

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO: OS DESAFIOS DE UMA FORMAÇÃO CRÍTICA E REFLEXIVA.

THE SUPERVISED PRACTICE OF TEACHING FORMATION IN REMOTE TEACHING TIME: THE CHALLENGES OF A CRITICAL AND REFLECTIVE FORMATION.

LA ETAPA SUPERVISADA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN TIEMPOS DE ENSEÑANZA A REMOTA: LOS RETOS DE UNA FORMACIÓN CRÍTICA Y REFLEXIVA.

Erivania Melo de Morais¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir acerca do estágio supervisionado de formação docente em contexto de ensino remoto, assim, delimitamos como objetivos específicos: problematizar o estágio a partir dessa relação com as atividades remotas e analisar algumas alternativas formativas desenvolvidas durante o estágio docente. Nesse sentido, nos respaldamos em uma pesquisa qualitativa, a partir de estudos bibliográficos e do diário formativo, escrita utilizada para a elaboração dos relatórios finais de estudantes do curso de pedagogia da UERN. Destarte, podemos sinalizar inquietações no que refere a formação, uma vez que, o ensino remoto apesar de deixa lacunas no processo formativo, se coloca como uma alternativa necessária para esse contexto de pandemia e que a utilização de caminhos formativos críticos, que permitam pensar o chão da escola, são proposições que não substituem o presencial, mas propiciam uma aproximação com a realidade e portanto, com a perspectiva de constituir ações pedagógicas críticas, que apreendam a totalidade das determinações sociais e com isso possam desenvolver ações pedagógicas críticas e reflexivas.

Palavras-chaves: Estágio Supervisionado. Ensino Remoto. Alternativas formativas.

Abstract: This article aims to reflect on the supervised practice on teaching formation in the context of remote teaching, thus, we define as specific objectives: to problematize the supervised practice from the relationship with remote activities and to analyze some training alternatives developed during the supervised practice. In this sense, we support ourselves in a qualitative research, based on bibliographic studies and the training diary, writing used for the preparation of the final reports of students of the UERN pedagogy course. Thus, we can signal concerns regarding teaching formation, since remote education, despite leaving gaps in the training process, is a necessary alternative for this pandemic context and that the use of critical training paths that allow thinking about the school, are propositions that do not replace the face-to-face, but provide an approximation with reality and therefore, with the perspective of constituting critical pedagogical actions, that apprehend the totality of social determinations and with this they can develop critical and reflective pedagogical actions.

Keywords: Supervised practice. Remote Teaching. Training alternatives.

¹ Possui Licenciatura em Ciências Sociais e Pedagogia. Mestra em Educação pelo PPGEd/UFRN, doutoranda em Ciências Sociais pelo PPGCS/UFRN. Docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Campus/Assu. E-mail: moraiserivania@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1839-6069>.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la pasantía de formación docente supervisada en el contexto de la enseñanza remota, por lo que definimos como objetivos específicos: problematizar las prácticas desde esta relación con las actividades a remotas y analizar algunas alternativas de formación desarrolladas durante la pasantía docente. En este sentido, nos apoyamos en una investigación cualitativa, basada en los estudios bibliográficos y el diario de formación, redacción utilizada para la elaboración de los informes finales de los alumnos del curso de pedagogía de la UERN. Así, podemos señalar inquietudes en materia de formación, ya que la educación a distancia, a pesar de dejar huecos en el proceso formativo, es una alternativa necesaria para este contexto pandémico y el uso de vías formativas críticas, que permiten pensar en el terreno de la escuela, son propuestas. que no sustituyan al presencial, sino que brinden una aproximación a la realidad y por tanto, con la perspectiva de constituir acciones pedagógicas críticas, que aprehenden la totalidad de las determinaciones sociales y con ello pueden desarrollar acciones pedagógicas críticas y reflexivas.

Palabras-clave: Prácticas supervisada. Enseñanza remota. Alternativas de formación.

Notas Iniciais

Este trabalho tem como objetivo apresentar algumas reflexões acerca do estágio supervisionado de formação docente da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN, Campus Assu/ Rio Grande do Norte, destacando, os desafios do ensino remoto e as alternativas formativas constituídas durante o semestre letivo 2020.1, em contexto de pandemia, momento em que se fez necessário buscar formas de repensar e ressignificar o ensino e a formação. Assim para melhor sistematização da reflexão proposta, elencamos como objetivos específicos: problematizar o estágio a partir dessa relação com as atividades remotas e analisar algumas alternativas formativas desenvolvidas durante o estágio docente.

Como respaldo teórico-metodológico para pensar o movimento do real, apoiamos-nos em uma pesquisa de caráter qualitativo, desvelando a partir de um referencial crítico, reflexões acerca do estágio, do contexto, da realidade e dos desafios implicados por essa realidade objetiva de contexto de saúde pública, de conjuntura política, de aprofundamentos das desigualdades que atravessam as nossas escolas e as nossas práticas.

Nesse sentido, utilizamos de um estudo bibliográfico acerca do estágio, da formação docente, do contexto de pandemia, como um caminho de aproximação da realidade, mas, compreendendo que, por mais que essas reflexões não expliquem a totalidade da realidade, podem nos aproximar, e esse movimento, conseqüentemente nos permitirá constituir nas nossas práticas, assim como ações pedagógicas reflexivas. Utilizamos ainda, materiais escritos advindos de recortes de relatórios finais, realizados por cinco estudantes do curso de pedagogia, nos permitindo uma aproximação subjetiva de suas experiências com o estágio

remoto, em que elaboraram uma breve escrita implicada, através do diário formativo, que conduz a uma escrita reflexiva de si nos seus processos formativos.

Desse modo, o texto divide-se em duas partes, a primeira: “O estágio supervisionado na interface do ensino remoto: (des)encontros e (re) encontros formativos”, no qual tentamos problematizar e contextualizar a realidade na qual estamos imersos, de pandemia, do esforço pela manutenção das aulas, por meio do ensino remoto, do estágio, e da necessidade de diálogo. Em seguida debatemos: “Alternativas formativas possíveis e os desafios do ensino remoto”, que nos proporcionou uma breve reflexão acerca da experiência do estágio nesse formato remoto e das alternativas utilizadas para a condução do processo formativo.

O estágio supervisionado na interface do ensino remoto: (des) encontros e (re) encontros formativos

A pandemia do coronavírus nos confronta com algo que considerávamos impossível: ninguém podia imaginar que algo assim realmente viria ocorrer em nossa vida cotidiana (ZIZEK, 2000, p. 87).

No início de 2020 o mundo foi surpreendido com uma pandemia que se alastrou rapidamente e que nos colocou frente a um “novo normal”. A pandemia da Covid-19², nos levou a um estado de alerta pelo seu alto nível de transmissibilidade e a partir disso, nos movimentou a tomar medidas extremas e necessárias como o fechamento de todas as atividades consideradas não essenciais, medidas essas, que foram pensadas e emitidas por comitês científicos em todo o mundo e no Brasil não foi diferente, apesar das disputas de cunho ideopolítico projetada, encabeçada e executada pelo Governo Federal, que tomou como direcionamentos primários: a negação da pandemia, tratamentos precoces sem comprovações científicas, baixos custos de investimentos à saúde; não apoio ao fechamento das atividades não essenciais; o não apoio aos trabalhadores e trabalhadoras que tiveram suas rendas suprimidas ou que perderam seus empregos, entre outras proposições, mas, apesar disso, muitos Estados e Municípios tomaram providências que se distanciavam dessa atuação e foram duramente criticados, pela principal liderança do governo e de seus respectivos apoiadores.

Dentre essas medidas que fecharam as atividades consideradas não essenciais - mas que isso não significou dizer que não tinham importância - estavam aqueles lugares em que

² O Sars-CoV-2 (severe acute respiratory syndrome) que provoca uma síndrome respiratória aguda grave e que só no Brasil já vitimou mais de 312 mil pessoas.

existiam um grande número de aglomerações, como parques, shoppings, e etc, a área da educação, nesse sentido, também foi considerado um espaço em que necessitaria, naquele contexto de uma paralisação temporária das atividades presenciais, então, as escolas, as universidades, os institutos a princípio, tiveram que pausar os seus exercícios profissionais, para evitar aglomerações e assim, colaborar para que controlassem o avanço da pandemia e, mais que isso, para que pudessem resguardar a vida dos estudantes, dos profissionais da educação e de todas as comunidades escolares que trabalham diretamente com todas as instituições de ensino.

Iniciou-se assim, um esforço de diversos profissionais da educação, para pensar os caminhos possíveis para aquele contexto, uma vez que, apensar das atividades de muitas instituições de ensino ter paralisado, sabia-se que essa situação necessitaria ser mediada da melhor forma possível, assim, passou-se a refletir, pesquisar, problematizar quais seriam as determinações tomadas para que a educação pudesse continuar com as atividades didático-pedagógicas e com o processo de ensino-aprendizagem.

É relevante colocar que no contexto do setor privado, tendo em vista, a perspectiva de dar respostas ao capital, as atividades remotas foram inseridas de forma aligeirada e automática, uma vez que, essas instituições para continuar com suas atividades precisam de seus financiadores e que, portanto, necessitam estar "flexíveis" para atender as demandas de mercado que avançam como um *modus operandi*, com base em eufemismos, suavizando os seus interesses econômicos. Assim, nesse cenário,

A economia foi colocada, mais do que nunca, no centro da vida individual e coletiva, sendo os únicos valores sociais legítimos os da eficácia produtiva, da modalidade individual, mental e afetiva e do sucesso pessoal. Isso não pode deixar ileso o conjunto do sistema normativo de uma sociedade e de seus sistemas de educação (LAVAL, 2004, p. 20).

A educação precisa ser entendida para além do capital, para além dos interesses meramente econômicos como nos apresenta Mézaros (2008) e não apenas a educação, mas os diversos setores da sociedade precisam ser analisados e compreendidos para além dessa lógica neoliberal que de acordo com Silva (2015) precisa ser vista não apenas como distribuição de recursos materiais e econômicos, nem como visões alternativas para a sociedade, mas como uma ofensiva que busca criar suas próprias categorias, suas noções de mundo e de suas formas de estar no mundo enquanto um projeto societário burguês.

Nos primeiros meses de pandemia, escutávamos continuamente que a “economia não podia parar” e isso nos levou a continuar flexibilizando as atividades e conseqüentemente nos

levou, por diversas vezes, a situações de gravidades no Sistema Único de Saúde e na elevação do número de óbitos da população brasileira. Assim, sem que houvesse essa reflexão para além do capital, dos setores da sociedade, levaram a população trabalhadora a um alto nível de exposição ao vírus, e desses trabalhadores, estavam educadores³ e educadoras que buscaram constituir os melhores caminhos educativos, para continuar com as atividades pedagógicas.

Nas universidades e em outras instituições de ensino, a realidade remota, foi uma das opções para dar continuidade aos semestres letivos e cursos de formação. E essa perspectiva de continuidade em meio a uma pandemia não se colocou no vazio reflexivo, apesar do aligeiramento posto, mas veio com muitas preocupações e inquietações, desde o acesso aos meios tecnológicos, ao acesso à internet, a um espaço propício para estudos, as condições objetivas e subjetivas dos estudantes, dos profissionais e também a condução dos componentes curriculares, sendo o estágio aquele que necessitava de um olhar mais atento, justamente por ser um componente que no seu contexto presencial, permite ao estudante estar diretamente no tateamento da prática profissional. E nesse contexto remoto, como poderíamos encaminhar um processo formativo que pudesse também pensar essa prática mesmo não estando na prática?

Essa foi uma das inquietações que pairou nesse processo de reflexividade docente, e que não tínhamos um manual, nem muito menos uma receita milagrosa pronta, que pudesse acabar com todas as problemáticas advindas desse processo de ensino remoto no contexto dos estágios supervisionados de formação.

Pimenta e Lima (2006) apontam, que o estágio supervisionado de formação docente se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental, ou seja, o estágio não é um componente que ensina modelos prontos ou ainda que distribui manuais, mas é por excelência o lugar em que o processo formativo de reflexões acerca da prática docente se substancializa, que a partir da leitura da realidade, das contradições, das determinações sociais, constroem-se caminhos para uma atuação de forma crítica e reflexiva.

³ Esse contexto político social atual, encabeçado pela extrema direita e pelo atual Presidente da República, tem se constituído como um dos períodos em que há uma maior descredibilidade na atuação docente, em que os educadores são responsabilizados pelo não processo de aprendizagem, e em que o Estado tenta retirar sua responsabilidade, que é constitucional de garantia de direitos, sendo um deles a educação.

Assim, pensar o estágio no contexto desse formato remoto, se coloca como algo premente, primeiro porque a prática é atravessada por perspectivas concretas que se constituem através do movimento do real, das dinâmicas societárias, e segundo, porque a partir dessas apreensões do real, existem respostas e mediações que necessitam de problematizações, como por exemplo: Como esses estudantes que estão em formação, podem experimentar a prática docente, o processo de ensino, assim como, os seus componentes, como os planejamentos, as ações de ensino e aprendizagem, sem que esta acontece de forma enviesada e ou mesmo de forma superficial, reproduzindo um ensino tradicional e mecanizado revestido de avanços tecnológicos?

Nós sabemos da importância das tecnologias, para o ensino, para a educação, para outras áreas e dimensões da sociedade, mas como nos aponta Libâneo (2011) por mais que as tecnologias, tenham um papel fundamental nos processos de mediação, não substituem a escola, nem os docentes e que essas transformações pelas quais passamos – seja as provocadas pela globalização e uso das tecnologias da informação e comunicação ou mesmo por esse contexto atual de pandemia - rebatem nas várias esferas da vida social, provocando mudanças socio-econômicas, ideopolíticas, culturais, éticas que influenciam, as escolas e o também o exercício profissional da docência, porque fazem parte da tessitura da sociedade.

Então, não há como refletirmos sobre o estágio, sem construirmos dentro de nossas análises uma perspectiva de totalidade e de historicidade, para entendermos os caminhos que precisam ser constituídos nesse cenário, nessa conjuntura. Desse modo, se faz necessário pensarmos a realidade e como esta, tem rebatido na sociedade, nas nossas comunidades, nos nossos estudantes e nas suas respectivas vidas, porque é no cotidiano que essas relações são nutridas e que adquirem sentidos, de acordo com Heller (1989) é no cotidiano que os indivíduos adquirem e exercitam os seus conhecimentos, as suas habilidades, ideias e assim, constituem a sua cotidianidade.

Por isso, que refletir a prática docente descolada da realidade e do movimento do real, não produz um processo de ensino pautado numa práxis, ou seja, numa atividade consciente que transforma não apenas os meios, mas o sujeito da ação, em contrapartida, se seguirmos o caminho da imediatividade e da aparência nas nossas análises vamos recair num ensino que reproduz conteúdos de forma bancária, de forma automática e mecanizada sem reflexão da realidade, sem compreender as complexidades que atravessa a educação e a sociedade.

Nesse contexto, o ensino remoto é segundo Hodges (2020) uma mudança temporária de alternativa de ensino em virtude da crise sanitária, sendo assim, esse modelo não tem como

finalidade, construir ecossistemas educativos que os mantenham num formato permanente, mas de fornecer temporariamente bases, para que os estudantes e os docentes possam continuar o processo formativo. Dentre as características desse modelo, estão: 1) O ensino remoto se constitui como uma mediação da formação; 2) Se realiza através de interfaces tecnológicas; 3) Organiza-se no formato síncrono e assíncrono; 4) Propõe a flexibilização das atividades; 5) Utiliza recursos textuais e não textuais para as aulas; 6) Direciona a dimensão da pesquisa e da investigação teórico-metodológica; 7) Estimula a participação dos estudantes através das interfaces; 8) Precisa ser adaptada quanto a temporalização.

Nesse sentido, é importante e se faz necessário, que o ensino remoto seja compreendido nas suas especificidades e portanto, não pode ser conduzido como se estivessem em momentos presenciais, primeiro pela conjuntura econômica, política e cultural que dificulta o acesso às tecnologias e aos instrumentos tecnológicos as classes populares e a trabalhadores e trabalhadoras, que não puderam fazer distanciamento social, segundo pela dinâmica cotidiana de cada família que é subjetiva, terceiro, pelo tempo em que esses estudantes ficam diante das telas dos computadores e celulares e quarto pelo próprio processo de aprendizagem, tendo em vista que, este não acontece de forma unilateral, mas que necessita de condições cognitivas para se desenvolver e é na relação com o outro e com o mundo que isso acontece, porque a aprendizagem acontece, nas relações, no processo de socialização e sociabilidade e também no diálogo, que podemos entendê-lo como, “este encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2014, p. 109).

Desse modo, o diálogo é um dos elementos mediatizadores do processo de ensino-aprendizagem e é através desse momento dialógico, que os sujeitos sociais significam, ressignificam, compreendem, interpretam e fazem a leitura da realidade. Por isso, o estágio supervisionado de formação docente precisa nesses tempos de ensino remoto, ser pensando na interface do diálogo e na continuidade dessas reflexões acerca da realidade social e da prática docente, mas essa perspectiva dialógica não substitui a experiência e vivência da prática no chão da escola, assim, enquanto não podemos estar nos espaços diversos de ensino, vamos buscando alternativas possíveis de formação. Como sinalizaremos a seguir.

Alternativas formativas possíveis e os desafios do ensino remoto

Antes de iniciarmos as nossas reflexões acerca dos caminhos que o estágio de formação docente pode constituir nesses tempos de ensino remoto, é necessário salientar o que estamos compreendendo por alternativas formativas, assim, não é possível pensar nessa perspectiva sem pensar na realidade social, na conjuntura, nas contradições sociais, nesse sentido, Morais e Paiva (2020) colocam a necessidade de se pensar alternativas formativas que possam complementar a formação e o debate docente de forma crítica, reflexiva e transformadora, levando os licenciandos em processo formativo a percepção e a compreensão da função social docente e do seu papel na sociedade frente às transformações.

Então, pensar no estágio nesse contexto, nos coloca frente a diversos desafios, primeiro, pela própria limitação de não poder estar nas escolas, vivenciando cotidianamente a prática profissional, sendo este, o momento singular em que os estudantes colocam em ação tudo aquilo que foi constituído ao longo da caminhada formativa, segundo, que o ensino remoto pode abreviar as reflexões, as pesquisas, os debates acerca das bases teórico-metodológica da docência, e por isso, deve ser pensado e repensado quanto ao que deve ser considerado e portanto, problematizado.

Assim, mais do que quantidade de materiais diversos e sobrecarregar os estudantes com textos, atividades e cobranças, que busquemos a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, que sejam realizadas as leituras que levem esses estudantes a compreenderem a realidade da escola, que possam entender alguns conceitos que os levem a essência e não a aparência das análises, que possam pensar as suas práticas a partir de situações concretas e não deslocadas das suas respectivas realidades.

Nesse sentido, o ensino remoto coloca o estágio de formação docente num lugar de ressignificação, porque precisa ser pensando na interlocução com a realidade concreta, ou seja, nesse cenário de pandemia, a prática, o conhecer a escola e a dinâmica social estão acontecendo no formato remoto, com aquelas escolas que estão mantendo atividades remotas, e essa “experiência” via tecnologias não apresentam a totalidade dos processos, por isso, é importante que haja complementações, que possam permitir que esses estudantes, futuros docentes, possam de fato compreender a docência e a complexidade da escola, assim, as rodas de conversas foram consideradas, nesse contexto, uma alternativa formativa possível, tendo em vista que, permitem o contato com as experiências profissionais de docentes e pesquisadores.

E nesse ínterim, concordamos com Souza e Ferreira (2020) quando apontam que o estudante em processo de formação inicial para a docência, ao se reconhecer como sujeito que atua na escola, compõe pertencimentos a esse grupo social e (re)compõe seu percurso formativo e autoformativo, e isso acontece porque por mais que haja tensões, angústias com essa imersão no estágio, ao encontrar seus pares, ou seja, docentes da educação básica, passam a aprender e a instituir caminhos metodológicos a partir da realidade e da experiência concreta com a docência.

Destarte, a roda de conversa, não substitui a vivência que esses estudantes precisam ter com a prática nas escolas, mas diante desse contexto de pandemia em que, precisamos pensar na manutenção da vida e na segurança das pessoas, se coloca como necessário, pensar esses caminhos formativos que permitam um aprofundamento nas reflexões sobre a prática docente.

Desse modo, dialogar com docentes das redes públicas e privadas de ensino para conhecer as suas respectivas realidades, as modalidades de ensino (educação infantil, ensino fundamental anos iniciais, ensino fundamental anos finais, ensino médio, educação inclusiva, educação de Jovens e Adultos, Educação indígena e quilombola) e as funções (gestão, coordenação, inspeção, supervisão) nas quais atuam, se mostram como algo significativo e necessário para a compreensão da complexidade que é atuar na educação.

Outra alternativa formativa, seria a composição do diário de formativo, inspirado no Jornal de Pesquisa (BARBOSA; HESS, 2010), que apontam que este recurso não se restringe a uma escrita meramente pessoal, mas que tem o objetivo de tornar essa escrita social, tendo em vista que, essa prática da escrita implicada, leva a uma escrita cuidadosa, de organização das anotações que podem ser transformadas em análises e reflexões acerca da formação, da prática, da experiência com a docência.

Neste sentido, o diário formativo pode ser utilizado pelos estudantes em estágio supervisionado ou em outros componentes curriculares como um momento de reflexão de si, do seu processo formativo, das leituras que realizou, dos debates e das rodas de conversa que possam ter participado, ou seja, devem registrar em um caderno, blocos de nota, agenda, no computador, no celular “suas reflexões, seus anseios, seus pensamentos no decorrer dos encontros” (MORAIS; PAIVA, 2020, p. 171) ou ainda em outros momentos formativos após os diálogos, debates que participem nos seus cursos.

Durante o início do semestre letivo 2020.1 que correspondeu entre os meses de agosto à dezembro, tivemos o desafio de tentar planejar e constituir caminhos formativos possíveis para essa realidade de pandemia, que pudessem ser transformadoras no sentido de não se

limitar a abstrações, mas que substancializassem práticas reflexivas concretas, “Assim, construir alternativas formativas transformadoras, que nos permita agregar conhecimentos diversos, para compreendermos os desafios postos pela realidade é basilar para que a partir desses repertórios de saberes, possamos atuar na realidade” (MORAIS; PAIVA, 2020, p. 178). Pensar a realidade não se faz de forma estática, mas na apreensão do movimento do real, das contradições, das determinações e dimensões sociais que atravessam essa realidade.

Desse modo, um dos primeiros esforços que realizamos no processo reflexivo, foi elucidar essa realidade de contexto pandêmico, entendendo as suas contradições, dificuldades e limitações, para posteriormente constituirmos um planejamento e a elaboração de um plano pedagógico do componente curricular do estágio supervisionado III. Assim, a partir de um diagnóstico e de uma reflexão acerca do caminho formativo, realizamos a escolha das leituras teóricas e constituímos um cronograma que buscasse aproximar os estudantes da realidade escolar apesar de não estar in loco.

Então, o componente curricular Estágio Supervisionado de Formação docente III, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN, constituiu-se como um direcionamento didático-pedagógico a partir do Programa Geral do Componente Curricular - PGCC, que é deliberado coletivamente pelo colegiado docente e que portanto, busca se configurar como uma construção coletiva, para que o planejamento seja democrático, justo, equânime e que possa permitir aos educandos uma formação pautada no rigor teórico-metodológico, ético, político, investigativo e que tenham possibilidades de articular teoria e prática a partir da aproximação com a realidade, seja por meio de experiências dos estudantes nos estágios, nas instituições escolares, de pensar situações problemas advindas da realidade escolar, ou mesmo de fomentar as integrações já existentes ou construir outras entre escola e universidade, trazendo esses profissionais da educação básica para dialogar com os estudantes sobre as suas respectivas práticas e realidades.

Esse componente tem dentro de suas perspectivas formativas refletir acerca dos aportes teórico-práticos para a atuação supervisionada dos futuros pedagogos, da atuação na gestão dos processos educativos e nos espaços escolares, então, os estudantes nesse estágio estariam entrando em contato com a prática docente para além da atuação da sala de aula, mas em funções diversas no espaço escolar, tais como: coordenação pedagógica, supervisão, inspeção escolar, gestão, e de funções mais administrativas.

Assim, tentando permitir uma reflexão mais aproximada possível, realizamos uma roda de conversa cujo título foi “Experiências de coordenação, inspeção e gestão escolar e os

desafios do ensino remoto em contexto pandêmico”, o qual convidamos dois docentes da rede básica pública de ensino, um docente e gestor de uma escola estadual do Rio Grande do Norte e outra docente e inspetora da rede municipal de educação do município de Natal e Parnamirim/RN – municípios do Rio Grande do Norte, que abordaram suas práticas, experiências e os desafios que estão postos nesse contexto de ensino remoto, dentro os quais podemos destacar a luta e a resistência de educadores em manter as atividades de forma remota dos seus estudantes, mesmo muitos sem acesso democrático às tecnologias, com as dificuldades em relação aos processos de vulnerabilização atravessadas pelo desemprego, pela insegurança alimentar dos estudantes, que estavam sendo atendidos temporariamente com os kits alimentares que passaram a ser distribuídos pelas escolas para as famílias.

Nesse ínterim, a roda de conversa com esses educadores trouxeram para a reflexão situações concretas que permitiram os estudantes de estágio pensar a realidade e formas de enfrentamento, sem utopias paralisantes, mas tentando constituir a partir do concreto caminhos formativos que pudessem atravessar esses pontos de impasses, de forma consciente, crítica, reflexiva, reconhecendo as dificuldades e principalmente analisando-as, sem culpabilizar a escola, os profissionais da educação, mas entendendo as determinações sociais, políticas, ideológicas, culturais que atravessa a realidade da educação brasileira.

A partir desses momentos formativos, durante esse semestre remoto, convidamos os estudantes a registrar em forma de diário o seu processo de formação, escrevendo as suas reflexões, como foram as aulas síncronas e assíncronas, a roda de conversa, os processos avaliativos, que apesar de ser uma escrita livre, autônoma no sentido de imprimir a implicação dos estudantes durante esses meses e poderiam ainda registrar suas dúvidas, angústias, inquietações de forma que ao retomar a esses escritos para a constituição dos seus relatórios, deveriam tomar como base os seus próprios registros, que deveriam estar em consonância com as reflexões teóricas-metodológicas da docência realizadas no decorrer do processo de formação.

Participaram dessa disciplina, dez estudantes, dos quais, cinco evidenciaram por meio de seus relatórios finais, reflexões de suas experiências do estágio remoto e da aproximação com o sentido da escrita de si, solicitada no início do semestre com a proposição dos diários formativos, em que podiam colocar algumas das suas reflexões de forma implicada e dentre as reflexões que apreendemos, estavam:

Quadro 1: Reflexões das experiências do estágio das estudantes⁴ do curso de pedagogia – UERN.

Nº	Estudante	Reflexão do diário formativo
1	Margarida	Porém senti grande falta de ter o contato com as crianças, de conhecê-los, de conversar e também de ouvir suas histórias.
2	Rosa	Com esse estágio aprendemos diferentes maneiras de planejar e executar aula, no formato remoto. Mas, infelizmente, não pudemos olhar nos olhos das crianças, recepcioná-las com um abraço caloroso e um beijo de boas-vindas; não pudemos sentir suas reações, observar de perto sua forma de aprender e, também, não pudemos aprender diretamente com elas.
3	Girassol	Foram encontros que nos trouxeram reflexões diante do formato de estágio a ser oferecido, uma vez que os textos trabalhados nos encontros nos fortaleceram a ideia de que o pedagogo vai além da profissão do ser professor. Em cada etapa do estágio ficamos ansiosas com o que o que iríamos partilhar e aprender, visto que é um momento de interação e aprendizado não só na sala de aula, mas na escola como um todo, desde a direção, a coordenação e a supervisão. Diante dos nossos encontros tivemos a oportunidade de ouvir relatos de professores que trabalham em outros espaços da escola além da sala de aula, partilhando conosco suas experiências e saberes em outros campos de atuação do pedagogo.
4	Camélia	Essa nova modalidade de ensino trouxe inúmeros desafios, conforme relatado na roda de conversa, assim como confesso que enfrentei inúmeras adversidades. Dentre elas, a ausência dos debates e discussões, do processo de mediação do professor, acarretou algumas dificuldades no meu processo de realização das atividades. Esse momento tão importante que nos possibilita a reflexões, mediante a troca de ideias e pensamentos, tendo o professor como mediador, que ao mesmo tempo em que ensina ele aprende, o contato embora que virtual, com a sala de aula, ocasionou algumas lacunas nesse semestre, provocando dificuldades em algumas interpretações textuais, devido à ausência de diálogos.
5	Jasmim	A sala de aula é para nós, enquanto estagiários, importantíssimo campo de aprendizagem, e gera muitas expectativas. Pressupomos a priori tomando por base os textos teóricos da disciplina de estágio que estamos de uma certa maneira fundamentados e preparados para irmos a campo. É lá que relacionamos o que aprendemos em sala de

⁴ A disciplina de estágio III, haviam 9 mulheres e 1 homem, no início do processo, apresentamos o diário formativo, e fez-se a solicitação que sempre ou em alguns momentos das suas respectivas rotinas, escrevessem como havia sido as aulas remotas síncronas e assíncronas, que registrassem as reflexões acerca dos estudos de texto, das experiências das aulas e ainda que anotassem suas implicações. Ao analisar os relatórios finais dos estudantes, observou-se que apenas 5 estudantes realizaram uma aproximação dessa escrita de si no processo, elemento central no diário formativo, tomando como perspectiva as reflexões realizadas, os textos, e suas experiências, os demais, escreveram apenas com base nos referenciais teóricos. E para resguardar as estudantes, optamos por imprimir nomes de rosas não apenas por se tratar de mulheres com histórias de vida diversas, com suas dificuldades cotidianas, seus espinhos, mas por esperar a revolução da primavera em tempos de obscurantismo e negacionistas do instituído, que nos conduz a boniteza e a curiosidade epistêmica de uma formação reflexiva e crítica mesmo nesse contexto duplo - Pandemia e Político - de desafios.

	<p>aula, mas também trazemos muitas experiências boas ou ruins mesmo em curto período de tempo, que muitas vezes parece serem bastante longos.</p> <p>O estágio é para nós o momento da experiência nas escolas, das angústias compartilhadas com os colegas, de aprendizagem com as crianças, professores e todo contexto da escola que nos recebe. É inicialmente momento de medo, do não dá conta, da troca das vivências, é toda uma relação que nos integra num mesmo propósito. E é a partir dessa compreensão que me fez refletir quanto ao contato físico a partir das experiências que cada um tinha e que faziam relação com o sentimento de toda a turma. E que nesse momento como se estivéssemos isolados pela pandemia e por essa troca que realizamos nos últimos estágios.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao analisar os relatórios, observamos que as estudantes Margarida, Rosa, Girassol, Camélia e Jasmim, trouxeram nos seus escritos, uma escrita de si, uma escrita reflexiva, que nos movimentou a problematizar o caminho formativo que estamos constituindo nesses tempos remotos. Ficou sinalizado as angústias de não poderem estar de forma presencial nas escolas, experienciando uma prática formativa mais próxima ao cotidiano escolar, as situações concretas da escola, aos diálogos direto com os educadores, mas foi possível também apreender a compreensão de que estávamos desenvolvendo uma formação com cuidado e rigor teórico-metodológico, mas sem perder a sensatez da realidade.

Dentre as perspectivas que surgiram das escritas, duas estavam evidenciadas de forma acentuada, a primeira seria em relação a falta desse contato presencial, de como esse momento foi esperado, mas que não pôde ser experienciado neste momento em virtude da pandemia. Nóvoa (2009) reflete acerca da relevância de se constituir a formação docente dentro da profissão, ou seja, de ser alicerçada durante a trajetória formativa dos estudantes e que deve basear-se na aquisição da cultura profissional docente, de estar na escola, de compartilhar dos saberes com os docentes em exercício.

E a segunda perspectiva problematizada pelas estudantes, diz respeito a questão de que o estágio seria aquele momento de partilha e compartilhamento das práticas, das angústias, dos debates, das ideias, dos pensamentos sócio-pedagógicos entre os profissionais da educação e os estagiários acerca das aprendizagens dos educandos e das realidades nas quais estão imersos. Com esse formato não foi possível uma aproximação mais efetiva do diálogo entre as estudantes em estágio e profissionais que compõem o chão da escola, mas a partir das alternativas formativas desenvolvidas foi possível uma aproximação dialógica dessa realidade.

E como terceira perspectiva apontada pelas estudantes em suas escritas, estava a importância de constituir espaços de partilhas, como os realizados com as rodas de conversa, que foram caminhos possíveis, para que pudessem agregar conhecimentos da prática a formação, para aprender concepções e categorias reflexivas de educação, para a realização de análises concretas que atravessam a prática, a aprendizagem, a escola e o processo formativo, que precisavam certamente ser melhor refletidas e potencializadas, mas que foi possível alcançar nesse contexto, apensar de todas as dificuldades e que esses movimentos realizados não retiravam a essência do encontro, do estar junto.

As estudantes nos trouxeram diversas reflexões, foram momentos de troca, momentos em que dividimos as nossas angústias e buscamos aguçar a nossa dimensão investigativa em todos os momentos e como diz Paulo Freire na *“Pedagogia da autonomia”*, de nos preocupamos em sair de uma curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica, “como curiosidade indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital” (FREIRE, 2019, p. 33), e assim, com essa curiosidade e essa busca incansável, buscamos nos reencontrar nesse contexto remoto.

Algumas Considerações

Essa reflexão nos colocou frente a diversas inquietações e angústias, no que diz respeito a pensar como poderíamos constituir um processo formativo pautado no rigor teórico-metodológico, crítico e reflexivo, mas sem perder o chão da realidade, uma vez que, estávamos e ainda estamos em um contexto remoto que não nos permite o encontro, o estar junto de forma presencial, essa foi uma preocupação que nos acompanhou durante todo o processo e período do estágio, mas essas inquietações foram também pulsões para que não ficássemos inerte a realidade, ou seja, buscamos reconhecer essa realidade e traçar caminhos formativos possíveis, que pudessem não substituir, mas conduzir uma formação crítica aos estudantes do curso de pedagogia.

O estágio de formação docente nos colocou frente a incertezas e certezas. Incertezas de que não tínhamos e não temos manuais prontos de como atuar, de como devemos desenvolver nossa prática, mas a certeza de que buscamos a partir do reconhecimento da realidade, estratégias possíveis de aprofundamento e reflexões acerca da nossa prática. E essa realidade nos deu a certeza de que, apesar de nossos esforços em conduzir um ensino remoto que

provocasse a criticidade e que permitisse um contato com os diversos debates acerca da prática profissional, não supriu o vazio de não estarmos nas escolas, com os docentes, com os estudantes e isso se evidenciou muito nas escritas dos relatórios, assim, concluímos essa breve reflexão, que não se encerra, não se esgota e que está aberta para outras problematizações, ressaltando a busca incansável, o compromisso ético-político que educadores e educadores realizaram e estão realizando em suas práticas nas escolas, nas universidades, e nos diversos espaços escolares para garantir o direito a educação.

Referências

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Hemi. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo**. Brasília: Liberlivro, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 59 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 58 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989

HODGES, C. (et al). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 28 março de 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina, PR: Editora Planta, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do Capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAIS, Erivania Melo de; PAIVA, Irene Alves de. Encontros reflexivos dialogais e o pensamento de Paulo Freire: por uma alternativa formativa transformadora. **Educação & Linguagem**, v. 23, n. 2. P. 163-180, jul.-dez. 2020. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/10409/7424>. Acesso em 13 de de junho de 2021

NOVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista Educacion. Madrid: 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** -Volume 3, Números 3 e 4, p.5-24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em 25 de abril de 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 9-29.

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. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14290>. Acesso em: 13 de junho de 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN). Faculdade de Educação. **Programa geral do componente curricular (PGCC)**. Disponível em: <https://fe.uern.br/?item=Programa-Geral-do-Componente-Curricular-PGCC>. Acesso em 29 de abril de 2021.

ZIZEK, Slavoj. **Pandemia: Covid-19 e a reinvenção do comunismo**. São Paulo: Boitempo, 2020.

Recebido em: 30 de abril de 2021.

Aprovado em: 13 de junho de 2021.