



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

14257 - Painel Temático - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

Painel Temático

### ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO ENSINO REMOTO EM CONTEXTO DE DISTANCIAMENTO SOCIAL E PANDÊMICO

Maria Cecília Sanches - UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO E UNIFESP

Maria Cecília Sanches - UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO E UNIFESP

Adriana Patrício Delgado - UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

Elaine Gomes Matheus Furlan - UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

Luana Maria Gomes de Alencar - UFPI - Universidade Federal do Piauí

Ana Luiza Floriano de Moura - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

### ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO ENSINO REMOTO EM CONTEXTO DE DISTANCIAMENTO SOCIAL E PANDÊMICO

Profa. Dra. Adriana Patrício Delgado – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Ana Luiza Floriano de Moura – Universidade Estadual do Piauí

Profa. Dra. Elaine Gomes Matheus Furlan - Universidade Federal de São Carlos

Profa. Dra. Luana Maria Gomes de Alencar – Universidade Federal do Piauí

Profa. Dra. Maria Cecília Sanches – Universidade Federal de São Paulo

Coordenação: Profa. Dra. Maria Cecília Sanches – Universidade Federal de São Paulo

Os textos tratam do estágio curricular supervisionado no contexto de distanciamento social devido à pandemia ocasionada pela COVID-19. O primeiro deles destaca a importância do estágio na formação do licenciado e apresenta como o curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo, Unifesp, se organizou para seu cumprimento. O estágio faz parte de um Programa, do qual todos os docentes do curso participam, em acordo de cooperação com escolas no entorno do campus. Nesse sentido, destaca-se a relevância de entender e analisar como a escola pública da rede municipal de Guarulhos conseguiu lidar com a nova realidade imposta, suas limitações e possibilidades, assim como a ação dos estudantes para com a escola. Os dados foram organizados a partir do material produzido pelos estagiários e as análises apontam a fragilidade da instituição escolar no cumprimento de sua função social (YOUNG, 2007). O segundo texto explora o papel dos estágios envolvendo ações de ensino remoto emergencial e do Programa de Residência Pedagógica, evidenciando possíveis contribuições para a formação dos licenciandos, a partir das produções de narrativas escritas durante este processo. Para análises do conteúdo, foram utilizados elementos baseados em Bardin (2016), no que tange: pré-análise, com a leitura flutuante e escolha *a priori* do

material/documentos, constituindo o *corpus*; exploração desse material; tratamento dos dados, categorização e interpretação. O estudo destaca a importância de os estagiários estarem atuantes e em contato com as escolas e professores experientes no contexto pandêmico. Por fim, o último texto traz reflexões a respeito do estágio com tessituras e diálogos sobre o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, considerando os processos formativos. A partir de reflexões bibliográficas e, considerando a prática docente em instituições de ensino superior públicas, a pesquisa se desenvolveu tecendo compartilhamentos das aprendizagens construídas nesse processo, bem como dos desafios vivenciados no transcorrer das atividades propostas. As autoras dialogam com Furlanetto (2009), Pimenta; Lima (2012), entre outros teóricos e apontam que o desenvolvimento do estágio no contexto remoto evidenciou novas habilidades e competências no processo ensino aprendizagem, assim como requereu novas aprendizagens no contexto da formação e da prática docente, trazendo à discussão grandes desafios da profissão.

Palavras-chave: Parceria Universidade-Escola; Estágio Obrigatório; Ensino Remoto.

## O estágio curricular obrigatório em tempos de distanciamento social: caminhos possíveis entre a universidade pública e a escola básica

Profa. Dra. Maria Cecilia Sanches – Universidade federal de São Paulo – UNIFESP  
Profa. Dra. Adriana Patrício Delgado – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Palavras-chave: Estágio Curricular; Contexto Pandêmico; Curso de Pedagogia.

### Introdução

Nas duas últimas décadas o curso de Pedagogia tem passado por modificações estabelecidas, respectivamente, pelas Resoluções n. 01/2002, n. 02/2002, n. 01/2006, n. 02/2015 e n. 02/2019 (em vigência), as quais instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Cada uma dessas peças legais propõe um projeto de formação de professores circunscrito no tempo histórico e no contexto político em que foram publicadas, com suas especificidades. Entretanto, há um ponto comum entre elas: a centralidade do estágio expressa na organização curricular e na carga-horária que ocupa no currículo de formação docente. Para ilustrar essa afirmação apresenta-se como o estágio vem sendo descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais expressas nas Resoluções mencionadas a seguir: i) de acordo com as Resoluções n. 01/2002 e n. 02/2002, “o estágio curricular obrigatório [...] a ser realizado na escola de educação básica [...] deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio”; ii) a Resolução n.01/2006 indica que o estágio curricular deve ser realizado ao longo do curso com vistas a assegurar aos graduandos experiências de exercício profissional, prioritariamente, nos segmentos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; iii) a Resolução n. 02/2015 explícita que o estágio curricular supervisionado, na condição de componente obrigatório da organização curricular dos cursos de licenciatura, consiste em “uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico”, [...]; iv) a Resolução n. 02/2019 indica que as horas de estágio supervisionado devem ser cumpridas em ambiente de ensino-aprendizagem, e conforme o Artigo 11 “em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora”, o que tem sido objeto de intensa discussão, inclusive, no movimento pela sua revogação. Com base nos fragmentos relativos ao estágio curricular obrigatório presentes nas peças legais mencionadas, salienta-se alguns pontos: i) a realização do estágio curricular se dá no contexto da escola básica, *in loco*; ii) deve assegurar a aquisição da experiência profissional; iii) corresponde a um componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores que assume o papel de promover a *práxis* docente. O estágio possui um papel de extrema relevância no currículo dos cursos de licenciatura, tanto no processo de construção identitária profissional dos licenciandos como futuros docentes quanto por instituir e visibilizar a “[...] necessidade de diálogos reflexivos entre os formadores e os formandos, entre a escola e a universidade, entre os alunos da educação básica e os professores que recebem estagiários” (LIMA e AROEIRA, 2011, p. 118). Cabe ressaltar que o estágio consiste na etapa curricular formativa com maior carga-horária da totalidade das outras atividades e disciplinas do currículo, correspondendo a 400 horas, a serem cumpridas efetivamente no espaço escolar, como mínimo estabelecido pelas Diretrizes Curriculares. Explicitada sua relevância na formação docente, uma pergunta se coloca: como ocorreu o cumprimento das horas de estágio curricular durante o período de isolamento social, ocasionado pela COVID-19, a partir do qual as universidades e as escolas de educação básica

precisaram aderir, como única alternativa possível, no formato remoto?

Com vistas a responder a essa pergunta, o presente trabalho tem por objetivo descrever como o curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP - organizou o estágio curricular obrigatório na etapa do Ensino Fundamental I, durante o período de distanciamento social devido à pandemia fruto da COVID-19 e, a partir dos dados obtidos por meio do material levantado pelos estudantes, apresentar, discutir e analisar como a escola pública conseguiu lidar com a nova realidade imposta. Frente a tal fato, o curso passou a enfrentar diversas questões que se configuraram em problemas de pesquisa expressos nos seguintes questionamentos: como lidar com a exigência do cumprimento dos estágios no contexto remoto? Quais aproximações foram possíveis com a escola? O que dizem os estagiários com base nessa nova experiência na escola básica? Quais reflexões puderam emergir a partir dessa realidade?

Desde o ano de 2006 o estágio curricular do curso de Pedagogia na UNIFESP faz parte de um Programa de Estágio que se apresenta como alternativa ao padrão convencional de estágio obrigatório. Por meio de acordos de cooperação entre algumas escolas públicas de seu entorno, no Bairro dos Pimentas, periferia do município de Guarulhos, se tornou possível a aproximação efetiva entre universidade e escola, de modo que a formação do estudante se dê na alternância conjugada e colaborativa entre “momentos de forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa” (NÓVOA, 2017, p. 1116). Os estagiários permanecem em imersão em uma turma de Ensino Fundamental por cerca de um mês, acompanhando sua rotina e, ao final, devem produzir uma ação pedagógica de intervenção na classe. O citado Programa do curso compreende o estágio como “um eixo de todas as disciplinas do curso, e não apenas daquelas erroneamente denominadas ‘práticas’”. Afinal, todas as disciplinas são ao mesmo tempo são ‘teóricas’ e ‘práticas’. (PIMENTA e LIMA, 2006, p.20). Nesse sentido, todos os professores do curso – independente mente de qual disciplina ministram – trabalham com o estágio, cada qual supervisionando um número máximo de seis estudantes, pois entendem o Programa de Estágios como central na formação inicial, sendo a expressão concreta do que traz a legislação mencionada anteriormente, sobretudo no que se refere ao ajuste formal entre a universidade e a escola pública.

### **Caminhos possíveis**

Com o advento da pandemia ocasionada pela COVID-19 no início de 2020, a UNIFESP teve seu estágio suspenso no período de março a agosto. Durante a suspensão ocorreram diversos debates entre docentes, gestores e estudantes acerca da continuidade do Programa de Estágio. Decidiu-se por priorizar os estudantes que tinham urgência em cumpri-lo, ou seja, os de último ano do curso e aqueles que corriam risco de jubileamento, totalizando trinta e dois alunos para estagiar no Ensino Fundamental. Com as instituições escolares fechadas, apenas uma única escola, dentre as seis parceiras, concordou em receber todos os estagiários de uma vez. Desse modo, os estudantes foram recebidos para participação na única reunião semanal da escola, feita remotamente entre equipe técnica-pedagógica e os professores. Os sete docentes da Universidade trabalharam em conjunto, criando um único *classroom* virtual, para que pudessem oferecer indicações de leitura e outros materiais, fazer encontros virtuais, bem como acompanhar os estagiários em suas anotações nos diários de campo, relatórios e produções digitais para a escola. Além dos registros sobre a participação nas reuniões remotas e semanais, a produção dos estudantes contou com as análises dos materiais disponibilizados pela prefeitura de Guarulhos às escolas (os programas produzidos

para a televisão e o guia de programação para os professores) bem como materiais produzidos pelos próprios docentes de classes 2º aos 5º anos da escola (vídeo aulas e atividades disponibilizadas pelo *facebook* e *whatsApp*).

### **O que mostram os dados: limites e possibilidades**

A partir do material analisado, verificou-se que a prefeitura de Guarulhos suspendeu progressivamente as aulas entre os dias 16 e 20 de março de 2020, quando oficializou o fechamento das escolas e decretou 15 dias de recesso. Esse período foi usado para a preparação do programa “Saberes em Casa”, veiculado pelo portal da Prefeitura e pelo canal do *Youtube* “Portal SE Informa”. Os estagiários os assistiam diariamente, relatando sua forma e conteúdo. Paralelamente, nas reuniões semanais da escola, decidiu-se pela criação de um perfil no *Facebook* para o Ensino Fundamental, com postagens três vezes por semana, além de grupos de *whatsApp*, um para cada sala. Uma vez por semana faziam uma reunião via *google meeting* com os alunos. A coordenação cuidava para que as atividades fossem xerocadas para as famílias que não conseguissem acessar as redes sociais. Fato inequívoco é que todos os professores trabalhavam muito, preparavam vídeo aulas, imagens com conteúdo e atividades na ferramenta *google forms*, sempre que possível ligadas ao tema do “Saberes em Casa” e, visivelmente, se esforçavam para aprofundá-los. Por outro lado, a nova realidade impôs um distanciamento social que fez a escola perder o contato com muitos alunos e suas famílias, e os docentes sequer sabiam quantos ou quem acompanhavam, de fato, suas ações. Mesmo assim, destaca-se a celeridade com que a prefeitura de Guarulhos conseguiu elaborar o material televisivo e impresso (15 dias) em contrapartida com diferentes problemas técnicos, tais como alterações bruscas de volume entre os quadros e o uso de legendas automáticas geradas sem pontuação, dificultando o entendimento. Embora a proposta fosse “interdisciplinar”, na prática, cada quadro apenas se remetia ao mesmo tema, sem estabelecer maiores relações entre os diferentes campos de conhecimento. A falta de estrutura governamental para amparar alunos e professores que não tinham conhecimento para lidar com as tecnologias, precarizou ainda mais o ensino escolar público. Em tão pouco tempo os docentes tiveram que alterar suas rotinas, pesquisar, estudar e produzir materiais antes inimagináveis como a produção de vídeo aulas, em que se mostravam preocupados em se aproximar mais das crianças, retomar o que foi tratado na postagem anterior, corrigir os exercícios, apresentar ilustrações e textos interessantes. Consequentemente, os conhecimentos de Matemática e Língua Portuguesa eram as prioridades, em detrimento das demais áreas do conhecimento e o pensamento crítico, sem a interação interpessoal, sequer era fomentado. Infelizmente, se algumas pesquisas apontam que, mesmo antes da pandemia, a escola já não cumpria seu papel social no trabalho com um conhecimento “poderoso” (YOUNG, 2007), o momento de distanciamento social agravou ainda mais os problemas existentes nas escolas públicas. “Como instituição social, a escola não se distingue do contexto em que se produz a desigualdade, confirmando-a e reproduzindo-a por meio de práticas seletivas e de seu próprio currículo” (SAMPAIO e GALLIAN, 2013). Com a impossibilidade de fazerem um projeto de intervenção na classe, os estagiários se agruparam e, liderados pelos professores supervisores, produziram materiais cuja necessidade emergiu das observações e análises feitas, buscando sentido para ser usado pela escola. As propostas contavam com objetivos claros, traziam relação com o currículo da prefeitura de Guarulhos e se justificava a partir da realidade vivenciada no estágio. Na ocasião foram disponibilizados diferentes produtos, como *podcast*, histórias contadas, vídeos, textos, atividades interativas, entre outros.

### **Considerações finais**

Este texto teve o intuito de convidar a uma reflexão acerca dos desafios impostos pelo isolamento social para o cumprimento das horas de estágio supervisionado sem desviar dos princípios de colaboração e parceria entre universidade e escola básica, que rege o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UNIFESP. Com isso, a apresentação dos modos como a referida universidade lidou com as dificuldades e limitações impostas pelo contexto remoto em razão da COVID-19, desvela a motivação das autoras de publicizar o compromisso político, social e ético da universidade pública com a formação dos futuros professores, mantendo-se em funcionamento durante os anos de 2020-2021, atenta às questões que atravessaram a educação neste período e que deixaram consequências que seguem sendo discutidas e enfrentadas ainda no ano de 2023. Mesmo em um cenário de inúmeras adversidades e ineditismos, a UNIFESP não se furtou a discutir e buscar alternativas, de modo colaborativo, participativo e dialógico, para dar continuidade ao projeto formativo dos futuros professores e professoras, destacando que grande parte dos estudantes são trabalhadores e muitos arrimos de suas famílias, de modo que, a conclusão do curso se fazia substancial, colocando-se no centro dos debates entre o corpo docente, discente e gestor da universidade. Compreendeu-se que para atender este propósito foi necessário reorganizar as práticas pedagógicas e as atividades acadêmicas, ao propor outros modos possíveis, frente ao contexto pandêmico imposto, de cumprimento das horas de estágio. E assim foi feito, resultante de um trabalho intenso e incessante entre todos os envolvidos da Universidade e da Escola Básica, igualmente compromissados com a formação docente. Cumpre ressaltar que o campo empírico para realização dos estágios tem sido fundamentalmente a escola pública, objeto de estudo com a qual a universidade se compromete a pesquisar, refletir, trocar, intervir, aprender. A escola não é mesmo um objeto único, tem muitas facetas e conhecê-las “é fundamental para que se saiba, na micro, na meso e na macropolítica, onde e como agir” (MARIN, 2014, p. 81). Afinal, é no diálogo e na parceria com a escola básica que se mantém vivos e potentes os projetos de formação de professores, nos quais o estágio, indiscutivelmente, ocupa um lugar central.

### Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, MEC, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, MEC, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 01 de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, MEC, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02, de 01 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, MEC, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02 de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para

a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, MEC, 2019.

LIMA, Maria Socorro Lucena Lima; AROEIRA, Kalline Pereira. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a escola e a universidade. In: GOMES, Marineide de Oliveira Gomes (org.). **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Edições Loyola, 2011, p. 117-133.

MARIN, Alda. Em busca da compreensão da escola. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MUNAKATA, Kazumi; CHIOZINI, Daniel Ferraz (orgs.). **A escola como objeto de estudo**. Escola, Desigualdades, Diversidades. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014, p. 61-84.

SAMPAIO, M. e GALLIAN, C. Currículo na escola: uma questão complexa. In: MARIN, Alda J. **Escolas, organizações e ensino**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013. p.169-217.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47, n. 166, out./dez., 2017, p. 1106-1133.

PIMENTA, S.G. e LIMA, M.S.L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis**. Volume 3, p. 05-24, 2005/2006.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

## O contexto de pandemia: o que apontam os estagiários da UFSCar/Araras

Elaine Gomes Matheus Furlan - Universidade Federal de São Carlos

Palavras-chave: Parceria Universidade-Escola; Narrativas; Ensino Remoto

### Introdução

Estudos recentes têm evidenciado a necessidade de repensar normas educacionais e atividades pedagógicas não presenciais, pela excepcionalidade da pandemia de Covid-19 (PALUMBO e TOLEDO, 2020; FRITSCH et al, 2021; SOBEARY e FREITAS, 2021). Vários elementos interferiram na rotina da educação básica e dos cursos que formam professores, com a necessidade de encaminhar ações de modo a dar continuidade aos estudos, de forma remota e segura, de acordo com as condições sanitárias e de isolamento social. Isso impactou em adaptar atividades, incluindo os estágios supervisionados que, de modo geral, são momentos privilegiados que permitem vivenciar o contexto da prática profissional articulando conhecimentos múltiplos e experiências variadas, além de reconhecer a instituição escolar como espaço formativo que contribui para a aprendizagem da docência (MIZUKAMI e REALI, 2010). Em conjunto com a universidade, é possível pensar na formação de futuros professores superando os moldes da racionalidade técnica (SOARES et al, 2012) e elaborando referências sobre a aprendizagem profissional docente como um processo contínuo, reflexivo e de superação. Assim, o campo dos estágios apresenta várias perspectivas de modo a propor avanços formativos, relacionando conhecimentos científicos e acadêmicos para além do simples cumprimento da carga horária, como exigência de lei. No bojo de alguns estudos, sobre o percurso histórico do contexto dos estágios na formação de professores (COLOMBO e BALLÃO, 2014; MARTINS e CURI, 2019), também caminham questões sobre a dicotomia teoria e prática e a necessidade de as ações permearem toda a formação docente, evidenciando a contribuição dos estágios de forma intencional e crítica para os licenciandos. Desse modo, os estágios obrigatórios vêm apresentando espaços e oportunidade de ampliar as discussões pedagógicas e epistemológicas, no que tange a formação docente reflexiva e pela pesquisa. Ghedin, Oliveira e Almeida (2018) entendem esse caminho como princípio para uma nova concepção de docência, distante de desempenhar apenas uma função técnica. Defendendo a racionalidade crítica, Soares et al (2012) corroboram indicando como a pesquisa se articula com o preparo do exercício profissional. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2012) fundamentam a relação estágio e docência, explorando diferentes concepções, na tentativa de superar a separação entre teoria e prática, aproximando a realidade de atuação e apresentando a pesquisa como estratégia de formação e desenvolvimento dos estágios. Assim, explorar como os estágios estão sendo desenvolvidos nos cursos que preparam professores, focalizando as aprendizagens dos licenciandos no período pandêmico, parece ser um caminho fértil, portanto, se encaminha o objetivo do presente estudo.

### O contexto e caminhos metodológicos

Em algumas Instituições de Ensino Superior (IES) os estágios nos cursos de licenciaturas são coordenados por um setor responsável que avalia, em geral, o cumprimento burocrático da carga horária e documentação. No âmbito da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), os estágios supervisionados obrigatórios são disciplinas, com docentes especialistas na área, responsáveis pelo acompanhamento das atividades e procurando atender às demandas de parceria universidade-escola. Especificamente no campus Araras, há três cursos noturnos de licenciatura, com duração de cinco anos, envolvendo seis professores que ministram as disciplinas referentes aos estágios supervisionados em Química, Física, Biologia e Ciências, portanto, explorando o âmbito do ensino fundamental II e do ensino médio. Além disso, há disciplinas (co-requisito) chamadas Orientação para a Prática Profissional (em Química, Física e Ciências Biológicas) ofertadas semestralmente a partir do quarto ano dos cursos. Nessas licenciaturas há estágios de 60h, focalizando a imersão no contexto escolar, com aspectos de observação e pesquisa, além de disciplinas com 150h, direcionando para o desenvolvimento de aspectos diagnosticados previamente, com questões de pesquisa, coparticipação em projetos com supervisores e



regências. A concepção envolvida indica a vivência do cotidiano escolar e interação com a comunidade, de modo a compor o planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades; isso considerando o contexto presencial e, mais recentemente, também com a necessidade do remoto e distanciamento social. Foram muitas discussões acerca das dificuldades, mas também potencialidades que esta experiência, ímpar no contexto de pandemia, poderia possibilitar a partir de um acompanhamento de perto, junto com as escolas de educação básica, verificando fragilidades e expondo desigualdades, mas possibilitando mecanismos de superação e aprendizagem. O princípio básico das disciplinas de estágio, portanto, compreende a aproximação das redes de ensino, procurando envolver egressos desses cursos, outros professores experientes, gestores e comunidade de modo geral, em uma parceria entre a UFSCar/Araras e as escolas da região; levantar demandas, investigar o campo escolar, com potencialidades locais para trabalhos interdisciplinares ou na especificidade de cada área, são elementos priorizados na relação que os docentes buscam durante a imersão dos futuros professores e o acompanhamento das atividades. Este processo de parceria está sendo construído ao longo dos últimos 10 anos, desde a abertura dos cursos na Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Recentemente, incluindo o período de pandemia, os cursos de licenciatura vêm participando do Programa Residência Pedagógica (PRP). O projeto institucional da UFSCar, participando desse Programa, compreende uma relação com as disciplinas de estágio supervisionado dos cursos de licenciatura, com docentes atuando nas coordenações de área, licenciandos como residentes em escolas cadastradas e preceptores no acolhimento escolar. No caso específico do campus Araras, é possível articular projetos e ações na área de Ciências da Natureza, organizando grupos de alunos dos três cursos de licenciatura, com possibilidade de trabalho nas especificidades do conhecimento, assim como, atividades interdisciplinares. O trabalho é desenvolvido de forma coletiva, desde a coleta de dados do contexto escolar, elaboração e avaliação de atividades, com reuniões e estudos com a comunidade escolar e acadêmica, discussões em grupo e socialização das atividades. Durante este processo, a escrita narrativa é desenvolvida, com diários e relatos de experiência. É nessa linha que se encaminha o objetivo aqui proposto, ou seja, explorar o papel dos estágios supervisionados no contexto de pandemia envolvendo ações de ensino remoto emergencial e do PRP evidenciando possíveis contribuições para a formação dos licenciandos, a partir das produções de narrativas escritas durante este processo. Alguns estudos vêm apontando a escrita de narrativas, portfólios, diários de campo com aspectos favoráveis para a aprendizagem sobre ser professor, com textos reflexivos estimulando a reorganização e sistematização do pensamento acerca das vivências, dilemas, busca por conexões, envolvendo não somente a descrição de fatos e experiências, mas o repensar sobre a própria prática (GONÇALVES et al, 2008; AGULAR e FRANCISCO JUNIOR, 2013; CABRAL e FLÔR, 2016). Para Cunha (1997) o apoio de narrativas para atividades de ensino e na pesquisa, evidencia um caminho fértil para o trabalho em cursos de formação de professores, focalizando os sujeitos de sua própria história e evidenciando os processos vivenciados pelos licenciandos. A autora enfatiza que “o fato da pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer, tem muito significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos” (CUNHA, 1997, p. 186). Dessa forma a autora afirma o trabalho com narrativa como um processo formativo, pois reforça os relatos dos fatos vivenciados em um processo de reconstrução da trajetória percorrida a partir de novos significados emergindo, portanto, um processo reflexivo a ser explorado, de entendimento de si próprio e dos outros, em um processo de visibilidade. Nesta linha, por meio da pesquisa documental (GIL, 2002), este estudo analisou as narrativas escritas por licenciandos no contexto das experiências relatadas no período de pandemia, acompanhando as atividades escolares de forma remota. Para análises do conteúdo, foram utilizados elementos baseados em Bardin (2016), no que tange: a pré-análise, com a leitura flutuante e escolha *a priori* do material/documentos, constituindo o *corpus*; exploração desse material; tratamento dos dados, categorização e interpretação dos dados, a partir de 32 narrativas reflexivas, reportando ações na última disciplina de estágio supervisionado (150h) do curso de licenciatura em Química, durante 2020/2021.

### **A contribuição no ensino remoto: o que apontam os estagiários**

Os resultados envolveram o contexto de escolas públicas e particulares de ensino

médio regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA) em quatro cidades na região de Araras/SP. Em todos os âmbitos escolares, os licenciandos relataram dificuldades para o início das atividades, tramitação de documentos, e orientações acerca dos procedimentos no contexto remoto. Neste período ocorreram muitas informações desencontradas, vários procedimentos em construção como tentativas de orientar escolas e cursos de formação, ocasionando diferentes encaminhamentos e angústias sobre as ações envolvendo os estágios obrigatórios. Para os estudantes vinculados ao PRP houve certa facilidade institucional, visto que em uma única escola (na modalidade EJA), foi possível envolver 14 estudantes/bolsistas do Programa; o cadastro da escola e iniciativa do preceptor/professor em participar do Programa vinculando os estágios, facilitou o processo. É importante frisar que o PRP, neste período, foi pensado em ser desenvolvido de forma presencial, e posteriormente, autorizado no contexto remoto, necessitando, portanto, de adaptações nos objetivos previstos. Nos demais casos, também foi necessário intermediar o processo junto às escolas em parceria com professores egressos ou que já realizava algum trabalho colaborativo com a UFSCar; esse procedimento ter evidenciado uma relação de parceria e confiança crescente, possibilitando construir bons projetos de intervenção escolar e formativa com continuidade ao longo dos anos. Nas escolas particulares, foi possível realizar o trabalho remoto, considerando que alguns licenciandos eram egressos dessas instituições, facilitando o processo de autorização. Os estagiários também apontam para a importância do trabalho em grupo, pesquisas e reuniões coletivas com a equipe, incluindo docente e supervisor, planejando ações a partir de demandas de acordo com cada cultura escolar e com os princípios propostos para a formação dos licenciandos. Este conjunto envolveu estudos, pesquisas, aprendizagens sobre tecnologia com plataformas digitais, informações sobre a comunidade escolar, o currículo a ser trabalhado, metodologias, recursos, enfim, formas de repensar as questões de ensino e aprendizagem que precisaram ser analisadas particularmente, mas exploradas em conjunto, com possibilidades de avanços com trocas de experiências bem sucedidas. O isolamento social, necessário naquele momento, foi outro destaque nas narrativas dos licenciandos, no sentido de como poderiam pensar em atividades de ensino sem conhecer os poucos estudantes e agentes da escola que, de alguma forma, tentavam acompanhar as atividades por meio de plataformas digitais, salas remotas, WhatsApp, videoaulas, enfim, procedimentos que contrariavam as expectativas de vivenciar presencialmente a sala de aula e o ambiente escolar, como nos estágios anteriores explorados pelos licenciandos. Contudo, as reflexões apontaram no sentido positivo e importante de ser vivenciado diante das condições impostas pelo momento, com aproximação da realidade escolar proporcionando aprendizagens singulares.

### **Algumas considerações**

As reflexões dos estagiários indicaram a importância de estarem atuantes e em contato com as escolas e professores no contexto pandêmico, compartilhando sentimentos, angústias, recuperando forças e discutindo coletivamente possibilidades para dar continuidade, na medida do possível, às atividades da educação básica e da universidade. Foram experiências importantes para todos, especialmente para os futuros professores com oportunidades de vivenciar situações ímpares do contexto escolar, em que o diálogo, a interação e a busca pela compreensão dos limites e das potencialidades emergiram. De acordo com os relatos dos licenciandos, ficar ausente deste processo, com certeza, não ajudaria nem traria novas oportunidades de aprendizagem sobre a docência.

### **Referências**

AGULAR, T. C.; FRANCISCO JUNIOR, W. E. Ações e reflexões durante o estágio supervisionado em Química. **Química nova na escola**. Vol. 36, n 4, p. 283-291, nov. 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016, 279p.

CABRAL, W. A. FLÔR, C. C. C. (Re)pensando as práticas de escrita na disciplina de estágio supervisionado em Química: com a palavra, os estagiários. **Revista Ensaio** | Belo Horizonte | v.18 | n. 3 | p.161-174 | set-dez | 2016.

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014. Editora UFPR.

CUNHA, M. I. CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, vol.23, n.1-2, 1997.

FRITSCH, R.; VITELI, R. F.; HOMEM, L. F.; MACHADO, S. N. S. O ensino remoto no contexto da pandemia de Covid-19 em escolas públicas de Ensino Médio. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.** v 37, n3, p.1473-1505, set/dez. 2021.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas S.A., 4 edição, 2002. 176p.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E.S.; ALMEIDA, W.A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2018. 280p.

GONÇALVES, F. P.; FERNANDES, C. S.; LINDEMANN, R. H.; GALIAZZI, M.C. O diário de aula coletivo no estágio da licenciatura em Química. **Química nova na escola**. N. 30, nov. 2008.

MARTINS, P. B.; CURI, E. Estágio curricular supervisionado: uma retrospectiva histórica na legislação brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 2, p. 689-701, maio/ago. 2019. ISSN 1982-7199.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. O professor a ser formado pela UFSCar – uma proposta para a construção de seu perfil profissional. In: PIERSON, A. H. C.; SOUZA, M. H. A. O. **Formação de professores na UFSCar – concepção, implantação e gestão de projetos pedagógicos das licenciaturas**. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2010.

PALUMBO, L. P.; TOLEDO, C. M. Q. de. A tecnologia como instrumento democratizador do direito à educação nos tempos da pandemia causada pela covid-19. **Revista Brasileira de Direitos e Garantias Fundamentais**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 72-90, 2020.

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

SOARES, M. H. F. B.; MESQUITA, N. A.; BENITE, A. M. C.; ECHECERRÍA, A. R. A formação de professores de química pela pesquisa: algumas ações da área de ensino de química do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás. **Espaço Plural**. Ano XIII, no 26, 1o Sem 2012 • p. 70-87 • ISSN 1518-4196.

SOBERAY, S. T. M.; FREITAS, L. G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado em educação em tempos de pandemia da covid-19. **Revista de estudos em educação e diversidade**. V2, n4, 0.1-27, abr/jun, 2021. ISSN: 2675-6889.

## **Reflexões acerca do estágio supervisionado no ensino remoto: concepções, aprendizagens e possibilidades**

Luana Maria Gomes de Alencar - Universidade Federal do Piauí  
Ana Luiza Floriano de Moura - Universidade Estadual do Piauí

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Ensino Remoto; Processo Ensino-Aprendizagem.

### **Introdução**

O estágio supervisionado é um dos espaços de aprendizagem da docência, esta que se consolida em diversos espaços e tempos, a partir de diferentes fontes. Furlanetto (2009) ajuda a sustentar essa compreensão quando diz que a crença de que o professor se define como docente somente a partir de cursos de formação inicial e contínua vai sendo substituída por uma noção mais ampla dos processos formativos, a de que “[...] carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências” (FURLANETTO, 2009, p. 1114). Contudo, tratamos aqui da formação inicial, que é o primeiro momento de aprendizagem formal da profissão (Conforme Garcia (2010), os professores passam por uma socialização prévia), no qual se destaca o estágio supervisionado, a partir de suas especificidades, e considerando sua trajetória histórica na formação docente. O estágio dá ao licenciando a oportunidade de perceber a indissociabilidade entre teoria e prática, a partir da experiência “no chão da escola”, o que foi impedido no período da pandemia da Covid-19, esta que colocou a necessidade do ensino no formato remoto. Conforme Oliveira *et al* (2020), O ensino remoto prioriza a mediação pedagógica por meio de tecnologias e plataformas digitais para apoiar processos de ensino e aprendizagem em resposta à suspensão de aulas e atividades presenciais em escolas e universidades no cenário da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). Nesse contexto, professores de estágio foram levados a pensar a oferta e o desenvolvimento do estágio nesses moldes. As escolas buscaram alternativas possíveis e os estágios, realizados nessas condições, teriam que ser pensados de modo que o futuro professor fizesse esse acompanhamento. Foi um momento de fato desafiador, mas que acabou impulsionando aprendizagens. Esse trabalho se constitui a partir de fontes bibliográficas, tendo como base a experiência docente das autoras em universidades públicas, que acompanharam o processo de oferta e desenvolvimento do estágio no ensino remoto, bem como tem desenvolvido pesquisas sistematizando reflexões acerca desse período. No tópico seguinte apresentamos concepções e reflexões acerca de aprendizagens e possibilidades do estágio supervisionado.

### **Estágio supervisionado: revisitando concepções e refletindo sobre aprendizagens e possibilidades**

Para pensarmos o estágio supervisionado nesse contexto, revisitamos algumas concepções e ideias, como a de que a formação inicial deve contribuir para que os professores construam seus saberes/fazeres, desenvolvendo conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, tanto a partir da apreensão de conhecimentos gerais sobre educação e ensino, quanto promovendo o encontro com a profissão, suas especificidades, suas possibilidades e seus desafios, além da vivência de situações docentes (PIMENTA; LIMA, 2012). Nesse sentido, refletimos que esse encontro com a profissão tem uma dimensão ideal, a partir das teorias e conhecimentos profissionais que adquirimos na formação, mas que tem também uma dimensão real, em que aparecem as contradições, os problemas, os

desafios e, nesse sentido, podemos fazer uma articulação com o período pandêmico. Não intencionamos gerar uma dicotomia, mas chamar a atenção para o fato de que aquelas condições colocadas pela pandemia, como o ensino remoto, o ensino mediado por tecnologias, diferentes condições de acesso à internet, o acompanhamento do processo de aprendizagem pelas famílias etc., eram as condições reais que deveriam ser conhecidas por aqueles em processo formativo, entendendo que o “chão da escola” era diferente naquele momento. De fato, não tínhamos condições ideais em um momento tão singular como a pandemia. Na instituição de origem de uma das autoras, está em desenvolvimento uma pesquisa sobre práticas no ensino remoto no estágio supervisionado no curso de Pedagogia, utilizando como fontes documentais as atas de assembleias departamentais. Em uma análise parcial é possível perceber preocupações dos docentes acerca das consequências formativas do desenvolvimento do estágio de forma remota. Considera-se que foram válidas essas preocupações, contudo, que representam também uma insegurança natural gerada em um momento de tantas incertezas e novidades e que mobilizou uma ação coletiva, tanto para as reflexões teóricas quanto para as práticas, através da troca de experiência com docentes de outros campi da instituição, bem como de outras instituições. Essa construção coletiva colabora para a constituição e compartilhamento de saberes docentes. Corrobora-se com Lima e Pimenta (2012) quando ponderam que o estágio, como componente curricular, não pode ser uma completa preparação para o magistério, mas nele é possível serem trabalhadas questões básicas de alicerce, como: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que se vive, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de ensino fundamental e médio, a realidade dos professores nessas escolas, entre outras. A escola concreta foi extremamente afetada na pandemia. Alguns dos problemas já existentes se ampliaram, outros passaram a existir devido às condições postas. Já falávamos da incerteza como um componente da profissão docente, mas a pandemia escancarou esse aspecto. Consideramos que “[...] a maior certeza que nos foi dada é a da indestrutibilidade das incertezas, não somente na ação, mas também no conhecimento” (MORIN, 2003, p. 55). Professores precisaram rever suas concepções e suas práticas, em um momento totalmente incerto, pois não sabíamos como iria ser o mundo durante e depois da pandemia. Nos estágios realizados no período pandêmico, foram pensadas formas diversas para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Várias propostas metodológicas e recursos didáticos foram articulados nesse sentido, como a produção de vídeos, construção de aplicativos, confecção de jogos didáticos, assim como aulas que ocorriam no aplicativo WhatsApp. Relacionado a isso, Bocchese (2004) discorre sobre o desenvolvimento de competências necessárias ao ensino, relatando que é preciso dar oportunidade para que os alunos-mestres “quebrem a cabeça”, planejando e executando projetos de ensino em que a aprendizagem dos estudantes se efetive a partir de situações-problema inseridas em práticas sociais, nas quais os participantes estejam envolvidos e interessados. Dessa maneira, problemáticas surgem, nesse intuito, na medida em que tratamos de aprendizagens que foram comprometidas no período de pandemia. O desenvolvimento do estágio, nesse contexto, fora desenvolvido de modo desafiador, mas que possibilitou aos estagiários desenvolverem reflexões acerca da docência e das diversas questões postas e impostas pela pandemia. Considera-se a importância das reflexões desenvolvidas sobre o estágio supervisionado no contexto pandêmico e no pós-pandemia, devido à sua importância enquanto componente da formação docente. Freitas (1996) ratifica que a grande quantidade de publicações, estudos e pesquisas sobre a Prática de Ensino e os Estágios Supervisionados, é um indicativo das inquietações que o trabalho cotidiano com a disciplina provoca, em virtude de sua importância para a formação de um professor crítico, comprometido com a realidade da escola pública e com as condições de sua transformação, bem como da sociedade. Vale considerar que, por outro lado, continuam persistindo problemas em sua

articulação: baixos níveis de estruturação; inadequação no acompanhamento e deficiências na conexão entre a universidade e o mundo do trabalho (ZABALZA, 2014); a concepção histórica de estágios supervisionados associados à prática de ensinar (BARREIRO; GEBRAN, 2006). Pode-se mencionar ainda a existência de um campo de forças entre universidade e escola, ambas trazendo valores, objetivos imediatos, cultura e relações de poder diferentes (LIMA, 2008); ou, o seu desenvolvimento sob uma perspectiva limitada, reduzido à observação dos professores em aula e à imitação desses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada (PIMENTA; LIMA, 2012). Essas questões devem ser pensadas pelas instituições e pelos professores, de modo a garantir o potencial formativo do estágio, a partir de suas especificidades. Importante ressaltar que além do estágio os discentes de cursos de licenciatura dispõem de outras oportunidades de experienciar a docência nos contextos profissionais, como a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP), mas que não substituem o estágio, outrossim, são oportunidades a mais para o processo de aprendizagem da docência. Consideramos que as experiências de estágio desenvolvidas no período pandêmico deveriam ter como elemento principal a reflexão, para se pensar em todas as questões postas naquele cenário, de modo a contribuir para a aprendizagem docente dos estagiários, bem como os professores supervisores. Quanto à importância da reflexão, Mizukami (2002) explica que quando os professores descrevem, analisam e fazem inferências sobre eventos de sala de aula, os mesmos estabelecem seus próprios princípios pedagógicos, ou seja, esse repensar e refletir sobre o vivido possibilita retornar às situações, construindo uma lógica para elas no contexto da vida, pessoal e profissional, atribuindo-lhes significado e consonância com outras experiências e aprendizagens.

### Conclusões

Reafirmamos, desse modo, o potencial formativo do estágio supervisionado na formação docente, especialmente no curso de Pedagogia, como um dos espaços de aprendizagem da docência, esta que se consolida em diversos espaços e tempos, a partir de diferentes fontes. Pontuamos que a experiência de estágio no formato remoto foi desafiadora, levando professores e estagiários a saírem da zona de conforto, a refletirem sobre concepções e práticas, a aprenderem novas habilidades e a desenvolver outras, bem como conhecimentos, contudo, que promoveu aprendizagens sobre a docência, em especial, acerca de desafios da profissão e a evidência de que a incerteza é um componente da mesma. Foi possível aprender sobre problemáticas da educação, algumas que já existiam, outras que surgiram no contexto pandêmico, as quais geraram consequências a curto, médio e longo prazo e que hoje são alvo de pesquisas. Refletimos que o encontro com a profissão no estágio supervisionado no ensino remoto evidenciou, ainda mais, contradições, problemas, desafios. As condições colocadas pela pandemia eram as condições reais que deveriam ser conhecidas por aqueles em processo formativo, nesse caso, os estagiários, entendendo que o “chão da escola” era diferente naquele momento, e que, de fato, não tínhamos condições ideais em um momento tão singular como a pandemia. Contudo, toda experiência desafiadora é um convite para se aprender, para se refletir e se reencontrar.

### Referências

- BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BOCCHESI, Jocelyne da Cunha. O professor e a construção de competências. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: Ed. IPUCRS, 2004. p. 25-39.

FREITAS, Helena Costa L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Matrizes pedagógicas e formação docente. In: X CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE SICOPELAGOGIA, 2009, Braga. **Anais X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**: programa, resumos e actas. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 1112-1121.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educ.**, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Niciletti. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: Ed. UFSCar, 2002.

MORIN, Edgar. Enfrentar a incerteza. *In*: **A cabeça bem-feita**. repensar a reforma, reformar o pensamento / Edgar Morin; tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. P. 55-63.

OLIVEIRA, Maria do Socorro de Lima *et al.* **Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático**. Recife: EDUFRPE, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.