

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

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

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

Cómo hacer referencia a este artículo:

CUNHA, A. L. M.; SILVA, M. S. P.; SANTOS, T. A. Enseñanza remota y pasantía supervisada en educación de campo: Dilemas, desafíos y aprendizaje. **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>



- | **Presentado el:** 05/03/2023
- | **Revisiones requeridas el:** 22/06/2023
- | **Aprobado el:** 11/06/2023
- | **Publicado el:** 31/08/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

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

¹Universidad Federal de Piauí (UFPI), Bom Jesus – PI – Brasil. Profesora del grado en Educación del Campo (LEDOC). Doctorado en Educación (UFPI).

²Universidad Federal de Piauí (UFPI), Teresina – PI – Brasil. Profesora del grado en Pedagogía, Departamento de Fundamentos de la Educación (DEFE). Doctorado en Educación (UFPI).

³Universidad Federal del Sur de Bahía (UFSB), Teixeira de Freitas – BA – Brasil. Estudiante de maestría en Ciencia y Sostenibilidad.

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.

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.

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.

Introducción

El surgimiento del discurso de implementación de la educación remota en la educación superior y en la educación básica rural imprime provisionalmente una narrativa de borrado de las tasas de exclusión digital en las áreas rurales. La falsa narrativa del desarrollo tecnológico al servicio de la sociedad siempre ha dejado al medio rural al margen, pero no solo eso, el Estado ha ignorado las condiciones socioeconómicas de los campesinos y su acelerado proceso de empobrecimiento con el avance de la pandemia del COVID-19.

El encuentro entre la educación rural en la educación superior y la escuela básica, y su aproximación acelerada por la exigencia de la Pasantía Supervisada como matriz de formación práctica y ejercicio docente evidenció que la brecha digital se profundiza en un momento en que estudiantes y docentes de educación rural se enfrentan a la falta de acceso a las tecnologías digitales y, No solo eso, sin formación y cualificación para el pleno ejercicio de la pasantía docente y el proceso de enseñanza y aprendizaje en un entorno virtual. Este cuadro revela que tanto los estudiantes, que experimentan la pasantía supervisada como un momento de formación pasantía, como los profesores de educación básica que actualizan su formación dentro de la profesión en el trabajo diario de un maestro, se vieron obligados a acelerar su autoformación para el uso de tecnologías en la enseñanza a distancia, casi siempre sin apoyo pedagógico y condiciones materiales por parte del Estado y la Universidad.

En el escenario pedagógico de la Educación Rural los paquetes educativos para el medio rural comenzaron a incorporar la falacia de la enseñanza mediada por la industria de los paquetes digitales, ignorando el paradigma de la educación de y en el campo, que tiene como matriz pedagógica una educación emancipadora. Además de los innumerables desafíos experimentados por los campesinos en medio de la pandemia, la necesidad de adaptarse a la enseñanza remota, pero específicamente para llevar a cabo la Pasantía Supervisada, presenta inmediatamente tensiones y desafíos debido a cuestiones que son anteriores a la pandemia de COVID-19, lo que figura en un desafío ético sobre el derecho a la educación en el campo: ¿con qué tecnologías cuentan los estudiantes LEdoC para realizar la pasantía obligatoria? En progresión, ¿qué instrumentos y tecnologías de la comunicación tiene la escuela básica del campo en su estructura pedagógica? Ante la pandemia del COVID-19, ¿a qué condiciones se enfrentarían estudiantes, estudiantes de primaria y docentes para desarrollar la pasantía supervisada, frente a una escuela virtual, aún en fase de implementación, y muchas veces inexistente en áreas rurales? De ahí la necesidad de situar el legado político y pedagógico que actualiza el movimiento dialéctico de la Educación del Campo.

Los cursos de Grado en Educación del Campo tienen como objetivo la formación de educadores para actuar en la enseñanza en los últimos años de la Escuela Primaria y Media por área de conocimiento, en la gestión de las escuelas rurales y en los procesos educativos sociales y comunitarios desarrollados en los territorios rurales (MOLINA, 2017). En esta dirección, es visible que existen varios espacios de acción del docente del campo, que requiere cualificación profesional para el desempeño de la profesión. Así, corroboramos la posición de autores como Nóvoa (1992), Pacheco y Flores (1999), en la que afirman que nadie nace maestro, se convierte en maestro durante un largo proceso formativo.

Ante esta afirmación, ilustramos brevemente las etapas de formación con el fin de sistematizar el camino formativo de los futuros docentes en la materia. Según Pacheco y Flores (1999), la primera etapa es la formación inicial y corresponde al período de preparación formal que ocurre en una institución específica, en la que el futuro docente adquiere las habilidades y conocimientos indispensables para el desempeño de la profesión. En cuanto a los primeros años de actividad profesional, se refiere a la segunda etapa de formación, que comprende la iniciación a la docencia, en la que el profesor principiante adquiere y desarrolla conocimientos y alcanza gradualmente una creciente autonomía profesional. Por último, la formación continua, que incluye todas las acciones o estrategias de desarrollo hacia el crecimiento profesional de los docentes (PACHECO; FLORES, 1999).

Así, la formación del futuro docente del campo comienza aún en el contexto escolar, cuando el sujeto experimenta la experiencia de ser estudiante, configurando la etapa preprofesional. Al decidir enseñar aún en el período escolar, el futuro maestro tiene una noción de cuál sería el papel del profesional de la enseñanza, es decir, supuestamente concebir en este contexto modelos de maestros que inspiran a optar por la enseñanza como profesión.

Al ingresar a la academia, el estudiante del campo comienza el período de formación inicial, que consiste en la primera etapa del proceso de construcción de ser maestro, llegando a efectuarse a través de la participación en diversas actividades académicas y complementarias que ofrece el Curso de Licenciatura en Educación del Campo, y una de estas actividades académicas y formativas instituidas por el curso consiste en la Pasantía Supervisada.

De esta manera, la pasantía supervisada asume un papel importante en la formación del futuro profesor, ya que es en el umbral de esta acción formativa que se desarrolla a la enseñanza. Suele ser en la etapa en la que el futuro profesor comienza a tener contacto con el aula, con los profesores de la escuela y con la dirección y, posiblemente, mantiene contacto con los padres cuando es invitado a participar en alguna reunión en el espacio escolar. Es a través de la pasantía

que el futuro profesor experimenta el rito de paso – de estudiante a estudiante-aprendiz –, construyendo la experiencia teórico-práctica de la profesión, es decir, es en este lugar que las acciones formativas se colocan en una condición de análisis, reflexión y crítica.

En esta dirección, Pimenta y Lima (2012, p. 24, nuestra traducción) afirman que la pasantía supervisada ha sido vista "[...] como campo de conocimiento y espacio de formación cuyo eje es la investigación". Así, al tratar la pasantía como un campo de conocimiento, se asume, por un lado, la aproximación e integración de las instancias formativas, entre ellas: los cursos de formación, las escuelas de campo y los espacios no escolares, cada uno jugando un papel fundamental para el desarrollo de este componente, considerando que es en estos campos formativos donde se produce la práctica educativa. Por lo tanto, la pasantía debe trabajarse como una actividad de investigación.

Por otro lado, al evidenciar la pasantía como una actividad de investigación, entramos en la concepción de que este componente brinda oportunidades para estudiantes-pasantes "[...] desarrollar postura y habilidades del investigador a partir de situaciones de pasantía, elaborando proyectos que les permitan al mismo tiempo comprender y problematizar las situaciones que observan" (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 46, nuestra traducción). Por lo tanto, es a través de la pasantía que el futuro maestro podrá aprehender y sistematizar los elementos de investigación esenciales para la comprensión de la profesión elegida y también del contexto escolar y no escolar que actuará.

Considerando lo anterior, nuestra mirada se dirige al campo de la pasantía supervisada del Grado en Educación Rural en el período de pandemia causado por COVID-19, a partir de experiencias vividas dentro de la profesión docente. Durante el período remoto, la pasantía supervisada de LEdoC adquirió otro formato operativo, sucediendo predominantemente de forma remota. Teniendo en cuenta este contexto y nuestra implicación en el curso como educadores e investigadores, construimos el objetivo principal del estudio, que es analizar los desafíos y el aprendizaje experimentado por los estudiantes-pasantes durante la pasantía supervisada en el período de enseñanza remota. Como pregunta de investigación tenemos: ¿qué desafíos y aprendizajes experimentaron los estudiantes-aprendices en la Pasantía Supervisada de LEdoC-CPCE en enseñanza remota? La investigación en curso tiene como base teórica y metodológica el enfoque cualitativo, a través de la investigación participante. Para producir los datos, se adoptó la encuesta bibliográfica, el análisis de las resoluciones y la aplicación del instrumento cuestionario a los alumnos en formación del Grado en Educación Rural, Campus

Profesora Cinobelina Elvas, matriculados en la disciplina de Pasantías Supervisadas durante la pandemia.

El artículo está organizado en tres secciones, además de esta introducción – en la que presentamos el tema de estudio – y la conclusión. En la primera sección, discutimos la pasantía supervisada como un componente curricular en el período de enseñanza remota. En la segunda sección presentamos los supuestos teórico-metodológicos de la investigación. En la tercera sección destacamos los resultados y discusiones de los datos, enfatizando los desafíos y el aprendizaje experimentado en la pasantía supervisada en la enseñanza remota. En la conclusión presentamos los impactos de la enseñanza remota en las escuelas básicas rurales y universidades, mostrando cómo un período tenso por la negación del derecho a la educación de calidad en el lugar donde se vive: esto reforzó la narrativa de borrado de las tasas de exclusión digital en las zonas rurales.

La pasantía supervisada en la formación del profesor de campo en la enseñanza a distancia

El Grado en Educación del Campo (LEdoC) se entiende como una política educativa construida por las intensas demandas de los trabajadores rurales que luchan por la garantía del derecho a la tierra y la educación, basada en un sistema específico de formación de educadores que considera la realidad y las especificidades del campo. Con respecto al Grado en Educación del Campo (LEdoC), ofrecido por la Universidad Federal de Piauí, Campus Profesora Cinobelina Elvas (CPCE), ubicado en el municipio de Bom Jesus, en el estado de Piauí, este tiene como objetivo la formación de profesores multidisciplinarios, con énfasis en las áreas de Ciencias Humanas y Sociales, basado en la Pedagogía de la Alternancia, trabajar en la docencia en los ciclos finales de Primaria y Bachillerato en la escuela básica del campo.

Según el Proyecto Político del Curso LEdoC-CPCE (UFPI, 2013), 120 (ciento veinte) estudiantes del área rural son contemplados anualmente para trabajar en las escuelas básicas del campo ubicadas en contextos socioculturales diversificados, en la región de Vale do Gurguéia, región suroeste de Piauí. Estos estudiantes son seleccionados a través de un proceso de selección específico, que garantiza el acceso democrático al Curso de Grado en la universidad.

Sin embargo, el acceso de los campesinos a la educación superior sigue siendo un gran desafío; esto se debe a la "[...] largo proceso de exclusión educativa de los campesinos, ya que el derecho a la educación se limitaba a la educación elemental y básica, todavía de manera muy precaria" (BATISTA; SILVA, 2020, p. 629, nuestra traducción). Es decir, la negación del

derecho a la educación escolar en el lugar donde uno reside; Las condiciones mínimas de funcionamiento de las escuelas rurales, que incluyen la falta de infraestructura necesaria y maestros calificados, son problemas existentes en el medio rural que afectan, y aún más, perjudican el desarrollo escolar de los campesinos.

Contradictorio con esta situación, uno de los rasgos fundamentales de los movimientos y de los trabajadores del campo es la lucha por políticas públicas que garanticen su derecho a la educación, y a una educación que esté en y desde el campo (CALDART, 2011). En este sentido, el referido autor afirma que: "No: la gente del campo tiene derecho a ser educada en el lugar donde vive; Do: las personas tienen derecho a una educación pensada desde su lugar y con su participación, vinculada a su cultura y a sus necesidades humanas y sociales" (CALDART, 2011, p. 149-150, nuestra traducción). Es decir, la educación del campo tiene como objetivo la concreción de la formación del sujeto en el lugar donde vive y se pretende llevar a cabo considerando las formas de vida del sujeto, su cultura, los procesos organizativos de las comunidades, las necesidades sociales, económicas y culturales. Por lo tanto, estamos de acuerdo con la posición de Gomes y Santos (2022, p. 1081, nuestra traducción) cuando afirman:

[...] LEdoC asume su papel contrahegemónico en la formación de maestros para la Educación Rural cuando, en su proyecto político pedagógico, defiende la concepción formativa de la superación de la lógica del capital, basada en la explotación del trabajador rural, en la producción de ganancias y en el dominio del agronegocio, en detrimento de la agricultura familiar y el desarrollo sostenible del medio rural brasileño.

Por lo tanto, es necesario buscar en la formación inicial la calificación profesional para ampliar este horizonte, así como para fortalecer los espacios de acción del educador de/en el campo.

El intenso debate sobre la educación de calidad y la provisión de educación de calidad son temas cruciales en el contexto educativo. Así, con la aparición de un virus (coronavirus) en el año 2019, esto se tuvo más en cuenta, ya que causó la pérdida de miles de vidas y detuvo las actividades educativas, económicas, culturales y sociales en el mundo.

La implementación de la enseñanza remota en LEdoCs, en 2021, para la conclusión del calendario 2019.2, se estaba constituyendo bajo la necesidad de mantener a los estudiantes en actividad académica en el sentido de evitar la pérdida del vínculo con la Universidad, evitar la deserción escolar y la necesidad de que los maestros cumplan con los requisitos impuestos a través de medidas del Gobierno de Bolsonaro, sin una adecuada organización respecto a las

condiciones estructurales de las Instituciones de Educación Superior, con un acelerado proceso de precariedad ante los recortes presupuestarios en los recursos universitarios.

La enseñanza a distancia, a pesar de esta situación, se estaba incorporando a la LEdoC, dentro de la Universidad, sin un amplio debate con los estudiantes sobre sus condiciones sociales, sin diálogo con el Foro Estatal de Educación Rural y sin discusión con los movimientos sociales del campo en Piauí, en cuestión de los impactos de la enseñanza remota en las escuelas básicas rurales, desconociendo las estadísticas nacionales que confirman los avances en el proceso de cierre de escuelas campesinas. Este cargo asigna a las LEdoCs responsabilidades y deberes que corresponden al Estado, para la promoción de la educación rural en condiciones de igualdad y equidad, como lo establece el Decreto No. 7.352/ 2010 del Gobierno Federal:

Art. 1 La política de educación del campo está destinada a la ampliación y calificación de la oferta de educación básica y superior a las poblaciones rurales, y será desarrollada por la Unión en colaboración con los Estados, el Distrito Federal y los Municipios, de conformidad con los lineamientos y metas establecidos en el Plan Nacional de Educación y las disposiciones de este Decreto (BRASIL, 2010, p. 81, nuestra traducción).

El paradigma de la educación en el campo tiene como principio central que el Estado asume la implementación de políticas y programas educativos que consideren la participación activa de los pueblos campesinos en la formulación, y corresponde al Estado ejecutar la política de educación rural. Las consecuencias de esta ausencia del Estado son la opción política de adherirse a la educación remota sin diálogo con la administración superior sobre las condiciones sociales de los estudiantes campesinos de las LEdoCs.

La adhesión de LEdoCs a la enseñanza a distancia llevó al retorno en 2021 de la discusión de la oferta del componente curricular de Pasantías Supervisadas. Esta discusión impregnó a la Administración Superior, contemplando resoluciones que especificaban el desarrollo de este componente durante el período remoto: los Órganos Colegiados y las Coordinaciones de Pasantías. Con respecto al esfuerzo de las Coordinaciones de Pasantías para pensar propuestas para el funcionamiento de la Pasantía en el período de pandemia, tuvo en cuenta tanto las resoluciones que determinaron el desarrollo de las actividades académicas de las Pasantías Supervisadas I, II, III y IV, del período 2020.1, de los cursos de los LEdoCs, en formación remota, según la Resolución CEPEX n. 056/2021 (UFPI, 2021), y en línea con la Nota Informativa 3, de 16 de marzo de 2020 (UFPI, 2020), sobre las discusiones y debates dentro de los Cursos de la Licenciatura en Educación del Campo.

De hecho, de acuerdo con la Resolución CEPEX/UFPI N° 056 DEL 14 DE MAYO DE 2021 (UFPI, 2021), los cursos LEdoCs deben trabajar en formato remoto, y en cuanto a las actividades prácticas, estas necesitarían formalizar a través de planes de trabajo específicos sus acciones. En el artículo 6 de la Resolución No. 056, de 2021, evidenciamos dicha determinación:

[...] Con respecto a los componentes curriculares que se ocupan de prácticas profesionales de pasantías o prácticas que requieren laboratorios especializados, la aplicación de la sustitución se basará en planes de trabajo específicos, de acuerdo con el Anexo A, que deberá ser aprobado, a nivel institucional, por los Colegiados de Cursos de LEDOC, por la Coordinación de Seguimiento y Desarrollo Curricular y por la Cámara de Educación de Pregrado (CAMEN), estos fueron posteriormente adscritos al Proyecto Pedagógico del Curso (PPC) (UFPI, 2021, p. 03, nuestra traducción).

El componente curricular de pasantía como actividad teórico-práctica requería el buen funcionamiento tanto a la situación real del retorno en el formato remoto como a su carácter formativo, para proporcionar el diálogo y el encuentro de los futuros docentes con las escuelas y las asignaturas del campo, así como con la profesión docente. Sin embargo, destacamos que los cursos de Pasantías en 2021 se realizaron de manera remota, lo que provocó la distancia con las escuelas rurales, con los procesos organizativos de las comunidades y, específicamente, con la profesión docente.

Ante este escenario, la pasantía como campo de conocimiento y eje formativo se desarrolló considerando el carácter excepcional de la pandemia del COVID-19, que provocó la pérdida de su intencionalidad en el proceso de ser y convertirse en docente, en consecuencia, y puede afectar la construcción de esta identidad profesional. En esta dirección, atentos al avance de las tensiones y críticas sobre el desarrollo de la pasantía en la enseñanza a distancia, problematizamos: ¿cómo la pasantía como componente teórico-práctico tuvo un vínculo con las escuelas rurales en la enseñanza a distancia?

Desde el punto de vista formativo, la pasantía contribuyó a la formación de futuros docentes del campo, porque contempló los fundamentos que guían la concepción de la pasantía en la formación inicial; abordó la construcción de la identidad profesional de ser docente en el campo; hizo hincapié en los marcos jurídicos que regulan los cursos de formación docente en el Brasil; evidenció el papel de los estudiantes como aprendices, de los formadores de docentes en la Universidad, de los supervisores en las escuelas, de la coordinación de pasantías, entre otros aspectos.

Desde el punto de vista de la educación, la enseñanza a distancia ha acentuado los numerosos desafíos en la enseñanza, como lo destacaron Saviani y Galvão (2021, p. 14, énfasis añadido): "en la "enseñanza" remota nos quedamos con poca enseñanza, poco aprendizaje, poco contenido, poca carga de trabajo, poco diálogo. Por otro lado, tenemos muchas tareas". Es decir, con la adhesión de la enseñanza remota, ambos estudiantes tuvieron dificultades para seguir este proceso de emergencia, condicionado a clases remotas sin orientación y cursos que los prepararon para experimentar el mundo virtual; cuánto afectó a los profesionales de la educación con respecto al uso de las nuevas tecnologías, el exceso de trabajo, al desarrollar predominantemente la profesión docente en el hogar, las diversas responsabilidades de orientación y actividad docente como clases *en línea*, cursos *en línea*, orientación *en línea*, entre otros.

Dado el contexto, los problemas y desafíos en el funcionamiento de las escuelas básicas del campo se hicieron más evidentes. Por un lado, la suspensión de clases, la ausencia de internet e infraestructura para iniciar actividades *en línea*, entre otros; por otro lado, los desafíos fueron realizar la pasantía de forma remota, mantener contacto con las escuelas, establecer contacto con los supervisores, observar el ambiente del aula virtual, fortalecer los lazos de los futuros maestros en el campo. Así, en la literatura, autores como Pimenta y Lima (2012, p. 29, nuestra traducción) advierten que:

[...] La pasantía como componente curricular y eje central en los cursos de formación docente presenta aspectos indispensables para la construcción de la enseñanza profesional en lo que respecta a la construcción de identidad, conocimientos y posturas necesarias.

La dimensión formativa de este componente requiere de los estudiantes en formación aproximación y vinculación con las escuelas básicas del campo, así como reflexión, análisis y crítica de la actividad profesional. En esta dirección, buscaremos comprender la dinámica de este componente curricular, su organización y las etapas formativas en el curso del Grado en Educación Rural, en el Campus Professora Cinobelina Elvas.

La organización de la disciplina de Prácticas Curriculares en el Curso de LEdoC, Campus Profesora Cinobelina Elvas, abarca la siguiente estructuración: Prácticas Curriculares Supervisadas I, II, III, IV. Las disciplinas de prácticas se distribuyen de la siguiente manera: la Prácticas Curriculares Supervisadas I, con una carga lectiva de 75 horas, teniendo como temario el Aproximación al proceso formativo y a la trayectoria de profesionalización docente y sus instancias constitutivas, así como laboratorio y talleres de planificación, acción docente y

evaluación, construcción de materiales didácticos, uso de nuevas tecnologías en la educación. El objetivo principal de la disciplina fue analizar las concepciones de pasantía supervisada y su importancia en el Curso de Licenciatura en Educación Rural / Ciencias Humanas y Sociales, con el objetivo de la aprehensión de elementos formativos sobre el aprendizaje docente, así como la apropiación de la planificación de la acción docente.

Sobre la disciplina de Pasantía Curricular Supervisada II, la carga horaria es de 90h, teniendo como menú: Planteamiento del Proyecto de Pasantía, además de la realización de la pasantía observacional escolar (Primaria y Secundaria). El objetivo del curso fue analizar las implicaciones de la pasantía supervisada en la formación docente a partir de la relación profesor-alumno-conocimiento y el proceso de construcción del proyecto de pasantía, como la realización de la observación escolar.

Con respecto a la Pasantía Curricular Supervisada III, esta tiene una carga horaria de 120 horas, teniendo como menú: el enfoque del programa de pasantías enfocado en la regencia para la Escuela Primaria. El objetivo principal de la disciplina contemplaba proporcionar al alumno un contacto directo y supervisado con las escuelas básicas del campo, en la realización de actividades en los últimos años de la Escuela Primaria (área de Ciencias Sociales y Humanas), con el objetivo de la comprensión crítica de la organización escolar en relación con el método de trabajo pedagógico.

Mientras que las Pasantías Curriculares Supervisadas IV tiene la carga horaria de 120h, teniendo como menú: el planteamiento del proyecto de prácticas centrado en la regencia para el bachillerato. El objetivo buscó proporcionar al alumno un contacto directo y supervisado con las escuelas básicas del campo, en la realización de actividades en la escuela secundaria (área de Ciencias Sociales y Humanas), con el objetivo de la comprensión crítica de la organización escolar en relación con el método de trabajo pedagógico.

Sobre las etapas formativas de la Pasantía en la formación inicial del profesor del campo, estas incluyen: lectura y análisis de la documentación de la pasantía, contacto con las escuelas del campo, planificación y observación de la práctica docente y gestión, realización y producción del Informe de Pasantías. Durante la pasantía, el estudiante-aprendiz tiene la oportunidad de aprehender cada etapa formativa, especialmente "aprender la profesión docente durante la pasantía supone estar atento a las particularidades e interfaces de la realidad escolar en su contextualización en la sociedad" (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 111, nuestra traducción). Así, cuando el estudiante asume la responsabilidad en la formación inicial de la pasantía, también asume un nuevo *estatus*: estudiante-aprendiz. Por ello, uno de los requisitos que se

colocan para llevar a cabo esta disciplina es matricularse y firmar un plazo de compromiso con los centros educativos. Luego, tanto la universidad como las escuelas comienzan a celebrar a través de la documentación legal el vínculo del estudiante con las escuelas de educación básica.

La segunda etapa formativa pasa por la primera, la celebración del Plazo de Compromiso y los Convenios, así como las inscripciones en el sistema con la Universidad a través del Sistema Integrado de Gestión de Actividades Académicas (SIGAA). Todas estas acciones requieren el contacto de los estudiantes en formación, los formadores de profesores y la coordinación de prácticas con las escuelas básicas, con el fin de establecer vínculos con las instancias formativas.

Alrededor de la tercera etapa formativa, que comprende la planificación y la observación, estas tienen lugar en la Universidad bajo la guía de los profesores de formación responsables de la disciplina de Pasantía Supervisada.

La planificación de la práctica docente proporciona al futuro docente del campo movilizar los fundamentos didácticos y el conocimiento de las áreas para el desarrollo de la práctica docente. Además, tiene la oportunidad de activar este conocimiento bajo la guía de un formador de profesores en vista del análisis y la crítica sobre la realidad. Mientras que el proceso de observación requiere del estudiante-aprendiz sensibilidad a las situaciones presentes en el contexto educativo, así como disponibilidad e interés en las actividades que ocurren en las escuelas.

El estudiante, a lo largo de la organización de la planificación y observación de la práctica docente, tiene la oportunidad de visualizar el aprendizaje tanto de los formadores de profesores en el ámbito de la universidad como de los profesores supervisores en el contexto de las escuelas. Desde esta perspectiva, Pimenta y Lima (2012, p. 119, énfasis añadido, nuestra traducción) destacan que existen numerosos aprendizajes, tales como:

Aprendizaje resultante de la dinámica interactiva del conocimiento: el estudio de las relaciones establecidas en el encuentro/confrontación de profesores universitarios, profesores de escuelas primarias y secundarias, aprendices, cada uno con sus propios valores, cosmovisiones y experiencias diferentes.

El encuentro de conocimientos entre los docentes que forman la pasantía proporciona al futuro docente aprehensión de conocimientos, orientación y acompañamiento pedagógico, oportunidad de discusión y análisis sobre la realidad vivida, así como percibir diferentes posiciones y experiencias significativas para el proceso de convertirse en docente.

En cuanto a la conducción, la cuarta etapa formativa, se configura el vértice del ritual de paso de estudiante a estudiante-aprendiz. Es en la regencia que la unidad teoría-práctica adquiere mayor importancia debido a la naturaleza de la enseñanza y el proceso de convertirse en maestro. Es durante esta etapa que los formadores de docentes orientan sobre la producción del Informe de Pasantías.

La última etapa formativa, la producción del informe de prácticas, se desarrolla en Tempo Universidade y Tempo Comunidade. Con respecto a la producción del informe, el formador de profesores debe guiar a los estudiantes en formación sobre la fabricación de este instrumento, así como supervisar el proceso de redacción y análisis durante la pasantía. En el tiempo comunitario, los estudiantes-aprendices comienzan a experimentar el contexto escolar, documentan las acciones de la pasantía para el regreso a la Universidad, es decir, con la producción del informe, socializan sus experiencias formativas.

Metodología

Esta investigación opta por el enfoque cualitativo y la investigación participante. Para Minayo (2012, p. 21, nuestra traducción), el enfoque cualitativo se refiere a un nivel de realidad que no se puede cuantificar, es decir, "[...] trabaja con el universo de significados, motivos, aspiraciones, creencias, valores y actitudes". Este enfoque evidencia las especificidades de los fenómenos humanos y sociales, ya que trabaja con sujetos y no sobre ellos, considerando lo que el sujeto piensa y delibera dentro de un grupo social, y cómo toma conciencia de los problemas que experimenta, además de tener el poder de decisión para resolverlos.

El tipo de investigación participante dilucida un imaginario que rompe en cierta medida con la práctica etnográfica tradicional propuesta inicialmente por la antropología, que, aun teniendo la intención de emerger en el mundo del otro, estaba libre "de las problemáticas efectivamente sociales de las condiciones de vida de *los demás*" (BRANDÃO, 1999, p. 12, nuestra traducción).

En Educación del Campo, la formación docente y sus prácticas buscan intercalar los diversos conocimientos, producidos en espacios escolares y no escolares, con la discusión de teorías para la producción de nuevos conocimientos mediados por la Pedagogía de la Alternancia y en la perspectiva de las prácticas interdisciplinarias. Partimos de entender que la investigación es, ante todo, una opción para anunciar el mundo, pronunciando otras

posibilidades, otros temas, otros lugares, otras experiencias y otros modos de producción de conocimiento más allá del paradigma de la ciencia moderna.

Como analiza Streck (2012, p. 6, énfasis añadido, nuestra traducción): "El dominio de las técnicas solo tiene sentido dentro de esta actitud que Freire califica como 'curiosidad epistemológica', sin la cual la competencia técnica corre el riesgo de contribuir más al aumento de las desgracias que a la reducción de los sufrimientos y miserias de la humanidad". Por lo tanto, la construcción del conocimiento científico requiere una investigación sistemática en la que el investigador hace sus elecciones y sus cortes ontológicos, epistemológicos, teóricos y metodológicos para la investigación de la realidad, percibiendo sus contradicciones, fuerzas en disputas, cambios y transformaciones.

Así, las prácticas educativas metodológicas están a la orden del encuentro que ocurre entre profesores y alumnos. En este sentido, es necesario comprender qué condiciones (objetivas y subjetivas) deben producirse para que en la pasantía en la escuela, profesores y estudiantes experimenten los encuentros educativos como un espacio de poder de ambos y, en consecuencia, hacia un deseo activo de producción de conocimiento. En la progresión, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1999) afirman que la práctica educativa es algo más que una expresión del oficio de los maestros; Es algo que no pertenece enteramente a los maestros, ya que hay rasgos culturales compartidos que forman lo que se puede llamar subjetividades pedagógicas.

[...] dispuestos a modificar las rutinas de nuestras acciones pedagógicas, de nuestros procedimientos didácticos; dispuestos a cuestionar nuestro propio conocimiento; discutir la descontextualización y el aligeramiento del conocimiento docente; romper con la concepción conservadora de la ciencia y con la fragmentación disciplinaria; cuestionar el esquema dissociativo de la relación teoría-práctica; analizar los resultados de la concepción de evaluación de carácter clasificatorio, entre otras cuestiones (VEIGA, 2008, p. 269, nuestra traducción).

En esta perspectiva, el conocimiento construido en la pasantía supervisada de carácter interdisciplinario es fundamental para garantizar el diálogo entre la escuela y el aprendiz, los recursos y medios de comunicación, el conocimiento disciplinario y el conocimiento no disciplinario; articulación entre contextos escolares y no escolares; entre profesores y alumnos, marcados por encuentros y resignificaciones de saberes que dilucidan una cosmovisión de equidad y emancipación tanto para las asignaturas como para las escuelas en el campo.

La matriz formativa de la Pedagogía de la Alternancia tiene en este itinerario un aporte innovador a las metodologías de enseñanza en la pasantía, ya que están orientadas a la

formación de docentes de educación básica como sujetos activos de la producción de conocimiento a partir de la relación entre escuela y comunidad. La metodología de enseñanza en la alternancia ha ido resignificando la práctica educativa de los docentes que trabajan en las escuelas básicas del campo y la ciudad, calificando los procesos educativos por interdisciplinariedad, rearticulando las dimensiones pedagógicas de la escuela desde el paradigma de la educación emancipadora.

Las cuestiones problematizantes implican la necesidad de conocer el proceso de organización política y pedagógica de la enseñanza a distancia, para conocer las condiciones de los profesores y estudiantes-aprendices con respecto al acceso y uso de TDIC. Elegimos el método dialéctico como necesario para leer el proceso sociohistórico de las fuerzas en disputa, evidenciando el movimiento y las contradicciones de la oferta de educación remota para los campesinos que viven en y desde el campo. El método dialéctico nos permite revelar los silencios, las preguntas ocultas y las experiencias olvidadas de los campesinos que históricamente se atreven a construir un proyecto de educación del y en el campo.

En cuanto a la producción de datos, se optó por: levantamiento bibliográfico y análisis de las resoluciones que tratan sobre la enseñanza a distancia, presentadas en el apartado anterior y análisis de un cuestionario con las siguientes preguntas: ¿cómo ocurrió la pasantía supervisada en el período remoto? ¿Qué desafíos se experimentaron en la pasantía supervisada durante el período de tiempo universitario y durante el período de tiempo comunitario en el período remoto? ¿Qué aprendizajes se construyeron en la pasantía supervisada en el período remoto con estudiantes-pasantes matriculados en el curso del Grado en Educación Rural y tomando las disciplinas de pasantía supervisada durante el período de pandemia?

Para el análisis de los datos, elegimos el método dialéctico como necesario para leer el proceso sociohistórico de las fuerzas en disputa, evidenciando el movimiento y las contradicciones de la oferta de educación remota para los campesinos que viven en y desde el campo. El análisis dialéctico significa: "a) Dirigirse a lo propio; b) Aprehender el conjunto de las conexiones internas de la cosa, de sus aspectos; c) Aprehender los aspectos y momentos contradictorios, la cosa como totalidad y unidad de los opuestos; [...]" (LEFEBVRE, 1983, p. 241, nuestra traducción).

La investigación contó con la colaboración de tres estudiantes egresados del Grado en Educación Rural que cursaron la disciplina de Prácticas Supervisadas en el periodo de 2020 a 2021, periodo en el que se produjo la docencia a distancia.

Para el desarrollo de este estudio, reconocemos nuestra implicación como educadores rurales inmersos en la realidad de los pueblos campesinos, así como en el curso de LEdoC. Esto pone en tela de juicio el lugar del discurso que asumimos en esta producción científica, porque buscamos aproximaciones sucesivas de la realidad para hacer públicas e inteligibles las condiciones reales de cómo se produjo la enseñanza remota y cuáles son las condiciones socioeducativas de los estudiantes. Así, la adhesión a la educación a distancia tuvo un impacto directo en la realidad de los pueblos rurales, ya que sacó a la luz el contexto de exclusión digital, negación del derecho a una educación de calidad, falta de inversiones en escuelas básicas rurales con respecto a los medios digitales y el acceso a las tecnologías. Además, también reveló la falta de preparación de la facultad para el uso de tecnologías, entre otras cuestiones de la dinámica pedagógica en la enseñanza remota.

Frente a esta realidad, buscamos en el curso de las disciplinas de pasantía incentivar a los estudiantes a problematizar la realidad desde la oferta de enseñanza remota en escuelas básicas rurales. Con el propósito de sistematización presentamos una síntesis de cómo ocurrió la disciplina de pasantía en la enseñanza remota, lo que nos llevó, investigadores y profesores del campo, a tomar este lugar como un estudio científico.

Los cursos de prácticas supervisadas dentro de la Universidad se llevaron a cabo a mediados de 2020 y en el año 2021 de forma remota. El formato remoto requería profesores más allá del tiempo estipulado, con el uso de pantallas digitales como ordenador y teléfono móvil, esfuerzo extra para conciliar las actividades laborales con las actividades en la propia residencia, es decir, todas las actividades docentes ocurrían sobre una base familiar, afectando significativamente la vida personal y profesional de muchos profesionales de la educación.

Sobre la realización de las disciplinas de pasantía en el período remoto dentro de la Universidad sucedió a través de plataformas digitales, como *Google Meet*. Las condiciones de acceso de los estudiantes LEdoC a esta plataforma digital han resultado más en clases *offline* que en clases *online*, esto se debe a que la mayoría de los estudiantes residen en el campo y el acceso a internet es precario en esa región.

Dilemas y desafíos de la pasantía supervisada en la enseñanza remota en educación del campo: ¿qué lecciones podemos aprender?

La pasantía supervisada en la formación inicial de profesores adquiere gran importancia debido a su intencionalidad, que consiste en brindar la oportunidad para el vínculo entre universidad y escuelas, la aprehensión de la unidad teórico-práctica; el contacto de los estudiantes con profesores, formadores y supervisores con el fin de contribuir al desarrollo de la profesión docente. En esta dirección, Kulcsar (2012, p. 58, nuestra traducción) enfatiza que:

[...] La pasantía supervisada debe considerarse un instrumento fundamental en el proceso de formación del profesorado. Puede ayudar al estudiante a comprender y enfrentar el mundo del trabajo y contribuir a la formación de su conciencia política y social, uniendo la teoría a la práctica.

La realización de la pasantía supervisada en enseñanza remota en LEdoC, del Campus Professora Cinobelina Elvas, intensificó este enfoque de ser considerado un eje formativo de enseñanza, aprendizaje y comprensión de los procesos organizacionales de las comunidades.

Sin embargo, la enseñanza a distancia, con sus limitaciones, elude la naturaleza del desarrollo de etapas en la formación inicial de los maestros en el campo. Por un lado, destacó las desigualdades sociales y educativas con la negación del derecho a la educación y la enseñanza de calidad dentro del formato de emergencia del aprendizaje remoto. Con la enseñanza a distancia, los estudiantes se limitaron al proceso educativo, es decir, para seguir las clases remotas, se deben cumplir las condiciones mínimas, tales como: acceso a redes de internet, uso de nuevas tecnologías, cursos para maestros con respecto al uso pedagógico y herramientas virtuales. En este sentido, Saviani y Galvão (2021, p. 38, nuestra traducción) advierten del hecho:

Incluso para funcionar como sustituto, excepcional, transitorio, de emergencia, temporal, etc., a pesar de los desacuerdos que tenemos con la enseñanza no presencial [...] se necesitarían cumplir ciertas condiciones primarias para poner en práctica la "enseñanza" remota, como el acceso al entorno virtual proporcionado para el equipo apropiado (y no solo teléfonos celulares); acceso a Internet de calidad; que todos estén debidamente familiarizados con las tecnologías y, en el caso de los profesores, también preparados para el uso pedagógico de herramientas virtuales.

Por otro lado, considerando todas estas limitaciones, los estudiantes junto con los formadores y supervisores de profesores vieron este período como transitorio y decisivo para la carrera docente. Considerando esta transitoriedad de la enseñanza remota, en el año 2021, el debate dentro de las LEdoCs sobre la oferta del componente de pasantías comenzó a ser

recurrente debido a la adhesión del formato que se ofrecería, a distancia, y las condiciones mínimas para esta oferta.

La Coordinación de Pasantías de LEdoCs (Bom Jesus, Floriano, Picos y Teresina) en un esfuerzo conjunto buscó pensar en una propuesta que considerara la factibilidad formativa de llevar a cabo este componente en la enseñanza remota, tomando como determinantes tanto las directrices establecidas en la Resolución No. 056/2021 sobre la dinámica formativa de las LEdoCs, en cuanto a espacios y tiempos formativos, es decir, Tiempo Universitario y Tiempo Comunitario. En los términos de la propuesta construida por los coordinadores de pasantías y en conjunto con los órganos colegiados de los cursos LEdoCs, tuvo en cuenta el escenario de la pandemia de COVID-19 y la documentación legal.

Las discusiones sobre la oferta del componente Pasantía revelaron el nivel de desigualdad educativa y exclusión digital de las escuelas rurales, los estudiantes y las áreas rurales en Brasil. Al mismo tiempo, en el entorno urbano, las instituciones no estaban "preparadas" para experimentar una crisis sanitaria, ni tenían las condiciones estructurales y pedagógicas para funcionar en un formato remoto. Además, volvió a plantear la discusión sobre la permanencia, incluso remota, de los estudiantes rurales en la Licenciatura, ya que los recursos de la Política Nacional para la Formación de Maestros de Educación Básica (PROCAMPO), que posibilitó la implementación y estructuración de LEdoCs en la Universidad, estaban terminando.

La enseñanza remota requería que tanto profesores como alumnos del campo se adaptaran a la realidad, surgiendo así una enseñanza basada en actividades *online* vía *WhatsApp*, a través de plataformas digitales como *Google meet*, entre otras. Esta oferta entra en las contradicciones del sistema educativo con respecto a la educación de y en el campo, ya que presenta los requisitos de ofrecer enseñanza a distancia, pero no tiene las condiciones mínimas para el desarrollo de la enseñanza a distancia. Este escenario cubre abrumadoramente el contexto educativo, porque como afirma Silva (2022, p. 783, nuestra traducción):

[...] estamos viviendo, debido a la crisis pandémica (Covid-19) instalada en el país, el trabajo pedagógico a través de plataformas digitales, entre otros dispositivos tecnológicos, que provocan, de manera intensiva y extensa, la dinámica de enseñanza, consubstanciante, por los límites inherentes a los medios utilizados (tablet, teléfono móvil, televisores pendrive, notebook, entre otros) y la condición material de existencia de los trabajadores de la educación, especialmente docentes y estudiantes.

Con el período de pandemia surgió de manera urgente la enseñanza remota y con ella tuvimos que aprender a utilizar medios para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En esta dirección, el presente estudio presenta como pregunta central: ¿qué desafíos y aprendizajes fueron experimentados por los estudiantes-aprendices en la Pasantía Supervisada de LEDOC-CPCE en enseñanza remota? Esta pregunta guio nuestra investigación con los estudiantes-pasantes vinculados a la LEdoC de Bom Jesus, cuando preguntamos a los estudiantes-pasantes sobre: ¿Cómo ocurrió la pasantía supervisada en el período remoto? ¿Qué desafíos se experimentaron en la pasantía supervisada durante el período de tiempo universitario y durante el período de tiempo comunitario en el período remoto? ¿Qué aprendizajes se construyeron en la pasantía supervisada en el período remoto? Los estudiantes internos, identificados aquí como Estudiante A, Estudiante B y Estudiante C, informaron cómo funcionó la pasantía durante la enseñanza remota:

La pasantía remota fue un desafío, considerando que era una escuela que atendía a estudiantes del campo, y el acceso a Internet y dispositivos tecnológicos a menudo son escasos [...]. Sin embargo, la forma más accesible para todos los alumnos eran las actividades impresas que buscaban las familias en la escuela, y la otra alternativa, era impartir las clases a través de la plataforma WhatsApp, los profesores enviaban videos cortos, audios y textos con el fin de explicar el asunto. Fue difícil encontrar formas para que los aprendices participaran, porque los maestros tenían dificultades para manejar las herramientas tecnológicas y, con un tiempo limitado, trabajaban el doble para servir a todos los estudiantes. Pero nuestra participación sucedió con el fin de guiar a los estudiantes a través de estos medios para llevar a cabo las actividades y tomar las dudas que quedaban sobre el material que el profesor había puesto a disposición (Estudiante A)

La pasantía supervisada ya es un gran desafío y en tiempos de pandemia tuvimos que adherirnos a la pasantía de forma completamente remota. Lo cual fue un desafío, porque las escuelas ya estaban volviendo a sus actividades normales, y la academia nos exigió como estudiantes la pasantía obligatoria y la principal que era totalmente remota. Esto hizo que la pasantía fuera bastante compleja, porque las escuelas rurales no querían aceptar pasantes que no fueran a la escuela, ya que las actividades de la escuela volverían normalmente, por lo que el principal desafío fue encontrar una escuela que aceptara los requisitos que la Universidad Federal de Piauí nos estaba imponiendo (Estudiante B).

Mi pasantía supervisada no fue completamente remota, mi período de pasantía fue en el formato híbrido, inicialmente hice visitas a la escuela, para conocer el espacio físico, la estructura, el plan de proyecto pedagógico de la escuela, porque estamos en la pandemia covid-19, la escuela no estaba abierta para atender a los estudiantes. De otra manera, hice acompañamientos en plataformas digitales, como Google meet, grupos de WhatsApp, en los que junto con los profesores se impartían las clases en el meet, buscamos trabajar los contenidos a través de textos, fotografías, audios y videos compartidos en el grupo, explicando el contenido en WhatsApp (Estudiante C).

De la información de los estudiantes-pasantes, se destaca que la pasantía supervisada cumplió tanto el período considerado remoto, que abarca mediados de 2021, como el período híbrido, que contemplaba el final del año 2021. En cuanto a los desafíos experimentados durante los períodos mencionados, los estudiantes-pasantes destacaron los siguientes: la estudiante A reveló la ausencia de enseñanza remota en las escuelas básicas rurales, ya que las condiciones mínimas como el acceso a internet y los dispositivos tecnológicos no llegan a la realidad de las escuelas rurales, así como la participación con las plataformas digitales. La estudiante B enfatizó que los estudiantes vinculados a la universidad experimentaron el aprendizaje remoto, mientras que las escuelas básicas del campo se adhirieron al período híbrido: esto provocó resistencia de las escuelas para aceptar la pasantía. Ya la estudiante C, por su parte, durante el periodo de prácticas supervisadas, lo realizó en un formato híbrido, destacando la participación en los procesos formativos tanto dentro de la Universidad como en el espacio escolar.

Con la enseñanza a distancia, tanto las escuelas básicas del campo como la Universidad se adhirieron a alternativas para que hubiera enseñanza con el uso de tecnologías digitales. La adhesión a la educación remota, aun siendo una propuesta de emergencia, afectó significativamente la vida escolar de los sujetos rurales, porque impactó en el proceso de exclusión educativa de los pueblos rurales y amplió el vaciamiento del medio rural, ya que la mayoría de los campesinos necesitaban trasladarse a las grandes ciudades, que tienen redes de internet o tienen espacios públicos con señal de internet abierta, arrojar a los campesinos a los factores de contaminación de COVID-19 y expulsar a las familias del campo. En este sentido, Saviani y Galvão (2021, p. 39, énfasis añadido, nuestra traducción) advierten que:

[...] La "enseñanza" remota se expandió y también llegó a la educación pública de una manera muy expandida, haciendo uso de "variaciones idénticas sobre el mismo tema". Incluso para funcionar como sustituto, excepcional, transitorio, de emergencia, temporal, etc., a pesar de los desacuerdos que tenemos con la enseñanza no presencial y que abordaremos, se necesitarían cumplir ciertas condiciones primarias para poner en práctica la "enseñanza" remota, como el acceso al entorno virtual proporcionado por equipos apropiados (y no solo teléfonos celulares); acceso a Internet de calidad; que todos estén debidamente familiarizados con las tecnologías y, en el caso de los profesores, también preparados para el uso pedagógico de herramientas virtuales.

En este sentido, la enseñanza remota presentó fisuras en la forma en que se colocó en las escuelas básicas y universidades rurales, ya que no cumplía con las condiciones primarias como el acceso al entorno virtual, el acceso a internet de calidad y que los docentes tuvieran preparación para el uso de las tecnologías digitales.

Así, la enseñanza a distancia en las escuelas básicas rurales es una "gran falacia" revestida de narrativas de inclusión digital sin la oferta de una política pública por parte de los gestores públicos; Un ejemplo de ello es el veto del Gobierno de Bolsonaro al PL 3477/2020, que regula las ayudas financieras para el acceso a internet de estudiantes y profesores para la enseñanza a distancia en educación básica (BRASIL, 2020). Con este veto, se vulnera el derecho a la educación, aumentando los índices de exclusión educativa, con severas restricciones al acceso a la escuela y al conocimiento tecnológico y de comunicación por parte de los campesinos, aumentando las tasas de analfabetismo en el país.

A partir de esta realidad, buscamos en este estudio investigar si hubo aprendizaje de la enseñanza a través de la disciplina de Pasantía Curricular Supervisada en el período de enseñanza remota. Los estudiantes internos (Estudiante A, Estudiante B, Estudiante C) informaron que:

Por mucho que fuera un desafío, pudimos aprender sobre este momento a partir de los informes de los maestros, sobre las dificultades, las estrategias, incluso los problemas que los maestros desarrollaron con la enseñanza remota, donde, una gran parte de ellos se sentían incapaces, también desarrollaron estrés, ansiedad, y podemos experimentar de cerca, todos estos problemas con los maestros. Con respecto a los estudiantes, no pudimos tener tanto contacto, pero pudimos comprender lo doloroso que fue este momento para ellos [...]. Como también podemos percibir de cerca el abandono de las comunidades rurales, por parte de los líderes del Estado, los problemas de acceso a Internet y herramientas tecnológicas que serían esenciales en estos momentos (Estudiante A).

Durante este período de prácticas remotas, aprendimos a desarrollar metodologías y estrategias con el uso de recursos tecnológicos, por lo que fue un recurso de aprendizaje significativo para ellos desarrollar la pasantía curricular obligatoria (Estudiante B).

El mayor aprendizaje para mí fue el trabajo colectivo, que además de los desafíos / abandonos / y dificultades, observo como resistencia y punto principal para poder continuar durante esta enseñanza remota. Conocer la realidad de la escuela de la estructura física, asociación de profesores, servidores generales y estudiantes también fue un aprendizaje, ya que es el espacio donde intercambiamos conocimientos, compartimos experiencias y acogemos. Observo que estos aprendizajes fueron posibles en un momento que dice mucho sobre la resistencia, cuando me refiero a este momento de enseñanza remota, porque desafortunadamente esta práctica remota es muy limitada y excluyente, aparte de las innovaciones de los directores escolares (Estudiante C).

Los informes abordan los desafíos de asistir a una disciplina teórico-práctica como es la Pasantía Supervisada en el formato remoto, debido a la posibilidad de que sea tanto para establecer contacto con las escuelas básicas del campo como para mantener un vínculo y

aprender en el contexto profesional. Pero también, los informes presentan el aprendizaje sobre la enseñanza como un diálogo, incluso a través de plataformas digitales, con los docentes sobre los desafíos, dificultades, estrategias, que los docentes enfrentaron en el período remoto, así como la comprensión de la dinámica del trabajo colectivo.

La pasantía supervisada es un componente curricular que brinda diálogo entre las instancias formativas, más que eso, es el espacio de excelencia que involucra a los estudiantes en las realidades de las escuelas, permitiendo la reflexión y el análisis crítico de la realidad. En esta dirección, Pimenta y Lima (2012, p. 111, nuestra traducción) afirman que:

Al pasar de una universidad a otra y de una escuela a otra, los aprendices pueden tejer una red de relaciones, conocimientos y aprendizajes, no con el objetivo de copiar, de criticar solo los modelos, sino en el sentido de comprender la realidad para superarla.

El aprendizaje sobre la enseñanza y los procesos pedagógicos son oportunizados dentro de espacios formativos, como universidades y escuelas, sin embargo, con la enseñanza remota se perdió el contacto con los estudiantes, el diálogo y el vínculo con las escuelas, la posibilidad de conocer de cerca la realidad escolar e intervenir críticamente en ella.

Por lo tanto, la enseñanza a distancia tiene varias implicaciones pedagógicas en el contexto de las escuelas primarias rurales. El primero es la relación del proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de una dinámica de profesores *online* y estudiantes *offline*. La enseñanza a distancia hace imposible la dimensión social de la escuela básica rural en la formación humana de los campesinos, porque niega una educación igualitaria y hace inviable el trabajo pedagógico del acto de educar.

Conclusión

Con la adhesión de la enseñanza remota, las escuelas básicas rurales y la universidad experimentaron un período tenso debido a la negación del derecho a una educación de calidad en el lugar donde viven; esto reforzó la narrativa de eliminación de las tasas de exclusión digital en las zonas rurales. Cuando miramos el contexto de la Universidad, en la oferta del componente curricular de prácticas, nos damos cuenta de cuánto se comprometió este espacio de formación en su integridad, porque las etapas formativas como el contacto y el vínculo con las escuelas, el diagnóstico de la realidad, las observaciones de la práctica docente y los procesos de gestión, la regencia, La producción de los informes y su socialización se

desarrollaron en un formato que no retrata las condiciones reales de las escuelas básicas del campo.

Por lo tanto, es visible, en el contexto educativo, específicamente en el contexto de las escuelas básicas del campo, la falta de inversión y de una política educativa que responda a la realidad de la educación de los campesinos. En este sentido, lo que tenemos es la ausencia de políticas y acciones gubernamentales dirigidas a los pueblos rurales, debilitando el sentido de que la educación es un derecho de todos, ya que no todas las personas pueden disfrutar de un derecho adquirido. Frente a esta realidad, se sigue propagando la narrativa de que el campo es un lugar de atraso y que el desarrollo económico y educativo del país se basa en la producción científica eurocéntrica, desconociendo el conocimiento popular de las personas que viven en el campo e inferiorizando su papel como agentes transformadores de su realidad y de la transformación económica y social.

Así, los datos señalaron que la pasantía supervisada durante la enseñanza a distancia permitió aprender sobre ser y convertirse en maestro, sobre los procedimientos didácticos, y señaló desafíos durante la realización de esta etapa formativa como la dinámica de la enseñanza a distancia, evidenciando los problemas sociales y estructurales de la educación rural con respecto al cierre de las escuelas básicas, la falta de internet, así como las dificultades y tensiones en el desarrollo de las actividades de este componente curricular. Incluso en este escenario, entendemos la pasantía como un espacio de formación y aprendizaje de la enseñanza que impregna la formación docente, por lo tanto, es una de las primeras oportunidades para la inserción del futuro docente en la profesión.

REFERENCIAS

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. Disponible en: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4522/3948>. Acceso: 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. Disponible en: <https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=8916306&ts=1616156368586&dispositivo=inline>. Acceso: 12 mayo 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. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acceso en: 12 marzo 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. **Comprender 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. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1079-1097, abr./jun. 2022. Disponible en: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14369/13315>. Acceso: 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. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/es/a/57t84SXdXkYfrCqhP6ZPNfh/abstract/?lang=pt>. Acceso: 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. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0781-0794, mar. 2022. Disponible en: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15880>. Acceso: 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

Reconocimientos: No aplicable.

Financiación: No había financiación.

Conflictos de intereses: No aplicable.

Aprobación ética: El trabajo respetó la ética en la investigación.

Disponibilidad de datos y material: No aplicable.

Contribuciones de los autores: Las autoras Adriana Lima Monteiro Cunha y Maria do Socorro Pereira da Silva, así como el autor Thaynan Alves dos Santos produjeron conjuntamente la redacción de este artículo.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

