

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – CAMPUS SOROCABA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO

**CAMILLA FENLEY ANTAS DE ABREU**

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O PROGRAMA EM RESIDÊNCIA  
PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO NÃO-PRESENCIAL  
EMERGENCIAL (ENPE) EM PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SÃO CARLOS - *CAMPUS SOROCABA* (2020)**

Sorocaba/SP  
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – CAMPUS SOROCABA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO

**CAMILLA FENLEY ANTAS DE ABREU**

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O PROGRAMA EM RESIDÊNCIA  
PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO NÃO-PRESENCIAL  
EMERGENCIAL (ENPE) EM PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SÃO CARLOS - *CAMPUS SOROCABA* (2020)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Universidade Federal de São Carlos - campus  
Sorocaba, como requisito parcial para obtenção do  
grau de Licenciado em Pedagogia.

**Orientação:** Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti  
Coutinho.

Sorocaba/SP  
2021

Abreu, Camilla Fenley Antas de

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O PROGRAMA EM RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO NÃO-PRESENCIAL EMERGENCIAL (ENPE) EM PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - CAMPUS SOROCABA (2020) / Camilla Fenley Antas de Abreu -- 2021. 46f.

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

Orientador (a): Luciana Cristina Salvatti Coutinho. Banca

Examinadora: Luciana Cristina Salvatti Coutinho, Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama, Maria Walburga dos Santos

Bibliografia

1. Estágio supervisionado. 2. Programa de residência pedagógica. 3. Covid-19. I. Abreu, Camilla Fenley Antas de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano - CRB/8 6979

CAMILLA FENLEY ANTAS DE ABREU

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O PROGRAMA EM RESIDÊNCIA  
PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO NÃO-PRESENCIAL  
EMERGENCIAL (ENPE) EM PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SÃO CARLOS - *CAMPUS* SOROCABA (2020)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Universidade Federal de São Carlos - campus  
Sorocaba, como requisito parcial para obtenção  
do grau de Licenciado em Pedagogia.

---

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho  
Universidade Federal de São Carlos

---

Examinadora: Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama  
Universidade Federal de São Carlos

---

Examinadora: Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos  
Universidade Federal de São Carlos

Dedico este trabalho de conclusão de curso a meus pais, Sandra e Jaime, cujo amor e a crença em minhas capacidades serviram como base para toda minha formação como educadora.

## AGRADECIMENTOS

Diante a todos os impasses dos anos de 2020 e 2021, tenho em minha mente muita clareza quanto à necessidade de agradecer àqueles que não apenas se fizeram presentes nestes dois últimos anos de meu percurso de graduação como amigos e familiares, mas que ofereceram apoio descomunal para que pudesse me formar e me transformar como pessoa e como educadora.

Primeiramente, agradeço então aos meus pais, Sandra e Jaime, como também aos meus familiares, que sempre estiveram comigo para vibrar minhas vitórias e celebrar minhas conquistas, por maiores ou menores que estas sejam, sempre com muito amor.

Ao meu amigo, Tadeu Rodrigues, que não apenas durante o decorrer da escrita deste trabalho, mas também durante todo o período durante o qual se estende nossa amizade, ouviu com paciência, atenção e carinho, os meus anseios, dúvidas e ideias, deixando claro sempre a confiança que depositava em mim como educadora e pesquisadora.

A minha amiga, Stefanny, por acreditar em minha capacidade como educadora e pesquisadora e por compartilhar comigo de uma amizade que carrega tanta potencialidade e, ao mesmo tempo, se faz de forma tão tranquila.

Meus agradecimentos também a meu companheiro, André, que como grande amigo me apoiou em todos os sentidos durante toda minha graduação, e agora vibra junto de mim mais uma conquista.

Ainda, presto agradecimentos à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Cristina Salvatti Coutinho, cujas aulas tanto abrilhantaram meus olhos quanto aos temas que envolvem a história da formação de professores em nosso país, e que me orientou com muita atenção e dedicação durante o desenvolvimento de um trabalho que se deu em um momento de muita delicadeza em minha vida, mas que também carrega consigo todo o meu carinho pelos meus anos de graduação.

## RESUMO

ABREU, Camilla Fenley Antas de. **O estágio supervisionado e o Programa em Residência Pedagógica no contexto do Ensino Remoto Não-presencial Emergencial (ENPE) em Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos - *campus* Sorocaba (2020)**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Departamento de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021.

Esta pesquisa tem como finalidade analisar as características do estágio supervisionado remoto para a formação inicial docente desenvolvido de forma articulada ao Programa de Residência Pedagógica (PRP), ofertados no contexto da pandemia de COVID-19 que exigiu medidas de distanciamento social. É importante destacar que, incluso e adaptado ao distanciamento social resultante da realidade pandêmica trazida pelo novo coronavírus, a modalidade da educação remota, apesar de apresentar limites tanto em relação à educação básica como ao ensino superior, trouxe e traz novas possibilidades e evidencia diferentes potencialidades para a formação docente por meio do estágio supervisionado remoto e do Programa de Residência Pedagógica para a formação docente. Busca-se compreender de que maneira se deu o estágio supervisionado remoto durante o primeiro bloco do PRP aos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba, como também suas contribuições e limitações para a formação docente dos bolsistas dele participantes. Nesse sentido, propõe-se uma pesquisa documental de relatório de estágio entregue como recurso avaliativo das disciplinas de Estágio em Ensino Fundamental - anos iniciais e Estágio em Ensino Fundamental - anos finais, sendo estes últimos, componentes do Programa de Residência Pedagógica em seu primeiro bloco, realizado no último semestre do ano de 2020. Além disso, buscou-se compreender, pelos materiais bibliográficos já existentes sobre estágio, ensino remoto, formação inicial docente e o Programa de Residência Pedagógica, a relevância do estágio para a formação docente e as características do estágio supervisionado na modalidade remota na formação docente.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto Emergencial. Formação Docente. Estágio Supervisionado. Programa de Residência Pedagógica. Covid-19. Pandemia.

## ABSTRACT

ABREU, Camilla Fenley Antas de. **The supervised internship and de Pedagogical Residency Program in the context of Emergency Remote Teaching (ENPE) in Pedagogy at the Federal University of São Carlos, Sorocaba campus (2020)**. 2021. Course Conclusion Paper (Graduate in Pedagogy) – Department of Humans Sciencies and Education, Federal University of São Carlos, Sorocaba, 2021.

This research aims to analyze the characteristics of the remote supervised internship as a control measure for the transmission of COVID-19 for initial teacher training developed in conjunction with the Pedagogical Residency Program. It is important to highlight that, included and adapted to the social distance resulting from the pandemic reality brought by the new coronavirus, the modality of remote education, despite having limits both in relation to Basic Education and University Education, has brought and still brings new possibilities and shows different potentialities for teacher training through remote supervised internship and the Pedagogical Residency Program for teacher training. We seek to understand how remote supervised internships are provided during the first segment of the PRP to students at the Federal University of São Carlos – Sorocaba, as well as its contributions and limitations to the teacher training of its participating fellows. In this sense, it is proposed a documentary research of the internship report delivered as an evaluative resource of the disciplines of Internship in Early Childhood Education, Internship in Elementary School - early years and Internship in Elementary School - final years, the latter being components of the Residency Program Pedagogical in its first segment, held in the last semester of 2020. In addition, it seeks to understand, through existing bibliographic materials on internship, remote teaching, initial teacher training and the Pedagogical Residency Program, the relevance of the internship for the teacher training and the characteristics of supervised internship in the remote modality in teacher training.

**Keywords:** Emergency Remote Education. Teacher Training. Supervised Internship. Pedagogical Residency Program. Covid-19. Pandemic.



## **LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS**

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CETIC: Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação

CNE: Conselho Nacional de Educação

COE-nCoV: Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública

CoG: Conselho de Graduação

ENPE: Ensino Não-Presencial Emergencial

ERE: Ensino Remoto Emergencial

ESPIN: Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional

PRP: Programa de Residência Pedagógica

TDIC: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UFSCar: Universidade Federal de São Carlos

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19	15
3. O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO NÃO-PRESENCIAL EMERGENCIAL (ENPE) NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA NA UFSCAR, <i>CAMPUS</i> SOROCABA EM 2020	34
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	42

## 1. INTRODUÇÃO

No início do ano de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declara estado de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional devido ao surto pandêmico do novo coronavírus, por se tratar de uma doença potencialmente perigosa à saúde mundial, facilitada pela rápida dispersão geográfica em um mundo globalizado e por sua alta taxa de transmissão e mortalidade. Destarte, através da Portaria nº 188 de 3 de fevereiro de 2020, o governo brasileiro anuncia Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência das infecções humanas provocadas pela Covid-19 e estabelece “[...] o Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública (COE-nCoV) como mecanismo nacional da gestão coordenada da resposta à emergência no âmbito nacional” (BRASIL, 2020a). Como uma das medidas para a contenção da transmissão da COVID-19, adotou-se o isolamento social (quarentena), que ocasionou a paralisação e fechamento em diversas áreas, inclusive a educacional.

Mediante à suspensão das atividades escolares no início de março de 2020, o governo decreta, através das Portarias nº 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020b) e nº 544, de 16 de junho de 2020 (Brasil, 2020c), bem como a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 (Brasil, 2020d), a possibilidade de substituição das aulas presenciais por aulas ministradas por meios tecnológicos digitais em diferentes etapas de ensino, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, até os cursos de Pós-Graduação.

Desta forma, foi deliberado pelo Conselho de Graduação (CoG) da Universidade Federal de São Carlos o calendário do Ensino Não-Presencial Emergencial (ENPE) que autorizou, institucionalmente, a realização de forma remota de algumas das disciplinas disponíveis nos perfis dos cursos de graduação, incluindo o da Pedagogia que, dentre as atividades curriculares ofertadas, estavam as disciplinas de Estágio Supervisionado II – Ensino Fundamental Anos Iniciais e Estágio Supervisionado III – Ensino Fundamental Anos Finais. De igual maneira, ou seja, remotamente, ocorreu a oferta e a atuação dos educandos e das educandas da Universidade no Programa de Residência Pedagógica (PRP).

Oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, o “Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a

partir da segunda metade de seu curso” (CAPES, 2018), e tem como premissa assegurar aos bolsistas e voluntários do programa vivências, competências e habilidades que lhes garantam, através da participação no cotidiano escolar, uma formação que permita realizar o que se compreende como “ensino de qualidade nas escolas de educação básica (CAPES, 2018).

Ainda, neste sentido, o Programa de Residência Pedagógica expressa sua importância referente à formação docente quando pretende “[...] melhorar a qualidade dos cursos de licenciatura, possibilitando aos licenciandos a vivência da relação teoria e prática através da experiência docente, por meio do contato com as escolas de educação básica, o que propicia vivências enriquecedoras para o processo de formação” (FERREIRA, SIQUEIRA, 2020 p.9)

Considerando o estágio supervisionado à distância, o Programa de Residência Pedagógica a ele se articula também de forma virtual, evidenciando-se limites e possibilidades em seu desenvolvimento. Por mais que o ensino remoto não seja equivalente ao ensino presencial, tanto para a formação de professores quanto para o ensino-aprendizagem e o cotidiano da comunidade escolar teve algum significado formativo:

[...] tendo em vista o período de excepcionalidade, podemos considerar que as estratégias de ensino remoto podem abrir possibilidades de vislumbrar futuro. De certa forma, o ensino remoto viabiliza a presença da escola na vida dos alunos, mantém a memória da vivência presencial nesse espaço, atualizando as relações já estabelecidas. Cria um elo, mesmo que frágil, entre o aluno e a escola, o que reitera a ideia dela como instituição, por excelência, mediadora dos processos de humanização. (SOUZA, DAINEZ, 2020, p.11).

O ingresso no Programa de Residência Pedagógica, portanto, deu-se no segundo semestre do ano de 2020, mais precisamente no primeiro bloco do programa, que teve início no mês de Outubro, constituindo-se como mais um marco da transição da materialidade corpórea para a virtual.

Diante desse contexto inédito buscou-se, então, através desta pesquisa, compreender os desafios do estágio supervisionado remoto para a formação docente que se deu de forma articulada à experiência como bolsista do Programa de Residência Pedagógica, tendo em vista que

A formação com objetivos de profissionalização docente implica a compreensão da realidade imediata, ou seja, de seu próprio contexto escolar para, desde essa referência, poder compreender outras realidades mediadas e universais. (PRADA, 2010, p.14)

A oferta dos estágios supervisionados obrigatórios nos Ensino Fundamental-Anos Iniciais e Ensino Fundamental-Anos Finais, aos quais se refere a presente pesquisa, assim como o Programa de Residência Pedagógica foram ofertados durante os períodos do Ensino Não-Presencial Emergencial (ENPE), realizados através da colaboração entre a Universidade Federal de São Carlos e as escolas municipais de Sorocaba. À princípio, o então ENPE 1 foi organizado em três blocos – A (8 semanas), B (8 semanas) e C (16 semanas que ocorriam concomitantemente aos blocos A e B) - que se estenderam de agosto a dezembro de 2020. A mesma estrutura de três blocos foi mantida durante o ENPE 2, que, por sua vez, manteve-se de fevereiro a junho de 2021.

Objetivamos refletir sobre as características do estágio supervisionado obrigatório no cenário do ensino remoto emergencial para a formação inicial docente no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba por meio da perspectiva da atuação dos e das estudantes que participaram do Programa de Residência Pedagógica. Ainda, através desta pesquisa, buscou-se analisar as produções acadêmicas já existentes no que tange a formação docente no Brasil, com o objetivo de compreender como vem se dando o processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas de estágio supervisionado obrigatório na modalidade presencial, bem como destacar a importância do estágio e do Programa de Residência Pedagógica (PRP) para a formação docente.

Para dar conta dos objetivos propostos, foi realizada pesquisa de cunho qualitativo de tipo exploratório, utilizando técnicas de análises bibliográficas, de documentos legais e relatórios de estágio produzidos pela própria pesquisadora como subsídio para a reflexão sobre aspectos do cotidiano do desenvolvimento do estágio curricular supervisionado e o Programa de Residência Pedagógica desenvolvidos no decorrer do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba.

Com a finalidade de expor as reflexões realizadas neste estudo introdutório, o presente texto está organizado em três capítulos, precedidos de uma introdução e sucedidos de considerações finais, bem como das referências bibliográficas aqui utilizadas.

Na introdução deste trabalho, buscou-se apresentar o problema de pesquisa, o objeto, os objetivos a serem alcançados, bem como os caminhos metodológicos definidos para trilhar o percurso da pesquisa.

No capítulo intitulado “O estágio na formação de professores: aspectos históricos, legais e teóricos”, procurou-se refletir, sinteticamente, sobre como se desenvolveu histórica, legal e teoricamente o estágio curricular supervisionado nos currículos dos cursos de licenciatura, buscando compreender, assim, a atual estrutura do estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil na atualidade. Ainda neste capítulo, a pesquisa busca tratar de aspectos relativos ao ensino remoto emergencial adotado pelo Brasil no ano de 2020, mediante ao contexto da pandemia da Covid-19, relacionando estes aspectos aos desafios postos à formação docente, sobretudo ao que se refere ao desenvolvimento dos estágios supervisionados obrigatórios.

No capítulo seguinte - “Os desafios do estágio supervisionado remoto na formação de professores” - procurou-se compreender quais as dificuldades encontradas para a formação docente na modalidade do Ensino Remoto Emergencial.

No capítulo intitulado “O estágio curricular supervisionado e o Programa de Residência Pedagógica no contexto do Ensino Remoto Não-Presencial Emergencial (ENPE) na formação em Licenciatura Plena em Pedagogia na UFSCar *campus* Sorocaba”, descreveu-se as características do Programa de Residência Pedagógica e do estágio supervisionado obrigatório na UFSCar, *campus* Sorocaba, assim como buscou-se compreender a perspectiva do estágio curricular obrigatório para a formação docente quando realizado de forma articulada ao PRP.

## **2. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19**

Nesse capítulo, apontaremos aspectos históricos, legais e teóricos referentes ao estágio supervisionado na formação de professores, mais especificamente no curso de Pedagogia para, em seguida, enveredarmos para os desafios enfrentados pela educação, em todos os níveis e modalidades de ensino, no contexto da Pandemia causada pelo coronavírus Sars-Cov2 que assolou o mundo ao final de 2019, adentrando o Brasil no início de 2020.

### **2.1. O estágio na formação de professores: aspectos históricos, legais e teóricos**

Durante as décadas de 1950 e 1960, o campo educacional passou a se re(organizar) em diversas instituições e órgãos que, segmentados, tratavam de questões específicas da educação brasileira.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei nº 4024), juntamente com a criação do Conselho Federal de Educação (CFE), que o governo passou a direcionar, de forma mais sistemática, a estrutura organizacional da educação brasileira. Esta preocupação com o andamento da educação se dá a partir da necessidade de que o planejamento educacional estivesse em conformidade com os planejamentos pautados em princípios técnico-científicos, que abrangeriam as esferas econômicas e sociais da época.

Em vista disso, o CFE elaborou o Parecer n. 251 de 1962 que alterou, em parte, as diretrizes da organização do curso de Pedagogia<sup>1</sup>, já configurando ideais que se aplicariam no ano de 1969, quando instaurou-se a terceira legislação que imprimiria mudanças no curso de Pedagogia (Parecer 252/1969), que se estenderiam pelas próximas décadas e provocariam movimentos de mobilização e crítica dos educadores quanto às orientações do Governo Federal para as políticas educacionais vigentes. Entretanto, é importante ressaltar que, até então, a existência de um curso de Pedagogia para formar os especialistas da educação era constantemente questionada.

A ideia veiculada era que se ampliasse e elevasse a educação por meio de determinadas etapas, tendo como referência os *Teacher's Colleges*, nos Estados Unidos. Desta forma, a intenção do CFE, tendo como destaque os pareceres do então conselheiro Valnir Chagas, seria que o sistema de formação de profissionais da educação fosse o mais avançado possível, tendo em vista que, “Elevando-se os níveis de formação, a tendência seria o curso de Pedagogia ensaiar as primeiras experiências de formação do professor primário. A formação dos

---

<sup>1</sup> O curso de Pedagogia foi criado em 1939 pelo Decreto-Lei 1.190.

professores deste curso e dos especialistas em educação, portanto, alçaria à pós-graduação” (COUTINHO, 2013, p.169).

A partir das influências estrangeiras - incluindo-se aqui países como os Estados Unidos, França, Inglaterra e a União Soviética – ao longo da história do curso de Pedagogia pode-se observar que foi se constituindo um corpo comum de conhecimentos que comporia o necessário para a formação de profissionais da educação em nível superior, que incluiria Psicologia Educacional, História da Educação, Sociologia Geral e Educacional e Princípios e Métodos da Educação. Especificamente no Brasil, entre estas áreas, encontram-se também disciplinas diversificadas, às quais devem-se acrescentar as áreas de Didática e Administração Escolar, juntamente a outras matérias, definidas pelas instituições pensando-se na profissionalização dos(as) educandos(as) que se pretendia formar.

A partir desta regulamentação, então, o currículo do curso de Pedagogia passaria a ser composto por sete disciplinas obrigatórias, sendo elas: Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Administração Escolar, Psicologia da Educação e Filosofia da Educação; entre estas disciplinas, mais duas, entre as seguintes, comporiam o currículo: História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Biologia, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Currículos e Programas, Higiene Escolar, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Primária, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. Ainda de acordo com o parecer, seriam obrigatórias as disciplinas de Didática e Prática de ensino para a obtenção do diploma que habilitaria os(as) formados(as) ao exercício do magistério em cursos normais.

Em complementação ao Parecer n. 251, no mesmo ano, deu-se a publicação do Parecer n. 292 que trata especificamente das matérias pedagógicas para a licenciatura, inclusive referente ao curso de Pedagogia, definindo que os currículos dos cursos de licenciatura deveriam ser compostos de matérias do bacharelado acrescidas daquelas que habilitassem o licenciando ao exercício do magistério. Para isso, ainda segundo o parecer, o educando deveria ser capaz de relacionar dois conjuntos de elementos compreendidos como fundamentais para o processo educativo.

O primeiro conjunto de elementos se caracteriza pela tríade “Aluno-matéria-método”, considerando-se a prevalência do aluno sobre a matéria e da matéria sobre o método. A partir desse pressuposto, o licenciando deveria, além de estudar os conteúdos fixados no currículo, entrar em contato com dois outros elementos do processo educativo, sendo eles o aluno e o método. Compreender-se-ia, então, o aluno, através das disciplinas de Psicologia da



Adolescência, e o método, pelas disciplinas de Didática e de Psicologia da Aprendizagem, que teriam enfoque, respectivamente, no ato de ensinar e no ato de aprender.

A disciplina de Prática de Ensino, por outro lado, teria como finalidade trazer realismo às abordagens teóricas dos currículos de licenciatura. Desta forma, “[...] propunha-se, assim, que a prática de ensino fosse feita nas escolas da comunidade por meio de estágio supervisionado como um ‘*in-service training*’<sup>2</sup>” (COUTINHO, 2013, p.171), com a finalidade de que os futuros educadores pudessem aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos durante sua formação, dentro do contexto de possibilidades e limitações de escolas reais.

Em vista dessa premissa, como crítica aos colégios de aplicação que ofereciam a vivência de situações ideais que pouco condiziam com a realidade educacional brasileira, o conselheiro Valnir Chafas passou a defender a organização destes colégios como “centros de experimentação e demonstração”, de forma que estes serviriam, quando necessários, como um espaço de observação dos licenciandos.

Além deste primeiro conjunto de elementos, o professor deveria ter conhecimentos para compreender o aluno, a escola e o meio, partindo da necessidade, segundo Valnir Chagas, de que o licenciando conhecesse a escola na qual atuaria. Este conjunto de conhecimentos seria, então, garantido por meio da disciplina de Administração Escolar, que além de abordar em sua ementa elementos como estrutura, funcionamento e objetivos da escola, deveria ter como finalidade estudar a influência do meio sobre a escola, os professores e os alunos. Desta forma, de acordo com Coutinho (2013, p. 171): “Evidencia-se, nessa orientação, a intencionalidade de limitar a ação docente à estrutura pedagógico-administrativa definida pelo Estado, diretriz e base da organização escolar e, também, aos contornos da sala de aula”.

Neste sentido, no que tange à disposição curricular das matérias para os cursos de licenciatura, Valnir Chagas afirma que a formação propriamente profissional não deveria compor um ciclo separado das matérias de fundamentos, mas que deveriam ser feitas concomitantemente, preservando-se, assim, a sequência lógica dos conhecimentos nos currículos de licenciatura. Desta forma, as matérias mínimas para a formação de licenciandos incluiriam disciplinas como Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática, Adolescência e Aprendizagem e Prática de Ensino sob a forma de estágio supervisionado, de maneira que “[...] a formação prática passaria, portanto, por meio da

---

<sup>2</sup> De acordo com Omar, em tradução livre, “o ‘treinamento em serviço’ é uma atividade educacional profissional e pessoal para que professores melhorem sua eficiência, habilidade, conhecimento e motivação em seu trabalho profissional” (OMAR, 2014, p.2).

figuração no desenho curricular como estágio supervisionado, a ser regulada e direcionada” (COUTINHO, 2013, p.172).

A duração do curso de Pedagogia, então, passaria a compor quatro anos, tanto para bacharelado quanto para licenciatura, sendo que para esta última, acrescentar-se-iam matérias pedagógicas, observando sempre o mínimo estabelecido pelo Parecer nº 251 que buscava direcionar e dar sentido à formação prática, que “[...] à primeira vista, pode parecer insignificante, mas que aponta o refluxo nas elaborações teóricas no campo educacional no interior da universidade” (COUTINHO, 2013, p.178).

A prática de ensino na forma de estágio supervisionado se consolida nos cursos de formação de professores, em geral, e no de Pedagogia, especificamente. Atualmente, o estágio supervisionado é definido pelo Art. 1º da Lei Federal nº 11.788 como o

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008)

No que se refere à educação superior, o inciso de número 1 do mesmo artigo traz que o “Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma” (BRASIL, 2008). Neste âmbito, a Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de Dezembro de 2019, que define as diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica, traz o estágio supervisionado como etapa obrigatória da formação docente, definindo a carga horária obrigatória em “[...] 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição” (BRASIL, 2019).

A partir desta ótica, o estágio supervisionado pode ser compreendido como ferramenta que possibilita a vivência do educando no ambiente de trabalho através da experiência prática, ou seja, uma maneira de garantir uma primeira aproximação com o campo de atuação do educando, possibilitando que os “[...] acadêmicos não só conheçam o seu futuro lugar de trabalho, mas que compreendam que a realidade escolar não é só a aparência do que veem – um espaço formal e estruturado para que as ações pedagógicas aconteçam” (MILANESI, 2012, p. 215).

No que diz respeito à formação de professores, o artigo 2º da referida Resolução compreende que

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2019)

Assim, mais que uma obrigação do graduando, o estágio supervisionado também pode ser compreendido como direito, uma vez que as tarefas de planejar, aplicar e avaliar atividades de ensino em turmas previamente designadas ao professor em formação inicial é o que lhe faculta a experiência da profissionalização.

Desse modo, o estágio supervisionado obrigatório ofereceria ao educando o contato prático com estas competências e aprendizagens, possibilitando a articulação entre as teorias discutidas no ambiente acadêmico e o exercício prático da docência, uma vez que

[...] compreende-se que não basta uma boa teoria para que a prática se realize com êxito, mas tão pouco se entende que a prática basta por si mesma. O que orienta para uma formação baseada em um domínio sólido dos saberes profissionais em que ação/reflexão atuem articuladamente num processo contínuo de transformação da ação em pensamentos e ideias em ação. (ARAÚJO, 2010, p.35)

Ainda no que tange a relevância do estágio supervisionado como garantia da aquisição de conhecimentos e habilidades para a formação docente, Milanesi (2012) defende que

A docência realizada durante o estágio é um espaço de tomada de consciência sobre as possibilidades da atividade mental e a escola-campo tem sido um espaço facilitador da tomada de tal consciência. Certamente, que o estágio não é o único espaço de tomada de consciência e decisão sobre o ingresso na profissão, no entanto, ele contribui para que os estagiários tenham a oportunidade de aprender elementos da profissão juntamente com profissionais mais experientes no âmbito institucional de trabalho (MILANESI, 2012, p.219).

Apesar disso, o estágio eventualmente pode ocorrer a partir de uma perspectiva instrumentalista, com base no trabalho passivo tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades a partir da observação do cotidiano escolar, e não da participação ativa do estagiário, isto pois

O estágio supervisionado é sempre organizado acompanhado de uma concepção de formação de professores. Historicamente, os cursos de formação de professores concebem o modo de aprender a profissão numa perspectiva da imitação, em que a aprendizagem do que fazer se dará a partir da observação, limitada à sala de aula, e reprodução de práticas modelares de cunho tradicional. (ALMEIDA, OLIVEIRA, SILVA, LIMA, SOUSA, FEITOSA, SANTOS, 2021, p.73165)

Esta perspectiva reforça a visão do estágio como etapa que se encerra na preparação para o trabalho docente, entretanto, existem aqui dois pontos a serem observados. O primeiro compreende que a observação da prática sem que haja participação ativa do estagiário não garante a aquisição das habilidades, competências e conhecimentos, pois, de acordo com Araújo, “[...] não cabe reduzir os estagiários à mera observação, à prática instrumental e ao criticismo caracterizado como uma dissociação entre teoria e prática, o que reduz seu poder para a construção de teorias fundamentadas na prática” (ARAÚJO, 2010, p.33).

O segundo aspecto a ser discutido, então, parte da perspectiva de que o estágio supervisionado carrega consigo uma multiplicidade de aspectos importantes para a formação docente, uma vez que o estágio “[...] volta-se amplamente para o campo do conhecimento, ou seja, é importante como um campo de conhecimento e como um espaço de formação cujo eixo é a pesquisa” (CARVALHO, 2014, p.26). Este segundo aspecto se explica, pois, considerando o trabalho docente como objeto em constante construção por intermédio de sujeitos inseridos em diferentes espaços históricos, políticos, sociais e culturais através do tempo, a formação inicial e continuada de educadores exige o contato com as instituições escolares e a vivência de uma docência que está em constante transformação. Desta forma, destaca-se o estágio como ferramenta de extensão e pesquisa, uma vez que direciona os docentes a pesquisar o ensino através do contato com o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas nele inseridos. Assim, é importante que o aluno compreenda o estágio como parte essencial da sua formação, dentro de uma perspectiva crítica e investigativa, tendo a possibilidade de confrontar os estudos teóricos com a prática dos estágios. (ALMEIDA, OLIVEIRA, SILVA, LIMA, SOUSA, FEITOSA, SANTOS, 2021, p. 73166).

Pensar no estágio supervisionado obrigatório como oportunizador do exercício da pesquisa envolve compreender que “[...] nessa concepção de estágio ele passa a ser percebido não como oportunidade de transposição das teorias e conteúdos aprendidos no curso de formação, mas como eixo integrador dos saberes da experiência e do conhecimento, num processo de reflexão que é fundamental na construção dos saberes pedagógicos” (ARAÚJO, 2010, p.36).

Ainda, de acordo com Pimenta e Lima (2004), por um lado a pesquisa no estágio contribui para a ampliação e a análise dos contextos em que os estágios se realizam; e, por outro, possibilita aos estagiários desenvolverem uma postura e habilidades de pesquisadores a

partir das situações encontradas no âmbito escolar. (PIMENTA, LIMA, 2004 *apud* MILANESI, 2012, p.223)

Nesse aspecto, destaca-se a articulação entre escola e universidade, uma vez que esta relação se faz necessária para a existência do estágio curricular obrigatório. Uma vez que a escola se encarrega de, através do recebimento e acompanhamento do estagiário em seu espaço, possibilitar o “[...] contato com a realidade da comunidade escolar, com a profissão e da troca de experiência; observar todos os aspectos da realidade da estrutura física, administrativa e pedagógica da escola; aprendizagem da docência, em que o estagiário é avaliado; e de presenciar a realidade da sala de aula, reavaliar seus métodos e adaptá-los” (MILANESI, 2012, p.213). Enquanto isso, a universidade garante todo um processo de preparação docente através da garantia do contato do educando com fundamentações, diálogos e interações teóricas carregados de significados, de forma que o estágio apenas acontece quando o acadêmico já cursou boa parte da base epistemológica e da formação técnica específica, competindo-lhe empregar seu conhecimento para avaliar as diferentes situações com que se depara, resgatar a fundamentação científica, resolver os problemas que, por ventura surgirem (SILVA, MUNIZ, 2019, p.152).

Em suma, através das palavras de Melo (2019), o estágio, ao envolver em um trabalho comum o professor universitário, o professor da escola e o estagiário, pode potencializar uma rica discussão sobre como se dá a interlocução entre os saberes envolvidos e mobilizados nessa relação, em especial, os saberes provenientes da formação acadêmica e os saberes provenientes da experiência profissional. Em síntese, pode oportunizar um espaço para discussão sobre o trabalho de ensinar a ensinar, considerando a gestão dos distintos saberes mobilizados para ensinar a ensinar. (MELO, 2019, p.21)

Além disso, o estágio se faz espaço de formação contínua, pois propicia aos licenciandos a oportunidade de transformar seu fazer docente conforme constroem suas identidades docentes. Assim, pensar os estágios supervisionados é refletir sobre o professor que se quer formar, visto que o estágio é o momento em que ocorre o confronto entre aquilo que está sendo ensinado com a realidade que está sendo vivida. (ALMEIDA, OLIVEIRA, SILVA, LIMA, SOUSA, FEITOSA, SANTOS, 2021, p. 73169).

Desta forma, o estágio supervisionado obrigatório se constitui como etapa importante do processo de formação docente, uma vez que “[...] a prática docente é um trabalho humano e, por isso, construída por sujeitos inseridos em um espaço histórico e socialmente localizado”.

(BARROS, SILVA, VÁSQUEZ, 2011, p.514) O estágio, então, possibilita que dentro de situações reais em que o aluno possa conhecer e compreender, na realidade escolhida, a união entre a teoria e a prática através do diálogo, da descoberta e da construção da prática educativa.

## **2.2. Ensino Remoto Emergencial (ERE) no contexto da Pandemia da Covid-19**

Garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), em seu art. 4º, o Ensino Fundamental trata de uma etapa do que se compreende por educação básica, que atende pessoas de 04 a 17 anos, da educação infantil ao ensino médio. Ainda, de acordo com Arelaro (2005), a Constituição Federal de 1988

[...] estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, e declara como princípios do ensino não só a igualdade de condições de acesso e permanência, mas a correspondente obrigação de oferta de uma escola com um padrão de qualidade, que possibilite a todos os brasileiros e brasileiras [...] cursar uma escola com boas condições de funcionamento e de competência educacional, em termos de pessoal, material, recursos financeiros e projeto pedagógico, que lhes permita identificar e reivindicar a “escola de qualidade comum” de direito de todos os cidadãos. (ARELARO, 2005, p.1040).

Desta forma, pode-se compreender como responsabilidade do Estado a garantia não somente de vagas ou matrículas nas etapas do ensino básico, como também a possibilidade de frequência regular e permanência nas instituições escolares. Cabe também ao Estado, ainda de acordo com o art.4º da LDB, a garantia de “[...] padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. (BRASIL, 1996).

O processo de ensino-aprendizagem, tendo como fundamento legal a LDB (Lei 9394/96), tem sido realizado em instituição específica, a escola, em que presencialmente se dá a relação educativa entre educador e educando.

No entanto, os processos de ensino-aprendizagem que se davam de forma cotidiana no interior das escolas foram interrompidos inesperadamente em decorrência de uma pandemia que assolou o mundo causada pelo novo coronavírus, Sars-Cov2, causador de uma doença que tem provocado uma crise humanitária sem precedentes.

A Organização Mundial da saúde declarou estado de Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional devido ao surto pandêmico da Covid-19, no início do ano de 2020, se tratando esta de uma doença potencialmente perigosa à saúde mundial, graças à sua rápida dispersão geográfica facilitada pela alta taxa de transmissão e, sobretudo, pelo elevado número de mortes causadas pela doença. Assim, como medida para frear as contaminações pelo Sars-

Cov2, causador da Covid-19, o governo brasileiro anuncia Emergência em Saúde Pública através da Portaria nº 188 de 3 de fevereiro de 2020 e estabelece o Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública (COE-nCoV).

Através desta medida, adotou-se o isolamento social (quarentena) como meio de contenção da transmissão da COVID-19, que ocasionou a paralisação de diversas áreas, inclusive a educacional.

Diante da suspensão das atividades escolares no início de março de 2020, o governo decreta, através das Portarias nº 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020b) e nº 544, de 16 de junho de 2020 (Brasil, 2020c), bem como a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 (Brasil, 2020d), a possibilidade de substituição das aulas presenciais por aulas ministradas através de meios tecnológicos digitais.

Assim,

[...] em menos de uma semana e de forma apressada/improvisada, a maioria das secretarias de educação do Brasil já tinha um planejamento para dar continuidade às atividades escolares e garantir a aprendizagem dos estudantes de forma não presencial. Nele, o ensino remoto a partir do uso de plataformas on-line, vídeo-aulas gravadas e compartilhamento de materiais digitais foi a estratégia adotada pelas secretarias estaduais de educação (CIEB, 2020 *apud* CUNHA, SILVA e SILVA, 2021, p.29).

Em abril do mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do parecer nº 5/2020, reorganiza o calendário escolar, definindo a “[...] possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual” (BRASIL, 2020e), apontando, ainda, a possibilidade do desenvolvimento destas atividades por meios digitais, adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas aos alunos e/ou aos seus responsáveis, programas de rádio ou televisão, orientação de projetos, pesquisas, leituras e exercícios de materiais didáticos indicados pelos educadores.

Em vista disso, como também dos demais impactos da COVID-19 – que vão desde os aspectos físicos e emocionais, até os sociais e culturais -, traz-se a vista a necessidade da mudança não apenas no planejamento pedagógico, como também nas metodologias, nas formas de ação e de mediação dos professores, visando ao atendimento tanto aos alunos como às famílias, de maneira a garantir o aprendizado.

O formato de ensino proposto, então, configura-se como Ensino Remoto Emergencial (ERE), uma vez que, devido ao caráter singular do contexto pandêmico no qual inserimo-nos desde o início do ano de 2020, fez-se necessária uma diferente modalidade de ensino, aplicada

de forma temporária, que pressupõe o distanciamento geográfico entre os educadores e os alunos/famílias, de forma a evitar a disseminação do vírus. Trata-se de um plano emergencial dada a mudança abrupta do planejamento pedagógico que se tinha para o ensino presencial no ano letivo de 2020.

No entanto, por mais que a Constituição Federal e a LDB tragam a igualdade de acesso à educação e da permanência dos estudantes nas instituições escolares como direito, pode-se perceber que “[...] historicamente e em situações normais, esse direito já é negado a muitos pela desigualdade social marcante na educação brasileira” (CUNHA, SILVA e SILVA, 2021, p.32). Neste sentido, compreendendo que o Ensino Remoto Emergencial tem como condição para seu acontecimento o uso de tecnologias digitais, a exclusão de uma parcela dos estudantes da realidade escolar aponta para um cenário que visibiliza e acentua muitas das fragilidades já existentes na educação.

Considerando que a escola pública atende alunos bastante heterogêneos em suas realidades e contextos, o acesso à internet não se dá como uma realidade para muitas crianças, jovens e suas famílias, e que muitos de seus contextos são marcados pela desigualdade. Uma das dificuldades encontradas pelos alunos para acesso e permanência no desenvolvimento de atividades escolares durante o período de ERE, por exemplo, está relacionada à possibilidade – ou não – de acesso à internet, uma vez que “[...] conforme dados da pesquisa realizada pelo CETIC (2019a), no Brasil 29% dos domicílios, aproximadamente 19,7 milhões de residências, não possuem internet.” (CUNHA, SILVA e SILVA, 2021, p.29). Ainda no âmbito da exclusão digital, é importante ressaltar a desigualdade de acesso aos *gadgets* necessários para acesso e acompanhamento das atividades do ensino remoto, uma vez que a maior adaptabilidade dos alunos às novas tecnologias também depende de seu acesso à *smartphones*, *tablets* ou computadores que operem com eficiência os navegadores, aplicativos e plataformas propostos pelo ensino remoto.

Outrossim, por mais que o ERE pressuponha uma garantia importante de fornecimento de material impresso para aqueles que têm o acesso ao virtual limitado, vale lembrar que a logística dos alunos está – em alguns casos, ainda mais – prejudicada por conta do contexto da pandemia, e por mais que consigam efetivamente chegar até a escola, perde-se de certa forma o sentido do distanciamento social, uma vez que ainda que inseridos no contexto do ensino remoto, os alunos e famílias necessitariam expor-se ao contágio no deslocamento para obter o material impresso adaptado.



Neste mesmo sentido, outra dificuldade que interfere na dinâmica do ensino-aprendizagem no formato do ERE se dá pela não possibilidade de acesso à um espaço próprio ou adequado nas casas, que pode se dar por esta ser composta por um número pequeno de cômodos, pelo número de integrantes na família que precisam também do usufruto dos mesmos espaços da moradia ou da grande recorrência de movimento e barulho no local de estudos.

Faz-se importante destacar, nesse sentido, que inseridos agora num contexto de um ensino geograficamente distante da escola e do professor, muitos dos alunos terão os pais ou familiares também como mediadores dos processos de ensino-aprendizagem. Desta forma, é importante que, para que as orientações e diretrizes recebidas através do docente estejam claras, de modo que atendam às especificidades de compreensão dos alunos e de suas famílias, o professor atente-se à metodologia utilizada para o desenvolvimento de seu planejamento e das atividades para que os pais ou familiares possam contribuir com o aprendizado remoto através da tecnologia combinada e compartilhada.

Por mais que sejam instrumentos que possibilitem, dentro de limites e possibilidades, o acesso e permanência nas instituições escolares durante o Ensino Remoto Emergencial, as condições técnicas que o viabilizam (ou não) não encerram a presente discussão, uma vez que entre as limitações de um ensino mediado pelas tecnologias digitais também se encontram as dificuldades da ocorrência de um processo de interação ou troca socializadora, que favorecem fortemente a aprendizagem. Ou seja, ensinar não se dá como tarefa solitária, mas é construída em conjunto entre todos os participantes do processo pela ação socializadora que o encontro em si propicia. Infelizmente, por conta do próprio distanciamento social ou pelas dificuldades de acesso acima citadas, o ERE pode não dar conta da aprendizagem mediada pelo encontro, “[...] além de relegar a aprendizagem para segundo plano” (CUNHA, SILVA, SILVA, 2020, p.34).

Considerando que fazem parte também do Ensino Remoto Emergencial as atividades tidas como assíncronas – ou seja, que não ocorrem em contato em tempo real entre alunos e professores, uma vez que estes usam tempos distintos de comunicação, como por exemplo, as atividades impressas, os programas de televisão ou aulas gravadas e compartilhadas pela internet – e que estas requerem dos estudantes e famílias as práticas de autoestudo e autoaprendizagem com o qual não estão acostumados graças à diferente vivência do ensino presencial tida até então, “[...] o sujeito interage com o material e aprende por esta mediação. A aprendizagem colaborativa não é vivenciada pelo aprendente [...]. A interação social, quando

acontece, é de um para um, ou seja, professor/aluno – aluno/professor” (SANTOS, 2009, p. 5668 apud CUNHA, SILVA, SILVA, 2020, p.34). Para os educandos, então, a ausência das interações sociais com os colegas ou com o professor neste processo, considerando ainda que não houve tempo para adaptações para a mudança de um modelo de ensino-aprendizagem (presencial) para outro (ERE), pode afetar significativamente os processos de ensino-aprendizagem para professores, alunos e famílias.

Para o professor, especificamente, a adaptação (ou a não-adaptação) exigirá a reinvenção da linguagem, da metodologia, das relações, ou seja, do saber-fazer docente, uma vez que, partindo de uma realidade única e inesperada, fez-se necessário que os educadores passassem a buscar subsídios para reaprender o saber-fazer docente através das tecnologias digitais e, por mais que estejam inseridos em processos de desenvolvimento da tecnologia, o dinamismo através do qual se desencadeiam estes processos exige que acompanhem as mudanças dele resultantes para que não nos tornemos “ultrapassados no tempo” (VALENTE, MORAES, SANCHEZ, SOUZA, PACHECO, 2020, p.6).

Pelo exposto, então, compreendendo o ERE como uma saída circunstancial de emergência a curto prazo, pode-se entendê-lo como realidade longe de atender as demandas de uma proposta educacional que garanta o acesso, a permanência, em muitos casos a ocorrência de processos de ensino-pedagógico satisfatórios, apontando a necessidade de que se pensem ações necessárias para o desenvolvimento de metodologias e planejamentos que respeitem a heterogeneidade das instituições e das classes sociais dos educandos e famílias que fazem parte das comunidades escolares.

Em contrapartida, por mais que o ensino remoto evidencie desigualdades já existentes em nossa sociedade e, conseqüentemente, em nosso sistema educacional, sua implantação apressada e sem a consideração das múltiplas realidades nas quais estão inseridos os alunos do ensino público e seus familiares revelou a fragilidade dos projetos e políticas educacionais, apontando a crescente necessidade de planejamentos baseados nos indicadores sociais, a fim de evitar a reprodução das desigualdades já conhecidas pelo sistema educacional.

Ainda, o ERE se constitui também como a possibilidade encontrada para que o cotidiano escolar ocorresse através dos limites geográficos impostos pelo distanciamento social em um cenário pandêmico carregado de mudanças consideráveis que afetaram (e afetam) não apenas a vida em sociedade de modo geral, mas nossos cotidianos individualmente, uma vez que, através de suas limitações, permite o contato entre professores, alunos e familiares, bem

como a ocorrência, até certo ponto, de processos de ensino-aprendizagem. Por meio da criação de ambientes virtuais de aprendizagem que possibilitem a colaboração entre aqueles que estão envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, de acordo com Cunha, Silva e Silva (2021), “A educação mediada por tecnologia digital pode ir além da instrução quanto a realização de tarefas e o contato com conteúdos prescritos, evoluindo para uma forma de interação que produz, coletivamente, sentidos, significados e aprendizagem” (CUNHA, SILVA e SILVA, 2021, p.35).

Em suma, a rápida adoção de um sistema de ensino remoto nas redes de educação pública, sem que se considerasse mais profundamente a heterogeneidade do público por ela alcançado e sem levar em consideração os altos índices de desigualdade social que envolvem o acesso e a permanência nas instituições de ensino evidencia a necessidade de pensarmos em metodologias, planejamentos e políticas educacionais que garantam efetivamente processos de ensino-aprendizagem significativos aos alunos das redes públicas de ensino, uma vez que, de acordo com Libâneo (2002 *apud* VALENTE, MORAES, SANCHEZ, SOUZA, PACHECO, 2020, p. 9), “As tendências impostas pela atualidade trazem benefícios, mas também nos impõem prejuízos, principalmente, porque os benefícios não são para todos, ao contrário, destinam-se à minoria”.

Considerando o contexto da Região Metropolitana de Sorocaba em que se localiza a UFSCar, *campus* Sorocaba, *lócus* dessa pesquisa, os dados expostos pelo relatório técnico-científico intitulado “Condições e dinâmica cotidiana e educativa na RMS (Região Metropolitana de Sorocaba/SP) durante o afastamento social provocado pelo coronavírus”, realizado por uma equipe de pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos - *campus* Sorocaba, indicam que, através das respostas obtidas por meio de questionários eletrônicos aplicados aos alunos da Educação Básica (pública e privada) da Região Metropolitana de Sorocaba entre 13 e 21 de maio de 2020, dos 233 respondentes do Ensino Fundamental I, cerca de 91,42% indicaram necessidade de apoio para responder a pesquisa, o que, de acordo com os autores, “[...] pode indicar preparo insuficiente no trato com os meios virtuais decorrentes da idade comum dos sujeitos desse nível de ensino ou, ainda, dificuldade em compreender as perguntas” (MARTINS, COUTINHO, CORROCHANO, 2020, p.36). É importante destacar que, dentre os respondentes, 161 são alunos de escolas públicas de ensino, enquanto 72 estão matriculados na rede privada de ensino.

Ainda, de acordo com a pesquisa, 79,4% dos respondentes se declararam da cor/raça branca, enquanto apenas 17,17% dos respondentes declararam-se pretos ou pardos. Estes dados se fazem importantes no sentido desta pesquisa pois, de acordo com os autores

Esses dados parecem indicar a tendência étnico-racial do município de acordo com os dados demográficos do IBGE de 2010 (IBGE, 2010), que indica que, das 586.625 pessoas do município de Sorocaba, 74,45% se autodeclararam brancos, enquanto 24,32% se consideraram negros (pretos ou pardos) (MARTINS, COUTINHO, CORROCHANO, 2020, p.38)

Analisando os dados apresentados, considerando a esfera administrativa das redes de ensino frequentadas pelos respondentes, pode-se inferir a existência de uma desigualdade educacional decorrente da condição étnico-racial, uma vez que, considerando-se os dados disponibilizados pelos respondentes, dos 185 alunos declarados brancos, 75,14% estudam em escolas públicas e 24,86% estudam em escolas privadas. Em contrapartida, dos 40 alunos declarados negros, 85% frequentam a escola pública, enquanto 15% frequentam escolas privadas.

No que tange a renda familiar dos respondentes, entre as 206 respostas consideradas na pesquisa, 12,62% dos alunos informaram renda familiar de até R\$ 1.045,00, 27,67% informaram renda familiar entre R\$ 1.046,00 a R\$ 2.000,00 e 42,23% dos alunos indicou renda familiar entre R\$ 2.001,00 e R\$ 5.000,00. Apresenta-se, nas três faixas seguintes, uma tendência descendente no que se refere a rendas familiares, uma vez que 11,17% dos alunos afirmam que a renda familiar está entre R\$ 5.001,00 a R\$ 8.000,00, e 1,94% dos alunos respondentes têm renda de R\$ 11.001,00 ou mais. É importante ressaltar que somente estudantes matriculados em escolas públicas a renda familiar chega até R\$ 1.045,00, e que, em contraposição, nenhum aluno de escola pública declarou renda familiar a partir de R\$ 8.001,00.

Tendo isso em vista, “[...] questiona-se, portanto, que essa disparidade na renda familiar entre alunos(as) da rede privada e pública de ensino pode, talvez, refletir na quantidade e qualidade de equipamentos disponíveis para acesso ao ensino remoto, bem como no acesso à Internet” (MARTINS, COUTINHO, CORROCHANO, 2020, p.39).

No que se refere ao acesso à Internet, 4 dos educandos pesquisados afirmaram não possuir aparelhos com acesso à rede mundial de computadores, sendo todos os respondentes alunos de escolas públicas. Ainda, 8 alunos de escola pública afirmaram não ter acesso à Internet em suas residências. Estes dados revelam que, por mais que numericamente inferiores,

a utilização das TDICs para o desenvolvimento de atividades escolares impede a garantia do direito constitucional à educação para estes estudantes.

Quanto ao tempo de uso da internet, dos 255 respondentes, 11,56% informaram que acessam a internet por até 1 hora diária, 20,44% afirmam realizar até 2 horas de uso diárias e 52% afirmaram utilizar-se da internet por 4 horas ou mais ao dia. Entre os equipamentos disponíveis para estes acessos, 69 dos respondentes utilizam-se de computadores desktop, 91 utilizam-se de laptops, 211 têm como recurso os aparelhos celulares, 64 utilizam-se de *gadgets* como tablets e 84 contam com equipamentos do tipo *smart TV* para acesso à internet.

Segundo os pesquisadores, no entanto, a disparidade entre o uso dos celulares em relação aos outros tipos de aparelhos se explica pois o aparelho se faz como o único recurso de acesso à internet para 85% dos respondentes que se encontram nas chamadas classes D e E, e para 61% dos respondentes que se enquadram na classe C, sendo mais da metade do acesso à internet registrada pelos alunos como sendo realizada através da modalidade “pré-pago”.

A pesquisa ainda constata que, em relação aos alunos da rede pública de ensino, os estudantes da rede privada têm 60% mais acesso à internet, tendo em vista fatores como a maior disponibilidade de equipamentos e a condição de proprietários dos equipamentos utilizados, o que, apesar das limitações do Ensino Remoto, pode lhes conferir maior adequação de condições operacionais para estudar por meio das TDICs.

No que diz respeito aos alunos da rede pública, por sua vez, 58 dos respondentes afirmam possuir apenas telefone celular, e, dadas as características deste tipo de equipamento, como maiores limitações de memória, conectividade e proporções da tela - e, em consequência, condições de digitação, sistemas de arquivo, entre outros fatores.

É de se esperar que eles encontrem maior dificuldade de acesso ao ensino com recursos didático-pedagógicos disponibilizados pelas TICs com este equipamento, do que seus companheiros que dispõem de aparelhos com melhor e maior capacidade de adequação ao ensino remoto (MARTINS, COUTINHO, CORROCHANO, 2020, p.42).

Os desafios enfrentados em função da Pandemia da Covid-19 não se restringiu à educação básica, estendendo-se ao ensino superior, de modo geral, afetando, particularmente, o desenvolvimento dos estágios supervisionados no âmbito dos cursos de licenciatura.

### **2.3. Os desafios do estágio supervisionado remoto na formação de professores**

Diante das medidas adotadas para controle da transmissão da COVID-19, assim como nas instituições de educação básica, as atividades presenciais nas universidades foram suspensas, e, posteriormente, reorganizadas de acordo com a medida provisória nº 934 de 1º de abril de 2020, na modalidade remota, de maneira emergencial para se considerar o cômputo das horas de atividade frente ao cenário pandêmico. Consta, ainda, na portaria nº 544 de 16 de junho de 2020, que

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

Desta forma, impossibilitados da convivência física nos espaços das universidades, fez-se necessário (re)pensar calendários de atividades e currículos que atendessem à especificidade não apenas de um ensino presencial que abruptamente precisa ser substituído para um ensino remoto, mas do cenário pandêmico como um todo, considerando a realidade educacional, psicológica, econômica e social advinda da crise sanitária. Nesse sentido, a CNE/CP nº 5 de 2020 afirma que “A gestão do calendário e a forma de organização, realização ou reposição de atividades acadêmicas e escolares é de responsabilidade dos sistemas e redes ou instituições de ensino” (BRASIL, 2020). Entretanto, mesmo diante desses impasses, as instituições de ensino de todos os níveis e modalidades foram se adequando aos moldes do ensino remoto. E, com as instituições superiores de ensino, diante das crises sanitária e orçamentária, a adesão ao ensino remoto se deu de forma significativa (FERRAZ, FERREIRA, 2021).

A adesão ao ensino remoto emergencial, no entanto, foi revelando dificuldades para se promover, a exemplo disso, Ferraz e Ferreira (2021, p. 12) trazem que nem todos os componentes curriculares, por suas peculiaridades, encontram no ensino remoto um alicerce confortável para o desenvolvimento das situações de ensino - aprendizagem. Particularmente, no campo da formação de professores nos cursos de licenciatura, os componentes de estágio supervisionado vivenciam esse dilema.

Quando falamos sobre ensino remoto, faz-se necessário compreender que, neste caso, a *internet* se torna como a matéria prima da comunicação, elemento basilar para a disciplina de estágio supervisionado, em especial no ensino remoto (ALMEIDA, OLIVEIRA, SILVA, LIMA, SOUSA, FEITOSA, SANTOS, 2021, p.73170.). Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender que, entre as dificuldades para o exercício da prática docente através do ensino remoto, está a baixa condição de acesso que enfrentam os discentes, assim como o pouco

contato com a tecnologia e as plataformas digitais utilizadas nesta nova modalidade. Silva (2021), neste sentido, aponta que são muitos os desafios enfrentados na educação atual que já existiam, mas que a pandemia veio aflorar ainda mais esses aspectos de exclusão e desigualdades sociais e que permeiam desde os primórdios (SILVA, 2021). De acordo com o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), até o mês de novembro de 2020, cerca de seis milhões de estudantes, entre a educação infantil e a pós-graduação, não tinham acesso à *internet* em casa.

Não obstante, a opção pelo ensino remoto emergencial, e neste caso especificamente, pelo estágio supervisionado remoto, exigiu pensar nas condições de promoção e efetivação dos processos de ensino-aprendizagem. Promover o ensino, assim, envolve também pensar a formação de professores para atuar nesta “nova” modalidade.

O estágio supervisionado se dá de maneira a projetar a compreensão da realidade e das mudanças na sociedade que os discentes de cursos de licenciatura enfrentarão em seus percursos como educadores, possibilitando diversas (re)configurações da docência através do contato com a realidade conforme constroem o sentido que une a teoria discutida durante as aulas às práticas pedagógicas no campo do estágio, uma vez que o antigo currículo da escola – ou seja, o currículo presencial – não se sustenta no contexto do ensino remoto, trazendo à tona a necessidade de uma nova abordagem referente à educação. Neste sentido, diante do contexto do ensino remoto, o estágio supervisionado passa a ser vivido em condições nunca vistas antes. O estagiário que está se adaptando a esse modelo de ensino quando passa a experienciar o evento da regência se depara com inúmeros desafios na ação do planejamento no sentido da promoção do processo de ensino e aprendizagem de qualidade (SOUZA, SANTOS, 2011, p.5).

Sobre tais desafios, o distanciamento físico no ensino remoto não permite ao estagiário viver o que Ferraz e Ferreira (2021) compreendem como “chão da escola”, ou seja, não deixa possibilidade para que, no espaço físico da instituição escolar, o estagiário experiencie o cotidiano, observe conflitos ou problematize práticas pedagógicas e concepções de ensino. Neste âmbito, de acordo com as autoras, “[...] estar no chão da escola significa trocas, aprendizagens recíprocas entre estagiários e alunos da educação básica, problematizações e reflexões experienciadas entre professor formador, estagiários e professores regentes” (FERRAZ, FERREIRA, 2021).

Ainda, o ensino remoto pode trazer implicações para o estágio quanto às possibilidades formativas que são materializadas pela relação entre a escola e a universidade, uma vez que é

no “chão da escola” que carrega também o sentido do estágio como eixo de interação escola e instituição formativa (FERRAZ, FERREIRA, 2021), uma vez que as interações entre as duas instâncias trazem aprendizagens significativas ao estagiário, pois implicam em processos reflexivos que ultrapassam as dimensões individuais das práticas na escola e dos estudos teóricos na universidade.

Se considerada também a presença física na escola como possibilitadora de reflexões e problematizações a respeito das práticas didático-pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem e das ações individuais e coletivas do contexto escolar - um dos elementos formativos inerentes ao estágio supervisionado – encontra-se na modalidade do ensino remoto mais um desafio, uma vez que há impossibilidade de estar e conviver fisicamente no ambiente escolar. De acordo com Souza e Ferreira:

A cultura escolar possui seus ritmos, ritos e rotinas materializados no contexto de ensino presencial e, de imediato, o que precisa ser desconstruído é o mito da transposição desse cenário para o ensino remoto, tentativa infrutífera, porque os elementos rotineiros são próprios da instituição escola (SOUZA, FERREIRA, 2020, p.14)

Ao falar sobre os desafios do estágio supervisionado remoto é válido lembrar que, embora exista um arsenal de ferramentas e interfaces digitais, os professores pouco os dominam e sentem dificuldade em utilizá-los nas suas aulas. E, quando fazem uso, nada garante que efetivem condições reais de aprendizagem dos educandos (FERRAZ, FERREIRA, 2021).

No entanto, considerando a intencionalidade de promover a aproximação com a realidade e a reflexão crítica sobre esta, também considerado como eixo do estágio supervisionado, o ensino remoto fomenta um processo de resignificação, materializado, em um primeiro momento, pela reconfiguração curricular das proposições dos cursos de licenciatura, para garantir a formação dos alunos da graduação em um contexto emergencial, temporário e adverso (FERRAZ, FERREIRA, 2021).

Por esta perspectiva, o ensino remoto também resignificou as possibilidades de rever a formação docente, através de caminhos que permitiram reconstruir os saberes docentes, uma vez que o estágio supervisionado carrega consigo a intencionalidade de promover a aproximação da prática docente do estagiário com a realidade, oportunizando reflexões críticas e ações transformadoras sobre essa realidade, possibilitando ao estagiário que resignifique através da prática os saberes da docência, neste caso, especificamente, através da prática do



estágio supervisionado na modalidade remota, se faz possível redefinir ideias que se tinha sobre a educação, através do contexto remoto.

De acordo com o parecer CNE/CP 05/2020, à educação superior cabe “[...] reinterpretar os limites de aulas e outras atividades acadêmicas que podem ser ofertadas a distância” (BRASIL, 2020, p. 16). Assim, através da rápida adesão ao ERE, no estágio supervisionado remoto os estagiários puderam assumir as dimensões profissionais da atividade docente “para aprender que o fazer docente é permeado de incertezas, necessidades e possibilidades e que, a qualquer momento da formação ou da atuação, estas serão clamadas” (FERRAZ, FERREIRA, 2021).

Ainda, o estágio supervisionado formatado como ensino remoto potencializa a vivência etnográfica no ambiente virtual, bem como a interação professor formador/supervisor/estagiário no contexto da educação básica (SOUZA, FERREIRA, 2021, p.4)

Assim, o fato de o “chão da escola” não ter sido vivenciado presencialmente não minimiza o estágio remoto, mas evidencia a possibilidade de dar continuidade ao processo de formação docente dentro das possibilidades diante do cenário pandêmico da Covid-19 e de, diante de novos desafios, formar um profissional reflexivo, autônomo e capaz de compreender a realidade com as mudanças e transformações que a sociedade nos apresenta (ALMEIDA, OLIVEIRA, SILVA, LIMA, SOUSA, FEITOSA, SANTOS, 2021, p.73171.)

### **3. O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO NÃO-PRESENCIAL EMERGENCIAL (ENPE) NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA NA UFSCAR, CAMPUS SOROCABA EM 2020**

Mediante à crise sanitária ocasionada pela rápida dispersão da Covid-19, a Universidade Federal de São Carlos resolve, através da Resolução CoG nº 319, de 27 de março de 2020, em seu art. 1º, “Suspender os calendários acadêmicos e administrativos dos cursos presenciais de graduação da Universidade Federal de São Carlos pelo tempo que perdurar a situação de emergência em saúde pública decorrente da epidemia de coronavírus (COVID-19) no estado de São Paulo” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2020). Posteriormente, por meio da Resolução CoG nº 371, de 18 de junho de 2021, a UFSCar define a regulamentação

[...] em caráter excepcional e temporário, a substituição de atividades curriculares presenciais, por atividades que utilizem meios de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) com denominação de Ensino não Presencial Emergencial (ENPE), nos limites estabelecidos pela legislação em vigor (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2020).

Diante das normativas institucionais, os calendários foram redefinidos na modalidade ENPE. Em 2020, de agosto a dezembro, ocorreu o ENPE 1 que foi organizado em três blocos - A, B e C, sendo os blocos A e B de 8 semanas de duração cada um, e o bloco C com duração de 16 semanas. O bloco C era desenvolvido concomitantemente aos blocos A e B. A mesma estrutura de três blocos foi mantida durante o ENPE 2, com calendário de fevereiro a junho de 2021. No ENPE 3, por sua vez, essa estrutura de blocos foi eliminada e o calendário passou a contar com 14 semanas, de agosto a novembro de 2021.

Durante este período, aos discentes do curso de licenciatura em Pedagogia da UFSCar, *campus* Sorocaba, foi possibilitado a matrícula nas disciplinas de estágio obrigatório, a serem realizadas no formato ENPE (nome atribuído pela UFSCar ao ensino remoto) e ERE (nome atribuído pela educação básica ao ensino remoto), em princípio contando com instituições municipais e estaduais das cidades de Araçoiaba da Serra e São Paulo, que concordaram em receber remotamente os licenciandos mediante às especificidades do período pandêmico.

De acordo com as experiências vivenciadas pela pesquisadora, as atividades realizadas durante o período de estágio remoto se estendem à participação em reuniões de planejamento

junto à gestão e aos professores das instituições de ensino, a confecção de atividades não presenciais aos alunos e suas adaptações para a versão impressa aos alunos que se encontravam impossibilitados de acessar as atividades via *internet* e aos alunos atendidos pelo AEE (Atendimento Educacional Especializado), a participação em eventos como palestras e rodas de conversa que compunham momentos de hora de trabalho pedagógico coletivo, leitura de materiais e participação em eventos gravados, que compunham momentos da hora de trabalho pedagógico individual e participação em salas de leitura remotas.

Nos últimos meses de 2020, a Universidade Federal de São Carlos contou com a abertura do edital do Programa de Residência Pedagógica, a ser realizado igualmente de forma remota através das tecnologias digitais de informação e comunicação devido às especificidades da pandemia do novo Coronavírus e as medidas de distanciamento social colocadas para conter sua propagação.

Articulado com outros programas da CAPES, de acordo com o Ministério da Educação, o PRP

É uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (MEC, 2020).

As atividades do residente bolsista ou voluntário do programa contemplam a regência da sala de aula e a intervenção pedagógica, acompanhados por um professor da instituição - o professor preceptor - e supervisionados pelo coordenador institucional responsável pelo programa na universidade, como também pelo docente que orientará as disciplinas de estágio, isso pois as horas de participação no Programa de Residência Pedagógica podem equivaler à 300 horas do estágio supervisionado obrigatório estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2005).

De acordo com o Edital CAPES do Programa de Residência Pedagógica, são aptos para seleção como residentes todo discente com matrícula ativa em curso de licenciatura, que tenha cursado ao menos 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período. Os professores preceptores, como já indicado, são professores da escola de educação básica, e a eles cabe planejar, acompanhar e orientar os residentes nas atividades a serem desenvolvidas na escola-campo em que estão inseridos, o docente orientador, por sua vez, trata-se do docente da Instituição de Ensino Superior responsável pelo planejamento e pela orientação das atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica, visando a estabelecer a relação entre

teoria e prática. Por fim, ao coordenador institucional trata-se do docente responsável da Instituição de Ensino Superior, e a ele cabe a organização, o acompanhamento e a execução do projeto institucional de Residência Pedagógica.

Os graduandos que estejam cursando a segunda metade de curso de Licenciatura matriculados nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ou privadas são selecionados através de edital para cumprirem o Programa de Residência Pedagógica em quatro módulos: docência em Educação Infantil, docência nos anos finais do Ensino Fundamental, docência em Educação de Jovens e Adultos e Gestão Educacional, sendo as atividades de cada módulo distribuídas entre encontros com os professores preceptores e orientadores, tal qual as atividades realizadas na ou para a escola.

Entre seus objetivos, o Programa de Residência Pedagógica busca aperfeiçoar a formação docente através de projetos que possibilitem o exercício da relação entre teoria e prática de forma ativa pelo residente, tal qual fortalecer a relação entre a instituição escolar e a universidade, e, ainda, “[...] promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (MEC, 2020)

De acordo com Soares et al (2020), para o Programa de Residência Pedagógica

A justificativa é de que a inserção no ambiente escolar propõe a desacomodação, proporcionando a todos a consciência de estarem em processo contínuo de formação. Outro ponto também destacado é a relação do processo teoria e prática (práxis) e o vínculo que o programa proporciona entre Universidade e Escola Básica (SOARES, VARGAS, MARIANO E RUPPENTHAL, 2020, p. 8).

Desta forma, ao longo do período de 18 meses divididos em blocos semestrais, os residentes precisam elaborar intervenções pedagógicas, orientados pelo professor preceptor em que se realiza a residência, de acordo com as demandas apresentadas pela escola. A proposta é que se desenvolvam Planos de Ação Pedagógica de forma colaborativa entre residentes e professores preceptores, através das problematizações e teorizações advindas das reflexões do residente sobre o cotidiano escolar.

No entanto, considerando o distanciamento social, a observação do cotidiano escolar no ambiente físico da instituição, tal qual os encontros presenciais entre residentes, professores preceptores, orientadores e comunidade escolar foram impossibilitados de ocorrer. Desta forma, os Planos de Ação Pedagógica foram desenvolvidos, nos dois primeiros blocos do Programa de Residência Pedagógica para os estudantes de Pedagogia da Universidade Federal

de São Carlos, *campus* Sorocaba, por meio da elaboração de Atividades Não Presenciais (ANPS) destinadas aos alunos das instituições escolares municipais inseridas também no Programa.

Desta forma, em uma instituição de ensino municipal, considerada escola central e Patrimônio Histórico do Estado de São Paulo, no município de Sorocaba, os oito residentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar vinculados a ela foram divididos em dois grupos, sendo eles: *alfa* - responsável pelas atividades das áreas de linguagens e ciências humanas e *beta* - responsável pelas atividades de matemática e ciências da natureza.

Através das plataformas digitais do *Google Classroom* e do *Google Forms*, as ANPS elaboradas pelos residentes eram disponibilizadas a todos os educadores da instituição para avaliação prévia, e, após isso, os docentes encarregados pelas turmas as quais as atividades se direcionaram disponibilizavam os documentos em formato de formulário digital na sala de aula virtual de cada turma. Cada residente foi inserido em um dos ambientes virtuais para acompanhar tanto as atividades não presenciais por eles elaboradas, como também outras atividades disponibilizadas pelos educadores aos alunos, as respostas a estas atividades e os comentários feitos pelos alunos no “mural” da sala de aula virtual.

Assim, como residentes, encontramos-nos limitados à interação com os docentes através de atividades elaboradas por nós, porém encaminhadas pelos educadores da instituição, ou então, aos comentários e respostas de formulários aos quais tínhamos acesso nos ambientes virtuais. Dadas as limitações no que tange o contato entre residentes e estudantes da escola municipal, conhecer as crianças e elaborar atividades que respeitassem seus tempos, individualidades, realidades, saberes e interesses se deu de forma desafiadora. Neste sentido, “[...] tendo em vista o cenário da Covid-19, vive-se um momento singular no campo da Educação, que requer um olhar reflexivo diante da adoção de estratégias de enfrentamento, não apenas ao vírus, mas, em especial, ao distanciamento social.” (OLIVEIRA, CORRÊA, MORÉS, 2020, p.6).

De acordo com dados de perfil socioeconômico dos alunos levantados pela própria instituição e registrados no PPP, no ano de 2019 a renda familiar da maioria dos estudantes variava entre 3 e 5 salários-mínimos, e apontavam possuir em suas residências aparelhos eletrônicos e acesso à *internet*. Às famílias que declararam não ter acesso à *internet* após levantamento da instituição, foram oferecidas atividades impressas, adaptadas também pelos residentes pedagógicos, para retirada na secretaria da escola.

Ainda, segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o atendimento educacional especializado na educação básica – resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009,

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade. (BRASIL, 2009).

Destarte, como função da AEE, a mesma resolução compreende que “O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” (BRASIL, 2009). Assim, aos estudantes que compunham o público do atendimento educacional especializado, foram oferecidas atividades adaptadas que respeitassem suas especificidades, potencialidades e dificuldades, através de trabalho conjunto entre os residentes do programa e a educadora responsável pelo atendimento desses estudantes.

Os limites da interação virtual e a elaboração de Atividades Não Presenciais a serem realizadas pelos estudantes de forma assíncrona faz perder, de certa forma, o propósito do Residência Pedagógica no que se refere à formação prática no espaço escolar, uma vez que o programa pauta a formação de professores por meio de aprendizagens relacionadas a como proceder no momento de ensinar um conceito científico, os diferentes caminhos a serem seguidos para garantir um ensino de qualidade aos educandos, como lidar com situações de conflito e relação social, necessidades e limitações de uma sala de aula também fazem parte do rol de contribuições do programa no processo formativo dos residentes (MELLO, MORAES, FRANCO, ASSIS, POTOSKI, 2020, p. 530).

Ainda, na perspectiva desses autores acima referidos, para o PRP “[...] o objetivo maior a ser oferecido aos universitários é o de orientar para ações humanas transformadoras da realidade, entendemos que não basta conhecer, interpretar e analisar dados, mas sim produzir um conhecimento científico pautado em homens que conhecem o seu entorno para então contribuir com o processo formativo de novos futuros educadores” (MELLO, MORAES, FRANCO, ASSIS, POTOSKI, 2020, p. 521). Sem conhecimento do entorno e das relações estabelecidas entre a comunidade escolar e a própria instituição, as ações transformadoras propostas se limitam ao conhecimento que os residentes adquirem do ambiente virtual e através dele, que, em suas especificidades - como possibilidade de acesso e o conhecimento que

demandam os aplicativos e *gadgets* utilizados - permitem ou não a interação dos sujeitos nele inseridos.

Entretanto, no que tange à preocupação do Programa de Residência Pedagógica com a formação para o trabalho, a relação entre teoria e prática pela “imersão” no fazer didático que compõe o eixo instrumentalizador do estágio supervisionado, a participação dos residentes na modalidade remota tem potencialidade de preparação do docente para que atue de acordo com a realidade em que está inserido, uma vez que “[...] os novos desafios presentes na carreira docente exigem um profissional que vai além de um profissional tradicional, técnico, mecânico, exige um profissional atualizado.” (ALMEIDA, OLIVEIRA, SILVA, LIMA, SOUZA, FEITOSA, SANTOS, 2021, p.10).

Neste ínterim, é importante ressaltar que, embora seja relevante preparar o residente para sua formação docente através da instrumentação para o trabalho, a ideia de que é apenas através da imersão na prática, ou seja, vivenciando o fenômeno da educação - seja ela presencial ou à distância - que se pode conhecê-la e formar-se educador, “[...] tal perspectiva fragmenta a unidade teoria e prática e coloca a ênfase na prática como concepção utilitarista da formação de professores” (SILVA, 2018, p. 170).

Outrossim, é importante destacar que, por mais que permeado pelas limitações trazidas pela pandemia da COVID-19, o estágio supervisionado desenvolvido no contexto do Programa de Residência Pedagógica possibilitou que, em tempos adversos, o contato entre universidade e escola se mantivesse, e, através da relação dialética entre estas duas dimensões, tornou-se ferramenta de articulação entre o estágio e a pesquisa enquanto estivemos impossibilitados de estar fisicamente presentes na instituição escolar, uma vez que a realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, a que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono (BRASIL, 2020b, p. 06).

Assim, certamente a atuação como residente neste último bloco do PRP se fez através de limitações consequentes do Ensino Remoto Emergencial e do distanciamento geográfico através do qual este se realizou. A impossibilidade total ou parcial de contato com a comunidade escolar compôs um grande desafio nas práticas docentes nestes últimos meses para os residentes. Entretanto, não se pode desvalidar a importância do ERE, principalmente quando este se dá como ferramenta que possibilita, dentro de e apesar das suas limitações, a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem e da formação inicial docente.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o caminho de reflexões percorrido, então, compreendendo o ERE como uma saída circunstancial de emergência a curto prazo, pode-se compreendê-la como realidade longe de atender as demandas de uma proposta educacional que garanta o acesso, a permanência, e, em muitos casos a ocorrência de processos de ensino-pedagógico satisfatórios, apontando a necessidade de que se pensem ações necessárias para o desenvolvimento de metodologias e planejamentos que respeitem a heterogeneidade das instituições e das classes sociais dos educandos e famílias que fazem parte das comunidades escolares.

Em contrapartida, por mais que o ensino remoto evidencie desigualdades já existentes em nossa sociedade e, conseqüentemente, em nosso sistema educacional, sua implantação apressada e sem a consideração das múltiplas realidades nas quais estão inseridos os alunos do ensino público e seus familiares revelou a fragilidade dos projetos e políticas educacionais, apontando a crescente necessidade de planejamentos baseado nos indicadores sociais, a fim de evitar a reprodução e, mais grave, a intensificação das desigualdades já conhecidas pelo sistema educacional.

Ainda assim, o ERE se constituiu como a possibilidade encontrada para que o cotidiano escolar ocorresse mesmo com os limites geográficos impostos pelo distanciamento social em um cenário pandêmico carregado de mudanças consideráveis que afetam não apenas a vida em sociedade de modo geral, mas nossos cotidianos individualmente, uma vez que, através de suas limitações, permite o contato entre professores, alunos e familiares, tal qual a ocorrência, até certo ponto, de processos de ensino-aprendizagem. Por meio da criação de ambientes virtuais de aprendizagem que possibilitem a colaboração entre aqueles que estão envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, de acordo com Cunha, Silva e Silva “A educação mediada por tecnologia digital pode ir além da instrução quanto a realização de tarefas e o contato com conteúdos prescritos, evoluindo para uma forma de interação que produz, coletivamente, sentidos, significados e aprendizagem” (CUNHA, SILVA e SILVA, 2021, p.35).

Em suma, a rápida adoção de um sistema de ensino remoto nas redes de educação pública, sem que se considerasse mais profundamente a heterogeneidade do público por ela alcançado e sem levar em consideração os altos índices de desigualdade social que envolvem o acesso e a permanência nas instituições de ensino evidencia a necessidade de pensarmos em metodologias, planejamentos e políticas educacionais que garantam efetivamente processos de ensino-aprendizagem significativos aos alunos das redes públicas de ensino, uma vez que, de



acordo com Libâneo (2002 *apud* VALENTE, MORAES, SANCHEZ, SOUZA, PACHECO, 2020, p.9), “As tendências impostas pela atualidade trazem benefícios, mas também nos impõe prejuízos, principalmente, porque os benefícios não são para todos, ao contrário, destinam-se à minoria”.

Não obstante, compreendendo a Universidade como local onde se pode e deve pesquisar, refletir e discutir a realidade, a modalidade remota do estágio supervisionado oferece a oportunidade de se compreender as dificuldades, desafios e possibilidades que permeiam a educação em tempos de pandemia, não afastando o discente da prática, mas possibilitando que construa sua formação docente através da reflexão sobre a realidade dos processos de ensino-aprendizagem atuais, tanto na formação docente em si quanto na educação básica. Neste sentido, (SOUZA, FERREIRA, 2020, p.5) afirma que “[...] diferente da maioria de outras profissões que, também, estão privadas do espaço público, a profissão docente tem uma especificidade: na sua realização, quer por meio remoto, EAD ou presencial, produz conhecimento nas interações professor e estudante”.

Desta forma, mediante à crise sanitária que trouxe consequências avassaladoras, principalmente no que tange o número exacerbado de óbitos, que de acordo com o Ministério da Saúde (BRASIL, 2021) ultrapassou o marco de 600.000, destaca-se a batalha travada para que a educação seguisse existindo e resistindo, através do esforço de se repensar e reconstruir currículos que tornassem a aprendizagem possível dentro dos limites impostos pelo cenário pandêmico em que nos inserimos no ano de 2020.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gracione Batista Carneiro; OLIVEIRA, Gécica Coelho do Nascimento; SILVA, Maria Clarice da; LIMA, Maria Daiane de Oliveira; SOUSA, Mirela Kely de; FEITOSA, Rita Celiane Alves; SANTOS, Sâmia Maria Lima dos. Desafios na disciplina de estágio supervisionado no contexto remoto. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 7, p. 73162 - 73175, jul. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/33284/pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

BARROS, José Deomar de Souza; SILVA, Maria de Fátima Pereira da; VÁSQUEZ, Silvestre Fernandes. A prática docente mediada pelo estágio supervisionado. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n.2, p. 510 - 520. mai./ago. 2011. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/download/1661/1697>. Acesso em: mar. 2021.

BORSSOI, Berenice Lurdes. O estágio na formação docente: da teoria à prática, ação-reflexão. 1º Simpósio Nacional de Educação, XX Semana da Pedagogia Unioeste, Cascavel, S/P, nov. 2008. Disponível em: [https://www.academia.edu/7952151/O\\_EST%3%81GIO\\_NA\\_FORMA%3%87%C3%83\\_O\\_DOCENTE\\_da\\_teor%C3%A1tica\\_a%3%A7%C3%A3o\\_reflex%C3%A3o](https://www.academia.edu/7952151/O_EST%3%81GIO_NA_FORMA%3%87%C3%83_O_DOCENTE_da_teor%C3%A1tica_a%3%A7%C3%A3o_reflex%C3%A3o). Acesso em: 14 mar. 2021

BRASIL (2020a). **Portaria nº 188**, de 3 de fevereiro de 2020. Declara emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019 – nCoV). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 23 out. 2020.

BRASIL (2020b). **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> . Acesso em: 23 out. 2020.

BRASIL (2020c). **Portaria Nº 544**, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19, e revoga as Portarias MEC no 343, de 17 de março de 2020, no 345, de 19 de março de 2020, e no 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 23 out. 2020.

BRASIL (2020d). **Medida Provisória nº 934**, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 23 out. 2020.

BRASIL (2020e). Parecer CNE/CP - 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. Brasília: MEC 2020. BRASIL. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006#:~:text=%C2%A7%201%C2%BA%20As%20atividades%20pedag%C3%B3gicas,m%C3%ADnima%20anual%2C%20em%20raz%C3%A3o%20da>. Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CP 5/2005 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília: MEC 2020. BRASIL. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em 02 out. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação, **Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 02 out. 2020

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Resolução no 2 de 01 de julho de 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 nov. 2021.

COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. A Questão Prática na Formação do Pedagogo no Brasil: Uma análise Histórica. Orientador: Prof. Dr. Demerval Saviani. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, [S. l.], 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/908362?guid=1635980909883&returnUrl=%2fresultado%2fflistar%3fguid%3d1635980909883%26quantidadePaginas%3d1%26codigoRegistro%3d908362%23908362&i=4>. Acesso em: 12 nov. 2021.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: mar. 2021.

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Residência Pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 68, p. 333 - 356, mai/ago 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em: 02 out. 2021.

FAUSTINO, Heitor Henrique. **Estágios Supervisionados no Curso de Pedagogia e Precariedade Subjetiva no Trabalho Docente: Tecendo Relações e Revisando as Produções Acadêmicas**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Departamento de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020.

FERRAZ, Roselene Duarte; FERREIRA, Lúcia Gracia. Estágio Supervisionado no Contexto do Ensino Remoto Emergencial: Entre a Expectativa e a Ressignificação. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 4, p. 1-28, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8963>. Acesso em: 22 set. 2021

FERREIRA, Pamela Cristina Conde; SIQUEIRA, Miriam Carla da Silva. Residência Pedagógica: um instrumento enriquecedor no processo de formação docente. **Revista Práticas de Linguagem**, v.1, n.1, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/31448>. Acesso em: 12 mai. 2021

FREITAS, Bruno Miranda; COSTA, Elisângela André da Silva; LIMA, Maria Socorro Lucena. O Estágio Curricular Supervisionado e Construção da Profissionalidade Docente. **Revista Expressão Católica**, v.6, n.1, p. 36 - 42, jun. 2017. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/2090>. Acesso em: abr. 2021.

FREITAS, Mônica Cavalcante de; FREITAS, Bruno Miranda de; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência Pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Revista Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v.1, n.2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540>. Acesso em: 13 mar. 2021.

LIMA, Lucena; SOCORRO, Maria. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 8, n.23, jan/abr 2008, p.195 – 205. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4015>. Acesso em: 13 mar. 2021.

MARTINS, Marcos Francisco; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti; CORROCHANO, Maria Carla. Condições e Dinâmica Cotidiana e Educativa na RMS (Região Metropolitana de Sorocaba/SP) durante o afastamento social provocado pelo coronavírus, 2020. **Relatório técnico-científico de pesquisa**. Disponível em: <https://www.ppped.ufscar.br/pt-br/arquivos-1/relatorio-de-pesquisa-educacao-e-coronavirus-na-reg-de-sorocaba-ufscar-26-05-2020pdf.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2021.

MELLO, Diene Eire de; MORAES, Dirce Aparecida Foletto de; FRANCO, Sandra Aparecida Pires; ASSIS, Ediléia Ferreira de; POTOSKI, Graziela. O Programa de Residência Pedagógica: Experiências Formativas no Curso de Pedagogia. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 518 - 535, mai/ago 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13631>. Acesso em: 02 out. 2021.

MILANESI, Irton. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 209 - 227. out./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mgBpt9CbbBGdMqWp7t7jYqg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: mar. 2021.

NETO, Benjamin Machado de Oliveira; PEREIRA, Anny Gabrielle Gomes; PINHEIRO, Alexandra Alvez de Souza. A contribuição do Programa de Residência Pedagógica para o aperfeiçoamento profissional e a formação docente. **Revista do PEMO**, v.2, n.2, p. 1-12, mai

2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3669>. Acesso em: 14 mar. 2021.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de; CORRÊA, Ygor; MORÉS, Andréa. Ensino remoto emergencial em tempos de COVID-19: Formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 5, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/179>. Acesso em: 22 out. 2020.

OMAR, Che Mohd Zulkifli Che. The Need for In-Service Training for Teachers and It's Effectiveness In School. *International Journal for Innovation Education and Research*, Malaysia, v. 2 - 11, p. 1 - 9, 2014. Disponível em: <https://ijer.net/ijer/article/download/261/181/524#:~:text=In%2Dservice%20training%20is%20a,motivation%20in%20their%20professional%20work.&text=The%20primary%20purpose%20of%20in,new%20understanding%20and%20instructional%20skills>. Acesso em: 14 nov. 2021.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado. Dever e direito à formação continuada de professores. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 7, n. 16, p. 110-123, ago/dez 2017. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/257>. Acesso em: 22 out. 2020.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, mai/ago 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464>. Acesso em: 20 out. 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 10, n. 30, p. 285-300, mai/ago 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2416>. Acesso em: 21 out. 2020.

SILVA, Denyse Mota da; MUNIZ, Silmara de Souza. O estágio supervisionado na formação inicial docente: desafios entre a teoria e a prática. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 15, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1551>. Acesso em: 2 abr. 2021.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Revista Momento**, v.7, n.2, p. 227 - 247, ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/issue/view/627>. Acesso em: 12 mar. 2021.

SILVA, Maria Clarice da. Estágio supervisionado de forma remota: recorte de uma experiência. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n.4, p. 1 - 7, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6212>. Acesso em 15 set. 2021.

SOARES, Renata Godinho; VARGAS, Verônica de Carvalho; MARIANO, Vinícius Gonçalves; RUPPENTHAL, Raquel. Programa de Residência Pedagógica: perspectivas iniciais e desafios na implementação. **Revista Insignare Ciências**, v. 3, n.1, p. 1 - 16, jan/abr 2020. Disponível em: <https://periodicos.uuffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11254>. Acesso em 02 out. 2021.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino Remoto Emergencial e o Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura no Cenário da Covid-19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v.13, n.32, p. 1 - 20, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14290>. Acesso em: 12 mar. 2021.

SOUZA, Larissa Soares de; SANTOS, Rodney Marcelo Braga dos. Vivências do estágio supervisionado remoto em matemática. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 02, n 03, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6235/5309>. Acesso em set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Conselho de Graduação. **Resolução número 319, de 27 de março de 2020**. Dispõe sobre a suspensão imediata dos calendários acadêmicos e administrativos de todos os cursos presenciais da UFSCar, pelo período que perdurar a situação emergencial em saúde pública decorrente da epidemia causada pelo COVID-19 no estado de São Paulo. São Carlos: Conselho de Graduação, 2020. Disponível em: [https://www.saci.ufscar.br/data/solicitacao/41697\\_resoluc\\_a\\_o\\_cog\\_319.pdf](https://www.saci.ufscar.br/data/solicitacao/41697_resoluc_a_o_cog_319.pdf). Acesso em: 20 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Conselho de Graduação. **Resolução número 363, de 31 de março de 2021**. Dispõe sobre o fluxo de procedimentos para atendimento ao disposto na Resolução ConsUni nº 39 e na Portaria GR nº 4862/2021, acerca das solicitações para realização de estágios presenciais no contexto da ausência de controle da Pandemia da Covid-19. São Carlos: Conselho de Graduação, 2021. Disponível em: <https://www.biotec.ufscar.br/arquivos/resolucao-cog-363.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Conselho de Graduação. **Resolução número 371, de 18 de junho de 2021**. Dispõe sobre a regulamentação da oferta de atividades curriculares em meios digitais em situação excepcional provocada pela suspensão das aulas presenciais. São Carlos: Conselho de Graduação, 2021. Disponível em: [http://www.prograd.ufscar.br/conselho-de-graduacao-1/arquivos-conselho-de-graduacao/reunioes/2021/resolucoes-2021/copy\\_of\\_ResoluCoG371.pdf](http://www.prograd.ufscar.br/conselho-de-graduacao-1/arquivos-conselho-de-graduacao/reunioes/2021/resolucoes-2021/copy_of_ResoluCoG371.pdf). Acesso em: 20 set. 2021.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti; MORAES, Érica Brandão de; SANCHEZ, Maritza Consuelo Ortiz; SOUZA, Deise Ferreira de; PACHECO, Marina Caroline Marques Dias. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. 1 - 13, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8153>. Acesso em: 2 abr. 2021