionado a aulas remotas sem a orientação e cursos que preparassem para vivenciar o mundo virtual; quanto afetou os profissionais da educação no que diz respeito ao uso das novas tecnologias, o excesso de trabalho, por desenvolver predominantemente a profissão docente dentro de casa, as diversas responsabilidades de orientação e atividade docente como aulas *online*, cursos *online*, orientação *online*, dentre outros.

Diante do contexto, ficou mais evidente os problemas e os desafios no funcionamento das escolas básicas do campo. Por um lado, a suspensão das aulas, a ausência de internet e infraestrutura para iniciar as atividades *online*, dentre outros; por outro lado, os desafios foram realizar o estágio remotamente, manter contato com as escolas, estabelecer contato com os supervisores, observar a ambiência da sala de aula virtual, fortalecer os vínculos dos futuros professores do campo. Desse modo, na literatura, autoras como Pimenta e Lima (2012, p. 29) advertem que:

[...] o estágio como componente curricular e eixo central nos cursos de formação de professores apresenta aspectos indispensáveis à construção do ser profissional docente no que se refere à construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias.

A dimensão formativa desse componente exige dos estudantes estagiários aproximação e vínculos com as escolas básicas do campo, assim como a reflexão, a análise e a crítica da atividade profissional. Nessa direção, buscaremos compreender a dinâmica do referido componente curricular, sua organização e as etapas formativas no curso da Licenciatura em Educação do Campo, no Campus Professora Cinobelina Elvas.

A organização da disciplina de Estágio Curricular no Curso da LEdoC, Campus Professora Cinobelina Elvas, abrange a seguinte estruturação: Estágio Curricular Supervisionado I, II, III, IV. As disciplinas de estágio estão distribuídas da seguinte forma: o Estágio Curricular Supervisionado I, com carga horária de 75h, tendo como ementário a abordagem do processo de formação e a trajetória da profissionalização docente e suas instâncias constitutivas, além de laboratório e oficinas de planejamento, ação docente e avaliação, construção de materiais didáticos, utilização das novas tecnologias em educação. O objetivo principal da disciplina consistiu em analisar as concepções de estágio supervisionado e sua importância no Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências Humanas e Sociais, visando à apreensão de elementos formativos acerca da aprendizagem docente, bem como da apropriação do planejamento da ação docente.

Sobre a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II, a carga horária é de 90h, tendo como ementário: Abordagem do Projeto de Estágio, além da realização do estágio observacional escolar (Ensino Fundamental e Médio). O objetivo da disciplina foi analisar as implicações do estágio supervisionado na formação docente a partir da relação professor-aluno-conhecimento e do processo de construção do projeto de estágio, como da realização da observação escolar.

No que se refere ao Estágio Curricular Supervisionado III, esse tem a carga horária de 120h, tendo como ementário: a abordagem do programa de estágio focando a regência para o Ensino Fundamental. O objetivo principal da disciplina contemplou oportunizar ao estagiário o contato direto e supervisionado com as escolas básicas do campo, em atividades de regência no Ensino Fundamental anos finais (área de Ciências Sociais e Humanas), visando a compreensão crítica da organização escolar na relação com o método do trabalho pedagógico.

Enquanto o Estágio Curricular Supervisionado IV tem a carga horária de 120h, tendo como ementário: a abordagem do projeto de estágio focando a regência para o Ensino Médio. O objetivo buscou oportunizar ao estagiário o contato direto e supervisionado com as escolas básicas do campo, em atividades de regência no Ensino Médio (área de Ciências Sociais e Humanas), visando à compreensão crítica da organização escolar na relação com o método do trabalho pedagógico.

Sobre as etapas formativas do Estágio na formação inicial do professor do campo, estas abrangem: leitura e análise da documentação do estágio, contato com as escolas do campo, planejamento e observação da prática docente e da gestão, regência e produção do Relatório de Estágio. No decorrer do estágio, o estudante-estagiário tem a oportunidade de apreender cada etapa formativa, principalmente “aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe estar atento às particularidades e às interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 111). Desse modo, quando o estudante assume a responsabilidade na formação inicial de realização do estágio, ele assume também um novo *status*: estudante-estagiário. Assim sendo, umas das exigências postas para realizar a referida disciplina é efetuar a matrícula e firmar termo de compromisso com as escolas. Então, tanto a universidade quanto as escolas passam a celebrar por meio de documentação legal o vínculo do estudante com as escolas de educação básica.

A segunda etapa formativa perpassa a primeira, da celebração do Termo de Compromisso e dos Convênios, assim como dos cadastros no sistema junto a Universidade por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). Todas essas ações

exigem o contato dos estudantes-estagiários, dos professores formadores e da coordenação de estágio com as escolas básicas, visando estabelecer vínculos com as instâncias formadoras.

Sobre a terceira etapa formativa, que compreende o planejamento e a observação, estes acontecem na Universidade sob orientação dos professores formadores responsáveis pela disciplina de Estágio Supervisionado.

O planejamento da prática docente propicia ao futuro professor do campo mobilizar os fundamentos didáticos e conhecimentos das áreas para desenvolvimento do fazer docente. Além disso, tem a oportunidade de acionar esses conhecimentos sob a orientação de um professor formador tendo em vista análise e crítica acerca da realidade. Enquanto o processo de observação exige do estudante-estagiário sensibilidade com as situações presentes no contexto educativo, bem como disponibilidade e interesse pelas atividades que ocorrem nas escolas.

O estudante, ao longo da organização do planejamento e observação da prática docente, tem a chance de visualizar as aprendizagens tanto dos professores formadores no âmbito da universidade quanto dos professores supervisores no contexto das escolas. Sob essa perspectiva, Pimenta e Lima (2012, p. 119, grifo das autoras) destacam que são inúmeras as aprendizagens, como:

Aprendizagens decorrentes da dinâmica interativa de saberes: o estudo das relações estabelecidas no encontro/confronto de professores da universidade, docentes da escola do ensino fundamental e médio, estagiários, cada um com seus valores, visões de mundo e experiências diferentes.

O encontro de saberes entres os professores formadores do estágio propicia ao futuro professor apreensão dos conhecimentos, orientação e acompanhamento pedagógico, oportunidade de discussão e análise acerca da realidade vivenciada, bem como perceber posições diferentes e experiências significativas para o processo de tornar-se professor.

Quanto à regência, a quarta etapa formativa, configura-se o ápice do ritual de passagem do estudante a estudante-estagiário. É na regência que a unidade teoria-prática toma uma maior significância devido à natureza do ensino e do processo de tornar-se professor. É durante essa etapa que os professores formadores orientam acerca da produção do Relatório de Estágio.

A última etapa formativa, a produção do relatório de estágio, é desenvolvida no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade. No que concerne à produção do relatório, o professor formador deve orientar os estudantes-estagiários sobre a feitura desse instrumento, bem como acompanhar o processo de escrita e análise durante a realização do estágio. No tempo comunidade, os estudantes-estagiários passam a vivenciar o contexto escolar, documentam as

ações do estágio para o retorno à Universidade, ou seja, com a produção do relatório, eles socializam suas experiências formativas.

Metodologia

Essa investigação opta pela abordagem qualitativa e a pesquisa participante. Para Minayo (2012, p. 21), a abordagem qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Essa abordagem evidencia as especificidades dos fenômenos humanos e sociais, uma vez que trabalha com sujeitos e não sobre eles, considerando o que o sujeito pensa e delibera dentro de um grupo social, e como toma consciência dos problemas que vivencia, assim como tem o poder de decisão para solucioná-los.

O tipo de pesquisa participante elucida um imaginário que rompe até determinado ponto com o fazer tradicional etnográfico proposto pela antropologia inicialmente, que mesmo tendo a intencionalidade de emergir no mundo do outro, se desobrigava “das questões efetivamente sociais das condições de vida dos *outros*” (BRANDÃO, 1999, p. 12).

Na Educação do Campo, a formação docente e suas práticas procuram intercalar os diversos conhecimentos, produzidos nos espaços escolares e não escolares, com a discussão de teorias para a produção de novos conhecimentos mediados pela Pedagogia da Alternância e na perspectiva das práticas de interdisciplinaridade. Partimos do entendimento de que a pesquisa é, antes de tudo, uma opção de anunciar o mundo, pronunciando outras possibilidades, outros sujeitos, outros lugares, outras experiências e outros modos de produção do conhecimento para além do paradigma de ciência moderna.

Como analisa Streck (2012, p. 6, grifos do autor): “O domínio das técnicas só faz sentido dentro desta atitude que Freire qualifica de ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual a competência técnica corre o risco de contribuir mais para o aumento dos infortúnios do que para a redução dos sofrimentos e das misérias da humanidade.” Por isso, a construção do conhecimento científico exige uma investigação sistemática em que o pesquisador faz suas escolhas e seus recortes ontológicos, epistemológicos, teóricos e metodológicos para investigação da realidade, percebendo suas contradições, forças em disputas, mudanças e transformações.

Assim, as práticas educativas metodológicas são da ordem do encontro que acontece entre professores e alunos. Nesse sentido, é preciso entender quais condições (objetivas e subjetivas) precisam ser produzidas para que no estágio na escola, professores e alunos vivenciem encontros educativos como espaço de potência de ambos e, conseqüentemente, rumo a um desejo ativo de produção do conhecimento. Em progressão, afirma Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1999), que a prática educativa é algo mais do que expressão do ofício dos professores; é algo que não pertence por inteiro aos professores, uma vez que há traços culturais compartilhados que formam o que pode ser designado por subjetividades pedagógicas.

[...] dispostos a modificar as rotinas de nossas ações pedagógicas, de nossos procedimentos didáticos; dispostos a questionar nossos próprios saberes; discutir a descontextualização e o aligeiramento dos saberes de ensino; romper com a concepção conservadora de ciência e com a fragmentação disciplinar; questionar o esquema dissociativo da relação teoria-prática; analisar os resultados da concepção de avaliação de cunho classificatório, entre outras questões (VEIGA, 2008, p. 269).

Nessa perspectiva, o conhecimento construído no estágio supervisionado de cunho interdisciplinar é fundamental para assegurar o diálogo entre escola e estagiário, recursos e meios de comunicação, conhecimento disciplinares e conhecimento não-disciplinares; articulação entre contextos escolares e não-escolares; entre docentes e discentes, marcada por encontros e ressignificações do conhecimento que elucidam uma visão de mundo de equidade e emancipação tanto para os sujeitos quanto as escolas do/no campo.

A matriz formativa da Pedagogia da Alternância tem nesse itinerário uma contribuição inovadora para as metodologias de ensino no estágio, uma vez que se orientam para formação de professores da educação básica como sujeitos ativos da produção do conhecimento a partir da relação escola e comunidade. A metodologia de ensino na alternância vem ressignificando a prática educativa dos professores que atuam nas escolas básicas do campo e da cidade, qualificando os processos educativos pela interdisciplinaridade, rearticula as dimensões pedagógicas da escola a partir do paradigma de educação emancipadora.

As questões problematizadoras envolvem a necessidade de conhecer o processo de organização política e pedagógica do ensino remoto, conhecer as condições de professores e estudantes-estagiários quanto ao acesso e uso das TDIC. Escolhemos o método dialético como necessário para leitura do processo sócio-histórico das forças em disputas, evidenciando o movimento e as contradições da oferta do ensino remoto para os camponeses que vivem no e do campo. O método dialético nos possibilita revelar os silenciamentos, as questões ocultas e

as experiências esquecidas dos camponeses que historicamente ousam construir um projeto de educação do e no campo.

Sobre a produção dos dados, optamos pelo: levantamento da literatura e análise das resoluções que tratam do ensino remoto, apresentados na seção anterior e análise de um questionário com as seguintes perguntas: como ocorreu o estágio supervisionado no período remoto? que desafios foram vivenciados no estágio supervisionado durante o período do tempo universidade e durante o período do tempo comunidade no período remoto? que aprendizagens foram construídas no estágio supervisionado no período remoto com estudantes-estagiários matriculados no curso da Licenciatura em Educação do Campo e cursando as disciplinas de estágio supervisionado durante o período pandêmico?

Para análise dos dados, escolhemos o método dialético como necessário para leitura do processo sócio-histórico das forças em disputas, evidenciando o movimento e as contradições da oferta do ensino remoto para os camponeses que vivem no e do campo. A análise dialética significa: “a) Dirigir-se à própria coisa; b) Aprender o conjunto das conexões internas da coisa, de seus aspectos; c) Aprender os aspectos e momentos contraditórios, a coisa como totalidade e unidade dos contrários; [...]” (LEFEBVRE, 1983, p. 241).

A pesquisa contou com a colaboração de três estudantes egressas do curso de Licenciatura em Educação do Campo que cursaram a disciplina de Estágio Supervisionado no período de 2020 a 2021, período esse que ocorreu o ensino remoto.

Para desenvolvimento desse estudo, reconhecemos nossa implicação enquanto educadores do campo imersos com a realidade dos povos camponeses, bem como com o curso da LEdoC. Isso coloca em questão o lugar de fala que assumimos nessa produção científica, pois buscamos sucessivas aproximações da realidade a fim de tornar público e inteligível as reais condições de como ocorreu o ensino remoto e quais são as condições socioeducacionais dos discentes. Assim, a adesão ao ensino remoto repercutiu diretamente na realidade dos povos do campo, uma vez que trouxe à tona o contexto de exclusão digital, de negação do direito à educação de qualidade, da falta de investimentos nas escolas básicas do campo no que se refere aos meios digitais e ao acesso às tecnologias. Ademais, revelou também a não preparação do corpo docente para uso das tecnologias, dentre outras questões das dinâmicas pedagógicas no ensino remoto.

Diante dessa realidade, buscamos no decurso das disciplinas de estágio fomentar aos estudantes a problematização da realidade a partir da oferta do ensino remoto nas escolas básicas do campo. Para efeito de sistematização, apresentamos uma síntese de como ocorreu a

disciplina de estágio no ensino remoto, o que levou a nós, pesquisadoras e professores do campo, tomar esse lugar como estudo científico.

As disciplinas de estágio supervisionado no âmbito da Universidade ocorreram em meados de 2020 e no ano de 2021 remotamente. O formato remoto exigiu dos professores além do tempo estipulado, com o uso de telas digitais como computador e telefone celular, esforço extra para conciliar atividades de trabalho com atividades na própria residência, ou seja, todas as atividades docentes aconteciam na base familiar, afetando significativamente a vida pessoal e profissional de muitos profissionais da educação.

Sobre a realização das disciplinas de estágio no período remoto no âmbito da Universidade aconteceu por meio de plataformas digitais, a exemplo do *Google Meet*. As condições de acesso dos estudantes da LEdoC a essa plataforma digital resultaram mais em aulas *offline* do que aulas *online*, isso porque a maioria dos estudantes residem no campo e o acesso à internet é precário naquela região.

Dilemas e desafios do estágio supervisionado no ensino remoto na educação do campo: que lições podemos aprender?

O estágio supervisionado na formação inicial de professores assume grande importância devido a sua intencionalidade, que consiste em oportunizar o vínculo entre universidade e escolas, a apreensão da unidade teoria-prática; o contato dos estudantes com os professores formadores e supervisores em vista a contribuir para o desenvolvimento da profissão docente. Nessa direção, Kulcsar (2012, p. 58) enfatiza que:

[...] o estágio supervisionado deve ser considerado um instrumento fundamental no processo de formação do professor. Poderá auxiliar o aluno a compreender e enfrentar o mundo do trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política e social, unido teoria à prática.

A realização do estágio supervisionado no ensino remoto na LEdoC, do Campus Professora Cinobelina Elvas, intensificou esse enfoque de ser considerado um eixo formativo de aprendizagens da docência e de compreensão dos processos organizativos das comunidades.

No entanto, o ensino remoto com suas limitações contornou a natureza do desenvolvimento do estágio na formação inicial dos professores do campo. Por um lado, evidenciou as desigualdades sociais e educacionais com a negação do direito à educação e ensino de qualidade dentro do formato emergencial do ensino remoto. Com o ensino remoto os estudantes foram limitados ao processo educacional, isto é, para acompanhar as aulas remotas,

as condições mínimas deveriam ser atendidas, como: o acesso às redes de internet, uso das novas tecnologias, cursos para os professores no que se refere ao uso pedagógico e às ferramentas virtuais. Nesse sentido, Saviani e Galvão (2021, p. 38) alertam para o fato:

Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc., em que pesem as discordâncias que temos com o ensino não presencial [...] determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado para equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais.

Por outro lado, considerando todas essas limitações, os estudantes juntos com os professores formadores e supervisores encararam esse período como transitório e decisivo para a carreira docente. Considerando essa transitoriedade do ensino remoto, no ano de 2021, o debate dentro das LEdoCs sobre a oferta do componente estágio passou a ser recorrente devido à adesão do formato que seria ofertado, remotamente, e as condições mínimas para essa oferta.

As Coordenações de Estágios das LEdoCs (Bom Jesus, Floriano, Picos e Teresina) em um esforço conjunto buscaram pensar uma proposta que considerassem a viabilidade formativa de realização desse componente no ensino remoto, tomando como determinante tanto as orientações postas na Resolução nº. 056/2021 quanto à dinâmica formativa das LEdoCs, no que se refere aos espaços e tempos formativos, ou seja, o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade. Nos termos da proposta construída pelas coordenações de estágio e em conjunto com os órgãos colegiados dos cursos da LEdoCs, levou em consideração o cenário de pandemia da COVID-19 e as documentações legais.

As discussões sobre a oferta do componente Estágio revelou nível de desigualdade educacionais e exclusão digital das escolas do campo, dos alunos e do meio rural no Brasil. Ao mesmo tempo, no meio urbano, as instituições não estavam “preparadas” para vivenciar uma crise sanitária e tampouco dispunham de condições estruturais e pedagógicas para funcionar em um formato remoto. Além disso, levantou novamente a discussão sobre a permanência, mesmo remota, dos estudantes do campo na Licenciatura, uma vez que os recursos da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PROCAMPO), que viabilizaram a implantação e estruturação das LEdoCs na Universidade, estavam terminando.

O ensino remoto exigiu tanto dos professores quanto dos estudantes do campo a adaptação à realidade, emergindo assim um ensino pautado em atividades *online* via *WhatsApp*, por meio de plataformas digitais como o *Google Meet*, dentre outras. Essa oferta adentra as

contradições do sistema educacional quanto à educação do e no campo, uma vez que apresenta as exigências de oferta do ensino remoto, mas não dispõe das condições mínimas para o desenvolvimento do ensino remoto. Esse cenário abrange de forma avassaladora o contexto educacional, pois como afirma Silva (2022, p. 783):

[...] estamos vivenciando, por conta da crise pandêmica (Covid-19) instalada no país, o trabalho pedagógico via plataformas digitais, entre outros aparatos tecnológicos, que provocam, intensivo e extensivamente, a dinâmica docente, consubstanciando, pelos limites inerentes aos meios utilizados (tablet, telefone celular, TVs pendrive, notebook, entre outros) e à condição material de existência dos trabalhadores da educação, principalmente professores e estudantes.

Com o período pandêmico emergiu em caráter emergencial o ensino remoto e com ele tivemos que aprender a usar meios para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. Nessa direção, o presente estudo apresenta como questão central: que desafios e aprendizagens foram vivenciados pelos estudantes-estagiários no Estágio Supervisionado da LEDOC-CPCE no ensino remoto? Essa pergunta orientou nossa pesquisa junto aos estudantes-estagiários vinculados à LEdoC de Bom Jesus, quando questionamos aos estudantes-estagiários sobre: Como ocorreu o estágio supervisionado no período remoto? Que desafios foram vivenciados no estágio supervisionado durante o período do tempo universidade e durante o período do tempo comunidade no período remoto? Que aprendizagens foram construídas no estágio supervisionado no período remoto? Os estudantes-estagiários, identificamos aqui como Estudante A, Estudante B e Estudante C, informaram como funcionou o estágio durante o ensino remoto:

O estágio de forma remota, foi desafiador, tendo em vista que se tratava de uma escola que atendia alunos do campo, e o acesso à Internet e a aparelhos tecnológicos são em muitas vezes escassos[...]. No entanto, a maneira mais acessível para todos os alunos, foram as atividades impressas que as famílias buscavam na escola, e a outra alternativa, foi ministrar as aulas por meio da plataforma WhatsApp, os professores enviavam vídeos curtos, áudios e textos com objetivo de explicar a matéria. Foi difícil encontrar formas para que os estagiários pudessem participar, pois os professores estavam com dificuldade, em manusear as ferramentas tecnológicas, e com tempo limitado, trabalhando em dobro para atender todos os alunos. Mas a nossa participação aconteceu de forma a orientar os alunos por meio dessas mídias a realizar as atividades e tirar as dúvidas que ficaram a respeito do material que o professor havia disponibilizado (Estudante A)

O estágio supervisionado já é um grande desafio e em tempos de pandemia tivemos que aderir ao estágio de forma totalmente remoto. O que foi um desafio, devido as escolas já estarem retornando suas atividades normais, e a academia exigia de nós enquanto estudantes a obrigatoriedade do estágio

e o principal que era totalmente remoto. Isso fez com que o estágio fosse bastante complexo, pois, as escolas do campo não queriam aceitar estagiários que não fossem até a escola, já que as atividades da escola retornariam normalmente, então o principal desafio foi encontrar uma escola que aceitasse as exigências que a Universidade Federal do Piauí estava nos impondo (Estudante B).

O meu estágio supervisionado não se deu completamente remoto, o meu período de estágio se deu no formato híbrido, inicialmente realizei visitas na escola, para conhecer o espaço físico, a estrutura, o plano de projeto pedagógico da escola, por estarmos na pandemia do covid-19, a escola não estava aberta para atender os alunos. De outro modo, fiz acompanhamentos em plataformas digitais, como o google meet, grupos de whatsapp, em que juntamente com os professores as aulas eram ministradas no meet, buscávamos trabalhar os conteúdos através de textos, fotografias, áudios e vídeos compartilhados no grupo, explicando o conteúdo no whatsapp (Estudante C).

A partir das informações das estudantes-estagiárias fica destacado que o estágio supervisionado tanto atendeu ao período considerado remoto que abrange meados de 2021 quanto ao período híbrido que contemplou o final do ano de 2021. Sobre os desafios vivenciados durante os períodos mencionados, as estudantes-estagiárias destacaram o seguinte: a Estudante A revelou a ausência de funcionamento do ensino remoto nas escolas básicas do campo, vez que as condições mínimas como acesso à internet e aos aparelhos tecnológicos não alcança a realidade das escolas do campo, bem como a participação ativa junto as plataformas digitais. A Estudante B enfatizou que os estudantes vinculados à universidade vivenciavam o ensino remoto, enquanto as escolas básicas do campo aderiram ao período híbrido: isso provocou resistência das escolas na aceitação à realização do estágio. Já a Estudante C, no período de realização do estágio supervisionado, realizou-o no formato híbrido, destacando a participação nos processos formativos tanto no âmbito da Universidade quanto no espaço da escola.

Com o ensino remoto, tanto as escolas básicas do campo quanto a Universidade aderiram alternativas para que houvesse o ensino com uso das tecnologias digitais. A adesão ao ensino remoto, mesmo sendo uma proposta em caráter emergencial, afetou significativamente a vida escolar dos sujeitos do campo, isso porque impactou no processo de exclusão educacional dos povos do campo e ampliou o esvaziamento do meio rural, uma vez que a maioria dos camponeses precisavam se deslocar para as grandes cidades, que possuem oferta de redes de internet ou detém espaços públicos com sinal de internet aberto, jogando os camponeses aos fatores de contaminação da COVID-19 e expulsando as famílias do campo. Nesse sentido, Saviani e Galvão (2021, p. 39, grifos dos autores) alertam para o fato de:

[...] o “ensino” remoto se expandiu e alcançou também a educação pública de forma bastante ampliada, fazendo uso de idênticas “variações sobre o mesmo tema”. Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc., em que pesem as discordâncias que temos com o ensino não presencial e que iremos abordar, determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais.

Nesse sentido, o ensino remoto apresentou fissuras na forma como foi posto nas escolas básicas do campo e universidades, uma vez que não atendeu às condições primárias tais como o acesso ao ambiente virtual, acesso à internet de qualidade e que os professores tivessem preparação para uso das tecnologias digitais.

Assim, o ensino remoto nas escolas básicas do campo é uma “grande falácia” revestida de narrativas de inclusão digital sem oferta de uma política pública pelos gestores públicos; exemplo disso é o veto do Governo Bolsonaro ao PL 3477/2020, que regulamenta ajuda financeira para acesso à internet de alunos e professores para o ensino remoto na educação básica (BRASIL, 2020). Com esse veto, o direito à educação é violado, ampliando os índices de exclusão educacional, com graves restrições do acesso à escola e aos conhecimentos tecnológicos e de comunicação pelos camponeses, aumentando os índices de analfabetismo no país.

A partir dessa realidade, buscamos nesse estudo investigar se houve aprendizagens da docência por meio da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no período do ensino remoto. As estudantes-estagiárias (Estudante A, Estudante B, Estudante C) relataram que:

Por mais que tenha sido desafiador, conseguimos aprender sobre esse momento com os relatos dos professores, sobre as dificuldades, as estratégias, até mesmo os problemas que os professores desenvolveram com o ensino remoto, onde, grande parte se sentia incapazes, eles também desenvolveram o estresse, ansiedade, e podemos vivenciar de perto, todas essas problemáticas com os professores. Com relação aos alunos não conseguimos ter tanto contato, mas conseguimos entender como esse momento foi doloroso para eles [...]. Como também podemos perceber de perto o abandono as comunidades do campo, por parte das lideranças do Estado os problemas de acesso à Internet e de ferramentas tecnologias que seriam essências nesses momentos (Estudante A).

Durante esse período de estágio remoto, aprendemos a desenvolver metodologias e estratégias com o uso dos recursos tecnológicos, então foi um recurso de aprendizado significativo para que pudessem está desenvolvendo o estágio currículo obrigatório (Estudante B).

A maior aprendizagem pra mim foi o trabalho coletivo, que apesar dos desafios/desistências/ e dificuldades, observo como resistência e ponto principal para conseguirmos prosseguir durante esse ensino remoto. Conhecer a realidade da escola da estrutura física, parceria dos professores, servidores gerais e dos alunos também foi uma aprendizagem, visto que é o espaço onde trocamos saberes, partilhamos vivências e acolhimento. Observo que essas aprendizagens foram possíveis dentro de um momento que diz muito sobre resistência, quando me refiro a esse momento de ensino remoto, pois infelizmente essa prática remota é muito limitada e excludente, apesar das inovações dos gestores escolares (Estudante C).

Os relatos tratam dos desafios em cursar uma disciplina teórico-prática como o Estágio Supervisionado no formato remoto, pela possibilidade que seria tanto estabelecer contato com as escolas básicas do campo quanto manter vínculo e aprender no contexto profissional. Mas também, os relatos apresentam as aprendizagens sobre a docência como dialogar, mesmo pelas plataformas digitais, com os professores sobre os desafios, as dificuldades, as estratégias, que os professores enfrentaram no período remoto, assim como entender a dinâmica do trabalho coletivo.

O estágio supervisionado é um componente curricular que propicia diálogo entre as instâncias formadoras, mais que isso, é o espaço de excelência que envolve os estudantes nas realidades das escolas, permitindo a reflexão e análise crítica da realidade. Nessa direção, Pimenta e Lima (2012, p. 111) afirmam que:

Ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la.

As aprendizagens sobre a docência e os processos pedagógicos são oportunizados dentro de espaços formativos, a exemplo das universidades e das escolas, entretanto, com o ensino remoto, se perdeu o contato com os estudantes, o diálogo e vínculo com as escolas, a possibilidade de conhecer de perto a realidade escolar e intervir criticamente nela.

Então, esse ensino apresenta várias implicações pedagógicas no contexto das escolas básicas do campo. A primeira é a relação do processo de ensino e aprendizagem dentro de uma dinâmica de professores *online* e alunos *offline*. O ensino remoto impossibilita a dimensão social da escola básica do campo na formação humana dos camponeses, porque nega uma educação igualitária e inviabiliza o trabalho pedagógico do ato de educar.

Conclusão

Com a adesão do ensino remoto, as escolas básicas do campo e a universidade vivenciaram um período tenso pela negação do direito à educação de qualidade no lugar em que se vive; isso reforçou a narrativa de apagamento dos índices de exclusão digital no meio rural. Quando voltamos o olhar para o contexto da Universidade, na oferta do componente curricular estágio, percebemos o quanto esse espaço de formação foi comprometido na sua completude, isso porque as etapas formativas como o contato e vínculo com as escolas, o diagnóstico da realidade, as observações da prática docente e dos processos de gestão, a regência, a produção dos relatórios e socialização destes, foram desenvolvidas em um formato que não retrata as reais condições das escolas básicas do campo.

Desse modo, é visível, no contexto educacional, especificamente no contexto das escolas básicas do campo, a falta de investimento e de uma política educacional que atenda à realidade da educação dos camponeses. Nesse sentido, o que se tem é a ausência de políticas e ações governamentais voltadas para os povos do meio rural, enfraquecendo o sentido de que a educação é direito de todos, uma vez que nem todas as pessoas podem gozar de um direito adquirido. Diante dessa realidade, ainda se propaga a narrativa de que o campo é lugar de atraso e que o desenvolvimento econômico e educacional do país está alicerçado na produção científica eurocêntrica, desconsiderando os conhecimentos populares das pessoas que vivem do campo e inferiorizando seu papel como agentes transformadores de sua realidade e da transformação econômica e social.

Assim, os dados apontaram que o estágio supervisionado durante o ensino remoto tanto possibilitou aprendizagens acerca do ser e tornar-se professor, sobre os procedimentos didáticos, quanto apontou desafios durante a realização dessa etapa formativa como a dinâmica do ensino remoto. Além disso, evidenciou as questões sociais e estruturais da educação do campo no que se refere ao fechamento das escolas básicas, à falta de internet, bem como as dificuldades e tensões no desenvolvimento das atividades desse componente curricular. Mesmo diante desse cenário, compreendemos o estágio como espaço de formação e de aprendizagens da docência que perpassa a formação de professores, portanto, constitui-se uma das primeiras oportunidades de inserção do futuro professor na profissão.

REFERÊNCIAS

- BATISTA; O. A.; SILVA; M. S. P. Educação do Campo na Universidade: realidades e desafios socioeducacionais dos camponeses. **Interfaces da educação**, v. 11, n. 33, p. 617-637, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4522/3948>. Acesso em: 10 abr. 2022.
- BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRASIL. **Projeto de lei n. 3477, de 2020**. Brasília, DF: Senado Federal do Brasil, 2020. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdlegetter/documento?dm=8916306&ts=1616156368586&dispositivo=inline>. Acesso em: 12 maio 2021.
- BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 12 mar. 2021.
- CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; CASTAGNA, M. **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- GOMES, D. A.; SANTOS, J. S. A implementação e a consolidação dos cursos de formação de professores para a educação do campo: uma revisão sistemática. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1079-1097, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14369/13315>. Acesso em: 10 abr. 2022.
- KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. *In*: PICONEZ, S. C. B. (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 23. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- LEFEBVRE, H. **Lógica Formal/Lógica Dialética**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1983.
- MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/57t84SXdxkYfrCqhP6ZPNfh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2022.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na Pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Caderno Universidade & Sociedade**, Rio de Janeiro, Ano XXXI, n. 67, 2021.

SILVA, W. A. Trabalho educativo, tecnologias educacionais e formação humana. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0781-0794, mar. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15880>. Acesso em: 10 abr. 2022.

STRECK, D. R. **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

UFPI. **Projeto Político do Curso**. Campus Professora Cinobelina Elvas. Bom Jesus, 2013.

UFPI. **Resolução CEPEX/UFPI n. 56 de 14 de maio de 2021**. Dispõe sobre a regulamentação, em caráter excepcional, da oferta de Componente Curricular para o Período Letivo 2020.1 para estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), no formato remoto, em decorrência da pandemia do novo coronavírus – COVID-19, e dá outras providências. Teresina, PI: UFPI, 2021.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Não aplicável.

Financiamento: Não houve financiamento

Conflitos de interesse: Não aplicável.

Aprovação ética: O trabalho respeitou a ética na pesquisa.

Disponibilidade de dados e material: Não aplicável.

Contribuições dos autores: As autoras Adriana Lima Monteiro Cunha e Maria do Socorro Pereira da Silva, bem como o autor Thaynan Alves dos Santos produziram em conjunto a escrita desse artigo.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

