

# ENSINO REMOTO: DILEMAS E REFLEXÕES A PARTIR DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

## REMOTE TEACHING: DILEMMAS AND REFLECTIONS FROM THE SUPERVISED INTERNSHIP DISCIPLINE

Maria Josélia Zanlorenzi <sup>1</sup>

Sabrina Plá Sandini <sup>2</sup>

**Resumo:** O presente texto compartilha algumas reflexões acerca da didática na formação de professores no curso de Pedagogia a partir da experiência como professoras supervisoras na disciplina de Estágio Supervisionado, valendo-se do ensino remoto para o desenvolvimento das atividades práticas da disciplina. Trata-se de um estudo teórico de cunho qualitativo, em que apresentamos e problematizamos nossos desafios e dilemas vivenciados durante a suspensão das aulas presenciais, mas que não nos isentaram de desenvolver os momentos de práticas da disciplina nas escolas da Educação Básica. As alternativas criadas para que os momentos de intervenção na escola viessem a acontecer nos lançaram alguns questionamentos sobre a didática na formação de professores e a importância de um ensino para atuar profissionalmente ante o inesperado e desconhecido. Assim, à luz dos escritos de Paulo Freire, versamos sobre as situações vivenciadas, tecendo reflexões acerca da didática e de sua importância na formação docente.

**Palavras-chave:** Pedagogia. Formação Inicial de Professores. Didática.

**Abstract:** This text shares some reflections on the didactics in the formation of teachers in the Pedagogy course from the experience as supervisor teachers in the discipline of Supervised Internship, using remote teaching to develop the practical activities of the discipline. This is a theoretical study of a qualitative nature in which we present and problematize our challenges and dilemmas experienced during the suspension of on-site classes, but which did not exempt us from developing the practical moments of the discipline in Basic Education schools. The alternatives created for the moments of intervention in the school to happen, raised some questions about the didactics in the formation of teachers and the importance of teaching to act professionally in the face of the unexpected and unknown. Thus, in the light of Paulo Freire's writings, we talk about the situations experienced, weaving reflections on didactics and its importance in teacher education.

**Keyword:** Pedagogy. Initial Teacher Training. Didactic.

- 
- <sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP), Campus Presidente Prudente, São Paulo. Professora no Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Guarapuava, Paraná, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0788295375864031>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0522-1761>. E-mail: [mjzanlorenzi@hotmail.com](mailto:mjzanlorenzi@hotmail.com)
  - <sup>2</sup> Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Nacional de La Plata (UNLP). Professora no Departamento de Pedagogia na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Guarapuava, Paraná, Brasil. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6380539938651466>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4021-4404>. E-mail: [sabrinapla@gmail.com](mailto:sabrinapla@gmail.com)

## Introdução

Neste trabalho, abordamos as práticas das disciplinas de Estágio Supervisionado no período da pandemia de Covid-19 em uma Universidade Estadual do Sul do país, destacando os desafios pedagógicos que nos deparamos, bem como as alternativas encontradas para dar conta da formação dos acadêmicos no momento de isolamento social que vivemos atualmente.

Enquanto professoras do curso de Pedagogia, professoras formadoras de formadores, narramos, neste texto, a forma como fizemos com que as práticas de estágio acontecessem, os desafios e as alternativas por nós construídas, além da exposição das reflexões que “o fazer acontecer” do estágio nos proporcionou, após vivenciar e experienciar o ensino remoto<sup>1</sup> como alternativa emergencial durante o ano letivo de 2020.

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, e de um relato de experiência das nossas vivências no período de ensino remoto, pelo qual expressamos algumas reflexões sobre a formação inicial de professores a partir da reelaboração da forma como as práticas do Estágio Supervisionado, normalmente, são planejadas.

No âmbito das discussões sobre formação inicial de professores no curso de Pedagogia, múltiplos aspectos são apontados como fragilidades na composição dos currículos, no perfil do profissional formado e no campo de atuação do pedagogo, pois, no Estágio Supervisionado, tem-se um dos grandes desafios presentes nesse curso. Entendemos que o estágio é o momento propício para refletir sobre essas e outras questões referentes à vida profissional, ao trabalho pedagógico em sala de aula, à organização da escola e sobre a sociedade da qual fazemos parte e a função social de um colégio.

Dentre algumas limitações e dificuldades, muitos momentos de aprendizagem compõem as práticas na disciplina de Estágio Supervisionado presencial; contudo, o desenvolvimento dessa disciplina em tempo de pandemia se tornou um desafio ainda maior para nós, as professoras responsáveis pela atividade de estágio.

Deparamo-nos com todas as limitações que emergiram com o distanciamento social, por exemplo: escolas fechadas e sem previsão de retorno quanto às atividades presenciais; a demora em legalizar as formas de acontecer os estágios e convênios entre escola e instituição de Ensino Superior; alunos e seus pais sem acesso à internet. Essas foram algumas das complexidades que se suscitaram no momento de planejar, criar soluções e estratégias para que as práticas de estágio acontecessem.

Ademais, essas dificuldades e incertezas são algumas de muitas que emergiram durante os encaminhamentos dados na disciplina de Estágio Supervisionado. Entretanto, falar em estágio na formação inicial de professores é algo que antecede a atual situação vivenciada mundialmente com a Covid-19, uma vez que os problemas nos cursos de formação inicial de professores, no Brasil, constituem uma questão histórica.

Desse modo, tratamos, primeiramente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006); com isso, trazemos para a discussão os problemas presentes no curso de Pedagogia e na disciplina de Estágio Supervisionado que envolvem as práticas, ao adicionar a pandemia e o ensino remoto.

A discussão sobre a formação de professores é seguida de reflexões na tentativa de trazer à baila a necessidade e importância de propiciar, na formação inicial de professores, um ensino que possibilite ao acadêmico pensar criticamente novas formas de aprender e ensinar – e, ao ensinar, aprender para dar conta das demandas educacionais da sociedade atual.

Para tanto, iniciamos a discussão tratando do curso de Pedagogia – como aludido, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (2006), a qual define a docência como base da formação do pedagogo. Apresentamos algumas fragilidades presentes no curso de Pedagogia e nos Estágios

1 “Essa expressão ‘ensino remoto’ vem sendo usada como alternativa à Educação a Distância, pois a EaD já tem existência regulamentada coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta oferecida regularmente. Então, o ‘ensino remoto’ é posto como um substituto do ensino presencial excepcionalmente nesse período da pandemia em que a educação presencial se encontra interdita” (SAVIANI, 2020, p. 5, grifos do autor).

Supervisionados apontados pela literatura selecionada. Em seguida, tratamos do momento que antecedeu a realização do estágio via ensino remoto, o conhecimento de como as escolas estavam organizadas e como se efetivava o processo de ensino e aprendizagem, a fim de pensarmos em uma maneira de desenvolver as práticas de estágio nas escolas.

Na sequência, à luz dos escritos de Paulo Freire (1996), evidenciamos a nossa experiência docente enquanto professoras supervisoras de estágio, a partir da forma como foi possível desenvolver a disciplina, os questionamentos gerados sobre a didática e o modelo de formação de professores vigente. Na seção seguinte, apresentamos nossas reflexões, desencadeadas por intermédio das práticas de Estágio Supervisionado durante o isolamento social. Concluímos o texto tecendo nossas considerações sobre o estágio como ato formativo na profissão para acadêmicos e professores, bem como na condição de um momento de fortalecimento da identidade profissional.

## **O curso de Pedagogia: a questão do estágio**

Primeiramente, faz-se pertinente considerar as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, que exige a graduação em licenciatura para atuar na Educação Básica, e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNCP), Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, de modo a definir a docência como base. A partir da literatura selecionada, contextualizamos os problemas presentes no curso de Pedagogia, com o intuito de relacionar o Estágio Curricular Supervisionado e nossa experiência com a disciplina em 2020 como uma oportunidade de repensar a didática no curso de Pedagogia.

A LDBEN/1996, no Artigo 61, orienta a importância dos conhecimentos dos fundamentos científicos e sociais, associando teorias e práticas, por meio de estágios supervisionados para melhor atender às especificidades dos exercícios das atividades do pedagogo. Em conformidade com a LDBEN/1996, as DCNCP/2006 asseguram carga horária específica para a realização dos Estágios Supervisionados, garantindo aos acadêmicos experiências do exercício profissional nas primeiras etapas da Educação Básica, em ambientes não escolares e na gestão de processos educativos. Os estágios são pensados para proporcionar aos alunos um aprofundado contato com a Educação Básica, de forma a conceber as escolas como um espaço privilegiado para a aprendizagem das práticas docentes.

Pesquisadores como Gatti e Nunes (2009), Gatti, Barretto e André (2011), Pimenta e Lima (2006; 2012) e Lüdke (2013) investigam e debatem sobre o curso de Pedagogia, sua origem, características, modelo formativo que o curso recebe a cada reforma que sofre, bem como as fragilidades que permanecem, quer no currículo, quer na forma como as políticas de formação são consolidadas. O ponto de referência que tomamos para discutir o estágio no curso de Pedagogia e na formação do pedagogo equivale aos problemas que persistem em se manter no curso de Pedagogia, mesmo este passando por reformulações.

Gatti e Nunes (2009) apresentam o resultado de um estudo em 71 cursos presenciais de Pedagogia, selecionando Instituições de Ensino Superior (IES), de dependência pública e privada, em todas as unidades da federação. No resultado da pesquisa, as autoras listaram e analisaram 3.513 disciplinas. Sobre as disciplinas de estágio, são apontados estes aspectos: as poucas definições de como acontecem os estágios no curso e supervisão, objetivos, exigências, convênios com as escolas das redes. A insuficiência da definição sobre o estágio nos projetos pedagógicos dos cursos e em suas ementas sinaliza o seguinte: ou o estágio é considerado algo à parte do currículo ou é algo meramente formal. Pontua-se, nesse ínterim, a possibilidade de as disciplinas de estágios serem cumpridas com atividades de observações (uma boa parte da carga horária), não se efetivando em práticas, como orientam as DCNCP/2006, um fator que compromete a experiência profissional na formação inicial do pedagogo (GATTI; NUNES, 2009).

Em estudos publicados, Gatti, Barretto e André (2011) reafirmam a existência de uma crise na formação inicial dos professores para a Educação Básica. Instaurada nos currículos, essa crise afeta, consideravelmente, os estágios supervisionados, sendo um de seus efeitos as limitações para a compreensão da relação entre teoria e prática por parte dos acadêmicos.

Constituída historicamente no curso, a crise é algo formalizado nas instituições de Ensino Superior e, mesmo que a gestão educacional e as universidades façam reformulações nos currículos,

estas não alcançam os problemas maiores dos cursos de licenciaturas. Sua organização, ementas e funcionamento acabam comprometidos pelas limitações na forma como acontece o curso e a amplitude da formação, ao permanecer uma formação fragmentada e um currículo generalizante.

Segundo Pimenta e Lima (2006), muitas vezes, o estágio é visto como a parte prática da disciplina, estando totalmente desvinculado das teorias e desarticulado das demais disciplinas do currículo. Para as autoras, o curso, enquanto ocorrem as disciplinas de fundamentos, não subsidia teoricamente a prática dos futuros profissionais – organiza e executa, menos ainda, ações que reportem às práticas aos fundamentos da educação. Os currículos são compostos por um aglomerado de disciplinas, desvinculadas entre si, sem qualquer relação com a realidade; isso evidencia que os cursos são carentes de teorias e de práticas. Aliás, trata-se de um fator que denuncia a existência de lacunas no curso não apenas pela discrepância de ocupação entre as disciplinas de fundamentos e as práticas, mas pela necessidade de reformulação estrutural do curso e uma real vinculação ao campo de atuação dos profissionais formados, com experiências concretas.

Ao discutirem o conceito de prática e teoria no desenvolvimento de estágio, Pimenta e Lima (2012) argumentam ser esse o momento do curso um período de experiência e amadurecimento das teorias que os graduandos estudam, das concepções que discutem e aprendem nas salas de aula da universidade. É a etapa do curso em que os graduandos vivenciam boa parte das situações cotidianas dos espaços educacionais, da escola e dos professores sobre o planejamento, a necessidade e importância de sua flexibilização, sua forma de acontecer, os conteúdos abordados, tudo com o propósito de perceber como acontece o processo de ensino e aprendizagem.

Em aspectos mais amplos sobre a escola e a profissão docente, as autoras ressaltam a importância da aprendizagem de o acadêmico apreender como acontece e como funciona a participação da comunidade escolar, além de instâncias colegiadas, administração, relações interpessoais entre equipe pedagógica, família e escola ou professor e aluno. São momentos importantíssimos para levar o acadêmico a interpretar a teoria por meio da realidade escolar e campo de estágio, a fim de inserir e atender em seu planejamento de intervenção como parte da formação inicial.

Esse conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 55).

Na prática, enquanto professoras de estágio, ao acompanhar a dinâmica da disciplina, muitas vezes, notamos que os olhares e o medo das dificuldades a serem enfrentadas pelos acadêmicos ocupam o foco da atenção no momento que antecede a realização do Estágio Supervisionado. As preparações e preocupações dos graduandos nas disciplinas de estágio envolvem aspectos, como: o que observar e registrar nos espaços observados, na sala de aula e sobre a administração das instituições, seja escolar, seja não escolar. As preparações do planejamento e das atividades – por exemplo, como se portar em sala de aula, a relação com o professor responsável pela turma, de que forma ter o domínio desta e de que maneira a criança aprende – são alguns dos motivos que causam os anseios que antecedem os momentos das práticas da disciplina.

Concebemos o estágio como um dos momentos de identificação e reconhecimento de que nem sempre as teorias estudadas, em um primeiro instante, atendem a todas as reflexões e indagações dos acadêmicos sobre o papel da escola na sociedade. Todavia, constitui-se um período de oportunidade para identificar a importância do estágio como um momento de percepção do quanto as teorias se fazem significativas nas rotinas escolares. Diante do exposto, consideramos que faltam elementos para que essa necessária identificação aconteça.

A realização do Estágio Supervisionado no período pandêmico tornou mais intenso o nosso questionamento sobre como ensinar, planejar e direcionar os estudos e as práticas da disciplina,

de forma a possibilitar a imersão do acadêmico na realidade da Educação Básica. Esse é um dos momentos que deve possibilitar a compreensão do aspecto multidimensional da didática, que se sobrepõe e ultrapassa o aspecto de uma atividade meramente técnica, pois ensinar é uma atividade humana e política; portanto, é uma prática planejada e carregada de concepções de homem, sociedade, educação e escola.

Nesse contexto, fomos movidas pelos nossos “que fazeres docentes” inquietados pela limitação de nossa própria prática e nos colocamos em um processo de busca, de “ensinar e aprender”. Assim, concordamos com Freire (1996) que não há docência sem discência: seus sujeitos, embora em posições diferentes, não são reduzidos à condição de objeto um do outro. O ensinar e aprender é um movimento que afeta ambos. A partir dessa concepção, desenvolvemos a disciplina de Estágio Supervisionado no ano de 2020, em plena circunstância pandêmica, aprendendo e ensinando com os alunos.

### **Os momentos que antecederam a operacionalização do estágio via ensino remoto**

Ao iniciarmos a disciplina, não tínhamos uma visão da realidade na qual deveríamos elaborar e executar um planejamento que atendesse às expectativas e às aprendizagens necessárias, tampouco como planejaríamos a operacionalização do estágio, agindo dentro das determinações estabelecidas pela universidade e pela esfera administrativa responsável pelas instituições em que o estágio aconteceria. O que sabíamos é que, mesmo vivenciando uma situação adversa, não abriríamos mão de preservar o caráter do estágio enquanto um momento importantíssimo na formação inicial docente.

Ao compreender essa complexidade e a singularidade do momento pandêmico que vivenciamos, redirecionamos nossa organização e planejamento, tendo em vista a forma de organização da escola e do processo de ensino e aprendizagem, de modo a se utilizar dos recursos tecnológicos como aliados nesse processo e contexto.

Logo, ao tratarmos dessa questão desafiadora, recorreremos às palavras de Saviani (2020, p. 2), quando o autor destaca que, ao “[...] abordarmos a conjuntura atual, a palavra que vem à tona na tentativa de sua caracterização é crise”. No período da pandemia da covid-19, a disciplina de Estágio Supervisionado litigou uma verdadeira batalha para entender o cotidiano escolar, investigar a realidade estimulando o aprendizado e a construção de novos conhecimentos. As escolas, que são campos de estágio, encontravam-se na mesma situação institucional nossa.

De antemão, sabemos que certas condições precisam ser garantidas para que o ensino remoto possa acontecer, tanto por parte dos professores e instituições quanto pelos alunos. Essas condições são destacadas a seguir.

[...]

a) o acesso de todos os alunos ao ambiente virtual propiciado pela aparelhagem representada por computadores, celulares e similares; b) considerando que alunos e professores devam estar confinados nas suas residências, estas deverão estar todas equipadas com acesso à internet; c) é preciso que todos os estudantes preencham os requisitos mínimos para acompanharem, com proveito, o ensino remoto. Ou seja, é preciso que todos estejam não apenas alfabetizados em sentido estrito, mas também em sentido funcional e, mais do que isso, não sejam analfabetos digitais (SAVIANI, 2020, p. 6).

Juntamente com as condições necessárias para o ensino remoto acontecer, nós, como professoras de estágio, também precisávamos garantir aos acadêmicos os conhecimentos basilares para possibilitar sua atuação futura como profissionais do magistério. Como explicita Freire (1996, p. 103), a educação é uma forma de intervenção no mundo e “[...] não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro

lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos”.

Nessa perspectiva, o contexto exigiu buscar novas formas de ensinar, ou seja, elaborar novas metodologias – a aprender e ensinar para uma nova maneira de intervir no mundo, pois “[...] nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (FREIRE, 1996, p. 77). São situações que demandaram buscar estratégias para atender à realização de práticas ainda não vivenciadas anteriormente em uma disciplina de estágio, o que nos colocou um duplo desafio: primeiro, tivemos de gerar novos saberes em nós, professoras supervisoras, para que as estratégias criadas fossem eficazes, a ponto de gerar novos e significativos saberes nos acadêmicos.

## **A experiência de ser professor supervisor de Estágio Supervisionado no contexto da pandemia da covid-19**

Ao assumir as palavras de Freire (1996, p. 79, grifos do autor): “[...] é a partir deste saber fundamental: *mudar é difícil, mas é possível*”, relatamos nossas vivências nesse período de mudanças e aprendizagens, juntamente com os nossos acadêmicos.

A falta de condições de acesso à internet e de aparelhos tecnológicos, por parte dos estudantes, foi um dos primeiros desafios que nos deparamos – e que consideramos uma limitação para fazer acontecer o estágio.

Outra questão desafiadora foi conhecer como ocorriam as atividades administrativas e pedagógicas nas escolas, campos de estágio e identificar a viabilidade e possibilidades para que as práticas de estágio viessem a acontecer. O momento era único, tanto para nós na universidade, professores e acadêmicos quanto para o campo de estágio, professores, alunos e familiares da Educação Básica.

Desse modo, todo o processo exigia um cuidado especial, uma empatia com a situação. Ao mesmo tempo em que estávamos inseguras com todo o contexto que presenciávamos, buscávamos alternativas, propostas possíveis e adequadas para esse período. Podemos dizer que vivenciamos a complexidade do título do livro de Perrenoud (2001), na sua integralidade: “Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza”. Esse título remetia exatamente ao que estávamos vivendo naquele ano atípico.

Orientar a forma como deveria acontecer o estágio se tornou difícil, pois as próprias instituições, campos de estágio, também procuravam formas de fazer acontecer as aulas, buscavam alternativas para entrar em contato com os alunos, orientar professores e atender ao processo de ensino e aprendizagem.

A única forma de as atividades pedagógicas chegarem até os alunos, em boa parte das escolas e dos alunos, foi por meio de atividades impressas, estando os acadêmicos do curso impedidos de realizar práticas presenciais, ou seja, não poderiam acompanhar o trabalho dos pedagogos e gestores nas escolas. Esse fator nos levou a criar alternativas, conforme cada escola estava trabalhando, para definir o que seria tratado como temática/conteúdo para o estágio e a elaboração do planejamento.

Após certa familiaridade com essa nova situação e concedido o espaço virtual para que nossas atividades pudessem acontecer, percebemos que o ensino remoto limitaria o trabalho dos nossos acadêmicos. Nem todas as temáticas solicitadas pela escola seriam viáveis de desenvolver, utilizando-se das plataformas digitais, um fator que gerou dificuldade no planejamento das práticas a serem desenvolvidas. Por parte dos acadêmicos, o ‘como’ atender determinadas temáticas via ensino remoto, para que o planejamento fosse executado de forma qualitativa, também gerou muitas dúvidas, mas, ao mesmo tempo, processos criativos de fazer acontecer o estágio.

Destacamos que muitos dos nossos acadêmicos não mediram esforços para aprender a manipular as tecnologias, usar *softwares* e plataformas para gravar aulas, fazer contação de histórias e tantas outras possibilidades que foram surgindo.

Nossos acadêmicos foram inseridos pela escola em muitos grupos de *WhatsApp* com pais de alunos e professores do campo de estágio, com o intuito de se aproximarem da realidade escolar, acompanharem as atividades propostas pelos professores, bem como a devolutiva das famílias, para, assim, realizarem um planejamento mais adequado ao momento vivido.

Nesse contexto, apesar das dificuldades relatadas, visualizamos os desdobramentos dessas práticas com um olhar crítico, tanto por nós, professoras supervisoras, quanto por parte dos acadêmicos. Percebemos, na realidade social em que estávamos inseridas, a necessidade de uma formação de professores adequada às novas demandas sociais. Repensamos o papel do professor na sociedade e identificamos a atualidade do significado das palavras de Freire, quando afirmou que: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47, grifos do autor).

Concordamos com Zabalza (2014, p. 117), ao postular que “[...] fazer o estágio significa encontrar a profissão e suas práticas, o que fazem os profissionais desse campo e sua cultura, a forma de entender as coisas, de expor os problemas”. Foi com esse olhar que direcionamos os acadêmicos, por meio do uso dos recursos tecnológicos, a acessarem esse universo escolar, ampliando a compreensão da situação vivenciada nesse período pandêmico, além de perceber a complexidade de fatores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Iniciadas as observações de estágio, constatamos que as orientações para a elaboração do planejamento, via *Google Meet*, nem sempre nos possibilitavam o acompanhamento necessário para os acadêmicos do curso. As orientações do estágio sempre eram complementadas por mensagens e áudios pelo *WhatsApp*, em horários para além da sala de aula, ocasionando o sobretabalho, de maneira a extrapolar os limites da carga horária diária. Percebíamos que essa virtualidade aumentava o trabalho de todos os envolvidos: das professoras do campo de estágio, dos familiares que ajudavam nas atividades escolares, dos acadêmicos e nossa, as professoras de estágio. Logo, para que o ensino remoto tivesse sua funcionalidade, esse movimento gerava uma situação estressante para todos.

As intervenções de estágio foram desenvolvidas conforme a dinâmica de cada escola. Os acadêmicos elaboraram vídeos informativos, aulas pelo *Classroom* e *Google Meet*, elaboração de *e-books*, contação de histórias, dentre outras ações pertinentes para o momento, porém nem sempre tais ações alcançaram todos os alunos da Educação Básica, pois eles, assim como os acadêmicos do curso de Pedagogia, também foram afetados pelas condições de acesso à internet, influenciadas, fortemente, pelas poucas condições financeiras.

A partir do que foi vivido, compreendemos que o Estágio Supervisionado se caracterizou mais como uma interação do que uma simples intervenção, em que os acadêmicos puderam refletir sobre os fazeres na escola, a busca de alternativas para atender ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Vale realçar, também, que as gestões administrativa e pedagógica das instituições escolares estão constantemente criando estratégias frente às situações que emergem no cotidiano escolar.

O estágio, mesmo com as limitações ocasionadas em seu decurso, dentre elas: a falta de contato com a sala de aula e interação entre os acadêmicos e os alunos da Educação Básica; as práticas de ensinar, perceber como o sujeito aprende; a gestão do tempo em sala de aula; a relação entre professor e aluno; a rotina da escola e as relações que se desencadeiam nesses espaços, trata-se de um momento em que pudemos vislumbrar possibilidades pedagógicas que tornam a formação mais significativa, mais próxima dos problemas cotidianos e das tomadas de decisões pela escola.

Na construção alternativa, registram-se novas formas de fazer acontecer o aprendizado, uma maior aproximação dos acadêmicos com as famílias, ao emergirem novas maneiras de avaliar, para, assim, colaborar com a constituição da identidade profissional e a produção da profissão docente, tanto nossa, professoras das disciplinas de estágio, quanto dos acadêmicos, gerando reflexões e a solidificação de novos saberes, como argumentam Pimenta e Lima (2012, p. 68, grifos das autoras):

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, o que coloca elementos para *produzir a profissão docente*, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não são meramente instrumentais, mas que comportam situações problemáticas que requerem *decisões*

num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores.

Em um cenário composto por desafios, angústias e incertezas, tivemos de planejar e executar as práticas de estágio. Deslocamo-nos do ponto do conhecimento que já havíamos produzido sobre a disciplina – e suas formas de acontecer –, para o desconhecido, impulsionando-nos a pensar e criar formas de organização e práticas de estágio ainda não legitimadas na academia.

Aparentemente, fazemos uma afirmação contraditória, mas o cenário de fazer acontecer o processo de ensino e aprendizagem em meio ao desconhecido foi a assertiva da grandeza da educação e da profissão docente: podemos fazer diferente, como nos diz Freire (1996, p. 35), pois é “[...] próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado [...]”. Nesse sentido, afirmamos que, mesmo nessa situação complexa, como a da pandemia, o papel da educação, dos professores e de sua formação não pode ser reduzido ou ficar apegado naquilo que é a forma que se costuma fazer. O novo é desafiador, mas nos impulsiona a buscar maneiras de pensar e fazer diferente, já que nos desestrutura; porém, o processo criativo e os resultados nos causam reflexões profundas. Dentre essas reflexões, destacamos que pensar em formas que oportunizem o protagonismo do acadêmico é fundamental, pois prepará-los para *agir na urgência e decidir na incerteza* constitui uma causa urgente na formação inicial de professores.

Somos capazes de intervir na realidade, tarefa que Freire (1996, p. 77) coloca como “incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes”. Assim, com essas reflexões, conseguimos desenvolver, de forma remota, o Estágio Supervisionado, compreendendo que “[...] formar é muito mais do que puramente *treinar* o educando [...]” (FREIRE, 1996, p. 14, grifos do autor).

## **Reflexões sobre a didática no Ensino Superior a partir do estágio via ensino remoto**

As adaptações para que o ensino acontecesse e as mudanças que os ambientes virtuais ocasionaram na organização do trabalho pedagógico e seus desdobramentos nas disciplinas de estágio reavivaram nossas indagações sobre a didática no Ensino Superior. Nossos questionamentos não pairam sobre a permanência desses recursos, a exemplo do *Google Meet* e *Classroom*, se serão preservados nos cursos de licenciaturas e qual é o lugar desses recursos nas práticas pedagógicas após o retorno do ensino presencial.

Nossos questionamentos se direcionam a ensinar os alunos, de forma que eles sejam preparados para atuar frente às incertezas que fazem parte do exercício da profissão. Em nossa vivência, sentimos que são nesses momentos que nos exigem, de forma mais intensa, o profissionalismo, a cientificidade, a ética, o comprometimento com a função social da escola e a amorosidade aos educandos. Pensar nossas práticas de ensinar e de aprender para além do uso de técnicas, métodos e materiais requer que o nosso ensinar seja diluído na experiência fundante do aprender e que seja realmente capaz de mover e ser movido pela curiosidade que faz perguntar, conhecer, atuar e reconhecer (FREIRE, 1996). Movidas pelas inquietações que as leituras dos escritos de Paulo Freire nos causam e guiadas pelas nossas experiências na disciplina de Estágio Supervisionado, tecemos, aqui, algumas reflexões acerca da didática.

O ato de ser professor reivindica atenção aos saberes que demandam da própria prática educativa. Nesse sentido, mesmo conscientes das incertezas que cercam o cenário educacional, lançamos o olhar para o retorno das aulas presenciais, indagando-nos sobre os efeitos das formas adotadas durante a pandemia nas práticas pedagógicas.

Pautadas nos conceitos de Paulo Freire, uma das constatações feitas, ao refletirmos sobre a forma como havíamos desenvolvido o estágio, foi a urgência em oportunizar ao acadêmico a consciência de que ele é sujeito da produção do saber. Ademais, que o professor e a escola não são meros transmissores de conhecimento, mas são sujeitos e espaço da produção do saber. É imprescindível reconhecer e assumir que a escola, incluindo, aqui, o Ensino Superior, e o exercício da profissão docente não repousam na reprodução de práticas que atenderam suficientemente às



necessidades de determinado período histórico ao qual não pertencemos mais. Assim:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 12, grifos do autor).

A afirmação de que “não há docência sem discência” é significativamente atual em tempos de se repensar as formas *de e para que* ensinar no curso de Pedagogia. Isso nos impeliu a repensar nossas práticas pedagógicas, de modo a oportunizar ao acadêmico a percepção de que a aprendizagem e a reflexão crítica sobre a prática, para atuar profissionalmente frente ao imprevisto e ao novo, são indispensáveis à nossa prática docente, pois “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 12).

É necessário tanto assumirmos quanto ensinarmos aos futuros docentes a declararem a postura de professores guiados pela “curiosidade epistemológica”. O ato de sairmos da zona de conforto em busca do exercício de perceber que nossos saberes profissionais e pessoais são inacabados, notoriamente, é uma exigência da profissão movida pelo comprometimento e pela curiosidade de aprender.

A situação em foco nos fez superar a nossa própria formação, além de exigir que buscássemos formas de ensinar movidas pela “força criadora do aprender”. O desafio de ser docente – valendo-se do novo – nos colocou em xeque, isto é, impulsionou a curiosidade, a criação e a produção de novos saberes. Como argumenta Freire (1996), o nosso ensinar foi diluído pela experiência fundante de aprender.

Concernente ao exposto, constatamos que o ensinar, como experiência fundante do aprender, é um dos aspectos de maior relevância a ser abordado na formação inicial de professores, após a experiência da docência no período pandêmico. Faz-se preciso ensinar, de modo que o aprendiz, influenciado pelas nossas práticas pedagógicas, seja capaz de recriar ou refazer o ensinado. Assim, nossas práticas, aprendidas e apreendidas nesse momento histórico, requereram de nós a criação de novos caminhos, métodos e formas de ensinar.

Nossas vivências e aprendizados, referentes às práticas pedagógicas no contexto pandêmico, reafirmaram o quanto somos sujeitos do processo de aprendizagem, juntamente com o compromisso e comprometimento de que esse saber deve ser aprendido pelos educandos não na forma de simples transmissão de certos conhecimentos, mas que:

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 1996, p. 13).

Analisar a didática à luz de Paulo Freire é reconhecer a presença contínua do *aprender e ensinar a aprender* na formação de professores. Além disso, refletimos que certos conhecimentos acabam sendo superados e, de nós, exige-se, enquanto docentes, a criação de outros novos conhecimentos, já com a clareza de que não serão permanentes.

Ao considerarmos a didática, a partir de nossas experiências em estágio e das formas como as aulas e as práticas se delinearam, via ensino remoto, ratificou-se a importância da pesquisa, da presença das teorias, do compromisso da escola na sociedade. Isso tudo foi permeado pela

cientificidade que constitui o trabalho do professor. Não nascemos professores; ser professor não é dom: é formação, pesquisa, comprometimento. É fazer ciência. Nessa perspectiva, a didática deve ser pensada e repensada em cada momento no qual a educação sofre certos abalos. E nós, professores, ao refletir criticamente sobre nossas práticas, somos impulsionados a nos reinventar para assegurar a aprendizagem da reinvenção do ensino pelo educando.

É importante considerar, ademais, que o ato de ensinar, o exercício da docência, é determinado por inúmeros fatores que ultrapassam o poder de decisão dos professores, a exemplo das condições de trabalho e da qualidade da infraestrutura das instituições públicas de Ensino Superior que influenciam em nossa forma de trabalhar e, conseqüentemente, no resultado da aprendizagem do acadêmico. Mas admitirmos a imprescindibilidade de formas de ensinar que considerem os acadêmicos enquanto professores em formação inicial e de dinâmicas e situações de aprendizagem que despertem a convicção de que acadêmicos e professores são sujeitos da produção do saber. Isso pode ser o início das mudanças necessárias para a atualidade.

## Considerações Finais

“O ato formativo da profissão não é meramente técnico, mas de caráter coletivo, social, cultural, político, pessoal e de indissociabilidade entre teoria e prática” (LOSS, 2018, p. 11). As teorias estudadas nos cursos de formação de professores só fazem sentido a partir do momento em que tecemos uma reflexão crítica sobre a própria prática, à luz do caráter coletivo, social, cultural, político, pessoal, sempre conscientes da responsabilidade de que o exercício da reflexão crítica é o alicerce da relação entre teoria e prática.

Nossa vivência no Estágio Supervisionado reafirmou a concretude da importância da relação do estágio com a pesquisa, com a formação dos professores e a didática, estreitamente vinculada ao *aprender e ensinar a aprender*, a fim de que os acadêmicos se percebam como sujeitos da produção do saber e pensem, criticamente, acerca de novas formas de aprender e ensinar (FREIRE, 1996).

Por intermédio dessas reflexões, desencadeadas pelas práticas de estágio durante a pandemia, consideramos a didática no Ensino Superior, valendo-se de que a escola é o espaço em que o profissional – que ali atua – age na urgência e decide na incerteza.

Desse modo, o Estágio Supervisionado se torna uma possibilidade e um espaço de reflexão, em que os acadêmicos e professores compartilham experiências, saberes e constroem sua identidade profissional em uma constante troca. A situação pandêmica nos fez perceber, ainda mais, a imprescindibilidade desses momentos de diálogo, sendo algo fundamental para atender às necessidades emergentes de cada circunstância.

Apesar de todas as dificuldades relatadas, pudemos rever nossas práticas. Além dessas complexidades, ao revisitar nossas ações, consolida-se uma oportunidade para os acadêmicos identificarem a importância da teoria para a compreensão da realidade escolar, tudo por meio do diálogo, da reflexão na construção de alternativas, sem perder o foco no que era essencial para a aprendizagem de todos.

Essa experiência reforçou a magnitude de se ter uma escola de aplicação como possibilidade de estudo e confronto das práticas que acontecem no âmbito escolar, com pesquisas e debates teóricos no campo da universidade, de modo a permitir aos acadêmicos e professores um diálogo constante, momentos de investigação e fortalecimento da identidade profissional.

Acreditamos que, nessa perspectiva, o espaço da escola deixa de ser visto como um elemento de experiência de curto prazo e se reafirma, uma vez mais, como espaço de pesquisa, de ensino e aprendizagem da importância e do significado da rigorosidade metodológica, da ética, da criticidade, da reflexão sobre a prática; é nesse espaço, a propósito, que se edificam os saberes docentes.

A formação de professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E

ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham (FREIRE, 1996, p. 137).

Por fim, consideramos que nossas aprendizagens, conhecimentos e práticas docentes devem ser revistos e problematizados assiduamente. Devem ser colocados em dúvida, sempre seguidos do questionamento de quais saberes permanecem e quais precisam ser desconstruídos e reconstruídos, já que a reflexão crítica sobre a prática docente é uma exigência da associação entre teoria e prática (FREIRE, 1996).

## Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: CNE/CP, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 27 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, Mariana Muniz Rossa (org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

LOSS, Adriana Salete (org.). **O estágio supervisionado na formação de professores**. Curitiba: CRV, 2018.

LÜDKE, Menga. O lugar do estágio na formação de professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 111-131, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6619>. Acesso em: 27 jan. 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiésis**, Niterói, v. 3, números 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://www.professorrenato.com/attachments/article/159/Est%C3%A1gio%20e%20doc%C3%A2ncia-diferentes%20concep%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação: o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, p. 1-25, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>. Acesso em: 27 jan. 2023.

ZABALZA, Miguel. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

Recebido em 30 de janeiro de 2022.  
Aceito em 19 de dezembro de 2022.