

Estágio Supervisionado na Educação Básica: experiências distintas contribuindo para a formação do pedagogo

Supervised Internship in Basic Education: different experiences contributing to the formation of the pedagogue

Pasantía Supervisada en Educación Básica: diferentes experiencias contribuyendo a la formación del pedagogo

Simone de Souza¹
Cristiane Batistioli Vendrame²

Resumo: O artigo retrata duas vivências distintas de realização do estágio curricular supervisionado na Educação Básica, a primeira realizada presencialmente em turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a segunda desenvolvida na Educação Infantil no contexto da pandemia de Covid-19. Objetivou-se contrapor os discursos das acadêmicas quanto às contribuições das atividades teórico-práticas de estágio realizadas presencialmente e remotamente nos cursos de Pedagogia presencial e PARFOR. O estudo de cunho qualitativo, exploratório e descritivo analisou, por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2010), as vivências das acadêmicas a partir do relatório final de estágio produzido por elas e por um questionário respondido via *Google Forms*. Dos resultados destacaram-se a fragilidade nas relações interpessoais entre as estagiárias e as professoras que as receberam em suas salas de aula; a relevância do professor no contexto tecnológico; a influência de familiares no processo de ensino e de aprendizagem e a realidade socioeconômica e cultural interferindo nas condições de aprendizagem *online*.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Educação Básica. Pedagogia Presencial. Pedagogia PARFOR. Formação docente.

Abstract: The article portrays two distinct experiences of carrying out supervised curricular internships in Basic Education. The first experience was conducted in person in a class within the Early Years of Elementary School, while the second experience was developed in the context of Early Childhood Education during the Covid-19 pandemic. The objective was to compare the perspectives of academics regarding the contributions of theoretical-practical internship activities carried out both in person and remotely in the Pedagogy and PARFOR courses. This qualitative, exploratory, and descriptive study utilized Content Analysis (Bardin, 2010) analyzed the experiences of academics French Discourse Analysis to analyze the academics. The analysis was based on their final internship reports and responses to a questionnaire administered through *Google Forms*. The results highlighted several key points: the fragility of interpersonal relationships between interns and the teachers in whose classrooms they were placed, the significance of teachers in a technological teaching context, the influence of family members on the teaching and learning process, and the impact of socioeconomic and cultural realities on online learning conditions.

¹ Doutora em Educação para a Ciência e a Matemática (PCM- UEM), professora adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: ssouza2@uem.br

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Docente pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da Educação Básica do Estado do Paraná. E-mail: cbvendrame@uem.br



Keywords: Supervised internship. Basic education. Face-to-Face Pedagogy. PARFOR. Teacher training.

Resumen: El artículo retrata dos experiencias distintas de realización de una pasantía curricular tutelada en Educación Básica, la primera realizada de manera presencial en un aula de Educación Infantil de Primaria y la segunda realizada en Educación Infantil en el contexto de la pandemia Covid-19. El objetivo fue contrastar los discursos de los académicos respecto de los aportes de las actividades de pasantía teórico-prácticas realizadas de manera presencial y remota en los cursos presenciales de Pedagogía y PARFOR. El estudio cualitativo, exploratorio y descriptivo analizó, a través de Análisis de Contenido (Bardin, 2010), las experiencias de los académicos a partir del informe final de prácticas elaborado por ellos y un cuestionario respondido a través de Google Forms. Los resultados resaltaron la fragilidad en las relaciones interpersonales entre los pasantes y los docentes que los acogieron en sus aulas; la relevancia del docente en el contexto tecnológico; la influencia de los familiares en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la realidad socioeconómica y cultural interfiriendo en las condiciones del aprendizaje en línea.

Palabras clave: Prácticas supervisadas. Educación básica. Pedagogía presencial. Pedagogía PARFOR. Formación docente.

Introdução

A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado faz parte da grade curricular do curso de Pedagogia, nas quais ações teórico-práticas são realizadas em parceria com a universidade e instituições de Educação Básica. Em direção à construção da identidade profissional, acadêmicas participam de um contexto complexo do qual emergem a competência técnica associada à integração de conhecimentos repletos de valores, crenças, ideias e rotinas diversificadas características de cada instituição educacional (Gatti, 2013-2014).

No ambiente escolar as estagiárias estão de passagem, não são alunas, nem professoras, não são funcionárias e, na maioria das vezes, também não têm relações com os familiares daqueles que estudam nas instituições em que estarão presentes durante um tempo bem marcado (Guedes-Pinto; Fontana, 2001). Desta forma, há necessidade de serem acolhidas pela comunidade escolar, especialmente pelo professor regente que assume sua corresponsabilidade como agente formador (Milanesi, 2012).

Deste movimento de construção identitária docente, questiona-se: em que medida as experiências escolares vinculadas ao desenvolvimento do estágio supervisionado contribuem para a formação do pedagogo? Em direção às respostas, o objetivo foi contrapor os discursos das acadêmicas quanto às contribuições das atividades teórico-práticas de estágio realizadas presencialmente e remotamente nos cursos de Pedagogia.

Nesse artigo apresentam-se vivências de estagiárias de cursos de Pedagogia desenvolvidos em duas modalidades distintas: presencial e remota. No primeiro, o estágio foi desenvolvido presencialmente em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no segundo as estagiárias desenvolveram as atividades de forma remota em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), ambos em instituições públicas de um município situado ao noroeste do Estado do Paraná nos anos de 2017 e 2020,

respectivamente.

É salutar a oportunidade do estagiário se ver frente à uma determinada realidade de ensino e de aprendizagem, em momentos de trabalho docente, em um espaço rico de relações planejadas e também espontâneas (Milanesi, 2012), seja este espaço a sala de aula presencial como habitualmente a conhecemos, seja locais adaptados e mediados tecnologicamente. Ambos os ambientes são fontes ricas de pesquisa para a articulação teoria-prática, esperada em cursos de formação inicial de professores.

A metodologia da pesquisa de cunho qualitativo, exploratório e descritivo analisou os relatos das estagiárias veiculados em fonte documental nos seus relatórios finais de estágio e questionários respondidos por meio do *Google Forms*. Os episódios foram dispostos em quatro categorias para análises com aporte da Análise de Conteúdo de Bardin (2010).

As reflexões foram organizadas em seções. Primeiramente, apresenta-se brevemente os fundamentos que dão suporte à realização do estágio supervisionado, seguido do delineamento do percurso metodológico e explicitação do contexto da pesquisa para, posteriormente, analisar os discursos das estagiárias e suas contribuições.

Alicerces teórico-práticos do estágio supervisionado em Pedagogia

Ao longo da história da formação de professores no Brasil, o frenesim com a prática de ensino esteve presente em um contexto de ações legais, organização de instituições e cursos específicos de preparação docente para o exercício do magistério (LDB 9.394/96, Resolução (CEB) nº 2/1999, Parecer (CNE/CP) nº 28/2001, Resolução (CNE/CP) nº 001/2006, Resolução (CNE/CP) nº 002/2015). Tais normativas promulgaram a relevância do estágio supervisionado como elemento primordial na formação dos futuros profissionais, uma vez que oportuniza vivências teórico-práticas no campo de atuação.

Pimenta (2002) definiu estágio supervisionado como “[...] a atividade em que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho” (Pimenta, 2002, p. 21) e prosseguiu, denominando como a ‘parte mais prática’ do curso em relação aos demais componentes curriculares considerados como a ‘parte mais teórica’ da formação. É pertinente esclarecer que a posição da autora não seria a de dissociar a prática da teoria, pelo contrário, ressaltar que o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, repleta de fundamentação, diálogo e intervenção da realidade.

Nesse sentido, o estágio supervisionado aproxima o aluno da realidade na qual atuará. Não se reduz à condição de ser a parte prática de um curso, mas uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente para transformação da realidade. Esta posição combate o discurso ainda comum de que na teoria é uma coisa e na prática é outra.

A atividade docente como práxis, requer do profissional da educação, atitude

teórico-prática que mobilize a atividade, assim dizendo, prática na medida em que a teoria como guia da ação molda a atividade do homem; teórica, na medida em que essa relação é consciente (Vásquez,1968). Isto posto, convém sublinhar que o conhecimento não se adquire apenas olhando, apreciando, contemplando, se aproximando do objeto, exige que o instrumentalizem com teorias, pesquisas, estudos, ângulos já promovidos por outros acerca do fenômeno em análise.

Ao mesmo tempo, um único curso de graduação não é suficiente para formação profissional docente, o que requer do professor a participação em formação continuada em serviço ou externa ao ambiente de atuação. Para Pimenta (2020, p. 28) “[...]o seu alcance será tão somente possibilitar uma noção da prática, tomando-a como preocupação sistemática no currículo do curso”.

Quando o estágio supervisionado não contempla a unidade teoria e prática, em uma perspectiva de práxis, alterações são visíveis e comprometem a formação docente. Dentre elas, podemos mencionar a falta de comprometimento da maioria dos professores do curso com o estágio; estágio visto como um polo exclusivo da prática e como atividade terminal; divisão do estágio em etapas fixas e estanques: observação, participação e regência; transformação do estágio em atividades burocráticas de preenchimento de fichas, correções de cadernos, confecção de enfeites; falta de integração entre o curso de formação e as escolas; o não acolhimento aos estagiários pelos professores das instituições e a recusa em recebê-los em suas salas de aula.

Frente às reflexões, faz-se necessária a compreensão de que para uma prática mais coerente e consistente, qualitativa e desenvolvida, é premente uma teoria que a embase. Destarte, a prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de transformação e que, portanto, considere as possibilidades planejando a prática a partir da teoria. A relação teoria e prática torna-se, portanto,

[...] um processo de reflexão-ação-reflexão, em que as pesquisas partem do ambiente escolar e retornam em forma de novas propostas, reflexões e possíveis soluções educacionais. Desta forma, as construções destes conhecimentos profissionais constituem-se como competências que legitimam a tomada de decisões e o saber fazer na complexidade educacional (Venturi; Lisboa, 2021, p. 6).

A dinâmica que se instala abre espaço para que o estágio seja fonte de pesquisas, momento de desenvolvimento profissional sustentado por análises críticas promissoras do desvelamento de preconceitos e um caminho colaborativo entre universidades e escolas (Pimenta; Lima, 2017).

Para tanto há de se reconhecer, como Benites, Sarti e Neto (2015, p. 6) apontaram que “[...] não procedemos ainda a uma definição clara quanto aos papéis que universidade, escola, supervisores de estágio e professores experientes da educação básica devem desempenhar no tocante aos estágios e à formação profissional dos novos professores”.

Gatti (2014) e Milanese (2017) alertaram para a ainda insuficiente relação entre universidade e escola, fragilizada pela presença bacharelesca que muitas vezes impede o foco prioritário nas bases didático-pedagógicas de formação docente. Gatti (2014) reforçou os impasses dos cursos de formação inicial que não se resolvem por normas e decretos, mas sim em condições de inovação que abalem a enraizada cultura acadêmica. Nesta direção, o olhar apurado sobre os fundamentos do estágio e suas práticas ganhou força e impeliu às pesquisas.

Percurso metodológico e o contexto de duas experiências distintas

O estudo de perfil qualitativo, exploratório e descritivo, possibilitou que as ideias e as opiniões das acadêmicas viessem à tona e revelassem práticas, crenças, juízos e posicionamentos (Bicudo, 2004), no contexto do desenvolvimento da disciplina de estágio curricular supervisionado.

Tais posicionamentos foram registrados de forma escrita no relatório final de estágio, fonte documental no qual foi exercida

[...] a memória compreensiva, indo além do aparente, dos limites do visível na lembrança, porque colheram dados, exercitaram a escrita, a memória auxiliar. Muitos dados, questões, informações, pontos de interrogação podem passar ao largo da experiência de análise, se não estão marcados, registrados (Ostetto, 2008, p. 137).

Por meio do questionário objetivo, disponibilizado via *Google Forms*, as acadêmicas responderam às perguntas relativas às aulas presenciais e remotas, bases para o processo de ensino e aprendizagem no âmbito das providências institucionais adotadas considerando-se a pandemia de Covid-19.

Trata-se de estudantes do curso de Pedagogia presencial e da Pedagogia PARFOR de uma universidade estadual situada ao noroeste do Estado do Paraná, que tiveram a mesma professora dessa instituição na condução dos estudos teórico-práticos em duas turmas diferenciadas, de perfis específicos e em contextos sociais distintos.

A primeira turma realizou o estágio em salas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola municipal, no ano de 2017, presencialmente. Cumpriram a carga horária nas salas de aula, junto às professoras e às crianças. Vinte relatórios produzidos após as vivências *in loco* compõem a fonte documental para as reflexões nesse artigo.

A segunda turma foi solapada pela pandemia de Covid-19, iniciou os estudos de forma presencial e teve que dar continuidade ao estágio em Centros Municipais de Educação Infantil, remotamente, no ano de 2020, limitado pelas orientações da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC). Posteriormente, as vinte estagiárias participaram de uma pesquisa de campo submetida e aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – Copep (parecer nº4045049), os dados foram coletados

por meio de questionário online.

Tratou-se de uma turma de Pedagogia PARFOR, programa criado pelo Ministério da Educação em 2009, viabilizado pela CAPES em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, em que profissionais que ainda não possuíam formação específica em suas áreas de atuação, encontraram a oportunidade de obtê-la. Sendo assim, as estagiárias dessa segunda turma já estavam trabalhando em escolas e estudavam no período noturno com algumas disciplinas aos sábados.

O rito inicial da disciplina de estágio seguiu protocolos burocráticos para autorizações e o respeito às organizações administrativa e pedagógica escolar; acompanhamento da professora da universidade presencialmente e virtualmente; atividades de observação, participação, elaboração de materiais e exercício de docência pelas estagiárias com a supervisão das professoras das salas de aula das instituições municipais. Houve a exceção, no período de pandemia, em que as estagiárias não tiveram contato direto com as professoras dos CMEIs e também com as crianças, assim como não puderam transitar pelas instituições, realidade que intensificou o uso de tecnologias (vídeos, fotos, mensagens via e-mail e WhatsApp, encontros via Google Meet).

Com aporte da Análise de Conteúdo de Bardin (2010), a “pré-análise” das respostas ao questionário e das narrativas descritas nos relatórios finais, fundamentou a organização dos materiais em categorias, visto que

[...] é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise (Bardin, 2010, p. 125).

No movimento de “constituição de um corpus” (Bardin, 2010, p. 126), os dados compuseram um plano de análise, o qual se estruturou em quatro categorias, a saber: receptividade às estagiárias no início do estágio, as observações em salas de aula, contribuições das experiências in loco e alterações nas dinâmicas teórico-práticas em função da pandemia. Trechos de seus discursos expressos no relatório final e nas respostas ao questionário foram analisados com o cuidado para preservar o anonimato assim, utilizamos EP para estágio presencial e ER estágio remoto, com acréscimo de números de acordo com o relato/resposta emitida pelas estagiárias (exemplo, para um relato de uma estagiária que cumpriu as atividades presencialmente utilizamos EP1, para estagiárias que realizaram atividades de forma remota, ER1).

Os discursos das estagiárias

Inicialmente cabe destacar que os dados dos relatórios e dos questionários utilizados neste artigo foram “[...] tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos” (Bardin, 2010, p. 131), considerando que “o analista, tendo à disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a

propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (Bardin, 2010, p. 131). Em outras palavras, as categorias “falam” e são interpretadas pelo analista de acordo com os objetivos específicos.

A primeira categoria refere-se ao momento inicial do estágio, a receptividade às estagiárias. É comum chegarem às instituições e serem recebidas pela representante da escola antes de entrarem nas salas de aula. No CMEI a supervisora pedagógica detalhou algumas regras tais como: uso de celular é proibido, assim como a entrega de lembrancinhas para as crianças; atenção ao uso de roupas adequadas; evitar conversas paralelas em sala de aula; como requerer o uso de alguns materiais da escola; como utilizar os espaços comuns; também olhar atento para as crianças com necessidades educativas especiais presentes em quase todas as turmas. Uma fala chamou a atenção “é preciso manter a autoridade” diante das crianças que poderiam manipular afetivamente as estagiárias.

Após esta breve reunião, a supervisora encaminhou duplas ou trios de estagiárias às suas respectivas turmas de estágio. Nas palavras de EP1: *“a diretora da escola nos acompanhou e ao chegar à sala não fomos bem recepcionadas pela professora titular da turma. Ela não nos orientou a respeito de nada e nem se apresentou ou perguntou algo para nós”*.

Em outro relato, EP2 descreve

Ao receber as estagiárias em sala, a professora regente da turma apresentou-se com receio, não estabelecendo nenhuma comunicação, apenas próximo do término do período escolar questionou as estagiárias sobre os seus interesses de carreira na área de atuação, argumentando que o ato de ensinar e a profissão é muito prazeroso e que as únicas dificuldades estão nos alunos que não estabelecem tanto respeito.

Nesses relatos evidenciam-se a fragilidade e o distanciamento entre os profissionais em formação e os em exercício, quando o contexto no qual aqueles que receberam os estagiários em suas salas de aula não necessariamente foram preparados para tal situação, não se reconheceram como co-formadores em um processo de ensino-aprendizagem mais amplo, em um encontro de gerações. Cabe considerar que os

[...] educadores que vivem momentos distintos da formação e que os experimentam a partir de lugares e instituições educativas diversas, expõem-se mutuamente – independentemente da intencionalidade explícita nesse sentido – oscilando entre os discursos em circulação na universidade acerca do trabalho docente e a singularidade de suas práticas, ensinando e aprendendo mutuamente – ainda que de modo “velado” – as coreografias do ser professor/a (Guedes-Pinto; Fontana, 2001, p. 145).

Para o grupo que realizou o estágio de forma remota, o contato foi viabilizado por meio de tecnologias. De acordo com a permissão da SEDUC, as estagiárias realizaram entrevistas com os gestores dos CMEIs por agendamento, pelo envio de questionário por e-mail e ou conversas pelo *Google Meet*. O espaço escolar poderia ser filmado sem que houvesse imagens de crianças ou funcionários das escolas e ou buscar imagens do espaço escolar no site da instituição.

Diante dos desafios, a estagiária pontuou: “Estou tendo a oportunidade de me inserir em um universo digital, o qual eu não conhecia ainda” (ER1). O ensino remoto emergencial abalou os parâmetros tradicionais da educação e seus ritos, o que, de acordo com Moreira e Schlemmer (2000):

[...] este é, claramente, um momento decisivo para assumir a mudança, porque a suspensão das atividades presenciais físicas, um pouco por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido apelidado de ensino remoto de emergência. O que outrora se delineava em breves traços é hoje uma realidade possível de concretizar devido a esta migração forçada (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 7).

A “realidade online”, apontada por Moreira e Schlemmer (2020), foi sentida pela estagiária ER2 ao afirmar que: “Com o Ensino Remoto Emergencial (ERE), nós como professores precisamos buscar um novo processo para ensinar as crianças, e elas uma nova forma de aprender em suas casas, sem o auxílio do professor” (ER2).

Diante de possibilidades de ensino e de aprendizagem sobre outros parâmetros é necessário considerar que uma parcela significativa da população brasileira não tem acesso à internet, ao mesmo tempo em que os estudantes que o tem, não necessariamente a utilizam para fins de educação escolar.

Dados da PNAD contínua do período de 2019-2021 indicaram que 90,3% de jovens a partir dos dez anos acessam a internet, sendo que 95% a utilizam para assistir filmes, programas e séries. Cerca de 94% a utilizam para conversas por vídeo ou chamada de voz, enquanto 64% para e-mail. O celular é o equipamento mais utilizado (97,9%), seguido do computador (51,7%), da televisão (49,4%) e do tablet (12,3%). Ainda há o fato de 98,2% dos estudantes serem da rede privada de ensino, enquanto 87% estão na rede pública (IBGE, 2023).

Estão claros os desafios educacionais para além do buscar uma “nova forma” e a aprendizagem “em suas casas” como relatado por ER2. Outro risco é a equivocada percepção que se aprende “sem o auxílio do professor” (ER2). As próprias estagiárias, enquanto acadêmicas, foram expostas a essa realidade de aprender por meio do ensino remoto emergencial e encontraram barreiras.

Para ER3 os “Aparelhos como o computador e o celular não serem modernos ou atualizados para o uso escolar; espaço físico não adequado pois se trata de um ambiente residencial” tornam-se entraves, além dos apontados por ER4 “internet que sempre cai, o barulho de outras pessoas que moram com você, cachorro latindo toda hora”.

Silva et al. (2022) chamaram a atenção para o papel das famílias que viram suas responsabilidades aumentarem com o fechamento das escolas, ao acumularem, dentre outras tarefas, o apoio aos trabalhos escolares, apoio este diferenciado de acordo com o status dos responsáveis pelas crianças.

Diante de uma realidade inesperada, “[...] é preciso que o professor assuma a

responsabilidade de propor e mediar atividades que auxiliem o aluno a desenvolver produções autorais” (Oliveira; Silva; Silva, 2020, p. 36), o que remete a intensificar os meios de interação com seus alunos e alunas na condução da construção do conhecimento.

A segunda categoria de análise se refere às observações realizadas nas salas de aula presenciais. Nas palavras de EP3:

Neste dia as crianças estavam bem agitadas, a professora pediu que ficássemos sentadas em carteiras no fundo da sala novamente, sem poder andar pela sala e observar momentos em que as crianças estavam realizando as atividades. O que podemos identificar é uma professora que fala muito alto e está sempre chamando a atenção de alguma criança, tem suas preferências e não manifesta demonstração de carinho pela turma. Já chega dando bronca nas crianças e ameaçando-as deixá-las sem recreio.

As experiências de disciplinamento e de postura docente permitiram identificar marcas de uma escola secular. Libâneo (2006) denunciou a autoridade exercida pelo professor na tendência tradicional quando há o impedimento de comunicação, a transmissão do conteúdo escolar é realizada como uma via de mão única, bem como a disciplina ocorre por meio da imposição para justificar a necessidade de atenção e de silêncio para a efetiva aprendizagem.

As estagiárias no ERE observaram experiências individualizadas, seja por meio de vídeos gravados pelos pais ao acompanharem as atividades das crianças, seja por meio do recebimento de atividades impressas que foram encaminhadas às famílias e devolvidas por elas às professoras. Neste contexto, situações coletivas que fazem parte do dia a dia das salas de aula não puderam ser experienciadas.

Para a Educação Infantil a situação é ainda mais complexa, pois durante a pandemia as escolas continuaram “[...] enviando diariamente, uma enorme quantidade de atividades, exigindo a transmissão do conteúdo por parte dos responsáveis, que em sua maioria não tem conhecimento pedagógico para tal” (Barreto; Lima; Rocha, 2020, p. 77).

Tratou-se de privar as crianças de elementos educacionais essenciais para seu pleno desenvolvimento psicológico, físico, intelectual e social, potencializados por atividades colaborativas planejadas intencionalmente e sistematicamente pelos professores para esse fim.

Nesta direção ficam marcadas as relações individuais e coletivas no contexto educacional, as quais influenciam diretamente as dinâmicas socializadoras, assim como destacam o papel do professor enquanto agente mediador e promotor de aprendizagens, diferentemente das condições familiares.

A terceira categoria, contribuições das experiências in loco, reforça a presencialidade das estagiárias no interior das escolas, ao mesmo tempo em que questiona a transposição dessas experiências por meio de tecnologias. No relato de EP4:

O estágio supervisionado no Ensino Fundamental foi importante para nossa formação, foi nossa primeira

experiência nesse nível e fomos muito bem recebidas. Tivemos a ajuda e apoio da professora regente de sala que a todo momento procurava nos ajudar, tanto se tivéssemos dúvidas em relação a turma, quanto nas nossas atividades que teríamos que preparar para a intervenção. Ela nos deu dicas de tudo. Consideramos que tivemos muito mais participação do que observação, porque a professora desde o primeiro dia nos aceitou muito bem e ajudávamos ela em tudo, então tivemos ótima experiência de estágio.

É explícita a importância do estágio supervisionado para a formação docente, especialmente quando as vivências dentro de um mesmo espaço escolar são diferentes, enquanto relatos trouxeram experiências mais rígidas, outras demonstraram receptividade positiva. Milanesi (2012) ao pesquisar as concepções dos professores das escolas de Ensino Fundamental os quais recebem os estagiários, pontuou que nas relações entre profissionais em atuação e em formação, há a

[...] abertura para o diálogo entre culturas, a cultura acadêmica e a escolar durante o trânsito dos estagiários da universidade para as escolas, no sentido de identificar a cultura do magistério para o exercício da profissão, bem como as aprendizagens dela decorrentes (Milanesi, 2012, p. 219).

Infere-se que o diálogo entre culturas se estende para a presença das tecnologias como instrumentos de ensino e de aprendizagem escolar, em um processo de redimensionamento do qual Drucker (1999 apud Gouveia; Oliveira, 2006, p. 30) há tempos alertou que “[...] a tecnologia será importante, mas principalmente porque irá nos forçar a fazer coisas novas, e não porque irá permitir que façamos melhor as coisas velhas”.

Entendemos que “as coisas velhas” necessitam ser postas em xeque, especialmente quando são perpetuadas como modelos que precisam ser repassadas aos próximos profissionais – no caso aqui as estagiárias. Pimenta e Lima (2004) revelam dois modelos convencionais de estágio: o da imitação e o das técnicas de ensino.

O primeiro modelo sugere que estagiários sejam imitadores dos professores, às vezes tidos como “[...] expert na docência, com competências e habilidades específicas ligadas ao ensino (Benites; Sarti; Neto, 2015, p. 06), o que por si só já justificaria segui-lo. Contudo, o que está na base desta forma de aprender a profissão docente é a mecanização de práticas, a reprodução de padrões, e observações desprovidas de análises críticas. A realidade passa a ser imutável e nela as condições diversificadas das realidades sociais são desconsideradas.

No segundo modelo, a ênfase recai sobre o domínio de várias técnicas de ensino e sua aplicação. Para Pimenta e Lima (2004, p. 38), “[...] a habilidade que o professor deve desenvolver é saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica a criação de novas técnicas”.

Nesta direção, um repertório de estratégias de ensino será suficiente quando sua utilização for acompanhada de reflexões críticas considerando a realidade dos estudantes e das escolas, ou seja, a aplicação desenfreada de atividades e mais atividades não promove a aprendizagem significativa.

De acordo com ER4, “Tivemos que nos reinventar, mudar nossa visão de como estamos estudando”. Ao comparar os modelos presencial e ERE, ER5 se posiciona: “Percebi que é possível ter aula online de qualidade, mas as aulas presenciais são mais enriquecedoras”.

A exposição da realidade educacional vivida durante a pandemia foi retratada na pesquisa de Pereira, Queiroz e Araújo (2021, p. 10), na qual “[...] os pais apontam falta de experiência com tecnologias dos professores e até mesmo timidez dos alunos para participarem das aulas. Percebe-se que os professores precisam do apoio da família mais do que nunca para as aulas funcionarem”.

Essas narrativas refletem o uso das tecnologias alterando os modos como pensamos e agimos diante do processo de ensino e de aprendizagem, tanto em suas condições mais amplas – de acesso, domínio da ferramenta, dentre outros – quanto nas realidades específicas de cada indivíduo que a rejeitam e ou a entendem como abertura para o novo.

O conhecimento será construído de forma cooperativa; entre estudantes, pais, professores, com apoio de ferramentas digitais, em locais antes inimagináveis para além da escola. Um ambiente de aprendizagem colaborativo permite a criação de laços e impele à identidade social. Para Kenski (2003) a cooperação

[...] pressupõe a realização de atividades de forma coletiva, ou seja, a tarefa de um complementa o trabalho de outros. Todos dependem de todos na realização das atividades, e essa interdependência exige aprendizados complexos de interação permanente, respeito ao pensamento alheio, superação das diferenças e busca de resultados que possam beneficiar a todos (Kenski, 2003, p. 112).

As alterações nas dinâmicas teórico-práticas impulsionadas pelo contexto pandêmico, é a quarta categoria de análise. Nela considerou-se que a universidade, o desenvolvimento de seus cursos, a secretaria municipal de educação, a participação das instituições municipais que permitiram a realização dos estágios necessitou se adequar às legislações emergenciais.

Estudos teóricos na universidade foram realizados nas formas síncrona (encontros em tempo real via Google Meet) e assíncrona (atividades no ambiente virtual Moodle) e as atividades práticas do estágio cumpridas de acordo com as determinações da SEDUC, sendo as intervenções pedagógicas (os momentos nos quais as estagiárias conduziram as atividades diretamente com as crianças) adaptadas. Nesta adaptação, houve contatos por e-mail e WhatsApp com a supervisora escolar e com a professora regente da turma, as quais selecionaram um tema às estagiárias que propostas de atividades para serem encaminhadas às crianças e realizadas por elas em suas residências.

Os planejamentos destas atividades foram acompanhados pela professora da universidade antes de serem encaminhados às escolas, bem como as estagiárias gravaram vídeos simulando as orientações de como realizá-las, em nenhum momento

houve contatos com as crianças.

De acordo com ER6 “*Meu sentimento é de gratidão ao corpo docente, que se empenha em nos ajudar a continuar os estudos*”. Em outro relato de ER7: “*Acho que temos que nos empenhar bem mais que no presencial, mas foi muito válido e de grande esforço de todo o corpo docente*”.

É salutar o reconhecimento e a valorização da dedicação de todos os envolvidos em um contexto inesperado, em que foram necessárias adaptações repentinas. Nas palavras de Silva *et al.* (2022, p. 6):

É provável que a pandemia COVID-19 também tenha um efeito duradouro no planejamento das aulas. As limitações da pandemia forneceram uma oportunidade para os educadores considerarem novas estratégias para ensinar conceitos direcionados. Embora repensar as abordagens instrucionais tenha sido forçado e apressado, a experiência serviu como uma rara chance de reconsiderar as estratégias que melhor facilitam o aprendizado dentro das possibilidades e restrições do contexto online.

Nas experiências de Venturi e Lisbôa (2021), uma proposta de estágio sistematizada em momentos de observação, planejamento, docência e reflexões sobre todo o processo vivido ao longo do cumprimento do estágio por meio do ERE, permitiu o exercício da criatividade, da busca pela solução de problemas, ao mesmo tempo que justificou a reinvenção do professor como articulador de conhecimentos pedagógicos e tecnológicos.

Nesta direção, a formação docente se potencializa, do chão da escola para o mundo digital. Selpa *et al.* (2023) problematiza o uso das tecnologias digitais pelos docentes da Educação Básica; da quase exclusividade da educação tradicional como portadora das informações para a informação em rede e global, rumo a busca da “[...] clareza de que o digital precisa estar a serviço da pedagogia e não o contrário” (Selpa *et al.*, 2023, p. 7).

Alterar os modos de ensinar e de aprender não se torna uma tarefa simples, estagiárias e professores estiveram imersos por um longo período em três pilares apontados por Trimer (2012, p. 311):

A educação superior sempre se apoiou, idealmente, em três modos de transmissão/desenvolvimento de conteúdos. O primeiro é a aula, preparada pelo professor e apresentada por ele como palestra, e por meio do qual o estudante é introduzido ao tema. Dependendo da linha pedagógica do professor, essa aula pode ser simplesmente transmissiva e expositiva ou ser mais construtivista, convidando à reflexão e à participação do aluno. O segundo é o livro-texto, o texto-base que norteia o curso e no qual o estudante encontra uma apresentação alternativa e um aprofundamento do tema. O livro-texto também pode ser mais ou menos interativo, na medida em que incorpora estratégias instrucionais mais modernas e didáticas mais adequadas aos diferentes públicos. O terceiro é a prática, por meio de laboratórios e trabalhos em campo.

O estágio supervisionado torna-se um campo de embates positivos entre linhas pedagógicas, a partir do momento em que se assume como uma atividade teórica de

conhecimento, o qual viabiliza o diálogo entre fundamentações que sustentam determinadas realidades mostradas no cotidiano escolar. De acordo com Souza Neto, Sarti e Benites (2015, p. 320) “[...] o que se pretende é que os estagiários vivenciem experiências ligadas a uma concepção mais partilhada de docência, compreendida como um trabalho complexo, mas possível de ser realizado”.

Das contribuições das estagiárias reconhece-se a importância do estágio para a formação inicial docente, pois promove o contato direto com o processo de ensino e de aprendizagem em seus vários aspectos, tais como: as relações interpessoais no ambiente escolar; a sistematização do conhecimento organizado didaticamente; as ações dos professores em situações de rotina; as interferências da realidade socioeconômica mais ampla; a participação de familiares, a presença de tecnologias como recurso emergencial e promotora de criatividade, bem como constantes desafios. Nesta direção, a ampliação das investigações é oportuna.

Considerações Finais

Com a intenção de propalar o papel do estágio supervisionado para construção identitária docente, reportamo-nos a Tardif (2002), o qual expõe que o professor não é apenas um sujeito que se coloca diante do mundo a partir de uma relação estrita de conhecimento, mas um “ser-no-mundo”, ou seja, uma pessoa completa que carrega suas emoções, suas linguagens, seus relacionamentos com os pares e consigo mesmo.

Neste sentido, a presente pesquisa relatou vivências de estagiárias de cursos de Pedagogia presencial e Pedagogia PARFOR desenvolvidas em instituições públicas de um município situado ao noroeste do estado do Paraná, cujo problema de pesquisa consistiu em compreender em que medida as experiências escolares vinculadas ao desenvolvimento do estágio supervisionado contribuem para a formação do pedagogo.

Ao longo do estudo desenvolvido e diante do objetivo proposto – contrapor os discursos das acadêmicas quanto às contribuições das atividades teórico-práticas de estágio realizadas presencialmente e remotamente nos cursos de Pedagogia, evidenciamos que independentemente do modo no qual dar-se-á a experiência com o estágio supervisionado – presencial ou remotamente – é primordial o acolhimento da comunidade escolar, especialmente do professor regente, haja vista ter sua parcela de corresponsabilidade na formação destes futuros profissionais da educação.

O estágio supervisionado quando bem conduzido por profissionais das unidades, por coordenadores das instituições e pelos acadêmicos, permite o aprendizado dos sujeitos envolvidos, bem como a superação de possíveis desafios que porventura ocorrerão durante o processo. É o caso da pandemia de Covid-19 que se espalhou rapidamente em todos os territórios e gerou a inédita situação de 100% da população estudantil estar isolada em todo o mundo. Este cenário exigiu que buscássemos alternativas para minimizar os impactos desastrosos no que se refere à prática educativa,

sem colocar em risco a vida das pessoas.

O estudo também acentuou o papel do professor, daquele que exerce sua autoridade por meio do disciplinamento rígido, em vistas de ser aquele que age cooperativamente e se integra a uma realidade tecnológica inesperada o que, por sua vez, ressignifica as relações interpessoais e didático-pedagógicas vigentes enquanto não abaladas.

Mediante ao exposto, evidenciamos o papel preponderante do estágio supervisionado na formação docente, haja vista tê-lo como uma lente posta diante de nossos olhos, nos auxiliando a enxergar o que antes não éramos capazes apenas pela visão acadêmica, condição que impele a constantes pesquisas.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. rev. atual, Lisboa: Edições 70, 2010.
- BARRETO, Andreia Cristina Freitas; LIMA, Marileide Moutinho Pomponet; ROCHA, Daniele Santos. Educação Infantil em tempos de Covid-19. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, v.01, p.72-80. nov./dez.2020. Disponível em: < lucasyurirodri-gues,+Texto+Andreia+Atualizado (1).pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- BENITES, Larissa Cerignoni; SARTI, Flavia Medeiros; SOUZA NETO, Samuel de. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 100-117, 2015.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa qualitativa e pesquisa qualitativa segundo a abordagem fenomenológica. In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara. de Loiola. (Org). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. P.99-112.
- CAREGNATO, Rita Catarina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto contexto**, Florianópolis, vol.15, n.4, p.679-684, out./dez.2006. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/tce/a/gVBbHT3qxByvFctbZDZHgNP/?lang=pt>> Acesso em: 15 ago.2023.
- GATTI, Bernadeti. A Formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n.100, p.33-46, dez./jan./fev. 2013- 2014.
- GOUVÊA, Guaracira; OLIVEIRA, Carmem Irene. **Educação a Distância na formação de professores**: viabilidades, potencialidades e limites. Rio de Janeiro: Vieira&Lent, 2006.
- GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Professoras e estagiários-sujeitos de uma complexa e "velada" relação de ensinar e aprender. **Proposições**, v. 12, n. 2-3, p. 141-151, 2001. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644001/11450>> Acesso em: 16 ago. 2023.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Informações atualizadas sobre tecnologias da informação e comunicação. **Educa Jovens**, Brasília, DF: IBGE, 2023.

Disponível em: < <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21581-informacoes-atualizadas-sobre-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao.html>> Acesso em: 28 ago. 2023.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

MILANESI, Irton. Estágio Supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, n.46, p.209-227, out./dez.2012.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 18 ago.2023.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva; SILVA, Obdália Santana Ferraz; SILVA, Marcos José de Oliveira. EDUCAR NA INCERTEZA E NA URGÊNCIA: IMPLICAÇÕES DO ENSINO REMOTO AO FAZER DOCENTE E A REINVENÇÃO DA SALA DE AULA. **Interfaces Científicas - Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 25–40, 2020. Disponível em: <https://periodicos.grupotiradentes.com/educacao/article/view/9239>. Acesso em: 17 ago. 2023.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: OSTETTO, L. E. (org). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2008, p.127-139.

PEREIRA, Aline dos Santos, QUEIROZ, Ravyla Graziela Lemos de; ARAÚJO, Sandi Alves Flor de. (2021). Ensino remoto emergencial na Educação Infantil: dificuldades e possibilidades. **Ensino Em Perspectivas**, 2(4), 1–10. Disponível em: < <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6680>> Acesso em: 09 de jan. de 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na formação do professor: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Os (des) caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o Programa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **38ª Reunião Nacional da ANPEd**, São Luís, Maranhão, 2017.

SELPA, Vitorugo Sérgio Escaraber; NASCIMENTO, Elisângela Barbosa; NASCIMENTO, Rita de Cássia Barbosa; BARRETO, Mateus Alves; PEREIRA, Isaías Daniel Pereira de. Competências digitais de docentes da educação básica brasileira: um olhar crítico sobre a determinação tecnológica. **Revista de Iniciação à Docência**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. e11930, 1-21, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/11930>. Acesso em: 21 ago. 2023.

SILVA, Fábio José Antonio da; MARQUES, Ronualdo; SOUZA JÚNIOR, Moacir de.; GRZEBI-ELUKA, Douglas; TRICHES, Jean Carlos; LIMA, Katiane de Carvalho; CONCEIÇÃO, José Luis Monteiro da; PEREIRA, Antonio Igo Barreto; LIMA, José Willen Brasil; SANTOS, Eduardo Machado dos. The difficulties encountered by teachers in remote teaching during the pandemic of COVID-19. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 2, p.

e17511225709, 2022. Disponível em:

<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/25709>. Acesso em: 17 aug. 2023.

SOUZA NETO, Samuel de; SARTI, Flávia Medeiros; BENITES, Larissa Cerignoni. Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 311–324, 2015. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/49700>>. Acesso em: 28 ago 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIMER, Roger. Livros e apostilas em EaD. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos (org). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Educacion do Brasil, 2012. V.2. p. 311-317.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VENTURI, Tiago; LISBÔA, Eliana Santana. Estágio em Tempos de Pandemia: mudanças de paradigma na concepção e operacionalização no ensino superior. **Cenas Educacionais**, [S. l.], v. 4, p. e10746, 2021. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/10746>. Acesso em: 21 ago. 2023.

Recebido: 30.08.2023

Aprovado: 19.01.2024

Publicado: 28.05.2024