

## Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores: o trabalho pedagógico diante do ensino remoto em caráter emergencial

### Supervised Curricular Internship in teacher training: the pedagogical work in the face of Emergency Remote Teaching

Luana Zanotto<sup>1</sup>

Universidade Federal de Goiás

[luanazanotto@yahoo.com.br](mailto:luanazanotto@yahoo.com.br)

Aline Sommerhalder<sup>2</sup>

Universidade Federal de São Carlos

[sommeraline1@gmail.com](mailto:sommeraline1@gmail.com)

Raiza Fernandes Bessa de Oliveira<sup>3</sup>

Universidade Federal de São Carlos

[raizafbessa@gmail.com](mailto:raizafbessa@gmail.com)

**Resumo:** Deriva de estudo interinstitucional sobre o trabalho pedagógico em disciplinas de cursos de licenciatura. Aborda o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na relação teoria-prática na formação docente no ensino remoto emergencial decorrente da pandemia de COVID-19. Objetiva caracterizar o processo de desenvolvimento do trabalho pedagógico em componentes de estágio, em interface com a formação inicial de professores. De natureza qualitativa, a pesquisa perscruta as ações de ensino e as respostas dos questionários discentes. Resulta em preocupação com as condições da oferta e realização do trabalho pedagógico com limitações na formação qualitativa de professores, notadamente, em relação às aprendizagens de ‘ser docente’ em termos teóricos e práticos,

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil..

<sup>2</sup> Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil.

sendo considerado como uma das principais implicações, o distanciamento da realidade concreta do *lócus* de estágio, a escola, e do ensino presencial nas universidades.

**Palavras-chave:** estágio curricular supervisionado; licenciatura; formação de professores

**Abstract:** Derived from an interinstitutional research on pedagogical work in undergraduate disciplines. It addresses the Supervised Curricular Internship from in the relationship theory-practice in teacher education, under the emergency remote teaching condition from COVID-19 pandemic. With a qualitative approach, the research scrutinizes the teaching actions and the answers to the student's questionnaires. The results showed the worried with the conditions of offering and carrying out pedagogical work with limitations in the qualitative initial teacher training, highlight the relation to the learning of 'being a teacher' in theoretical and practical ways, being considered as one of the main implications, the distancing from reality concrete of the internship locus, the school, and one-a-one teaching in universities.

**Keywords:** Mandatory curricular internship; Graduation; Teacher training

## Introdução

O presente estudo resulta de ações interinstitucionais de pesquisa no tema de interface ensino e formação de professores desenvolvidas em duas universidades públicas federais brasileiras. Envolve a análise e discussão do trabalho pedagógico, incluindo planejamento e desenvolvimento de componentes obrigatórios disciplinares, sendo este o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) ofertado em cursos de licenciatura ao longo dos anos de 2020 e 2021. Engloba a discussão sobre como o exercício da docência no magistério superior está sendo desenvolvido em diferentes tempos e espaços de oferta obrigatória de Estágio em condições pandêmicas e suspensão das ações presenciais de ensino nas universidades, bem como nos sistemas de educação escolar básica (redes públicas de ensino), demarcando posições de preocupações e de reflexões acerca da qualidade da formação inicial de professores neste contexto histórico.

Algumas questões tornam-se emergentes: há implicações formativas quando há o desenvolvimento do trabalho pedagógico no ECS em modalidade de ensino remoto em caráter emergencial? De que maneira docentes do ensino superior, responsáveis pela orientação acadêmica dos estágios em cursos de licenciatura, desenvolvem o trabalho pedagógico juntamente às atividades a distância realizadas pelas escolas de educação básica, *lócus* de inserção dos estudantes-estagiários? Diante da realidade da pandemia da COVID-19, que limitações e desafios são estabelecidos ao trabalho pedagógico, em específico, o planejamento e o desenvolvimento de disciplinas de cunho teórico-prático (como ECS) em cursos de licenciatura?

Face aos questionamentos, o presente material objetiva caracterizar o processo de desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado em disciplinas obrigatórias de ECS em cursos de licenciatura e analisar algumas das condições de ofertas, discutindo a formação inicial de professores diante do ensino remoto. O texto traz um recorte dos dados levantados em um estudo amplo, interinstitucional e em andamento, desenvolvido por duas universidades federais brasileiras, derivado de parceria entre seus pesquisadores e de laboratório/grupo de pesquisa. Assim, busca analisar e compreender parte das estruturas e condições de ofertas do ECS em cursos de licenciatura no ensino remoto emergencial na interface com a formação inicial de professores.

## **A pandemia, a universidade e o estágio**

Diante do aumento expressivo das enfermidades provocadas pelo novo coronavírus, SARS-CoV-2, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a sua contaminação como emergência de saúde pública de importância internacional, decretando pandemia mundial pela *Coronavirus Disease (COVID-19)* (WHO/OMS, 2020; BRASIL, 2020). De uma emergência sanitária aguda a uma crise humanitária (BORBA et al., 2020), as relações sociais e as condições de vida foram amplamente modificadas, apresentando novos e inúmeros desafios, alguns deles dramáticos, incluindo o impacto sobre a qualidade de vida das pessoas com perda de renda, conflitos sociais e aumento de violência e desigualdade social e educacional. Esta condição causou, causa e ainda causará impactos devastadores no Brasil e no mundo, em dimensões macroestruturais e em âmbitos sanitário, econômico, político, social, laboral, ambiental, educacional, dentre tantas outras esferas inseridas em setores públicos e privados (CARDOSO, 2020).

Nas Instituições de Ensino Superior (IES) estes impactos refletiram de forma semelhante, especialmente, nas universidades federais brasileiras. Em busca da adoção de medidas rigorosas para contenção da circulação do vírus entre a população, dentre outras inúmeras medidas para manutenção da qualidade e isonomia das atividades de ensino, pesquisa e extensão, após um extenuante período de discussão e implementação de ações, estas universidades suspenderam as atividades presenciais, sendo estas, majoritariamente, administrativas e de ensino. Para retomada das atividades de ensino, em específico, implantaram atividades remotas de ensino em caráter emergencial, sendo denominadas, a exemplos, de: Estudo Emergencial Remoto/ou híbrido, Ensino Não Presencial Emergencial (ENPE), Estudo Remoto Emergencial (ERE), Ensino Remoto Emergencial (ERE), entre outros congêneres.

Para Hodges et al. (2020) esta manifestação de modalidade de ensino compreende as práticas de enfrentamento da pandemia, portanto, não se trata de Educação a Distância (EaD) em cursos essencialmente presenciais, mas sim de condutas/respostas emergenciais para retomada das atividades de ensino em caráter emergente até o retorno presencial das atividades. Neste estudo, adota-se a sigla ERE para referir-se ao ensino remoto em caráter emergencial implementado pelas IES federais brasileiras em tempos de pandemia e regras de distanciamento social.

Desde a implementação do ERE, evidências científicas (SOUZA; FERREIRA, 2020; CAMACHO, 2020; VENTURI; LISBÔA, 2021; POLONI et al., 2021) e empíricas denotam desafios de ordem inaugural e/ou a acentuação de dificuldades preexistentes da docência em magistério superior, notadamente, acerca do ECS. De modo contundente também aos estudantes, sobremaneira, no nível da graduação, os quais passaram a ter que criar estratégias para não proceder a perdas irreparáveis na formação profissional ou, ainda, ao abandono acadêmico pelas perdas familiares, mudanças na gestão da vida pessoal e doméstica e-ou financeiras (meios de subsistência), dentre outros aspectos.

Diante dessa realidade, também no Brasil destacaram-se confrontos e incertezas em tempos inéditos regidos por recomendações de isolamento social e interrupção das atividades presenciais em um contexto caótico acentuado por políticas de negação da ciência (ARMILIATO, 2020). A este cenário, soma-se a histórica insuficiência de recursos tecnológicos, estruturais e humanos nas IES federais brasileiras, evidenciando urgentes e necessárias indagações e ações para a mobilização da trajetória formativa de qualidade em nível superior.

A estruturação do ERE inclui ofertas da componente ECS em cursos de licenciatura e bacharelado, assim como, das demais disciplinas de cunho teórico, teórico-prático e até mesmo prático no desenho dos calendários acadêmicos em formato de ensino remoto. Em cursos de licenciatura<sup>4</sup>, em específico, o ECS é componente indispensável na formação docente, atuando como momento de formação profissional e como elemento estruturante da trajetória de formação de professores, pelo trato da apropriação e debate específicos inseridos no campo da Didática e da Prática de ensino (CANDAU, 1984; PIMENTA; LIMA, 2006; CALDERANO, 2012).

Desta forma, representa tempo-espço privilegiado para a investigação do processo de aprender a ensinar (MARCELO, 1998) reconhecendo a unidade entre ensino e aprendizagem no acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes. A proposição de estágio formativo assumida neste estudo contempla as dimensões epistemológica e didático-pedagógica, respectivamente, para compreensão da lógica histórico-estrutural da ciência de referência (particularidade teórico-metodológica de cada área do conhecimento) e para a atuação no ensino. Destarte, supera a compreensão de formação pautada nos preceitos da racionalidade técnico-instrumental, burocrática, etapista, fragmentada e desconexa dos demais conteúdos apropriados no curso de formação até o momento de entrada em campo de estágio.

O ECS busca alinhar-se ao entendimento da complexidade dos processos pedagógicos adquiridos na ocasião de inserção na escola-campo, condição em que o estudante-estagiário começa a se apropriar das dimensões concretas, amplas e particulares do trabalho docente, além de conhecer e debater as relações entre escola-universidade; os papéis dos professores-orientadores (da universidade), professores-supervisores (da

---

<sup>4</sup> Evidenciar os cursos de licenciatura em Universidade federais brasileiras ganha especial relevância no contexto brasileiro em função de uma necessária formação acadêmica de professores para a educação básica com acentuada qualidade, posto que historicamente e ainda na atualidade, a formação de professores em nível de matrículas concentra-se em grande parcela nas IES privadas (INEP, 2019). O documento “Notas Estatísticas” revela os resultados do Censo do Ensino Superior de 2019 (INEP, 2019), indicando que as IES privadas respondem por 75,8% (6.523.678) no total de matrículas de graduação, enquanto a rede pública congrega somente 24,2% (2.080.146). Assim, ao se considerar o número de IES privadas ativas, tem-se que estas representam 88,4% das ofertas (INEP, 2019).

escola) e estudante-estagiários; os conteúdos e metodologias de ensino; as políticas públicas educacionais; os impactos na configuração curricular e na formação; entre outras questões que perpassam a proposta de estágio formativo.

No entanto, historicamente, a referida componente encontra-se interpelada pela necessidade de defender seu lugar na formação docente (PIMENTA; LIMA, 2006; LUDKE, 2009; OSTETTO, 2008; 2011), sendo a secundarização assumida nos currículos de formação em virtude da natureza dos seus conteúdos, conhecimentos e saberes docentes e profissionais em detrimento do saber-fazer docente. Face às condições do ERE, os reveses e as problemáticas acumulados no âmbito da discussão da fragilidade dos estágios sobressaíram-se, tornando o seu entendimento ainda mais obscuro e questionável na formação do licenciando.

Nesse ínterim, as possibilidades, as limitações, as lacunas e os caminhos a serem delineados para manter a qualidade da oferta na formação inicial no ERE, garantindo o princípio da indissociabilidade entre teoria e prática (PIMENTA; LIMA, 2006), se apresentam como elementos colocados aos docentes e conselhos gerais universitários. Por isso, tematizar o desenvolvimento do trabalho pedagógico no ECS em cursos dessa natureza, configura-se como relevante contribuição e avanço no entendimento do papel da universidade na formação inicial de professores em tempos de ERE.

## **Delineamento metodológico**

O estudo apoia-se na metodologia de caráter qualitativo-descritivo (LUDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO; COSTA, 2018), em nível documental. Aborda as ofertas de ensino em cursos de graduação em licenciatura em contexto remoto em duas universidades federais. Assume como objetivo caracterizar e discutir o processo de desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado em disciplinas obrigatórias de ECS e analisar algumas das condições das ofertas, diante do ERE, em termos de reflexão para a formação inicial de professores.

A escolha das duas IES participantes decorre, em primeiro momento, de um estudo interinstitucional em desenvolvimento. Em segundo, pela consideração de que ambas as realidades universitárias possuem políticas educacionais de governo idênticas, responsabilizando-se pelo compromisso acadêmico-social com o ensino público superior gratuito, democrático e isonômico na formação qualitativa de professores. Assim, compartilhar das fragilidades oriundas de pouco investimento em recursos humanos, tecnológicos e estruturais, os quais impactam nos âmbitos da inovação didática, por exemplo, derivadas de frágeis suportes financeiros ou de quantitativo de profissionais nos diversos setores técnicos e acadêmicos.

Toma-se, neste material, o sentido de caracterizar e discutir um conjunto de ações pedagógicas desenvolvidas no ECS na forma de oferta ERE colocando-se para exame uma (1) oferta remota de uma (1) disciplina teórico-prática de dois (2) cursos de licenciatura, iniciadas e encerradas ao longo do ano de 2020 e 2021. Esse estudo não pretende comparar as realidades de ofertas e condições na licenciatura em questão,

mas sim discutir o modo de realização das mesmas e as principais limitações à formação apreendidas na ótica docente e discente.

As duas ofertas fazem referência às disciplinas obrigatórias de licenciatura, nomeando-se: “Estágio Curricular Supervisionado I” (regular), ofertada no 6º período/semestre de um curso de Licenciatura em Educação Física (EF) e “Prática de ensino e estágio docente nos anos iniciais do ensino fundamental” (regular), oferta no 7º período/semestre de um curso de Pedagogia. Ambas compõem os currículos de formação em licenciatura em EF e Pedagogia de universidades federais, alocando-se, respectivamente, nas regiões Centro-Oeste e Sudeste do Brasil.

O ECS do curso de EF foi composto por carga horária de 112 horas, tratando-se do primeiro estágio obrigatório da formação. A ementa prioriza as atividades de estudo e de ensino junto ao professor-orientador no âmbito da universidade ao desenvolver estudos aprofundados sobre as teorias pedagógicas e estágio/campo profissional escolar. Objetiva apresentar a compreensão da natureza da Educação, as teorias pedagógicas críticas para a EF, os debates acerca da formação e atuação da EF na Educação Infantil (EI), primeira etapa da educação básica, e a compreensão do papel do estágio, da universidade e da escola na formação do professor, investigando as problemáticas significativas da organização do trabalho pedagógico na EI, *locus* de inserção dos estudantes-estagiários.

Organizado em três unidades, o ECS I da EF foi desenvolvido em atividades semanais síncronas e assíncronas durante um semestre contínuo, considerando o calendário letivo e a carga horária em créditos. Para as atividades síncronas foi utilizado webconferências via *Google Meet*. Para as assíncronas, foram eleitos os ambientes virtuais de aprendizagem, na ocasião, o próprio Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) disponibilizado pela IES. Os materiais utilizados para o debate teórico espelham a bibliografia básica e os referenciais complementares (capítulos de livros e artigos, apreciação de vídeos como filmes e documentários, além de outras formas audiovisuais), somado aos contextos de observação e participação em campo de estágio, buscando acompanhar o caráter participativo e avaliativo das atividades individuais e/ou em grupo. Desta forma, tem-se que o planejamento remoto das aulas e as condutas metodológicas adequaram-se às resoluções e diretrizes sobre atividades acadêmicas no ERE instituídas pela universidade e Unidade de alocação do referido curso de EF.

A disciplina Prática de ensino e estágio docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (regular), do curso de Pedagogia, foi ofertada no ENPE, com carga horária total de 90 horas, sendo 30 horas de prática de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 60 horas de estágio supervisionado de docência (em diversos componentes curriculares) em classes de 1º ao 5º anos. A oferta comumente ocorre em articulação com a disciplina regular “Metodologia do trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, apesar de não existir pré-requisito para a matrícula. No entanto, devido ao contexto da pandemia e inicial impossibilidade de estágios diante da suspensão de atendimento presencial nas escolas da rede básica de ensino, cada disciplina foi oferecida em um período letivo diferente, desarticulando as duas ofertas. Cabe assim ressaltar que este ECS compõe a segunda oferta de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no currículo do curso de Pedagogia.

A ementa desta componente prioriza a interface entre o saber pedagógico e o conteúdo específico, tendo como objetivo levar os estudantes a analisarem e refletirem questões de ensino e de aprendizagem, relacionadas à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando o ensino básico com duração de 9 anos. Objetiva possibilitar a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais, favorecendo a análise da especificidade da ação docente nesse nível de ensino; favorecer a compreensão da relevância do trabalho docente no mundo contemporâneo, privilegiando os diferentes conteúdos e formas de abordá-los que contribuam no trabalho coletivo de professores e estudantes com os diferentes conhecimentos, no espaço escolar e na sociedade; articula atividades de análise de currículos e materiais didáticos; e por fim, discute o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de aulas nesse contexto.

Organizada em tópicos de estudo, para a oferta utilizou-se o ambiente virtual Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) para disponibilizar cronograma, materiais (textos, vídeos e *link*), além de apresentar fóruns de discussão e ferramentas de tarefas com atividades referentes a parte assíncrona, objetivando proporcionar a ampliação dos processos de reflexão individual e coletiva, bem como interação entre estudantes e entre estes e docente. Os tópicos da disciplina direcionaram o estudo, as discussões e as atividades em campo remoto de estágio, sendo que as ações de ensino em formato síncrono também ocorreram por webconferências via *Google Meet*. O encaminhamento metodológico priorizou o encontro deste intento, considerando todas as resoluções e diretrizes sobre atividades acadêmicas no ENPE e Departamento de alocação do curso.

Ambas as componentes abordam os desafios para o ensino, o estudante/criança da creche, da pré-escola e dos anos iniciais com ingresso aos seis anos no 1º ano do Ensino Fundamental, seus conhecimentos escolares, não escolares e as relações com as metodologias de ensino para as infâncias, buscando contemplar estudos sobre as articulações entre escola, o currículo da EI e dos anos iniciais e seus conhecimentos específicos. A análise teorizada da realidade cotidiana das escolas, a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem em contexto e as metodologias para as infâncias, tal como a aprendizagem da docência foram, assim, aspectos estruturantes das ofertas de estágios analisadas.

Tomou-se como objeto de análise os dois ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) utilizados nas componentes (*Moodle* na Pedagogia e SIGAA na EF), juntamente à análise dos cronogramas, documentos de base de planejamento e formulários de avaliação da oferta e de autoavaliação respondidos pelos estudantes de ambas as ofertas. A análise dos resultados pautou-se na vertente qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2012) a partir da triangulação dos elementos obtidos pela perscruta das ações de planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico disponíveis nos AVAs, dados dos questionários discentes em constatação com a literatura acumulada no campo.

## **Apresentação e discussão dos resultados**

Mediante o objetivo investigativo desta pesquisa em caracterizar e discutir o planejamento e o desenvolvimento do trabalho pedagógico analisando algumas das condições de ofertas do ECS, foi possível

identificar um conjunto de limites e desafios a despeito das ações do ensino em contexto remoto. A análise emerge da sistematização e interpretação de elementos essenciais da Organização do Trabalho Pedagógico, a saber: o planejamento e o desenvolvimento do ensino.

Dados obtidos via perscruta dos planos de ensino e cronograma de trabalho evidenciam, dentre outros aspectos, que o planejamento das ofertas foi afetado pela reorganização de calendários letivos das IES. A oferta no curso de Pedagogia foi realizada em diferentes blocos/tópicos com tempo de duração em semanas aligeiradas, além de paralisação de atividades no meio da disciplina, devido a um período de recesso interno estipulado no calendário acadêmico. Tornou-se necessária a adaptação de conteúdos previstos e, especialmente, o modo de desenvolvimento desses conteúdos para atender o calendário letivo. O ECS no curso de EF, semelhantemente, necessitou aligeirar o trato teórico-conceitual e a apreensão dos conceitos objetivados, sobremaneira, a antecipação da discussão sobre a inserção da EF na EI, etapa de alocação dos estudantes-estagiários, posto que as atividades desenvolvidas na escola-campo, também remotas, estavam cronologicamente adiantadas em relação à chegada dos estagiários.

A fim de alcançar os objetivos de ensino em curto, médio e longo prazo pretendidos pelos estágios formativos, cumpre destacar que em ambas as ofertas garantiram a disponibilização digital de todos os materiais de estudos nos respectivos AVAs, uma vez que as bibliotecas universitárias e postos de máquina fotocopadora estavam fechadas para empréstimo/impressão desde o início de 2020, impossibilitando acesso aos materiais físicos tradicionalmente buscados pelos estudantes em condições pré-pandêmicas.

A análise das conjunturas recai, inicialmente, sobre o uso e apropriação dos recursos tecnológicos demasiadamente recrutados pelos docentes e discentes. Apesar das limitações intrínsecas a estas ferramentas, somada à falta de acesso às redes e à incipiência de equipamentos sofisticados pela quase totalidades dos sujeitos envolvidos, vale destacar que os AVAs foram organizados de modo claro, objetivo e convidativo às interações e reflexões dos temas de estudo entre os estudantes, tal como foram propostos os ambientes virtuais organizados pelas escolas-campo para as atividades de ensino juntos às crianças e para apropriação do conhecimento pelos estagiários.

Nas duas ofertas, as atividades síncronas e assíncronas buscaram garantir a integração dos estudos acerca dos conteúdos em cada unidade, sendo mediatizadas por encontros ou atividades *on-line*, em tempo real, direto com os estudantes. Em síntese, foi planejado e implementado no ERE, o desenvolvimento de atividades em tempo real e remoto, individuais e coletivas, como fóruns individuais e tarefas em grupo/duplas ou mesmo individuais. O planejamento de ambas as ofertas incorporou o *Google Meet* como exclusiva ferramenta de mediação dos encontros síncronos, mostrando-se eficiente para o proposto em tempo real com as turmas, no que respeita a garantia e ordem de fala/participação no grupo, interação simultânea via *chat*, registro da presença/permanência em sala via extensão e criação da lista de frequência, dentre outros.

Neste quesito, observa-se de forma contundente, o desafio na garantia e manutenção das interações entre estudantes, quer nas webconferências, quer no AVA, bem como ao acesso constante realizado por esses sujeitos, verificado via a ausência de respostas de mensagens encaminhadas pelos docentes responsáveis (professores orientadores e supervisores). No curso de Pedagogia, a exemplo, o acesso ainda foi verificado

por relatórios individuais dos estudantes do AVA no período de oferta. Enquanto que na EF, o cômputo da frequência circunscreveu-se à entrega de atividades por atividade síncrona ou assíncrona.

Ainda no âmbito do planejamento das componentes, observou-se a reiterada necessidade de modificação no Plano de Estágio ao longo da oferta, especialmente, quanto à substituição dos materiais de estudo, adequando-se às atividades a serem consideradas como realização do projeto de estágio, postas as dificuldades de alguns estudantes em estabelecerem relação próxima e contínua diretamente com as crianças/estudantes, considerando a forma remota/a distância do ensino com crianças da EI e anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso incita a reflexão de que as possibilidades inerentes às ferramentas tecnológicas não anulam a demasiada limitação do ensino provocada pela mesma, notadamente, no que tange à relação efetiva e afetiva entre estudantes e entre eles e professores (e crianças quando em campo de estágio). Esses desafios esbarram tanto pela baixa adesão, em termos de envolvimento e participação, quanto pelo fato desses ambientes estarem vinculados aos AVAs, colocando-se em paralelo ao ambiente pedagógico integrado, como verificado em sala de aula, a exemplo.

Destaca-se que houve a quase completa ausência de debates qualificados sobre os conceitos produzidos pelos estudantes na ocasião de encontro no recém-conhecido “*Meet*”, sobretudo, quando comparado à qualidade dos debates instituídos em sala de aula. A análise desse dado, somado à abstenção nas atividades síncronas, torna-se compreensível pelo fato de as IES decidirem, em nível de colegiado de graduação, não computar presença/frequência do estudante em atividades síncronas. Dados semelhantes foram encontrados em estudos produzidos por outras IES em análise das atividades de ensino em outras áreas do conhecimento (SOUZA; FERREIRA, 2020; VENTURI; LISBÔA, 2021).

O ECS do curso de Pedagogia, particularmente, sustentou outro aspecto desafiador e limitador nos elementos de planejamento e desenvolvimento, correspondente à desarticulação didática com a disciplina teórica “Metodologia do trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, a qual traz contribuições e reflexões importantes à articulação mais sólida no que tange discussões sobre docência em anos iniciais. Os estudantes tinham, quando da oferta presencial concomitante, a oportunidade de confrontar e analisar as vivências do estágio nas escolas e as teorias pedagógicas e suas metodologias, estudadas na disciplina de Metodologia, no mesmo momento de formação em calendário e currículo de curso.

A organização das alocações dos estudantes-estagiários nas escolas públicas da rede básica também se mostrou um grande desafio para as ofertas ora analisadas, uma vez que as equipes escolares, principalmente, gestores e professores, mostravam-se sobrecarregadas com o ato de conhecer “o quê fazer” no retorno remoto/a distância/híbrido da educação básica e, conseqüentemente, as demandas oriundas junto às crianças e famílias da EI e anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta condição desvelou limitações compreensíveis para o atendimento dos estudantes-estagiários no que diz respeito a parceria para (co)elaboração e desenvolvimento dos projetos/planos de estágio e mesmo a aproximação acentuada ao cotidiano dos professores e áreas do conhecimento.

O processo de escolha das escolas-campo para o curso de EF considerou a possibilidade de sincronia entre o calendário letivo da escola-campo e o calendário acadêmico da IES. Assim, foi eleito o Departamento de Educação Infantil do próprio Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da universidade (colégio

de aplicação), sendo os estudantes alocados na primeira etapa do ensino. O referido Departamento lida com crianças de 1 a 5 anos e 11 meses, organizando-as em agrupamentos por faixa etária. Compõem um total de cinco grupos de crianças com idades distintas, sendo o grupo I de um ano a um ano e onze meses, até o grupo V, com crianças de cinco a cinco anos e onze meses. No que corresponde à organização da turma, o total de 15 estudantes-estagiários foi dividido em trios, oportunizando a inserção em todos os agrupamentos e seus respectivos professores-supervisores. As atividades discentes concentraram-se na observação-participativa nas etapas de planejamento e avaliação, bem como das atividades síncronas realizadas junto às crianças da pré-escola, quando propostas.

O curso de Pedagogia, por seu turno, após um longo período de organização e diálogo com as escolas públicas da rede básica estadual, inclusive, anteriormente ao início da oferta, optou-se por alocar os 20 estudantes-estagiários em três escolas estaduais de ensino fundamental do município no qual a universidade está localizada. Com alocações em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental regular, na primeira escola foram alocados quatro estudantes, em quatro turmas diferentes; na segunda escola, seis estudantes realizaram as atividades de estágio em cinco turmas, sendo que uma delas contou com a participação de dois estudantes/estagiários; na terceira e última escola, foram alocados mais 10 estudantes, dois por turma, em cinco turmas diferentes.

Como ferramenta principal de registro, análise e reflexão das atividades do projeto de estágio, os estudantes construíram ao longo das disciplinas relatórios/portfólios reflexivos de estágio (de construção individual) organizado em: capa, introdução, mapeamento das necessidades/temas de trabalho, apresentação e forma de desenvolvimento das ações para atendimento das demandas/necessidades encontradas, intervenções realizadas e considerações finais incluindo teorização e problematização das experiências. Nestes materiais, as experiências foram registradas, analisadas e refletidas, sendo possível acompanhar o andamento das atividades em campo, bem como as dificuldades/demandas de cada contexto, de tal modo, as intervenções planejadas e realizadas pelos estudantes em apoio aos docentes supervisores e as aulas e atividades realizadas em seu Plano de estágio ou Projeto de estágio em desenvolvimento. Além das discussões dos fóruns vinculados aos tópicos/blocos da disciplina de ECS dos cursos, também se tomou como material de análise os formulários de avaliações (individuais) preenchidos pelos estudantes, correspondente às ofertas e autoavaliação.

Os fóruns de discussão trouxeram a proposição de refletirem sobre a experiências vividas no estágio destacando desafios para o planejamento e realização de um trabalho pedagógico articulado e interdisciplinar na EI e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a especificidade da docência para crianças de zero a cinco anos e a partir de seis anos, no ensino com duração de cinco anos no primeiro ciclo, sobre a garantia de equidade nos processos de ensino e aprendizagem no formato remoto das diversidades infantis em termos de conhecimentos prévios, diferenças raciais, valores e costumes das infância em seus pertencimentos culturais, os processos de avaliação que puderam ser observados, além da reflexão acerca da relação entre professor(a) e crianças neste contexto.

Na qualidade desses fóruns, propostos como atividades assíncronas, foram avaliados a participação individual com pelo menos duas participações dentro de prazos previamente indicados, bem como as

interações e abordagem aprofundada do conteúdo em pauta, em sínteses, versando sobre a inserção no campo de estágio em formato remoto, percepções iniciais e desafios identificados pelos estudantes no trato pedagógico junto às crianças, além da reflexão teórica sobre a especificidade da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e da EF na EI.

As expressões dos estudantes, por seu turno de análise, evidenciam que o ensino remoto no que tange o ECS exigiu dos estudantes de graduação uma organização pessoal e acadêmica e autoestudo, habilidades que muitos mostraram dificuldades ou falta de experiência escolar prévia em desenvolver ou de colocar em operação (CAMACHO, 2020). Ademais, parcela significativa dos estudantes indicou possuir demandas de trabalho (atividades profissionais) incompatíveis com as demandas e horários acadêmicos da graduação. Assim, o baixo nível de acesso e interação por meio do ambiente virtual de aprendizagem *Moodle* e SIGAA e mesmo nos encontros via *Meet*, problematiza o acesso cotidiano a estas tecnologias e uma necessária autogestão dos estudos, sendo que este último pode ser compreendido como sendo dificultado diante da distância física. Observou-se, com isso, dificuldades no cumprimento das datas de envio de atividades nos AVAs, de acordo com o cronograma da oferta, a indicação de ausência de tempo pelos estudantes para cursar as disciplinas e gerenciar seus próprios estudos de forma solitária indicando que gostariam de ter estudado mais.

Os dados indicam que a maioria cumpriu os requisitos básicos de retorno e participação nos encontros do *Meet*, bem como nos fóruns de discussão e mesmo de dúvidas, cujas tarefas demandaram envio de lembretes de prazos e orientações constantes por parte dos professores. Nos formulários de avaliação da oferta e de autoavaliação, os estudantes apontaram convergências em relação às percepções e desafios da inserção do ECS no formato remoto, aspectos que podem ser evidenciados a seguir:

*“Apesar de já fazer quase 15 dias que iniciamos os primeiros contatos com a escola para estágio, tive pouco contato com a professora regente e o contato mais próximo com a turma foi ser adicionada ao grupo de WhatsApp”* (estudante Márcia<sup>5</sup> - ECS do Curso de Pedagogia).

*“As condições apresentadas para o aluno de licenciatura no ERE foi bastante prejudicial. A falta do contato direto com a educação, em específico a educação infantil e crianças, deixará uma grande lacuna na formação”* (estudante João - ECS do Curso de EF).

*“A demora em conseguir entender efetivamente como atuar também me preocupa, e também escancara as limitações dessa vida remota que temos vivido pois, além dela, há uma vida fora do "remoto" que tem demandado imensamente da escola, das professoras e das crianças. Essa limitação ao acesso à internet por parte das famílias mostra o quão distante nosso país está de possibilitar igualdade de acessos”* (estudante Antonela - ECS do Curso de Pedagogia).

---

<sup>5</sup> Todos os nomes dos/as estudantes neste estudo são fictícios para preservação da identidade dos sujeitos.

*“Realmente! Eu também compartilho das mesmas preocupações que você em relação às tecnologias, mas temos que pensar que muitos alunos sequer têm os computadores para acesso, ou seja, a situação é atípica e demanda ajustes de todos os lados”* (estudante Paula - ECS do Curso de Pedagogia).

Na convergência dos elementos em latência sobre as concepções discentes, em especial, a análise à formação acadêmica, os estudantes evidenciam as dificuldades emergentes e apontam as lacunas na formação. As posições discentes concentram-se na ausência do acompanhamento da relação pedagógica concreta/diária com a criança e das relações interpessoais com os professores-supervisores. Tais percepções ainda revelam a concepção de que o ECS nos cursos de licenciatura se efetiva apenas pela aquisição e aplicação de conhecimento teóricos no campo da prática (escola) (PIMENTA; LIMA, 2006), o que contribui para sua baixa apreciação na modalidade remota, até mesmo, para a negação do estágio nesse formato, uma vez que a prática se torna idealizada/abstrata para os futuros professores. Estes dados concordam com o estudo de Souza e Ferreira (2020, p. 14), ao dizerem: “a cultura escolar possui seus ritmos, ritos e rotinas materializados no contexto de ensino presencial e, de imediato, o que precisa ser desconstruído é o mito da transposição desse cenário para o ensino remoto, tentativa infrutífera, porque os elementos rotineiros são próprios da instituição escola”.

Deste modo, a análise das participações nos fóruns de discussões e outras atividades assíncronas, corroborou com a análise da problemática acerca do impacto da pandemia nos processos de ensinar e de aprender das crianças, na docência nas etapas iniciais da educação básica e da suspensão de atendimento presencial na rede básica do ensino público, indicando diferentes âmbitos e níveis de dificuldade para o desenvolvimento do trabalho pedagógico por parte dos professores regentes de classes. Ou seja, a realização efetiva do estágio mostrou-se lacunar, implicando em limitações para relação mais próxima com a docência/profissão e, conseqüentemente, na formação dos futuros professores para estes níveis de ensino.

*“O contato com o aluno faz parte do processo formativo. Só assim podemos ter uma noção do que de fato faz o professor em contexto de aula”* (estudante Léo - ECS do Curso de EF).

*“A prática pedagógica durante o período de pandemia tem sido extremamente frustrante tanto para os alunos quanto para os professores. Além da falta devolutiva e contato com as famílias, muitas crianças não possuem apoio ou respaldo para a realização das atividades”* (estudante Cláudio - ECS do Curso de Pedagogia).

*“As atuais condições para realização dos estágios são precárias, sobretudo, no que se refere à limitação das atividades do estágio ao espaço virtual. O contato com o aluno faz parte do processo formativo”* (estudante André - ECS do Curso de EF).

*“Realmente percebo esta frustração tanto para as crianças quanto para a professora com relação à prática pedagógica. Não chega nem a estar limitado, está quase impossível*

*mesmo, tanto pela falta de recursos das famílias, falta de apoio para muitas crianças. Está muito complicado”* (estudante Bruna - ECS do Curso de Pedagogia).

Os dados indicam não apenas os desafios aos estudantes-estagiários em realizar as atividades de estágio nas escolas e docentes-supervisores, mas também a própria compreensão dos desafios das equipes escolares (como coordenadoras pedagógicas e professoras regentes de turmas/classes) em encaminhar o trabalho pedagógico em formato remoto, em um contexto marcado por desigualdades de acesso contínuo aos recursos tecnológicos, competências de uso de tecnologias tanto para professores regentes quanto para as crianças e mesmo para alguns estagiários. O acompanhamento sistemático por parte dos professores-orientadores das ofertadas analisadas revelam a fragilidade do momento vivido também pelos professores-supervisores da rede básica de ensino, indicando obstáculos adicionais ao contexto da escola pública, assim como as dificuldades quanto aos recursos tecnológicos em muitas famílias de crianças.

Considerando o estágio como um espaço determinante para a formação dos professores, atividade na qual os estudantes devem ter a “oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar e da sala de aula, refletindo a prática do professor regente, traçando perspectivas que potencializarão o conhecimento do contexto histórico, social, cultural e organizacional da prática docente”, entende-se que a sua realização nesse formato deixa lacunas e fragilidades importantes na formação inicial desses profissionais, que, em contexto de ERE, ficaram impossibilitados de se aproximar da realidade das escolas, docentes e crianças e, conseqüentemente, de articular saberes teóricos e práticos importantes para a sua atuação futura (MELLO; LINDNER, 2012, p. 1).

Do mesmo modo, o desenvolvimento do ECS trouxe à tona uma variedade de dificuldades, algumas já pré-existentes e outras novas, que atingem diretamente a qualidade formação inicial de professores, como a construção de vínculos efetivos de iniciação à docência, ao passo em que as condições de acompanhamento de contexto institucional da EI e escolar dos anos iniciais e docência nestes níveis foram limitadas e marcadas por um cenário de caos e incipiência do ‘quê-fazer’, especialmente, em relação às aprendizagens de ‘ser docente’ esperadas em termos teóricos e práticos, considerando como uma das implicações do distanciamento da realidade presencial do *locus* de estágio/formação/docente e do ensino presencial nas universidades.

A análise dos dados levantados neste estudo, de modo geral, permite identificar que o ECS no ERE foi marcado por angústias, dificuldades de comunicação e múltiplas formas de diálogo com as equipes escolares, especialmente, em relação aos professores-supervisores, uma vez que em grande maioria apresentavam-se já sobrecarregados com as demandas do atendimento das crianças e aulas no ensino remoto.

## **Considerações finais**

No intuito de ampliar o horizonte compreensivo a respeito do ECS na formação inicial de professores no ensino remoto, dada a pandemia pelo COVID-19, a presente investigação objetivou caracterizar e discutir

o planejamento e o desenvolvimento do trabalho pedagógico em disciplinas de ECS de dois cursos de licenciatura, analisando as condições das ofertas com reflexão à formação inicial de professores.

Medidas e estratégias em âmbito universitário têm acontecido de modo a minimizar os impactos da pandemia no cenário educacional do ensino superior. Embora ainda não seja possível mensurar os reais impactos do contexto pandêmico no universo acadêmico, é necessário assumir que estas implicações estão presentes e acarretam prejuízos significativos na formação de futuros profissionais. De fato, os processos de ensino e de aprendizagem tanto no ensino básico quanto no ensino superior foram profundamente afetados diante desta brutal realidade.

Assume-se que os recursos tecnológicos são grandes aliados para a continuidade dos processos de ensino e de aprendizagem em tempos pandêmicos e o ensino remoto em caráter emergencial foi uma ação necessária diante do contexto. Porém, isso não se desvincula de uma necessária análise detalhada das questões pedagógicas que circundam esta forma de fazer a docência universitária e os processos de ensinar e de aprender. Ficam evidenciados alguns desafios e limites no contexto de ofertas de ECS em licenciatura no novo cenário imposto. Nesse contexto inédito, considera-se ainda que a sociedade tem vivido situações e demandas diferenciadas, relacionadas aos aspectos econômicos, pessoais, profissionais, afetivos, emocionais, sanitários, etc., aspectos afetados e com dificuldades ampliadas diretamente pela pandemia e suas consequências.

Na luta pela superação destes desafios nas IES públicas, anuncia-se a necessidade de criação de políticas públicas de enfrentamento às dificuldades postas, bem como a necessidade de busca por formas específicas, efetivas, significativas, democráticas e não excludentes do ato de ensinar e de aprender, identificando as dificuldades encontradas nas diferentes realidades e colocando-se em ação para resolvê-las, de modo que professores em formação inicial possam usufruir plenamente de recursos digitais e comunicacionais disponíveis, garantindo um projeto de formação reflexiva, crítica e qualificada em âmbito teórico-prático.

Nesta produção, reafirma-se a necessidade da realização de estudos com ampliação do tempo de duração, ampliação da inserção de todos os envolvidos em campo de estágio (professores-orientadores, supervisores, estudantes-estagiários, crianças e famílias) buscando ouvir esses sujeitos para expandir e qualificar o debate sobre o papel do ECS e as ações de ensino remoto na universidade em tempos de pandemia.

## Referências

ARMILIATO, Vinícius. What to expect from society facing a pandemic? Freud-Canguilhem. **Rev. Nat. hum. [online]**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 154-170, 2020. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1517-24302020000200011&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1517-24302020000200011&script=sci_abstract&tlng=en). Acesso em: 07/09/2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Rev. e atual. Lisboa: Edições, 70, 2009.

BORBA, Patrícia Leme de Oliveira et al. Desafios “práticos e reflexivos” para os cursos de graduação em terapia ocupacional em tempos de pandemia. **Cad. Bras. Ter. Ocup.** São Carlos, v. 28, n. 3, p. 1003-1115, jun./set. 2020. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoEN2110>

BRASIL. **Lei nº 13.979 de 6 de fevereiro de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, 2020.

CALDERANO, Maria da Assunção. Modalidades de ações desenvolvidas por estagiários e professores supervisores de estágio da escola básica. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 141-159, jul./dez., 2012. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 06/08/2021.

CAMACHO, Alessandra Conceição Leite Funchal. Ensino remoto em tempos de pandemia da Covid-19: novas experiências e desafios [editorial]. **Online Braz J Nurs**, Volta Redonda, v. 19, n. 4, p. 1-4, jun., 2020. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2021/03/1145525/6475-pt.pdf>. Acesso em: 15/08/2021.

CANDAU, Vera. **A Didática em Questão.** Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

CARDOSO, José Álvaro de Lima. A crise que não se parece com nenhuma outra: reflexões sobre a “corona-crise”. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 615-624, set./dez., 2020. <https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n3p615>.

HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educase Review**, Boulder, s/n, mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 31/01/2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior:** Notas estatísticas. Brasília: Distrito Federal, 2019.

LÜDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 95-108, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/7>. Acesso em: 01/08/2021.

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

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, n. 9, p. 51-75, 1998. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09\\_06\\_CARLOS\\_MARCELO.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_06_CARLOS_MARCELO.pdf). Acesso em: 30/08/2021.

MELLO, Simone Portella Teixeira de; LINDNER, Luciana Martins Teixeira. A contribuição dos estágios na formação docente: observações de alunos e professores. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. **Anais IX Anped Sul.** Caxias do Sul, 2012. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/362/978>. Acesso em: 10/09/2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e Saúde Coletiva** (Impresso), v. 17, p. 621-626, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, v. 40, p. 139-153, 2018. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>. Acesso em: 21/07/2021.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: OSTETTO, L. E. (org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 127-144.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Deslocamentos, aproximações, encontros: estágio docente na educação infantil. In: GOMES, M. de O. **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Loyola, 2011, p. 79-98.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Niterói, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005-2006. <https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>.

POLONI, Alessandra Luiza Lara et al. Relato de experiência de alunos de medicina sobre estágios curriculares em tempos de pandemia. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 42, p. 178-181, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5068>. Acesso em: 30/08/2021.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino Remoto Emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da pandemia COVID-19. **Rev. Tempos Espaços Educ.**, Bahia, v. 13, n. 32, p. 1-20, e-14290, jan./dez.2020. <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14290>.

VENTURI, Tiago; LISBÔA, Eliana Santana. Estágio em tempos de pandemia: mudanças de paradigma na concepção e operacionalização no ensino superior. **Cenas Educacionais**, Bahia, v. 4, n. 10746, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/10746>. Acesso em: 28/07/2021.

World Health Organization. **Coronavirus disease 2019 (COVID-19): situation Report–51**. WHO [Internet]. 2020. Disponível em: [https://www.who.int/docs/defaultsource/coronaviruse/situationreports/20200311-sitrep-51-covid19.pdf?sfvrsn=1ba62e57\\_10](https://www.who.int/docs/defaultsource/coronaviruse/situationreports/20200311-sitrep-51-covid19.pdf?sfvrsn=1ba62e57_10). Acesso em: 10/04/2021.

*Submetido: 15/09/2021*

*Aceito: 25/05/2023*