






Uma experiência na formação de professores para a Educação do Campo em tempos de Pandemia: o Estágio Supervisionado na Licenciatura em Ciências Agrícolas/Agrárias

 Lucas Gabriel Popeng¹,  Uberson Rossa²,  Simão Alberto³,  Reginaldo Leandro Placido⁴,  Eduardo Augusto Werneck Ribeiro⁵
^{1, 2, 3, 4, 5} Instituto Federal Catarinense - IFC. BR-280 - Colégio Agrícola. Araquari - SC. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: lucasgabriel382@gmail.com

RESUMO. Modalidade prevista na LDB 9394/1996, a Educação do Campo tem a Licenciatura em Ciências Agrícolas/Agrárias como uma das graduações que habilita educadores para atuação nesta modalidade. Nesse currículo, o estágio supervisionado constitui-se num espaço da relação teoria e prática, sendo um instrumento de ensino e aprendizagem para a formação docente e atuação na Educação do Campo. O objetivo geral deste texto é apresentar, a partir de uma análise reflexiva descritiva, a experiência pedagógica de um programa de estágio, no curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas/Agrárias, em tempos de pandemia, e como ele pode contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos necessários para a prática docente. A partir da análise reflexiva descritiva foi possível depreender que o estagiário se deparou com um universo novo em tempos de pandemia, com necessidade de construir conhecimento tecnológico para viabilizar sua intervenção pedagógica via dispositivos digitais. Entende-se esta experiência como um passo rumo à docência, de uma forma inédita, superando os paradigmas educacionais, em face da epidemia de Coronavírus (Covid-19). Esses conhecimentos pedagógicos adquiridos no curso e experienciados no estágio supervisionado podem contribuir para a formação de professores, conscientes das relações de ensino e aprendizagem com o contexto histórico vivenciado, especialmente no Ensino Agrícola e na Educação do Campo.

Palavras-chaves: formação de professores, ensino rural, educação do campo, estágio supervisionado, pandemia.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e16317	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------



Rural Education in times of pandemic: the supervised internship in the Degree in Agriculture/Agrarian Sciences

ABSTRACT. Rural Education is a modality provided for in the Federal Law of Guidelines and Bases No. 9394 of 1996, with the Degree in Agricultural/Agrarian Sciences being one of the graduations that qualifies educators to work in this modality. In the curriculum of the Degree in Agricultural/Agrarian Sciences, the supervised internship constitutes a space for the relationship between theory and practice, being a teaching and learning instrument for teacher training and performance in Rural Education. The general objective of this text is to present, based on a reflective descriptive analysis, the pedagogical experience of an internship program, in the Degree course in Agricultural/Agrarian Sciences, in times of pandemic, and how it can contribute to the development of knowledge necessary for teaching practice. From the reflective descriptive analysis, it was possible to infer that the intern was faced with a new universe in times of a pandemic, with the need to build technological knowledge to enable his pedagogical intervention via digital devices. This experience is understood as a step towards teaching, in an unprecedented way, overcoming educational paradigms, in the face of the Coronavirus (Covid-19) epidemic. This pedagogical knowledge acquired in the course and experienced in the supervised internship can contribute to the formation of teachers, aware of the teaching and learning relationships with the historical context experienced, especially in Rural Education.

Keywords: teacher training, rural education, countryside education, supervised internship, pandemic.

Educación Rural en tiempos de Pandemia: la pasantía tutelada en la Licenciatura en Agricultura/Ciencias Agrarias

RESUMEN. La Educación Rural es una modalidad prevista en la LDB 9394/1996, siendo la Licenciatura en Ciencias Agrícolas/Agrarias una de las graduaciones que habilita a los educadores para actuar en esta modalidad. En el plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias Agrícolas/Agrarias, la pasantía tutelada constituye un espacio de relación entre teoría y práctica, siendo un instrumento de enseñanza y aprendizaje para la formación y desempeño docente en Educación Rural. El objetivo general de este texto es presentar, a partir de un análisis descriptivo reflexivo, la experiencia pedagógica de un programa de pasantía, en la Licenciatura en Ciencias Agrícolas/Ciencias Agrarias, en tiempos de pandemia, y cómo puede contribuir al desarrollo del conocimiento necesario para la práctica docente. Del análisis descriptivo reflexivo, fue posible inferir que el pasante se enfrentó a un universo nuevo en tiempos de pandemia, con la necesidad de construir conocimientos tecnológicos que posibilitaron su intervención pedagógica a través de dispositivos digitales. Esta experiencia se entiende como un paso hacia la enseñanza, de manera inédita, superando paradigmas educativos, ante la epidemia del Coronavirus (Covid-19). Estos conocimientos pedagógicos adquiridos en el curso y experimentados en la pasantía tutelada pueden contribuir a la formación de docentes conscientes de las relaciones de enseñanza y aprendizaje con el contexto histórico vivido, especialmente en la Educación Rural.

Palabras clave: formación docente, educación rural, educación en el campo, pasantía tutelada, pandemia.

Introdução

O estágio supervisionado é um dos componentes curriculares obrigatórios nos cursos de licenciatura, constituindo-se num espaço privilegiado da concretização da relação teoria e prática na formação do futuro professor. Sendo assim, é marcado como uma etapa primordial no processo de profissionalização acadêmica docente, pois é nele que o licenciando entra em sala de aula e traduz, a partir da *práxis*, a teoria em prática pedagógica. É no estágio supervisionado que o licenciando percebe a complexidade das relações do espaço escolar, havendo, desse modo, uma experiência na prática que oferece oportunidade de observação, análise e exercício da profissão docente.

Em vista disso, o estágio supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas/Agrárias contribui para a reflexão-ação do estudante, em especial para o desenvolvimento de seus conhecimentos e habilidades didático-pedagógicas voltadas para o exercício da docência. Por isso, o estágio é concebido como um campo de formação, um espaço de aprendizagem do fazer concreto, em que um leque de situações, de atividades de aprendizagem profissional se manifesta para o estagiário, com foco em sua formação. O estágio é o *locus* onde a identidade profissional do estudante é gerada, construída e referida, voltando-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejada de forma gradativa e sistêmica (Buriolla, 2011, p. 13). Nesta síntese sobre o estágio, consegue-se vislumbrar a grande influência que possui durante o curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas/Agrárias, sendo um processo preparatório para a atuação na Educação do Campo e em outras modalidades de inserção do egresso deste curso.

Situações adversas na execução do estágio fazem parte do próprio exercício pedagógico e constituem material para a formação dos licenciandos. Entretanto, quando tais situações foram agravadas por catástrofes como foi a pandemia da COVID19, as reflexões sobre a execução de um programa de estágio na formação de professores devem ser debatidas. Ainda nessa perspectiva, surgem indagações da aprendizagem *on-line*, como aquelas que foram impostas pelo distanciamento social da pandemia ou até pelo contexto da educação a distância: como realizar as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, uma vez que estas pressupõem contato físico com os ambientes escolares? Essa e outras questões foram alvo e ainda são objetos de debates e discussões na área educacional (Novelli, Oliveira, Mello & Santos, 2021).

Tendo esta problematização como aio, o objetivo geral deste texto é apresentar, a partir de uma análise reflexiva descritiva, uma experiência pedagógica de um programa de estágio, no curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas/Agrárias (LICA), do Instituto Federal Catarinense, vivenciado nos tempos de pandemia, e como ele pode contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos necessários para a prática docente. A apresentação desta vivência se ampara numa metodologia de relato de prática pedagógica, onde, em cada fase descrita, há uma relação com a literatura que sustentou a concepção de estágio. Com esta metodologia adotada, espera-se que haja fluidez na descrição e na reflexão sobre a aplicação de um programa de estágio no período de pandemia. As observações para construção deste relato descritivo reflexivo foram realizadas com estudantes matriculados nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado, considerando cada fase do Estágio Supervisionado previsto no currículo do curso e a sua execução em tempos de pandemia.

Com o surgimento da Covid-19 no final de 2019, uma série de problemas em escala global, de forma brusca e inesperada, exigiu uma (re)configuração das relações políticas, econômicas e sociais que permeiam a sociedade. Esta, por sua vez, impactou a educação de modo geral. Entre os protocolos aplicados para evitar a proliferação do vírus, a obrigação do distanciamento físico implicou no desenvolvimento de métodos de ensino inovadores para alunos e professores (Santos, Ferrete & Alves, 2021; Ribeiro, 2020).

Como alternativa de buscar formas para manter a conexão com o estudante da escola e progredir com o aprendizado, no IFC foram adotadas a realização de Atividades de Ensino Remotas (AER), permitindo o desenvolvimento de programas educacionais adaptados aos estudantes, como uma forma de, mesmo com o distanciamento social, dar continuidade à aprendizagem e manter o vínculo do estudante com a vida escolar. A opção por AER foi alvo de críticas e debates em torno das estruturas internas e externas das instituições de ensino. Esse cenário as colocou no “olho do furacão”, impactando o replanejar nas ações pedagógicas, repensar processos de ensino e de aprendizagem e rever estratégias de avaliação alternativas em relação às convencionais (Thiengo, Diogo, Bianchetti, Alves & Assis, 2021).

Estas estratégias e alternativas impactaram todos os componentes curriculares, inclusive os Estágios Supervisionados. Para responder às inquietações e debates em torno do estágio supervisionado na pandemia, se fez necessário refletir sobre o paradoxo criado pela sociedade, buscando sempre alternativas que sejam significativas para a melhoria da educação. Neste trabalho é realizada uma retrospectiva sobre a importância do programa de estágio supervisionado no LICA nos tempos de pandemia, vinculadas ao processo de

adequação às práticas de ensino, associado à utilização de inovações tecnológicas que podem desenvolver autonomia para o futuro professor. Na medida em que o estagiário se deparou com um universo novo em tempos de pandemia, com necessidade de construir conhecimento tecnológico para viabilizar sua intervenção pedagógica via dispositivos digitais, provocou uma experiência como um passo rumo à docência, de uma forma inédita e inovadora, superando, dessa forma, os paradigmas educacionais, em face da epidemia da Covid-19. Esses conhecimentos pedagógicos adquiridos no curso e experienciado no estágio supervisionado podem contribuir para uma formação para a formação de professores, conscientes das relações de ensino e aprendizagem com o contexto histórico vivenciado, especialmente na Educação do Campo.

Metodologia

Os dados e análises deste texto compõem a descrição de uma prática pedagógica e caracterizam-se como elementos de uma pesquisa básica, mas que, simultaneamente, possui uma intencionalidade aplicada. Desta forma, é possível definir a natureza como translacional, ao envolver um processo conhecido por translação do conhecimento. Neste processo, o foco da investigação científica adquiriu um fluxo de informação bidirecional entre as pesquisas básica e aplicada, resultando em uma aplicabilidade real do conhecimento e de novas tecnologias, melhorando a aplicação de novos conceitos didático-pedagógicos, e, finalmente, proporcionando benefícios diretos aos principais interessados neste processo: os estudantes.

Segundo Clavier et al. (2011, p. 791) a translação estabelece o nexos entre pesquisa e a prática, que inclui os aspectos: cognitivo (os conteúdos da pesquisa e da ciência); “estratégico (voltado para facilitar o processo de pesquisa e equilibrar relações de poder entre os parceiros) e práticas logísticas (as tarefas práticas de coordenação)”. Portanto, a translação não é só sobre o conteúdo, mas também sobre o método, o local, a forma e o incentivo para conhecer. Como as pesquisas educacionais influenciam a nossa prática em sala de aula? Esse é o mote da pesquisa translacional educacional, articular as diversas áreas do saber para poderem produzir conhecimento aplicável e replicável no chão da escola (Moreira, 2018, p. 74).

A forma de abordagem escolhida é qualitativa, pois se preocupou com o aprofundamento da compreensão de um grupo social. Consoante às autoras Gerhardt e Silveira:

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. (Gerhardt & Silveira, 2009, p. 34).

A pesquisa ocorreu em parceria entre o professor pesquisador e os estudantes, visando a construção coletiva do conhecimento entre os participantes da pesquisa. Neste caso, outra tipologia encontrada é a pesquisa participante, Prodanov e Freitas (2013, p. 67) a classificam como: “quando se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas.”

A análise da translação foi reflexiva descritiva, onde é descrita uma experiência pedagógica de um programa de estágio, no curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas/Agrárias (LICA), do Instituto Federal Catarinense, vivenciado nos tempos de pandemia, e como ele pode contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos necessários para a prática docente. A apresentação desta vivência se ampara numa metodologia de relato de prática pedagógica, onde, em cada fase descrita, há uma relação com a literatura que sustentou a concepção de estágio. As observações para construção deste relato descritivo reflexivo foram realizadas com estudantes matriculados nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado, considerando cada fase do Estágio Supervisionado previsto no currículo do curso e a sua execução em tempos de pandemia.

Cabe pontuar que o foco deste tipo de análise está na descrição do processo e não nos dados quantitativos, pois a intenção é evidenciar a prática e sua relação com a teoria. Neste sentido, busca-se a partir da descrição da prática pedagógica, destacar os aportes teóricos recorridos.

Ainda, para efeitos metodológicos, é importante sintetizar a importância do Estágio Supervisionado na LICA e é apresentado na matriz curricular. Segundo a Lei Federal n. 11.788, que dispõe sobre a regulamentação dos estágios das licenciaturas, em seu Artigo 1º,

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (Brasil, 2008).

No que tange à Resolução CNE/CP Nº 2/2015¹, em seu artigo 6º, “o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades

de trabalho acadêmico”. A Resolução citada estipula que deverão compor a grade curricular dos cursos de licenciatura, pelo menos 400 horas de estágio docente, a partir do início da segunda metade do curso.

A preparação para a prática da docência, no LICA se encontra em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais e inicia desde a primeira fase do curso, mas é efetivada no processo de estágio obrigatório, a partir da 5ª fase do Curso, inicialmente para os anos finais do Ensino Fundamental (5ª e 6ª fase) e na sequência no Ensino Médio (7ª e 8ª fase). Necessário saber que LICA é um curso de licenciatura que tem por objetivo preparar o egresso para atuar no ensino agrícola em nível fundamental e médio, em escolas de nível fundamental que desenvolvem preparação para o trabalho no setor primário, em especial as do campo, em escolas de nível médio que oferecem o Curso Técnico na área de Ciências Agrárias, escolas ou instituições que desenvolvam programas de educação agrícola para jovens e adultos, instituições que trabalhem com capacitação de recursos humanos para a agricultura nos setores de assistência técnica, de extensão rural, de produção e de serviços afins.

O programa de estágio da LICA é ofertado em componentes curriculares denominados Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II, Estágio Supervisionado III e Estágio Supervisionado IV. Trata-se de quatro fases, distribuídas do 5º ao 8º semestre, com um total de 405 horas. Cada componente curricular tem a relação de um orientador para até 12 estudantes, podendo ter mais de um por componente curricular, geralmente um docente da área das ciências agrícolas e um docente da área de pedagogia.

Os estudantes são matriculados inicialmente em Estágio Supervisionado I, podendo avançar para Estágio II somente após a conclusão e aprovação no Estágio Supervisionado I, e assim sucessivamente. Para distribuir as oportunidades de aprendizagem, o estágio se divide em quatro etapas pedagógicas: a primeira etapa (Estágio Supervisionado I) é destinada à observação reflexiva da realidade do espaço educativo, contemplando áreas administrativas e pedagógicas organizacionais de instituições de ensino privadas ou públicas; na segunda etapa (Estágio Supervisionado II), o foco é no planejamento de um projeto de intervenção para aplicação na fase de regência; na terceira etapa (Estágio Supervisionado III), o licenciando entrará em sala de aula para desenvolver os conhecimentos e conteúdos adquiridos no curso; na quarta e última fase (Estágio Supervisionado IV), o estudante deve produzir textualmente a análise crítica reflexiva das práticas pedagógicas e como contribuíram para suas experiências na formação docente, impactando o perfil profissional do futuro professor, formado em

Ciências Agrícolas/Agrárias. Houve acompanhamento das quatro fases de estágio e, conseqüentemente, dos quatro componentes de Estágio Curricular Supervisionado, que serão descritos neste artigo.

A observação pedagógica e a reflexão do período inicial do estágio em tempos pandêmicos

Pimenta; Lima (2004, p. 120) afirmam que “o estágio tem por objetivo preparar o estagiário para a realização de atividades na escola, como professores na sala de aula, bem como para a análise, avaliação e crítica”. É durante o estágio que o futuro professor terá contato com a realidade na qual atuará. Portanto, caracteriza-se como um momento de atuação do processo educativo, sendo um elemento fundamental para a formação e constituindo-se como o espaço, por excelência, da relação dialética entre a teoria e a prática.

Na LICA é a partir da observação pedagógica (Estágio Supervisionado I) que se consegue ter o primeiro contato com a área de estágio, com isso nota-se um campo permeado de dúvidas, obstáculos, incertezas e paradigmas. Durante a formação do licenciando, o olhar investigativo é importante para construir reflexões significativas, além disto, o observador aplica seus sentidos diretamente ao fenômeno que está sendo estudado de forma global e não apenas a determinados elementos que pressupõem um senso comum. Esta etapa do estágio é importante na formação do professor reflexivo, pois como argumentam Alberto, Placido e Placido,

Partindo dessa compreensão é possível afirmar que o professor reflexivo é o sujeito capaz de analisar criticamente os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais nos quais ocorrem suas práticas docentes, podendo assim intervir nessa realidade e transformá-la. Portanto, cabe a ele transformar o processo ensino-aprendizagem dinâmico, criativo e global. (Alberto, Placido & Placido, 2020, p. 1657).

No cenário sobre a realidade mundial nos anos 2020 e 2021, a pandemia da Covid-19 foi um empecilho ao processo educacional, refletindo-se no momento de estágio supervisionado. Desse modo, criam-se questões pertinentes para reflexão: Como foi possível observar as práticas educativas no estágio em tempos de pandemia e isolamento social? Ou como foi manter a regularidade das observações pedagógicas que envolvem a educação em períodos maleáveis como o da pandemia? A solução foi buscar formas digitais para manter a regularidade do ensino, como o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), diante do imediatismo proposto. Este uso das TICs oportunizou atentar, por exemplo,

para o tipo de comunicação (mensagem) utilizada pelos estudantes atualmente, que Capeleto, Ribeiro, Plácido, Amarin e Bohn, (2022, p. 124) denominam de produção audiovisual, composta por inúmeros aplicativos que são amplamente utilizados para o lazer e entretenimento dos estudantes, como é o caso das redes sociais.

No Curso de LICA, a observação pedagógica, em campo, estabelece um olhar sobre a realidade educacional, desde a legislação vigente da escola até as relações dos estudantes em sala de aula. Nesse período inicial do estágio é necessário atentar, especificamente, em descrever os fenômenos sem modificá-los, com um olhar reflexivo, o que se torna um grande desafio em todos os momentos de observação no âmbito de quem observa e quem é observado (Rossa, 2019).

Pimenta (2005) ressalta sobre os aspectos que devem ser observados durante a fase de estágio, sendo eles: a organização da escola; sala de professores; o recreio; o conteúdo e a metodologia; o planejamento; relações professor-aluno e professor-coordenação; e dificuldades de aprendizagem e de relacionamento dos alunos, dentre outros aspectos formais e informais. Com inúmeras perspectivas para se observar, vem a frequente indagação: como observar a escola estando distante da mesma? Essa é uma barreira inicial que surgiu na pandemia e, sem dúvida, a mais dificultosa para agir.

Ao observar o ambiente escolar buscou-se refletir as práticas e as vivências na educação, que demandou formas alternativas de continuidade do processo de ensino e aprendizagem, como o ensino remoto por meio das plataformas digitais. Todavia, abriram-se outras possibilidades de trabalhos pedagógicos, plataformas digitais e inovações metodológicas pouco utilizadas anteriormente, sendo a visão do ambiente escolar digital um espaço para o estagiário se adaptar e inovar (Gonçalves & Avelino, 2020).

Sabe-se que o estágio nos cursos de licenciaturas é totalmente presencial, isto é, o estagiário produz e aplica as experiências nos ambientes físicos, mas houve a inovação e um novo método criado, o estágio remoto. Neste cenário epidêmico buscou-se adaptar maneiras diferentes para observar o cotidiano escolar, em que se deu a utilização de tecnologias como computadores e *smartphones* para acompanhar as aulas, buscar documentos burocráticos sobre a escola, localizar imagens e notícias sobre seu cotidiano. Mesmo à distância, ainda é possível ficar atualizado sobre como está o cotidiano escolar (Rocha & Peterle, 2022).

Mediante esse cenário, o estagiário aperfeiçoou o contato com os recursos didáticos e tecnológicos constantemente, visando estreitar o relacionamento entre professor, estudante e instituição de ensino, para dar continuidade à aprendizagem por meio de experiências durante

as observações do estágio. Ao se deparar com a utilização das tecnologias, constantes entre a observação e a realidade escolar, notou-se uma oportunidade em avançar rumo à inovação do estágio supervisionado no curso. Por outro lado, exigiu do professor, o reconhecimento de novos comportamentos que foram moldados no período pandêmico. Na pesquisa de Capeleto et al. (2022), ao se deparar com o *webcam* desligada no desenvolvimento do curso, os pesquisadores constataram que o espaço virtual também produziu a cultura escolar que espelha a realidade do estudante. Assim, mesmo com novos recursos tecnológicos, deve-se levar em consideração a ação do docente em mediar este novo contexto de ensino-aprendizagem.

Esta observação levou a constatar que cada vez que se utiliza racionalmente a tecnologia, mais ela pode melhorar e adaptar o progresso de um bom trabalho do estagiário. De acordo com Plácido, Benkendorf e Todorov (2021), as instituições escolares possuem um jeito peculiar de lidar com os mais diversos assuntos que permeiam o cotidiano escolar, adaptando-se frente às adversidades. Nesse contexto educacional, novos espaços escolares (virtuais), associados à ampla oferta de TICs no processo ensino-aprendizagem, também devem ser considerados (Miranda, Moret, Silva & Simão, 2020).

Nesta etapa, um ponto importante foi resultante das reflexões dessa fase inicial: o Relatório de Estágio. Este é um documento construído coletivamente entre orientadores, supervisores e estagiários. Nessa construção textual deve conter informações da escola, dos procedimentos didático-metodológicos, do regente da turma, documentações do estágio e as considerações do estagiário em confronto teoria e prática. Esta contextualização é um ponto fundamental para o reconhecimento dos contextos em que o licenciando se encontra e, ao mesmo, oportunizar uma reflexão da prática pedagógica. Piconez (1991) realça a valorização da reflexão e a escrita em torno do Estágio Supervisionado, pois é nesse período de escrita textual que o esclarecimento e o aprofundamento da relação dialética prática-teoria-prática se revelam como *práxis* do fazer docente. Como afirmam Alberto, Plácido e Plácido,

Neste sentido, toda ação docente de intervenção pedagógica em que há intencionalidade reflexiva, ou das relações docentes, pode ser compreendida como uma forma de *práxis*. Como no ato educativo aquele que ensina também aprende, a *práxis* é também modificadora das próprias relações e, portanto, ressignificadora destas relações de forma reflexiva e reiterativa. (Alberto, Plácido & Plácido, 2021, p. 90).

Se esta reflexão não levar em conta os contextos, o futuro professor não exercerá a sua *práxis*. Reconhecer os contextos também abrem outras frentes de observação. Em um campo

tecnológico voltado para educação do campo que é envolvida por sujeitos, o ensino com o uso de tecnologias só será realmente democrático, a partir do momento que todos tenham acesso à Internet.

Desse modo, dentre os problemas enfrentados no ensino remoto, destaca-se a desigualdade do acesso e a baixa frequência nas aulas. Segundo dados da agência de notícias do IBGE, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (PNAD Contínua TIC) - 2018 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2018) apontou que apenas uma em cada quatro pessoas no Brasil não tem acesso à Internet. Porém, a utilização do telefone celular já está próximo da totalidade com 99,2% das residências, sendo um dos principais meios de acesso da população (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022). Assim, a irregularidade nas participações de aulas síncronas se mostrou um indicador baixo em relação ao número total de alunos regularmente matriculados no curso, bem como a entrega de trabalhos e avaliações sofreram atrasos, devido aos problemas ocorridos com a Internet.

Dessa forma, é preciso democratizar o acesso à Internet e aos dispositivos tecnológicos necessários para que a aprendizagem remota aconteça (Quadros & Cordeiro, 2020). No caso da Educação do Campo, acredita-se que o acesso à Internet seja um desafio ainda maior, considerando os aspectos de interiorização e da realidade dos espaços educativos no contexto rural. Vale lembrar que a falta de acesso aos recursos tecnológicos revela outras carências do povo brasileiro, criando uma barreira ou interferência para alunos, professores e estagiários.

As aulas tradicionais realizadas pelos professores no ensino presencial ficam limitadas ao uso da lousa, livros e artigos didáticos e da experiência do docente. Consequentemente, isso foi uma mudança drástica por parte de professores e estudantes acostumados com a presencialidade. Com o auxílio do uso das tecnologias, em meio à pandemia, os docentes colocaram em prática metodologias ativas para que a construção do conhecimento fosse autônoma. Assim, ao utilizar as tecnologias educacionais no processo pedagógico, a partir de um paradigma inovador, houve inovação na prática docente, mantendo o equilíbrio no emprego das tecnologias (Alberto, Placido & Placido, 2020, p. 1665). Ressalta-se que se a tecnologia sozinha não garante nada, partindo-se desse princípio, a educação e tecnologia devem ser mediadas para que ocorra um processo de reflexão por parte dos professores e alunos, tornando algo que os integre e não os distancie.

Contudo, essas observações e investigações em torno das aulas digitais permitiram olhar para as atitudes dos estudantes, buscando identificar fatores facilitadores na busca da aprendizagem significativa. Além disso, identificou-se a metodologia dos professores regentes em busca do aperfeiçoamento da própria prática, bem como auxiliar na regência futura no ensino, neste caso das Ciências Agrícolas/Agrícolas e sua aplicação na Educação do Campo.

Caldeira (2001) corrobora quando lembra que os saberes não são produzidos somente com a prática, mas são produzidos na relação entre teoria e prática. Sendo assim, as duas possuem papéis importantes no processo, pois, sem a reflexão teórica sobre a prática, não é possível avançar na avaliação do fazer da prática pedagógica. Portanto, o período de observação pedagógica e a descrição relatada estavam vinculados com as práticas educativas. Ressalta-se, assim, que o estagiário deve compreender a importância da teoria para que consiga aplicá-la em sua prática futura.

O planejamento pedagógico de ensino para a preparação do estágio

Nos estágios da LICA a etapa subsequente à observação é a etapa do planejamento. Nesta etapa sequencial (Estágio Supervisionado II) foi possível verificar a observação como um sustentáculo para o ato de planejar a ação pedagógica. Em consequência, esta foi uma das etapas mais sensíveis do estágio, pois fez com que o estagiário elaborasse um caminho a ser trilhado, prevendo, inclusive, os obstáculos pedagógicos que, porventura, poderiam surgir à frente, a partir das atividades de reconhecimento escolar e observações em sala, dando início às regências de classe.

Na etapa de planejamento os estudantes voltaram a refletir, através de leituras sugeridas pelos orientadores, sobre os contextos educacionais aos quais seriam realizados os estágios. Aqui foi necessário retomar sobre a Educação do Campo, dialogando com os estudantes que ela se refere a um paradigma educacional no Brasil (Molina & Jesus, 2004), pensada pela população camponesa. Foi ainda necessário discutir com os estudantes sobre a expressão Educação do Campo, explicando que esta expressão emergiu na década de 1990 através, principalmente, do papel do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (Caldart, 2012; Azevedo & Azevedo, 2018).

Desta forma, antes de planejar, Scalabrin e Molinari (2013, p. 3) ressaltam que “significará um passo importante ao estagiário ter a capacidade de se encontrar com a

realidade social da educação e, a partir desta relação, começar a preparar o seu amanhã como profissional da educação”. O conhecimento da operacionalidade escolar e a visão crítica da sociedade que a constitui são necessários para um planejamento no âmbito educacional. No caso do contexto desta licenciatura, educação agrícola e Educação do Campo, se faz importante destacar que a licenciatura em questão procura romper com a ideologia burguesa, contrária ao movimento de uma educação agrícola voltada para a agricultura familiar e da Educação do Campo, que têm como característica a oposição aos fundamentos da subordinação do homem camponês às relações de exploração. Sobretudo, a burguesia atua politicamente para o enfraquecimento da mobilização organizada pelos movimentos sociais ligados à terra, que tem como pauta principal a reforma agrária articulada com o direito à educação, permitindo que os trabalhadores rurais ocupem o cenário educacional e a escola desenvolva um currículo que valorize o homem do campo, que interrogue “a tradicional escola rural na sua forma de ensinar, de lidar com o conhecimento, de tratar as relações sociais que dentro dela ocorrem, de recusar vínculos com a comunidade que está ao seu redor” (Molina & Freitas, 2011, p. 20).

Munidos das discussões teóricas sobre o contexto educativo, os estagiários seguiram para a construção do planejamento, etapa onde eles definem os objetivos propostos para cada aula, como será o desenvolvimento das atividades e explicações aos estudantes, quais metodologias e estratégias serão aplicadas, quais os recursos didáticos que serão utilizados e os critérios de avaliação. Para elaborar o plano de ensino acerca do período, o estagiário dispõe dos conhecimentos construídos ao longo do curso de licenciatura e, também, na própria vivência escolar (Santos & Freire, 2017).

Sendo assim, pode-se definir o planejamento do ensino como um processo de pensar com criticidade, de forma “radical”, “rigorosa” e “de conjunto”, os problemas da educação escolar, no processo ensino e aprendizagem. Isto é, planejamento do ensino é algo muito mais amplo e abrange a elaboração, execução e avaliação de planos de ensino (Fusari, 1998). Esse é um processo que, a partir da disciplina de Estágio Supervisionado II, espera-se que o estudante da LICA deva aperfeiçoar suas técnicas para a montagem de um projeto do ano letivo que contemple uma visão prévia dos obstáculos que podem surgir dentro e fora da sala de aula.

No momento de organização das ações docentes e discentes, ao qual exige do professor conhecer os níveis/etapas que compõem o processo de planejamento, o estagiário constrói a idealização para aplicação futura. Dessa forma, o planejamento dos licenciandos

em Ciências Agrícolas/Agrárias configura as ações pretendidas para a aula, enquanto a fase de execução contempla o desenvolvimento da aula propriamente dita, denominadas como ações executadas (Moretto, 2007).

Ao planejar deve-se ter sintetizado quais são os objetivos e metas da escola e seu contexto local, para que seja traçado um alinhamento em conjunto com a instituição de ensino, e não cair no dilema da fala docente “Eu sempre transcrevo o planejamento do ano anterior, acrescento algo quando dá, entrego e pronto. Cumpri a minha obrigação” (Fusari, 1998, p. 44). Isso leva-nos a afirmar que o planejamento é um processo que, todo ano, está propício a inovações, mudanças e transformações que acrescentem a desenvoltura essencial para as práticas docentes. E, em tempos de pandemia, a atualização do plano de ensino é constante, pois são nestes documentos que se criam as ações tomadas acerca das práticas docentes.

No caso deste relato, em tempos de pandemia, o planejamento pedagógico se deu pela utilização de tecnologias digitais, que permitiram criar todo o Plano de Atividade para execução desta etapa. Portanto, o auxílio das ferramentas digitais como computadores e *smartphones* foram dispositivos indispensáveis para criar o cenário de planejamento pedagógico tecnificado.

Importante salientar que nas questões de *software* existem inúmeros aplicativos que podem auxiliar na criação do material didático, construção de planos de aulas, preparação de avaliações digitais, aulas práticas digitais e gravação/transmissão de aulas síncronas e assíncronas. Todavia, compreender em um nível detalhado a relação entre *hardware* e *software* (camadas/sistema operacional), para um uso competente e eficaz do computador, torna-se útil neste mundo digital, conseqüentemente, proveitoso para a construção do projeto de intervenção docente no ensino remoto. Além das questões tecnológicas, a sociedade passa por constantes transformações na maneira de agir, pensar e sentir das novas gerações; os educadores, envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, necessitam estar em constante transformação; e o estagiário, por sua vez, começa a sentir esse mundo do qual fará parte no primeiro contato: aquele promovido durante a prática de estágio. A partir das transformações sociais existem, também, as mudanças no meio de comunicação e nas tecnologias, que foram essenciais durante esse período. Tudo isso demanda um profissional da educação diferente, com uma prática reflexiva e o estágio poderá dar essa primeira noção do mundo no meio educacional (Scalabrin & Molinari, 2013).

Para a aplicação na Educação do Campo existe um grande diferencial que é transformar o ensino tradicional, considerando a realidade das escolas no meio rural, em algo inovador e significativo para os estudantes. Esse foi um ponto debatido e pode ser transformador para a realidade agrícola, se, ao transformar métodos de ensino, impactar na realidade dos estudantes ligados ao campo. Sendo assim, observou-se a existência de uma grande barreira de entrada da tecnologia para o ensino rural, pois “a tecnologia avança numa velocidade maior que a agilidade do sistema em transformar-se para atender às novas demandas” (Lima & Guerreiro, 2019, p. 3). Reinaldo e Privado (2021) relatam que este período “...é uma rotina considerada inovadora e extenuante quando exige dos professores aprenderem a lidar com as TIC”, pois isso torna a construção de um projeto de estágio multidisciplinar e com inúmeras hipóteses de construção de um novo cenário para os estudantes.

Toda essa responsabilidade gerou um grande desafio, pois, durante o estágio, o licenciando aprendeu, na prática digital, como pode influenciar a educação e adquirir a experiência extra para utilizar futuramente. Além disso, aprendeu a responsabilidade de planejar como seriam as aulas ministradas por ele, qual metodologia de ensino será utilizada, a organização das aulas, quanto ao tempo e às atividades realizadas com os alunos, de que forma serão feitas as explicações e como seriam feitas a verificação do aprendizado dos alunos.

Com isso, o licenciando conseguiu, neste período de pandemia, aplicar seu planejamento pedagógico prevendo o ambiente virtual totalmente digital, sendo importante a elaboração da sua atuação docente repleta de criatividade e utilizando uma metodologia que envolveu os alunos para o processo de ensino e aprendizagem com êxito.

Portanto, o planejamento adquiriu uma forma de organizar as ações para a regência, e, nos tempos de hoje, deve permanecer esta possibilidade para o trabalho, tanto do professor quanto do estudante. Isto posto, tanto o estagiário quanto os professores devem compreender o processo antes de entrar em sala de aula, de modo que atenda às necessidades dos alunos e da instituição escolar de maneira intencional. Para esse fim, criar o plano de aula com a visão crítica da educação e tendo em vista que o documento assume um caráter político, pedagógico, científico e técnico, faz com que o cenário de reflexão do estágio se transforme.

A regência e a aplicação das técnicas de ensino na docência

Com a observação e o planejamento pedagógico alinhado, se deu o início do Estágio Supervisionado III ou Estágio na Docência. Esta é uma das etapas mais esperadas pelo estagiário. A partir do momento que o estagiário se dedica a fazer as observações e planejamentos pedagógicos em campo, cria-se um elo dos conceitos para aplicá-los nessa fase e conseguir êxitos perante a docência.

Depois de trilhar o caminho e adquirir experiências sobre o ensino, é definido o papel do estagiário e quais contribuições podem ser desenvolvidas nesta fase:

A regência de classe é o momento em que o estagiário estará ministrando as aulas, com um conteúdo definido junto aos professores (supervisor e orientador), mas estando sob responsabilidade do estagiário planejar as aulas, definir a metodologia de ensino a ser trabalhada, desenvolver as atividades em classe e avaliar a aprendizagem dos estudantes, enfim é a etapa em que ele assume o papel do professor, ainda que sob supervisão e orientação externa. O período de regências de classe contribui para o desenvolvimento de diversos elementos fundantes da profissão professor, aliando teoria e prática de modo a propiciar o desenvolvimento de habilidades e competências próprias ao processo de ensino de conteúdos, de estabelecimento de relações pessoais e profissionais com os diversos sujeitos relacionados ao processo ensino-aprendizagem (Santos & Freire, 2017, p. 264).

Ao chegar ao momento de prática docente em sala de aula, o estagiário se prepara para, ao longo das etapas, construir um caminho seguro a ser trilhado. Nesta etapa mais uma vez os estudantes, a partir dos momentos de orientação, foram conduzidos a leituras sobre a educação agrícola e Educação do Campo. A partir das leituras foi possível constatar que, os alunos, em geral provenientes de escolas do campo, experimentaram a precariedade da Educação Básica no meio rural (Oliveira & Montenegro, 2010), o que não lhes assegurou a formação em conteúdos para o domínio das matérias escolares, especialmente para aqueles que cursaram a Educação Básica por meio da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além destas dificuldades já esperadas, diante do ensino remoto, diferente do ensino presencial, veio outro grande obstáculo: como levar o conhecimento de uma determinada temática ligada à realidade da Educação do Campo, ou seja, em ambiente rural, com pouco ou nenhum acesso a dispositivos digitais?

Para responder a indagação, Kenski (2012, p. 73) realça a importância “... das novas tecnologias, para que não sejam vistas como apenas mais um modismo, mas com a relevância e o poder educacional transformador que elas possuem, é preciso refletir sobre o processo de ensino de maneira global”. A partir disso, o estagiário é convidado a assumir novas perspectivas filosóficas, as quais contemplem visões inovadoras de ensino e de escola.

A prática educativa aplicada na fase do estágio supervisionado foi inovadora e distinta, comparada aos estágios passados do curso de LICA, desde seu material didático-pedagógico de ensino até os métodos avaliativos. É ululante que isto se deu pela peculiaridade do ensino ser totalmente remoto. Em consequência, exigiu do licenciando experiências básicas com a informática para o manejo, da melhor forma possível, o projeto de estágio.

A realidade imposta pela Atividade de Ensino Remota fez com que as aulas ministradas pelo estagiário sofressem diversas situações como, por exemplo, a queda de energia, a falta de Internet e ferramentas tecnológicas obsoletas. Diante disso, coube ao estagiário aprender como solucionar esses problemas que também ocorrem ao longo da prática profissional dos professores. Desse modo, Serres (2013, p. 19) destaca que as ciências cognitivas demonstram que o uso da Internet, a leitura ou a escrita de mensagens com o polegar, a consulta à *Wikipédia* ou ao *Facebook* não ativam os mesmos neurônios nem as mesmas zonas corticais que o uso do livro, do quadro-negro ou do caderno. A partir desse princípio, o estagiário deve orientar a utilização dos materiais para que a sua passagem na docência seja benéfica, tanto para os alunos como para o estagiário.

A utilização da tecnologia implicou evolução, tanto para o estagiário como para o público-alvo da sua docência, o aluno do ensino técnico. Sendo assim, um futuro professor excluído digitalmente terá menos possibilidade de articulação e argumentação no mundo virtual e, por conseguinte, suas práticas pouco contemplarão dinâmicas atuais (Dantas, Melo, Aquino, Silva & Sousa, 2016). Visto isso, o estagiário na LICA precisa estar atualizado quando o assunto é tecnologia, mesmo sendo no ensino remoto ou presencial, pois a tecnologia pode trazer inúmeros benefícios para as aulas, além de informação e comunicação, bem como dificuldades para sua execução.

As plataformas digitais como: *Google Classroom, Hangout Meet, Zoom, Teams, Sway, Flipgrid, Youtube, Instagram, WhatsApp*, canais interativos de TVs, entre outras ferramentas, serviram de subsídios, parcialmente, para desenvolver ações alternativas, no que tange ao processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que o estagiário tivesse um domínio básico das ferramentas a serem utilizadas na prática docente (Gonçalves & Avelino, 2020).

No caso dos estágios do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas/Agrárias é muito comum trabalhar com estudantes do curso técnico em agropecuária. Com isso, existe a especificidade de se criar os saberes técnicos ligados ao contexto rural e agrário, e é preciso fazer um panorama sobre a vida social de cada estudante, onde ele mora, qual sua relação com

agricultura e agropecuária, por que faz o curso, o que mais gosta no curso e o que menos gosta.

A partir desse diagnóstico, conseguiu-se evidenciar qual seria a melhor metodologia para se aplicar e obter a assimilação dos conteúdos a serem ensinados. Em tempos de pandemia, esta pesquisa diagnóstica se tornou possível com ferramentas digitais como o *Google Forms*, sendo um aplicativo digital para enviar formulários eletrônicos por meio de compartilhamento de *links*, em que os estudantes puderam responder todas as indagações que o estagiário demandou. Essa foi uma das etapas fundamentais no Estágio Supervisionado, pois é nela que se inicia o entendimento de quais meios se podem gerenciar em uma sala de aula, sendo digital ou não. Desse modo, a aquisição de saberes sociais interligados ao acadêmico foi fundamental para elaborar aulas significativas.

No que tange à continuidade das aulas na modalidade *on-line*, a regência via ensino remoto de elementos ligados ao cotidiano dos alunos teve como debate a própria pandemia e as consequências para a formação de futuros agrotécnicos. O debate explorou a dimensão educativa, pedagógica e científica. Como resultado, destacou-se a motivação dos alunos para aprender em um sistema colaborativo entre família-aluno, professor-aluno e aluno-aluno. Com o viés nessa perspectiva, o estudante do ensino agrotécnico precisou assumir um papel ativo, proativo e protagonista em relação às aulas, criando um modo mais autônomo, quanto ao processo de ensino e aprendizagem (Freire, 1969). Desse modo, criou-se um desafio para o estágio nesta etapa de regência, “... em um curto espaço de tempo, reaprender/refazer sua forma de acesso aos estudantes, encaminhar atividades e acompanhar de modo mais individual a trajetória de cada um” (Castaman & Rodrigues, 2020, p. 9).

Com isso, é importante frisar que o estagiário, na licenciatura, deve suscitar o interesse de captar a atenção do aluno, trazendo-o para junto do objeto, a fim de que, ao aprendê-lo, derive benefícios dessa experiência (Lima & Guerreiro, 2019, p. 6).

O desempenho de mediar o conhecimento pressupõe a intencionalidade de fazer uma ponte entre o processo de ensino e aprendizagem. Com o isolamento social, a função da mediação do conhecimento conduziu o aluno ao exercício da autonomia em casa, com isso, o estagiário necessitou apoiá-los na trilha do conhecimento, possibilitando ao estudante que, aquilo que ele fez com a ajuda do professor, possa fazer amanhã, sozinho. No processo de construção dos conhecimentos do próprio aluno, o estagiário é o mediador que gerencia, planeja e executa a aplicação das atividades e as relações dos sujeitos com o objeto, a fim de atingir os objetivos de aprendizagem por meio do ensino remoto.

Considerações finais

O Programa de Estágio Supervisionado apresenta ao Licenciando em Ciências Agrícolas/Agrárias a realidade da profissão futura, ser professor. Nessa etapa de iniciação da carreira docente, notou-se um novo método de observar a comunidade escolar e, em razão da experiência vivenciada durante a pandemia. Além disso, destacou-se o ineditismo de um período concentrado em descrever todo o ambiente escolar, a partir do uso da tecnologia, conhecimento prévio e o manejo correto dos dispositivos digitais para a realização do estágio.

A experiência relatada no processo de observação, planejamento e regência do estágio mostra ser profícua a aplicação de técnicas e instrumentos diversificados que fecundam a investigação do ambiente escolar/virtual, a elaboração dos materiais didáticos/digitais e aplicação de aulas interativas e participativas no formato síncrono e assíncrono.

O período pandêmico impôs ao estagiário e ao professor a celeridade em encontrar uma nova racionalidade tecnológica nas práticas de estágio que contemplavam apenas o presencial. Desta forma se definiu a criação de uma metodologia remota de aprendizagem própria, sendo o estagiário responsável por construir uma aprendizagem diferenciada e de mutações constantes. O que implicou pensar novas formas de realizar as atividades do estágio supervisionado.

Assim, as aulas desenvolvidas buscaram aproximar o conteúdo trabalhado com a realidade dos educandos, além de abrir espaço para uma constante troca de experiências entre alunos e professores, tornando os ambientes virtuais peças de socialização entre o estagiário em licenciatura em Ciências Agrícolas/Agrárias e alunos do ensino agrotécnico.

Todavia, frente a um momento atípico com inovações e mudanças, o local retraído apenas na sala de aula se modifica e dá lugar a diversos espaços de estudos. Com isso, o estagiário pode usufruir de tecnologias digitais que criam ambientes inovadores para a utilização na trajetória do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas/Agrárias. A partir da análise reflexiva descritiva foi possível depreender que o estagiário se deparou com um universo novo em tempos de pandemia, com necessidade de construir conhecimento tecnológico para viabilizar sua intervenção pedagógica via dispositivos digitais.

Entende-se esta experiência como um passo rumo à docência, de uma forma inédita e inovadora, superando, dessa forma, os paradigmas educacionais, em face da epidemia de Coronavírus (Covid-19). Esses conhecimentos pedagógicos adquiridos no curso e experienciado no estágio supervisionado podem contribuir para a formação de professores,

consciente das relações de ensino e aprendizagem com o contexto histórico vivenciado, especialmente na Educação do Campo.

Referências

Alberto, S., Placido, R. L., & Placido, I. T. M. (2020). A formação docente e o tecnicismo pedagógico: um desafio para a educação contemporânea. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 15(esp2), 1652–1668. <https://doi.org/10.21723/riace.v15iesp2.13837>

Alberto, S., Placido, R. L., & Placido, I. T. M. (2021). Formação continuada de professores: uma abordagem a partir da *práxis* docente. *Revista Dynamis*. Furb, Blumenau, v.27, n.2, 2021–p. 82 -10, 15(esp2), 1652–1668. <https://doi.org/10.7867/1982-4866.2021v27n2p82-100>

Azevedo, M. A., & Azevedo, I. R. B. (2018). Questão agrária e Educação do Campo: controvérsias e perspectivas. *Holos*, 1, 237-245. <http://doi.org/10.15628/holos.2018.1700>.

Brasil, Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. D.O.U, Poder executivo, Brasília, 26 set. 2008. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 25 abr. 2024.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015a. Recuperado de: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 20 abri. 2024.

Brasil, IBGE, PNAD 2018, Agência de notícias IBGE. Recuperado de: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27515-pnad-continua-tic-2018-internet-chega-a-79-1-dos-domicilios-do-pais#:~:text=Ag%C3%A2ncia%20de%20Not%C3%ADcias-.PNAD%20Cont%C3%ADnua%20TIC%202018%3A%20Internet%20chega%20a%2079,1%25%20dos%20domic%C3%ADlios%20do%20pa%C3%ADs&text=O%20percentual%20de%20domic%C3%ADlios%20que,que%20n%C3%A3o%20utilizavam%20a%20rede>. Acesso em 24 abr. 2024.

Buriolla, M. A. F. (2011). *O Estágio Supervisionado*. São Paulo: Cortez.

Caldeira, A. M. (2001). A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades? *Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*, Campinas, 22(3), 87-104.

Caldart, R. S. Educação do campo. In Caldart et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 257-265). Rio de Janeiro, RJ, São Paulo, SP: Expressão Popular.

Capeleto, F. I., Ribeiro, E. A. W., Plácido, R. L., Amorin, F. O., & Bohn, I. C. (2022). A cultura escolar sob a lente da *webcam*: interações nas atividades de ensino remoto no contexto de pandêmico. *Caderno Prudentino de Geografia*, 44(3), 122-130, set./2022. Recuperado de: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/9395/6675>.

Castaman, A. S., & Rodrigues, R. A. (2020). Educação à distância na crise Covid-19: um relato de experiência. *Research, Society and Development*, 9(6), 1-26. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i6.3699>.

Clavier, C. *et al.* (2011). A theory-based model of translation practices in public health participatory research. *Sociology of Health & Illness*. Bethesda, 34(5), 791-805.

Dantas, I. R., Melo, D. R. M., Aquino, R. A., Silva, P. O., & Sousa, A. P. (2016) Descrição da utilização dos recursos digitais nas escolas estaduais da 8ª região de ensino do município de Catolé do Rocha -PB. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, 14(1), 271-278. <http://dx.doi.org/10.5892/ruvrd.v14i1.2461>.

Freire, P. (1969). Papel da educação na humanização. *Revista Paz e Terra*, 9(1), 123-132.

Fusari, J. C. (1998). O Planejamento do Trabalho Pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. *Série Idéias*, 1(8), 44-53.

Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de Pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Gonçalves, N. K. R., & Avelino, W. F. (2020). Estágio supervisionado em educação no contexto da pandemia da Covid-19. *Boletim de Conjuntura*, 4(10), 41-53. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.4022983>.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2018). *Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal*. Rio de Janeiro: IBGE.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal*. Rio de Janeiro: IBGE.

Kenski, V. M. (2012). *Tecnologias e ensino presencial e à distância*. 9. ed. Campinas: Papirus.

Lima, M. B. R. M., & Guerreiro, E. M. B. R. (2019). Perfil do professor mediador: proposta de identificação. *Educação (UFSM)*, 44(1), 1-22. <https://doi.org/10.5902/1984644434189>.

Miranda, R. V., Moret, A. S., Silva, J. C., & Simão, B. P. (2020). Ensino híbrido: novas habilidades docentes mediadas pelos recursos tecnológicos. *EaD em Foco*, 10(1), 2020. <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i1.913>.

Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. (2004). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo.

Molina, M. C., & Freitas, H.C. A. (2011). Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. *Revista em Aberto*, 24(85), 17-31.

Moreira, M. A. (2018). Uma análise crítica do ensino de Física. *Estudos Avançados*, 32(94), 73- 80.

Moretto, V. P. (2007). *Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento das competências*. Petrópolis/RJ: Vozes.

Novelli, J., Oliveira, F. R., Mello, J. M., & Santos, A. R. (2021). Os impactos da pandemia da Covid-19 nos estágios em licenciatura: avanços e desafios para os cursos de formação de professores. *EmRede*, 1(8), 1-13.

Oliveira, L. L. N. A., Montenegro, J. L. A. (2010). Panorama da educação do campo. In Munarim, A. et al. (Orgs.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas* (pp. 47-80). Florianópolis: Insular.

Piconez, S. C. B. (1991). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papirus.

Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.

Pimenta, S. G. (2005). *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez.

Plácido, R., Benkerdorf, S., & Todorov, D. (2021). Porosidade e permeabilidade: Uma abordagem mesoanalítica em história das instituições escolares a partir da Cultura Escolar. *Metodologias e Aprendizado*, 4, 183-196. <https://doi.org/10.21166/metapre.v4i.2221>.

Prodanov, C., & Freitas, E. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. 2ª ed., Novo Hamburgo - RS, Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR Universidade Feevale. Recuperado de: [https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf](https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book%20Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf). Acesso em: 24 abr. 2024.

Quadros, D., & Cordeiro, G. (2020). Pais, filhos e escola: ressignificações em tempo de pandemia. In Machado, D. P. *Educação em tempos de Covid-2019: reflexões e narrativas de pais e professores* (pp. 65-71). Curitiba: Editora Dialética e Realidade.

Reinaldo, T. B. S., & Privado, R. J. P. (2021). Os desafios ao professor de estágio supervisionado em tempos de pandemia. *Brazilian Journal of Development*, 7(4), 35046-35058. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n4-118>.

Ribeiro, E. (2022). Laboratório Tecnológico de Inovação Pedagógica e Aprendizagem (LaTIPA). *Estrabão*, 1, 1–7. <https://doi.org/10.53455/re.v1i.1>

Rocha, J. V., & Peterle, A. A. (2022). O uso das tecnologias digitais para o controle da evasão discente no Ensino Superior em Educação à Distância (EAD). *Revista Hipótese*, 8, e022010. <https://doi.org/10.47519/eiaerh.v8.2022.ID404>

Rossa, Ü. B. (2019). *Manual didático de estágio, um roteiro comentado pelo professor para realização do programa de estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas/Agrárias*. Volume I: Estágio Supervisionado I, Fase de Observação. Blumenau: Instituto Federal Catarinense.

Santos, W. L., Ferrete, A. A. S. S., & Alves, M. M. S. (2021). Cenários virtuais de aprendizagem como recurso pedagógico diante da pandemia do novo coronavírus: relatos das experiências docentes. *Educação (UFSM)*, 46(1), 1-27. <https://doi.org/10.5902/1984644444201>.

Santos, E. A., & Freire, L. I. F. (2017). Planejamento e aprendizagem docente durante o estágio curricular supervisionado. *ACTIO*, 1(2), 263-281. <https://doi.org/10.3895/actio.v2n1.6767>.

Scalabrin, I. C., & Molinari, A. M. C. (2013) A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. *Unar*, 7(1), 1-12.

Serres, M. (2013). *Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia e pensar as instituições, de ser e de saber*. Rio de Janeiro- RJ: Bertrand Brasil.

Thiengo, L. C., Diogo, M. F., Bianchetti, L., Alves, K. T., & Assis, N. (2021). Encontros e desencontros entre professores e o ensino remoto emergencial. *Educação (UFSM)*, 46(1), 1-26. <https://doi.org/10.5902/19846444464258>.

ⁱ Os Estágios descritos neste texto foram realizados entre 2020 e 2021 e compõem matriz curricular de um curso de licenciatura sob Resolução CNE/CP Nº 2/2015. Embora, houvesse a Resolução CNE/CP 2/2019, aprovada no ano de 2019, ela estava sob fortes questionamentos e chegou a estar em sobrestamento até 2024. Por isso, a resolução de referência para a matriz curricular do LICA é Resolução CNE/CP Nº 2/2015.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 24/04/2023
Aprovado em: 17/05/2024
Publicado em: 27/09/2024

Received on April 24th, 2023
Accepted on May 17th, 2024
Published on September, 27th, 2024

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

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

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / Howto cite thisarticle

APA

Popeng, L. G., Rossa, U., Alberto, S., Placido, R. L., & Ribeiro, E. A. W. (2024). Uma experiência na formação de professores para a Educação do Campo em tempos de Pandemia: o Estágio Supervisionado na Licenciatura em Ciências Agrícolas/Agrárias. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 9, e16317.

ABNT

POPENG, L. G.; ROSSA, U.; ALBERTO, S.; PLACIDO, R. L.; RIBEIRO, E. A. W. Uma experiência na formação de professores para a Educação do Campo em tempos de Pandemia: o Estágio Supervisionado na Licenciatura em Ciências Agrícolas/Agrárias. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 9, e16317, 2024.