

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

DANIELLE CRISTINE BOSSOLAN

Percepções de licenciandos sobre o estágio supervisionado
remoto em tempos de pandemia

SÃO CARLOS - SP
2022

DANIELLE CRISTINE BOSSOLAN

Percepções de licenciandos sobre o estágio supervisionado remoto em tempos de
pandemia

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do Curso
de Licenciatura em Letras da
Universidade Federal de São Carlos,
para obtenção do título de Licenciada
em Letras - Português/Espanhol.

Orientadora: Profa. Dra. Caroline
Carnielli Biazolli

SÃO CARLOS - SP
2022

Bossolan, Danielle Cristine

Percepções de licenciandos sobre o estágio supervisionado remoto em tempos de pandemia / Danielle Cristine Bossolan -- 2022. 54f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Caroline Carnielli Biazolli

Banca Examinadora: Caroline Carnielli Biazolli, Dijnane Fernanda Vedovatto Machado, Isadora Valencise

Gregolin

Bibliografia

1. Ensino remoto emergencial. 2. Estágio supervisionado remoto. 3. Relatos de experiência. I. Bossolan, Danielle Cristine. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Curso de Licenciatura em Letras

Folha de aprovação

Assinatura dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa do Trabalho de Conclusão de Curso da candidata Danielle Cristine Bossolan, realizada em 18/04/2022.

Orientadora: Profa. Dra. Caroline Carnielli Biazolli
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Avaliadora: Profa. Dra. Dijnane Fernanda Vedovatto Machado
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Avaliadora: Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

RESUMO

Como componente fundamental da grade curricular dos cursos de Licenciatura, a disciplina de estágio supervisionado visa proporcionar aos alunos em formação inicial a comunhão das vivências teóricas e práticas no âmbito escolar, sendo, portanto, campo de pesquisa e conhecimento (PIMENTA; LIMA, 2006). Entender a atividade docente como um trabalho requer a compreensão de que inúmeros aspectos fundamentais para o “ser professor” evoluem e se modificam com o passar do tempo e com a experiência, admitindo-se o estágio como o espaço inicial em que tais ideais e habilidades primeiramente emergem. Para a realização desta pesquisa, fazemos um recorte histórico-temporal com o intuito de investigar o estágio feito de maneira remota, em caráter emergencial, durante a pandemia de COVID-19. Objetivamos conhecer e compreender as percepções de um grupo de licenciandos sobre esse período, analisando, para isso, relatos de experiência disponibilizados em ambientes de acesso livre. Dessa forma, inicialmente, este estudo apresenta concepções relacionadas, em especial, a estágio supervisionado, ao contexto de ensino remoto emergencial e a relato de experiência, que servirão de base para a etapa posterior, em que analisamos qualitativamente os registros sobre estágio remoto feitos pelos licenciandos. Trata-se, portanto, de um estudo exploratório inicial que visa contribuir com a construção de entendimentos do que foi esse período de isolamento social para aqueles que estão em processo de formação docente.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Ensino remoto emergencial. Estágio supervisionado remoto. Relatos de experiência.

ABSTRACT

As a fundamental component of the curriculum in undergraduate courses, the subject of supervised internship aims to provide students in initial teacher-training the confluence of theoretical and practical experiences in the school environment, that being a field of research and knowledge (PIMENTA; LIMA, 2006). Acknowledging the teaching activity as work requires the understanding that numerous aspects essential to "being a teacher" evolve and change over time and with experience, accepting the internship as the primary space in which such ideals and skills first emerge. In order to conduct this research, a historical-temporal cut is made with the purpose of investigating, exclusively, the internship done remotely during the COVID-19 pandemic. We intend to identify and understand the perceptions of a group of undergraduates about this particular period, analyzing experience reports available in open access environments. At first, this study presents conceptions related to supervised internship, to the context of emergency remote teaching and to experience reports, which served as a basis for the later stage in our research, in which we qualitatively analyze what we found of opinions on remote supervised internships made by the students. To that end, this is an early exploratory study that aims to contribute to the development of understandings of what this period of social isolation was like for those going through teacher-training processes.

Keywords: Supervised internship. Emergency remote teaching. Remote supervised internship. Experience reports.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil resumido da amostra de análise

32

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	09
1	REFERENCIAL TEÓRICO	12
1.1	Os marcos regulatórios do estágio supervisionado na formação de professores	12
1.1.1	O estágio supervisionado ao longo dos anos	12
1.1.2	O inédito viável: o estágio supervisionado remoto – em caráter emergencial	17
1.2	O estágio como atividade de pesquisa	21
1.3	A reflexão pelo relato de experiência	24
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	29
2.1	A natureza da pesquisa	29
2.2	Estudos iniciais e constituição da amostra	30
2.3	Critérios de análise	33
3	DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	37
3.1	Critério I: estágio e condições situacionais	37
3.2	Critério II: relacionamento e comunicação	41
3.3	Critério III: regência e participação	43
3.4	Critério IV: ferramentas digitais	46
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
	REFERÊNCIAS	52

INTRODUÇÃO

A formação de professores enquanto campo investigativo é uma área de estudo que contribui e recebe contribuições das mais variadas esferas do conhecimento à medida que se buscam caminhos para formar professores aptos a refletir sobre a atividade docente e transformar a própria prática profissional (SCHÖN, 1992). No que tange a esse processo de formação, que é constante ao longo de cada trajetória, fazemos aqui um recorte, priorizando o estágio supervisionado inserido na matriz curricular da Licenciatura – neste trabalho, tratando da Licenciatura de maneira geral, não de um curso em particular – e, mais especificamente, o estágio supervisionado realizado por licenciandos de maneira remota, em caráter emergencial, durante a pandemia de COVID-19.

Diante dessas considerações, propomos pensar a concepção de estágio como atividade de pesquisa, entendendo que:

A pesquisa no estágio, como método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. [...] Esse estágio pressupõe outra postura diante do conhecimento, que passe a considerá-lo não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada [...]. **Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidas na postura investigativa.** (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 14-15, grifos nossos)

O presente estudo se encaixa em meio a essa busca por novos conhecimentos a partir de novos dados impostos pela realidade, ao estar inserido em um contexto pandêmico inédito, contexto este que abre uma grande lacuna propícia ao encaminhamento de novas reflexões e à produção de novos direcionamentos investigativos, em especial acerca dos impactos da suspensão de aulas e de atividades presenciais.

Tendo em vista que a situação demandou o início do ensino remoto emergencial, a área da Educação como um todo entrou em processo de adaptação de todas as suas atividades, em um movimento abrupto que também trouxe novos desafios para pensarmos o estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura.

A escolha por esse tema de trabalho de conclusão de curso também é fruto desse processo de adaptação pelo qual todos passamos. A ideia de pesquisar no

campo do estágio supervisionado surgiu na respectiva disciplina de estágio, no ano de 2019, motivada pelo exercício de manter um diário de reflexão das experiências na escola-campo e, especialmente, pelas posteriores discussões em sala de aula da universidade. A princípio, a intenção era pesquisar o desenvolvimento da noção de autoria no licenciando em Letras, utilizando os diários de reflexão como instrumento de análise, porém, virado o ano e dada a pandemia em curso, com seu consequente isolamento social, atraso de calendários letivos e limitado acesso apenas ao que se encontrava *online*, pensamos em manter a pesquisa baseada na produção dos próprios licenciandos (agora, o relato), valorizando, assim, a reflexão pelo registro, seja ele oral ou escrito, mas em mudar o foco para o estudo das percepções acerca dessa nova e adaptada maneira de passar pelo estágio supervisionado.

Dado que a pandemia de COVID-19 data seu começo em 2020, passados mais de dois anos da implementação, às pressas, do ensino remoto emergencial, como ficaram os estágios supervisionados em diferentes cursos de Licenciatura nesse período? Quais mudanças essa experiência trouxe para o processo de formação dos licenciandos? As possibilidades de atividades desenvolvidas remotamente foram vistas por eles como eficazes e satisfatórias? São estas algumas das inquietações que nos motivaram a desenvolver esta investigação, baseada na análise de relatos de experiência – orais e escritos – produzidos por estudantes de Licenciatura e disponibilizados em ambientes de acesso livre, com o objetivo geral de elencar percepções de licenciandos a respeito desse contexto.

Optamos por analisar os relatos em razão de acreditarmos que, no processo de reflexão e socialização de conhecimentos sobre as práticas vividas, os licenciandos “[...] ampliam a compreensão sobre suas ações, percebendo o movimento da sala de aula, da turma, refletindo sobre o que é preciso modificar e colocando em evidências aquilo que deu certo e que, portanto, merece lugar de destaque no registro” (FIORAVANTE; GOMES, 2017, p. 367). Nesse viés, os relatos são registros valiosos do que foi a experiência de estágio supervisionado remoto, dado o cenário pandêmico em curso e a carência de trabalhos investigativos que apontem sua influência na formação dos alunos de cursos de Licenciatura.

Para tanto, fazemos um estudo exploratório, de natureza qualitativa, ao realizarmos uma primeira escuta e leitura atentas de todos os relatos para, posteriormente, descrevermos e discutirmos as partes que sinalizavam a percepção

dos licenciandos quanto aos critérios escolhidos para nosso objetivo de investigação, sendo eles: (i) reconhecimento de condições situacionais que incidiram diretamente na realização do estágio remoto, e, em casos positivos, de quais condições eram essas, (ii) efetividade da nova configuração de relacionamento e comunicação entre estagiário/professor orientador/professor supervisor/alunos, (iii) possibilidades de realização de regências e participação nas aulas, e, por fim, (iv) percepções sobre o uso e a eficácia de ferramentas digitais na realização das atividades.

Considerando a apresentação dos resultados obtidos neste trabalho, as seções estão organizadas da seguinte forma: a primeira apresenta as discussões teóricas pertinentes ao estágio supervisionado e ao relato de experiência; a segunda aborda os procedimentos metodológicos adotados, de modo a esclarecer como foram feitas a construção, a organização e a análise de nossa amostra de pesquisa; a terceira evidencia a descrição e a análise dos dados relevantes aos critérios estabelecidos. Por último, apresentamos as considerações finais à que chegamos após esse percurso, seguidas das referências bibliográficas utilizadas.

Ao final desta pesquisa, pretendemos contribuir com a construção de entendimentos do que foi, para a Licenciatura, esse período marcado por isolamento social e atividades remotas e de que maneira tal período foi percebido por aqueles que ainda estavam em processo de formação, em busca de suscitar reflexões e não de fazer juízos de valor. Em outras palavras, esperamos que nosso trabalho forneça dados que, de algum modo, auxiliem no entendimento dos impactos da pandemia de COVID-19 na área da Educação, ainda que de maneira incipiente, pois admitimos que se trata de um recorte e demais estudos são/serão necessários para uma maior compreensão dos efeitos desse período. Para além disso, buscamos, também, corroborar a ideia de o relato de experiência ser uma ferramenta rica para construção e socialização de conhecimento nos cursos de Licenciatura, capaz de contribuir com aquele que o produz e com aquele que o recebe/analisa.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Dedicamo-nos, nesta seção, ao levantamento e à discussão do referencial teórico pertinente ao nosso trabalho, suscitando, primeiramente, considerações sobre como a passagem do tempo e diferentes contextos histórico-sociais proporcionaram mudanças e avanços nos marcos regulatórios legais do estágio supervisionado, para, depois, caracterizarmos o estágio como atividade de pesquisa, e, por último, discutirmos o instrumento escolhido para nossas análises, o relato de experiência referente às práticas durante o estágio remoto, bem como sua potencialidade na formação profissional de licenciandos¹.

1.1 Os marcos regulatórios do estágio supervisionado na formação de professores

Sancionada em 25 de setembro de 2008, a Lei nº 11.788, conhecida como Lei do Estágio, passou por significativas mudanças com o passar dos anos até chegar à sua regulamentação atual, mudanças estas que foram acompanhadas pelo desenvolvimento da legislação trabalhista e educacional no país.

Tendo como objeto desta pesquisa o estágio supervisionado previsto nos cursos de Licenciatura, em um primeiro momento, abordamos brevemente seus marcos legais, relacionando-os a diferentes visões sobre o estágio; em seguida, tratamos do estágio supervisionado remoto em caráter emergencial, que surgiu como um dos caminhos viáveis para que os cursos de Licenciatura seguissem com suas atividades em contexto pandêmico.

1.1.1 O estágio supervisionado ao longo dos anos

Uma pesquisa bibliográfica e documental acerca dos marcos regulatórios do estágio no Brasil pode nos conduzir a dois percursos que, ainda que às vezes se

¹ Como sabido, focalizamos o estágio supervisionado realizado na condição de ensino remoto emergencial, dado o contexto da pandemia da COVID-19, do mesmo modo que nosso estudo foi inteiramente desenvolvido nesse mesmo contexto, de restrições sanitárias e medidas de isolamento social. Sendo assim, as leituras que fundamentaram nosso escopo se referem àquelas encontradas em formato digital. O acesso limitado a obras de nosso interesse nos faz reconhecer que não se trata aqui de uma revisão de literatura exaustiva.

cruzem legalmente, são distintos: o estágio direcionado ao trabalho na indústria e o estágio direcionado à formação de professores. Tratamos, a seguir, de alguns dos principais marcos referentes ao estágio supervisionado no âmbito da formação de professores, reconhecendo a complexidade que permeia a relação entre teoria e prática e identificando as concepções de prática e estágio presentes.

Se pensarmos no contexto histórico das escolas formadoras de professores, temos, em um primeiro momento, a chamada Escola Normal, cujo objetivo era formar e qualificar docentes. Posteriormente, em 1914, a Escola de Aplicação torna-se subordinada à Escola Normal, o que significa “[...] alguma articulação entre a teoria e a prática, ou, pelo menos, o entendimento da importância dessa articulação na formação do professor” (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 234).

Ainda sobre a Escola Normal, em janeiro de 1946, promulga-se o Decreto-Lei nº 8530/46, instituindo a Lei Orgânica do Ensino Normal e com ela estabelecendo um currículo único para todos os estados do país. Foi de muita importância por possibilitar, entre outras coisas, o acréscimo de disciplinas definidas relativas à Educação, como a de “Práticas de Ensino”.

Outro marco que mostra a visão da época sobre a formação de professores é o Decreto-lei nº 1.190, de abril de 1939, que, além de instaurar um curso de Pedagogia de 3 anos, incluiu, também, um curso de Didática correspondente ao período de 1 ano, o que, segundo Andrade e Resende (2010, p. 235), indicou “[...] uma nítida fragmentação entre a formação nos conteúdos específicos e a formação pedagógica”. Ainda que esse Decreto-lei não estivesse diretamente relacionado à realização de práticas de ensino à época, é importante mencioná-lo pois expõe o quão dissociada era percebida a formação do professor.

A respeito das décadas de 30 e 40, Pimenta (1995, p. 59) pontua que a prática “[...] está colocada como a imitação de modelos teóricos existentes, bem como a observação de práticas bem-sucedidas”.

O tratamento da prática de ensino como imitação de modelos aponta uma perspectiva reducionista da época, caracterizada por “[...] observar os professores em aula e [por] imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 8).

No período que compreende a década de 60, 1962 é marcado como o ano em que a “Prática de Ensino” sob forma de “Estágio Supervisionado” torna-se componente mínimo curricular obrigatório em todos os cursos de formação de professores, por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) 292/62. Antes de sua promulgação, a “Prática de Ensino” não era obrigatória. Além disso, o Parecer CFE 292/62 determina que esse estágio ocorra em escolas da rede de ensino e que seja acompanhado por educadores, responsáveis por colocar em discussão os erros e acertos cometidos pelos estagiários.

Com isso, o estágio passa a adquirir uma roupagem de “treinamento”, acompanhando o momento político conservador vigente. Para Andrade e Resende (2010, p. 237), “no contexto político vigente à época, após o golpe militar em 1964, a educação brasileira passa a adotar um modelo tecnicista, com o surgimento do ensino profissionalizante no segundo grau”, e isso recai sobre o curso Normal, que passa a ser uma habilitação específica.

Se tratar a prática como imitação de modelos denuncia a perspectiva reducionista que paira sobre determinados anos, tratar a prática como mera instrumentalização técnica também o faz. Pimenta e Lima (2006) criticam essa perspectiva apontando que técnicas não dão conta da complexidade de situações no exercício docente. Para as autoras,

[...] a habilidade que o professor deve desenvolver é a de 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. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 9-10)

É aprovado, em 1972, o Parecer CFE 349/72, que estabelece sobre a “Prática de Ensino”:

A Didática fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o tríplice aspecto: de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se a partir de certo momento. Essa prática deverá desenvolver-se sob a forma de estágio supervisionado. **Deverá a Metodologia responder as indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico [sic] adquirido nos estudos da Metodologia.** (BRASIL, 1972, online, grifos nossos).

Ou seja, os dispositivos legais ainda tratam o estágio como prática e a didática como teoria, promovendo a manutenção da dissociação entre a teoria e a prática,

ainda que em tentativas de refinar os documentos para que incluam, cada vez mais, imbricações entre as práticas de ensino e a fundamentação teórico-pedagógica.

Seguindo esse caminho de promulgação de leis e decretos regulamentadores a fim de garantir a constitucionalidade do estágio, em 1977, surge a primeira Lei que trata exclusivamente sobre ele, a Lei nº 6.494, que vem a ser regulamentada mais à frente ainda, em 1982, com o Decreto nº 87.497, sem inovar em acréscimos ou contrariedades ao que os decretos anteriores já haviam estabelecido até então.

Essa lei vigorou por mais de uma década sem alterações, até 1994, quando a Lei nº 8.859 estendeu aos alunos da Educação Especial o direito às atividades de estágio. Esse movimento evidencia como o decorrer do tempo trouxe, pouco a pouco, um certo afastamento do pensamento tecnicista no âmbito das práticas pedagógicas.

Segundo Andrade e Resende (2010, p. 238-239, grifos nossos),

Mais do que a década anterior, os anos de 1990 foram marcados na área educacional por reformas trazidas pelas novas legislações; em grande parte fruto da efervescência das lutas dos educadores dos anos de 1980. **As mudanças ocorridas são reflexos dos tempos da globalização do capital, das mudanças no mundo do trabalho e da comunicação.** Nesse cenário de mudanças, o papel do professor assume importância relevante, seja no sentido de mantenedor da ordem vigente, através de inúmeras adaptações, seja por defender a transformação desejada pelos críticos da ordem vigente.

Como um marco no que diz respeito às legislações da área da Educação, em 1996, temos o estabelecimento da Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, responsável por mudanças estruturais significativas e que confere ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a responsabilidade de definir as diretrizes curriculares para os cursos de graduação no país.

Como proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, o Parecer CNE/CP 9/2001 problematiza a maneira com que a prática vem sendo encarada como somente um momento pontual em uma determinada etapa do curso, e traz uma nova compreensão de que a prática e a reflexão estão presentes ao longo de todo o processo de formação – prática e estágio aqui não são sinônimos. O referido documento traz o reconhecimento de que há noções a serem superadas:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na

reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. O planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o “supervisor de estágio”. [...] **A ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria.** (BRASIL, 2001, p. 23)

Visando atualizar e regulamentar a carga horária dos cursos de Licenciatura, fica estabelecido pela Resolução CNE/CP 02/2002 que, das 2.800 horas de integralização, 400 horas sejam de prática como componente curricular vivenciadas ao longo do curso e 400 horas sejam de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso. Pimenta e Lima (2012, p. 84) caracterizam como “equivocos e retrocessos” as distribuições tais como foram feitas, perpetuando uma proposta curricular fragmentada. Com isso,

O estágio, conforme escrito nas resoluções, encontra-se separado tanto das atividades práticas quanto das denominadas científico-culturais. Portanto, nem prática, nem teoria; apenas treinamento de competências e aprendizagem de práticas modelares. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 87)

Percebemos, dessa forma, que “[...] ora a prática de ensino se identifica com o estágio, ora são vistos como componentes distintos” (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 247). Isso evidencia o quão ambígua é a visão sobre prática e sobre estágio presente nos documentos oficiais, pois, ao mesmo tempo que revela tentativas de concepções abrangentes, revela, também, dicotomias entre concepções que não deveriam ser tratadas como antagônicas.

Uma atualização quanto a isso vem por meio da Resolução CNE/CP nº 009/2007, que altera a distribuição de horas de maneira que 300 horas sejam dedicadas ao estágio supervisionado e 2.500 horas sejam dedicadas às demais atividades formativas. Aqui já não temos mais a distinção entre horas para a prática como componente curricular e horas para práticas de estágio.

Após 30 anos, a Lei nº 6.494 é revogada e, em 2008, dá lugar à Lei nº 11.788, regulamentando até hoje o estágio de estudantes no Brasil. É ela que passa a definir o estágio como ato educativo supervisionado.

Essa definição é significativa pois, como bem apontam Andrade e Resende (2010), definir legalmente o estágio como ato educativo é mostrar que finalmente há o entendimento de que deve haver um trabalho didático de parceria entre escola e universidade ao longo de todo o processo de planejamento, desenvolvimento, avaliação e resultados das atividades pelos estagiários desenvolvidas. Além do mais, corrobora a visão de estágio como campo de pesquisa e conhecimento, visão que apresentaremos na subseção 1.2 deste trabalho.

Traçar esse percurso possibilitou que observássemos como a relação entre prática, prática de ensino e estágio se apresenta de maneira conflituosa e imprecisa nos documentos legais, bem como a visão legal sobre teoria e prática na formação de professores. É possível reconhecer, porém, que o passar dos anos trouxe avanços de dispositivos legais e suas respectivas mudanças de paradigmas educacionais, chegando a reconhecer que todo o currículo possui uma dimensão prática que deve ser trabalhada.

1.1.2 O inédito viável: o estágio supervisionado remoto – em caráter emergencial

Trilhado o percurso do estágio supervisionado – componente curricular catalisador de saberes necessários à formação inicial do professor (SILVA; PEREIRA, 2016) – até a contemporaneidade, o ano de 2020 nos trouxe novos debates e desafios motivados por necessidades até então nunca vivenciadas na área da Educação, as quais surgiram com o enfrentamento da pandemia de COVID-19 e culminaram, no quesito de aspectos legais, em novas portarias, decretos e pareceres institucionais.

À medida que essa emergência sanitária demandou a implementação do ensino remoto emergencial, escolas e universidades precisaram adaptar todas as suas atividades para o ambiente virtual e, como consequência, passaram a construir o *inédito viável* (LIBERALI et al., 2020). Nas palavras de Liberali (2020, p. 14),

Situações-limites, colocadas pela realidade imediata, podem imobilizar os sujeitos. Nesse momento, as chances para isso são inúmeras, uma vez que não há experiências anteriores com situações como a colocada pela covid-19. Nosso despreparo frente a isso parece gerar a sensação de total inutilidade e inevitável fracasso ou destruição. Contudo, a proposta de Freire (1970/1987) sobre o inédito viável vai justamente nos oferecer uma outra perspectiva. Em nosso tempo, nunca foi tão mandatário pensar em possibilidades para ir além daquilo que conhecemos, daquilo que já vivemos, daquilo que pode

ser repetido sem reflexão. A situação que vivemos exige que nos coloquemos frente ao contexto com nossa história como uma ferramenta para criar o possível.

Nossa resposta ao mundo, neste momento, prescinde de criar bases para ir além de nós mesmos e de nossas limitações, sem jamais desprezar as forças que atuam na contramão de nosso fazer: sem ingenuidade de pensar que temos o poder ilimitado de dar conta de todo o caos que vivemos, mas com a energia criativa para pensar em formas e arranjos que nos levem além do que já foi experimentado.

No caso dos estágios, respeitando suas premissas, viabilizá-los de forma remota, no caráter atípico da pandemia, foi essencial para que a formação inicial dos licenciandos não se estagnasse e, no que corresponde à relação universidade – escola, para que esta se reafirmasse dentro de um contexto de adversidades.

Adotando a postura de que “[...] o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 6), foi necessário pensar em um estágio que não apenas estivesse assegurado legalmente, mas que, também, assegurasse, dentro dos meios possíveis, a interação entre estagiário e comunidade escolar, tão importante para o processo formativo de um licenciando.

Isso posto, com base em Souza e Ferreira (2020), é necessário que façamos uma breve linha temporal para entendermos como chegamos à instauração desse estágio remoto.

Em 31 de dezembro de 2019, foi recebido pela Organização Mundial de Saúde (OMS) o primeiro alerta de que a cidade de Wuhan, na China, enfrentava uma série de casos de pneumonia com origem desconhecida, com confirmação posterior, em janeiro de 2020, de que se tratava de um novo coronavírus semelhante ao da Síndrome Respiratória Aguda Grave (Sars) que infectou milhares de pessoas em 2003. No mesmo mês, foram confirmados casos em diversos países de continentes diferentes, com a transmissão humana provada por cientistas; e as primeiras mortes por COVID-19 foram registradas.

No Brasil, por meio da Portaria nº 188/2020, no mês de fevereiro, o Ministério da Saúde declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional² e, a partir daí, a organização da vida em sociedade passou a ser pautada primordialmente pelo isolamento e distanciamento social.

² Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 17 ago. 2021.

A primeira movimentação institucional do Ministério da Educação (MEC) ocorreu no mês seguinte, março, por meio da Portaria nº 343/2020, alterada pela Portaria nº 345/2020, que regulamentou e autorizou, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por aulas a distância enquanto perdurasse a pandemia – ficando vedada a aplicação dessa substituição, dentre outros casos, às práticas profissionais de estágio.

Como consequência dessas portarias, diversos atos normativos foram emitidos pelo CNE como o Parecer 05/2020, de abril, que regularizou o cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia.

Isso significa que, a partir daquele momento, escolas e instituições de ensino superior começaram a passar por um período de adaptação e reorganização de seus calendários letivos e suas atividades. Essa movimentação foi notável, já que, de acordo com Souza e Ferreira (2020, p. 2), “no momento em que enfrentamos uma crise sem precedentes que combina fatores sanitários e econômicos, não podemos perder de vista o direito à educação, mesmo em contextos de ameaça à vida”.

Foi no Parecer 05/2020, do CNE, que constou, no espaço destinado à Educação Superior, a indicação de se ofertar aos estudantes em fase de estágio uma forma adequada de realizá-lo a distância. Por intermédio do trecho a seguir, notamos o estímulo para essa realização:

No caso dos cursos de licenciatura ou formação de professores, as práticas didáticas vão ao encontro de um amplo processo de oferta de aprendizado não presencial à educação básica, principalmente aos anos finais do ensino fundamental e médio. Produz, assim, sentido que estágios vinculados às práticas na escola, em sala de aula, possam ser realizados de forma igualmente virtual ou não presencial, seja a distância, seja por aulas gravadas etc. (BRASIL, 2020, p. 17)

Ainda que amparado legalmente, é imprescindível destacarmos que o estágio remoto foi uma medida tomada em caráter emergencial, apresentada sem respaldo pedagógico anterior, visto que ele, submetido às exigências da Lei do Estágio (nº 11.788/2008), foi/é pensado para ser presencial – no estágio, está prevista a presença física do estagiário no prédio escolar.

Nessa mesma direção, seguindo o pensamento de Silvestre (2021), devemos reforçar que o ensino remoto, vivenciado na pandemia, foi uma adaptação; não foi

uma transposição, inovação ou mudança. Segundo a autora, o nosso ensino é presencial. Sendo assim, caso começássemos a dizer que houve uma transposição, uma inovação ou uma mudança, estaríamos distorcendo a realidade (SILVESTRE, 2021).

Um outro ponto essencial a ser levado em consideração é o de que esse ensino remoto, o emergencial, não foi, tampouco, equivalente ao EaD (Ensino a Distância). Como mencionado por Souza e Ferreira (2020), o EaD é uma modalidade mediada por tecnologias em ambientes virtuais, com metodologias próprias, e requer um *design* específico de projeto de curso. Já é pensado para o virtual, e por isso não se assemelha ao contexto do ensino remoto emergencial.

Isso significa dizer que os sujeitos envolvidos no processo educacional – aqui, em específico, aqueles envolvidos na realização dos estágios (estagiários, alunos, professores supervisores e professores orientadores) – foram postos frente a uma nova realidade para a qual muito provavelmente estavam pouco preparados. Retomando, então, a citação de Liberali (2020), que ressalta como resposta à nova realidade nossa energia criativa para irmos além do já conhecido, esses sujeitos do estágio remoto tiveram que repensar suas ações, a depender das necessidades de cada escola, admitindo, por exemplo, de acordo com Biazolli, Gregolin e Stassi-Sé (2021, p. 165), as seguintes atividades por parte dos licenciandos:

- Participação em reuniões de planejamento com o professor da escola (e com a Coordenação Pedagógica e/ou Direção) para levantamento de dados sobre o contexto a ser vivenciado (perfil dos alunos, atividades remotas desenvolvidas, demandas etc.);
- Elaboração de materiais digitais e/ou atividades online e/ou jogos online sobre conteúdos indicados pelo professor;
- Acompanhamento e/ou auxílio ao professor na mediação de atividades online;
- Auxílio ao professor na correção de atividades dos alunos;
- Apoio online aos alunos para resolução de dúvidas/monitoria;
- Regências online com o acompanhamento do professor; e
- Participação em outras atividades online propostas pelo professor.

Obviamente, a ausência da vivência presencial do estagiário na escola traz perdas ao seu processo inicial formativo (SOUZA; FERREIRA, 2020). Por outro lado, também não podemos deixar de sinalizar que o estágio remoto possibilitou a esse (quase) professor formado acompanhar a movimentação de alunos, professores e

demais profissionais de escolas de Educação Básica durante o período da pandemia, preparando-o para as mais distintas realidades da esfera escolar.

Por último, as experiências originárias desse período de estágio remoto, certamente, ainda poderão contribuir para que sejam repensadas atualizações necessárias na formação inicial dos licenciandos, tais como sua preparação para um uso suficiente de recursos tecnológicos com fins pedagógicos (BIAZOLLI; GREGOLIN; STASSI-SÉ, 2021).

Partimos, agora, para a concepção de estágio que nos interessa neste estudo.

1.2 O estágio como atividade de pesquisa

Para além de entendermos como se deram os marcos legais do estágio supervisionado no contexto brasileiro e o que se configurou como estágio remoto, é importante também para esta pesquisa que pensemos qual é a nossa postura perante o conceito de estágio. Sendo um componente curricular obrigatório nos cursos de Licenciatura e, dessa forma, uma etapa significativa do processo de formação de professores, olhamos, aqui, para o estágio a partir de qual perspectiva?

A preocupação com o exercício da profissão docente pressupõe compreender, entre outros aspectos, que tal exercício não se resume apenas a estar em sala de aula. Nessa direção, ainda que não constitua um propósito deste trabalho traçar discussões aprofundadas sobre a história e a literatura científica da formação de professores, há elementos desta que se mostram intrínsecos ao momento formativo do estágio na vida do licenciando e, portanto, devemos ressaltá-los. Pontuamos, por exemplo, que:

Pesquisas sobre formação de professores, produzidas em diferentes campos do conhecimento, destacam a **necessidade de formação de profissionais autônomos**, ou seja, professores capazes de refletir sobre e transformar a própria prática profissional. (SILVA; PEREIRA, 2016, p. 146, grifos nossos)

Nesse viés, o estágio deve ser também um momento de pesquisa, que requer letramentos e práticas reflexivas por parte do licenciando. Para Kleiman (2012, p. 11),

O estágio, entendido como espaço de interação, de letramento e de pesquisa, é um espaço muito fértil, relativamente novo no cenário nacional que permite, como nenhum outro espaço no curso de

formação, observar e guiar a contínua passagem do aluno de uma esfera de atividades que exige práticas letradas acadêmicas, para outra, a profissional escolar, que demanda outras práticas.

Recorremos aos estudos de Pimenta e Lima (2006) que defendem o estágio supervisionado como um campo de conhecimento, conferindo solidez ao seu status de atividade de pesquisa a partir da superação da dicotomia entre atividade teórica e atividade prática. As autoras vão contra a visão de estágio como mera atividade prática instrumental, visão essa que ignora a produção de conhecimento gerada pela interação entre os cursos de formação e o campo social das escolas.

É um engano pensar que essa contraposição entre teoria e prática está presente apenas no imaginário comum daqueles que não vivenciam o caminho da Licenciatura – muitos estudantes ainda se referem às disciplinas de estágio como sendo a parte prática de seus cursos, postura que precisa ser superada. Isso é reforçado por Ferreira, Martins e Gonçalves (2019), ao mostrarem que até mesmo os licenciandos que já participaram de programas de iniciação à docência³ ao longo da graduação “[...] dizem que, ao chegar à escola para a realização dos estágios, parecem estar vivenciando, pela primeira vez, a profissão docente, em um espaço institucional com finalidades e práticas diferentes das realizadas na universidade” (FERREIRA; MARTINS; GONÇALVES, 2019, p. 12).

Parte de formar profissionais autônomos é formar profissionais que entendam que a prática sozinha é limitante e não é capaz de questionar e compreender toda a realidade, ainda mais em se tratando do exercício da docência, que converge com múltiplas realidades distintas no dia a dia. Sobre esse processo de conscientização do licenciando, Pimenta e Lima (2006, p. 17) explicam que:

O desenvolvimento desse processo é possibilitado pela atividade de pesquisa, que se inicia com a análise e a problematização das ações e das práticas, confrontadas com as explicações teóricas sobre elas, com experiências de outros atores e olhares de outros campos de conhecimento, com os objetivos que se pretende e com as finalidades da educação na formação da sociedade humana.

³ Atualmente, podemos citar o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, e o Programa de Residência Pedagógica, ambos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Sob essa ótica se dá a formação de um *professor pesquisador e reflexivo* de sua prática. Schön (1992), ao cunhar a expressão *professor reflexivo*, aborda o professor como um profissional crítico, autônomo e ativo, que valoriza a experiência e a reflexão da experiência. Assim, a formação desse docente deve ser encarada não apenas como uma habilitação que virá a qualificá-lo como profissional, mas, ainda, “[...] como o desenvolvimento de ações que assegurem uma constante retomada dos conhecimentos específicos com os quais trabalha, dando a possibilidade de reflexões em torno da sua prática de forma a corrigir os problemas encontrados” (RODRIGUES, 2015, p. 3). Para Pimenta e Lima (2012), com isso, abrem-se perspectivas para a valorização da pesquisa na ação desse profissional.

A vivência do contexto escolar na fase de realização dos estágios não pode ser, portanto, um fim em si mesma. Essa experiência se apresenta como um rico campo para pesquisa e reflexão, permitindo o movimento de transformação de práticas, com apoio das reflexões e teorias que permitem questioná-las: transformar as práticas dos próprios estagiários em atuação e, conjuntamente, transformar as práticas dos professores formadores – os da universidade e os da escola.

Pautando-se em Tardif (2002), Mello e Lindner (2012, p. 4) entendem que,

[...] ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la. Aprender com os professores de profissão como é o ensino, como é ensinar, é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio.

É desse cenário que vem a importância das disciplinas de estágio supervisionado, em razão de elas oferecerem, ao longo de todo o período de estágio, oportunidades e ferramentas que incentivem a produção e o compartilhamento das reflexões acerca das vivências no contexto escolar, podendo essa socialização ser realizada de distintas formas: rodas de conversa com os demais colegas estagiários, reuniões com o professor orientador e professor supervisor, elaboração de relatórios, diários de reflexão e/ou relatos de experiência, etc. É necessário que as experiências circulem e sejam colocadas sob à luz de análises e questionamentos, contribuindo, também, para a desconstrução da noção de que o conhecimento é uma verdade absoluta.

Temos, nesta pesquisa, um contexto particular – sendo este o de ensino remoto emergencial. Esse momento ímpar para a comunidade escolar e universitária acaba por ir ao encontro do que abordamos sobre o estágio ser campo de conhecimento e atividade de pesquisa, isso porque novas condições de realidade motivam novos desdobramentos investigativos e novos conhecimentos. Ou seja, ao falarem sobre como a pesquisa no estágio mobiliza a análise dos contextos em que os estágios acontecem, Pimenta e Lima (2006) mostram que há o movimento de busca por novos conhecimentos a partir de novos dados impostos pelo contexto real, aqui sendo o cenário pandêmico sem precedentes na educação e os novos desafios por ele ocasionados.

As experiências vividas pelos licenciandos que atuaram de maneira remota no estágio supervisionado representam o que há de mais novo na relação entre estágio e formação de professores, e, portanto, abrem oportunidade para que inúmeros questionamentos e reflexões sejam feitos. São justamente as percepções de licenciandos, de uma dada amostra⁴, sobre essas experiências que consideramos nesta pesquisa, adotando o relato de experiência como matriz de nossas análises.

1.3 A reflexão pelo relato de experiência

O processo de construção e socialização de conhecimentos dentro de uma disciplina de estágio supervisionado na Licenciatura é constante e perpassa inúmeras atividades ao longo do período letivo. Qualquer que seja o formato de sua materialização, a reflexão sobre a experiência é essencial para uma formação profissional docente crítica (PIMENTA; LIMA, 2006).

Tratamos, nesta subseção, especificamente do instrumento de análise escolhido para nossa pesquisa, o *relato de experiência*, buscando demonstrar de que maneira e por quais razões ele pode ser considerado um valioso objeto no processo de reflexão crítica de estagiários. Ressaltamos que não é nossa intenção delinear um estudo compreensivo do relato como gênero textual-discursivo, muito menos mostrar qual é o tipo de relato ou narrativa de experiência “ideal” ou “esperado(a)” de um professor em formação, mas, sim, investigar nos relatos as percepções dos licenciandos quanto ao estágio remoto que realizaram.

⁴ Os detalhes dessa amostra estão presentes na seção 2, referente à metodologia deste estudo.

Liberali (1999), ao analisar o diário como ferramenta para a reflexão crítica, pontua que parte da premissa básica de que as diferentes questões relacionadas à reflexão, ao diário e à linguagem “[...] têm sua base no social, são construídas em relações sociais situadas no tempo e no espaço” (LIBERALI, 1999, p. 10). Ainda que a autora trabalhe com o diário de reflexão, destacamos que o mesmo pressuposto se aplica ao relato de experiência, pois ambos têm como característica comum o registro reflexivo da prática por aquele que a realizou. Ou seja, ao falarmos da relação indissociável entre tempo e espaço para o caso específico de nossa pesquisa, falamos especialmente da influência que o período de distanciamento social teve para as reflexões que aqui são levantadas. O conteúdo dos registros de experiência aqui contemplados é fruto desse contexto.

Também como consequência direta dessa conjuntura tempo-espacial, Lavado (2020, s/p, online) indica que “o uso da internet no Brasil cresceu durante a quarentena: o aumento foi entre 40% e 50%, segundo dados da Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel)”. Como parte significativa desse dado, tivemos as frequentes ocorrências de transmissões ao vivo, as chamadas *lives*, que durante a pandemia chegaram às casas de milhões de pessoas como apoio tanto do entretenimento quanto da Educação, a área que nos interessa.

Foram incontáveis aulas, palestras, eventos online – e, hoje, por terem ficado armazenados em algumas plataformas, a alguns clicks de distância, temos acesso a inúmeros registros de professores, estudantes e pesquisadores, os quais, agora, podem constituir material de estudo sobre o que foi o período pandêmico para as escolas e universidades.

Podemos relacionar esse mar de possibilidades de presença em espaços digitais, com a afirmação de Cavalcante (2011, p. 1733), que diz que “uma das consequências do mundo hodierno é a diversidade de meios que podemos utilizar para exercer nossa capacidade de contar e de compartilhar experiências”.

Seja pelo termo “relato” ou “narrativa”, e até mesmo compartilhando algumas características do “memorial”, do “relatório” e do “diário de reflexão”, nos interessa aqui o movimento de repensar criticamente uma experiência – ou várias – e relatá-la(s) por meio da escrita ou da oralidade, compreendendo que, antes de tudo, narrar é

[...] uma escolha, onde o narrador faz a opção do quê [sic] e para quem narrar. É expor algo, é se expor ao contar o que lhe atravessou e transformou. Narrar é compartilhar uma experiência, é um ato generoso. Narrar é viver e contar, ao contar poder ou não despertar experiências no outro que ouve ou lê o conteúdo narrado. (CAVALCANTE, 2011, p. 1732, grifos nossos)

O relato tomado neste estudo, então, acaba por ser um caminho de autoformação profissional para o licenciando, dado que este precisará de fato refletir sobre suas práticas para que consiga elencar o que, em sua percepção pessoal no momento, é interessante pontuar em sua narrativa ou não. O próprio processo de selecionar quais aspectos de sua atuação no estágio despertaram observações e comentários fomenta a postura de prática reflexiva que defendemos ao longo desta fundamentação teórica.

Para que essa seleção do que relatar seja feita, é natural que os professores em formação resgatem inúmeros questionamentos: “Quais estratégias em sala de aula, seja ela presencial ou virtual, deram certo e quais deram errado ou poderiam ser melhoradas?”; “Qual foi a resposta dos alunos às atividades planejadas?”; “Houve um alinhamento teórico-prático?”; “O plano de aula foi cumprido por completo? Se não, o que causou o não cumprimento?”; “Houve um bom manejo do tempo em cada atividade executada?”; “Fatores externos influenciaram de alguma forma as situações de ensino e aprendizagem?”; e o que mais acharem pertinente. Ou seja, na elaboração de um relato de experiência, o processo crítico-reflexivo se inicia antes mesmo do ato de relatar propriamente dito. Incentivar o licenciando a compartilhar relatos de experiência durante a realização do estágio supervisionado é incentivar a reflexão constante para o desenvolvimento de sua formação profissional.

É esse lado mais próximo do relato para com o narrador-personagem que nos faz pensar que não nos compete falar aqui na existência de algum tipo ideal de narrativa de experiência esperado dos professores em formação que atuaram no contexto de nossa pesquisa, pois

O interessante é o valor, a significação que a pessoa dá ao que ela escolheu para narrar e o porquê o valoriza. [...] A potência da narrativa encontra-se na possibilidade de produção de conhecimento à medida que se reflete e narra à [sic] vida profissional. A narrativa é potente pelo vigor do que é narrado, a energia que habita a fala do outro ao ser partilhada abre espaço para o questionamento, a formação e a (auto)formação. (CAVALCANTE, 2011, p. 1734)

Todo relato tem, portanto, seu valor, pois todo relato é capaz de suscitar reflexões não somente pelo seu conteúdo, mas, também, pela significação dada pelo licenciando às suas escolhas de quais acontecimentos relatar.

O relato, seja ele oral ou escrito, traz consigo uma maior liberdade no processo de narrar, e, com isso, conforme mencionado anteriormente, os estagiários “[...] ampliam a compreensão sobre suas ações, percebendo o movimento da sala de aula, da turma, refletindo sobre o que é preciso modificar e colocando em evidências aquilo que deu certo e que, portanto, merece lugar de destaque no registro” (FIORAVANTE; GOMES, 2017, p. 367). A essa afirmação das autoras acrescentamos, também, que o relato pode abrigar não somente aquilo que deu certo, mas também aquilo que deu errado.

Ao mesmo tempo, não podemos falar em uma permissão absoluta de pessoalidade nesse tipo de produção, especialmente se dentro de um contexto universitário, isso porque

O relato de experiência é um gênero estabelecido do domínio acadêmico que tem como objetivo público apresentar uma experiência didática e/ou metodológica desenvolvida consoante o auxílio de parâmetros teóricos. Nesse tipo de texto, temos a presença de um produtor que relata sua experiência como narrador-personagem (Ferreira, 2014). No entanto, dado o conjunto de convenções estabelecidas em se tratando de gêneros do domínio acadêmico-científico, a existência de um narrador-personagem não significa, necessariamente, nível irrestrito de pessoalidade já que o conhecimento partilhado pelos membros da comunidade discursiva acadêmica inclui a construção impessoal do texto (Bazerman, 1998). (MENESES; SILVA, 2017, p. 224)

Um outro aspecto do relato de experiência que nos parece pertinente citar é o de sua capacidade de ser um registro propício à identificação de noções preconcebidas que, conseqüentemente, ao serem identificadas, podem ser questionadas e superadas.

Os professores em formação inicial também carregam bagagem própria de experiências em sala ao longo de toda sua vida – como próprios estudantes e observadores de diferentes modelos de professores, que podem ser positivos ou não. Galiazzi e Lindemann (2003) apontam que, por meio desse registro escrito – e, em nosso estudo, somamos ao escrito o registro oral –, é possível identificar teorias pessoais e ideias preconcebidas que podem posteriormente passar por

transformações. Ainda que as autoras façam esse apontamento acerca do uso de diários de reflexão no estágio especificamente, pensamos que o mesmo se aplica ao relato de experiência, pois ambos vão do registro da reflexão para a aprendizagem sobre ser professor.

Em síntese, no decorrer desta subseção, apontamos algumas das principais características do relato de experiência que nos fizeram optar por utilizá-lo como instrumento de análise nesta pesquisa, a fim de que apreendêssemos a percepção direta dos próprios licenciandos quanto às condições reais de realização do estágio remoto.

Na próxima seção, apresentamos os procedimentos metodológicos deste estudo.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, nos ocupamos dos procedimentos metodológicos adotados ao longo desta pesquisa, de forma a apresentar o caminho percorrido para construir, organizar e analisar a amostra deste trabalho.

Seguimos de maneira a descrever a natureza da pesquisa, o processo de construção da amostra, citando algumas decisões metodológicas que foram tomadas, e, por fim, os critérios de análise adotados.

2.1 A natureza da pesquisa

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, dado seu caráter empírico e subjetivo, que tem como fonte de extração de dados o relato de experiência. Por não fazer parte de nosso escopo a quantificação de informações ou opiniões, optamos por essa abordagem pelo fato de seu foco ser “[...] a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar” (GOMES, 2007, p. 79).

Quanto ao seu tipo, a investigação aqui realizada se propõe a ser uma pesquisa exploratória, uma vez que pretende “[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias [...], com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo [...]” (GIL, 2008, p. 27). Isso porque reconhecemos possuir uma quantidade limitada e variável de dados e não pretendemos obter respostas decisivas às nossas questões norteadoras, mas, sim, um mapeamento de informações que possibilite uma compreensão mais ampla do fenômeno de estudo aqui contemplado, o estágio supervisionado realizado de maneira remota durante a pandemia de COVID-19. Ressaltamos, porém, que esse recorte não deslegitima ou desconsidera o trabalho com as percepções que trazemos, porque estas podem refletir o que outros licenciandos também sentiram, ou seja, ainda que com dados limitados, podemos de alguma maneira representar uma situação mais geral.

2.2 Estudos iniciais e constituição da amostra

A primeira etapa do nosso trabalho foi composta por uma pesquisa bibliográfica, caracterizada por Fonseca (2002, p. 32) como aquela que “[...] utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas”. Para tanto, fizemos o levantamento por meio de repositórios nacionais de publicações científicas, como o Catálogo de Teses e Dissertações/CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e SciELO Brasil, com o objetivo de mobilizar produções que discorressem sobre as temáticas principais desta pesquisa, sendo elas, em especial, o estágio supervisionado, o estágio supervisionado remoto e relatos/narrativas de experiência na Licenciatura. Por se tratar de uma pesquisa inserida no campo da Educação, buscamos também produções científicas que desenvolvessem reflexões acerca da formação de professores e dos saberes docentes, com o propósito de aprimorar nossa base teórica.

Ressaltamos que a pesquisa bibliográfica acerca do estágio supervisionado foi feita com o olhar direcionado à problemática da dissociação teoria-prática e ao estágio como campo de pesquisa e conhecimento, já a pesquisa sobre relatos de experiência foi feita em busca de produções que tratassem sobre a efetividade dessa forma de registro como instrumento capaz de contribuir com a formação de um professor reflexivo.

Para coletar dados e constituir a nossa amostra de análise, utilizamos relatos de experiência de licenciandos – orais e escritos – disponibilizados em ambientes de acesso livre.

Com o intuito de reunir esses relatos, recorremos a palavras-chave relacionadas ao tema principal da nossa pesquisa em buscas no *YouTube*, para os relatos orais em vídeo, e na plataforma *Google*, para os relatos publicados em texto escrito. A quantidade de material disponível nesses dois buscadores foi consideravelmente distinta, conforme detalharemos a seguir, o que exigiu um trabalho de busca, também, distinto. Podemos considerar que essa foi nossa etapa de leitura exploratória, seguindo os preceitos de Gil (2002), por ter nos possibilitado uma primeira visão geral do material a ser trabalhado neste estudo.

No que diz respeito aos relatos em vídeo no *YouTube*, fez-se necessário que pensássemos em uma variedade de termos para a pesquisa, isso porque uma quantidade significativa de vídeos encontrados não eram, de fato, relatos de experiência, mas, sim, vídeos de licenciandos que não puderam realizar o estágio relatando como seus planos de aulas seriam desenvolvidos se o estágio tivesse ocorrido, ou seja, eram exposições de planos de estágio que não foram executados.

Como esses vídeos tinham em seus títulos a palavra-chave “relato de experiência”, tivemos que, além de assistir a cada um deles para separar o que realmente nos interessava, pensar em termos adjacentes que ampliassem nossas possibilidades de encontrar, em meio ao algoritmo do *YouTube*, o maior número possível de relatos para aquele momento. As palavras-chave utilizadas foram: “estágio remoto relatos de experiência”, “estágio remoto na licenciatura”, “estágio remoto na educação infantil”, “estágio remoto no ensino fundamental”, “estágio remoto no ensino médio” e “estágio remoto licenciatura como funciona”.

Ao final de nossa busca pelo *YouTube*, que foi realizada ao longo da primeira quinzena do mês de outubro de 2021, assistimos a um total de 23 vídeos, dentre os quais 08 estavam dentro do que buscávamos como relato de experiência nos parâmetros do nosso trabalho, o que nos rendeu 09 relatos orais, pois 1 dos vídeos continha dois licenciandos compartilhando suas experiências. Em resumo, para o *YouTube* tivemos mais descartes do que aproveitamento dos vídeos, se colocarmos em uma perspectiva numérica.

Já para os relatos escritos pesquisados no *Google* naquele mesmo período (primeira quinzena de outubro/2021), o termo-chave “relato de experiência estágio remoto licenciatura” foi suficiente para que tivéssemos inúmeras páginas de resultados. Visando alcançar o mesmo número de relatos que reunimos no *YouTube* (09), foi necessário que pesquisássemos somente até a segunda página desse buscador.

Ao final desse processo de leitura seletiva, ou seja, da “[...] determinação do material que de fato interessa à pesquisa” (GIL, 2002, p. 78), constituímos uma amostra formada por um total de 18 relatos.

Ressaltamos que o processo de reunião de nossa amostra não foi composto somente pela busca de relatos de experiência, mas também pela descrição destes para que pudéssemos ter a visão tanto das particularidades de cada relato quanto de

características gerais a todos. À medida que a pesquisa avançava no *YouTube* e no *Google*, fizemos uma lista que continha, para cada relato, o link, a data de publicação e uma descrição do que o licenciando havia exposto sobre sua experiência com o estágio remoto. Pontuamos, entretanto, que não se tratou de uma transcrição das falas dos licenciandos ou de uma cópia dos textos escritos produzidos por eles, pois tomamos a liberdade de fazer recortes e anotar, com nossas palavras, apenas o que se caracterizava como opinião e como fala representativa do que se passou no estágio remoto.

Como última etapa, optamos por organizar os dados da lista feita anteriormente em quatro tabelas para uso particular com a finalidade de facilitar o processo de análise. Cada tabela referia-se a um critério (os critérios serão detalhados na próxima subseção), tendo sido elaborada para conter o que cada relato trazia a respeito desse critério em foco. Consideramos esse trabalho como sendo uma primeira leitura analítica, visto que tivemos a intenção de “[...] ordenar e resumir as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitem [possibilitassem] a obtenção de respostas ao problema da pesquisa” (GIL, 2002, p. 78).

Não utilizamos, em momento algum, dados pessoais passíveis de identificação dos licenciandos, escolas ou professores, tomando como decisão metodológica identificar cada relato apenas com a sigla *R-nº do relato*, ou seja, de R-1 a R-18.⁵

Trazemos, abaixo, um quadro que apresenta de maneira sucinta o perfil dos relatos que constituem a amostra de análise desta pesquisa.

Quadro 1 - Perfil resumido da amostra de análise

Relato	Período de publicação do relato (mês-ano)	Tipo de relato	Curso	Área	Estágio em escola pública ou privada
R-1	11-2020	Oral/ <i>YouTube</i>	Pedagogia	Humanas	Não especifica
R-2	05-2021	Oral/ <i>YouTube</i>	Pedagogia	Humanas	Não especifica
R-3	03-2021	Oral/ <i>YouTube</i>	Letras	Humanas	Pública
R-4	03-2021	Oral/ <i>YouTube</i>	Letras	Humanas	Pública

⁵ Por respeito à privacidade dos estudantes envolvidos, não disponibilizamos neste trabalho os *links* para acessar cada relato especificamente, ainda que todos se encontrem neste momento em ambientes de livre acesso.

R-5	01-2021	Oral/ <i>YouTube</i>	Pedagogia	Humanas	Pública
R-6	08-2021	Oral/ <i>YouTube</i>	Matemática	Exatas	Pública
R-7	08-2021	Oral/ <i>YouTube</i>	Matemática	Exatas	Pública
R-8	10-2021	Oral/ <i>YouTube</i>	Letras	Humanas	Pública
R-9	07-2021	Oral/ <i>YouTube</i>	Matemática	Exatas	Pública
R-10	09-2021	Escrito/Artigo	Pedagogia	Humanas	Pública
R-11	12-2020	Escrito/Artigo	Pedagogia	Humanas	Pública
R-12	04-2021	Escrito/Artigo	Geografia	Humanas	Pública
R-13	12-2020	Escrito/Artigo	Letras	Humanas	Não especifica
R-14	06-2021	Escrito/Artigo	Ciências Sociais	Humanas	Pública
R-15	07-2021	Escrito/Artigo	Matemática	Exatas	Pública
R-16	09-2021	Escrito/Artigo	História	Humanas	Pública
R-17	07-2021	Escrito/Artigo	Matemática	Exatas	Pública
R-18	11-2020	Escrito/Artigo	Física	Exatas	Pública

Fonte: elaboração própria

Por meio desse quadro, podemos observar que nossa amostra, ainda que representativa de um recorte claramente limitado, perpassa estudantes de sete cursos de Licenciatura distintos, distribuídos entre as áreas de Ciências Humanas, aqui de maior predominância, com 12 relatos, e Ciências Exatas, com 6 relatos. Outro dado relevante a respeito desse perfil é que, dos 18 relatos, 15 sinalizam que foram estágios realizados em instituições públicas, enquanto os 3 restantes não especificam. Por fim, trazendo em nosso quadro o período de publicação dos relatos, ressaltamos que os dados nos quais pautamos nossa análise foram produzidos em diferentes momentos da pandemia, porém, para o tipo de conhecimento e aproximação com esse período que queremos trazer nesta pesquisa, essa circunstância não apresenta nenhum tipo de interferência.

2.3 Critérios de análise

Em decorrência das múltiplas possibilidades de análise para o material coletado, fez-se necessário que pensássemos e estabelecêssemos algumas questões norteadoras principais para nossa investigação e que orientassem nossa leitura interpretativa (GIL, 2002). Para chegar a esses critérios, voltamos aos textos sobre estágio supervisionado remoto em caráter emergencial lidos durante os estudos iniciais de nossa pesquisa, já abordados no decorrer de toda a seção 1, para observar quais os principais aspectos sobre essa nova configuração de estágio na Licenciatura estavam sendo discutidos e questionados.

Nossa principal base de apoio à definição dos critérios de análise, para além da própria visualização e leitura dos relatos, foi o trabalho realizado por Cigales e Souza (2021), que tratou da implementação do estágio supervisionado remoto no curso de Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade de Brasília. Em sua pesquisa, os autores descrevem os resultados de um questionário que foi aplicado a 43 estudantes e que foi utilizado para o planejamento da disciplina de estágio frente à adoção do ensino remoto na universidade. A leitura dos resultados, bem como das 26 perguntas desse questionário, teve influência significativa em nossa decisão de quais aspectos observar e analisar nos relatos de experiência que constituem nossa amostra.

Por fim, chegamos aos seguintes critérios de análise: (I) reconhecimento de que condições situacionais incidiram diretamente na realização do estágio, (II) efetividade da nova configuração de relacionamento e comunicação entre estagiário/professor orientador/professor supervisor/alunos, (III) possibilidades de realização de regências e participação nas aulas, e, por último, (IV) percepções sobre o uso e a eficácia de ferramentas digitais na realização das atividades.

Para o critério I, pretendemos analisar se houve ou não o reconhecimento, por parte dos licenciandos, de que condições situacionais incidiram diretamente na realização do estágio supervisionado remoto e, em caso positivo, de quais condições eram essas. Isso porque, de acordo com Pimenta e Lima (2006, p. 12), “a prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado e que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições [...]”, portanto, nos parece pertinente investigar se os próprios licenciandos reconheceram efeitos, interferências e influências advindas desse novo cenário de contexto pandêmico no processo de realização do estágio.

Quando falamos em “condições situacionais”, temos em vista exatamente essa relação com outros âmbitos da sociedade e de suas instituições e que vão além das habilidades e competências profissionais, ou seja, questões alheias à sala de aula em si (aqui, claro, uma ideia de sala virtual) e ao estagiário que afetaram de alguma forma a experiência e a possibilidade do estágio remoto, e que muito provavelmente não afetariam o estágio regular presencial. Para exemplificar, podemos citar o uso indispensável da internet para essa modalidade de estágio. O que foi falado sobre esse aspecto durante os relatos? Os licenciandos tinham acesso a esse serviço para poderem participar do estágio remoto? A qualidade da conexão interferiu nas aulas? Qual foi a predominância dessa questão considerando os dezoito relatos? São esses e outros pontos – a partir do que foi encontrado na amostra de análise – que serão levados em consideração para a descrição e discussão desse primeiro critério.

Já no critério II, trataremos da efetividade da nova configuração de relacionamento e comunicação entre estagiário/professor orientador/professor supervisor/alunos, de maneira a apresentar como essa questão foi percebida e citada pelos licenciandos ao relatarem suas experiências.

Com “nova configuração”, nos referimos ao relacionamento mantido estritamente de maneira remota – “nova” por considerarmos que o contato entre os envolvidos no estágio supervisionado tradicional dos cursos de Licenciatura era, até o momento, realizado presencialmente. Ao falarmos de efetividade, pretendemos analisar se, pelo olhar dos licenciandos, a comunicação remota foi suficiente para suprir as necessidades do estágio.

De acordo com Moser e Martins (2021, p. 36), “[...] por mais que as tecnologias avancem, alguns aspectos das relações humanas precisam de níveis de interação que a tecnologia não pode oferecer”, e são esses aspectos que trataremos de discutir no critério II. A exemplo disso, podemos citar algumas questões, às quais buscaremos indícios em meio aos relatos que constituem nossa amostra de análise: Essa nova configuração foi considerada limitante ou satisfatória? Aconteceu também em vídeo ou apenas por meio de mensagens de texto? Os licenciandos conseguiram o suporte necessário para realizar as atividades a eles atribuídas?

No que diz respeito ao critério III, pretendemos identificar quais foram as possibilidades, dentro desse contexto remoto, de realização de regências e demais participações em aulas e atividades.

Sabemos que foi um período de adaptação tanto para as universidades quanto para as escolas, conforme discutimos ao longo da seção 1, e sabemos também que “o exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer ‘algo’ ou ‘ação’. A profissão de professor também é prática.” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 7). Sendo assim, que meios de participação as instituições encontraram para possibilitar e incluir a presença dos estagiários de Licenciatura em suas atividades remotas?

Será essa nossa principal inquietação para a investigação do terceiro critério, que nos leva a demais desdobramentos: Os licenciandos puderam ministrar aulas – regência – ou apenas observaram a atuação do professor da turma? Participaram da elaboração de atividades? E do processo de explicação e correção dessas atividades? Tiveram a oportunidade de planejar as aulas junto à professora? Gravaram videoaulas ou só participaram de aulas síncronas?

Por último, no critério IV, identificaremos nos relatos as percepções dos licenciandos a respeito do uso e da eficácia de tecnologias e ferramentas digitais na realização das atividades de estágio, pontuando de que maneira influenciaram, contribuíram, impossibilitaram ou dificultaram a execução dos planos de aula previstos.

Para discutir esse critério, partiremos da definição de que “o conceito usual com que definimos ‘tecnologias’ refere-se às ferramentas que auxiliam as pessoas a viverem melhor dentro de um determinado contexto social e espaço-temporal” (KENSKI, 2003, p. 91). Dessa forma, a exemplo de informações que podemos extrair, quais ferramentas foram fundamentais para esse processo de adaptação e transferência do ensino presencial para o ensino remoto? Os licenciandos se mostraram preparados para utilizá-las? Quais foram as dificuldades relatadas?

Por fim, acreditamos que, dispondo desses critérios como norte, conseguiremos contribuir com os entendimentos do que foi esse período para a Licenciatura, a partir das percepções dos próprios licenciandos.

3 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Tendo em vista o percurso metodológico descrito anteriormente, apresentamos agora a descrição e a discussão dos dados que encontramos no decorrer dos 18 relatos de experiência reunidos para esta pesquisa.

Para isso, a propósito de organização e clareza, esta seção se divide em quatro partes. Cada parte traz as informações observadas a respeito de um dos quatro critérios analisados. Desse modo, respectivamente, temos discussões sobre: (I) o reconhecimento de que condições situacionais incidiram diretamente na realização do estágio, na subseção intitulada resumidamente como “estágio e condições situacionais”; (II) a efetividade da nova configuração de relacionamento e comunicação entre estagiário/professor orientador/professor supervisor/alunos, na subseção intitulada “relacionamento e comunicação”; (III) as possibilidades de realização de regências e participação nas aulas, na subseção intitulada “regência e participação”; e, por último, (IV) as percepções sobre o uso e a eficácia de ferramentas digitais na realização das atividades, na subseção intitulada “ferramentas digitais”.

3.1 Critério I: estágio e condições situacionais

Falar sobre condições situacionais que afetam diretamente a realização do estágio supervisionado na Licenciatura é adotar uma postura de concordância ao fato de que existem “[...] problemas estruturais, sociais, políticos e econômicos dos sistemas de ensino e seus reflexos no espaço escolar e na ação de seus profissionais [...]” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 10). Observar se os licenciandos reconhecem essa dimensão é determinante para um processo de formação crítica profissional.

Se a sala de aula tradicional já traz seus desafios, o modelo remoto emergencial veio para destacar diversos outros. Trataremos, agora, das menções a respeito dessa perspectiva encontradas no decorrer dos relatos.

Como maneira de apresentar um panorama geral de nossa amostra de análise para o critério “estágio e condições situacionais”, achamos relevante pontuar que, dos 18 relatos examinados, 6 não expressaram nada que fosse relacionado a ele. Ou seja, em 6 relatos, os licenciandos, por opção, por não considerarem relevante ou até mesmo por esquecimento, não comentaram nada que estabelecesse relação entre a atuação no estágio e questões externas a essa atuação, isto é, questões situacionais

que tenham tido impacto direto nesse período de formação e que não dependessem apenas das habilidades e competências profissionais do estagiário em sala de aula.

Dos 12 restantes, 9 expuseram problemas relacionados ao acesso à internet e inclusão digital, fazendo desses aspectos as principais condições de influência nas possibilidades de realização do estágio. Trataremos disso e, posteriormente, do segundo fator em comum que encontramos em 4 relatos, sendo este relacionado à dimensão legal e administrativa do estágio supervisionado, assim como abordaremos demais apontamentos isolados que encontramos e que nos parecem pertinentes.

Parte do dia a dia de um professor é lidar com diferentes realidades socioeconômicas entre os alunos e até mesmo entre os colegas de profissão. A docência é uma área que exige certa sensibilidade para perceber que nem todas as pessoas possuem os mesmos acessos, as mesmas condições e as mesmas oportunidades. As aulas remotas colocaram um holofote no quão pouco democratizado é o acesso à internet de qualidade ainda nos dias de hoje, e não apenas isso, como também evidenciaram o fato de que não basta ter o acesso, mas é preciso possuir dispositivos (computadores, celulares, tablets etc.) e saber manuseá-los.

No que diz respeito aos alunos das escolas, encontramos menções nos relatos para: alunos sem acesso à internet; alunos sem domínio das ferramentas e sem ajuda de pais ou responsáveis; alunos com internet, mas com qualidade instável; alunos sem os recursos e dispositivos tecnológicos necessários para acompanhar o ensino remoto; e alunos com dispositivos antigos e desatualizados que não funcionam para o que o ensino remoto precisa. Essas questões foram observadas também entre os próprios licenciandos, que citaram majoritariamente problemas com conexão instável – R-15 cita, por exemplo, encerramento abrupto de aula por queda na internet – e, também, problemas com os aparelhos eletrônicos – R-10 precisou arrumar um outro computador para trabalhar no período do estágio.

Essa capacidade de reconhecer esses aspectos como influentes no estágio supervisionado torna possível constatar que as Licenciaturas estão formando profissionais conscientes das desigualdades sociais e de sua relação direta com a Educação. Um professor que não ignora as diferentes realidades em sala de aula, conseqüentemente, não age como se os alunos fossem um grupo homogêneo, podendo, com essa postura, desenvolver situações de ensino e de aprendizagem

mais eficazes, pois saberá com maior clareza para quem está ensinando e o “quem” muda o “como”.

Embora menos recorrente do que a questão do acesso à internet, em nossa amostra, pudemos observar que alguns licenciandos foram capazes de reconhecer que questões legais e administrativas também possuíram impacto na realização do estágio supervisionado no contexto pandêmico.

Um dos apontamentos que encontramos nesse viés foi a respeito dos distintos calendários letivos entre universidades e escolas de Educação Básica. A depender de órgãos e determinações públicas federais, estaduais e/ou municipais, a organização para o ensino remoto emergencial não aconteceu de maneira simultânea em todas as instituições de ensino. Como consequência disso, foi reconhecido em meio aos relatos que essa disparidade dificultou a realização do estágio supervisionado, isso porque o período letivo da universidade nem sempre correspondeu ao período letivo da escola.

R-6 expõe, por exemplo, que tal situação acarretou um tempo menor de participação no estágio e impossibilitou até mesmo o recebimento de *feedbacks* dos alunos. Entendemos que o estágio supervisionado é, muitas vezes, a primeira experiência do licenciando em sala de aula, e esse encurtamento da experiência pode gerar grandes frustrações e bloqueios porque prejudica um plano de estágio com objetivos para começo, meio e fim e inibe o desenvolvimento de um maior relacionamento com os alunos das escolas-campo.

Continuando nessa perspectiva legal/administrativa, encontramos também menções à dificuldade para conseguir os próprios estágios nas escolas. R-9 e R-10 ressaltaram a importância de se ter uma portaria que liberasse o estágio remotamente para conseguir suas vagas, enquanto R-16, para além das disposições legais, trouxe ao relato sua dificuldade para conseguir contato direto com as escolas, visto que ou estavam fechadas e sem atendimento pelos telefones disponibilizados publicamente, ou demonstravam pouco interesse, haja vista o excesso de trabalho para os funcionários e professores durante a pandemia. Com esse comentário, podemos inferir que as escolas com as quais o licenciando entrou em contato talvez considerassem, no período da pandemia, os estagiários como um trabalho a mais – o que não necessariamente significa algo negativo, já que essa postura pode mostrar também que essas escolas entendem que aceitar um estagiário não é somente designá-lo a uma turma para acompanhamento. Dado o contexto caótico da

pandemia, tais escolas não se consideravam prontas para lidar com toda a carga de admissão de um estagiário naquele determinado momento.

Por último, ainda que esta informação tenha aparecido somente no relato de R-5, nos parece importante mencionar a pressão exercida pelos pais dos alunos como outro fator externo de influência na realização do estágio. O estagiário em questão trouxe como queixa a ocorrência de que os pais exigiam mais atividades remotas o tempo inteiro. A partir disso, vemos como o vínculo universidade/escola/família se tornou ainda mais indissociável no contexto do ensino remoto emergencial. Esses pais podem ter tido essa atitude por inúmeros motivos, entre os quais destacamos como hipóteses: (1) tempo ocioso dos filhos em casa, (2) sensação de que, por ser online, havia poucas atividades, (3) necessidade dos pais, que também estavam trabalhando remotamente em casa, de manter os filhos ocupados, entre outras.

Todas essas condições situacionais que trouxemos até aqui tiveram reflexo direto na experiência desses licenciandos no estágio. Quando essas condições geram experiências que podem ser consideradas frustrantes, é primordial que os licenciandos reconheçam, por exemplo, que as habilidades específicas que os professores em exercício têm, muitas vezes,

[...] não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 8)

Esse olhar à complexidade das situações do exercício de um professor faz com que os licenciandos não tomem contratempos e obstáculos vivenciados nos estágios como resultado de possíveis falhas de suas competências. Essa reflexão é essencial para não começarem suas carreiras já desapontados. Além do mais, burocracias fazem parte desse contexto profissional, e é no estágio que muitas vezes o licenciando tem contato e se dá conta dessa característica. Entender que a sala de aula é complexa e que muitos acontecimentos não estão ao controle das mãos é parte do caminho para o amadurecimento profissional, e o período de estágio supervisionado, por ser compartilhado com outros colegas e orientado por professores, pode ajudá-los a assimilar isso.

3. 2 Critério II: relacionamento e comunicação

Ao falarmos sobre relacionar-se e comunicar-se no estágio supervisionado, estamos considerando as relações e os contatos entre os agentes envolvidos no estágio – o estagiário licenciando, os alunos, o professor supervisor e o professor orientador. Tratando nesta pesquisa de como foi percebido o estágio remoto, optamos por analisar as percepções acerca dos fatores “relacionamento e comunicação” porque, segundo Abraham (2009, p. 8), “as boas relações entre professores e alunos são determinantes para o estabelecimento da harmonia como equilíbrio na afetividade e nas condições de ensinar e aprender com maior eficiência”, ou seja, os fatores em questão são elementos fundamentais do cotidiano docente, e, por isso, merecem espaço para discussão e reflexão.

Sem a pretensão de tecer julgamentos, analisamos em um primeiro momento como essa relação foi caracterizada pelos licenciandos e, posteriormente, voltamos nosso olhar ao que esse novo modelo – o remoto – acarretou, descrevendo as próprias observações que foram encontradas.

Entre os 18 relatos presentes em nossa amostra de análise, em 5 (R-5, R-8, R-13, R-17 e R-18) não identificamos comentários críticos ou que demonstrassem alguma apreciação sobre a efetividade dessa nova configuração de relacionamento e comunicação. No conjunto dos outros 13 relatos, encontramos a predominância da utilização de termos com conotação negativa: “frio”, “frustrante”, “limitado”, “estranho” e “efêmero” foram adjetivos utilizados repetidas vezes. No entanto, na contramão desse panorama, em 3, desses 13 relatos, encontramos termos consideravelmente positivos: R-1 optou por “tranquila” para referir-se à relação com a professora da escola (mas, no mesmo relato, ainda utilizou “fria” para referir-se à relação com os alunos); R-2 fez uso de “satisfatórias” para referir-se às interações, sem especificar com quem; e, por último, R-15 caracterizou a professora orientadora como “atenciosa e comunicativa”, mas não opinou no tocante ao relacionamento e comunicação com os alunos ou até mesmo com a professora supervisora do estágio.

No que concerne às influências dessa relação online com a experiência de estágio, encontramos duas grandes queixas: (1) dificuldade para estabelecer um relacionamento com quem você não está vendo, e (2) dificuldade para elaborar atividades para uma turma de alunos que você não conhece.

Desses dois problemas, podemos extrair que nem todos os alunos puderam estar em aula com a câmera ligada (e, disso, podemos ter como hipóteses a falta do recurso em seus dispositivos eletrônicos, a falta de habilidade para utilizá-lo, a falta de vontade ou até mesmo de conforto frente à câmera, ou então, a impossibilidade pelo ambiente em que estavam no horário das aulas) e que isso prejudicou o que os estagiários consideravam como “conhecer” os alunos.

Em uma sala de aula presencial, o mesmo estagiário consegue observar vários alunos ao mesmo tempo e, com maior facilidade, relacionar nomes aos rostos. A percepção da subjetividade de cada indivíduo é facilitada pela presença. Já no online, nesse contexto de ensino remoto emergencial, para além da questão da presença com a câmera ligada, não houve a garantia de que todos os alunos pudessem estar conectados (questão também comentada no critério anterior), o que, por si só, prejudica o conhecimento da turma pelo estagiário e, conseqüentemente, prejudica o processo de elaboração de aulas e atividades, visto que um profissional consciente e reflexivo leva em consideração também as individualidades existentes no grupo.

Essa conjuntura acabou fortalecendo o estabelecimento de uma comunicação unilateral em sala, em que os alunos, muitas das vezes, foram somente espectadores. Se o profissional da Educação já lida, normalmente, com alunos desmotivados e desinteressados, essa comunicação unilateral pode ter se tornado um agravante para processos de ensino e de aprendizagem pouco produtivos, no período em análise. Sobre “relações e comunicação”, cabem as palavras de Abrahim (2009, p. 19, grifos nossos):

[...] a prática pedagógica não deve esquecer a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que a rodeiam. Assim, teoria e prática, professor-aluno, conteúdo e forma não existem isolados, mas encontram-se numa relação mútua. Nesta visão, a comunicação tem um novo sentido. Nele, a interação irá ocorrer em sala de aula, não como um simples encontro entre professor e aluno, mas em uma **relação pedagógica em que se estabeleça um contato interpessoal, apoiado em propostas educacionais que irão despertar os interesses e as expectativas dos elementos envolvidos nesse processo.**

De maneira geral, nossa amostra evidenciou uma perspectiva negativa no que diz respeito à efetividade da nova configuração de relacionamento e comunicação entre estagiário/professor orientador/professor supervisor/alunos no estágio

supervisionado remoto. Entretanto, quanto a isso, restam duas ressalvas: (1) tão importante quanto concluir se a experiência foi boa ou ruim é observar se os licenciandos possuem a capacidade crítica de pensar nesses aspectos e avaliá-los, pois, graças a esse processo, se torna viável pensar em possíveis estratégias e pontos de aprimoramento para um contato, mediado por telas, mais efetivo; e (2) trata-se, aqui, de percepções provenientes de uma determinada amostra, isso quer dizer que, para interpretações mais refinadas sobre as relações e comunicações estabelecidas no contexto estudado, é preciso análise detalhada de informações particulares a cada universidade e escola-campo envolvidas no estágio, como o que entendem por estágio e a forma como trabalham, estabelecendo ou não uma parceria colaborativa para a formação docente inicial dos estagiários. Em Biazolli, Gregolin e Stassi-Sé (2021, p. 155), por exemplo, a partir dos contextos institucionais vivenciados pelas autoras,

[...] a nova configuração dos estágios remotos evidenciou a importância de momentos presenciais para a constituição de identidades docentes. Ao mesmo tempo, favoreceu o engajamento dos estagiários com o próprio processo de aprendizado da docência e possibilitou uma maior interação com os preceptores [...].

3.3 Critério III: regência e participação

Seguindo a perspectiva de Pimenta e Lima (2006) de que o exercício de qualquer profissão é prático, ainda que não *apenas* prático, buscamos identificar em nossa amostra de análise quais foram as possibilidades, no contexto remoto, de participação em aula para os estagiários da Licenciatura. Sendo um período de adaptação para a área da Educação como um todo, de quais maneiras os licenciandos puderam integrar esse processo e com quais atividades da docência tiveram envolvimento?

Inicialmente, como de costume, pontuamos que somente 3 relatos, entre os 18, não apresentaram comentários a respeito das atividades desenvolvidas pelos estagiários ao longo da realização do estágio remoto. Dos quatro critérios que estabelecemos para nossa pesquisa, observamos, neste terceiro critério, a menor abstenção de comentários. Com isso, podemos depreender que os licenciandos veem o compartilhamento de suas ações participativas como algo importante e de valor.

Após observação e leitura analítica de nossa amostra, identificamos as seguintes atividades mencionadas pelos licenciandos (itens dispostos de maneira aleatória, sem qualquer tipo de hierarquização na ordem dessas atribuições):

1. elaboração de atividades (tarefas “de casa” e listas de exercícios extras);
2. gravação de videoaulas e explicações de apoio;
3. tira-dúvidas pelo *WhatsApp*;
4. elaboração de roteiros de estudo para os alunos;
5. acompanhamento individual pelo *WhatsApp*;
6. observação de atividades da Coordenação Pedagógica;
7. observação de atividades de formação continuada;
8. observação de aulas síncronas;
9. regências (ministração de aulas síncronas);
10. gravação de áudios complementando o conteúdo das aulas;
11. videochamadas com alunos para resolução de dúvidas;
12. oferecimento de monitorias aos alunos;
13. elaboração de planos de aula;
14. estudo do Projeto Político Pedagógico da escola;
15. envio de correção de exercícios;
16. observação de treinamentos para docentes sobre atuação no formato remoto;
17. observação de rotinas administrativas (como reuniões de Direção e planejamentos de implementação de atividades remotas no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA).

Em síntese, percebemos que houve possibilidades de atuação ampla para os estagiários, contemplando esferas diversificadas do que é o trabalho como professor, que não envolve somente o que acontece no momento da aula. Essa característica de nossa amostra corrobora a afirmação de que “[...] é possível nos depararmos com diferentes tipos de estágio que retratam variadas concepções sobre as relações que o estagiário estabelece com as atividades práticas” (RODRIGUES, 2015, p. 3), até mesmo no modelo remoto e de caráter emergencial.

Se, por um lado, a vasta lista de atividades desenvolvidas reflete a possibilidade de os estagiários terem se deparado com a liberdade de atuarem de maneira abrangente; por outro, 2 relatos sinalizaram a frustração de licenciandos que não tiveram envolvimento significativo na rotina do que virá a ser sua futura profissão.

À R-8 pareceu importante pontuar que apenas gravou miniaulas, mas que estas não foram usadas em horário de aula com os alunos e nem enviadas em outro momento do período letivo. Tendo em vista que uma aula não é um monólogo, podemos refletir sobre o quão efetiva essa experiência foi na trajetória desse estagiário. Para além de uma possível aproximação com recursos tecnológicos, haja vista que ocorreu um processo de gravação, nos parece pertinente levantar o questionamento do quão enriquecedora é a experiência de gravação de aula que não possui qualquer tipo de retorno daqueles que mais seriam afetados pela aula propriamente dita – os alunos. Tem-se nesse contexto uma experiência intrigante capaz de servir como provocação para maiores reflexões na disciplina de estágio supervisionado, o que só é possível graças a esse processo de compartilhamento de experiências pelos licenciandos.

Já R-9 teve menos oportunidade ainda de atuar: disse que não teve participação ativa e que ficou apenas responsável pelo envio de arquivos e vídeos a pedido do professor. No máximo, podemos dizer que trabalhou sua capacidade organizacional.

Ressaltamos, no entanto, conforme já comentado no decorrer de nosso trabalho, que estamos observando um contexto inédito em que as instituições de ensino se adaptaram e se reorganizaram à medida que as situações foram surgindo. Não sabemos o que levou à adoção dessas posturas para com os dois estagiários e isso também não significa que o mesmo não possa acontecer em estágios presenciais. Para que tenhamos cada vez mais dados completos, pesquisas e encaminhamentos futuros serão necessários, com diferentes abordagens de investigação. Em nosso recorte, nos coube trazer um panorama do que foram as possibilidades de participação no estágio remoto emergencial, a partir da amostra selecionada.

3.4 Critério IV: ferramentas digitais

Na busca por indícios que apontassem as percepções dos licenciandos a respeito do uso e da eficácia de ferramentas digitais na realização das atividades ao longo do estágio remoto, observamos que, quando sentiam a necessidade de mencionar ferramentas e tecnologias, o faziam principalmente por meio de dois caminhos: citavam apenas as ferramentas utilizadas, sem maiores ponderações, ou, então, citavam as ferramentas seguidas por algum comentário sobre o reflexo dessa modalidade remota no relacionamento em sala de aula (que já descrevemos na seção 3.2). A partir dessa visão geral, é possível pontuarmos que, no que diz respeito à eficácia, de fato, dessas ferramentas na elaboração e aplicação de atividades, poucas foram as opiniões encontradas em meio aos relatos que compõem a nossa amostra de análise.

No que concerne às ferramentas digitais mencionadas, o uso de *WhatsApp* e ferramentas *Google* (especificamente *Google Meet*, *Google Forms* e *Google Classroom*) foi quase que unânime: entre os 18 relatos analisados, as ferramentas citadas não estão em apenas 5; e, desses 5, 3 não fazem menção à ferramenta alguma. Para além dessas ferramentas principais, com uma menção cada, também encontramos o Centro de Mídias do Estado de São Paulo (CMSP), “uma plataforma própria da escola” (sem mencionar detalhes sobre tal plataforma) e o site *Kahoot*, que é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos.

A pouca variedade de ferramentas anunciada, bem como a falta de opinião sobre a eficácia de seus usos, pode demonstrar o caráter urgente e imediato da situação, não sendo possível que, em tão pouco tempo, os professores estudassem e conhecessem outras ferramentas que tenham a capacidade de auxiliar e contribuir com a dinâmica de uma aula online. O *Kahoot*, por exemplo, única plataforma de aprendizado baseada em jogos citada ao longo de nossa amostra, está presente justamente em um relato (R-16) em que o licenciando comenta que a escola já possuía um programa de formação continuada voltado às tecnologias. Essa é uma realidade diferenciada, em que a escola, equipada tecnologicamente, já vinha atuando com um espaço destinado ao aperfeiçoamento e à atualização de seus profissionais – no próprio relato temos o comentário de que os alunos, por exemplo, já tinham um certo domínio em relação às tecnologias e ferramentas usadas em ambientes virtuais. Isso

não é o usual, e o próprio licenciando em seu relato reconhece que nem todas as escolas possuem os mesmos recursos que essa.

É válido mencionar que as concepções e os princípios ao redor de tecnologia(s) e ferramentas digitais podem ser distintos, se considerados o ensino remoto emergencial e o EaD. Parece óbvio falarmos disso, levando em consideração que a palavra “emergencial” faz parte do próprio nome, mas é comum que essas modalidades sejam colocadas em posições equivalentes, como já destacamos anteriormente.

Diferentemente do que acontece no ensino remoto emergencial, “[...] para se realizar ensino a distância [EaD] mediado por novas tecnologias, é preciso contar com uma infra-estrutura organizacional (técnica, pedagógica e administrativa) complexa, na qual o ensino será desenvolvido” (KENSKI, 2003, p. 101), ou seja, no EaD existe um formato próprio de ensino e de aprendizagem previamente pensado e organizado metodologicamente. Os professores que trabalham nessa modalidade possuem recursos – entre eles, o tempo, recurso valioso no trabalho de preparação de aulas – para buscar e avaliar as ferramentas digitais mais adequadas e eficazes para seus objetivos de ensino, o que não ocorreu para quem atuou no ensino remoto emergencial, que precisava aprender sobre os tipos de ferramentas digitais ao mesmo tempo que produzia determinada atividade, conforme citado em um dos relatos de experiência (R-6).

Por outro lado, pensando que estamos cada vez mais conectados e presentes na cultura digital, podemos enxergar essa falta de familiaridade com ferramentas digitais como algo a ser trabalhado em maior espaço nos cursos de Licenciatura. A aula online não existe somente no modelo emergencial, é também uma possibilidade de trabalho para professores no pós-pandemia. Dessa forma, é interessante que os alunos em formação tenham acesso a opções de ferramentas e metodologias que contemplem esse tipo de aula.

Ressaltamos que, ao tratarmos de ferramentas digitais, estamos levando em consideração não somente o que foi e/ou poderia ter sido utilizado em momento de aula síncrona, mas também em seu uso para a elaboração de avaliações, atividades extras, tarefas, projetos, etc. A exemplo disso, um dos relatos (R-17) faz menção à preferência da licencianda por utilizar jogos e materiais manipuláveis nas atividades que fossem designadas de maneira assíncrona, sendo esta uma estratégia de tentar

garantir o protagonismo do aluno na realização da atividade e, também, de encontrar maior aplicabilidade do conteúdo ao cotidiano.

Essa mesma licencianda ainda conclui que esse contexto a fez perceber que a avaliação diagnóstica não necessariamente precisa ser uma prova ou um teste, podendo acontecer de outras maneiras e com outros instrumentos que considerem aspectos subjetivos e objetivos. Pensamento semelhante também encontramos em outro relato (R-4), em que o licenciando comenta que, agora, como os professores sabem das possibilidades de acesso ao digital (inclusive, das possibilidades de cada aluno), eles podem pensar em possibilidades futuras de aulas e atividades que não tenham somente a lousa e os materiais tradicionais. R-18 também reconhece o papel da adaptação em sua futura profissão, citando que o professor precisa estar apto a se reinventar a partir dos contextos vivenciados. Temos aqui reflexões importantes de serem compartilhadas e discutidas entre professores em formação, pois, acostumados com um modelo de atuação mais tradicional, é comum que esqueçamos que podemos e devemos questionar os modelos de atividades recorrentes.

Citada por R-5, R-11 e R-15, está a falta de acesso e inclusão digital dos alunos, com impacto direto no uso das ferramentas digitais pelos professores e estagiários. Esses licenciandos pontuaram que, apesar do uso de ferramentas para atividades síncronas e assíncronas, precisaram apresentar a opção de atividades e apostilas impressas disponibilizadas na escola para aqueles que não tinham acesso à internet, caracterizando o modelo digital sozinho como “limitante” (R-5) e “insuficiente” (R-11).

A partir dessa situação, podemos até mesmo pensar que a necessidade de ter também um material impresso pode ter desestimulado os professores e estagiários a explorarem opções de ferramentas digitais e seus variados usos, visto que teriam um trabalho dobrado. A pandemia de COVID-19 colocou em xeque o modelo educacional tradicional mas, nesse contexto remoto emergencial, é importante que tenhamos um olhar afastado de pré-julgamentos de “certo” e “errado”, pois cada escola precisou lidar com uma situação inédita ao mesmo tempo que se adequava à realidade social de cada aluno. De acordo com Duran (2020, s/p, online, grifos nossos),

Pelos mais diversos motivos, boa parte dos professores não sabe (ou não quer saber) como aproveitar as potencialidades tecnológicas para ampliar suas competências pedagógicas. No contexto da pandemia, fica evidente que a educação on-line ainda está longe de ser uma realidade possível para os alunos mais pobres, do mesmo modo que

não representa uma realidade ideal para os mais favorecidos. **O letramento digital continua a ser, portanto, um desafio político, social e pedagógico.**

Por último, nos parece relevante trazer à discussão que alguns licenciandos – ainda que poucos – aproveitaram as ferramentas digitais não somente para elaborar atividades e realizar aulas, mas também para questões relacionadas ao conhecimento da escola-campo, conferindo a devida importância aos seus locais de estágio e demonstrando o entendimento de que o estágio supervisionado não visa o contato apenas com a turma de alunos designada, mas, também, passa pelo conhecimento de seu entorno. R-16 menciona que realizou uma aplicação prévia de questionários feitos no *Google Forms* para obter maior compreensão sobre o cotidiano escolar e sobre os sujeitos da escola, assim como para obter informações sobre os assuntos de interesse (não especifica se esses assuntos eram de interesse da Direção, Coordenação, dos professores ou dos alunos). Em R-18, encontramos a informação de que, para saber mais sobre a realidade que estava sendo vivenciada, foi elaborado e aplicado um questionário semiestruturado aos docentes e à gestão de ensino da instituição. Após essa etapa, por intermédio da plataforma *Google Meet*, foram realizadas conversas com esse público-alvo.

Na sequência, apresentamos as considerações finais deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, buscamos apresentar um panorama a respeito das percepções de um conjunto de licenciandos sobre o estágio supervisionado concretizado de maneira remota, em caráter emergencial, a partir de um estudo exploratório, de natureza qualitativa, que contou com a análise de relatos de experiência disponibilizados em ambientes de acesso livre. Mais especificamente, foi nosso objetivo observar o que esses futuros professores pensaram acerca da influência de condições situacionais no processo de realização do estágio (critério I), da efetividade da nova configuração de relacionamento e comunicação (critério II), das possibilidades de regências e participações (critério III) e, por último, do uso e da eficácia de ferramentas digitais (critério IV).

Sendo um cenário inédito para a área da Educação, é natural que, em um primeiro momento, as transformações trazidas pelo contexto pandêmico sejam vistas com estranhamento, inseguranças e objeções, e as experiências vividas sejam ainda vistas com pouca clareza. Para começar a compreender o que foi esse fenômeno é necessário que os indivíduos que dele participaram sejam incentivados a refletir e a compartilhar suas reflexões, e que os dados resultantes desse processo sejam discutidos e analisados.

O que pudemos perceber, a partir de nossa amostra de análise, foi que os licenciandos, em seus relatos de experiência, se sentiram livres para expor, sobretudo, todas as dificuldades que tiveram ao longo desse período. Para além disso, observamos como o fomento ao processo de reflexão por meio do relato é rico para a autoformação profissional e como o relato é rico como instrumento de coleta de dados, visto que tivemos acesso às percepções de diferentes licenciandos, de diferentes cursos e de diferentes universidades.

De maneira sucinta, para o critério I, constatamos que a grande maioria dos licenciandos em formação inicial pertencente à nossa amostra foi sensível para o reconhecimento de que as diferentes realidades socioeconômicas interferiram diretamente na realização do estágio remoto, bem como aspectos legais e administrativos que se alteraram na pandemia também influenciaram esse processo. Já na análise do critério II, evidenciamos uma perspectiva pouco produtiva no que se referiu à efetividade da formação de relacionamentos e do estabelecimento de

comunicação remota. No critério III, observamos que, apesar da situação atípica e repentina, os estagiários tiveram oportunidades de atuação ampla e puderam conhecer os mais variados campos de atividade de um professor. Por último, no que diz respeito ao critério IV, destacamos que, na percepção dos indivíduos de nossa amostra, houve (e ainda há) pouca familiaridade com o uso de diversificadas ferramentas digitais e suas possibilidades de aprimoramento para o exercício docente.

Em pesquisas futuras, pode-se, por exemplo, explorar outros instrumentos de coleta e reunir informações por meio de questionários semiestruturados, para que se tenham dados mais direcionados ao que se pretende analisar. Por exemplo: nem todos os relatos que reunimos trouxeram opiniões a respeito de todos os critérios que determinamos, visto que o relato promove a reflexão de maneira mais livre e menos conduzida; já com um questionário, é possível que se extraia opinião sobre todos os critérios de interesse do pesquisador. Um outro encaminhamento para futuros estudos é explorar como cada Licenciatura lidou com o estágio remoto dentro de suas próprias particularidades, visto que aqui lidamos com estudantes de diferentes cursos. O estágio remoto na Letras, certamente, não possuiu as mesmas características do estágio remoto na Geografia, por exemplo.

Esperamos que os resultados e discussões apresentados tenham possibilitado uma maior aproximação ao fenômeno aqui em foco, e que instiguem alunos e professores a trabalharem o processo de reflexão sobre as experiências vividas no período de formação.

REFERÊNCIAS

- ABRAHIM, D. S. **A relação professor-aluno: uma história de amizade**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009.
- ANDRADE, R. C. R.; RESENDE, M. R. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 1, n. 2, p. 230-252, 2010.
- BIAZOLLI, C. C.; GREGOLIN, I. V.; STASSI-SÉ, J. C. Contribuições do Programa Residência Pedagógica à Formação Inicial de Futuros Professores de Línguas: aspectos da parceria colaborativa. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 13, n. 26, p. 155-170, 2021.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP 9/2001** - Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13272-parecer-cp-2001>. Acesso em: 21 out. 2021.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP 05/2020** - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 21 out. 2021.
- BRASIL. **Parecer CFE 349/72** - Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau. Disponível em: http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm. Acesso em: 21 out. 2021.
- CAVALCANTE, R. M. D. D. A narrativa docente: uma prática de formação. In: **Anais do X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE**. Curitiba, 2011. p. 1728-1740.
- CIGALES, M. P.; SOUZA, R. D. O Estágio Curricular Supervisionado em tempos de pandemia: um debate em construção. **Revista Latitudo**, v. 15, edição especial, p. 286-310, jan. 2021.
- DURAN, D. Coronavírus viraliza educação on-line. **Jornal da USP**. 18 mar. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/coronavirus-viraliza-educacao-online/>. Acesso em: 02 mar. 2022.
- FERREIRA, M.; MARTINS, E.; GONÇALVES, K. O estágio supervisionado como espaço de reflexão sobre o exercício da docência em química no ensino médio. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 20, p. 11-26, 2019.

FIORAVANTE, A. P. G.; GOMES, V. dos S. No rastro da escrita de professores em formação: descrever para refletir. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 71, p. 360-372, 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: UEC, 2002.

GALIAZZI, M. do C.; LINDEMANN, R. H. O diário de estágio: da reflexão pela escrita para a aprendizagem sobre ser professor. **Olhar de professor**, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 135-150, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GOMES, S. F. D. R. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 25 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. p. 79-108.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias na educação presencial e a distância I. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 91-107.

KLEIMAN, A. B. Apresentação. In: SILVA, W. R. (org.). **Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura**. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 9-11.

LAVADO, T. Com maior uso da internet durante pandemia, número de reclamações aumenta; especialistas apontam problemas mais comuns. **Portal G1**, 11 jun. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2020/06/11/com-maior-uso-da-internet-durante-pandemia-numero-de-reclamacoes-aumenta-especialistas-apontam-problemas-mais-comuns.ghtml>. Acesso em: 01 set. 2021.

LIBERALI, F. C. Construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus – lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALI, F. C. et al. (org.). **Educação em tempo de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 13-21.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

LIBERALI, F. C. et al. (org.). **Educação em tempo de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

MELLO, S. P. T. de; LINDNER, L. M. T. A contribuição dos estágios na formação docente: observações de alunos e professores. In: **Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL**. Caxias do Sul: RS. 29 jul. a 1 ago, 2012. p. 1-10.

MENESES, R. A.; SILVA, W. M. Escrevendo na e para a academia: um estudo sobre a incorporação do discurso acadêmico no gênero relato de experiência. In: AUGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. (org.). **Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação**. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 221-237.

MOSER, A.; MARTINS, J. L. Podemos falar de uma nova sociabilidade? In: MOSER, A.; MARTINS, J. L. **A transformação digital: o futuro no presente da educação**. Palmas: EDUFT, 2021. p. 36-41.

PIMENTA, S. G. O Estágio na Formação de Professores: unidade entre teoria e prática? **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, 1995.

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

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, [S. l.], v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

RODRIGUES, M. A. N. Estágio Supervisionado e formação de professor: uma reflexão sobre integração teoria e prática. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.4, n. 2, p. 1-13, 2015.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-92.

SILVA, W. R.; PEREIRA, B. G. Estágio Supervisionado como componente curricular catalisador de saberes na formação inicial do professor. **Domínios de Lingu@gem**, v. 10, n. 1, p. 146-165, 2016.

SILVESTRE, M. A. Mesa redonda – os desafios do estágio remoto, 2021. 1 vídeo (1h48min24s). Publicado pelo canal Pedagogia UFCG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RoXxo1l5lmQ>. Acesso em: 21 out. 2021.

SOUZA, E. M. de F.; FERREIRA, L. G. 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, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.