

VALÊNCIAS EPISTÊMICO-PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO REMOTO EM UMA TURMA DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE

*EPISTEMIC-PEDAGOGICAL VALENCES IN RURAL EDUCATION IN
TIMES OF PANDEMICS: REFLECTIONS ON REMOTE EDUCATION IN A
GRADUATION CLASS OF RURAL EDUCATION IN THE PARAENSE
AMAZON*

Raquel Lopes^{1*}, Marcelo Pires Dias¹

Resumo:

O texto reflete sobre um exercício colaborativo na proposição, condução e avaliação de uma experiência de formação docente no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, por meio do qual se buscou envolver os estudantes em uma ambiência de cocriação de processos formativos que superassem, ao menos em parte, a separação estanque entre 'teoria' e 'prática' em dois componentes curriculares, trabalhados de forma integrada, a saber: Metodologias do Ensino de Linguagem e Estágio Supervisionado, assim como certos limites impostos pelo modelo de ensino remoto emergencial durante a pandemia de Covid-19. Os resultados preliminares dessa experiência apontam acertos e avanços nas escolhas teórico-metodológicas concernentes ao campo de estudos da linguagem aliados ao uso adequado e diferenciado de dispositivos EaD; mas indicam, na mesma intensidade, a necessidade de se olhar mais atentamente os riscos implicados na operacionalização de atividades relacionadas à prática docente quando estas acontecem em ambientes virtuais.

Palavras-chave: Ensino remoto. Metodologia. Educação do Campo.

¹ Universidade Federal do Pará, Faculdade de Etnodiversidade. *ralopes@ufpa.br

Abstract:

The text reflects on a collaborative exercise in proposing, conducting and evaluating a teacher training experience in the Licentiate Course in Rural Education, through which we sought to involve students in an environment of co-creation of training processes that would surpass, at least in part, the watertight separation between 'theory' and 'practice' into two curricular components, worked in an integrated manner, namely: Language Teaching Methodologies and Supervised Internship, as well as certain limits imposed by the remote teaching model emergency during the Covid-19 pandemic. The preliminary results of this experience point to successes and advances in theoretical-methodological choices concerning the field of language studies combined with the appropriate and differentiated use of EaD devices; but they indicate, at the same intensity, the need to look more closely at the risks involved in the operationalization of activities related to teaching practice when these take place in virtual environments.

Keywords: Remote teaching. Methodology. Rural education.

1 Introdução

Como anunciado no resumo, este trabalho trata de uma experiência de formação docente no Curso de Licenciatura em Educação do Campo em que buscamos atravessar certas barreiras impostas pela principal circunstância limitante trazida pela pandemia de Covid-19, que foi o isolamento social em consequência do qual deu-se a interdição de aulas presenciais como principal protocolo de segurança sanitária, desde março de 2020.

A conjuntura de emergência sanitária em nível global exigiu de governos, sociedades, instituições e indivíduos uma série de medidas visando conter a propagação do novo coronavírus e preservar a saúde e a vida das pessoas. Em termos educacionais, uma das alternativas para garantir atendimento aos estudantes foi o recurso a dispositivos de ensino remoto tomados de empréstimo da educação a distância.

Para os contextos urbanos e escolas com maior aporte em termos de infraestrutura e cobertura de internet, rede de computadores e demais equipamentos necessários à operacionalização da modalidade remota de ensino, as discontinuidades no atendimento escolar não se fizeram sentir de modo tão prejudicial, podendo-se considerar que os prejuízos se deram bem mais no campo psicossocial em função da suspensão de processos de sociabilidade, visto que foram interrompidos quaisquer formas de contato coletivo, seja entre os estudantes, seja entre estes, os professores e demais sujeitos da escola. Assim, estudantes cujas famílias podiam oferecer condições de acesso à internet, equipamentos eletrônicos de qualidade e algum espaço físico doméstico minimamente funcional puderam continuar participando das aulas, sem maiores danos a seus processos de escolarização, mesmo nos momentos mais difíceis da pandemia.

120 **VALÊNCIAS EPISTÊMICO-PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO REMOTO EM UMA TURMA DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE**

A situação foi bem diferente para escolas urbanas de bairros periféricos e para escolas do campo, contextos sociogeográficos muito marcados por profundas desigualdades, seja de infraestrutura física, seja na oferta de equipamentos e mais drasticamente ainda na conexão via internet, quando há.

É preciso ressaltar que antes mesmo da pandemia vimos presenciando uma lacuna nas políticas de inclusão digital que outrora estavam em andamento antes do governo atual. Presenciamos um desmonte nessa área também nas questões sobre as tecnologias digitais.

Frente a essa situação de não realização de aulas presenciais, nós que atuamos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo fomos desafiados, assim como os docentes dos demais cursos, a ofertar disciplinas e atividades a distância, no formato remoto. A questão crucial é que, diferentemente do que ocorre com o público de outros cursos, nossos estudantes não vivem em cidades, a grande maioria deles mora em comunidades rurais, algumas bastante isoladas – inclusive sem energia elétrica. O que fazer numa situação como essa? Que estratégias utilizar para chegar até os estudantes? Como proceder para que eles tivessem acesso às aulas e aos materiais disponibilizados? Como não esvaziar de sentido a experiência sensível, tátil e afetiva que caracteriza as licenciaturas em educação do campo, muito marcadas pelas místicas, pelos encontros e celebrações culturais? Como preservar a potência da pedagogia da alternância que alimenta e dá vida aos processos de ensino-aprendizagem por nós vivenciados? Como não desidratar essa experiência se sua principal seiva estava ali impedida de circular? Como sair “da tela” e entrar na vida, sem sucumbir ao desânimo e ao enfado de aulas ‘frias’, diferidas e monótonas? Como reinventar a paixão de ensinar/aprender/atuar num cenário tão desanimador de doença e morte?

Todas essas questões nos atravessaram (e atravessam ainda) levando-nos a reelaborar os fundamentos da nossa ação didático-pedagógica visando à superação das limitações que nos foram impostas e à transgressão de uma certa lógica instrumental muito presente no ensino remoto. Tendo em perspectiva a questão maior que anima o ideário da educação do campo enquanto prática educativa emancipatória e transformadora, pensamos em trazer parte da experiência vivenciada visando manter viva e acesa, tanto em nós quanto em nossos pares, essa crença na educação do campo como movimento que pode nos manter mobilizados para continuar buscando construir uma outra escola, uma outra sociedade; para isso, nos apoiamos fortemente na ideia nuclear da “teoria de valências” ou “gramática de valências” (categoria que explicitaremos mais à frente). Conforme essa abordagem, na arquitetura discursiva, existem “lugares vazios” que podem ser ocupados por diferentes, embora não infinitos, constituintes. Assim, *lugar vazio* ou *argumento*, é “(...) o termo contido na estrutura de outro termo”; e “valência” vem a ser “a propriedade de um elemento exigir, permitir ou excluir complementos específicos” (VILELA, 1992, p. 31); a depender de uma série de variáveis contextuais, é possível configurar diferentes arranjos semânticos que, em última análise, podem vir a provocar transformações na base mesmo de uma enunciação. Relacionando essa perspectiva da teoria linguística com a nossa ação política na e pela educação, consideramos que existem “lugares vazios”, frestas, interstícios, espaços de contradição, na estrutura em que existimos e atuamos – através dos quais podemos começar a configurar novos arranjos políticos, pensar novas formas de organizar a vida, praticando a “desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2008) ainda que nossa realidade imediata se nos

121 VALÊNCIAS EPISTÊMICO-PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO REMOTO EM UMA TURMA DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE

apresente como opressora e que estejamos submersos por uma onda muito pesada de narrativas hegemônicas deterministas que tentam nos convencer da impossibilidade de mudanças.

É, então, um pouco dessa vivência que pretendemos compartilhar nesse texto, porque acreditamos que faz parte do escopo do nosso trabalho como educadores não apenas provocar a imaginação de outros futuros possíveis, mas trazer evidências etnográficas, 'miúdas', mas potentes, de outras possibilidades de construir, agora, um depois mais equânime e melhor para todos.

2. Percurso teórico-metodológico

2.1. O Ensino Remoto e os desafios para a prática docente: novas inventividades

Com o início da pandemia de Covid-19 houve a necessidade de isolamento social, a fim de combater a proliferação do vírus. Escolas do ensino básico e do ensino superior tiveram suas atividades suspensas. No Brasil, "entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na Educação Básica e Superior, 35% (19,5 milhões de estudantes) tiveram as aulas suspensas" (CHAGAS, 2020). Todo esse contexto resultou na necessidade da implantação do sistema de Ensino Remoto Emergencial (ERE) nas escolas, através da Portaria 342 de 17 de março de 2020 do Ministério da Educação (MEC), que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por meio dos diversos usos tecnológicos, sendo de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser ministradas nesse formato, a disponibilização das ferramentas aos alunos que permitem o acompanhamento dos conteúdos ofertados e a realização das avaliações durante o período de vigência da portaria.

Diante desse cenário pandêmico, os educadores foram desafiados a se reinventar recorrendo a diferentes formas de educar/ensinar em função das imposições da crise sanitária, também mobilizados pela intermitente utopia do papel da educação e dos professores na vida social, principalmente na vida dos seus estudantes, mesmo com todos os desafios e a precariedade presentes na educação brasileira. São diversos os relatos/pesquisa sobre essas experiências de mudança na configuração do trabalho docente, desde a reconstrução do planejamento à produção de um modelo que atendesse às especificidades dessa nova realidade, adequando as atividades, tanto digitais quanto impressas, de acordo com as necessidades de cada estudante e a realidade de cada território. Os educadores foram desafiados ainda a pensar formas didáticas que pudessem aproximá-los dos estudantes, para não perderem o vínculo que outrora foi criado no ensino presencial, criando dessa maneira novas estratégias de trabalho em suas próprias residências mediados pelas TIC nas diversas plataformas em rede, já que esse espaço/tempo passou a ser a "nova escola". Nesse sentido, o presente artigo traz um pouco desse processo a partir da realidade vivenciada em projetos de extensão, ensino e pesquisa que tiveram como objetivo pensar/fazer/repensar os diferentes usos das tecnologias digitais que já estavam sendo desenvolvidos antes da pandemia, mas que foram otimizados quando a necessidade de isolamento se impôs, trazendo modificações em nossas práticas no "ERE", cujas atividades exigiram enorme esforço para se tornarem

122 **VALÊNCIAS EPISTÊMICO-PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO REMOTO EM UMA TURMA DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE**

“efetivas”. Foi nessa conjuntura que algo já semeado pôde ser expandido, como podemos conferir em trabalhos recentes (LOPES e ZENHA, 2021; CORDEIRO e LOPES, 2020; COSTA e CORDEIRO, 2020; CORDEIRO, CORREIA e FORMIGOSA, 2019) e começou a brotar de forma mais intensa reverberando e proliferando em experimentações práticas nos usos das tecnologias digitais para “transformar” o ensino e a formação por meio de novas formas de fazer.

A realidade da pandemia levou a maioria de professores e estudantes a permanecer em casa, desse modo o espaço para a interatividade, formação e informação com o mundo externo foi a internet, utilizada intensivamente para a exibição de vídeos, áudios, lives, videoconferências, Webinar em diversas plataformas abertas como a Rede Nacional de Pesquisadores (RNP) ou corporativas, como o Google Meet, entre outros dispositivos (ARDOINO,1998) tecnológicos utilizados por muitas famílias no cotidiano do isolamento.

A situação emergencial da pandemia da Covid-19 provocou mudanças no trabalho dos professores, isso é inegável; essas mudanças implicaram a disponibilização de carga horária a esses educadores, impactando muito a organização e o uso do tempo para a produção das aulas, tempo que se multiplicou exponencialmente. Desse modo, os professores passaram a gastar mais tempo para produzir as aulas remotas e para se adaptarem às plataformas digitais, propiciando aos educandos um atendimento possível visando às suas necessidades específicas, mediados de forma quase que integral pelo tempo-espaço, ou seja, o professor em um espaço e o estudante em outro.

É significativo que diante do fechamento das escolas e de outros espaços educacionais de convívio social, quando se trata do acesso à internet e do manejo/posse dos diferentes dispositivos digitais, algumas fraturas pré-existentes tornaram-se mais nítidas. A pandemia escancarou desigualdades socioeducacionais e pôs a nu aspectos dramáticos da nossa realidade que por vezes ficam encobertos.

De acordo com a Agência Nacional Telecomunicações (ANATEL), 28% dos municípios – a maioria deles no Norte e Nordeste, e correspondentes a 7,4% da população brasileira – não contam com estrutura de conexão por fibra ótica, e outros 19% têm apenas conexões em baixa velocidade. Embora não encontremos esses dados especificamente por regiões e municípios, de acordo com o Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada (Ipea, 2020), a falta de acesso à internet é maior no meio rural e tem prejudicado principalmente os estudantes negros e de baixa renda.

Não obstante toda sua carga dramática e adversa, a pandemia permitiu acelerar na escola a abertura ao uso de dispositivos digitais que já devia ter acontecido bem antes; e, apesar de seu aspecto de estepe, a que se recorreu emergencialmente por causa das restrições impostas pela pandemia, os meios digitais precisam ser apropriados pelo coletivo das escolas, pois existe um imenso descompasso entre o estágio de desenvolvimento sociodigital e a postura da instituição escola: os problemas que emergiram nesse novo cenário são apenas uma parte da distância em que se encontra a educação escolar e a vida em nosso país. Como já dissemos, a falta de acesso às tecnologias de comunicação diz respeito a um conjunto de direitos negados a uma imensa maioria de brasileiros. A pandemia ainda escancarou uma realidade na educação que precisa ser melhorada com urgência para a garantia do direito de aprendizagem de qualidade dos estudantes, para que os professores possam forjar um ambiente mais fértil, a exemplo da conexão entre as gerações professores/estudantes ou do ensino mediado pelo digital em rede fazendo

123 VALÊNCIAS EPISTÊMICO-PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO REMOTO EM UMA TURMA DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE

uma ligação com as práticas de tantos jovens e crianças nos ambientes digitais. Não podemos desconhecer que existe uma cultura digital pulsante desenvolvida pelos estudantes antes da pandemia e agora mais intensa ainda nesse período, com todos os seus benefícios e riscos, mas que acreditamos ser impossível negar ou proibir.

Podemos dizer que esse novo cenário educacional permitiu que estudantes e professores vivessem um novo normal na forma de educar e de se relacionar com os conteúdos, por isso Gusso *et al* (2020) afirmam que toda a comunidade acadêmica está sendo severamente impactada e, continuamente, busca-se formas de lidar com a realidade, que afeta as pessoas não só no seu processo de aprender a aprender, mas nos aspectos físicos, emocionais e sociais, diante da crise mundial instalada.

Por isso, são necessárias novas formas de refletir/fazer sobre esse novo ensino, assim como também as novas exigências que a educação está propondo nesse momento. “Universidades, departamentos acadêmicos e cursos universitários precisarão se adequar para reduzir danos pedagógicos e riscos à saúde pública, garantindo a manutenção de uma educação em nível superior de qualidade e segura” (GUSSO *et al*, 2020 p. 03). Neste pormenor, podemos destacar como importante o processo formativo dos professores para que eles possam desenvolver habilidades e competências no uso das tecnologias digitais, a fim de que consigam acessar os ambientes formativos. Porém, para que isso aconteça é preciso que o poder público junto, às secretarias de educação, disponibilize formação adequada para que os professores possam trabalhar com as tecnologias presentes no nosso dia a dia, otimizando os processos de ensino. Nesse sentido, a cibercultura no contexto das tecnologias digitais precisa ser melhor entendida no campo educacional a fim de potencializar suas valências.

3. Ensinar a ensinar em contexto de pandemia: desafios na formação docente na Educação do Campo

Na Universidade, o período de pandemia nos trouxe incertezas, medos e desafios. Incertezas de quando poderíamos ter contato presencial, medo da doença e desafios quanto ao tempo em que e ao modo como iríamos garantir a nossos alunos o direito à educação, mesmo em contexto de pandemia. No primeiro semestre de 2020, com as aulas suspensas e sem perspectiva de retorno presencial, foi preciso pensar em alternativas, dentre as quais, o já citado Ensino Remoto Emergencial, que previa aulas síncronas e assíncronas, por meio do uso de tecnologias de informação e comunicação.

O Curso de Educação do Campo, depois de discussão interna, resolveu ofertar componentes curriculares, preferencialmente teóricos, do Tempo Universidade, levando em consideração que o Tempo Comunidade não teria condições de ocorrer naquele momento, dadas as restrições impostas pelo risco sanitário trazido pela situação de pandemia.

Considerando o contexto, em 2021, dentre as disciplinas teóricas possíveis de serem ofertadas para a turma de 2018/Linguagens e Códigos, optamos por ofertar as disciplinas de Metodologia do Ensino de Linguagens e Estágio Supervisionado I, de modo que cada

uma dessas disciplinas funcionaria de forma remota, com *webaulas* transmitidas por meio do *Google Meet* e que posteriormente seriam disponibilizadas no *Youtube*. Nesse momento, as atividades seriam síncronas, ao passo que os momentos assíncronos seriam operacionalizados por meio de leitura de textos previamente disponibilizados no *WhatsApp*, além da realização de atividades de escrita relacionadas ao tópico trabalhado no momento síncrono.

A participação dos alunos nos momentos síncronos girava em torno de 40% a 50% do total de matriculados, frequência que variava devido a questões de qualidade de internet, bastante precária na região. Os encontros síncronos duravam entre uma hora e uma hora e meia, por entendermos que as *webaulas* dessa duração eram muito mais produtivas. Além disso, nessas *webaulas*, os textos eram discutidos e os alunos utilizavam o momento para questionar e discutir as temáticas dos textos, visando sempre refletir sobre a prática em sala de aula, elemento interligado e que perpassa as três disciplinas.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo, do Campus de Altamira, conta com duas ênfases: Ciências da Natureza e Linguagens & Códigos, que têm um percurso curricular comum de cerca de 30%; as especificidades vão se configurando desde o primeiro período letivo e, sobretudo na ênfase em Linguagens, que é objeto deste artigo, não há uma separação estanque entre disciplinas teóricas e práticas. Há, é certo, aqueles componentes curriculares mais voltados à aprendizagem profissional, como os Estágios Supervisionados, e aqueles em que se aprofunda uma discussão mais voltada aos fundamentos das ciências da linguagem; porém, tanto em uns, quanto em outros, se prioriza uma articulação dialética entre o debate teórico e as diferentes possibilidades de intervenção didático-pedagógica, explorando-se os elementos interligados que perpassam as duas disciplinas, que descreveremos a seguir:

4. Metodologia do Ensino de Linguagens: rompendo barreiras na escola do campo

Metodologia do Ensino de Linguagens foi uma disciplina criada durante a reformulação do PPC em 2016 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2015), em função de ter se manifestado ao longo dos processos de avaliação interna e externa e de forma incontestada a necessidade de se avançar na discussão mais efetiva de novas metodologias de ensino voltadas à educação do campo, pois em inúmeras situações, mas especialmente durante os Estágios Supervisionados, ficou evidenciada a lacuna que ainda existe entre as discussões dos fundamentos/referencial teórico e a atuação em sala de aula das escolas-campo de estágio: parte considerável dos estudantes desta licenciatura demonstrou ter compreendido os limites de um ensino de língua pautado na prescrição e na tradição gramatical, chegou a elaborar projetos didáticos interessantes e inovadores, mas, uma vez em sala de aula como estagiários na etapa de regência, estes estudantes reproduziram práticas docentes descontextualizadas, descoladas da realidade dos alunos e ainda fortemente centradas na frase, sem trabalhar de fato o texto como unidade de ensino, quando o fizeram, tomaram o texto como pretexto para ensinar metalinguagem gramatical.

125 **VALÊNCIAS EPISTÊMICO-PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO REMOTO EM UMA TURMA DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE**

Diante desse cenário de fragilidade na efetivação de práticas de ensino, de fato, diferenciadas, ouvindo os estudantes da licenciatura, assim como considerando as apreciações feitas pelos professores das escolas-campo de estágio e por seus estudantes que realizaram avaliação da atuação dos estagiários na implementação dos Projetos Didáticos, o Núcleo Docente Estruturante do Curso de Educação do Campo refletiu e tomou a decisão de criar uma nova disciplina voltada especificamente a esses fins: discussão, aprofundamento e experimentação de abordagens metodológicas mais factíveis e coerentes com a realidade das escolas do campo da região de atuação do Curso. A proposição deste novo componente curricular, depois de apreciada nas instâncias devidas, foi aprovada e implementada a partir de 2019; porém, com a interrupção das aulas presenciais devido à pandemia de Covid-19, descontinuidade que se prolonga até o momento presente (novembro de 2021), a ideia inicial em formato de oficinas foi bastante afetada e precisamos reinventar a sua primeira oferta. Assim, em julho/agosto deste ano, reelaboramos a proposta adequando-a ao formato de ensino remoto emergencial.

As aulas síncronas aconteceram em dias alternados para que os estudantes tivessem tempo de ler os textos, que foram previamente disponibilizados no grupo de *WhatsApp* da turma. Os docentes responsáveis inverteram um pouco os “papeis sociais” em sala de aula e, em vez de ‘explicarem’ os textos, formularam previamente questões problematizadoras para que os estudantes comesçassem a assumir certo protagonismo desde a compreensão das questões de natureza mais teórica até a proposição e execução das novas abordagens didáticas.

Um aspecto bastante positivo dessa experiência foi que não houve necessidade de apressar a discussão de questões práticas relativas ao ensino-aprendizagem a respeito das quais os estudantes trouxeram dúvidas e questionamentos para se “cumprir o conteúdo”, uma vez que o conteúdo da disciplina era justamente voltado a esse fim. Desta maneira, o percurso todo foi muito marcado por uma articulação dialética entre ação-reflexão-ação durante o tempo necessário ao amadurecimento dos estudantes, que demonstraram razoável grau de satisfação quanto à condução do processo de ensino. Em sua avaliação, eles consideraram que foi muito produtivo o caminho escolhido e que se sentiam melhor preparados para iniciar o Estágio Supervisionado, mas manifestaram apreensão quanto à exiguidade do tempo para preparar o projeto didático, cuja orientação só ocorreria na disciplina de Estágio, no próximo período letivo.

Frente a essa preocupação dos estudantes, que consideramos legítima e pertinente, decidimos, em negociações com a Comissão de Estágio do Curso, antecipar a orientação e pactuamos que a avaliação final da disciplina de Metodologia do Ensino de Linguagem seria a elaboração do Projeto Didático (plano de intervenção nas escolas-campo de estágio) a ser implementado nas escolas de suas respectivas comunidades. Nas últimas aulas síncronas dessa disciplina, realizamos a orientação geral apresentando uma proposta de projeto didático já em conformidade com as diretrizes curriculares nacionais e com as abordagens das ciências da linguagem discutidas em sala de aula. Foram montados dois grupos de trabalho, cada um sob a responsabilidade de um docente diferente para acompanhar a elaboração do projeto didático por parte de cada estudante. Essas orientações aconteceram em formato de mini-oficinas de escrita pelo *Google Meet*

nas quais os estudantes compartilhavam cada etapa de elaboração, trocavam ideias e sugestões entre si e com os professores formadores, faziam perguntas e tentavam avançar em suas proposições.

5. Estágio Supervisionado: o início da retomada do Tempo Comunidade e a ida para o chão da escola

Como já anunciado, nesta seção trataremos brevemente sobre a experiência de Estágio Supervisionado no formato EaD, que foi o componente curricular mais difícil de trabalhar em função do seu caráter de aprendizagem profissional que precisa se materializar no chão da escola. Na Licenciatura em Educação do Campo em que atuamos, o Estágio Supervisionado perfaz um total de 400 (quatrocentas) horas-aula distribuídas por quatro períodos letivos, com 100 (cem) horas cada bloco; deste total por semestre, dividimos em duas etapas: 60 (sessenta) horas no Tempo-Universidade e 40 (quarenta) horas no Tempo-Comunidade. Dessas 400 horas, metade se destina ao estágio no ensino fundamental e a outra metade, ao ensino médio; o Estágio I, objeto desta descrição, ocorre nos dois anos iniciais do 2º segmento do ensino fundamental (6º e 7º anos).

Na etapa de TU, retomamos temas de caráter mais teórico, como fundamentos de sociolinguística e as diretrizes curriculares nacionais (em que pesem nossas críticas à BNCC); na etapa de TC, os estudantes vão às escolas de suas comunidades realizar o estágio em dois momentos distintos, mas interrelacionados: observação (dez horas-aula) e regência (30 horas-aula). Como boa parte das escolas do campo precisou suspender as aulas presenciais por causa da pandemia de Covid-19, o estágio dos nossos estudantes ficou inviabilizado na configuração a que estávamos habituados. Porém, como informamos anteriormente, a pedido dos próprios estudantes em situação de iniciar o estágio, reformulamos o calendário acadêmico e antecipamos a orientação presencial com aqueles em cujas comunidades as escolas já retomaram as aulas presenciais.

Assim, em outubro, demos início, ainda de forma remota, ao processo de planejamento e articulação com os gestores das escolas do campo em que nossos estudantes iriam realizar seus estágios. Tomados esses passos iniciais, agendamos as primeiras visitas de acompanhamento de Tempo-Comunidade. A maioria dos estudantes compareceu aos encontros de orientação realizados nas sedes dos seus municípios e conseguimos chegar até algumas comunidades, apesar das restrições de ordem sanitária ainda necessárias em função da permanência do cenário de pandemia na região em que vivemos.

Na disciplina de Metodologia do Ensino de Linguagem iniciamos a elaboração dos Projetos Didáticos com os estudantes, trabalhamos em forma de mini oficinas de escrita, num processo de interação bastante produtivo e desafiador, com trocas promissoras e questionamentos que nos ajudaram a avançar bastante na problematização de certas situações e na proposição de alternativas, visando a superação de elementos limitadores de nossa ação didático-pedagógica. Os estudantes visitados por nós avançaram no

diálogo com as escolas de suas comunidades, embora nem todos tenham avançado na conclusão da formulação dos projetos de intervenção. O objetivo desse acompanhamento consistiu na retomada dessa formulação, no apoio aos estudantes em sua reinserção nas escolas-campo de estágio e na orientação para a elaboração do relatório de estágio como espaço de reflexão, amadurecimento e produção de conhecimento, não somente de registro burocrático. O processo está em andamento, com a conclusão desta etapa prevista para o próximo Tempo-Universidade, em janeiro-fevereiro de 2022.

Os resultados foram bastante animadores. E, por estarem diretamente relacionados ao Estágio Supervisionado como uma espécie de espinha dorsal da intervenção na escola-campo de estágio, serão tratados a seguir.

6. Estágio Supervisionado: o início da retomada do Tempo Comunidade e a ida para o chão da escola

Ao final das disciplinas foi possível observar que os alunos conseguiram desenvolver reflexões, presentes na escrita dos trabalhos solicitados, que em semestres anteriores, no ensino presencial, pouco ou raramente apareciam nos textos. Ao invertermos os papéis sociais, agindo como animadores das discussões ao invés de detentores do saber, os alunos puderam expor suas visões acerca dos textos trabalhados e nós, como professores, tivemos o papel de provocadores das discussões, o que acabou sendo bastante produtivo.

Ao trabalhar os componentes curriculares de forma interligada foi possível manter a discussão sobre o ensino de língua portuguesa, suas metodologias e sobre como operacionalizar esse debate em forma de produto, que no caso foi o projeto didático. Entendemos que o projeto didático elaborado é um produto inacabado, que só será efetivamente consolidado no campo de estágio, quando o aluno estiver efetivamente em contato com a escola em que irá estagiar.

É importante destacar que os procedimentos metodológicos utilizados nas duas disciplinas não descaracterizam as propostas previstas nas ementas, pelo contrário, os resultados práticos foram além do que nós esperávamos, o que acabou gerando também uma discussão sobre a forma como as disciplinas são conduzidas na universidade, que em tese deveria ser o lugar do diálogo, da interação, das perguntas, mas que acaba sendo uma extensão da educação bancária, em que há um desnível entre professores e alunos, tornando estes últimos apenas receptores de informações.

Em se tratando de um curso de Linguagem e de educação do campo, e considerando as diversas variáveis aí implicadas – especialmente nesta conjuntura de pandemia, chegamos a este momento de nossa reflexão atravessados por inúmeras questões que já se colocavam antes, mas que agora se exacerbam de uma maneira diferente. Por exemplo, quando éramos indagados sobre o porquê de um curso de educação do campo

com ênfase em Linguagem se já existia o Curso de Letras em Altamira que em grande medida “atendia à mesma demanda”, nem sempre conseguíamos elaborar uma narrativa convincente do ponto de vista interno às ciências da linguagem, e por vezes resvalamos naquele senso comum do contra-ataque colocando nossos interlocutores no lugar de quem estaria fazendo “reserva de mercado”.

Olhando agora a certa distância, decorridos já quase dez anos do início dessa discussão e premidos por essa conjuntura de pandemia, alguns pontos começam a ganhar um contorno mais nítido e a própria discussão, de certo modo, ganha em qualidade não só política, mas no plano específico da vida mais acadêmica mesmo: a Licenciatura em Educação do Campo/Linguagem e Códigos não disputa espaço com os cursos de Letras, mas a eles se alia na disputa mais ampla e consequente por uma universidade aberta, pública, gratuita e de qualidade acadêmica e social conectada aos anseios e necessidades dos sujeitos do campo e da cidade com os quais trabalhamos. Ao manter as cadeiras “clássicas” típicas de cursos dessa área, reconhecemos a relevância intelectual desses conhecimentos; quando criamos cadeiras novas especificamente voltadas à escola do campo, defendemos sua democratização como direito humano, na perspectiva defendida por A. Candido (CANDIDO, 2004), porque acreditamos que a linguagem, como nosso maior e mais importante bem simbólico, precisa ser conhecida, tratada e compartilhada em toda a sua inteireza e diversidade, na radicalidade da sua existência e não apenas como concessão ou “brinde” aos poucos estudantes oriundos de comunidades e povos tradicionais que conseguem furar o bloqueio de acesso ao ainda excludente ensino superior.

Nessa perspectiva, e para sermos coerentes com a opção política da educação do campo como movimento, não poderíamos apenas ‘adaptar’ o currículo comum da área de Letras vestindo-lhe uma roupagem nova para agradar quem quer que seja. Daí o esforço, não apenas metodológico, mas sobretudo epistêmico, de criar valências novas, de ocupar os “lugares vazios” da estrutura de nosso modelo de organização social, do qual a universidade acaba sendo um reflexo em alguma medida, para produzir conhecimento novo, para democratizar o acesso ao saber da e sobre a linguagem, por meio da reflexão sobre a própria linguagem, expandindo essa reflexão aos estudantes do campo e a suas comunidades de pertencimento.

Por mais de cinco séculos, o saber sistematizado na e pela escola foi negado aos trabalhadores, especialmente aos trabalhadores rurais. Isso se configura como um tipo de violência; se considerarmos que não é possível um conhecimento direto do real, sem elaboração linguística, pois todo conhecimento passa necessariamente pela mediação da linguagem, essa violência é duplamente qualificada, é perversa e precisa ser enfrentada, porque aliena o sujeito daquilo que lhe é mais intrinsecamente constitutivo.

Nessa direção, nos propusemos a enfrentar uma situação de negação de direito a que nossos estudantes foram submetidos com a suspensão das aulas presenciais reinventando usos das TIC's pela tentativa de cocriação de dispositivos e práticas pedagógicas visando à superação de barreiras no trabalho pedagógico com a linguagem na educação básica do campo. Embora tais práticas e dispositivos tenham sido utilizados muito em função da necessidade de responder a uma necessidade emergencial trazida

pela pandemia, sua operacionalização evidenciou inúmeras possibilidades de ação para além dessa conjuntura.

7. Considerações finais

Neste trabalho, cujo objetivo precípua está relacionado à possibilidade de evidenciar a necessidade premente de se conectar a discussão teórica do campo da linguística/ensino de línguas às realidades concretas e específicas das escolas do campo, diminuindo o hiato entre formação e atuação docentes, trouxemos parte de uma experiência vivenciada no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira, durante a pandemia de Covid-19, na condução de dois componentes curriculares deste curso ofertados em formato EaD: Metodologias do Ensino de Linguagem e Estágio Supervisionado I, visando superar certos limites impostos pelo modelo de ensino remoto emergencial. Essa ação coordenada e colaborativa exigiu dos docentes uma série de estratégias de intervenção didático-pedagógica para não esvaziar o caráter propedêutico de aprendizagem profissional destes componentes curriculares e para não ‘desidratar’ a experiência educativa como prática emancipatória.

Os resultados dessa experiência apontam acertos e avanços das escolhas teórico-metodológicas concernentes ao campo de estudos da linguagem aliados ao uso adequado e diferenciado de dispositivos de ensino a distância; mas indicam, na mesma proporção, a necessidade de se olhar mais atentamente e com o devido filtro crítico os riscos implicados na operacionalização de atividades relacionadas à prática docente quando estas acontecem em ambientes virtuais, o que requer dos professores formadores maior atenção no processo de orientação e acompanhamento dos estudantes, assim como um constante reinventar, seja a si mesmos na condição de tutores, seja no plano da ‘fabricação de táticas’ no uso dos infomeios, visando dinamizar a relação com os futuros professores e as escolas-campo de Estágio.

A ideia de explorar a teoria de valências gramaticais (VILELA, 1992) relacionando-a não apenas ao escopo da ação política da educação do campo, mas também aproveitando sua potência como categoria analítica para pensar outras possibilidades de produção de conhecimento novo sobre a linguagem em toda a sua diversidade, tanto na universidade quanto nas escolas de educação básica das comunidades rurais onde atuarão (e atuam) nossos estudantes, parece-nos uma oportunidade estratégica de começar a praticar “a desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2008) necessária para impulsionar, consolidar e ampliar cada vez mais processos de transformação subjetiva, social e política, nos quais as tecnologias de comunicação e informação são, indiscutivelmente, forma e conteúdo eminentemente importantes, e, nessa condição, precisam ter seu manejo e uso ampla e irrestritamente democratizados.

Finalizamos este texto, mas não a nossa reflexão, dizendo que todos esses séculos de expropriação dos povos originários (em suas diferentes configurações contemporâneas) de seus saberes e a negação de seu acesso aos saberes sistematizados/escritos e

130 **VALÊNCIAS EPISTÊMICO-PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO REMOTO EM UMA TURMA DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE**

socialmente prestigiados engendraram processos nefastos de desigualdades e opressões, interditando a esses povos a vivência e a expansão de valências intelectuais, afetivas e políticas fundamentais a uma vida plena. É, portanto, parte de nosso trabalho como educadores comprometidos com a construção de uma outra ordem social o enfrentamento dessa situação de injustiça social e epistêmica.

Referencias –

- ANTUNES, I. **Para muito além da gramática**. São Paulo: Parábola, 2007.
- ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial [plural] das situações educativas e formativas. In BARBO- SA, Joaquim Gonçalves [Coord.]. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 24-41.
- CÂMARA Jr., J.M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 4ª edição. São Paulo: Ouro sobre azul, 2004. p.169-191.
- CORDEIRO, L. Z.; LOPES, R. Territórios do saber x territórios do viver formação docente em hetero-espacos no interior da amazônia. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 25, Juiz de Fora, p. 299, 2020.
- CORDEIRO, L. Z; COSTA, R.P. Problematizações das tecnologias digitais na formação do professor de história no contexto amazônico. **ESBOÇOS (UFSC)**, v. 27, p. 228-248, 2020.
- DUARTE, P. M. T. **Classes e categorias em Português**. Fortaleza: EUFC, 2000.
- FORMIGOSA, M. M.; CORDEIRO, L. Z.; CORREIA, J. Cibercultura e ensino de ciências: questões contextuais a partir da disciplina Tecnologia da Informação e Comunicação (TICS) no curso de educação do campo ênfase, em ciências da natureza. **BOLETIM GEPEN (ONLINE)**, v. 75, p. 1-15, 2019.
- GUSSO, H. L.; ARCHER, A. B.; LUIZ, F. B.; SAHÃO, F. T.; DE LUCA, G. G.; HENKLAIN, M.; PANOSSO, M. G.; KIENEN, N.; BELTRAMELLO, O.; GONÇALVES, V. M. Proposição de instrumento para caracterizar as condições dos professores e dos estudantes envolvidos no ensino remoto em tempos de pandemia, **OFS Storage**, ago. 2020. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/BFE39>.
- KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOCH, I. V.; FÁVERO, L. **Linguística Textual**: Introdução. São Paulo: Cortez, 1983.
- LOPES, R.; CORDEIRO, L. Deslocamentos arte-educativos na Transamazônica-Xingu como experiências do sensível em direção a uma outra partilha do comum. **REVISTA POIÉSIS**, v. 22, n. 38, p. 82-105, 7 jul. 2021.
- MIGNOLO, W. D. Desobediênciaepistêmica: a opçãodescolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008.

131 **VALÊNCIAS EPISTÊMICO-PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO REMOTO EM UMA TURMA DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Altamira: Faculdade de Etnodiversidade, 2015. Disponível em: <http://facetnoaltamira.ufpa.br/index.php/ppc-edcampo> Acesso em 19 nov 21.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resolução nº 5.294, de 21 de agosto de 2020**. Aprova, de forma excepcional e temporária, o Ensino Remoto Emergencial em diferentes níveis de ensino para os cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará, em decorrência da situação de pandemia do novo Coronavírus –COVID-19, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.proeg.ufpa.br/images/Artigos/Normas/RESOLUO5.294EREAGOSTO2020.pdf> Acessado em: 20 nov 21.

VILELA, Mário. **Gramática de valências**: teoria e aplicação. Coimbra: Almedina, 1992.

Recebido em: 20/05/2022

Aprovado em: 16/10/2022

Publicado em: 20/10/2022