

O estágio obrigatório e o Ensino Remoto Emergencial: percepções de estudantes de Pedagogia

The required internship and Emergency Remote Teaching: perceptions of Pedagogy students

Sheila Denize Guimarães¹

Resumo:

O presente estudo visa analisar as percepções de estudantes do sexto semestre de um curso de Pedagogia de uma instituição federal acerca do estágio obrigatório no formato de Ensino Remoto Emergencial, oriundo do contexto da Covid-19. Para tanto, recorreremos aos registros elaborados pelos sujeitos e presentes nos trabalhos finais da disciplina. Os dados foram tabulados e comparados com a literatura da área revelando que: o domínio da técnica, sem tomar como ponto de partida os problemas do cotidiano da sala de aula, não pode ser uma rotina do docente; a prática educacional não é uma prática burocrática e o ato de planejar não pode ser um processo de esfacelamento entre teoria e prática; a alternativa escolhida para a realização do estágio cumpriu a finalidade, diante do cenário pandêmico, de aprofundar os conhecimentos de um conteúdo específico; a interação entre o professor e os alunos tem assumido um formato diferente daquele que ocorre no ambiente presencial, prejudicando consideravelmente a aprendizagem.

Palavras-chave: Estágio Obrigatório; Ensino Remoto Emergencial; Pedagogia.

Abstract:

The present study aims to analyze the perceptions of students in the sixth semester of a Pedagogy course from a federal institution about the required internship in the Emergency Remote Teaching format from the context of COVID-19. For this, it will be used the records prepared by the subjects which are present in the final works of the major. The data were tabulated and compared with the literature in the area, revealing that: the mastery of the technique, without taking the everyday problems of the classroom as a starting point, cannot be the teacher's routine; educational practice is not a bureaucratic practice and that the act of planning cannot be a theory and practice splitting process; the alternative chosen to carry out the exercise fulfilled the profile, defined in the pandemic scenario, to deepen the knowledge of a specific content; an interaction between the teacher and the students has taken a different format from that which occurs in the classroom environment, considerably impairing learning.

Keywords: Required internship; Emergency Remote Teaching; Pedagogy.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2009). Professora da UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul). Vinculada ao grupo de pesquisa MANCALA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Cultura e Formação Docente). Estuda questões ligadas à formação e prática docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Introdução

Os cursos de formação de professores devem assegurar um contato maior e mais efetivo com a realidade escolar no intuito de propiciar a estes profissionais situações que futuramente irão enfrentar no decorrer de seu trabalho, para que assim construam conhecimentos e formem sua identidade profissional (LEITE, 2011). O estágio nas licenciaturas tem sido reconhecido ao longo da história da formação docente como essencial neste processo, principalmente no que diz respeito à possibilidade de aproximar as instituições superiores das escolas públicas (PIMENTA; LIMA, 2018). Geralmente, este percurso envolve momentos formativos na universidade e no campo de estágio, contribuindo para “[...] a desconstrução de mitos e preconceitos ao possibilitar que os estudantes tenham seu olhar instrumentalizado com teorias que lhes permitam uma análise crítica fundamentada das situações do ensino em seus contextos” (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 11).

Sabemos que o estágio, “[...] essa figura obrigatória por lei na composição do curso de formação inicial de professores, a licenciatura, ainda não tem uma realização plenamente satisfatória, correspondente à importância do lugar a ela atribuído legalmente” (LUDKE, 2020, p. 951).

Reconhecemos que esta atividade cumpre muitas vezes um ritual que nem sempre permite a compreensão e a reflexão dos processos oriundos da escola, tendo em vista que:

Uma experiência frequente que vivenciamos são os encontros para o planejamento das atividades que serão desenvolvidas [...]. O estagiário entra em contato com a professora regente e solicita os conteúdos ou área do conhecimento a serem trabalhados com a turma. Após esse contato, os alunos pesquisam e planejam as atividades para dialogar com o supervisor responsável pelo estágio. Nesse encontro, o plano está previamente elaborado e o que evidenciamos são atividades desarticuladas e descontextualizadas (LUGLE; MAGALHÃES, 2013. p. 124).

De acordo com esta experiência, o estagiário realiza uma observação para em seguida propor uma intervenção baseada na repetição de modelos e práticas, que pouco acrescenta à formação deste profissional. Apesar disto, defendemos que somente a imersão no ambiente escolar possibilitará ao estagiário compreender a rotina e as relações estabelecidas neste espaço, gerir uma sala de aula e negociar papéis, ou seja, compreender a vida da/na escola.

A necessidade desta imersão se torna mais evidente se considerarmos o perfil dos estudantes das licenciaturas que até o final do século XX era composto por “[...] professores estudantes, e, em tempo mais recente, temos os estudantes sem a experiência profissional da

docência. A maioria das (os) licenciandas (os) não se reconhece na ‘regência de uma sala de aula’” (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 15).

Esta constatação nos impele a defender a escola pública como espaço de formação, no qual as (os) licenciandas (os) entram em contato com a realidade escolar, vivenciando situações que não aparecem na escuta de depoimentos de professores, tampouco nos vídeos e textos relativos ao ambiente escolar.

Entretanto, em 2020 o mundo foi surpreendido pela pandemia do novo coronavírus, SARS-CoV-2, que demandou medidas de isolamento social.

O espaço público de nossas vidas, e em especial, das escolas foi abortado de nosso cotidiano. Enquanto profissionais e estudantes, a vida nas escolas teve que se reconfigurar perante uma tela de computador ou outro equipamento. Como professores e estudantes somos incumbidos a remodelar as práticas para a continuidade da oferta escolar por meio do ensino remoto. As universidades enfrentaram os problemas decorrentes da desigualdade de acesso e condições para a inclusão digital, a ausência de formação para o domínio das diferentes práticas digitais, além de aspectos estruturais e de gestão do conhecimento (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 10).

As instituições de educação superior, amparadas pela Portaria nº 343 do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2020a) que recebeu ajustes e acréscimos na Portaria nº 345, de 19 de março de 2020 (BRASIL, 2020b), puderam substituir as aulas presenciais por aulas em meios digitais, excetuando-se as atividades de práticas profissionais de estágio e de laboratórios. Cabe destacar que as publicações do MEC orientaram as decisões dos conselhos estaduais e municipais para a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais que mantiveram as escolas fechadas durante o ano todo, sendo mais um empecilho para a retomada das atividades de estágio no formato que ocorria antes da pandemia.

Tudo indicava que não demoraria muito tempo para o MEC autorizar a realização das atividades de práticas e estágios, o que gerava incômodo, pois:

[...] como estagiar em tempo de pandemia e isolamento social? Ou, de modo mais amplo: como ocorrerão essas novas formas de ensino e aprendizagem no processo formativo dos futuros profissionais dos cursos de licenciaturas, a partir do cenário desencadeado pelo atual momento de pandemia? (AVELINO; MENDES, 2020, p. 49).

Conforme cogitávamos, em abril foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL, 2020c) que considerava o uso de atividades não presenciais também para os estágios. Contudo, o documento voltou ao CNE para reexame e foi homologado como Parecer CNE/CP nº 9/2020 (BRASIL, 2020d). Este documento homologado em maio não alterou as informações relativas

à oferta de estágio por meio digital e apontou algumas possibilidades como a elaboração de programas de extensão que buscassem a capacitação e o treinamento de professores da rede pública.

Souza e Ferreira (2020) apresentam um levantamento de algumas alternativas criadas pelas instituições formadoras para a realização das atividades de estágios no contexto da Covid-19:

1. Bloco de atividades integrantes do currículo do curso de licenciatura: neste bloco, as atividades já se encontram ou já foram realizadas pelos estudantes, sem a participação do professor formador e compõe-se de:

- atividades alicerçadas em projetos de extensão
- atividades alicerçadas em projeto de pesquisa
- atividades alicerçadas em monitoria didática

2. Bloco de atividades relacionadas à experiência profissional já adquirida: neste bloco consideram-se a experiência pregressa do licenciando, enquanto profissional que já atuou ou atua na educação básica, em disciplina específica ao curso ou distinta da área de formação [...]

3. Bloco de atividades atualização e formação docente: neste bloco considera-se o cômputo de carga horária de cursos extracurriculares, já cursados ou cursados ao longo do curso, na modalidade presencial ou EAD, relacionados às metodologias de ensino ou tópicos específicos da docência.

4. Bloco de elaboração de materiais de suporte à aprendizagem

Criação de atividades e propostas didáticas que possam ser aplicadas no espaço casa, pelos responsáveis ou realizadas pelo próprio estudante, na consideração de sua autonomia de gestão do tempo e aprendizagem escolar, que priorizem a aprendizagem de tópicos dos conteúdos escolares.

5. Bloco de atividades de ensino externo ao campo da profissionalização

- Elaboração de planos de aulas, sequências didáticas e projetos de ensino, sob orientação do professor da disciplina.

Elaboração de materiais didáticos para uso em contextos de ensino remoto, produção de lives, webnários e de outros gêneros online, enfocando tópicos da disciplina (p. 12-13, negritos originais).

Os blocos de atividades elencados contemplam possíveis alternativas para a oferta dos estágios supervisionados. As autoras ponderam que independente do desenho didático definido pela instituição, a “[...] vivência com os pares da formação, a interação simétrica com os colegas de estágio do ensino universitário e as interações assimétricas com alunos e profissionais de escolas de educação básica são remodeladas para o ambiente virtual” (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 15) e devem ser preservadas.

Cabe destacar que algumas destas proposições foram pensadas pelo grupo de professores do curso de Pedagogia da unidade de ensino da instituição. Porém, tivemos que tomar decisões acerca das alterações que realizaríamos, junto com a tensão ocasionada pelo início da pandemia. Afinal, o calendário da nossa universidade não foi interrompido para podermos estruturar os encaminhamentos didáticos e fomos abruptamente nos adaptando ao Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Considerando as possibilidades pensadas, decidimos abdicar da convivência com o professor e realizar o estágio na perspectiva do bloco cinco. Nossa escolha foi orientada nas percepções a respeito da nova rotina de trabalho do professor da Educação Básica, que também foi submetido ao trabalho remoto. Consideramos ainda a pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO, 2020), que apontou o aumento na jornada de trabalho e compartilhamento de recursos tecnológicos (notebook ou microcomputador e telefone móvel) para o trabalho remoto com outras pessoas. Outro dado relevante diz respeito ao percentual de mulheres que participaram da pesquisa (78%), que além do

[...] excesso de trabalho decorrente dessa nova configuração do ensino também se depara com a dura jornada feminina de trabalho (em casa e em outros espaços). [...] Uma nova configuração do trabalho, agora improvisada e compartilhada em um mesmo ambiente doméstico, passou a marcar o cotidiano dos(as) profissionais da educação (DOURADO; SIQUEIRA, 2020, p. 847).

Os resultados da pesquisa apresentados por Dourado e Siqueira (2020) revelaram dados que cogitávamos a partir de nossa experiência de professora formadora e professora que também já atuou na Educação Básica. Acreditávamos que seria importante permitir ao grupo de estudantes vivenciar a rotina da escola em tempos de pandemia, mas não entendíamos que precisávamos atribuir ao professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental mais uma tarefa para ser cumprida de forma remota, mediante ações de extensão, por exemplo, como possibilidade de realização dos estágios no curso de Pedagogia.

Acresce-se a esta decisão o fato de considerarmos a impossibilidade de transferir “[...] ritmos, ritos e rotinas materializados no contexto de ensino presencial [...] para o ensino remoto, [...] porque os elementos rotineiros são próprios da instituição escola” (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 14).

Considerando o contexto apresentado, objetivamos neste artigo analisar as percepções de estudantes do 6º semestre de um curso de Pedagogia de uma instituição federal acerca do estágio obrigatório decorrente do Ensino Remoto Emergencial, oriundo do contexto da pandemia de Covid-19.

1. Caminhos percorridos

Diante do cenário apresentado anteriormente era necessário criar uma estratégia para a realização do estágio que pudesse agregar conhecimento aos futuros professores, tendo em vista que as escolas, lócus desta atividade, não estavam funcionando de forma presencial e não

iríamos propor programas de extensão on-line no período da pandemia, conforme orientavam os documentos oficiais. Neste sentido, num primeiro momento, propusemos que os/as 38 estudantes se organizassem em duplas e observassem aulas disponibilizadas no *Canal TV Escola Curitiba*². A observação das aulas tinha por objetivo identificar estratégias adotadas pelos professores para a exposição de um conteúdo do 4º ou do 5º ano do Ensino Fundamental, período destinado ao estágio obrigatório daquela turma de Pedagogia. Os/as estudantes poderiam escolher qualquer aula disponível no canal e proceder à descrição dos elementos observados, conforme roteiro a seguir:

- Qual o conteúdo da aula observada?
- Tempo de duração da aula observada.
- O objetivo da aula foi esclarecido pelo/a professor/a?
- As atividades e os problemas propostos são desafiadores?
- Há a retomada de conhecimentos trabalhados em aulas anteriores como um ponto de partida para facilitar novas aprendizagens?
- Quais estratégias o/a professor/a utilizou para envolver o aluno (a) na aula?
- Os recursos utilizados são adequados ao conteúdo?
- Como está organizado o tempo da aula? Foram reservados períodos de duração suficiente para os alunos fazerem anotações, exporem as dúvidas, debaterem (virtualmente) e resolverem problema?
- Os recursos são utilizados de forma adequada? Os recursos são apropriados para essa fase do Ensino Fundamental? Os recursos são motivadores e enriquecem o desenvolvimento da aula?

A aula virtual serviu como propulsora para a elaboração da sequência didática (SD), entendida como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática [...]” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Cabe esclarecer que, por um lado, escolhemos este procedimento para que os/as estudantes pudessem estudar alguns conteúdos específicos explorados no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental e principalmente elaborar atividades ordenadas, estruturadas e articuladas (ZABALA, 1998). Por outro lado, consideramos resultados de pesquisas que apontam que existe uma

[...] fragilidade do conjunto de saberes profissionais oferecidos aos futuros professores, a começar precisamente pela falta dos saberes disciplinares. [...] [É necessário] que se assegure aos futuros professores o domínio dos conhecimentos que irão ensinar às crianças, articulados com metodologias de ensino adequadas. (LIBÂNEO, 2010, p. 580).

² As aulas estão disponíveis em: https://www.youtube.com/channel/UCNJWZ_JXiSnkAeYenC6nT0g/videos.

Na tentativa de minimizar esta fragilidade de conteúdo, propusemos ao grupo de estudantes a elaboração da sequência didática, mesmo sabendo que esta escolha vem de encontro aos estudos na área da Didática, que argumentam em defesa de um trabalho pedagógico que busque a superação de uma Didática meramente instrumental (CANDAU, 2012), que prioriza apenas o domínio da técnica, sem tomar como ponto de partida os problemas do cotidiano da sala de aula. Cabe ressaltar que nos encontros virtuais que antecederam a elaboração da sequência, todos estes equívocos foram apresentados à turma. Entretanto, também consideramos que para aquele momento de Ensino Remoto Emergencial (ERE) esta talvez fosse a única saída ou pelo menos foi a única pensada. Esclarecemos que ERE não é Educação a Distância (EAD), visto que esta modalidade conta com recursos e uma equipe multiprofissional e no primeiro caso, a ideia

[...] não é estruturar um ecossistema educacional robusto, mas ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente. Assim, em decorrência da pandemia, o ensino remoto emergencial tornou-se a principal alternativa de instituições educacionais de todos os níveis de ensino, caracterizando-se como uma mudança temporária em circunstâncias de crise (RODINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 43).

Após os esclarecimentos feitos a respeito da disciplina de estágio com o uso do ERE, as duplas iniciaram as produções tomando como ponto inicial uma aula disponibilizada no *Canal TV Escola Curitiba*, destinada às turmas de 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental, como afirmamos anteriormente.

Ao nos reportarmos aos trabalhos finais verificamos que as aulas virtuais abordaram conceitos das cinco áreas do conhecimento destinadas ao pedagogo (Ciências, Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia): figuras geométricas; notícias; reciclagem; tirinhas; pontuação; misturas; período neolítico; patrimônio cultural; localização e orientação; fases da lua; sistema solar; frações; poesia; sistema de numeração decimal e alimentação dos animais. Apenas quatro temas foram explorados por mais de uma dupla (figuras geométricas, notícias, reciclagem e tirinhas), mas configuraram sequências distintas.

Sentimos falta de informações que justificassem as escolhas das aulas virtuais que seriam utilizadas para a proposição da sequência. Provavelmente, o critério adotado foi a afinidade da dupla com o conceito. Sabemos que nossa intenção de suprir a fragilidade de todos os conteúdos específicos que os/as estudantes devem dominar para serem professores nos anos iniciais não poderia ser atingida com a estratégia proposta. Isto porque estes professores “[...] precisam dominar conhecimentos e metodologias de conteúdos muito diferentes, como

Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e [...] não recebem [todos] esses conteúdos específicos em sua formação” (LIBÂNEO, 2010, p. 581).

Contudo, a estratégia escolhida instigava as duplas a elaborarem atividades ordenadas, estruturadas e articuladas de um conceito específico. Para tanto, durante a elaboração da sequência, os/as estudantes tiveram momentos de interação com a professora orientadora via *Google Meet* para tirar dúvidas e ouvir sugestões, na tentativa de aproximá-los/as do contexto da sala de aula, considerando que não tiveram contato com as crianças devido à pandemia.

Compactuamos com Souza e Ferreira (2020, p. 15) quando afirmam que “[...] a ausência da vivência na escola na condição de estagiário e como instituição formadora e educativa é uma catástrofe para nossas vidas em sociedade”. Sabíamos que este seria um dos nossos maiores desafios: pensar em uma sequência didática sem considerar o contato com a escola e sem realizar um período de observação na turma para a qual as atividades seriam propostas.

Destacamos que ao final da disciplina era necessário apresentar um relatório com a seguinte estrutura: 1) discussões relativas ao ensino remoto na pandemia, o papel da escola e do professor neste período e a importância de uma prática dialógica para o processo de ensino e aprendizagem; 2) descrição da aula observada conforme roteiro apresentado anteriormente, sendo considerada a propulsora da sequência; 3) breve estudo dos aspectos conceituais abordados pela sequência; 4) atividades propostas; 5) considerações finais de cada estagiária/o em relação ao ERE.

Corroboramos com Souza, Vendrame e Junior (2021) quando afirmam que:

O registro escrito também se torna instrumento formativo ao permitir que as estagiárias rememorem as experiências e confrontem expectativas com realidades, fundamentos teóricos e suas relações com as práticas, ações programadas e instantâneas, dentre momentos de avanços e recuos (p. 763).

Apresentamos a seguir as percepções de estudantes de Pedagogia em relação ao Estágio Obrigatório. Cabe ressaltar que este estudo de natureza qualitativa e exploratória foi baseado nos relatórios produzidos pelos/as estagiário/as, considerados fontes documentais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Para preservar a identidade dos/as estudantes utilizamos apenas as letras iniciais do nome e sobrenome, extraindo dos documentos trechos referentes às considerações finais, nas quais estes sujeitos avaliaram as atividades desenvolvidas durante o estágio no formato remoto.

2. Resultados e Discussões

Ao analisar os dados verificamos que 33 dos 38 estudantes destacaram a importância da imersão no espaço escolar para compreender a rotina, observar as relações estabelecidas, gerir situações da sala de aula, negociar papéis, ou seja, compreender a vida da/na escola. Os excertos a seguir ilustram nossa inferência:

[...] nada substitui o ‘chão da escola’, a troca real com pessoas reais, a observação, a reflexão, os diálogos e até mesmo as asperezas são partes importantes desse momento que, inevitavelmente, ficam de lado na atual conjuntura. [...] a experiência de fazer um estágio à distância nos desperta para um sem fim de reflexões pedagógicas sobre o fazer educativo, especialmente no que se refere aos princípios de didática, o que observamos em autoquestionamentos feitos no sentido de “como construir aulas para alunos que não conheço? (LL).

[...] a vivência desse momento histórico de pandemia não permite que a escola esteja aberta por questão de segurança, com isso escrever uma sequência didática se revela como desafiador, pois é feito a partir de um contexto de uma sala imaginária. (CG).

A minha maior dificuldade diante desse estágio foi exatamente a falta de contato com os alunos. Imaginar quem são nossos alunos, como eles iriam reagir a cada atividade, é uma tarefa complicada. Além disso, a faixa etária que trabalhamos eu nunca tive contato, nunca observei uma sala de crianças dessa idade. (DJ).

Devido a essas condições (da pandemia), elaboramos a sequência pensando em alunos hipotéticos, por isso, senti que exigiu um grande esforço, pois, não tivemos o contato com uma turma de 5º ano, para poder observar sua rotina e conhecer os alunos, para então pensar em atividades a serem trabalhadas. (NP).

Podemos inferir que este grupo compreende que a prática educacional não é uma prática burocrática e que o ato de planejar não pode ser um processo de esfacelamento entre teoria e prática. De acordo com Luckesi (2012), este esfacelamento conduz para diversas distorções nas quais temos profissionais planejando sem executar, tampouco avaliar, outros executando sem planejar, tampouco avaliar, outros avaliando sem planejar, tampouco executar, como se cada uma das atividades (planejar, executar e avaliar) pudesse ser desempenhada por atores distintos. Cabe ressaltar que a proposta da atividade de estágio é fruto de um Ensino Remoto Emergencial gerado por uma pandemia e que elaborar uma sequência sem conhecer as crianças não pode ser uma rotina do docente. Acreditamos que os/as estudantes compreenderam que a estratégia adotada foi utilizada como uma possibilidade para a realização do estágio em 2020. Os excertos a seguir explanam esta compreensão:

A experiência do estágio foi diferente do que se imagina, mas devido à pandemia, adaptações foram necessárias para que houvesse uma experiência proveitosa, mesmo que não fosse a ideal. (IF).

Ciente que nada se compara em estar presencialmente neste processo, em que a maior falta é a questão da observação do alunado e da sua fase de desenvolvimento, para aí sim realizar o planejamento, acredito que esse foi o melhor meio de contemplar o estágio perante o momento vivido. (JC).

A experiência de mais um estágio em ensino remoto faz com que a gente (dupla) direcione nosso olhar com mais cuidado a nossa prática, ao nosso planejamento, qual a intencionalidade dele e o papel da nossa profissão. (TO).

As avaliações dos/as estudantes revelam ainda que a atividade proposta cumpriu sua finalidade diante do cenário vislumbrado: aprofundar os conhecimentos de um conteúdo específico. Estes dados coadunam com os evidenciados por Hegeto e Lopes (2021, p. 181) quando afirmam que “a possibilidade de um maior aprofundamento teórico foi apontada [pelos estudantes de Pedagogia] como um ponto positivo, do mesmo modo que a impossibilidade de se estar presencialmente no campo de estágio foi apontada como um ponto negativo”.

Acreditamos que a ação de planejar sem conhecer as crianças e sem possuir um contato prévio com a turma não seria resolvida caso tivéssemos estabelecido uma parceria com professores. Isto porque sabemos que a maioria das unidades escolares da rede pública de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, priorizaram os grupos de *WhatsApp* para estabelecer comunicação entre os alunos e as famílias. Este dado vai ao encontro dos resultados presentes no relatório “Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil”, realizado pelo do Instituto Península que aponta o *WhatsApp* (84%) como o principal meio de contato utilizado pelos professores. O documento também destaca outras formas de contato, como o uso de grupos de salas de aula, *Google Classroom* (39%), encontros síncronos no *Google Meet* (28%), e criação de páginas no *Facebook* (26%). Ressaltamos que no caso da rede de ensino pública municipal, estas alternativas apareceram de forma isolada, considerando que não houve uma padronização.

Apesar da busca por alternativas diversificadas pelos professores, sabemos que nem todos os alunos possuem recursos suficientes para acompanhar as aulas on-line ou realizar as atividades propostas em suas residências. Isto se torna ainda mais evidente se considerarmos os dados apresentados pela pesquisa TIC Domicílios - 2019 (CETIC, 2020), que mostram que 20 milhões de domicílios brasileiros não têm acesso à internet. A situação não é tão diferente se observarmos a disponibilidade de recursos tecnológicos e o preparo dos professores para a realização das atividades de forma remota. Em um grupo de 10 professores, apenas 3 atendem a estes requisitos: disponibilidade e preparo (GESTRADO, 2020).

Um outro ponto que merece reflexão diz respeito ao papel da interação social para promover a mediação entre a cultura e o indivíduo e possibilitar o desenvolvimento cognitivo

(VYGOSTKY, 1984). Segundo a Pesquisa Undime sobre Volta às Aulas (2021), as principais estratégias adotadas pelas redes municipais para a oferta do ERE foram materiais impressos (95,3%) e orientações pelo *WhatsApp* (92,9%). Os dados nos colocam um questionamento, se as estratégias adotadas permitem uma prática dialógica necessária ao processo de aprendizagem, ainda mais se considerarmos que:

- é menor a proporção de crianças de 6 a 10 anos matriculadas nos anos iniciais do Ensino fundamental com acesso a celulares e computadores, quando comparadas com os adolescentes dos anos finais e do Ensino Médio;
- é maior a dificuldade para adaptar conteúdos curriculares e atividades pedagógicas a situações não presenciais (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020, p. 26).

Identificamos nos registros dos/as estudantes a importância da interação para potencializar o ensino e a aprendizagem, conforme ilustram os excertos a seguir:

Ao assistir o vídeo das professoras da TV Escola Curitiba, pude perceber o quanto é complicado dar uma aula olhando apenas para uma câmera, sem ver o rosto dos alunos, sem poder identificar se eles estão ou não acompanhando e entendendo o conteúdo que está sendo exposto. (AF).

Considero válidas as experiências vividas no Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, mesmo que de maneira remota, sem o contato, a troca e as relações com os alunos e com a escola [...]. (AS).

O maior ensinamento que tirei dessa disciplina foi a importância da interação com os alunos antes de pensar um plano de aula, para mim foi o maior desafio, pois até no semestre passado tivemos como ter um primeiro contato com a turma, ao menos conhecer. (SS).

Em relação ao papel da interação, Rodini, Pedro e Duarte (2020, p. 43) revelam que o ensino remoto trouxe como “[...] impacto negativo, a desigualdade social em que os estudantes estão inseridos, o que compromete a interação e a aprendizagem discente no contexto remoto”.

Além disto, sabemos que “[...] o ambiente de casa nem sempre é propício, repletos de violência doméstica, alimentação inadequada, iluminação precária, falta de orientação dos educadores para as atividades, entre outros problemas recorrentes no âmbito familiar que prejudicam a conclusão dessas atividades” (AVELINO; MENDES, 2020, p. 61).

Estas inferências são reforçadas pelo documento do Instituto Península (2020) que aponta o período de pandemia como responsável por uma ampliação das desigualdades já presentes na educação. O documento também pontua que a falta de interação com os alunos foi o elemento que os professores mais sentiram falta neste período remoto (73,8%) e que o ensino

remoto não tem uma oferta equivalente ao ensino presencial para 32% dos professores das redes municipais participantes do estudo.

Para finalizar, acreditamos que os registros presentes nos relatórios

[...] nos mostram que mesmo diante das dificuldades impostas pela pandemia, estudantes e professores têm se reinventado para conseguir continuar os estudos, nesse caso, realizar o estágio, tendo em vista a importância dessa disciplina na formação dos futuros professores e a reorganização e oferta dessa disciplina nesse período remoto [...] (HEGETO; LOPES, 2021, p. 181).

Contudo, convém esclarecer que o ERE precisa ser encarado como uma alternativa para manter a oferta do Estágio durante os tempos de pandemia.

Considerações finais

A suspensão das aulas decorrente da pandemia que assolou o mundo em 2020, denominada pandemia de Covid-19, fez com que todos os docentes, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, criassem alternativas para realizarem suas atividades pedagógicas de forma virtual. Em relação aos estágios obrigatórios dos cursos de formação de professores, a autorização para a realização de atividades não presenciais ocorreu em abril.

Considerando o contexto sanitário e a nova rotina assumida pelos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, propusemos um desenho didático para o estágio sem a figura destes profissionais: observação de uma aula virtual disponível no *Canal TV Escola Curitiba* que determinou a escolha de um conteúdo específico para a elaboração de uma sequência didática.

Neste artigo analisamos as percepções dos/as estudantes acerca do estágio obrigatório decorrente do Ensino Remoto Emergencial. Estas percepções coadunam com resultados de pesquisas e estudos (AVELINO; MENDES, 2020; DOURADO; SIQUEIRA, 2020; GESTRADO, 2020; SOUZA; FERREIRA, 2020) que buscaram compreender os desafios impostos à educação no contexto de pandemia. Cabe destacar que estes estudos foram publicados após todo o processo vivenciado por nós. Contudo, os resultados apresentados nos permitiram compreender os caminhos que decidimos percorrer e reforçar alguns dos nossos posicionamentos a respeito da formação docente.

Ressaltamos que quando os/as estudantes foram convidados a elaborar uma sequência didática para a realização da disciplina de Estágio Obrigatório tinham sido alertados a respeito dos equívocos decorrentes de uma atividade esvaziada de elementos considerados prioritários

nesta ação: planejar conhecendo a realidade, planejar e ter a oportunidade de executar, e após/durante a execução avaliar o processo. Os registros presentes nos trabalhos finais da disciplina revelaram que o grupo de estudantes compreendeu que a estratégia adotada foi utilizada como uma possibilidade para a realização do estágio em 2020, considerando o Ensino Remoto Emergencial.

Decidimos que para a realização do estágio não contaríamos com a colaboração de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e as pesquisas que analisaram os desafios impostos à educação pela pandemia reforçaram nossa escolha. Afinal, o retrato da escola em 2020 não se mostrou promissor para a realização de propostas que contassem com a presença virtual destes professores, que compartilham recursos tecnológicos com outras pessoas no domicílio e tiveram um aumento na jornada de trabalho, dentre outras alterações na rotina docente.

Apesar de considerarmos indiscutível a necessidade do caráter emergencial do Ensino Remoto, assim que possível, queremos retomar a escola como lócus das atividades de estágio. Destacamos que não defendemos o estágio como o único espaço reservado à prática nos cursos de formação de professores. Entretanto, como já pontuamos anteriormente, alguns elementos rotineiros da escola não podem ser materializados no formato remoto.

Referências

AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/AvelinoMendes/2892>. Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. **Portaria n.º 345, de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC n.º 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422>. Acesso em: 22 mar. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: DF, 2020. D.O.U. de 01/06/2020, Seção 1, p. 32. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/despacho-de-29-de-maio-de-2020-259412931>. Acesso em: 31 mai. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 9/2020, de 8 de junho de 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. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jul. 2020.

CANDAU, V. M. A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância. *In*: CANDAU, V. M. **A didática em questão**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (CETIC.BR). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2019**. São Paulo: COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.BR), 2020. Disponível em:

https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic_dom_2019_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/40>. Acesso em: 20 jan. 2021.

GESTRADO. Trabalho docente em tempos de pandemia. **Relatório Técnico**. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v03.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

HEGETO, L. de C. F.; LOPES, D. C. Desafios do Estágio Obrigatório em tempos de pandemia: análise com estudantes de Pedagogia da UFPR. **Cadernos de Estágio**, v. 3, n. 1, p. 172-183, 17 set. 2021.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Retratos da Educação no contexto da pandemia do coronavírus: um olhar sobre múltiplas desigualdades**. Outubro de 2020. Disponível em: https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2021/02/Retratos-da-Educacao-na-Pandemia_digital.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil**. Março de 2020. Disponível em: https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Pulso-Covid-19_-Instituto-Peninsula.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

LEITE, Y. U. F. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

LUCKESI, C. C. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (org.). **A didática em questão**. 33. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

LUDKE, M. O desafio entre teoria e prática na formação de professores. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, set./dez. 2020. Disponível em:
<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/40>. Acesso em: 20 jan. 2021.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, 1986.

LUGLE, A. M. C.; MAGALHÃES, C. O papel do estágio na formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Eletrônica Pro-Docência/UEL**, v. 1, n. 4, jul./dez. 2013. Disponível em:
<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/Volume4/TEXT0%2012%20-%20p.%20119%20a%20128.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2018.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, 2019. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100200&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 mar. 2021.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas - Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 41–57, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57. Disponível em:
<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 29 mar. 2021.

SOUZA, E. M. de F.; FERREIRA, L. G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID-19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, 2020.

SOUZA, S. de; VENDRAME, C. B.; DE OLIVEIRA JUNIOR, I. B. O estágio supervisionado para a formação de professores: as relações teórico-práticas em questão. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 755–776, 2021. DOI: 10.26514/inter.v12i34.5139. Disponível em:
<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5139>. Acesso em: 13 jan. 2022.

UNDIME. **Pesquisa Undime sobre volta às aulas** [2021]. Disponível em:
http://undime.org.br/uploads/documentos/phpb9nCNP_6048f0cf083f8.pdf. Acesso em: 29 abr. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZABALA, A. A **prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.