

Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto • Aline Souza da Luz • Camila Lima Coimbra  
Claudia Escalante Medeiros • Joice Mirapalhete Fabra • Lilian Lorenzato Rodriguez • Patrícia Porto Ramos  
Rebeca Pereira San Martins • Leonardo Pinheiro de Andrade • Amanda de Freitas Braga • Débora Bianca Nottar  
Luciane Silva de Souza • Michele Telles Baptista



“  
**A EDUCAÇÃO**  
NÃO PAROU”  
O QUE FAZER COM O ESTÁGIO  
OBRIGATÓRIO NA PANDEMIA?

# “A EDUCAÇÃO NÃO PAROU”

O QUE FAZER COM O ESTÁGIO  
OBRIGATÓRIO NA PANDEMIA?

# **INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE**

## **Reitor**

Flávio Luis Barbosa Nunes

## **Vice-Reitora**

Veridiana Krolow Bosenbecker

## **EDITORA IFSUL**

Editor Executivo

Vinícius Martins

Conselho Editorial

Vinícius Martins (Presidente)

Claudia Ciceri Cesa

Daniel Ricardo Arsand

Elisabeth Tempel Stumpf

Glaucius Décio Duarte

Jian Marcel Zimmermann

Lucas Hlenka

Malcus Cassiano Kuhn

Marcus Eduardo Maciel Ribeiro

Mariana Jantsch de Souza

Ricardo Lemos Sainz



Rua Gonçalves Chaves, 3218 – 5º andar – sala 509

96015-560 – Pelotas – RS

Fone: (53) 3026.6094

[editoraifsul@ifsul.edu.br](mailto:editoraifsul@ifsul.edu.br)

<http://omp.ifsul.edu.br>

Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto

Aline Souza da Luz

Camila Lima Coimbra

Claudia Escalante Medeiros

Joice Mirapalhete Fabra

Lilian Lorenzato Rodriguez

Patrícia Porto Ramos

Rebeca Pereira San Martins

Leonardo Pinheiro de Andrade

Amanda de Freitas Braga

Débora Bianca Nottar

Luciane Silva de Souza

Michele Telles Baptista

# “A EDUCAÇÃO NÃO PAROU”:

## O QUE FAZER COM O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NA PANDEMIA?



2022

© 2022 Editora IFSul



Este livro está sob a licença Creative Commons ([br.creativecommons.org](http://br.creativecommons.org)), que segue o princípio do acesso público à informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais.

Coordenação editorial: *Glaucius Décio Duarte*

Revisão textual: *Daniele Borchardt Veiras*

Projeto gráfico e capa: *Luan Kochann Zubaran*

Diagramação e editoração final: *Carla Rosani Silva Fiori*



#### DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

P659 Pinto, Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves.  
A educação não parou [recurso eletrônico] : o que fazer com o estágio obrigatório na pandemia? / Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto ... [et al.]. — Pelotas : Editora IFSul, 2022.  
114 p.

Modo de acesso: Word Wide Web: <http://omp.ifsul.edu.br/>  
ISBN 978-65-89178-18-7

1. Educação - Estudo e ensino. 2. Professores - Formação.  
I. Título.

CDD 370.71

Bibliotecária responsável: Vanessa Levati Biff — CRB 10/2454

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>Prefácio</b>   | 07  |
| <b>Apresentação</b>   | 13  |
| <b>Capítulo 1: Princípios da Pesquisa: reflexões teóricas e outros fundamentos para diálogo</b> | 25  |
| 1.1. O Estágio como eixo da Formação  | 30  |
| 1.2. O contexto da pesquisa: o isolamento frente à pandemia                                     | 34  |
| 1.3. O caminho da pesquisa durante a pandemia   | 25  |
| <b>Capítulo 2: Na interface do que apontaram Estudantes e Docentes: pontos e contrapontos</b>   | 49  |
| 2.1. Características Gerais dos Participantes da Pesquisa                                       | 50  |
| 2.2. Como são organizados os Estágios Obrigatórios?   | 52  |
| 2.3. Os Estágios no contexto da pandemia  | 59  |
| 2.4. Quais alternativas são apontadas para o Estágio na pandemia?                               | 62  |
| 2.5. Por que não realizar o Estágio durante a pandemia?   | 79  |
| <b>Capítulo 3: A busca de uma síntese: “a educação não parou”.</b>                              | 97  |
| <b>Referências</b>  | 103 |
| <b>Sobre os/as Autores/as</b>   | 109 |

## PREFÁCIO

*O digital é útil para manter os laços, mas não substituirá o encontro humano. Porque o sonho é elemento fundamental da educação. E as máquinas talvez possam pensar, e até sentir, mas nunca poderão sonhar.*

*António Nóvoa e Yara Alvim<sup>1</sup>*

Prefaciando este livro é apostar que o trabalho coletivo no espaço acadêmico se apresenta como um caminho inexorável. Não mais é admissível uma produção que não dialogue com experiências distintas, campos epistêmicos próprios e com sujeitos que percorrem trajetórias que são singulares num contexto plural.

Os coletivos de pesquisa têm se instituído e se mostrado um potente espaço de formação, além da qualificação investigativa que aporta aos seus produtos. Eles têm maior chance de um trabalho maduro, já que é fruto de múltiplas energias e saberes em ação.

Temos aprendido que para pensar e aprender como uma experiência radical é necessária uma transformação nas formas de aprender, valorizando a vida pessoal e coletiva. Por essa razão, nos Grupos de Pesquisa

<sup>1</sup> NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. Campinas: **Educação e Sociedade**. v. 42, e249236. 2021.

as aprendizagens se estabelecem em relação de uns com os outros, com um saber que se quer comum, partilhado, revisto, repensado.

Os múltiplos estudos apresentados nesse livro decorrem dessas perspectivas. São temas acolhidos, analisados, estudados e postos em questão. Envolvem empirias, onde a relação da teoria com a prática se faz através do mergulho na realidade, tomando a educação como cenário. Vozes estão presentes nos textos autorais, como querendo ratificar as múltiplas subjetividades envolvidas no conhecimento produzido.

Certamente há coincidências nas suas produções. Filiações teóricas e visões de mundo se encontram nos seus espaços de produção; não como uma predeterminação organizativa, mas como uma natural teia que se estrutura nas perspectivas daqueles que participam desse coletivo.

Impactos da pandemia do *Coronavirus* sobre a população mundial foram devastadores e desnudaram o completo despreparo para o enfrentamento de situações não imaginadas, em todos os setores da vida comum. O lugar comum passou a ser a *reinvenção*, significando que os usuais procedimentos, nas diversas circunstâncias da vida humana exigiam alternativas não imaginadas.

No campo da educação essa condição se acirrou pois, como parte das profissões que pressupõem o



encontro como referência, os questionamentos se multiplicaram. Em poucos meses a necessidade de transformações se apresentaram que, em outras circunstâncias, seriam de longa interpelação. Ainda mais em países como o Brasil em que a diversidade e as expressivas diferenças de classes sociais, distancia-se das soluções universais.

Neste contexto, as tecnologias da informação jogaram um papel fundamental, se constituindo na estratégia que poderia minimizar o problema e se mobilizaram, nem sempre de forma célere, para enfrentar o novo cenário. Incertezas derivavam da perplexidade pois em um tempo diminuto era preciso pensar em alternativas.

No campo da formação inicial de professores, à similaridade de outros cursos acadêmicos, as aulas teóricas se articulam com a parte prática, com especial destaque aos Estágios. E esses têm uma dependência importante do funcionamento da rede escolar, onde acontece o ato educativo de estudantes da educação básica. Portanto a tomada de decisões exigiu uma destacada articulação entre os sujeitos e instituições envolvidas.

O terreno movediço precisou ser tomado como um desafio para todos os envolvidos e a insegurança fez parte da experiência e construção de novos cenários.

É este cenário e as formas de conviver com o inusitado que o grupo autor do livro *A educação não parou: o que fazer com o estágio obrigatório na pandemia?* se propõe a analisar e exercitar a partilha de experiências, questionamentos e possibilidades.

Não se trata de um manual condutor de receitas. Mas de uma partilha solidária que quer dialogar com os leitores. Pressupõem a potencialização de aprendizagens que, mesmo em cenários mais amigáveis no pós-pandemia, as problematizações em torno da formação inicial de professores se mantenham ativa e promissora.

Espera-se que a pedagogia, que por tantos séculos valorizou as certezas, tenha aprendido que são as incertezas que mobilizam as mudanças em direção a uma educação contextualizada, humana e dialógica.

Cabe lembrar as pontuações de Nóvoa e Alvim sobre os tempos que virão, contestando as ideias de que "as aprendizagens acontecem naturalmente numa diversidade de tempos e ambientes e de que a escola física vai dar lugar à "escola virtual, onde a pedagogia pode ser substituída pela tecnologia". São ilusões, pois a educação implica intencionalidades situadas em contextos humanos singulares que pressupõem *a pedagogia do encontro*. O que se ensina nas escolas não pode ser um saber destituído, um conhecimento acabado. São os contextos que lhes dão sentido.

A dramática condição dada pela Covid-19 exigiu respostas urgentes e os meios digitais ajudaram a solução. As experiências relatadas nesse livro expõem a tomada de decisões e os caminhos encontrados. Servem elas de base para as reflexões aqui registradas.

Estimamos que os estudos aqui apresentados possam contribuir com os interessados no campo da formação e do trabalho docente, tanto na perspectiva da pesquisa como da ação formativa. Que eles sirvam, especialmente, de estímulos para ampliar e fortalecer tão importante campo de atuação. Que chegue aos leitores e estabeleça uma especial interlocução.

Maria Isabel da Cunha

Porto Alegre, novembro de 2021.



## APRESENTAÇÃO

Este livro é o resultado de uma pesquisa interinstitucional, intitulada “O estágio obrigatório dos cursos de licenciatura: alternativas por algumas vozes”, desenvolvida por meio do Grupo de Estudo e Pesquisa em Estágio e Formação de Professores (GEPEFOP) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), com a participação da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Diante das peculiaridades do momento, objetivamos mapear as alternativas indicadas por segmentos da comunidade acadêmica para o desenvolvimento dos estágios obrigatórios, em tempos de COVID-19, dos cursos de licenciatura presenciais das três Universidades.

O processo metodológico utilizou como meio de coleta de dados um questionário misto com questões predominantemente fechadas, hospedado na plataforma *Google Forms*, destinado aos(às) estudantes dos cursos de licenciatura e aos(às) orientadores(as) de estágios de Cursos de Licenciatura presenciais das universidades parceiras.

A Universidade Federal de Pelotas, UFPel, localiza-se no sul do Rio Grande do Sul, na cidade de Pelotas, a

250 km de Porto Alegre, capital do Estado. Foi criada em 1969 e a sua história, segundo o site oficial, teve origem na Universidade Rural do Sul (URS), criada em 1960, federalizada pelo decreto nº 60.731, passando, em 1967, a denominar-se Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul (UFRRS), tendo suas unidades transformadas de cursos em faculdades. Outra referência da origem da UFPel é a Escola de Agronomia Eliseu Maciel, criada em 1934, transformada em Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel em 1969.

A UFPel, até a data de escrita deste relatório, tem 22 unidades acadêmicas, 96 cursos de Graduação presenciais, 66 Bacharelados, 22 Licenciaturas, 08 Tecnólogos, 03 Cursos de Graduação a Distância com 117 Pólos, 26 Doutorados, 50 Mestrados e 06 Mestrados Profissionais. Possui 16.461 estudantes de graduação, 1.763 de estudantes na modalidade EAD, 1.034, estudantes de doutorado, 1.174 de mestrado, 285 de especialização, 110 do mestrado profissional. Conta com 1.356, docentes, 1.332 Técnicos administrativos e 99 professores substitutos. Conta com os seguintes câmpus: Campus Capão do Leão, Campus Porto, Campus Centro, Campus Norte, Campus Fragata e o Campus Anglo, onde está instalada a Reitoria e demais unidades administrativas. A maior parte de sua estrutura física está localizada no município de Pelotas e, em segundo plano, no município de Capão do Leão.

A Universidade Federal do Pampa, Unipampa, foi criada em 2006, em um processo tutorado por outras duas instituições federais consolidadas no cenário gaúcho: a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Contudo, somente em 11 de janeiro de 2008 foi publicada a Lei nº 11.640, que criou, oficialmente, a Unipampa.

A Unipampa possui 10 câmpus instalados em 10 municípios gaúchos, localizados na Fronteira Oeste, Campanha e Região Sul do Estado do RS: Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana. Possui 72 cursos de graduação, 19 mestrados, 5 doutorados e 24 especializações em curso. Em 2020, o quantitativo institucional era de 943 docentes, 906 técnicos-administrativos, 641 estudantes de pós-graduação matriculados nos cursos stricto sensu e 237 estudantes de pós-graduação matriculados nos cursos lato sensu. Em 2019, contava com 9.242 estudantes matriculados na graduação. Dos 10 câmpus, 8 possuem licenciaturas, excetuando-se Alegrete e Santana do Livramento. São 28 licenciaturas presenciais, divididas em turno integral e noturno, e 4 na modalidade EAD.

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) foi federalizada pela Lei nº 6.532, de 24 de maio de 1978. Em 2020, contava com sete câmpus - quatro em Uberlândia (MG), um em Ituiutaba (MG), um em Monte Carmelo (MG) e um em Patos de Minas (MG).

De acordo com dados da Pró-reitoria de Planejamento, no ano base de 2018 contava com 21.361 alunos/as matriculados/as na graduação presencial. São 77 cursos de graduação presenciais, 73 cursos de pós-graduação (stricto sensu), 2.068 docentes, 3.077 técnicos/as administrativos/as, 29 licenciaturas e duas unidades especiais de ensino: Escola Técnica de Saúde (Estes) e Escola de Educação Básica (Eseba).

A realização de uma pesquisa coletiva como foi esta, realizada nessas três instituições, exigiu algumas premissas que foram percorridas ao longo deste intenso trabalho:

- a) o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos especificamente neste período de pandemia pela Covid 19 ultrapassa a demanda de construção científica característica das instituições universitárias, proporcionando, também, o acolhimento dos(as) estudantes e dos(as) docentes tão afetados por esta séria crise sanitária e política que, infelizmente, presenciamos;
- b) potencializa-se a urgência de reflexão acerca do componente curricular Estágio Supervisionado, tendo em vista este ter como um dos principais campos de formação dos/as futuros/as professores/as, as escolas, que, por sua vez, adotaram como modalidade de trabalho, até muito recentemente, o "ensino remoto";
- c) a suspensão das atividades consideradas "práticas";



- d) publicação de legislações, permitindo o ensino remoto em algumas atividades práticas em nível de graduação e escolas de educação básica;
- e) as escolas nunca “deixaram de funcionar”, tampouco abdicaram de desenvolver seu papel; e,
- f) houve uma significativa mudança de paradigma acerca do papel da escola, bem como da universidade. Passamos de escolas e universidades que ofertavam educação de forma presencial, para instituições que oferecem uma forma remota de ensinar e aprender.

Todo este contexto provocou, no Grupo de pesquisa interinstitucional, uma inquietação pela forma como algumas análises de contexto estavam ocorrendo, especialmente aquelas que diziam respeito aos estágios obrigatórios<sup>2</sup>. Alguns de nossos estudos (PINTO, 2014; PINTO, 2016) já demonstraram a compreensão bastante simplificada deste componente curricular, assim como de conceitos importantes a ele relacionados. Diante disso, entendemos oportuno ouvir segmentos da comunidade acadêmica que estiveram lidando diretamente com os estágios, acerca de possibilidades para o

---

<sup>2</sup> Denominamos como estágio obrigatório o componente curricular previsto nas legislações pertinentes como estágio supervisionado ou estágio curricular supervisionado. Todas essas denominações retratam o mesmo componente curricular obrigatório, de 400 horas na formação de professores/as no Brasil, desde 2002 e, por isso, são usados como sinônimos.

desenvolvimento desse componente em momento de pandemia e de mudança no processo de ensinagem<sup>3</sup>.

De acordo com Coimbra (2017),

compreendemos o processo de aprendizagem como um procedimento compartilhado entre os sujeitos aprendentes, o conhecimento e suas relações, a forma de ensinar e a avaliação do processo. Nessa perspectiva, aprender é muito mais amplo que memorizar, significa construir conhecimento, estudar e persistir, utilizar a observação ou a experiência, comparar, refletir sobre as dimensões do conhecimento construído. Assim, o entendimento do ato de ensinar, enquanto atividade social, tem o compromisso de assegurar que todos aprendam; dessa forma, contribuimos para a redução das desigualdades sociais, em uma perspectiva progressista.

É oportuno destacar que o estágio obrigatório favorece diversas aprendizagens entre os sujeitos envolvidos, em especial, no/a estagiário/a, que mobiliza diferentes saberes. Portanto, trata-se de um momento da formação no qual o/a licenciando/a irá criar uma dinâmica de formação profissional fundada na indissociável relação teoria-prática, abrangendo um conjunto de saberes profissionais específicos.

Sabemos que o estágio obrigatório, durante muito tempo, foi visto como um lugar de menor valor nos

---

<sup>3</sup> “a esse processo compartilhado de trabalhar os conhecimentos, no qual concorrem conteúdo, forma de ensinar e resultados mutuamente dependentes, é que estamos denominando de processo de ensinagem”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 214).

currículos, refletindo uma racionalidade técnica ou mesmo um modelo de formação que desvincula teoria e prática, questão que nem as legislações destinadas a regulamentar esse componente curricular nos cursos de licenciatura conseguiram resolver.

A exemplo desta questão, podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 que é considerada um marco nos rumos da educação no Brasil, porém com relação ao estágio, limitou-se a orientar os sistemas de ensino a estabelecerem normas a fim de regulamentar essa etapa formativa como componente curricular. Essa questão é melhor definida com a publicação das Resoluções nº 01/2002 e nº 02/2002, do Conselho Nacional de Educação, as quais, dentre outras orientações, definem as escolas de Educação Básica como o lugar específico para realização de estágios nos cursos de licenciatura, sendo obrigatória a integralização de uma carga horária de, no mínimo, 400 horas. Não obstante, a Resolução nº 2/2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores, segue orientando a mesma carga horária de prática de ensino e estágio supervisionado que suas antecessoras.

Aliás, a Resolução nº 2/2015 significou um avanço não só no que se refere à formação de professores, mas também à valorização e desenvolvimento profissional. Porém, como sabemos, essa Resolução está em via de ser revogada pela Resolução nº 2/2019, que estabelece a

Base Nacional Comum Curricular para formação inicial de professores, também conhecida por BNC-formação<sup>4</sup>. A referida Resolução estabelece, para o componente Prática Pedagógica, a carga horária mínima de 800h, assim distribuídas: 400 horas destinadas à prática dos componentes curriculares e 400 horas destinadas ao cumprimento do estágio supervisionado e, apesar de, nesse aspecto, parecer estar em conformidade com a Resolução nº 2/2015, imprime, no nosso entendimento, uma concepção de prática e estágio bastante simplificada, reduzindo a discussão histórica realizada pelas pesquisas nessa área de conhecimento.

Para elucidar a importância que imputamos a este componente curricular, trazemos Lima e Aroeira (2011), que afirmam: “[...] [o estágio] é um espaço privilegiado de práxis, um lugar de partida e de chegada para a nossa vida profissional. Por isso esse espaço é parte da nossa trajetória, de nossa vida e de nossa formação” (LIMA e AROEIRA, 2011, p. 131).

Da mesma forma, entendemos a escola básica como uma importante instituição que colabora na

---

<sup>4</sup> Destacamos que os cursos de licenciatura aos quais pertencem os(as) estudantes e docentes que fizeram parte da pesquisa, em sua grande maioria, estão amparados pelas Diretrizes de 2015. Igualmente destacamos que nos aliamos às críticas realizadas por entidades como a Anfope, Anped e outras acerca das Diretrizes de 2019, tendo em vista seu processo antidemocrático e não representativo da categoria docente.

construção dos saberes do/a estagiário/a, constituindo-se um espaço de possibilidades e enfrentamento dos desafios diários impostos ao trabalho docente.

Portanto, o mapeamento das alternativas identificadas entre as três instituições parceiras busca contribuir com discussões acerca dos estágios obrigatórios nos cursos de licenciatura e outras instâncias de interesse, não exclusivamente neste momento, mas também em futuros processos de recondução pós-pandemia deste componente curricular.



# **CAPÍTULO 1**

**PRINCÍPIOS DA PESQUISA: REFLEXÕES TEÓRICAS E  
OUTROS FUNDAMENTOS PARA O DIÁLOGO**

## **Capítulo 1**

### **Princípios da Pesquisa: reflexões teóricas e outros fundamentos para diálogo**

O ponto de partida para a realização da pesquisa assume alguns princípios importantes, os quais são fundamentais para a nossa análise. O primeiro princípio é a compreensão de que o ensino é uma atividade complexa que se desenvolve em contextos singulares e imprevisíveis, carregados de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas. Nessa mesma linha, compartilhamos a defesa de que a educação forma para a autonomia crítica e criativa do sujeito histórico.

O segundo princípio, neste tempo de pandemia, a partir das condições de isolamento e de ensino remoto, emergencialmente implementados, os sujeitos desse processo, parceiros de trabalho, no caso da pesquisa, estudantes e orientadores dos estágios obrigatórios, são considerados em uma perspectiva coletiva em que a solidariedade seja o eixo fundante. De acordo com Sequeiros (2000), a cultura da solidariedade é um modo de encarar a vida que tem como preocupação fundamental construir uma verdadeira humanidade, em



que o essencial seja uma perspectiva coletiva e não individual.

O terceiro princípio constitui a relação delicada da unidade entre a teoria e a prática, ou seja, partimos do princípio da indissociabilidade entre a teoria e a prática. Esse princípio, há tanto tempo questionado no campo da educação, traz singularidades que necessitam ser explicitadas. Nessa linha, Sacristán (1999) questiona o que move a ação educativa ao afirmar que:

A relação teoria-prática é a abordagem certa para penetrar nessa complicada interação entre o que sabemos sobre algo e as formas de fazer as coisas para que se assemelhem aos resultados que consideramos aceitáveis e desejáveis. É uma forma de penetração declaratória de "entender o que se move", porque o faz e como o faz, ou seja, representa indagar acerca do que move a educação (SACRISTÁN, 1999, p. 18).

Assim, a primeira resposta de Sacristán (1999) em relação ao que move a ação educativa é o sentido de uma ação desejada entre o pensamento e a atividade, entre o mundo da teoria e o mundo da prática.

Naturalmente, se paramos para pensar no que estamos dizendo ou ao que estamos fazendo alusão quando fazemos referência à relação entre o mundo da teoria e o da prática, cairemos na evidência de que nos situamos e que se abre aos nossos pés um mundo que, por um lado, é turbulento e obscuro, e por outro, por vezes, é apresentado como luminoso e promissor, **sendo difícil dar os primeiros passos diante de tamanho abismo que promete ser fonte de luz esclarecedora.** (SACRISTÁN, 1999, p. 19, grifo nosso).

A fonte de luz esclarecedora é a ponte sob a forma de espiral que relaciona a teoria e a prática. São componentes, como já dito, vistos sob um mesmo caleidoscópio e que, a cada momento, configuram matizes que ora esvaem e ora fortalecem suas tonalidades.

Nesse sentido, Sacristán (1999) diferencia os termos que traduzem o significado da prática desde o pensamento aristotélico até as teorias críticas. “Sob a ótica aristotélica, a práxis é a ação de realizar o bem [...]” (p. 28). “Althusser propõe o conceito de prática teórica como processo de geração e transformação do conhecimento” (p. 24). “Na filosofia Gramsciana, o domínio da teoria não pode ser desligado das práticas sociais” (p. 25). E, por fim,

[...] a perspectiva da teoria crítica – uma derivação neomarxista – estabelece que a prática esconde interesses ocultos que obstaculizam a participação em condições de igualdade dos seres humanos, sendo missão do conhecimento descobrir essa situação de falseamento (SACRISTÁN, 1999, p. 25).

Nesse contexto de definições que ora se complementam, ora se contradizem, é que Sacristán (1999) apresenta um conceito de prática pedagógica:

A prática pedagógica entendida como uma práxis, envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros (SACRISTÁN, 1999, p. 28).

Torna-se necessário clarificar esses fundamentos da relação teoria-prática pois, muitas vezes, são utilizados como uma arma arrojada para desqualificar ou mesmo para afiançar determinada divisão do trabalho. Essas dicotomias estão presentes na realidade e fazem parte de uma história que demonstra os interesses e significados dos usos das terminologias em cada momento e lugar. Assumir uma ou outra concepção é imergir num vazio conceitual que em nada contribuiu com a práxis educativa, a qual acreditamos ser o caminho para a tão desejada transformação. Nesse sentido, atribuir relevância às concepções teóricas, e por elas guiar-se, iluminando a prática ou, ao contrário, acreditar que a prática é que deve iluminar a teoria, querendo determinar o que os teóricos irão estudar ou pesquisar, restringe a dimensão conceitual da relação implícita teoria e prática.

Porém, acreditamos que seja necessária a retomada do conceito de prática pedagógica como aquela que “pressupõe uma relação teórico-prática, pois a teoria e a prática encontram-se em indissolúvel unidade, e só por um processo de abstração podemos separá-la”. (SCHMIDT, RIBAS e CARVALHO, 2003, p. 21).

Assim, pensar em prática significa, necessariamente, pensar em teoria, falar da prática dissociada de sua relação com a teoria seria incorrer em equívocos históricos em que a prática foi vista como imitação de modelos ou mesmo uma instrumentalização técnica. (SACRISTÁN, 1999).

No tocante ao componente curricular estágio supervisionado, as pesquisas têm tido avanço considerável. Apesar disso, ainda exigem esforço no sentido de superar uma compreensão reducionista que esse componente normalmente assume nos cursos de formação de professores/as, sendo entendido, em muitos casos, como um componente de menor valor nos currículos, centrado em uma racionalidade técnica ou mesmo num modelo de formação que desvincula teoria e prática. Dessa forma, esse componente acaba por distanciar-se de uma proposta mais construtiva para a formação do futuro profissional, especificamente falando, do/a professor/a que tem no estágio a oportunidade de colocar em ação as aprendizagens vivenciadas em seu processo formativo, sejam elas teóricas ou práticas. Concordamos com Scalabrin e Molinari (2013, p. 3) quando afirmam que

o estágio supervisionado proporciona ao licenciado o domínio de instrumentos teóricos e práticos imprescindíveis à execução de suas funções. Busca-se, por meio desse exercício beneficiar a experiência e promover o desenvolvimento, no campo profissional, dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante o curso nas instituições superiores de ensino, bem como, favorecer por meio de diversos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural dos acadêmicos, futuros professores. Outros fins previstos nessa proposta são: desenvolver habilidades, hábitos e atitudes relacionados ao exercício da docência e criar condições para que os estagiários atuem com maior segurança e visão crítica em seu espaço de trabalho.

E apesar de, muitas vezes, ser uma etapa “temida” pelos/as estudantes, é também um importante componente que contribui para a ressignificação da construção identitária e de oportunidades de transposição didática do projeto de ensino, planejado durante a formação inicial.

### **1.1. O Estágio como eixo da Formação**

A discussão neste item está pautada na seguinte questão: quais são os referenciais que utilizamos para conceituar o Estágio?

O estágio é um componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura e, portanto, é vivenciado por aqueles que estão em formação inicial. Segundo o Parecer do CNE/CP nº 28/2001,

[o estágio curricular supervisionado-ECS] é um tempo de aprendizagem em que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado. (p. 8).

Apesar do que traz o Parecer mencionado, a concepção que normalmente ainda predomina acerca dos estágios é de ser um componente que serve para colocar

a teoria aprendida em prática; o momento do fazer, da prática; “o lugar da prática”. Frequentemente os/as professores/as da Educação Básica não se percebem como co-formadores/as do/a estagiário/a. A escola é tomada, na maioria das vezes, apenas como campo de aplicação de teorias desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superior (IES) ou como o lugar dos estágios. Em muitos casos, não ocorrem, de forma intencional e planejada coletivamente, processos de ensino e também de aprendizagens que estabeleçam uma triangulação entre os sujeitos envolvidos nesse processo, a saber: estagiários/as, professores/as das escolas campo e professores/as das IES. Muito comumente, em se tratando dos/as professores/as, existe uma hierarquia nos papéis assumidos por ambos, com destaque para aquele que representa a instituição de educação superior. Este, sim, é considerado como “o/a professor/a formador/a”. Arroyo (2000, p. 125), aponta que aprendemos a “específica forma de ser, de dever, vendo os outros sendo [...] Os valores, o dever moral de ser professor/a se aprendem no lento convívio exemplar dos bons ou maus professores e com nossa cumplicidade de aprendizes.” Frente a isso, o estágio pode constituir-se como um facilitador na aprendizagem da profissão de professor.

Para Pimenta e Gonçalves (apud PIMENTA; LIMA, 2004, p.45) “a finalidade do estágio é proporcionar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará”. No mesmo sentido, o estágio é entendido como sendo “as

atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho”. Ao ser considerado dessa forma, o estágio visa proporcionar ao/à professor/a em formação a vivência da docência, da parte pedagógica, dentre outras, em espaços onde a ação educativa seja desenvolvida, sendo fundamental a escola de educação básica. Comungamos do seguinte conceito de docência:

[...] a docência como ação educativa e como **processo pedagógico intencional e metódico**, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 9).

Essa concepção ampla de docência, que amplia a ideia de regência, muito utilizada em meados da década de 1970, em que conceitos, princípios e objetivos formativos se desenvolvem ao ensinar e aprender, nas diferentes visões de mundo, são incorporados em Projetos Pedagógicos de Cursos que materializam tal concepção.

De acordo com Calderano (2012, p. 249), o estágio consiste num momento intenso de ação e reflexão pedagógicas, que ocorre entre estagiário/a, professores/as e profissionais das escolas e de outros ambientes educativos onde lhe é oferecido um ambiente

propício à sua realização. Este não “consiste numa atividade à parte do curso”, onde apenas se aplica o que se está aprendendo ou que se aprendeu ali, nem tampouco se “resume às orientações do professor de estágio”.

Trata-se de um momento intenso de articulação entre as diferentes facetas que constituiu o trabalho pedagógico: observar, investigar, analisar, propor, desenvolver, envolver-se, realizar, sistematizar e continuar o processo cíclico crescente de aprender e favorecer o aprendizado, de ensinar e ajudar a ensinar, tendo sempre a perspectiva de uma construção permanente de conhecimentos em termos acadêmicos, profissionais, históricos, culturais e sociais. (CALDERANO, 2012, p. 250).

Sendo assim, consideramos o estágio obrigatório como um momento formativo que apresenta possibilidades pedagógicas fundamentais à formação docente e constrói um espaço para a efetivação de um processo formativo crítico e reflexivo consistente, enraizado na realidade concreta das escolas na atualidade.

Ora, se é enraizado na realidade concreta das escolas, como fazê-lo em tempo de pandemia? Quais alternativas foram criadas para o enfrentamento dessa realidade? Essas perguntas foram importantes como mobilizadoras da pesquisa realizada.



## **1.2.O contexto da pesquisa: o isolamento frente à pandemia**

A questão posta na atualidade tem a ver com uma realidade atípica, de excepcionalidade, que nos fez repensar alguns paradigmas que pautavam nosso trabalho nas escolas e também nas demais instituições formativas, no caso dos estágios obrigatórios, que foi o contexto da pandemia causada pela COVID-19.

Desde o final de 2019, o mundo convive com um minúsculo inimigo comum, o temido e devastador Coronavírus. Esse vírus propagou-se rapidamente pelas diferentes regiões do planeta, levando a Organização Mundial da Saúde (OMS) a decretar, em março de 2020, que se tratava de uma pandemia decorrente da Covid-19, nome dado à doença causada pelo novo Coronavírus (Sars-Cov-2).

Em virtude de tratar-se de uma pandemia até então pouco conhecida pelos pesquisadores, o isolamento social tornou-se a medida adotada pelos diferentes países como forma de prevenir a disseminação dessa doença. Essa medida repercutiu entre os diferentes setores da sociedade, provocando uma reorganização dos modos de viver e conviver, o que também teve reflexos na educação, culminando com a suspensão das atividades presenciais em todos os níveis de ensino, sendo as

atividades mediadas pelas tecnologias<sup>5</sup> a opção adotada pelos diferentes sistemas de ensino para dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem, desde a educação básica até a educação superior.

Esse contexto trouxe à tona novas formas de vivenciar a profissionalidade docente e o trabalho do profissional em educação, abordando especificamente a realidade educacional. E, motivados por este contexto, tivemos de pensar alternativas para o processo de ensino, sendo que uma das soluções encontradas pelas instituições educacionais foi o trabalho remoto mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Sem dúvida, a importância das TDIC, em sua roupagem mais atual, já estava presente em nosso cenário. Entretanto, com a mudança de comportamento em função da pandemia, o impacto deste segmento foi substancialmente potencializado.

Diante desse novo contexto, professores/as e estudantes viram-se diante de uma realidade na qual as diferentes TDIC passaram a fazer parte de seu cotidiano juntamente com o ensino remoto, o que levou professores e estudantes a adequarem seu fazer

---

<sup>5</sup> Optamos por utilizar Educação mediada pelas tecnologias por entendermos que diante da emergência do momento pandêmico foi esta a opção adotada pelos diferentes sistemas de ensino, uma vez que a Educação a Distância exige, entre outros aspectos, infraestrutura adequada com suporte pedagógico e técnico para atuar nesta modalidade.

pedagógico a uma aprendizagem rápida de um novo fazer em decorrência da pandemia.

Assim, o Ministério da Educação (MEC) juntamente com sistemas de ensino estaduais e municipais publicaram uma série de documentos que, além de regulamentar as atividades desenvolvidas por meio do Ensino Remoto, orientaram quanto à integralização curricular e o cumprimento de carga horária e dias letivos. Esse arcabouço legal, de normas e orientações produzidas em tempos diferentes dos prazos da realidade, efetivou formas e contextos diferentes na diversidade de estados e municípios que temos no Brasil.

Antes de iniciarmos a discussão sobre a legislação publicada pelo MEC, neste momento de excepcionalidade decorrente da pandemia, entendemos oportuno fazer uma distinção entre dois termos que vêm sendo utilizados largamente como sinônimos, porém apresentam diferenças conceituais: Educação a Distância e Ensino Remoto.

O termo Educação a Distância não é recente, pois desde o início do século XX já se verificavam algumas experiências desenvolvidas nessa modalidade educacional, fossem elas realizadas por meio de ensino por correspondência ou veiculadas por programas de rádio ou televisão. Entretanto, essa modalidade começa a ter maior destaque e expansão a partir da promulgação da LDB (Lei nº 9394/96, no artigo 80, o qual determina que

“O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Atualmente esse artigo é regulamentado pelo Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017. Esse decreto, além de regulamentar o artigo 80 da LDB, conceitua a Educação a Distância como

modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017).

Ainda com relação à Educação a distância, é oportuno destacar que a LDB nº 9394/96 prevê a possibilidade de utilizar essa modalidade em momentos de excepcionalidade, o que possibilitou amparo legal aos diferentes sistemas de ensino para reorganização das atividades educacionais. Porém, como essa reorganização deu-se de maneira rápida e inesperada em virtude da emergência sanitária decorrente da pandemia desencadeada pela Covid-19, no nosso entendimento a opção adotada foi o Ensino Remoto, pois não foram criadas as condições e nem a estrutura necessária para promover a Educação a Distância.

Para conceituar ensino remoto, recorreremos a Behar (2020) que assim o define: “remoto” significa

distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. Entendemos oportuno esclarecer que a denominação ensino remoto deve-se ao fato de que professores e alunos estão impedidos, por decreto, de frequentarem instituições educacionais. Behar (2020) ainda esclarece que a opção adotada pelos diferentes sistemas é emergencial, pois o ensino remoto constitui

[...] uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas. (BEHAR, 2020, p. 1).

Como anunciou Behar (2020), o ensino remoto foi uma opção adotada por diferentes países e instituições de ensino para dar continuidade às atividades educacionais. Nesse sentido, é importante conhecermos as diretrizes publicadas pelo MEC, a fim de orientar e regulamentar as atividades desenvolvidas de forma remota, durante este período de excepcionalidade pandêmica. No Quadro 1, procuramos apresentar uma síntese dos documentos orientadores publicados pelo MEC e Conselho Nacional de Educação.

**Quadro 1-** Orientações das atividades educacionais no ano de 2020 para enfrentamento à pandemia

| Data       | Determinação  |
|------------|---|
| 30/01/2020 | OMS Declara Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial de Saúde (OMS) registrou uma pneumonia de causas desconhecidas na cidade de Wuhan, na China. Este surto foi declarado como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional em 30 de janeiro de 2020.  |
| 04/02/2020 | Ministério da Saúde do Brasil decreta Emergência e reconhece a ocorrência do Estado de Calamidade Pública de Importância Nacional No Brasil. Em 04 de fevereiro de 2020, a Portaria nº 188/GM/MS decreta Emergência e, com o Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, reconhece a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação em Saúde Pública de Importância Nacional, devido à infecção humana pelo novo Coronavírus (Covid-19). |
| 11/03/2020 | A Covid-19 é classificada como Pandemia e a OMS recomenda isolamento social, testes massivos e distanciamento social. Devido à disseminação comunitária da Covid-19 em todos os Continentes, classificaram-na como pandemia em 11 de março de 2020. Para contê-la, a OMS recomenda três ações básicas: isolamento com tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social.  |
| 17/03/2020 | Ministério da Educação do Brasil promulga a Portaria 343, a qual Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19.  |

Continua

## Continuação

| <b>Data</b> | <b>Determinação</b>   |
|-------------|---|
| 18/03/2020  | CNE manifesta necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas. Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) manifestou aos Sistemas e às Redes de Ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da Covid-19.   |
| 19/03/2020  | No que tange à instituição de Educação Superior presencial, as instituições receberam orientações por meio das Portarias nº 345, de 19 de março de 2020, que altera a Portaria 343/2020 e autoriza as IES à substituição de disciplinas presenciais por aulas mediadas pelas TDIC, e a Portaria nº 356, de 20 de março de 2020, cujos objetivos eram dar continuidade às aulas de modo on-line, ou seja, não presencial.  |
| 20/03/2020  | Ministério da Educação do Brasil, por meio da Portaria nº 356, autoriza aos alunos regularmente matriculados nos dois últimos anos do curso de medicina, e do último ano dos cursos de enfermagem, farmácia e fisioterapia do sistema federal de ensino, definidos no art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, em caráter excepcional, a possibilidade de realizar o estágio curricular obrigatório em unidades básicas de saúde, unidades de pronto atendimento, rede hospitalar e comunidades a serem especificadas pelo Ministério da Saúde, enquanto durar a situação de emergência de saúde pública decorrente da COVID-19 (coronavírus), na forma especificada na presente portaria. |
| 20/03/2020  | O Congresso Nacional, com o Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, reconhece a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República, encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020.   |

Continua

## Continuação

| <b>Data</b> | <b>Determinação</b>  |
|-------------|--|
| 01/04/2020  | O Governo Federal estabelece normas excepcionais para o ano letivo da Educação Básica e Ensino Superior. Em 01 de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934, a qual estabeleceu 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.   |
| 03/04/2020  | MEC autoriza instituições do Sistema Federal de Ensino a suspender ou substituir as aulas presenciais por atividades não presenciais. O Ministério da Educação e Cultura publicou a Portaria nº 376, em 03 de abril de 2020, em caráter excepcional, autorizando as instituições integrantes do Sistema Federal de Ensino quanto aos cursos de educação profissional técnica de nível médio em andamento, a suspender as aulas presenciais ou substituí-las por atividades não presenciais por até 60 (sessenta) dias, prorrogáveis a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital. |
| 27/05/2020  | Instituição do Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus. Em 27 de maio, com a publicação da Lei Complementar nº 173, foi estabelecido o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), alterando a Lei Complementar nº 101, de 04 de maio de 2000, dando outras providências.   |
| 08/06/2020  | Conselho Nacional de Educação (CNE) publica Parecer CNE/CP nº 9/2020, Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da 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.   |

Continua



## Continuação

| <b>Data</b> | <b>Determinação</b>  |
|-------------|--|
| 16/06/2020  | O Ministério da Educação e Cultura – MEC publicou a Portaria nº 544, a qual dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19.   |
| 18/08/2020  | Presidência da República sanciona a LEI Nº 14.040. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.   |
| 06/10/2020  | Conselho Nacional de Educação aprova Parecer CNE/CP nº 15/2020. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.  |
| 10/12/2020  | Conselho Nacional de Educação aprova Parecer CNE/CP Nº 19/2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. |

Fonte: Adaptado pela Autoria a partir do documento<sup>6</sup> disponível no site: <https://educacao.rs.gov.br/gestao-pedagogica>

Para que fosse possível desenvolver o ensino remoto, respeitando as recomendações legais e sanitárias

<sup>6</sup> Adaptação dos/as autores/as a partir do documento Orientações à Rede Pública Estadual de Educação do Rio Grande do Sul para o Modelo Híbrido de Ensino, disponível no site: <https://educacao.rs.gov.br/gestao-pedagogica>.

impostas pelo momento, principalmente o isolamento social, instituições, professores/as, técnicos/as administrativos/as e estudantes passaram a utilizar as diferentes tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), por meio de ambientes e plataformas digitais, o que demandou a mobilização de novos saberes por parte de todos(as), como também a necessidade de reinventar as práticas pedagógicas.

As aprendizagens foram inúmeras e a pandemia exigiu uma rápida adequação à realidade, por isso o objeto desta pesquisa foi identificar as alternativas realizadas para que o trabalho também assumisse uma função social de compartilhamento das práticas institucionais, das práticas docentes e das experiências dos/as estudantes para a realização dos Estágios Supervisionados nos Cursos de licenciaturas das três Instituições Federais de Ensino Superior que participaram da pesquisa. Para isso, é importante compreender o caminho da pesquisa, o método, as escolhas e os dados que obtivemos, o que constitui tema do próximo capítulo.

### **1.3. O caminho da pesquisa durante a pandemia**

A pesquisa interinstitucional, a partir dos princípios já anunciados, trabalhou em uma perspectiva quali-quantitativa. Compreendemos, dessa forma, que a abordagem qualitativa se ajusta mais facilmente à visão do humano como sujeito/protagonista de uma história

em que o mundo real deve ser considerado. Temos aqui a concepção da realidade histórica, modelada por valores sociais, políticos, culturais, econômicos, éticos e por questões de gênero, contextualizadas em seu tempo e espaço.

Assim, o processo metodológico teve como meio de coleta de dados um questionário misto com questões fechadas e abertas, hospedado na plataforma *Google Forms*, destinado aos/às estudantes dos cursos de licenciatura e aos/às orientadores/as de estágios de Cursos de Licenciatura presenciais das universidades parceiras, duas universidades públicas do Rio Grande do Sul e uma de Minas Gerais.

Os critérios de seleção dos/as colaboradores/as em relação aos/às estudantes diziam respeito a que eles/as estivessem regularmente matriculados/as em alguma licenciatura da respectiva IES que integra a pesquisa, independentemente de terem realizado algum estágio. Em relação aos/às orientadores/as, que eles/as tivessem, em algum momento, orientado estágio em alguma licenciatura de uma das respectivas IES que integram a pesquisa.

Recebemos 503 questionários de estudantes, sendo validados, a partir dos critérios estabelecidos, 498. Em relação aos/às docentes, recebemos e validamos 47 questionários.

As etapas de coleta de dados foram diversificadas entre as três instituições parceiras, apesar de o questionário ser o mesmo. De um modo geral, o Grupo realizou reuniões quinzenais para organização dos roteiros dos questionários dos/as docentes e dos/as estudantes, bem como para os demais encaminhamentos próprios do planejamento de pesquisa. Foi realizado um pré-teste dos dois roteiros nas três Instituições. Posteriormente, cada professora responsável pela pesquisa em sua Instituição fez os devidos encaminhamentos.

Na UFPel, o procedimento para a coleta de dados dos/as estudantes e docentes foi o seguinte: encaminhou-se carta de apresentação aos/às coordenadores/as dos cursos de licenciatura de todas as áreas do conhecimento com os dois links dos questionários, solicitando que os replicassem aos sujeitos que deveriam responder ao instrumento. Foram feitos contatos individuais, reforçando a solicitação junto aos/às professores/as e estudantes dos nossos círculos profissionais.

Na Unipampa, a coleta de dados ocorreu da seguinte forma: os questionários foram enviados diretamente às coordenações das licenciaturas com a carta de apresentação contendo os dois links dos questionários a serem respondidos.

Na UFU, o encaminhamento contou com o envio de e-mails com as cartas de apresentação e os dois links

correspondentes para respostas para as seguintes instâncias: a) Núcleo de Estágio e Prática Educativa (Nespe) da Faculdade de Educação (Faced), b) Fórum de Licenciaturas, c) Docentes e discentes da Faced, d) Coordenações dos Cursos de Licenciatura, e) Divisão de Formação Discente (Difdi) da Diretoria de Ensino, da Pró-reitoria de Graduação que enviou para estagiários cadastrados no setor.

O período de aplicação dos questionários ocorreu, nas três IES, entre os dias 25/08/2020 e 15/10/2020 para todos os sujeitos da pesquisa - estudantes e docentes - dos cursos de licenciatura.

A abordagem dos dados teve base qualitativa. Para Lüdke e André (1986, p. 11-13, grifos nossos) são características de uma pesquisa qualitativa:

1. A pesquisa qualitativa **tem o ambiente natural como sua fonte** direta de dados e **o pesquisador como seu principal instrumento**.
2. Os **dados** coletados são **predominantemente descritivos**.
3. A preocupação com o **processo** é muito maior do que com o **produto**.
4. O '**significado**' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são **focos de atenção** especial pelo pesquisador.
5. A **análise dos dados** tende a seguir um processo **indutivo**. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

Em um primeiro momento, fizemos uma análise preliminar para validar os questionários recebidos, a partir dos critérios que estabelecemos. A seguir, distribuímos os dados em planilhas “Excel”, o que permitiu certa organicidade e um panorama mais amplo de todo o conteúdo a ser analisado.

Dessa forma utilizamos, para as questões fechadas, os recursos disponíveis no *Google forms*, com apresentação dessas questões por gráficos, de maneira mais descritiva e quantitativa para serem analisadas. Entretanto, o fato de utilizarmos etapas numéricas, por meio de gráficos, não descaracterizou o processo como eminentemente qualitativo.

Com relação às questões abertas dos questionários dos/as estudantes que foram numericamente maiores, utilizamos, em um primeiro momento, o software MAXQDA<sup>7</sup>, que nos permitiu observar a incidência (frequência) de palavras referidas por eles em suas respostas. Esse processo foi retratado em “nuvens de palavras”. Entretanto, não utilizamos esse recurso, nuvens de palavras, na apresentação do relatório, mas, sim, para subsidiar a organização dos dados em grandes eixos/categorias e, dessa forma, favorecer a interpretação e organização de cunho mais qualitativo.

---

<sup>7</sup> MAXQDA é um software acadêmico que objetiva, principalmente, a análise de dados qualitativos de pesquisa.

A análise dos dados dos dois instrumentos - questionários dos/as docentes e dos/as estudantes - teve como referência a Análise de Conteúdo, de Bardin (2011). Para a autora,

A análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2011, p.37, *grifos da autora*).

Destacamos que, na análise dos dados, não diferenciamos as instituições, visto que não era objetivo da pesquisa os resultados institucionais, mas a análise das respostas dos segmentos: docentes e estudantes. Os sujeitos da pesquisa serão assim caracterizados: EST - estudantes e DOC - docentes. As categorias de análise criadas são tema dos próximos capítulos.





# **CAPÍTULO 2**

**NA INTERFACE DO QUE APONTARAM  
ESTUDANTES E DOCENTES:  
PONTOS E CONTRAPONTO**

## **Capítulo 2**

### **Na interface do que apontaram Estudantes e Docentes: pontos e contrapontos**

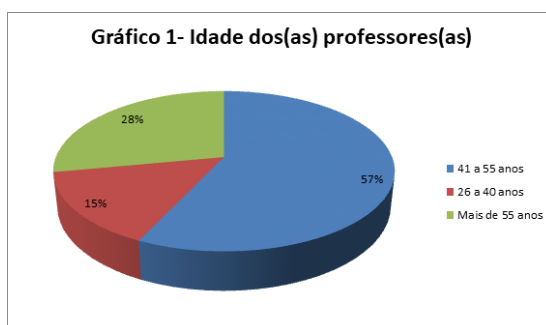
Apresentaremos as principais reflexões decorrentes das análises dos questionários aplicados aos/às estudantes e aos/às docentes dos cursos de licenciatura presenciais das três Universidades integrantes da pesquisa, a partir da organização dos dados em eixos/categorias que são analisadas a seguir.

#### **2.1. Características Gerais dos Participantes da Pesquisa**

Em um primeiro momento, destacamos que foram identificados pontos de convergências entre os perfis de estudantes e docentes. Nos dois segmentos, tivemos um maior retorno dos questionários da UFU, seguido da UFPel e Unipampa. Atribuímos esse resultado ao fato de na UFU os questionários terem sido encaminhados para “fóruns” mais coletivos e representativos dos cursos de licenciatura. Para a apresentação dos dados, neste item, seguimos em parte,

os indicadores contidos nas questões fechadas dos questionários e, posteriormente, as categorizações realizadas a partir das questões abertas.

Em relação à faixa etária, a maioria dos(as) professores tem idade entre 41 e 55 anos, o que corresponde a 57,4%. Por conseguinte, 27,7% possuem mais de 55 anos e 14,9% apresentam idade entre 26 e 40 anos. O Gráfico 1 abaixo ilustra esse resultado.



Fonte: Relatório da Pesquisa, 2021.

Em relação à faixa etária, 55,6% dos/as estudantes possuem idade entre 18 e 25 anos; 30,3% (aproximadamente 150 pessoas) têm idade entre 26 e 40 anos; 14,1% são os participantes acima de 41 anos.



Fonte: Relatório da Pesquisa, 2021.

A identidade de gênero predominante foi o **sexo feminino**, sendo, entre os/as estudantes, o percentual de 68,3%, e entre os/as docentes, 55,3%.

A grande maioria dos/as estudantes, 77,5%, possui como maior grau de formação concluído, o ensino médio. Dentre os/as docentes existe uma predominância pelo nível de doutoramento, 61,7%.

Entre os/as estudantes, 52,6% já tinham realizado algum tipo de estágio. Entre os/as docentes, a totalidade já tinha orientado estágio em algum momento da sua trajetória profissional. Lembramos que esse era um critério da pesquisa para os/as docentes.

Em linhas gerais, identificamos mulheres jovens que já haviam vivenciado o estágio de alguma forma.

## **2.2. Como são organizados os Estágios Obrigatórios?**

Neste item apresentamos os dados organizados a partir do eixo “aspectos operacionais dos estágios” que continham várias questões e compunha o questionário aplicado aos estudantes e docentes participantes da pesquisa. Dessa forma, tanto os/as estudantes, como os/as docentes, ao serem perguntados se conheciam as legislações específicas para a organização dos estágios obrigatórios, afirmaram, em sua maioria, **conhecer em parte ou totalmente as referidas legislações**. Percentualmente, respectivamente, 80% e 97%. Sem dúvida o percentual observado, principalmente entre

os/as estudantes, foi um ponto de curiosidade, tendo em vista, inclusive, que um percentual considerável tinha feito algum estágio (47,4%) até o momento da coleta de dados.

Quando perguntado aos/às estudantes e aos/às docentes se conheciam as determinações do Curso para a organização dos estágios obrigatórios, os índices se repetiram em relação à questão anterior (se conheciam as legislações específicas para a organização dos estágios obrigatórios) 80% para os/as estudantes e 97% para os/as docentes. Muito provavelmente não houve distinção entre os participantes com relação à amplitude das duas questões. A primeira, de caráter mais amplo, ou seja, as legislações nacionais para os estágios e, a segunda, mais específica, em relação ao curso. Duas possibilidades podem decorrer desses dados: a primeira, os atos regulatórios dos estágios em nível nacional e dos cursos são os mesmos; a segunda, mais provável, pode ter havido um problema metodológico no instrumento e a nuance da pergunta não ter sido devidamente explicitada.

Ao serem perguntados sobre a rotina de reuniões do estágio obrigatório nos cursos, 78% dos/as docentes disseram **haver reuniões periódicas**. Entre os/as estudantes que já realizaram estágio (48,8%), a maioria, 27,9%, afirmou haver uma rotina de reuniões dos estágios em seus cursos. Em números absolutos teríamos: dos/as 243 estudantes que fizeram estágio, 139 responderam haver reuniões periódicas nos seus cursos.

Quando perguntado aos estudantes e docentes sobre a rotina de reuniões com os/as responsáveis pelos estágios nas escolas, os percentuais relativos aos dois segmentos foram um pouco menores, perfazendo 26,5% para “concordo totalmente” entre os/as estudantes e 42,6% entre os/as docentes. Isso evidencia que os Cursos **realizam reuniões com as escolas campo** de estágio com menor frequência que as demais.

No entanto, ao serem indagados sobre se a sua rotina como professor/a orientador/a previa reuniões periódicas com os/as estagiários/as, constata-se que o percentual aumenta consideravelmente para 85,1%, o que demonstra que a realização de **reuniões com os/as estagiários/as** ocorre com mais frequência e intensidade nesses Cursos. E olhando para como os/as estudantes se colocaram em relação a essa questão das reuniões periódicas com os/as orientadores/as de estágio, há uma correspondência no número de estudantes que concordam que haja reuniões periódicas com seus/suas orientadores/as de estágio. Sendo assim, percebe-se que a frequência e rotina de reuniões com os/as orientadores/as dos estágios são mais intensas que as demais reuniões previstas pelos cursos participantes da pesquisa.

Quando perguntado aos/às estudantes e aos/às docentes se havia reuniões entre seus pares, ou seja, entre estagiários/as e outros/as estagiários/as e entre orientadores/as de estágio e outros orientadores/as, os

percentuais foram, respectivamente, 21,9% e 36,2%, para “concordo totalmente e, exatamente o mesmo percentual, 36,2%, para “concordo em parte”.

Portanto, diante dos dados produzidos, fica evidente que **há uma rotina de reuniões para planejamento e desenvolvimento dos estágios obrigatórios**. Entre os indicadores consultados temos, em ordem decrescente, no caso dos/as estudantes, os seguintes: reuniões periódicas com os/as orientadores/as, reuniões periódicas nos cursos, reuniões periódicas nas escolas e reuniões periódicas com outros/as estagiários/as. No caso dos/as docentes: reuniões periódicas com os/as estagiários/as, com os cursos, com as escolas e com outros/as orientadores/as.

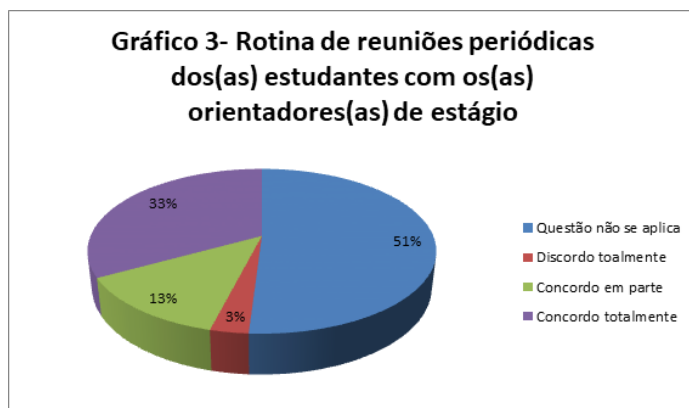
Esta configura-se como uma característica importante do Estágio Supervisionado Obrigatório, componente curricular que não pode ser realizado como se fosse uma disciplina teórica dos cursos de licenciatura, pois exige, como os dados demonstram, ações que extrapolam o limite e a organização da sala de aula, como reuniões e encontros entre as instituições e sujeitos envolvidos.

Seguindo na análise acerca das reuniões de estágios, as compreendemos como espaços estratégicos para o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das atividades do/a professor/a orientador/a junto às

Instituições parceiras e os/as estudantes. Conforme Feldkercher (2016, p.1802),

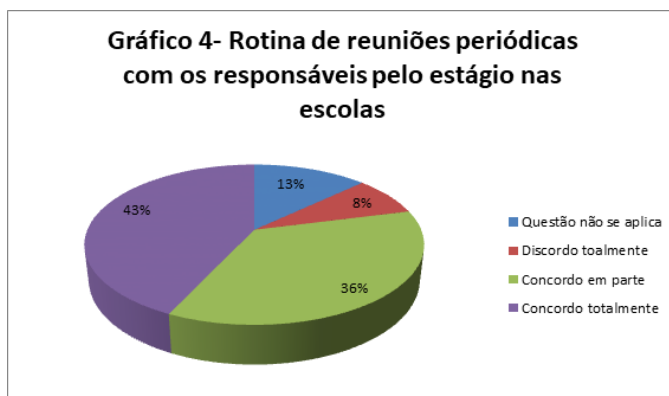
A orientação do estágio não se configura, portanto, em uma atividade controladora ou de disputa de poder e autoridade. É, ao contrário disso, uma forma de auxiliar os estagiários a enfrentarem as pequenas dificuldades diárias de sala de aula, da vida na escola, do ser professor e a desenvolverem certa autonomia profissional para tais enfrentamentos.

Apesar dos percentuais generosos para os indicadores relacionados à frequência das orientações, ressaltamos a necessidade de potencializar as reuniões com as escolas campo de estágio, bem como entre os pares, já que tanto entre os/as estudantes, como entre os/as docentes, os dois indicadores com menor intensidade de reuniões foram esses. Seguem alguns gráficos, a título de exemplificação.



Fonte: Relatório da Pesquisa, 2021.





Fonte: Relatório da Pesquisa, 2021.

Para além de um momento de aprendizagem da profissão docente, da construção da práxis, o estágio também é um tempo de angústias, dúvidas e medo para o/a estudante. É nesse momento que ele/ela necessita do apoio do/a professor/a orientador/a de estágio, para que juntos busquem as melhores estratégias para superação das dificuldades identificadas, o que reforça a necessidade de espaços criados para além da sala de aula. Em total acordo com Iza e Neto (2015, p. 32511), quando afirmam que “O estágio curricular supervisionado é um elemento articulador entre os saberes [...]”, ampliamos esta análise para a necessária inclusão do diálogo entre os sujeitos que constroem esses saberes nos estágios.

Em relação ao eixo **aspectos conceituais dos estágios**, uma questão formulada aos/às estudantes e aos/às docentes foi se os estágios nos cursos de licenciatura eram os componentes principais para a formação de professores/as, para o que 66% dos/as

docentes respondeu que “concordava em parte” e os/as estudantes 55% respondeu concordar totalmente com a afirmativa.

A próxima pergunta realizada consistia em saber se os estágios nos cursos de licenciatura eram os componentes principais para a formação dos/as futuros/as professores/as. Os/as estudantes responderam essa questão, com um percentual de 55%, “concordam totalmente” e 38% para “concordo em parte”. A resposta predominante entre os/as docentes foi para “concordo em parte”, com 66%. Esse dado suscita problematizações importantes para essa área de conhecimento: qual o lugar do Estágio no currículo dos cursos de formação de professores/as? Será que tem sido dada, historicamente, a devida importância a esse componente curricular? Essas perguntas são decorrentes das análises dos dados da pesquisa para reflexão.

Em relação ao fato de o estágio ser uma atividade exclusivamente teórica, temos 62,7% de discordância entre os/as estudantes e 91,5% entre os/as docentes. Se consideravam o estágio uma atividade exclusivamente prática, observamos 49% dos estudantes “concordando em parte” com essa premissa e 66% dos/as docentes. Também perguntamos se o estágio seria uma atividade teórica e prática, sendo que 88% dos/as estudantes concordaram totalmente e, entre os/as docentes, 100% assinalaram a mesma opção.

A grande maioria dos/as estudantes sente-se preparado para realizar os estágios levando em consideração a formação que receberam nos cursos, sendo que 48,6% concorda em parte com esta questão e 42,6% concorda totalmente. A soma desses percentuais permite analisar que no entendimento dos/as estudantes, **a formação que recebem nos cursos auxilia no trabalho que irão realizar nos estágios.**

Perguntados/as se as escolas seriam os principais ambientes para a realização dos estágios obrigatórios nas licenciaturas, obtivemos 43,8% dos/as estudantes concordando em parte e 59,6% dos/as docentes concordando totalmente. Já quando a pergunta foi se as escolas seriam ambientes de importância relativa para a realização dos estágios, os percentuais foram 42% dos/as estudantes concordando em parte e 55,3% dos/as docentes discordando totalmente.

### **2.3. Os Estágios no contexto da pandemia**

Nos dois grupos (docentes e estudantes) preponderou a anuência acerca da possibilidade de realização dos estágios de maneira remota no período da pandemia, sendo 59,4% para os/as estudantes e 59,6% para os/as docentes. Esses dados foram ratificados quando 43% dos/as estudantes disseram “concordar em parte”, com a realização dos estágios de maneira virtual, o que para os/as docentes foi, na mesma opção, 53,2%.

Em outras palavras, esse é um achado importante desta pesquisa: para mais da metade dos sujeitos que participaram, **é possível a realização do Estágio Supervisionado obrigatório nos cursos de licenciatura de forma remota durante o período de pandemia.**

Apresentamos os índices de duas possibilidades indicadas no questionário para o trabalho de estágio na modalidade remota, conforme Quadro 2 a seguir:

**Quadro 2:** Respostas para as alternativas indicadas para o estágio remoto

| ALTERNATIVAS INDICADAS                  | ESTUDANTES (PERCENTUAIS) | OPÇÃO DE RESPOSTA | DOCENTES (PERCENTUAIS) | OPÇÃO DE RESPOSTA   |
|---|--------------------------|-------------------|------------------------|---------------------|
| Miniaulas                               | 53,2%                    | Concordo em parte | 61,7%                  | Concordo em parte   |
| Estágio entre os próprios/as estudantes | 51,2%                    | Concordo em parte | 46,8%                  | Discordo totalmente |

Fonte: Relatório da Pesquisa, 2021.

Interessante notar o alto índice indicado pelos/as docentes, 46,8%, discordando totalmente da possibilidade de realização do estágio entre os/as próprios/as estudantes, enquanto que a maioria dos/as estudantes, 51,2%, indicaram concordar em parte com essa alternativa.

É evidente que, em um contexto presencial, as escolas constituem um espaço privilegiado de aprendizagem para os/as futuros/as docentes, pois

oferecem uma aproximação mais orgânica do que eles/elas encontrarão em sua prática profissional, além de constituírem o principal lócus de atuação dos/as docentes. Por isso, há uma priorização da realização dos estágios nas escolas, entretanto, nossos sujeitos não se mostraram insensíveis ao momento atípico que vivemos, considerando alternativas viáveis. Da mesma forma, compreendemos que, em tempos de isolamento social, em decorrência de uma pandemia, há a necessidade de reinvenção das instituições e dos sujeitos para enfrentar a nova realidade.

Para isso, foi solicitado também que estudantes e docentes indicassem alternativas e justificativas para a realização dos estágios remotamente durante o período da pandemia. Essa indagação caracterizou-se por questões abertas, as quais agrupamos por “eixos/categorias”, considerando, em primeira instância, quem havia respondido afirmativamente para a realização dos estágios de forma remota e quem discordava, tendo em vista que mesmo quem discordou apresentou justificativa, apesar de não ter apresentado alternativa. Isso ocorreu tanto entre os/as estudantes, como entre os/as docentes.

## 2.4. Quais alternativas são apontadas para o Estágio na pandemia?

Para os/as estudantes e os/as docentes que concordaram com a realização dos estágios de maneira remota, fizemos o mesmo agrupamento de eixos/categorias, assim organizados: Aspectos Inerentes ao Contexto da Pandemia e Aspectos Inerentes ao Desenvolvimento dos Estágios.

Dessa forma, para os/as estudantes e os/as docentes que tiveram suas falas classificadas no eixo/categoria **Aspectos Inerentes ao Contexto da Pandemia**, destacamos que vários deles/as demonstraram a importância de contextualizar o momento pelo qual passamos e considerar a realização dos estágios remotamente como uma alternativa viável. Salientaram que o momento atípico exige medidas impensadas para o contexto de “normalidade” da formação quando as atividades se faziam presenciais. Apesar de entenderem não ser a condição ideal de experienciar as atividades dos estágios, também defendem que não podemos desconsiderar as novas exigências que estão colocadas para os cursos de formação de professores/as. Interessante notar que as alternativas e/ou justificativas para a realização de estágios remotos são circunstanciadas pelo momento atípico que vivemos, não caracterizando, entretanto, uma possibilidade a ser ampliada ou considerada como ideal.

Seguem os excertos mais representativos dessa afirmação, anunciados pelos(as) estudantes e docentes<sup>8</sup>:

*Desde que ambientado de maneira adequada, a construção de um projeto de estágio supervisionado remoto pode ser uma opção viável na atual conjuntura (Est. 16)<sup>9</sup>.*

*Enquanto professores, teríamos também que estar nos adequando a isso. Por isso, acredito que seja importante que nós, professores em formação, também tenhamos essa experiência, e possamos nos adaptar às adversidades (Est. 22).*

*Estamos passando por um momento único em nossas vidas, situação atípica. Apesar de ser contra a realização de estágio obrigatório de forma remota, especificamente neste momento de pandemia não há outro jeito (Est. 67).*

*Como não está tendo aulas presenciais, não tem como ser de forma presencial. E, sim, devemos acompanhar os professores da forma como estão trabalhando no momento dessa pandemia (Est. 84).*

*O mundo se adaptou devemos nos adaptar ainda que não seja o adequado é o possível para o momento (Est. 87).*

*Devido à situação atual, precisamos nos adequar em todas as questões, inclusive no estágio (Est. 274).*

*No começo da pandemia eu nem cogitava essa alternativa, mas como não sabemos quanto tempo ainda ela vai durar, acabei modificando minha opinião (Est. 328).*

---

<sup>8</sup> Como dito anteriormente, para os(as) estudantes utilizamos (Est) seguido do número de identificação e para os(as) docentes, (Doc), igualmente seguido do número de identificação.

<sup>9</sup> Optamos por adotar o formato itálico para as inserções que correspondem às respostas dos sujeitos investigados para diferenciar das citações textuais.

*Entendo que estamos em uma situação de excepcionalidade e que seja possível replanejarmos nossas ações de forma a permitir que o professor em formação experiencie modos outros de ensinar-aprender (Doc. 06).*

*Visto que o estágio busca colocar o futuro profissional com a realidade do seu campo profissional, e a realidade atual é o ensino remoto, não vejo motivo dele não ser realizado nesse formato (Doc. 07).*

*Como a pandemia impossibilita os encontros presenciais, temos de procurar outras alternativas e o ensino remoto é uma delas (Doc. 20).*

*Se os professores das escolas PRECISAM atuar de forma remota, como não organizar o estágio de forma remota? Se não o fizéssemos, não estaríamos realmente preparando o aluno para "o mercado", para "a sociedade". (Doc. 30).*

Os/As estudantes assinalaram, também, que, se o trabalho remoto está sendo desenvolvido nas instituições de educação superior, seria coerente que os estágios tivessem a mesma possibilidade. Dizem alguns/as estudantes:

*É possível realizar o Estágio Obrigatório de forma remota, pois se é possível que se deem aulas remotas na universidade, é possível que os alunos deem aulas remotas nas escolas. Ainda que não seja ideal, nem recomendado, é possível (Est. 08).*

*Da mesma forma que estamos tendo aulas de maneira remota, também é possível dar aulas de maneira remota (Est. 54).*

Alguns/mas estudantes, assim como parte dos/as docentes, destacaram que, se as escolas estão realizando o trabalho remoto, haveria, da mesma forma, possibilidade de realização do estágio remoto.



*Mesmo atravessando um período difícil em função da pandemia e consequente isolamento social, as escolas da rede pública, especialmente as do Estado, local principal dos estágios em Ciências Sociais, continuam as atividades escolares de forma remota. Nesse sentido, os estudantes do curso que se sentem aptos, juntamente com a orientação, podem se constituir em parceiros dos professores para pensar possibilidades de trabalho, a partir das tecnologias digitais, junto aos estudantes do Ensino Médio (Doc. 01).*

*Creio que poderiam liberar os estágios EAD, tendo em vista que as escolas estão tendo aulas EAD (Est. 06).*

*Tenho mais dúvidas do que certeza em relação a esta questão, mas marquei "sim", pois os professores da Educação Básica estão em trabalho remoto, logo compreendo que esta seria uma oportunidade ímpar para a compreensão dos licenciandos das dificuldades vividas neste momento (Doc. 08).*

*Não há outro modo, no momento. Então, temos de aprender e é um modo de trabalho, então tem de ser possível ser realizado (Doc. 31).*

*Uma vez que professores estão dando aula de modo remoto, os estagiários poderiam observar/ajudar/refletir sobre essa prática (Doc. 39).*

*Se as instituições campo de estágio estiverem organizadas de forma remota o estágio obrigatório poderia acompanhar essa organização (Doc. 42).*

*A educação não parou, devemos acompanhar as aulas remotas (Est. 46).*

*Pois as aulas estão sendo de forma remota. Consequentemente, os estágios também ocorram da mesma forma (Est. 50).*

*Acredito que seria uma alternativa viável termos contato com as escolas que também estão passando por esse momento difícil (Est. 66).*

Lembramos que a relação entre escola e universidade já carecia ser revista e, com a possibilidade dos estágios serem realizados remotamente, esta, talvez, frágil relação, tenha ficado ainda mais sensível, havendo a retomada de antigas reivindicações, principalmente das escolas que, muitas vezes, têm sua responsabilidade, inclusive legal, secundarizada no processo de formação dos(as) estudantes. No estudo realizado por Iza e Neto (2015) acerca da relação universidade-escola, ao trazerem as entrevistas dos/as diretores/as de escolas básicas, destacam em um dos relatos, que “A diretora parece indicar uma ausência de acompanhamento da universidade em relação ao desenvolvimento do estágio na escola, talvez em função disso haja um resguardo em aceitar o estagiário”. (IZA, NETO, 2015, p. 32516)

Trazemos este aspecto pois, a exemplo de nosso estudo, vários/as estudantes e docentes terem sinalizado para a possibilidade de realizar o estágio, justificando que as escolas sempre estiveram e permanecem em trabalho pedagógico e, dessa forma, seria viável manter as atividades lá desenvolvidas pela universidade, como os estágios, entendemos que essa relação pode e deve ser reavaliada, no sentido de superar “velhos vícios”.

Outra possibilidade evidenciada entre os/as estudantes diz respeito ao fato de alguns/mas considerarem que, mesmo os estágios sendo teóricos e práticos, a parte teórica poderia ser realizada remotamente.

*Acredito que seja possível fazer, pelo menos, a parte teórica do estágio obrigatório de forma remota (Est. 215).*

*Levando em conta que para mim o estágio deve ser prático e teórico, é possível realizar a parte teórica virtualmente (Est. 254).*

*É possível realizar parte da carga horária dos estágios virtualmente, dependendo da disponibilidade de vagas nas escolas (Est. 492).*

Sem dúvida, essa defesa acaba repercutindo uma concepção de teoria e prática que, talvez, seja pouco elaborada. Entretanto, é muito comum ouvirmos entre os/as estudantes que teoria diz respeito aos conceitos desenvolvidos nos cursos de graduação e a prática é o fazer pedagógico desenvolvido nas escolas.

A relação entre teoria e prática nos estágios necessita ser aprofundada, tendo em vista a maneira, muitas vezes, superficial como é abordada. Como apontam Scalabrin e Molinari (2013, p. 4),

[...] os estágios são importantes porque [objetivam] a efetivação da aprendizagem como processo pedagógico de construção de conhecimentos, desenvolvimento de competências e habilidades através da supervisão de professores atuantes, sendo a relação direta da teoria com a prática cotidiana. Pois unir teoria e prática é um grande desafio com o qual o educando de um curso de licenciatura tem de lidar.

Parece haver um clamor uníssono entre os/as estudantes sobre esse aspecto. Talvez nós, professores/as, tenhamos de auxiliar na mediação desse processo de caracterização das dimensões teóricas e práticas nos cursos de formação, buscando uma síntese compreensiva mais próxima da práxis ou da unidade teoria e prática.

Nossas experiências docentes têm demonstrado que esta não é, necessariamente, uma experiência individual.

Poucos/as estudantes também salientaram a possibilidade de realização dos estágios remotamente por questões mais pragmáticas, como por exemplo, a situação dos/as “formandos/as” que necessitariam cumprir as exigências legais em relação aos estágios obrigatórios, já que estes são pré-requisitos para a integralização dos currículos dos cursos de licenciatura.

*Estágios obrigatórios a distância, principalmente para alunos que estão se formando (Est. 01).*

*Incluir aulas remotas/online como alternativa para o estágio de formandos (Est. 44).*

*Principalmente para não atrasar os alunos que estão se formando, acho que se faz urgente a necessidade devido à pandemia, de estágios obrigatórios a distância (Est. 65).*

*Não há opção melhor e atrasar a formatura causará prejuízos econômicos para os discentes (Est. 68).*

*Em um mundo que convive a cada dia com o ensino a distância, por que não fazer estágio de forma remota? Talvez não seja a melhor opção, mas deve ser considerada a hipótese de realizar o estágio de forma remota. Primeiro por se tratar de componente curricular obrigatório. Segundo, porque existem pessoas que dependem apenas desse componente para se formar, logo, não é justo ter de aguardar o retorno à normalidade para concretizar o curso, sabendo que outras disciplinas são ofertadas remotamente (Est. 97).*

Com justificativa similar, alguns(mas) docentes assim se manifestaram:

*Ainda assim, é importante considerar o processo angustiante vivenciado pelos professores nas escolas, e penso que um estagiário viria a sobrecarregar esta tarefa... Porém,*

*temos acadêmicos que necessitam concluir sua formação, então é uma situação de difícil resolução rápida (Doc. 23).*

*Creio que seja uma oportunidade para permitir a graduação de estudantes que já estejam no final do curso (Doc. 46).*

Especialmente entre os/as estudantes, houve menção às questões de saúde e medo do contágio.

Alguns exemplos de respostas são:

*Acredito que seja a melhor maneira, pois não podemos pôr a vida dos alunos em risco (Est. 29).*

*Para não agravar a situação, e não colocar em risco a vida das pessoas. Devido às decisões da OMS, o indicado é evitar aglomerações, mas é imprescindível manter as atividades (Est. 91).*

*É a melhor maneira de se fazer o estágio nos tempos atuais, pois, assim, manteremos a política de distanciamento, preservando, assim, a saúde de todos (Est. 208).*

*Não, pois ficarei exposta e expondo os outros a um vírus (Est. 276).*

*Devido ao alto risco de contágio da Covid e à precarização de higiene tanto dos alunos quanto das escolas (Est. 359).*

*Pois é uma questão de cuidado e precauções a respeito da saúde pública (Est. 380).*

Importante destacar que muitos/as estudantes não se sentiram seguros para desempenhar as atividades previstas nos cursos, inclusive aquelas relacionadas aos estágios, fosse pela segurança dos/as alunos/as nas escolas ou mesmo pela própria segurança. É compreensível que assim pensassem, já que, historicamente, nenhum de nós havia experimentado uma crise sanitária pandêmica de tamanha proporção. Tendo

em vista a gravidade da situação, elementos como cautela, cuidados na tomada de decisões e análise ponderada, centrada em preceitos científicos, fizeram-se e ainda se fazem necessários.

Para os eixos/categorias referentes aos **Aspectos Inerentes ao Desenvolvimento dos Estágios** tanto para os/as estudantes, como para os/as docentes, agrupamos respostas **relacionadas ao como planejar e/ou desenvolver as atividades de estágio remotamente.**

Parte dos/as estudantes foram categóricos ao destacar a importância de vivenciar esta “nova” experiência das aulas remotas, construindo alternativas para desenvolverem suas aulas. Afirmam:

*Pensando em nós como futuros professores, e ainda podendo passar por outra situação como essa que estamos vivendo; ministrar aulas remotas; acredito que ao realizar estágio obrigatório de forma remota, estaríamos preparados futuramente caso tenha necessidade de tal metodologia (Est. 62).*

*Não sabemos como vai ser no futuro, por isso é importante conhecer todas as formas de ensino (Est. 69).*

*Acredito que seja uma oportunidade única para os estudantes terem essa experiência do ensino remoto, pois não sabemos se pode acontecer novamente esse cenário que estamos vivendo (Est. 76).*

*Tendo em vista que a pandemia trouxe novas experiências e formas de se pensar e fazer a prática escolar, acredito ser possível e importante a experiência adquirida nesse momento (Est. 142).*

Entre os/as docentes, destacamos as respostas relacionadas à possibilidade de novos aprendizados

provocados pelo ensino remoto. Alguns exemplos dessas respostas:

*[...] será necessário re-**pensar** tanto a disciplina de estágio ofertada pelo curso, quanto o planejamento das aulas dos estudantes, no sentido de não só organizar os conteúdos a serem abordados, mas também pensar os momentos de problematização, as ações e interações dos estudantes do ensino médio num ambiente virtual, assim como a mediação e intervenção necessárias para esse processo (Doc. 01).*

*Acredito que possa ser um momento de aprendizagem ao futuro professor, sobretudo com o reconhecido uso das tecnologias para o ensino. Além disso, temos egressos que atuam em cursos EaD (Doc. 02).*

*Considero importante o estagiário ter a experiência/vivência de estágio remoto para estar mais bem preparado para o uso das tecnologias e planejamento de atividades assíncronas (Doc. 13).*

*Assim os nossos estudantes conhecem uma outra realidade da educação básica e da precariedade do ensino a distância (Doc. 21).*

*A atividade depende muito do interesse e comprometimento do licenciando, do orientador e dos demais envolvidos na atividade (Doc. 27).*

*Não sendo possível a presença do estagiário na escola, é possível que sejam oferecidas atividades como análise do PPP da escola, conversas virtuais com diretores, coordenadores e professores, é possível, com base no estudo de documentos oficiais, analisar atividades ofertadas pelos professores a seus alunos, bem como propor atividades sempre de forma colaborativa, etc. É claro que isso não é o ideal, pois o estagiário fica privado do contato com os alunos e com o universo escolar (Doc. 34).*

*Estou desenvolvendo o estágio da licenciatura por meio remoto por considerar um momento importante para que os licenciandos conheçam a realidade imposta aos professores e estudantes da educação básica. Creio que para a formação profissional e política do futuro professor seja*

*importante se envolver com os desafios desse momento emergencial. Mas, como orientamos aos licenciandos, os estágios nesse período são opcionais e realizá-los é decisão do estudante (Doc. 36).*

*[...] Tudo terá que ser analisado com cuidado e com respeito a todos envolvidos no ato pedagógico (Doc. 40).*

*[...] professores e estagiários precisam ter um bom **diálogo**, confiança um no outro e organizar a melhor forma de trabalho para que o estagiário possa cumprir sua atividade. Como professora orientadora, preciso mediar as ações dos estagiários para atendimento das demandas dos professores e alunos das escolas (Doc. 43).*

Evidentemente, as mudanças necessárias para a realização dos estágios de forma remota ultrapassam os limites deste componente curricular. Observamos que as mudanças causadas pelo ensino remoto retratam realidades sociais distintas que vão desde as condições que cada grupo social teve para “sobreviver” a esta crise, até as condições para efetivamente estarem incluídos/as na “era escolar digital pandêmica” e participarem das atividades implementadas pelo ensino remoto.

Espaços educacionais foram transportados para as casas dos/as estudantes e docentes publicizando não só seus locais privados, como também suas condições de classe, escancarando, em muitos casos, situações de desigualdades que eram invisíveis no contexto presencial. Neste sentido, assim como se posicionam Cigales e Souza (2021, p.294),

Temos que considerar uma “quebra de paradigma pedagógico”, posto que o espaço físico da sala de aula, das bibliotecas, da cantina, das rotinas de viagens, da sociabilidade do universo estudantil acadêmico passou



rapidamente para uma interação mediada por tecnologia, mais especificamente pela tela do computador ou do smartphone. Os efeitos sociais e psicológicos dessa repentina transformação ainda são pouco conhecidos, em especial, no âmbito do ensino superior.

Houve, entre os/as estudantes, quem apontasse para a possibilidade de um trabalho conjunto com o/a professor/a da escola básica, indicando que o trabalho pedagógico, na sua essência, está sendo desenvolvido e, assim, traduz-se em grande medida na aprendizagem da profissão docente. Seguem alguns excertos, nesse sentido:

*Podemos desenvolver atividades por encontros online como aulas e em seguida passar algumas atividades para os alunos fazerem em casa e nos enviar de volta, ou então para serem discutidas em um próximo encontro (Est. 03).*

*Assistir/participar de aulas online. As aulas online são, obviamente, diferentes das aulas presenciais, visto que falta o contato e a agilidade que temos quando no mesmo recinto. Porém, é uma alternativa que já é utilizada por alguns cursos há tempos e acredito que agora será ainda mais (Est.06).*

*Gravar videoaulas, preparar material de apoio, dar monitorias, corrigir atividades, entre outros (Est. 14).*

*Acompanhar uma ou duas turmas juntamente com a professora regente em atividades que são realizadas remotamente, por exemplo (Est. 21).*

*Acredito que oferecer aulas online para as escolas e/ou instituições que estão em funcionamento através de plataforma online é também uma experiência importante para os estudantes. Apesar de não ser dentro da escola física, o aluno estará inserido no contexto, em contato com os alunos, com o corpo escolar, tendo que planejar suas aulas e se adequar a essa realidade (Est. 22).*

*Uma alternativa é preparar e gravar aulas para disponibilizá-las aos alunos a que se dirigem (Est. 36).*

*Existe a possibilidade de se realizar os estágios através das aulas remotas disponibilizadas por alguns estados ou por escolas particulares, [auxiliando] os professores contratados e efetivos e etc. (Est. 41).*

*A modalidade remota passará a ser uma alternativa de ensino, além da praticidade para o estagiário, este modelo está se tornando uma tendência cada vez mais real e empregada no ensino (Est. 187).*

Ao analisar essas respostas, apreende-se o quanto professores/as e estudantes estão anunciando formas e possibilidades de trabalho com o Estágio a partir da realidade existente. Lembramos que esses sujeitos responderam que têm conhecimento das legislações acerca da temática e, por isso, pressupomos que conhecem os objetivos de tal componente na formação de professores/as da Educação Básica.

Reforçamos a fala “a pandemia trouxe novas experiências e formas de se pensar e fazer a prática escolar”. Ora, isso também exige novas formas de pensar e fazer o Estágio. Claro que a forma, com a imposição necessária do isolamento social, aproxima-se das TDICs que encurtam as distâncias. Alguns estudantes relacionaram as alternativas para desenvolver os estágios remotamente com o uso das Tecnologias Digitais (TDIC), considerando ainda, o caráter inovador desse tipo de recurso/planejamento.

*Ambientes virtuais de aprendizagem são promissores em tempos de distanciamento social. Inserir estagiários como colaboradores e/ou desenvolvedores desse tipo de tecnologia educacional poderia ser uma alternativa (Est. 01).*

*As plataformas de ensino a distância podem ser a base do desenvolvimento do estágio obrigatório nesse período. Vinculado a sua respectiva disciplina, nas escolas em que adotaram esse modelo temporário de ensino, o estágio obrigatório traria uma rotina de estudos mais dinâmica pros alunos, além de acrescentar experiências para os licenciandos (Est. 04).*

*Creio que dar aulas em forma de videoaula seria uma proposta bastante significativa, utilizando as plataformas já utilizadas pelas escolas ou propondo a plataforma que a universidade utiliza (Est. 05).*

*As atividades poderiam ser desenvolvidas de maneira virtual, por meio de plataformas, de maneira a administrar aulas, acordando os termos com o professor responsável (Est. 12).*

*Sala de aula virtual, evitando, assim, contato entre as pessoas e interagindo entre elas de maneira segura (Est. 19).*

*É uma forma de remanejar os recursos digitais ao nosso favor (Est. 26).*

*Pois em tempo de pandemia a tecnologia está sendo o principal e praticamente único caminho para a comunicação, o que não deixa de ser um bom caminho para o conhecimento escolar pois, mesmo que cheio de desafios, manter os alunos em estudo é de extrema importância para o seu desenvolvimento contínuo. Assim, por meio do estágio de forma remota, além de colaborar com os professores, futuros colegas de trabalho, ganho, como profissional, a experiência de um ensino remoto como docente. (Est. 155)*

Dentre as plataformas citadas pelos/as estudantes como possibilidades para realização do estágio obrigatório, as mais citadas foram o *Google Meet*, *Youtube* e *Google Classroom*. Na sequência, com menos referências, tivemos *Moodle*, *Skype*, *Jeetsi*, *Microsoft Teams*, *TikTok*, *Zoom* e *WhatsApp*. Alguns enunciados nesse sentido:

*Virtualmente, atividades propostas em plataformas como o **Moodle** cead, na qual podem ser disponibilizados links de artigos científicos, links de **vídeos do Youtube**, questões avaliativas respondidas com sua respectiva pontuação, atividades complementares, uma plataforma mais fácil de ser manipulada, acesso rápido com raríssimas exceções, mas, no geral, é uma plataforma cheia de novidades e recursos para ampliar o ensino-aprendizagem, além de materiais práticos disponibilizados e publicados nessa plataforma (Est. 18).*

*O que seria feito de forma presencial, será feito online. Ou seja, na Escola X foi definido que as aulas serão via **Google Meet**. Então, o estagiário acessa essa plataforma para acompanhar o professor, algo que faria caso estivesse de forma presencial (Est. 70).*

*Os estágios poderiam ser feitos de forma remota, da mesma forma que o presencial, com uma turma para prática de aulas remotas pelo/a estagiário/a. Creio que os estagiários estão até mais instrumentalizados que os docentes titulares com as metodologias aplicadas, as atuais tecnologias remotas (**WhatsApp, Youtube, Facebook, TikTok** etc.) (Est. 387).*

Nossa pesquisa vem ao encontro do que assinalam Gonçalves e Avelino (2020, p. 43), quando ressaltam as plataformas e seus usos no ensino remoto:

Google Classroom, Hangout, Meet, Zoom, Teams, Sway, Flipgrid, Youtube, Instagram, Whatsapp, canais interativos de TV, entre outras ferramentas, serviram de subsídios, em um primeiro momento, para desenvolver ações alternativas no que tange ao processo de ensino e aprendizagem. Com a imersão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em um curto período, percebe-se que a formação docente inicial e continuada tem apresentado lacunas que carecem ser sanadas, em pleno isolamento social.

Interessante notar que os/as estudantes, em uma primeira leitura, seriam os sujeitos que poderiam estar

mais familiarizados/as com as novas tecnologias que servem de base para o ensino remoto, mas a realidade tem mostrado um outro cenário. O número de “analfabetos/as digitais” também entre os/as estudantes é considerável e, mesmo que eles/elas passem bastante tempo nas redes sociais, o uso dessas tecnologias é significativamente diferente daquelas para a aprendizagem no ensino remoto. É uma outra lógica formativa e, diríamos, outra base epistemológica.

Nossas análises levam a pensar que, provavelmente, nenhuma dessas alternativas tenham sido suficientemente criativas para rompermos as barreiras que giram em torno das TDICs. Entendemos que somente adequar/adaptar o Estágio ao meio remoto, sem uma reflexão sobre as possibilidades que as TDICs oferecem como ferramentas para o desenvolvimento desse componente curricular, contribui para reforçar e manter as velhas práticas eternizadas no ensino tradicional.

De acordo com Morrison (2008), a sociedade é um sistema complexo, e todo sistema desse tipo adapta-se e desenvolve-se para que possa sobreviver. Visto isso, e considerando todos os pontos apresentados e o atual cenário mundial, são perceptíveis os inúmeros desafios que estudantes e docentes das licenciaturas enfrentam na hora de efetivarem os estágios obrigatórios neste momento de pandemia, uma vez que as atividades desenvolvidas por meio do ensino remoto foram regulamentadas tanto no que se refere a integralização

curricular, ao cumprimento de carga horária e dias letivos, bem como na realização dos estágios obrigatórios. Segundo a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19”, as atividades desenvolvidas nas escolas e cursos superiores deveriam ser suspensas e substituídas pelo “ensino remoto”.

Sendo assim, estudantes e professores/as precisaram se reinventar para trabalhar no ensino remoto, buscando garantir, neste espaço, a mesma qualidade das aulas presenciais. Quanto aos estágios, por serem normalmente considerados em sua perspectiva “prática”, como já afirmamos, foram suspensos, situação reavaliada mais tarde e regulamentada pelo MEC, por meio da Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, que regulamenta a realização de atividades práticas e laboratoriais e a oferta de estágios das instituições de ensino superior (IES) enquanto durar a pandemia da Covid-19.

Destarte, se em um cenário não pandêmico já problematizamos o papel dos Estágios nos cursos de formação de professores/as, durante a pandemia os questionamentos foram potencializados: Por que nossas ações institucionais se distanciam tanto dos princípios anunciados neste texto? Que importância atribuímos ao Estágio Supervisionado na Universidade? Qual conhecimento do “mundo presente” estimulamos? Como

aproximar licenciaturas e bacharelados? Como articulamos o ensino, a pesquisa e a extensão na formação de professores/as? Qual projeto temos para a universalização e aprimoramento da Educação Básica? Questões que retomam as finalidades da Educação Superior, de acordo com a LDB (Lei n. 9.394/96), e que nos fazem pensar para além do período de pandemia, em questões que estão também colocadas como desafios.

### **2.5. Por que não realizar o Estágio durante a pandemia?**

Também há um grupo considerável de sujeitos da pesquisa que não concordaram com a possibilidade de realização dos estágios remotamente. Houve diferenciação no agrupamento entre os dois segmentos (estudantes e docentes). No tocante aos 40,6%, dos/as estudantes que se alinharam a esta opção, temos a organização dos dados nos seguintes eixos/categorias: Justificativas Gerais para Negação dos Estágios Remotos, Insuficiência Teórica do Campo de Estágio, Aspectos Inerentes às Relações Interpessoais, e Aspectos Inerentes à Falta de Estrutura ou Formação em TDIC.

Com relação aos/as docentes, o agrupamento foi: Insuficiência Teórica do Campo de Estágio, Aspectos Inerentes às Relações Interpessoais e Interinstitucionais, Aspectos Inerentes à Falta de Estrutura, Formação ou TDIC e Preocupação com a qualidade da formação do/a

licenciando/a. A seguir apresentaremos os dois segmentos e as falas que os representam.

Acerca do que foi dito pelos/as estudantes e que recebeu a classificação **Justificativas Gerais para Negação dos Estágios Remotos**, destacamos que, no entendimento deles/as, esta atividade, os estágios, devem ser presenciais, por não existir como fazer o estágio de um curso presencial de maneira remota. Algumas passagens ilustram essas afirmativas:

*Aguardar o momento ideal para que se possa fazer o estágio de maneira presencial (Est. 11).*

*Acredito que, em meio a pandemia, estamos explorando muitas alternativas. Porém, estágios deveriam ser presenciais (Est. 12).*

*Penso que os estágios devem ser feitos de modo presencial. O meu curso é presencial (Est. 24).*

*Na minha opinião, os estágios deveriam ocorrer apenas depois do fim da quarentena de forma presencial. Nada antes disso (Est. 27).*

*Tem que ser presencial (Est. 45).*

*O estágio deverá ser sempre presencial! (Est. 72).*

Já para os/as estudantes que se enquadraram no eixo/categoria, **Insuficiência Teórica do Campo de Estágio**, o estágio, no ensino remoto, não oferece a mesma experiência que o presencial. Alguns exemplos de respostas são:

*A educação remota, no meu ponto de vista, não oferece a experiência necessária para o estudante de licenciatura, sendo essa troca presencial indispensável (Est. 03).*



*Por se tratar de uma atividade em que temos que desenvolver a teoria na prática, acredito que o presencial seja o correto, pois o aluno coloca em prática o que aprendeu e terá um acompanhamento mais minucioso. Isso não seria possível a distância (Est. 07).*

*Pois não tem a experiência com o ambiente escolar de fato (Est. 10).*

*Não seria possível ser feito de maneira remota, pois o estágio vai além do que ocorre dentro da sala de aula, como os alunos se comportam e como a temática da aula está sendo exposta. Observa-se todo o ambiente escolar, com as atividades de maneira remota essa experiência seria incompleta (Est. 15).*

*Na minha graduação, já cursei 2 de 5 estágios obrigatórios, além do PIBID, e acredito que a experiência proporcionada por estar dentro da escola é muito valiosa. Através do cotidiano, surgem questões que levo pra debater dentro da universidade, e o convívio com os alunos, de forma mais próxima, me ajuda a ter uma maior noção e me preparar para quando eu for ministrar aulas. Na minha experiência, a interação com os alunos foi muito importante porque eu não ocupo o lugar como estudante e nem como professora, mas, sim, como estagiária e tenho outra visão da dinâmica da sala de aula, e acredito que o ensino remoto não vai permitir ter essa interação com os alunos (Est. 24).*

*Pois, depois, quando entrar em uma sala de aula, não saberá como se comportar diante dos alunos (Est. 31).*

*O estágio requer contato, presença. Não há como conhecer um local de atuação profissional de forma remota, nem mesmo colocar a teoria em prática a distância (Est. 34).*

*Não vejo possibilidades para atender aos alunos neste período de Pandemia, pois seria uma forma de exclusão não atender uma minoria (Est. 37).*

*A atuação do professor, de maneira geral, dá-se no espaço da sala de aula. Como o estagiário se formará um professor sem estar dentro desse espaço? Quais serão as consequências de um estagiário se formar sem experiência dentro da sala de aula? Como ficará sua atuação em sala de*

*aula após o ensino remoto? Acredito que essas questões são centrais para refletir sobre a opção de estágio a distância, pois um dia as aulas voltarão ao seu espaço original, e qual vai ser a autonomia de um/a professor/a que fez a principal parte de sua formação em licenciatura através do ensino remoto? (Est. 44).*

*A vivência/experiência em sala de aula, a aproximação com a realidade docente não será apreendida pelos professores em formação, caso os estágios sejam realizados remotamente. Além disso, as miniaulas ou as aulas simuladas entre os alunos de graduação pouco ou nada simulam o verdadeiro ambiente escolar. Trocando em miúdos, o estágio, [frequentemente] é a única possibilidade de conhecimento prévio da verdadeira atividade docente, e acredito que privar o graduando dessa experiência é uma decisão complexa (Est. 63).*

*Como a pandemia é algo passageiro, fazer o estágio obrigatório de forma remota não te preparará para uma sala de aula presencialmente, e o ensino remoto e o ensino presencial são, em parte, diferentes um do outro. Acredito que fazer o estágio remotamente te dê outro tipo de conhecimento, mas o presencial seria o mais completo (Est. 144).*

*Não, pois não teremos as mesmas experiências que teríamos em sala de aula presencial (Est. 175).*

*Sem a prática é impossível. A ideia do estágio é passar uma experiência profissional ao aluno. Como ter uma experiência profissional através de teoria, sem contato real com a profissão? (Est. 228).*

Considerando o que foi dito pelos sujeitos nos excertos anteriores, para justificar a impossibilidade de realização dos estágios remotamente, seja fazendo alusão ao espaço das escolas como imprescindível ao trabalho de estágio, seja pelas relações nelas estabelecidas ou pelas oportunidades de aprendizagens que não podem ser substituídas, trazemos outro elemento para análise,

recorrendo à Novelli *et al*, (2021, p.1-2), os quais destacam:

Pontua-se que os acadêmicos dos cursos de Licenciatura da modalidade presencial também sofreram profundos impactos na execução da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Limitando-se aos espaços digitais, foi necessário repensar como propiciar a esses futuros licenciados a possibilidade de estagiar em seus respectivos ambientes de ensino, de modo a refletir sobre a sua prática futura, além de concluir a carga horária das disciplinas de estágio na graduação.

Cabe lembrar que os estágios nos cursos de licenciatura, mesmo quando ofertados na modalidade EAD, segundo orientações legais, deveriam ser realizados presencialmente. Dessa forma, a realização de estágios remotos, nesses cursos, não teria precedentes, tampouco uma referência anterior para balizar possíveis alternativas. Esse fato, na nossa perspectiva, torna ainda mais complexa a situação atual e dificulta a aceitação de um número significativo de pessoas, no caso desta pesquisa, estudantes e docentes, sobre a realização dos estágios de outra forma, além da presencial.

Outro eixo/categoria diz respeito aos **Aspectos Inerentes às Relações Interpessoais** e um aspecto que merece destaque nesse sentido está relacionado às relações entre pares ou com o campo de estágio que vários/as estudantes alegaram não ser possível estabelecer caso os estágios fossem remotos. Para esses/as estudantes, o “diálogo pedagógico” travado nas escolas e nos cursos de licenciatura são indispensáveis para seus processos formativos, não podendo, tampouco devendo, ser substituídos. Seguem os excertos mais representativos dessa afirmação:

*Acho que o estágio requer muito diálogo com todos os membros da escola, além, é claro, de com o orientador do curso. Neste momento, os professores estão lidando com novas ferramentas e novos problemas. Acho que estagiar alguém nesse período de adaptação não é benéfico pro professor e muito menos pro estagiário (Est. 29).*

*Tratando-se de uma etapa de tamanha importância na formação do licenciando, acredito que a experiência na forma remota não seja satisfatória ao estagiário que deve ter contato presencial, no espaço da sala de aula, para que possa desenvolver e enriquecer minimamente sua experiência como professor (Est. 35).*

*[...] Além disso, acredito que o estágio seja um espaço de estreitamento, por parte do estagiário e orientadores de estágio, de questões naturalizadas no contexto escolar, as quais poderiam passar despercebidas no contexto remoto. Por fim, acredito que as discussões grupais, tão importantes na formação profissional, ficariam mais restritas, já que o intermédio de uma plataforma acaba por ser um facilitador em alguns pontos, mas limitador em vários outros (Est. 70).*

*Como graduandos em licenciatura, o contato presencial é imprescindível e indispensável (Est. 322).*

*Não proporciona a mesma experiência que o presencial, pois conta muito o contato que teremos com os alunos (Est. 331).*

*Porque eu preciso compreender a relação professor aluno, e virtualmente não é certeza que essa relação se dá da forma mais ampla e mais profunda (Est. 333).*

*Nos cursos de licenciatura, é necessário ter um contato direto com as crianças e adolescentes para a formação completa do professor (Est. 411).*

*Não, porque deve haver uma interação entre o professor e o aluno de modo presencial (Est. 435).*

Um elemento de significativo destaque apontado pelos/as estudantes, principalmente, dizia respeito à possibilidade de os estágios favorecerem as relações

interpessoais. Em referência similar, no tocante à educação, Scalabrin e Molinari (2013, p. 3) assim se posicionam:

A educação deve conter a integração com o outro, não apenas professor com professor, mas também professor e estagiário. Compartilhar a maneira como trabalha, a forma como encaminha o trabalho, são sugestões que somam à bagagem que o acadêmico está formando para que possa desempenhar sua tarefa com mais segurança.

A importância das relações interpessoais construídas ao longo do processo formativo vem sendo destacada em diversos estudos (PINTO, 2005), (CALDERANO, 2017) e observamos a sua ressignificação neste momento específico. Talvez, com ainda maior intensidade, o que caracteriza tais relações, especialmente, as pedagógicas, precise ser reavaliado. Não significa dizer que estejamos analisando qualitativamente as relações construídas em um ou outro espaço, ensino presencial ou remoto, mas anunciando que tais relações estão ocorrendo. Se mediadas pelas novas tecnologias, neste momento da pandemia, elas “perdem” em qualidade para a relação presencial ou não, pode ser foco de outros estudos.

Sob a perspectiva de outra categoria conceitual, afetividade na relação professor e aluno no ensino remoto, um estudo realizado por Sousa, *et al* (2021, p. 15), assim refere:

Outro ponto a se pensar é a sensação de proximidade com o professor. Mesmo com a sala de aula reconfigurada em sua complexidade para além do espaço físico, pouco mais da metade dos alunos pôde identificar essa sensação, o que leva a pensar que, apesar das limitações, é possível minimamente criar um clima afetivo favorável, podendo ser apontado como importante forma de possibilitar diálogos

para além de uma formação restrita aos conteúdos, assumindo alunos concretos e integrais, imersos em uma realidade.

Certamente, essa observação das autoras extrapola os limites das relações travadas durante o ensino remoto e remete à importância de atentarmos para como estão ocorrendo as relações interpessoais, também no ensino presencial, fazendo uma aproximação com o que Pinto (2005) denomina de “saberes relacionais”.

Quanto aos **Aspectos Inerentes à Falta de Estrutura ou Formação em TDIC**, considerando que as TIC estão diretamente relacionadas às alternativas para desenvolvimento do trabalho remoto, muitos/as estudantes justificaram não haver possibilidade desse tipo de trabalho exatamente por considerarem a falta dos meios tecnológicos necessários para o bom andamento das aulas remotas. Afirmam alguns:

*Eu não sei como poderia ser uma boa forma para o estágio, mas acho que através de uma plataforma que não seja ligada a alguma empresa privada e com turmas reduzidas. Não sei como seria viável, porque se a plataforma for do governo ela tem que ser muito bem estruturada para evitar dar problemas no meio da aula, e a internet de todos os envolvidos tem que ter uma qualidade. Também acho que teria que ser uma opção completamente opcional para o estudante de graduação (Est. 01).*

*Pelas vivências nos dois estágios anteriores foi possível perceber a realidade de muitos alunos, em que grande parte da turma não possuía internet ou algum dispositivo de pesquisa (celular, computadores, tablet...) em casa para realizar pesquisas sobre o tema dado em aula. Dessa forma, pode-se dizer que muitos alunos podem ficar de fora desse meio de aprendizagem (on-line) (Est. 14).*

*Uma vez que temos que levar em conta que nem todos têm acesso à internet (Est. 47).*

*Acredito que eu não tenha que criar nada, pois discordo totalmente que seja realizado. Isso não pode ser feito às pressas. Nós, alunas, precisamos ser preparadas e ter ferramentas para isso. Veja, como dito anteriormente, até mesmo nossas professoras estão aprendendo a lidar com isso tudo, imagine nós, e não quero dizer que não possuímos capacidade, mas, sim, que a nossa graduação não nos preparou para isso. É um momento delicado em que fomos, todos, educação superior e básica, pegos de surpresa. Quem sabe ao invés de desenvolver o estágio obrigatório, poderíamos pensar/pesquisar/analisar/desenvolver ferramentas/práticas/metodologias para o ensino da dança no ambiente virtual? (Est. 50).*

*Há uma parcela de estudantes que não possui acesso à internet com qualidade necessária para a realização de atividades remotas. [...] (Est. 70).*

*Dificuldade de acesso integral à internet por parte tanto dos estagiários quanto dos estudantes da rede pública. Fora a dificuldade de estabelecer, virtualmente, um relacionamento profissional adequado com os estudantes. Já é difícil para quem está começando acessar esse universo dos adolescentes em pouco tempo de estágio pessoalmente, quem dirá de forma "fria" como por meio da internet. A maior parte dos estagiários não tem contato prévio produtivo com as turmas além da hora da prática mesmo (Est. 71).*

*Pretendo estagiar em escola de rede pública; logo, há alunos sem acesso à Internet e/ou sem recursos tecnológicos, como computadores e notebook. Portanto, não vejo alternativa para executar estágio obrigatório na rede pública de ensino (Est. 269).*

*Nem sempre os graduandos estagiários dispõem de materiais para a prática da aula remota, quem dirá todos os alunos da rede básica. Desse modo, não há a possibilidade de realização de estágio, pois não seria benéfico para nenhuma das partes (Est. 385).*

*Pois para os alunos tanto das escolas quanto das universidades já está difícil manter as aulas remotas por diversos problemas de internet, luz, computador, celular. Acaba que é uma forma muito instável de ensino. Acredito que, neste momento, é impossível que se faça o Estágio Obrigatório através do ensino remoto (Est. 491).*

Com relação ao que foi dito pelos/as docentes na classificação **Insuficiência Teórica do Campo de Estágio**, destacamos:

*O estágio requer a vivência in loco do ambiente e da realidade escolar (DOC. 09).*

*A vivência no espaço escolar, de maneira presencial, na minha opinião, é indispensável (DOC. 12).*

*É uma atividade teórico-prática que exige atividades presenciais (DOC. 15).*

*Vivência em aula garante estágio (DOC. 18).*

Quanto aos **Aspectos Inerentes às Relações Interpessoais e interinstitucionais**, os docentes consideram que o estágio remoto não oferece a experiência necessária que o estágio presencial fornece, defendem a importância da presencialidade, evidenciando a relação professor-aluno e a relação do estágio com a educação básica. Alguns exemplos de respostas são:

*Como considero a vivência real em sala de aula super importante, não consigo conceber que fazer estágio de forma remota seja possível. Penso que formamos professores e não influenciadores digitais ou programadores de aulas. O virtual em sala de aula é muito diferente do presencial (DOC 03).*

*Nessa etapa de estágio, o estudante tem que vivenciar a experiência em sala de aula, presencialmente! (DOC. 19)*

*Pois os estágios têm uma relação direta com as escolas da rede básica de educação, as quais não estão desenvolvendo atividades presenciais (DOC. 24).*



*Discordo absolutamente com o estágio remoto, não apenas pela baixa qualificação da formação de alunos e precariedade de trabalho, mas, principalmente, porque a escola é o espaço principal e imprescindível para a realização do estágio (DOC. 41).*

*Não temos condições de atender a todas estagiárias de forma remota, visto que não há professores de Teatro atuando em escolas de forma remota que atendam a quantidade de estagiárias. Além disso, teatro é uma experiência presencial, corporal, relacional que se faz ao vivo, corpo a corpo. A relação entre forma e conteúdo é de difícil adaptação para a estrutura remota (DOC. 44).*

Mesmo que alguns/mas estudantes e docentes compreendam que as relações institucionais e interpessoais travadas no ensino presencial sejam mais qualificadoras do processo, não podemos deixar de trazer para reflexão o fato de que existiram tais relações no ensino remoto. Se elas substituem aquelas realizadas no ensino presencial, se são menos intensas ou algo nesse sentido, parece ser outra discussão. As TDIC mediarão, facilitaram e estabeleceram relações entre docentes e discentes e, em alguns casos, talvez, até tenham aproximado esses sujeitos.

O uso da internet tem provocado mudanças significativas, tanto na educação presencial, quanto na educação a distância. Mesmo que o ensino presencial ficasse restrito apenas às pesquisas na sala de informática, foi justamente esse trabalho educacional que auxiliou o ensino remoto nos lares, em tempo de pandemia. Com as redes sociais, plataformas digitais e outras tecnologias, o contato entre professores e alunos tem se estreitado cada vez mais. Com isso, a necessidade do ensino ampliou a possibilidades de novos horizontes a partir das ferramentas síncronas como as webconferências e chats, e assíncronas, como os fóruns de discussões, e-mails ou blogs. (GONÇALVES; AVELINO, 2020, p. 50)

No que se refere aos **Aspectos Inerentes à Falta de Estrutura, Formação ou TDIC**, falta de recursos, preparação e planejamento para a atuação de forma remota, alguns exemplos de respostas são:

*Não estamos prontos (os professores da educação básica, os estudantes, os nossos licenciandos e nós) para um período como esse. Precisamos de um tempo para nos adaptarmos à nova realidade. Acho que o pós-pandemia será primordial para inserirmos o ensino híbrido e o ensino remoto na educação básica e nas licenciaturas, mas agora, de maneira atropelada, sem o mínimo de estrutura e organização, não teremos condições de desenvolver um bom trabalho. Imagine que as redes de educação ainda estão às voltas em fornecer o acesso à internet - item primordial para o ensino remoto - e não estão conseguindo. A própria UFU não consegue garantir que os "sem internet" tenham acesso aos períodos letivos especiais. Ou seja, pode até ser um processo sem volta o ensino remoto/híbrido por conta da pandemia ou de outra qualquer emergência natural ou de saúde. No momento, não considero viável o estágio obrigatório de forma remota (DOC. 10).*

*Não é possível aplicar o Estágio de maneira remota com as condições que temos, tanto de estrutura, como das escolas e professores. O Brasil é um país que precariza há muito tempo a formação de professores. Não somos a Finlândia, o buraco é bem mais embaixo. Fazer de maneira remota é precarizar ainda mais (DOC. 16).*

*Considerando a realidade do RS, o ensino remoto é praticamente inexistente ou muito precário (DOC. 26).*

*Não da forma como acontece hoje. O ensino remoto não foi planejado. Talvez futuramente isso possa acontecer (DOC. 37).*

*Penso que, neste momento, a escola (professores, professoras, alunos, alunas, diretor, diretora, coordenador, coordenadora, pais etc.) não está preparada para receber os estagiários. (DOC. 45)*

Uma categoria que emergiu das respostas foi a **preocupação com a qualidade da formação do/a licenciando/a**. Alguns exemplos de respostas são:

*O estágio implica em uma construção muito ampla do processo. Não apenas a escola, mas o conjunto de espaços, contextos que constroem o que chamamos de escola e comunidade escolar. A preparação por meio virtual terá um limite. Atuará com alguns elementos da percepção discente, outros apenas em lócus. Em tempos de pandemia, outros diálogos acerca da prática de estágio podem ser realizados, mas o exercício da prática se altera e epistemicamente (não sei se é possível ainda) reconstruir outros caminhos de teorização e práticas docentes. Não podemos considerar a prática de estágio sem avaliar um fenômeno mundial e social que reedita o olhar pedagógico a partir e não somente daquilo que Boaventura Santos chama a Pedagogia do Vírus. Trabalha-se calçada na expectativa de uma “ciência” que resolverá os problemas com uma vacina. Outros desafios científicos estão colocados para amarra da educação e das ciências sociais e humanas que precisam, urgentemente, ser refletidos. A virtualidade, no momento, não dá conta de apontamentos de uma práxis (reflexiva e didático-pedagógica) que dê conta de um contexto escolar pandêmico e pós-pandêmico (DOC. 17).*

*Aulas remotas já são um arremedo, formar um profissional docente de maneira remota é desprezar a formação, a carreira, e o fazer docente (DOC. 25).*

*Discordo absolutamente [do] estágio remoto, não apenas pela baixa qualificação da formação de alunos e precariedade de trabalho, mas, principalmente, porque a escola é o espaço principal e imprescindível para a realização do estágio (DOC. 41).*

As críticas feitas ao ensino remoto como “arremedo”, a discordância contundente ao “estágio remoto” faz com que repensemos as características desse momento. Não estamos no ensino remoto e nem na

reflexão ao estágio remoto por opção, mas por imposição de uma pandemia. Indica aquilo que não poderíamos prever, pois nesse momento, o CNE publica um Edital de Chamamento para consulta pública destinada a colher contribuições para o documento com proposta para Diretrizes Gerais sobre a Aprendizagem Híbrida.<sup>10</sup>

Nesse movimento de crise mundial, com tantas vidas perdidas, resgatamos uma reflexão de Cuban (1984 apud Goodson, 1995, p. 22), segundo a qual “[...] a universidade parece uma concha no meio de um mar revolto”. Tudo em nosso entorno está em inconstância e estamos ainda presos às grades, às estruturas curriculares, ao conteúdo que é preciso trabalhar para a formação deste ou daquele profissional. Não podemos acreditar que o mundo passando lá fora, nós nos voltemos para o que enxergamos como “essencial”: nossos componentes curriculares, nossas atividades complementares, nossas atividades de extensão. Isso seria o essencial? Só se for o olhar de dentro de uma concha. Onde perdemos a humanidade na Universidade?

Queríamos ter acreditado no potencial transformador de uma crise social/mundial. Mas parece que nem isso serviu para abrir a nossa concha, quebrar os nossos castelos, desestruturar as nossas estruturas. Esperávamos que fôssemos eleger princípios agregadores nestes tempos em que a solidariedade, o acolhimento, a generosidade, a temperança, a humildade, a paciência pudessem surgir como valores necessários ao enfrentamento de uma realidade tão difícil. Em que

---

<sup>10</sup> O Edital de Chamamento foi publicado pela presidente do CNE, Maria Helena Guimarães de Castro, no dia 16 de novembro de 2021 e acompanha um texto de referência para análise.

momento as formas de conhecimentos e saberes são convocadas a pensar, criticar, experienciar ou, ao menos, enxergar o tempo presente? Ao mesmo tempo, como poderíamos imaginar que em meio a esses tempos pandêmicos, iriam ser apresentadas pelo CNE, as diretrizes gerais sobre a aprendizagem híbrida?

Para problematizar os dados da pesquisa, trazemos um trecho de Paulo Freire, carregado de esperança, anunciando, na história, a trajetória humana, na práxis, a ação, pensamento e comprometimento humanos, "(...) não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política e esteticamente, por nós, mulheres e homens" (FREIRE, 1992, p. 47).

Talvez essa pesquisa seja um anúncio, seja um convite para a construção coletiva de uma realidade que está por vir. Que tenhamos mais professores e professoras convencidos de nosso papel em uma Universidade pública, na formação de professores e professoras da Educação Básica. Que tenhamos sanidade para enfrentar humanamente estes tempos, sem sermos solapados/as pela dimensão técnica (necessária, mas não imprescindível). Que a nossa criatividade e visão de mundo sejam princípios para a nossa atividade docente em uma Universidade pública. Que não sejamos cobrados/as pela história, por termos nos ensimesmado nas soluções e proposições. Que as atividades de ensino e de Estágio não se transformem em atividades de um conhecimento neutro, pois a ciência não é neutra e esta pesquisa demonstra claramente uma visão humanitária e progressista de sociedade e de educação. Não queremos

definir caminhos, mas aproveitar os dados e discutir com eles, o papel e a função dos Estágios na formação do professor e da professora da Educação Básica.

Talvez precisemos, de fato, olhar para dentro da concha e aproveitar o momento para fazer as mudanças necessárias. Estamos convictos/as de que a mudança é possível. Mas não há um jeito só de apreender essa realidade e, por isso e com isso, a construção histórica e coletiva deve ser o horizonte de busca, fundamentada em princípios democráticos.



# CAPÍTULO 3

A BUSCA DE UMA SÍNTESE:  
“A EDUCAÇÃO NÃO PAROU”



## Capítulo 3

### **A busca de uma síntese: “a educação não parou”**

Tanto o título quanto a síntese que resgata os objetivos da pesquisa trazem uma fala de um dos sujeitos, em que este afirma que “a educação não parou”. Talvez essa seja uma importante afirmação desta pesquisa: profissionais da educação, envolvidos com o processo de ensinar e aprender, estiveram durante todo o tempo da pandemia repensando e buscando formas de agir para atender a urgência do momento.

Por isso, nesse contexto, concluir algo é realmente muito difícil, ainda mais quando nos sentimos atravessados/as por tantas prioridades que parecem tornar “coisas” e momentos importantes, como o da pesquisa, tão secundários.

A pesquisa foi realizada no ano de 2020. Falávamos, naquela ocasião, sobre o momento de excepcionalidade que estávamos vivenciando com as incertezas, as angústias, os medos. O abalo dos nossos “lugares de segurança” foi ganhando proporção e fazendo com que olhássemos o que há muito nem sequer sabíamos que existia. Um dos exemplos é o texto de referência para a aprendizagem híbrida. Nossas relações

pessoais e profissionais foram redesenhadas, questões sociais que estavam acomodadas ganharam evidência.

Palavras de uma “nova ordem” eclodiram incontrolavelmente: pandemia, morte, Covid, travei, internet, cansaço, remoto, virtual, governo, MEC, ministro, CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito), trabalho, álcool, vacina, síncrono, assíncrono, dentre centenas de outras possibilidades. Tivemos de olhar bem de perto para a nossa humanidade e, talvez, em alguns casos, perceber a sua falta. Da mesma forma, tivemos de olhar para nosso trabalho que já não era aquele velho conhecido e tão bem desenvolvido durante anos. Tudo novo! Ou não?

Em meio a este turbilhão de sentimentos e vivências, seguimos acreditando em um “inédito viável”, inspirados/as em Freire (1988), e atentos/as à necessidade de “escutar os desafios da realidade” com Boff (2017).

Seguimos, também, acreditando na ciência, no caráter público das IES que representamos neste estudo, movendo e revolvendo as escritas e nossos sentimentos de ser e estar construindo a educação básica e superior em um país que, de tão bonito, parece existir apenas nos versos de poetas e poetizas. Mas, infelizmente, na atual conjuntura, também um lugar que serve de morada para o “negacionismo”, para o obscurantismo, para o escracho frente ao luto de milhares de pessoas. Isso tudo é muito triste e humilhante, além de extremamente desrespeitoso.

Tivemos como objetivo nesta pesquisa elaborar um mapeamento das alternativas para os estágios, evidenciadas pelos/as estudantes e pelos/as docentes de cursos de licenciatura das três instituições parceiras (UFPel, UFU, Unipampa). Destacamos algumas reflexões

de síntese que passaremos a compartilhar, cumprindo com uma das funções sociais da pesquisa que é divulgar os dados e análises realizados.

Houve uma aproximação bastante singular entre o que foi dito pelos/as estudantes e pelos/as docentes. Mesmo que ambos os segmentos tenham lugares de fala e de formação específicos, percebemos certa sintonia nas concepções manifestadas.

A maior parte dos/as estudantes e dos/as docentes entende a possibilidade de realizar os estágios remotamente neste momento da pandemia pela Covid - 19. É relevante salientar que parte significativa dos/as respondentes mostraram que possuíam, naquele momento da pesquisa, interesse no desenvolvimento de atividades remotas. Ambos os segmentos pesquisados concordam que, apesar de não ser o “ideal”, é uma opção frente ao momento vivenciado.

Os dados da pesquisa permitem visualizar, de forma direta, algumas sugestões e justificativas apontadas pelos/as estudantes e pelos/as docentes que concordaram com a realização dos estágios de forma remota, bem como evidenciam angústias e preocupações no momento de isolamento social. Outro destaque foram as justificativas dos que não concordavam com a realização dos estágios de forma remota.

O fato é que o ensino remoto, por necessidade, acabou impelindo à comunidade acadêmica a necessidade de se reestruturar, se reorganizar, pensar novas estratégias para o momento vivenciado. Interessante perceber, pelos dados da pesquisa, que o tempo pandêmico inaugurou a urgência, o

estrangulamento do tempo e dos prazos para as aprendizagens que se fizeram necessárias. As respostas nas alternativas anunciam, um pouco, essa relação com o tempo e a reinvenção necessária.

Sobre o estágio no ensino remoto, esse é um debate que necessitará ser melhor detalhado e problematizado, daqui em diante, no contexto do Estágio Curricular Supervisionado, incluindo, nessas discussões, o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas.

Alguns outros pontos já consideramos parte dos conflitos existentes na área de formação e, mais especificamente, na área de estágio como campo de conhecimento. São eles - e na pesquisa também aparecem - a concepção do estágio ainda como aplicação da prática; as instituições universidade e escola ainda como espaços isolados de um mesmo processo formativo; a definição da função do/a orientador/a na articulação do estágio; o lugar do estágio na formação de professores/as.

Esses pontos fazem parte da área e, historicamente, temos debatido muito sobre o perfil da formação de professores/as e talvez ainda tenhamos percebido como o modelo conteudista (Coimbra, 2020a) está presente na forma de conceber o Estágio Curricular Supervisionado. Para que ele se configure como o espaço da práxis, é fundamental repensarmos as estruturas curriculares fragmentadas que ainda vivemos na Universidade. Nesse sentido, qualificar e potencializar as reuniões e diálogos entre alguns segmentos que constituem os estágios, dados observados como mais sensíveis no nosso trabalho, possa apontar o caminho

para que o estágio seja, de fato, este espaço de práxis que almejamos.

Há que se ressaltar que, do ponto de vista teórico-epistemológico, talvez não tenhamos mais discordâncias, pela produção de conhecimento e discussão realizada em nossa defesa inicial para localização conceitual de nossas referências para a realização da pesquisa. Porém, ainda temos que avançar no diálogo com a área e entre áreas para que possamos criar, como diria Freire (1992), já citado neste relatório, os inéditos viáveis do Estágio na formação de professores/as.

Além dos pontos já anunciados, a busca dos inéditos viáveis poderia estar fundamentada em alguns princípios que foram também reiterados por esta pesquisa, quais sejam, o Estágio é um componente fundamental para a formação de professores/as; o Estágio é um componente teórico-prático; portanto, exige uma organização diferente dos demais componentes curriculares; o Estágio implica uma relação colaborativa entre universidade e escola como participantes do mesmo processo formativo.

Em tempo tão adverso, conseguimos identificar o movimento, as concepções e as práticas, ou seja, a práxis de docentes e de estudantes em relação ao Estágio. A pandemia não criou fatos e nem dados novos, ela apenas possibilitou a identificação de questões/pontos que estão historicamente no debate acerca da formação de professores/as. Talvez ela tenha evidenciado os pontos que tenhamos que trazer para o debate novamente nos espaços institucionais, promovendo a reflexão e a ação em relação a esse componente fundamental para a

formação de professores/as no Brasil: o Estágio Obrigatório.

Se podemos falar em certeza, a partir dos dados evidenciados na pesquisa, esta certamente tem a ver com o fato de que a pandemia exigiu adaptações em todos os aspectos da sociedade e, na formação de professores/as não seria diferente, exigiu-se, apesar da dificuldade provocada, a reinvenção dos tempos e espaços formativos, inclusive dos Estágios. Não por escolha, mas por necessidade formativa somada à necessidade imperativa, substituímos emergencialmente os espaços das salas de aulas por plataformas digitais. Substituímos as escolas físicas pelas escolas em plataformas digitais. Nessas substituições, muitas são as perdas e, paradoxalmente, também são as aprendizagens. Mas continuamos na defesa e na luta por uma educação libertadora, crítica e viabilizadora de um processo formativo que também seja permeado de afetos, de solidariedade e de humanidade. Assim esperamos, na luta, porque a educação não parou e não pára! Somos movidos/as pelo compromisso com nossa profissão. Ser professor/a e formar professor/a faz parte do mesmo movimento histórico. Se assim compreendemos, a Universidade Pública pode assumir um papel destacado no processo civilizatório, na direção de uma sociedade justa, democrática e diversa.

## Referências

BEHAR, Patrícia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 6 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-aeducacao-a-distancia>. Acesso em: 18 jun. 2021.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha, a metáfora da condição humana**. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial: seção 1, Brasília, v. 134, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. **Parecer nº 28/2001**. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm). Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 11 dez. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 mai. 2017, Ed. 100, Seção: 1, p. 3 Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503). Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. **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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 mar de 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm) Acesso em: 09 nov. 2021.

BRASIL. **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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 de jun. de 2020, Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-20-de-julho-de-2021-333272403>. Acesso em: 09 nov. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

CALDERANO, Maria da Assunção (org.). **Estágio Curricular:** concepções, reflexões teórico-práticas e proposições. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

CALDERANO, Maria da Assunção. **O estágio curricular e a docência compartilhada:** na perspectiva do realismo crítico. Curitiba: Appris, 2017, p. 01-271.



CIGALES, Marcelo Pinheiro; SOUZA, Rodrigo Diego de. O estágio curricular supervisionado em tempos de pandemia: um debate em construção. Alagoas: **Latitude**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia – PPGS, v. 15, edição especial, p. 286-310, 2021.

COIMBRA, Camila Lima. A aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana. In: LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA, Sílvia Pereira de Castro. **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2017.

COIMBRA, Camila Lima. Os Modelos de formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos? In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 45, n.1, 2020a.

COIMBRA, Camila Lima. Um Modelo Anacrônico para os Cursos de Licenciatura no Brasil: Uma análise do Parecer CNE/CP Nº 22/2019. **Formação em Movimento**, v. 2, i. 2, n. 4, p. 621-645, jul./dez. 2020b.

FELDKERCHER, Nadiane. O trabalho dos professores orientadores de estágio em cursos de formação de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 1799-1813, 2016. Disponível em: E-ISSN: 1982-5587.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GONÇALVES, Natália Kneipp Ribeiro; AVELINO, Wagner Feitosa. Estágio supervisionado em educação no contexto da pandemia da Covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**. Boa Vista, Ano II, vol. 4, n. 10, 2020.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; NETO, Samuel de Souza. Relações entre escola e universidade na parceria e acompanhamento dos estágios supervisionados. In: EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba, Paraná. **Anais do XII Congresso...** Paraná: PUCPR, 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17823\\_11131.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17823_11131.pdf). Acesso em: 09 ago. 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORRISON, Keith Educational philosophy and the challenge of complexity theory. In: MASON, Mark. **Complexity theory and the Philosophy of Education**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2008. p. 15-31.

NOVELLI, Josimayre, *et al.* Os impactos da pandemia da COVID-19 nos estágios em licenciatura: avanços e desafios para os cursos de formação de professores. **EmRede: Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 01-13, jan./jun. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004 (Coleção docência em formação. Série Saberes Pedagógicos).

PINTO, Maria das Graças C. da S. M. G. A docência na Educação Superior: Saberes e Identidades. In: **28ª Reunião da ANPEd**, Caxambu: 2005. Disponível em:  
[http://28reuniao.anped.org.br/?\\_ga=2.133791242.523540034.1572815758-2016742257.1569709125](http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.133791242.523540034.1572815758-2016742257.1569709125). Acesso 31 out. 2021.

PINTO, Maria das Graças Carvalho da Silva Machado Gonçalves. Dizeres e saberes dos/nos estágios curriculares. In: NÖREMBERG, M. (org.) **Formação em contextos de estágio e desenvolvimento profissional**. São Leopoldo: Oikos, 2017.

PINTO, Maria das Graças Carvalho da Silva Machado Gonçalves. Os estágios obrigatórios nos espaços/tempo formativos: universidade e escola. In: **Didática e Prática de Ensino**: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. ENDIPE, 2014. Disponível em:  
<http://uece.br/endipec2014/ebooks/livro2/OS%20ESTÁGIOS%20CURRICULARES%20DIZERES%20E%20SABERES%20DOS%20ORIENTADORES%20-%20Cópia.pdf>.

SACRISTÁN, Jurjo Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SCALABRIN, Izabel Cristina.; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista UNAR**. Vol. 7, n. 1, 2013.

SCHMIDT, Leide Mara; RIBAS, Marina Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo de. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: ALONSO, Myrtes e QUELUZ, Ana Gracinda. (Org.). **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

SEQUEIROS, Leandro. **Educar para a solidariedade: projeto didático para uma nova cultura de relações entre os povos**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.



## **Sobre os/as Autores/as**

### **Aline Souza da Luz**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) (2018). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2009. Especialista em Coordenação Pedagógica pela UFRGS, em 2013. Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), em 2004. Atuou como docente de séries iniciais e como coordenadora pedagógica na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul, entre 2000 e 2014. Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), de 2010 até a presente data. Chefe do Núcleo de Pedagogia Universitária (NPU), na Unipampa, no período de 2010 a 2014, e de 2018 até a presente data. Coordenadora da Comissão Institucional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (CIFOR), na Unipampa, de 2018 a 2021. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas - Estágio e Formação de Professores – (GEPEFOP). Membro do Grupo de estudos sobre Assessoria Pedagógica Universitária (GEAPU), na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL). Tem experiência na área de educação básica e superior. Desenvolve estudos com ênfase nas áreas de formação de professores e educação básica, discutindo temáticas como avaliação, currículo, metodologia, didática, formação de professores, políticas de formação de professores, pedagogia universitária, apoio pedagógico no ensino superior.

### **Amanda de Freitas**

Graduanda em Letras Português e Respectivas Literatura pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Atualmente é Auxiliar Administrativo no Colégio Franciscano Nossa Senhora Aparecida em Canguçu, RS.

### **Camila Lima Coimbra**

Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), em 2007. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 2000. Especialista em

Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela UFU, em 1997. Graduada em Pedagogia pela UFU, em 1993. Professora Associada na Faculdade de Educação da UFU. Professora permanente da Linha de Saberes e Práticas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faced (UFU). Pesquisadora do Grupo de pesquisa Observatório de Políticas Públicas-OPP/UFU. Coordenadora do Círculo de Estudos e Pesquisas Freireanos (CEPF-UFU). Coordenadora do Projeto de extensão: Inéditos viáveis na formação de professores/as. Atuou como pesquisadora do Grupo de Pesquisa Currículo: questões atuais da PUC/SP e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional-Gepae/UFU. Foi Diretora de Ensino da Prograd\UFU, de 2009 a 2012. Atuou como Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar no Pibid\UFU, de 2015 a 2018. Autora do livro: A pesquisa e a prática pedagógica no curso de Pedagogia: uma possibilidade de articulação entre a teoria e a prática, fruto da tese de doutorado, em 2011.

### **Claudia Escalante Medeiros**

Doutora em Educação, pela UFPel; Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, pela UFPel; Especialista em Educação - Aspectos Legais e Metodológicos, pela URCAMP; Especialista no Ensino de Ciências e Tecnologia com ênfase no Ensino de Química e Física, pela Unipampa; Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico: Orientação, Supervisão, Administração e Inspeção Escolar, pela FAVENI. Licenciada em Ciências Biológicas, pela UCPel e em Pedagogia, pelo IBRA; tem curso de extensão em Ciência da Religião. Pesquisadora dos Grupos FORPRATIC - Formação e Prática de Professores em Tecnologia da Informação e Comunicação - FaE/UFPel, GEPEFOP - Grupo de Ensino e Pesquisa sobre Estágio e Formação de Professores - FaE/UFPel, Grupo Internacional de Pesquisa sobre Formação de Professores para o MERCOSUL/CONESUL. Professora da Educação Básica, na Rede Estadual do Rio Grande do Sul, atuando na área das Ciências da Natureza e Matemática e coordenadora pedagógica no Colégio Estadual General Hipólito Ribeiro - Pinheiro Machado/RS. Autora do livro: Ensino de Química: Superando obstáculos epistemológicos, em 2016.

### **Débora Bianca Nottar**

Nascida em Venâncio Aires, Rio Grande do Sul, é formada em Técnico em Informática pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), câmpus Venâncio Aires e graduada em Letras Português-Literatura pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Foi professora de Português e Literatura, coordenadora da área de linguagens e coordenadora geral do projeto Desafio Pré-Universitário Popular. Além disso, participa do grupo de pesquisa GEPEFOP e participa da pesquisa, "Os estágios obrigatórios dos cursos de licenciatura: alternativas por algumas vozes". Atualmente atua como Redatora Jr na DEx01, em Pelotas.

### **Joice Mirapalhete Fabra**

Natural de Santa Vitória do Palmar, RS, é professora de Língua Inglesa, na rede estadual de ensino. Graduada em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa) e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Pesquisadora da área de formação de professores.

### **Leonardo de Andrade**

Nasceu em 1997, em Rio Grande, RS. É escritor, pedagogo e professor. Graduado em Licenciatura em História e graduando Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário de Maringá (CESUMAR), Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e especialização em andamento no âmbito de Gestão Educacional. Pesquisador da área de identidade docente, formação de professores e filosofia da educação. Autor do livro "Sala de Aula - reflexões de um jovem professor sobre teorias e práticas da educação" e outros sete livros de ficção. Atua nas redes sociais divulgando educação em @oleonardodeandrade. Mora em Pelotas com esposa, o filho e três gatos.

### **Lilian Lorenzato Rodriguez**

Possui graduação em Ciências Sociais/Bacharelado, pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), em 1999; graduação em Licenciatura em Ciências Sociais, pela UFPel, em 2005; mestrado em Educação pelo

Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/FaE, na UFPel, em 2002 e Doutoranda do PPGE/FaE/UFPel, desde 2018. Faz parte do Grupo de Ação e Pesquisa em Educação Popular vinculado à Faculdade de Educação da UFPel. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação do campo, educação a distância, formação de professores e educação popular. Entre os anos de 2004 e 2006, desenvolveu atividade docente de assessoria pedagógica na Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares vinculada a Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), onde também foi assessora de avaliação e participou das atividades de formação e pesquisa no Grupo de Pesquisa por Áreas de Intervenção - Pedagógico. Atuou, de 2007 a 2018, como professora no Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância - LPD/UFPel/UAB e de 2012 a 2016, coordenou o Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância - CLPD/FaE/UFPel. Atuou como Professora Tutora no Programa de Educação Tutorial - PET do Grupo de Ação e Pesquisa em Educação Popular - GAPE e no Laboratório Virtual Multilinguagens, que é parte do projeto LIFE (Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores), da CAPES, na UFPel. Atualmente é líder do Grupo de Pesquisa GAPE/CNPq.

### **Luciane Silva de Souza**

Nasceu em 20 de novembro de 1981, em Pelotas, RS. Graduanda em Licenciatura em Letras - Português/Literatura, pelo Centro de Letras e Comunicação, pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

### **Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 1993, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 1998 e doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em 2005. Professora Associada da Universidade Federal de Pelotas, UFPel. Atua na graduação e na Linha de Formação de Professores: ensino, práticas e processos educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE. Líder dos Grupos de Pesquisa: GEPEFOP, Grupo de



Estudos e Pesquisas - Estágio e Formação de Professores e Redestágio, Rede de Estágios. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação superior e estágio curricular supervisionado.

### **Michele Telles Baptista**

Possui graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) (2015). Especialista em Libras Educação para Surdos pela Universidade Pitágoras (Unopar) (2016). Mestrado na linha de Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) (2020).

### **Patrícia Porto Ramos**

Professora na Educação Profissional, nas disciplinas do eixo de Gestão e Negócios. Doutoranda na UFPel, pesquisando o campo da formação de professores, a Educação Profissional e os Cursos de Formação para Graduados não licenciados na linha Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas, bem como no projeto de pesquisa Os Estágios Curriculares dos Cursos de Pedagogia Presenciais Noturnos do Rio Grande do Sul: cartografias e reflexões (UFPel) e no Grupo de Estudos Narrativos em Educação - GENE, no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, câmpus Pelotas. Especialista em Educação (IFSul), Mestra em Educação (IFSul), Bacharela em Administração (UFPel), habilitada para atuar na Docência na Educação Profissional (IFSul). Experiência nas áreas de Administração e Gestão/Gestão Escolar. Experiência docente na Educação Básica, nos cursos técnicos de: Administração, Comunicação Visual, Contabilidade, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Química e Mecânica; e na Educação Superior, nos seguintes cursos de graduação: Engenharia Elétrica, Saneamento Ambiental e Sistemas para a Internet. Atuou como professora formadora (IFSul, câmpus Pelotas-Visconde da Graça) e como professora mediadora no IFSul (câmpus Pelotas). Realizou estágios na área da Administração e de Estágios. Realizou estágio de docência orientada no Curso de Licenciatura em Computação, no IFSul (câmpus Pelotas). Atuou como professora bolsista na disciplina de Comunicação e Empreendedorismo, no PRONATEC – Mulheres Mil (IFSul, câmpus Pelotas-Visconde da Graça).

### **Rebeca Pereira San Martins**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), integrante do GEPEFOP (Grupo de estudos e pesquisas: Estágio e Formação de Professores). Atuante no projeto de pesquisa “Os estágios obrigatórios dos cursos de licenciatura: alternativas por algumas vozes”. Graduada em Dança-Licenciatura, pela UFPeL. Professora e coordenadora do Baila Cassino: Grupo de Dança. Atua em academias de Dança nas cidades de Rio Grande e Pelotas.



Logomarca criada por  
Patrícia Koschier Buss Strelow  
CCS – IFSul

Este livro foi editorado com as fontes Myriad Pro, Franklin Gothic Demi  
Cond e Tahoma

Versão digital (*e-book*), em acesso aberto, disponível em:

<http://omp.ifsul.edu.br/index.php/portaleditoraifsul>

Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto

Aline Souza da Luz

Camila Lima Coimbra

Claudia Escalante Medeiros

Joice Mirapalhete Fabra

Lilian Lorenzato Rodriguez

Patrícia Porto Ramos

Rebeca Pereira San Martins

Leonardo Pinheiro de Andrade

Amanda de Freitas Braga

Débora Bianca Nottar

Luciane Silva de Souza

Michele Telles Baptista

