

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

EMERGENCY REMOTE TEACHING AND SUPERVISED INTERNSHIP IN EDUCATION IN PANDEMIC TIMES COVID-19

ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA Y LA PANSANTÍA SUPERVISADA EN EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19

Samara Tereza Mauad Soberay¹

Léia Gonçalves de Freitas²

Resumo: Essa pesquisa de abordagem qualitativa teve como objetivo investigar os desafios vivenciados por discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Altamira, durante a Atividade Curricular de Estágio Supervisionado realizado por meio do Ensino Remoto emergencial (ERE), devido a pandemia da COVID-19. Participaram dessa pesquisa vinte estudantes de duas turmas que ingressaram nos anos 2016 e 2017. As técnicas utilizadas para o levantamento dos dados foram o questionário semiestruturado elaborado na plataforma virtual *Google Forms* e entrevista via mensagem de áudio do *WhatsApp*. Os resultados apontam que os estudantes encontram dificuldades no acesso à internet, no uso das plataformas digitais e na interação com os indivíduos do *locus* de estágio. No entanto, essas barreiras foram gradativamente superadas e os estágios contribuíram de forma significativa para a construção de novos saberes docentes e práticas pedagógicas significativas.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Ensino Remoto Emergencial. Pandemia.

Abstract: This qualitative approach research aimed to investigate the challenges experienced by students of the Pedagogy Degree Course at the Federal University of Pará, Altamira University Campus, during the Supervised Internship Curricular Activity carried out through emergency Remote Teaching (ERE), due the COVID-19 pandemic. Twenty students from two classes who entered the years 2016 and 2017 participated in this research. The techniques used to collect the data were the semi-structured questionnaire elaborated on the Google Forms virtual platform and interview via WhatsApp audio message. The results show that students find it difficult to access the internet, use digital platforms and interact with individuals in the internship locus. However, these barriers were

¹ Graduada no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Pará (UFPA) – *Campus* Universitário de Altamira. Educadora Popular, com experiência na tecedura de Escolas Comunitárias juntos aos movimentos de Educação Popular. E-mail: smauad.acep@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7643-6888>.

² Professora Adjunta da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA) – *Campus* Universitário de Altamira e Coordenadora de Estágio/FAE/UFPA. E-mail: leiafreitas@ufpa.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1852-1106>.

gradually overcome, and the internships contributed significantly to the construction of new teaching knowledge and significant pedagogical practices.

Keywords: Supervised internship. Emergency Remote Teaching. Pandemic.

Resumen: Esta investigación cualitativa tuvo como objetivo indagar en los desafíos vividos por los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Federal de Pará, Recinto Universitario de Altamira, durante la Actividad Curricular de Pasantía Supervisada realizada a través de la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), debido a la pandemia COVID-19. En esta investigación participaron veinte estudiantes de dos clases que ingresaron los años 2016 y 2017. Las técnicas utilizadas para la recolección de los datos fueron el cuestionario semiestructurado elaborado en la plataforma virtual Google Forms y una entrevista vía mensaje de audio de WhatsApp. Los resultados muestran que los estudiantes tienen dificultades para acceder a Internet, utilizar plataformas digitales e interactuar con personas en el lugar de las pasantías. Sin embargo, estas barreras se fueron superando gradualmente y las pasantías contribuyeron significativamente a la construcción de nuevos conocimientos docentes y prácticas pedagógicas significativas.

Palabras-clave: Pasantía supervisada. Enseñanza remota de emergencia. Pandemia.

Introdução

Neste trabalho analisamos as vivências de estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado pela Faculdade de Educação (FAE), da Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* Universitário de Altamira, realizadas durante a Atividade Curricular de Estágio Supervisionado no segundo semestre do ano de 2020, já no contexto da pandemia causada pela Covid-19³. Nesse Período as aulas aconteceram em modalidade remota e foram ofertados à turma 2016 – 8º período, os Estágios Supervisionados em Educação de Jovens e Adultos e Gestão e Coordenação Pedagógica; e para a turma 2017 – 7º período, ofertado o Estágio Supervisionado em Ambiente não Escolar.

No ano de 2020, a comunidade acadêmica da UFPA vivenciou um momento atípico, tiveram suas atividades de ensino presencial substituídas pelo chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE). Essa medida foi tomada pela necessidade de cumprimento das normas de distanciamento social orientadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), e pelo Ministério da Educação, como forma de evitar a disseminação e contaminação pelo novo *coronavírus*. Na Faculdade de Educação, os estágios supervisionados foram adaptados ao

³ A recente descoberta do SARS-CoV-2, tem gerado um esforço grande de médicos, epidemiologistas e outros profissionais de saúde em classificar as pessoas que apresentam sintomas como febre, tosse, dificuldade de respirar, redução do paladar e do olfato, como casos suspeitos da doença ou não. A definição de caso é relevante para monitorar a evolução de uma epidemia e estudar o efeito de estratégias de controle da doença na população (AQUINO, et.al., 2021, p. 2.425).

momento pandêmico, passando a ser realizados de forma remota em ambientes virtuais de ensino, substituindo as atividades de ambientação e intervenções presenciais nas instituições escolares ou não escolares.

Gonçalves e Avelino (2020, p. 47) ressaltam a necessidade de os estágios supervisionados serem organizados de forma objetiva e prática, sendo preciso a observação de leis, pareceres e outros dispositivos legais, a fim de refletir sobre conceitos pedagógicos básicos e as atividades instrumentalizadoras da práxis docente. Além da necessidade de objetividade e praticidade na organização dos estágios, é necessário considerar os desafios que atualmente são vivenciados pelos discentes durante a realização dos mesmos, pois no ‘pré-pandemia’ essa atividade curricular era realizada de maneira presencial e era vista como um momento de vivenciar as instituições de ensino, possibilitando aos discentes irem a campo conhecer a infraestrutura, estratégias de ensino; além de observar as práticas docente e propor intervenções pedagógicas nos espaços onde eram realizados os estágios, como prever o Regulamento da Faculdade de Educação (UFPA/FAE, 2019, Art. 6):

Caracterização do espaço educativo/formativo, compreendendo os distintos aspectos do cotidiano das instituições escolares e não escolares; Conhecimento do Processo Pedagógico, por meio da análise de documentos que possibilita reflexões acerca dos caminhos e das práticas educativas, bem como do planejamento e avaliação das ações desenvolvidas no campo de estágio; Avaliação das ações do Estágio, realizados de forma contínua, envolvendo a instituição de origem e a instituição de campo de estágio, bem como, a produção de relato de experiência e autoavaliação dos alunos (UFPA/FAE, 2019, Art. 6).

3

Buscando compreender como se deu o processo de adequação das atividades dos estágios supervisionados, assim como as experiências vividas pelos estudantes, o objetivo geral foi investigar quais os principais desafios vivenciados pelos discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPA, *Campus* Altamira, durante a atividade curricular Estágio Supervisionado no decorrer da pandemia causada pela COVID-19. Os objetivos específicos foram: a) verificar as condições de acesso desses estudantes às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e à internet; b) investigar quais as metodologias e ferramentas utilizadas durante os estágios supervisionados; c) analisar quais as percepções dos discentes sobre os estágios realizados durante a pandemia.

Os estágios supervisionados para a formação inicial de pedagogos e pedagogas são importantes ao permitirem experienciar a indissociabilidade entre a teoria e prática; discutir conceitos básicos do conhecimento pedagógico e materializar ações da práxis docente a partir do diálogo entre as instituições escolares e não escolares e Universidade. De acordo com o

Regulamento de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pará (2019), *Campus* Universitário de Altamira, o Estágio Supervisionado é uma Atividade Curricular obrigatória na formação do profissional de pedagogia pois são: “atividades de formação teórico-prática orientada e supervisionada, visando promover o desenvolvimento de competências e habilidades básicas, gerais e específicas, bem como de atitudes formativas para o exercício profissional socialmente comprometido” (UFPA/FAE, 2019. p. 3).

Os estágios supervisionados têm a função social de ressignificar aprendizagens teóricas e metodológicas integrando teoria e prática, pois contribui para a formação profissional (PIMENTA; LIMA, 2014). O estágio é um ato educativo, uma atividade curricular que envolve ensino, pesquisa e extensão, prevendo tempos e ações que integram o campo de estágio e a universidade com princípios de ações diversificadas, visando a integração formativa curricular prevista no curso de licenciatura (SOUZA; MARTINS, 2012). Neste entendimento, Zabalza (2014) argumentando sobre a necessidade dessa atividade, ressalta que elas têm como função:

[...] completar as aprendizagens disciplinares e enriquecê-las mediante a possibilidade de aplicá-las em contextos profissionais reais. Porém, junto a isso, incorporam-se à formação outros elementos que têm a ver com a atitude intelectual, com a capacidade de trabalho em equipe, a capacidade de adaptar-se a situações novas e, às vezes, exigentes, a capacidade de comprometer-se e assumir responsabilidades, a capacidade de idealizar e empreender, entre outros (ZABALZA, 2014, p. 99).

Frente ao contexto imposto pelo isolamento social⁴ causado pela pandemia, questiona-se: quais as percepções dos alunos acerca dos estágios supervisionados em tempos de pandemia? Quais aprendizagens construídas? Esse trabalho possui natureza qualitativa e para o seu desenvolvimento foram ouvidos vinte (20) discentes a partir de questionário semiestruturado, sendo seis desses sujeitos também ouvidos a partir de entrevista por áudio. Os estudantes foram de duas turmas intensivas de Licenciatura em Pedagogia da UFPA, ingressas nos anos 2016 e 2017 e estão no último semestre do curso. É importante ressaltar que as falas dos discentes serão expostas no texto para melhor compreensão de suas

⁴ O isolamento social é um ato voluntário ou involuntário que o indivíduo, ou grupo de indivíduo assume para se manter isolado do convívio da sociedade. Frente a atual crise da pandemia da Covid-19, o isolamento social tem se dado por imposição do governo. As causas dessa medida são variadas, podendo ser por motivo de guerra, violência, ocorrências sanitárias e outras. Na atual conjuntura, a finalidade é a contenção do avanço do novo coronavírus que tem gerado uma situação emergencial de saúde pública que tem aprofundado desigualdades sociais, gerando preocupação. Destacamos nesse cenário, a educação (FREITAS E MILÉO, 2020, p. 140).

percepções, porém, por questões éticas, foram utilizados nomes fictícios para que possamos garantir o sigilo de suas identidades.

Conforme Godoy (1995), a pesquisa qualitativa foi inicialmente utilizada por antropólogos e cientistas sociais, e que há muito tempo vem ganhando notoriedade em outras áreas do conhecimento, como as pesquisas em educação que tendem a compreender os processos vivenciados pelo fenômeno e não apenas identificá-lo e quantificá-lo. O autor ainda salienta que “a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados” (GODOY, 1995, p.58). Isto é, ela observa os significados e valores e está relacionada com a experiência vivida, com processos interativos ou descritivos.

Para coleta de dados foram aplicados primeiramente questionários semiestruturado, a partir da plataforma digital *Google Forms*, levando em consideração a necessidade de distanciamento social⁵ imposto pela pandemia da Covid-19. Gil (2008, p. 121) define o questionário como: “a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” Em um segundo momento, foi aplicado a seis dos vinte participantes da pesquisa uma entrevista aberta utilizando a plataforma de comunicação *WhatsApp*, também pela necessidade de distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19. Conforme Oliveira (2008), entrevista aberta: “[...] são aquelas que apresentam um número de questões, mas não são específicas nem fechadas. Há a suposição de que os informantes conhecem pouco sobre o assunto em pauta, cabendo ao investigador o papel de ouvir e entender (OLIVEIRA, 2008, p. 12).

As entrevistas são os instrumentos de coleta de dados mais utilizado em relação as pesquisas de cunho qualitativa. O uso do questionário e da entrevista neste estudo foram importantes para traçar um perfil dos sujeitos da pesquisa e analisar com mais propriedade as experiências por eles vividas nos estágios supervisionados realizados durante a pandemia. O *link* para acesso ao questionário foi disponibilizado no grupo de *WattsApp* das turmas, porém

⁵ “Distanciamento social são medidas que buscam restringir o convívio social de forma a evitar a propagação de uma determinada doença. Recentemente, medidas desse tipo têm sido utilizadas em diversos países devido à pandemia da COVID-A9. Entre as medidas de distanciamento social mais adotadas, está a paralisação de diversas atividades, mantendo-se apenas os serviços essenciais, como o funcionamento de hospitais, farmácias e supermercados” (BOLETIN INFORMATIVO BIOLOGIA NET, 2020, p. 1).

apenas treze (13) estudantes da turma 2016, e sete (07) da turma 2017, retornaram o questionário respondido, quanto a entrevista o convite foi amplo, porém apenas seis (06) estudantes aceitaram participar.

Estruturalmente esse artigo está dividido em quatro seções: na primeira seção encontram-se a introdução do trabalho, os objetivos, os procedimentos metodológicos, a problemática de pesquisa e as considerações iniciais sobre a temática; na segunda seção, encontram-se os referenciais teóricos e legais acerca da pandemia da COVID-19 e do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na Universidade Federal do Pará; na terceira seção, discute-se sobre os Estágios Supervisionados no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Na última seção, trazemos para o debate e análise as percepções dos discentes sobre a oferta do Estágio Supervisionado.

Pandemia da COVID-19 e o Ensino Remoto Emergencial (ERE): questões teóricas e legais

Considerando a declaração da Organização Mundial de Saúde, de 11 de março de 2020, que decretou situação de pandemia, todos os países do mundo tiveram que se adequar a essa realidade em decorrência do novo coronavírus (COVID-19). O fato de a doença ser altamente contagiosa e ter se espalhado rapidamente não só no continente asiático, mas também partindo para a Europa e posteriormente para os demais continentes “levou a Organização Mundial de Saúde (OMS) a decretar uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, em 30 de janeiro de 2020 e uma pandemia no dia 11 de março de 2020” (AQUINO, et al, 2020, p. 2424).

Frente a essas medidas as aulas presenciais foram suspensas no Brasil por meio de decretos estaduais. A reitoria da UFPA se manifestou por meio de uma nota em que suspendia as aulas e atividades administrativas na modalidade presencial no período compreendido entre dia dezenove (19) de março a doze (12) de abril do ano de 2020 (UFPA, 2020). Contudo, frente a dimensão da pandemia não foi possível retorno, assim o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da Universidade Federal do Pará (UFPA), no dia 22 de maio de 2020, resolveu suspender as atividades acadêmicas e administrativas presenciais na UFPA sem previsão de retorno. Esse tipo de medida foi tomado por todas as instituições de Ensino Básico e de Ensino Superior do Brasil.

Durante o primeiro semestre do ano de 2020, todo o sistema educacional brasileiro precisou interromper atividades presenciais e se adequar para a continuidade da oferta de ensino em seus diversos níveis e garantir, assim, a possibilidade do distanciamento social que nos exige esse momento de pandemia. Como Santana e Sales (2020) ressaltam, o novo *coronavírus* é altamente contagioso, sem um tratamento eficaz e, na época sem vacina: “[...] obrigou que o mundo adotasse medidas de distanciamento físico, [o trabalho] home office e a suspensão das aulas nos espaços escolares físicos, migrando as interações pedagógicas para os ambientes telemáticos até então utilizadas no Brasil (SANTANA; SALES, 2020, p.77).

No dia 14 de agosto de 2020, o CONSEPE referendou, em caráter excepcional e temporário, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) no período de emergência sanitária relativa à COVID-19 para os cursos ofertados pela UFPA. As atividades de ensino à distância, alcunhada como ERE, foi definido pela instituição como “um conjunto de estratégias didático pedagógicas que dispensa o compartilhamento de um mesmo espaço físico entre docentes e discentes e que pode ser efetivado com a realização de atividades por meios digitais” (UFPA/CONSEPE, 2020). Para garantir a flexibilização e eficácia do ERE, foi publicado pela UFPA a Resolução n.º 5.294/2020 aprovando o ensino remoto e outras providências como a realização de atividades por meio digitais, dentre elas cita-se: “webconferência; vídeo aulas, conteúdos em diferentes linguagens e formatos organizados em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem; correio eletrônico; sites de redes sociais; aplicativos de mensagens instantâneas, entre outros” (UFPA/CONSEPE, 2020).

A Resolução aponta ainda a realização de atividades como leituras dirigidas, desenvolvimento de projetos, pesquisas e conteúdo em diferentes linguagens em aulas síncronas (com interação do professor e aluno no mesmo tempo e mesmo local) e assíncronas (não é preciso interação do professor e aluno no mesmo tempo e mesmo local). Assim, por essa decisão do CONSEPE, foi implementado o Período Letivo Emergencial, que define e estabelece que as atividades do ERE devam ser realizadas entre o dia 14 de setembro de 2020 até o dia 28 de fevereiro de 2021, podendo ser prorrogado. Essa decisão está balizada pela Portaria n.º 544/2020 do Ministério da Educação (MEC) que autoriza atividades remotas e dá autonomia para às instituições de ensino redefinirem seus calendários, componentes curriculares e métodos avaliativos. Em seu Artigo 1.º a referida portaria autoriza: “[...] em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de

informação e comunicação ou outros meios convencionais” (BRASIL, 2020). Ainda no Artigo 1.º, em seu segundo parágrafo, a portaria estabelece que:

Será de responsabilidade das instituições a definição dos componentes curriculares que serão substituídos, a disponibilização de recursos aos alunos que permitam o acompanhamento das atividades letivas ofertadas, bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput (BRASIL, 2020).

Nesse contexto pandêmico, o ERE se apresenta como um grande desafio para os profissionais da educação pública, principalmente para os professores, pois apesar das discussões acerca das contribuições da Tecnologias Digitais de Informática e Comunicação (TDIC), as escolas de ensino presencial não tinham a necessidade real e impositiva de utilizar esses instrumentos, diferentemente da Educação à Distância (EaD) que “conta com recursos e equipe multiprofissional preparada para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas, por meio de diferentes mídias em plataformas on-line” (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 43).

Frente ao distanciamento físico que a pandemia impôs aos discentes e docentes, todo o país foi desafiado a ofertar aulas fora do espaço físico da escola e a ressignificar abordagens e ferramentas pedagógicas. Rondini et al. (2020, p. 43) ressaltam que a intenção do ensino remoto não é estruturar um novo “ecossistema educacional”, mas apresentar uma resposta concreta frente a pandemia devido as alterações na forma de atendimento das instituições de ensino, uma vez que:

As mudanças no sistema educacional tiveram que ser realizadas rapidamente, de sorte que, de um dia para o outro, os professores precisaram transpor conteúdos e adaptar suas aulas presenciais para plataformas on-line com o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), sem preparação para isso, ou com preparação superficial, também em caráter emergencial (RONDINI et al., 2020, p. 43).

Na Faculdade de Educação do *Campus* de Altamira, até mesmo os estágios supervisionados tiveram que ser readequados para ambientes virtuais. Gonçalves e Avelino (2020, p. 47) entendem os estágios supervisionados em educação como “atividades instrumentalizadoras da práxis docente, proporcionando aos estagiários situações de reflexão, ao vincular a teoria e a prática, agregando conhecimento, diálogo e intervenção na realidade cotidiana”.

Esse novo contexto nos coloca a frente de novas relações de ensino que estão sendo estabelecidas em todo o sistema educacional, momento em que há necessidade do uso das TDICs e “da reestruturação dos modos de fazer docentes e discentes” (GONÇALVES E AVELINO, 2020, p.47), o que vem propiciando a Atividade Curricular de Estágio Supervisionado em ambientes escolares e não escolares uma (re) configuração – imersão na ambientação, planejamento e avaliação das atividades, via ambientes virtuais, gravando videoaulas, utilizando sistemas de videoconferência, como o Facebook, *Skype*, o *Google Meet*, *Hangout* ou o *Zoom* e plataformas de aprendizagem, como o *Moodle*, o *Microsoft Teams* ou o *Google Classroom*, *WhatsApp*, *Madmagz education* e *Soouncloud*.

Considerando esse novo cenário, Gonçalves e Avelino (2020), afirmam ainda que:

[...] as relações humanas foram alteradas em pouco tempo, principalmente no primeiro semestre de 2020, pois novos desafios surgiram no cotidiano. Por outro lado, abriram outras possibilidades de trabalhos pedagógicos, plataformas digitais e inovações metodológicas poucas utilizadas anteriormente (GONÇALVES; AVELINO, 2020, p. 42).

Essas alterações provocaram impactos nos estágios em educação uma vez que o momento em que os discentes teriam para experienciar vivências concretas, está temporariamente suspenso, impossibilitando os discentes de habituar-se com as salas de aulas, as principais questões em torno do trabalho educativo, as demandas e desafios da gestão escolar e não escolar, assim como os aspectos da rotina dos alunos e os encontros em que ocorrem as trocas de experiências. Conjecturamos, a partir disso, que a formação inicial dos acadêmicos tem sido afetada em seus modos de saber-fazer em múltiplos espaços educativos.

Para Morin (2011, p. 39), o saber-fazer é considerado o princípio da relação complexa entre o homem e sociedade, organizado no ato da prática educativa comprometida com a diversidade sociocultural dos indivíduos. Se fragmentado, como está sendo no atual momento pandêmico que vivemos, ele gera fracasso e a atrofia da prática, mas, contextualizado, multifacetado e significativo minimiza e/ou supera as dificuldades da própria prática ao considerar aspectos culturais, sociais e políticos. O saber-fazer docente é um campo de práticas discursivas capaz de projetar compreensões de profissionalização atrelada às mudanças da sociedade, compondo-se novas reconfigurações da docência a partir da introdução de valores e sentidos atribuídos à formação inicial e continuada.

Por proporcionar alterações significativas na organização do trabalho pedagógico na área da educação, a presença constante das TDICs no cotidiano escolar e não escolar como principal ferramenta vem exigindo reflexões mais pontuais, uma vez que o ensino não é: “[...] mais presencial, mas também não é EAD, no sentido clássico destes termos; direcionando para o futuro novas formas de ensinar e de aprender, que afetarão o processo de formação dos futuros profissionais, sobretudo, dos licenciados” (GONÇALVES; AVELINO, 2020, p. 490).

A necessidade do uso de ferramentas digitais no processo educativo acontece como um movimento natural, porém devemos considerar que apesar de permitir a continuidade das ações educacionais, o ERE traz precarização do trabalho docente, bem como a responsabilização do processo de ensino e aprendizagem de forma individualizada. Doravante, os prejuízos pedagógicos no ano letivo de 2020 provocados pela pandemia são visíveis, segundo Mesquita e Santos (2020), seja em razão das graves deficiências da educação pública ou da insensibilidade do atual governo brasileiro, neste último caso, gerando um aprofundamento das desigualdades sociais dos estudantes e dos professores, principalmente os pertencentes as camadas populares.

A pesquisa realizada por Mesquita e Santos (2020, p. 47), aponta que a “desigualdade se revela também quando verificamos as classes sociais, enquanto 98% das casas de classe A no Brasil estão conectadas, somente 8% das casas de classe D e E possuem acesso à Internet”. Corroboramos com Moreira (2018) quando ele enfatiza que:

O homem constitui, nessa forma de produção, um mero fator material que, como qualquer outro custo, deve ter reduzida a sua participação em prol do acúmulo de riqueza nas mãos da classe dominante. As forças reais da sociedade são anuladas, tendo seu papel de protagonista negado e reduzido como mero integrante geral da produção, como qualquer outro meio e instrumento de trabalho (MOREIRA, 2018, p. 32 *apud* MESQUITA; SANTOS, 2020, p. 45).

Superar essa visão mercadológica do homem e sua formação exige intensa mobilização social, pois as incertezas causadas pelo ano letivo têm imposto ações extremamente prejudiciais tanto material - investimento em tecnologias, acesso à internet de qualidade, qualificação profissional para o manuseio dos equipamentos e ferramentas digitais; quanto imaterial - sobrecarga de trabalho, medo, angústia, insônia e demandas domésticas e familiares. No entanto, é inegável que a pandemia da COVID-19 alavancou o uso de tecnologias e permitiu o acesso à informação em diversas áreas dos saberes para muitas

pessoas (LOBO E MAIA, 2015). Para além de reconhecer os avanços que as tecnologias digitais trouxeram para área da educação a partir de novas metodologias de ensino e aprendizagem, e para além de percebê-las como fundamentais nesse processo de distanciamento social, faz-se necessário identificar como os discentes estão assimilando essa mudança em sua formação e principalmente como estão vivenciando as atividades curriculares de estágio supervisionado no ERE.

Ressaltamos que as iniciativas viabilizadas pela Universidade Federal do Pará são para amenizar os efeitos da suspensão do calendário acadêmico presencial como, por exemplo: videoaulas, salas virtuais, plataformas virtuais e outras estratégias de ensino. Apesar da distribuição de chips contendo pacotes de dados móveis com 20 *Gbytes* aos discentes em situação de vulnerabilidade social, renováveis mensalmente, a continuidade do semestre letivo dos estudantes tem sido difícil, pois a qualidade dos serviços ofertados pelas operadoras de telefonia é precária, assim como dos serviços das empresas provedoras de internet.

Os chips fazem parte dos benefícios oferecidos pelo Serviço Móvel Pessoal, do Programa Aluno Conectado do Ministério da Educação (MEC) e Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP). No âmbito da UFPA, refere-se ao edital n.º 06/2020 – retificado – SAEST/UFPA Auxílios Emergenciais de Apoio à Inclusão Digital. Para participar, o discente deve estar regularmente matriculado em curso presencial de graduação, pós-graduação, do ensino básico e técnico, com atividades curricular remota emergência, com renda bruta familiar é de até um salário e meio por pessoa. No tocante as finalidades do referido edital, prever o Art. n.º 1 o apoio ao aluno em situação de vulnerabilidade socioeconômica e apoiar o desenvolvimento das atividades do ensino remoto e promover inclusão digital (UFPA/SAEST, 2020).

Essas estratégias têm viabilizado a continuidade do período letivo apesar do discentes enfrentarem dificuldades. Freitas, Miléo e Parente [no prelo] apontam que: “no contexto da pandemia da COVID-19, os estudantes enfrentam dificuldades em participar das aulas teóricas, preparatórias ao estágio, que têm sido ministradas semanalmente por videoconferência, devido a qualidade dos recursos disponibilizados aos alunos com os dados móveis” (p. 2). Diante dessa realidade e ainda em formação, torna-se imprescindível atentarmos para as repercussões na dinâmica global do Curso de Pedagogia cujos objetivos é formar profissionais para atuar na docência, organização, gestão e coordenação escolar e não

escolar, para desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão, nos quais estejam previstos conhecimentos pedagógicos (UFPA/ SAEST, 2020), como novos olhares.

Mesmo a atividade remota não permitindo uma interação mais expressiva com o campo de estágio, exigindo a (re)invenção de estratégias metodológicas capazes de viabilizar formas diferenciadas de vivências e aprendizagens, inferimos que enquanto sociedade como um todo, enquanto pessoas, os estudantes têm feito exercícios reflexivos dos impactos da pandemia no cenário educacional, social, político e econômico. Nos dizeres de Costa (2020), quiçá o momento pandêmico nos traga lições sobre o tipo de Estado queremos ter e construir; o tipo de sociedade queremos viver; qual destino dar aos fundos públicos e o mais célere de todos – como intervir para fulminar as desigualdades sociais. Queremos viver a inclusão ou o rechaço da maioria dos nossos pares? “Esperamos, e o momento também é de esperança” (COSTA, 2020, p. 4).

Estágios supervisionados no contexto do ensino remoto emergencial

Os Estágios Supervisionados no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação (FAE), Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* Universitário de Altamira, acontecem em momentos distintos: estudo e reflexão teórico/conceitual sobre os objetivos dos estágios, orientações para a produção dos instrumentais do estágio, orientações das vivências nas instituições de ensino e em espaços não escolares e, produção do Relato de Experiência. No Regulamento de Estágio Supervisionado da FAE – Resolução n.º 5.176/2019, Art. N.º 2, a Atividade Curricular de Estágio se configura em regime de ambientação, planejamento, regência, gestão/coordenação e intervenção pedagógica, a saber:

- a) o regime de *ambientação* consiste na observação da estrutura física e material do campo de estágio; levantamento das práticas escolares para análise e planejamento de processos educativos;
- b) o regime de *planejamento* consiste na participação do estagiário (as) nas atividades pedagógicas da instituição concedente; elaboração do Planejamento de Ensino, acompanhado pelo docente da instituição (supervisor) e professor orientador (UFPA);
- c) o *planejamento* das atividades realizadas na IES (planejamento, avaliação e orientação do Relato de Experiência);
- d) o regime de *regência* consiste no exercício da docência em atividades voltadas para diagnose, planejamento, execução e avaliação relativa aos processos de ensino e aprendizagem em instituições escolares da Educação Básica;

- e) o regime de *gestão/coordenação* consiste na atuação do estagiário (a) em instituições de Educação Básica, planejando, executando, acompanhando projetos, programas e ações educacionais;
- f) o regime de *intervenção pedagógica*, específico do Estágio Supervisionado em Ambientes Não Escolares, consiste no ato educativo voltado para a promoção da aprendizagem dos diferentes sujeitos; bem como a participação na gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e experiências educativas (UFPA/FAE, 2019).

O objetivo dessas etapas é inserir o estudante na rotina diária da atuação profissional, permitindo a vivência da relação teoria e prática, propiciando formação problematizadora e analítica sobre a organização do trabalho didático, metodológico e pedagógico dos espaços escolares e não escolares, enquanto instituição inserida no contexto histórico-social articulada à realidade política, social e cultural, desenvolvendo fazeres pedagógicos no campo da docência, planejamento, acompanhamento e avaliação da Educação Básica e na Gestão e Coordenação Escolar e em ambientes não escolar (UFPA/FAE, 2019).

No ERE, essas etapas ainda são realizadas, mesmo que de forma diferentes. Enquanto é acompanhado por um profissional capacitado, experiente e com formação na área, os estagiários/as mesmo em condições de Ensino Remoto Emergencial, considerando todas as restrições impostas pelas medidas sanitárias de isolamento social, investigaram e identificaram conteúdos, ações educativas, projetos, atividades práticas, metodologias e estratégias utilizadas nesses ambientes, já que participaram e contribuíram com as aulas expositivas e dialogadas, fóruns de discussões, palestras, videoaulas e produção de recursos didáticos disponíveis nas plataformas virtuais, oportunidades que possibilitaram a produção do conhecimento sobre o cotidiano docente nos diferentes campos de atuação do pedagogo.

Do acesso à internet pelos discentes

Uma das principais questões a ser levada em conta na realização dos estágios via ensino remoto é o acesso à internet dos discente. A maioria dos estudantes participantes dessa pesquisa afirma ter acesso à internet via Wi-Fi, porém, é considerável o número daqueles que declararam utilizar a internet a partir de rede móvel, casa de amigos ou familiares. Outras dificuldades para se manterem *online* durante as aulas síncronas são a falta de recursos financeiros para o abastecimento de créditos em seus *smartphone*; impossibilidade de

locomoção para outras residências em meio à crise pandêmica; e distância do local de acesso em relação à sua moradia. A principal queixa diz respeito à qualidade da internet no município de Altamira - PA, esse aspecto foi presente na fala de todos os estudantes que participaram da pesquisa, como observado nos relatos:

A minha maior dificuldade foi o fato de não dispor de internet de provedor (JOSÉ -TURMA 2017, Estágio em Ambiente não Escolares, 2021).

Sem internet e condições para colocar crédito para assistir aulas (LUANA - TURMA 2016, Estágio Educação de Jovens e Adultos, 2021).

Possuo dificuldade somente no acesso à internet de qualidade, visto que tenho disponível em casa, oscila de maneira considerável e em alguns dias, fica impossível realizar qualquer atividade online (CLAUDIA - TURMA 2017, Estágio em Ambiente não Escolares, 2021).

Embora a maioria dos estudantes relatem ter acesso à internet, isso se dá de maneira infrene, sugerindo importantes desigualdades a serem consideradas, como a necessidade da democratização desse meio de comunicação e informação dentro das instituições de ensino, principalmente durante o ERE. Mélo et al. (2020), destacam que um dos fatores que retardou o início de oferta do ERE nas universidades públicas em relação as instituições privadas foi justamente a necessidade em elaborar um planejamento de um “auxílio digital emergencial”, para atender estudantes em situação de vulnerabilidade social, pois:

todas as universidades ofereceram algum tipo de suporte, sendo que 73% optaram por oferecer auxílio financeiro para compra de um plano de Internet, assim como, 46% disponibilizaram chips com dados móveis. É importante ressaltar que algumas universidades aderiram aos dois métodos de auxílio de Internet e permitiram que os discentes selecionassem o tipo de auxílio (MÉLO et al., 2020, p. 09).

Ao serem questionados sobre este auxílio os estudantes relataram que foram ofertadas duas modalidades, uma oferecia uma bolsa para compra de equipamento e outra oferecia um chip com dados de internet móvel. Quanto a isso, vejamos o que nos relata Miguel, da turma 2016 (2021):

Na minha percepção, como discente e como parte do movimento estudantil atuante na UFPA (Campus Universitário de Altamira), a discussão sobre o retorno das atividades no modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE) se deu de maneira bastante ampla e participativa. Juntamente com a decisão favorável ao ERE, foi aprovado o “Auxílio Inclusão Digital” para assistir aqueles estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. Esse auxílio foi implementado em duas modalidades: uma disponibilizava bolsa única para aquisição de equipamentos (notebook, tablet ou desktop) e a outra oferecia um chip com dados móveis (MIGUEL - TURMA 2016, Estágio Educação de Jovens e Adultos, 2021).

Apesar dos estudantes relatarem ter ocorrido espaços de diálogo sobre a implementação do ERE e sobre o auxílio, eles acusam que houve algumas falhas nesse processo. Isso pode ser verificado no seguinte relato:

Essa iniciativa obviamente está garantindo a permanência de muitos e muitas discentes durante esse processo. Porém, eu também percebo que houve algumas posturas que concorreram para o oposto, ou seja, corroboraram para a desistência de alguns colegas. O primeiro motivo foi o valor da bolsa (Modalidade I) para aquisição de equipamento, pois foi bem aquém dos valores de mercado dos dispositivos. O segundo motivo foi a forma como o acesso à internet foi disponibilizado (Modalidade II), pois foi oferecido um chip para celular de uma determinada operadora telefônica, que por sua vez apresentou diversas dificuldades, em muitos casos o chip funciona com lentidão e em outros nem chegou a funcionar nos bairros afastados do centro da cidade (MIGUEL - TURMA 2016, Estágio Educação de Jovens e Adultos, 2021).

As diversidades geográficas da região onde a universidade está inserida devem ser consideradas nas tomadas de decisões, para que seja dado aos discentes, maiores opções para suprir suas necessidades específicas de acesso. A aquisição dos chips foi feita pela UFPA, campus de Belém e enviado aos campi de interiorização⁶. Na maioria dos campi, o sinal de telefonia e internet móvel não tem qualidade, o que dificulta ou impossibilita o acesso às aulas. O acesso às plataformas virtuais como, por exemplo, o *Google Meet* e o *Google Classroom* bastante utilizadas durante as atividades de estágio exigem um sinal de maior qualidade.

Apesar de atualmente o Brasil apresentar uma parcela significativa de pessoas conectadas a internet, não há uma política de inclusão digital, como um serviço básico fortemente ligado à dos direitos sociais, tampouco compreendido como um elemento fundante para o desenvolvimento social e econômico do país, em especial nesse momento de pandemia (SILVA, 2015). Embora reconhecendo os avanços, não podemos deixar de advertir que ainda há muitos brasileiros excluídos digitalmente, assim, Felizola (2011), aponta que é necessário nesse momento questionar como a exclusão digital, causadora de desigualdades, pode afetar a participação dos cidadãos nos processos de comunicação e de ampliação das políticas públicas do país, como o acesso à educação, por exemplo. Afirmando que:

⁶ O Programa de Interiorização da Universidade, foi aprovado por meio da Resolução nº 1.355, em 1986^a. Opção por interiorizar foi uma opção política dentro do contexto da época e tinha como objetivo principal tornar a UFPA efetivamente uma universidade do estado. A interiorização fez com que a UFPA se repensasse e, vinte e cinco anos depois, é uma universidade multicampi. [...] O Programa de Interiorização, em seu planejamento inicial, contou com oito polos regionais no Estado: Castanhal, Bragança, Soure, Abaetetuba, Cameté, Marabá, Altamira e Santarém. A escolha observou a localização estratégica dos campi para o deslocamento a partir dos municípios próximos, bem como sua importância econômica e sua posição como polo de desenvolvimento regional” (FONTES, 2012, p. 98-99).

[...] é imprescindível não apenas proporcionar o acesso das pessoas aos meios de comunicação, processo hoje conhecido como inclusão digital, mas sobretudo garantir a efetiva condição de participação do indivíduo dentro desse processo de comunicação, com todas as possibilidades que lhe são inerentes (FELIZOLA, 2011, p. 238).

Este debate de inclusão/exclusão digital, que já era pertinente em momentos anteriores à pandemia do COVI-19, torna-se agora visível frente às demandas sociais insurgentes, pois ainda que existam avanços quanto ao acesso à internet, há um número significativo de pessoas que sofrem devido exclusão digital, cita-se atualmente, os alunos de todas as redes de ensino pública brasileira. Silva (2015), ao desenvolver sua pesquisa sobre o acesso à internet, orienta para uma grande estratificação regional quanto ao número de casas conectadas à internet, ou seja, as que usufruem de internet de provedor. Podemos observar que a região Norte é a que aparece com menor índice em relação as outras regiões do país, pois, “existem diferenças regionais relevantes, ainda que não sejam díspares: no Sudeste e Sul cerca 51% dos domicílios têm acesso à internet. No Centro-Oeste, 44% das casas possuem o serviço. Já no Nordeste este percentual cai para 30% e no Norte, 26%” (SILVA, 2015, p. 153).

Plataformas e ambientes virtuais utilizados na realização dos estágios: principais dificuldades percebidas

16

Os participantes da pesquisa relataram que as plataformas e ambientes virtuais utilizados durante a realização dos estágios e para a ministração de aulas e atividades pedagógicas foram o *WhatsApp*, o *Google Meet*, e o *Google Classroom*, além de aplicativos de jogos. No tocante ao uso dessas tecnologias, uma das orientações contidas na Resolução N.º 5.294/2020 do CONSEPE é sobre a capacitação dos discentes para o uso das TDCIs. Sobre a questão, os discentes relataram que houve orientações por parte dos docentes que acompanharam as atividades curriculares de estágio, no que se refere ao uso das plataformas e de sugestões na utilização delas como ferramenta pedagógica durante os estágios, tal como afirma esta discente:

O professor fez uma orientação, ele orientou quais plataformas nós deveríamos usar e como eram plataformas que já estávamos usando não ocorreu de fato uma capacitação, ele só expôs assim quais eram as possibilidades, mas não teve algo mais minucioso que realmente possamos chamar de formação ou capacitação nesse sentido (VERA - TURMA 2016, Estágio Educação de Jovens e Adultos, 2021).

Essa nova forma de oferta dos estágios não estava no planejamento das instituições de ensino e dos docentes, essa necessidade surge como uma resposta emergencial frente ao contexto atual. No entanto, considerando que os discentes não estavam preparados para o ensino remoto, faltou por parte da Universidade planejar formações para melhor uso das plataformas digitais utilizadas pelos docentes. Porém, mesmo com as problemáticas, as orientações dos professores dos estágios e os tutoriais disponíveis na internet contribuíram para que essas questões fossem minimizadas.

Os estudantes que participaram desta pesquisa relataram que não tiveram problemas com a parte teórica e conceitual das Atividades Curriculares de Estágio Supervisionado. Quanto ao período de vivência com as instituições nas quais foram realizados os estágios, que ocorreram durante o ERE nas plataformas virtuais, os estudantes identificaram vários fatores que comprometeram a experiência. Ainda assim, eles disseram compreender que não havia alternativas para realizar essas atividades curriculares de outra forma.

Souza e Ferreira (2020), compreende o Estágio Supervisionado como “uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades da profissionalização”, e ao ser desenvolvido nos ambientes virtuais contesta a imersão dos licenciados na realidade escolar, local que as autoras tratam como “espaço natural de ocorrência das práticas de ensino na sala de aula pelo estagiário” (SOUZA; FERREIRA, 2020). Fato que pode ser constatado na fala de uma estudante que cursou os estágios de EJA e Coordenação e Gestão Pedagógica:

No estágio da EJA posso te dizer que tive uma experiência rasa, conversamos com a coordenadora da escola e ela nos passou as atividades, era só português e matemática [...], eu não tenho uma experiência boa para te relatar por que o que acontece era só um conteúdo de português ou matemática e simplesmente enviava as atividades já indicada pela coordenadora, tinha que ser aquela atividade porque alguns alunos já tinham a apostila em casa, a gente só jogava no grupo. Fazia um vídeo explicando as atividades, era para eles interagirem, mas não, ninguém fazia isso, ficávamos disponíveis das dezenove até as vinte uma hora para dúvidas, mas eles não interagem. A coordenadora já tinha nos avisado disso, a maioria deles não tem internet por isso a escola entrega as apostilas para eles (VERA - TURMA 2016, Estágio Educação de Jovens e Adultos, 2021).

A falta de interação entre os discentes do curso de pedagogia e os estudantes das instituições onde ocorreram os estágios são falas recorrentes entre os estudantes entrevistados. Contudo, eles ressaltam que mesmo ocorrendo essas limitações a experiência foi rica, pois outras vivências foram possibilitadas:

Foi uma experiência bem bacana porque nós aprendemos a utilizar ferramentas que não conhecíamos e ao mesmo tempo ter essa oportunidade de vivenciar algo único dentro do curso de Pedagogia, talvez uma forma de lecionar que outras turmas provavelmente não terão oportunidade de experimentar. Sei que não é a forma mais adequada porque a gente sabe que tem várias percas no caminho, mas gostei da experiência (VERA - TURMA 2016, Estágio Educação de Pedagogia em Ambientes não escolares, 2021).

Nesse sentido concordamos com Escalabrin e Molinari (2013, p. 05) quando esses autores apontam a necessidade de o estágio supervisionado ser desenvolvido durante a vida acadêmica, iniciando com a observação, atividades complementares, práticas pedagógicas entre outras, gerando com isso uma formação profissional de sucesso. Mesmo sendo essa imersão por meio do ERE, os estudantes têm agregado noções solidificadas e específicas a respeito da organização e funcionamento do espaço campo e da sua atuação docente. Os desafios são muitos, mas também há boas experiências, pois foram expostos a novas possibilidades, metodologias e abordagens pedagógicas que possibilitaram a construção de saberes qualitativos para formação inicial, além da capacidade reflexiva sobre as condições de acesso as TDICs e sobre as desigualdades sociais dos estudantes brasileiros.

Os relatos dos estudantes da turma de 2016 evidenciam bem esses desafios. Esses alunos participaram do Programa de Residência Pedagógica - ação que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Governo Federal e busca induzir o aperfeiçoamento da prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão⁷ do licenciado nas escolas de Educação Básica (BRASIL, 2018).

Nós ficamos por muito tempo dentro da escola com o Residência, vivemos muita coisa com os alunos e com a comunidade escolar como um todo, isso foi muito importante na nossa formação. Eu por exemplo não, tive oportunidade de dar uma aula na escola se não no projeto [...] infelizmente no estágio nessa modalidade remota não consigo me ver realmente dentro da escola, não tem de fato uma interação com alunos e comunidade (JEANE-TURMA 2016, Estágio Educação de Jovens e Adultos, 2021).

Essa experiência, segundo Jeane, da turma de 2016 (2021) minimizou possíveis perdas dos saberes da prática durante os estágios virtuais, pois, de certo modo já vinham sendo inseridos nas diversas realidades educacionais e desafios pedagógicos presentes nas instituições de ensino. Um outro aspecto relevante que emerge das narrativas dos discentes é quanto a coleta de dados para a produção de seus Relatos de Experiências, principalmente no Estágio em Ambientes não Escolares e em Coordenação e Gestão Pedagógica:

Tivemos muitas dificuldades com o Estágio de Gestão e Coordenação, dificuldade de contato, nós tentamos marcar conversa em uma sala virtual, mas não tivemos retorno, então deixamos para

⁷ Giglio e Lugli (2013, p. 65) definem como imersão o “vínculo do residente com as escolas-campo de forma intensa, sistemática e por um período limitado”.

elas decidirem como queriam fazer, deixamos a decisão para a gestão da escola que optou por um formulário. Eu particularmente não gosto, porque acho formulário muito fechado, por mais que sejam perguntas abertas as respostas vão ser diretas, o que causa uma impossibilidade de reflexão (JEANE – TURMA 2016, Estágio Supervisionado de Gestão e Coordenação Pedagógica, 2021).

O estágio em ambientes não escolares foi interessante até certo ponto, pois as informações que obtemos quanto aos dados, trabalhos, empenhos dos profissionais são baseadas em sua maioria pelo que ouvimos deles e isso faz com que muitos problemas/dificuldades possam ser velados e/ou distorcidos (MARIA - TURMA 2017, Estágio Supervisionado de Pedagogia em Ambientes não escolares, 2021).

Os estudantes elencaram questões importantes, cita-se: 1) dificuldade no retorno das solicitações encaminhadas ao campo de estágio; 2) receio de que os dados coletados possam não corroborar com a realidade; e 3) limitações quanto aos instrumentos de coleta desses dados. Essas são questões que precisam ser pensadas durante a organização dos estágios remotos. É evidente nas falas a compreensão da necessidade do ERE e dos diversos desafios nesta oferta de ensino apresentada aos estudantes, porém houve aqueles que afirmaram que mesmo diante das orientações dos professores, estavam desmotivados, apreensivos e angustiados com a continuidade do período letivo. Dúvidas foram frequentes sobre o ensino, a aprendizagem, o processo de investigação, conhecimento e problematização das práticas escolares e não escolares desenvolvidas na área da docência, na gestão e coordenação pedagógica, tanto em escolas quanto em outros ambientes educativos.

Neste entendimento, os alunos problematizaram as atividades de estágio e sua formação teórico-prática orientada e supervisionada, pois compreendem que elas visam promover o desenvolvimento de competências e habilidades básicas, gerais e específicas, bem como de atitudes formativas para o exercício profissional socialmente comprometido.

Percepção dos discente sobre os estágios realizados durante o ERE

As percepções dos discentes sobre os Estágios Supervisionados ofertados no ERE apontaram para diversas questões, desde as dificuldades de interações até as reais contribuições dessa modalidade de estágio para a formação inicial e para futuras práxis docentes. Assinalaram também que em meio a essa crise que desestabilizou o sistema educacional brasileiro, essas excepcionais experiências proporcionam novas reflexões sobre suas práticas. Percebemos a partir dos relatos que os discentes reconheceram como importante vivenciar esse momento ao qual a conjuntura nos obriga a repensar nossas práticas e fazeres

pedagógicos, perceberam como experiências únicas, agregadoras de conhecimentos, importantes para a formação docente, visto que a informatização da educação com o uso das TDICs já é uma realidade, que atualmente ganha mais impulso, como afirma a estudante Luana:

Foram experiências ímpares, por causa da pandemia, não foi possível estar no chão da escola e ter o contato de maneira direta com os alunos e isto certamente foi um ponto negativo. No entanto, acredito que houve um melhor aprofundamento teórico de saberes específicos de cada estágio, que me proporcionaram compreender de forma mais coesa sobre cada um deles (LUANA - TURMA 2016, Estágio Supervisionado de Gestão e Coordenação Pedagógica, 2021).

Pontuamos que, embora seja importante esse formato de oferta ERE, segundo os estudantes não substitui na totalidade as experiências vividas durante os estágios presenciais. Moran (2005 apud LOBO E MAIA, 2015) discutem que mudanças mais estruturais na educação necessitam, além das TDCIs, de pessoas mais maduras intelectual, emocional e eticamente. É necessário que durante o ERE os discentes estejam abertos e comprometidos com seu próprio aprendizado e que os educadores e educadoras estejam motivados a encontrar novas possibilidades e novos fazeres pedagógicos. Destarte, os dados apontaram que a maioria dos estudantes estiveram comprometido com seu processo de aprendizado, como podemos observar nas falas dos seguintes discentes:

Foi uma experiência gratificante tendo em vista que a modalidade em EAD vem crescendo, não só por conta da pandemia, temos que ver novas experiências como desafios, para termos uma visão ampla de diversas modalidades de ensino como futuros educadores (LUCAS - TURMA 2017, Estágio Em Ambiente não Escolar, 2021).

Então, todos nós estamos vivendo um momento ímpar em nossas vidas, mas apesar do cenário caótico está sendo uma experiência e tanto pôs através desta podemos sair da zona de conforto, do conformismo para vivenciar novas formas de aprendizado em que o conhecimento depende muito mais do seu próprio empenho e interesse (LIZA - TURMA 2017, Estágio Em Ambiente não Escolar, 2021).

A experiência nos estágios remotos para os estudantes proporcionou melhor familiarização com os recursos digitais, além de serem motivados a relacionar seus conhecimentos científicos, tecnológicos e metodológicos durante a realização das atividades, o que sem dúvida proporcionou experiências relevantes para a formação docente nesse momento de pandemia e para momentos posteriores. Para Marques (2021), que o estágio tem a finalidade de aproximar o aluno da realidade da escola, neste sentido é atividade teórica e prática, preparadora da formação profissional do acadêmico, assim não se resumem a prática das ações docentes, mas, à indissociabilidade teoria e prática por meio de experiências

didáticas e metodológicas cuja proposição seja a construção de novos saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos.

O acesso e uso desses recursos digitais durante a formação docente é prevista na Resolução N.º 2 de 2019, que 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), ao orientar que, em formação, o licenciado deve “utilizar as tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica, para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e estimular uma atitude investigativa” (BRASIL, 2019, p. 17).

Um outro ponto positivo percebido a partir das narrativas dos estudantes é que houve uma reflexão sobre as realidades encontradas nos locais de estágio, mesmo que realizados à distância, principalmente no que tange ao acesso as mídias digitais pelos estudantes das escolas, à formação continuada dos profissionais da educação e às novas metodologias pedagógicas ancoradas nas TDCIs. Essas questões foram sistematizadas em seus Relatos de Experiência, abordando as contribuições para a sua formação como professor/pesquisador, isto é, que reflete, analisa e propõem intervenções na realidade em que está inserido. Assim, enquanto processo reflexivo, contribui para a problematização e a intencionalidade das vivências, experimentações e experiências que se traduz em estratégias metodológicas e para o enfrentamento de situações complexas. Essa problematização e intencionalidade de buscar soluções para a realidade complexa no processo de ensino está presente no relato de Vera. Observemos: “Durante o estágio tivemos que inovar, dar aulas de um jeito que nunca imaginei, gravar vídeos, usar aplicativos [...] eu nunca imaginei que iria usar um app de jogos para passar atividade pra EJA (LUANA - TURMA 2016, Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos, 2021). Para a aluna, essa experiência de estágio no ERE foi uma atividade de fundamentação teórica, de reflexão, orientação e planejamento da práxis docente. A atividade de estágio, como parte do processo formativo docente, permite a análise dos contextos em que são realizados, assim com a proposição de novas metodologias que deem conta desses contextos.

Outra questão que vale ressaltar é que os estudantes sentiram, a partir das vivências nos estágios realizados de forma remota, que estão mais preparados ou familiarizados com o uso das TDCIs nos processos de ensino e aprendizagem. Como observado no relato de Jeane:

“Um ponto positivo nesses estágios feitos durante a pandemia é saber que se for necessário em outro momento nós já temos um norte de como trabalhar nas plataformas virtuais como ferramentas pedagógicas” (JEANE - TURMA 2016, ESTAGIO COORDENAÇÃO E GESTÃO PEDAGOGICA, 2021).

Além disso, as vivências que esses estudantes tiveram nos estágios durante o ERE proporcionaram uma reconstrução de suas práticas tanto como discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia, quanto em suas perspectivas para a docência. Os discentes, a partir de suas experiências e reflexões sobre as realidades observadas, assim como das condições adversas dos *locus* de estágio durante a pandemia, conseguiram reinventar suas abordagens e construir novos saberes. No caso da formação docente, os saberes ligados ao trabalho podem e são construídos não apenas no “chão da escola”, como se referiu uma estudante entrevistada, mas também na superação de desafios e reflexão sobre o contexto social/educacional. Segue o relato: “Primeiro achei que não ia dar muito certo fazer estágio virtual, mas depois ao longo dos estágios fui percebendo que o conhecimento nessas atividades não necessariamente, se constrói no chão da escola” (LIZ-TURMA 2016, ESTAGIO COORDENAÇÃO E GESTÃO PEDAGOGICA, 2021).

Mesmo impossibilitados de ir à escola houve um aprofundamento teórico e a vivência de práticas únicas em seus estágios, originando assim uma nova práxis e um novo saber docente. O saber é o resultado de uma produção social e está sujeito a revisões e reavaliações a partir da prática pedagógica reflexiva e investigativa, que é feita a partir da relação que cada sujeito constrói com a realidade e com problematização que é capaz de fazer sobre ela. Assim, na percepção dos discentes, apesar das dificuldades e intempéries que o ERE apresentou, o saldo foi positivo e de grandes contribuições para a sua formação profissional, pois os pedagogos e pedagogas que estão sendo formados nas universidades durante esse momento pandêmico não encontrarão a mesma realidade educacional que porventura tenham conhecido em momentos anteriores.

Suas reflexões e problematizações impulsionaram a produção de saberes significativos para profissionalização docente, contribuindo qualitativamente nas instituições de ensino, em especial nas escolas de ensino básico da rede pública de ensino, que ao fim da pandemia não serão mais as mesmas. É certo que as escolas irão carregar essa “herança” da pandemia e adotar algumas das metodologias utilizadas durante as atividades remotas, mesmo quando for

possível retornar as atividades presenciais nas diversas instituições de ensino, situação que não se difere dos espaços não escolares, já que a sociedade como um todo tem sido afetada.

Considerações Finais

Buscamos com este trabalho analisar as vivências de vinte estudantes das turmas de 2016 e 2017 de Licenciatura em Pedagogia nos Estágios Supervisionado no contexto da pandemia causada pelo Coronavírus. Para a melhor compreensão de como aconteceram as atividades curriculares a partir da decisão pela oferta do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e objetivando investigar quais os principais desafios encontrados por esses discentes, foi verificado as condições de acesso as TDICs, as metodologias e ferramentas pedagógicas utilizadas por esses estudantes e suas percepções sobre as contribuições dos estágios remotos para formação do pedagogo.

Constatamos que, apesar do diálogo por parte da UFPA com os discentes durante a implementação do ERE e da criação do Auxílio Inclusão Digital, houve problemas relacionados ao acesso e à qualidade da internet, o que se apresentou como uma questão relevante, pois é necessário estar conectado para entrar e interagir nas plataformas que acontecem os encontros, tanto com os professores que acompanham e orientam os estágios quanto com a instituição campo do estágio.

A partir dos objetivos específicos levantados na pesquisa, apontamos os seguintes resultados em relação às: 1) Condições de acesso dos estudantes às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e à internet - em sua maioria acontecem com limitações seja por não disporem de internet de provedor ou pela qualidade dela. O que dificultou o desenvolvimento das metodologias utilizadas durante os estágios supervisionados, pois todas estavam fundeadas nas TDICs e em ferramentas como *Google Forms*, *Google Meet*, *Google Classroom* *Watsapp* e aplicativos de jogos; 2) as percepções dos discentes sobre os estágios realizados durante a pandemia - mesmo os estudantes apontando dificuldades de interação, falha na comunicação e retorno com o campo de estágio, manuseio de algumas ferramentas pedagógicas, relataram que a contribuição desse processo formativo na construção de novos saberes pedagógicos e no desenvolvimento de novas metodologias e práticas educativas, aconteceu de forma qualitativa e que foram possíveis vivências únicas que agregaram importantes reflexões sobre a formação e a prática docente.

De modo geral, os alunos avaliaram que os Estágios Supervisionados (ERE) foram positivos, à medida essas questões foram consideradas no planejamento coletivo das intervenções educativas e pedagógicas, analisando, sobretudo seus possíveis impactos na identificação e reconhecimento da organização do trabalho pedagógico, da gestão e coordenação e nos processos de aprendizagem dos alunos nos ambientes escolares e não escolares. Essa reflexão apontou avanço na formação dos estudantes em relação à articulação da teoria e prática, fundamentação teórica dos argumentos, autonomia e independência para propor estratégias e metodologias diferenciadas, ampliação do conhecimento sobre a educação e tecnologia e o enriquecimento dos saberes que constitui as complexas formas de ensinar e aprender.

A inserção dos estudantes, embora de forma virtual com o campo de estágio, proporcionou oportunidades de vivências cotidianas diferenciadas, proporcionando sensibilidade para o trato das questões locais, em razão dos inúmeros problemas oriundos das desigualdades sociais percebidas seja em campo, ou mesmo entre os próprios estagiários, exigindo deles um olhar reflexivo sobre as condições sociais e de trabalho docente, as relações de produções, de ensino e aprendizagem de alunos e professores da Educação Básica, do Ensino Superior e dos ambientes de educação não escolar.

Referências

AQUINO, Estela M. L. et. al. **Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil.** Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/csc/v25s1/1413-8123-csc-25-s1-2423.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução N.º 2**, 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). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 04 mar. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital 6 Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.** 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. DOU Diário Oficial da União. **Portaria n.º 544**, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias

MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 04 mar. 2021.

BOLETIN INFORMATIVO BIOLOGIA NET. **Distanciamento social**. Disponível em: <https://www.biologianet.com/curiosidades-biologia/distanciamento-social.htm>. Acesso em: 04 mar. 2021.

COSTA, José Ricardo Caetano. SERAU JR., Marco Aurélio. SOARES, Hector Cury (org.) **O “estado de mal-estar social” brasileiro**. Belo Horizonte: IEPREV, 2020. [online]. (Prefácio: Ricardo Antunes).

SCALABRIN, Izabel Cristina. MOLINARI, Adriana Maria Corder. **A importância da prática do Estágio Supervisionado nas licenciaturas**. Disponível em: http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_s>tagio.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.

FREITAS, Léia Gonçalves; MILÉO, Irlanda do Socorro de Oliveira. Escola e o isolamento social em tempos pandêmicos — diálogos possíveis. In: SOUSA, Raimundo. QUEIROZ, Luiz Miguel G. **Educação pública na pandemia do coronavírus**. Curitiba: CRV, 2020.

FREITAS, Léia Gonçalves; MILÉO, Irlanda do Socorro de Oliveira; PARENTE, Francilene de Aguiar. **Atividade Curricular de Estágio Supervisionado em tempos de pandemia da COVID-19: reflexões, desafios e possibilidades**. Altamira, 2021 [no prelo].

GIL. Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

FELIZOLA, Pedro Augusto Maia. O direito à comunicação como princípio fundamental: internet e participação no contexto da sociedade em rede e políticas públicas de acesso à internet no Brasil. **Revista de Direito, Estado e Telecomunicações**, v. 3, n. 1, p. 205-280, 2011.

FONTES, Edilza Joana Oliveira. Memória e história da interiorização da UFPA: quando a memória constrói uma história coletiva. **Fronteiras: Revista Catarinense de História** [online], Florianópolis, n.20, p.93-114, 2012. Disponível em: http://www.anpuhsc.org.br/rev%20front%2020%20vers%20fin/f20%20art_dossie5_interiorizacao%20ufpa_edilza%20fontes.pdf. Acesso: 05 de março de 2021.

GIGLIO, Célia Maria Benedicto. LUGLI, Rosário Silvana Gentla. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares: a concepção do programa de residência pedagógica na UNIFESP. **Cadernos de Educação**, Pelotas, 46, p. 62- 82, 2013.

GODOY, Arilda Schmidt. Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63 57, 1995.

GONÇALVES, Natália Kneipp Ribeiro; AVELINO, Wagner Feitosa. Estágio supervisionado em educação no contexto da pandemia da covid-19. Boa Vista: **Boletim De Conjuntura (Boca)** Ano I, Vol. 4, N. 10, 2020.

LOBO, Alex Sander Miranda; MAIA, Luiz Cláudio Gomes. O uso das TICs como ferramenta de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. **Caderno de Geografia**, v.25, n. 44, 2015.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. Estágio e Formação de Professores: um diálogo com Freire. In. **Revista Hipótese**, Itapetinga, v. 7, n. único, p. 113 – 133, 2021.

MÉLO, Cláudia Batista; MOISÉS, Larianne de Sousa; BESERRA, Letícia Regina Marques; PIAGGE, Carmem Silvia Laureano Dalle. Ensino remoto nas universidades federais do Brasil: desafios e adaptações da educação durante a pandemia de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, e4049119866, 2020.

MESQUITA, Neli M. da Costa; SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. Desigualdade social e a educação escolar pública paraense no contexto da COVID-19. In: SOUSA, Raimundo; QUEIROZ, Luiz Miguel G. **Educação pública na pandemia do coronavírus**. Curitiba: CRV, 2020.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Unesco, 2011.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. Alagoas: **Revista Travessia**. v. 2, n. 3, 2008. p. 1-16.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. **Pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica**. Aracaju: Interfaces Científicas, V.10, N.1, p. 41 – 57, 2020.

SANTANA, Camila Lima; SALES, Kathia Marise Borges. **Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia covid-19**. Aracaju: Interfaces Científicas. V.10, N.1, p. 75 – 92, 2020.

SILVA, Sivaldo Pereira da. **Políticas de acesso à Internet no Brasil: indicadores, características e obstáculos**. Cadernos adenauer. XVI nº3, 2015.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; MARTINS, Angela Maria Gusmão Santos. Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura: pesquisa, extensão e docência **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 8, n. 13, p. 143-156, 2012.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. v. 13, n. 32, p. 1-19. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. Vozes, 2002.

UFPA. CONSEPE. **Resolução n. 5.294**, de 21 de agosto de 2020. Disponível em: http://proeg.ufpa.br/images/Artigos/Normas/Resolucao_5294_2020_CONSEPEAprovaoEREnaUFPA.pdf. Acesso em: 04 mar. 2021.

_____. **Resolução n.º 5.176, de 17 de abril de 2019**. Disponível em: ebcache.googleusercontent.com/search?q=cache:J4EhTo86ZnkJ:www.ppc.proeg.ufpa.br/view/_paginas/_downloadAnexoProjeto.php%3Fid%3D753%26idProjeto%3D136+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 04 mar. 2021.

_____. **Nota Oficial. 2020**. Disponível em: <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimasnoticias2/11452-ufpa-emite-nota-sobre-suspensao-de-atividades-academicas-administrativaspresenciais>. Acesso em: 04 mar. 2021.

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

Recebido em: 28 de março de 2021.

Aprovado em: 10 de junho de 2021.