

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CONTEXTOS DE PANDEMIA: SABERES-FAZERES NO CURSO DE PEDAGOGIA UERN/Parfor

SUPERVISED INTERNSHIP IN PANDEMIC CONTEXTS: KNOWLEDGE- DOES IN THE UERN/Parfor PEDAGOGY COURSE

Alcides Leão Santos Júnior 1

Priscila do Vale Silva 2

Resumo: O estágio supervisionado configura-se como um campo de conflitos, de tensões, mas principalmente como oportunidade de reflexão-ação-reflexão para os envolvidos no processo, sobretudo na formação inicial de professores. Partindo do contexto da pandemia da Covid-19, no cenário educacional instaurado, em que o ensino remoto emergencial se fez emergente, este estudo objetiva apresentar um relato de experiência com base no percurso formativo do componente curricular Estágio Supervisionado III, realizado em 2021, de 20 estudantes-estagiárias do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Campus Avançado de Assú, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, subsidiado pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). O estudo perfaz as narrativas apresentadas pelas estagiárias a partir dos relatórios de estágios confeccionados ao final das atividades do componente curricular e evidenciam as etapas de observação, elaboração e execução do Plano de Ação e registro e sistematização das experiências vivenciadas.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Ensino Remoto Emergencial. Saberes-Fazer.

Abstract: The supervised internship is configured as a field of conflicts, tensions, but mainly as an opportunity for reflection-action-reflection for those involved in the process, especially in the initial training of teachers. Starting from the context of the Covid-19 pandemic, in the established educational scenario, in which emergency remote teaching became emerging, this study aims to present an experience report based on the formative path of the Supervised Internship III curricular component, carried out in 2021, from 20 student-interns of the Degree in Pedagogy, from the Advanced Campus of Assú, of the University of the State of Rio Grande do Norte, subsidized by the National Plan for the Training of Teachers of Basic Education (Parfor). The study makes up the narratives presented by the interns from the internship reports made at the end of the activities of the curricular component and evidence the stages of observation, elaboration and execution of the Action Plan and registration and systematization of the lived experiences.

Keywords: Supervised Internship. Emergency Remote Teaching. know-How.

-
- 1 Doutor em Educação (UFBA). Docente do Curso de Pedagogia, do Campus Avançado de Assú, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3224272172587880>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5357-6626>. E-mail: alcidesleao@uern.br
 - 2 Doutora em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN). Docente do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Assú, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7853562435166124>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1508-3561>. E-mail: priscilavale@uern.br

Introdução

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o mundo passava por uma pandemia em decorrência da propagação em larga escala do vírus SARS-CoV-2. Sabia-se que em um curto espaço de tempo milhares de pessoas contrairiam o vírus e outros milhares iriam a óbito. Assim, no atual contexto de pandemia, em decorrência da Covid-19, os indivíduos tiveram que buscar diferentes formas de interações, tendo em vista que o distanciamento e o isolamento social foram apresentados como formas viáveis para a diminuição da propagação do vírus SARS-CoV-2. (WHO, 2022).

Em razão da pandemia, o Governo do Estado do Rio Grande do Norte suspendeu o desenvolvimento das aulas presenciais na rede pública e privada por meio do Decreto Estadual n. 29.512, de 13 de março de 2020, medida tomada, também, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, por intermédio do Ad-Referendum n. 006 -2020 (CONSEPE), aprovado pela Resolução n. 01/2020 – CONSEPE de 31 de março de 2020 e, em observância ao disposto na Resolução n. 028/2020 – CONSEPE de 14 de agosto de 2020 e à Instrução Normativa n. 003/2020 (PROEG/UERN), as aulas passaram a serem desenvolvidas na forma remota.

Nesse formato houve a interação em tempo real entre estudantes e professor/professora (aula síncrona) e em outros momentos o(a) professor(a) indicava caminhos e acompanhava o desenvolvimento das atividades (aula assíncrona) em outros *espaços-tempo*. Destaca-se que para a efetivação do ensino remoto os professores precisaram se adaptar às “novas” metodologias e às “novas” formas de construção de conhecimento.

Com a pandemia e a adoção do ensino remoto, fazendo uso de inúmeras alternativas para a interação entre o(a) professor(a) e os (as) estudantes, percebeu-se o quanto é importante na formação do(a) professor/professora a inclusão e ampliação dos debates acerca da mediação tecnológica. Nessa ótica, sabemos que o uso das ferramentas tecnológicas poderá ajudar na mediação do conhecimento entre professor/professora e estudantes. Para tanto, é necessária uma política de formação que atenda às necessidades reais de quem está inserido no território da escola e que precisa se reinventar para atender às demandas de um mundo em constante processo de mudanças.

Nesse processo de reinvenção e de busca pelo conhecimento e por qualificação para o trabalho de professores e professoras, foi instituído o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), através da Portaria nº 82, em 17/04/2017 (BRASIL, 2017).39*

A Portaria nº 82, de 17/04/17, em seu Art. 2º, informa que o objetivo do Parfor é “[...] induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica” (BRASIL, 2017). Dessa forma, foi firmada uma parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as Instituições de Ensino Superior, Estados e Municípios para a implantação de turmas, o que insere nesse cenário o Campus Avançado de Assú, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Acompanhando a “nova” realidade, os Estágios no curso de Pedagogia, do Departamento de Educação do Campus Avançado de Assú, da UERN, e do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), passaram a ser realizados no formato remoto e acompanhando as dinâmicas dos espaços campo de estágio.

Destaca-se que o Estágio Curricular, enquanto um componente curricular teórico-prático, utiliza-se das bases teóricas de outros componentes curriculares para poder contribuir no exercício teórico e epistemológico das práticas educativas (PIMENTA, 2005). No caso específico dos Estágios do curso de Pedagogia, do Departamento de Educação, do Campus Avançado de Assú, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, eles ocorrem em três momentos: o Estágio Supervisionado I (acontece em escolas e ou instituições que atendem ou realizam atividades da Educação Infantil- creches e pré-escolas), o Estágio Supervisionado II (acontece em salas de aulas ou outras instituições que realizem atividades de ensino nos anos iniciais do ensino regular, Educação de Jovens e Adultos, e salas da Educação Especial na perspectiva inclusiva em salas de aula do Ensino Fundamental) e o Estágio Supervisionado III (Gestão em Espaços escolares ou não escolares). (UERN, 2019).

Nesses Estágios os estudantes são fomentados a participarem de atividade de cunho teórico-prática que possam possibilitar a construção da identidade profissional. No caso específico do curso de Pedagogia CAA/UERN/Parfor, além de colaborar na construção da identidade profissional, o Estágio Supervisionado pode possibilitar o desenvolvimento da capacidade de explorar os processos impostos no dia a dia nos espaços escolares e não escolares, permitindo que os estudantes reflitam sobre suas práticas a partir da interação com o espaço onde está sendo desenvolvido o Estágio Supervisionado tendo em vista que a maioria deles/delas encontram-se no exercício da docência. (UERN, 2019).

Diante desse repertório, pretendemos apresentar um relato de experiência vivenciada no Estágio Supervisionado III do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Campus Avançado de Assú, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte subsidiado pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), a partir dos relatórios de estágios confeccionados pelas estudantes¹ ao final das atividades do componente curricular.

A seguir apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, a fim de evidenciar o contexto investigado, os instrumentos e a adoção do tipo da pesquisa.

O percurso metodológico

A pesquisa, ora apresentada, se construiu a partir da vivência do Estágio Supervisionado III, no curso de Pedagogia e, portanto, parte do contexto da pesquisa em educação, tendo em vista que o Estágio se configura, também, como uma investigação. Isso porque os estudantes-estagiários podem “[...] desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam” sobre a realidade da escola, da sala de aula, da gestão dos processos educativos, entre outros (PIMENTA; LIMA, 2005/2006. p. 14).

No caso particular deste estudo, o enfoque se dá nos processos em que estudantes-estagiárias desenvolveram atividades de observação, construção e desenvolvimento de um Plano de Trabalho e a confecção do Relatório de Estágio.

A escolha em utilizar os Relatórios de Estágio como fonte para/na produção do conhecimento ocorreu porque a sistematização das ações/vivências, nesse documento, pode traduzir em uma forma de “[...] fazer-se ver através da escrita, considerando esta uma forma de revisitar e realizar uma anotação reflexiva sobre a prática pedagógica através do uso do relatório de estágio” (ALMEIDA; RODRIGUES, sd. sp) e, também, porque através dos relatos dos estudantes-estagiários podemos refletir acerca das atividades realizadas sob o olhar do(a) estudante. As atividades de Estágio foram iniciadas em 09/07/11 e concluídas em 11/12/21, perfazendo um total de 160 horas/aulas, entre atividades teóricas e práticas.

Para tanto, o objeto de análise foram cinco (5) Planos de Ação desenvolvidos por 20 (vinte) estudantes do curso de Pedagogia, Parfor/UERN/CAA, no semestre letivo de 2021. O Estágio foi realizado em escolas da rede pública de ensino (municipal e estadual), nas cidades de Assú e Itajá, no estado do Rio Grande do Norte, por 5 grupos com 4 estudantes, os quais denominaremos G1, G2, G3, G4 e G5. Diante desse cenário, assumimos como procedimento de pesquisa a documental e bibliográfica que, de acordo com Severino (2007, p. 122), “[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.”.

A pesquisa bibliográfica não se prende apenas ao objeto de pesquisa no qual é o foco do estudo, mas a tudo que permeia esse objeto, e que implica diretamente na sua compreensão. Nessa perspectiva, Gil (2002) destaca a pesquisa bibliográfica como algo indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos (GIL, 2002, p. 45).

O estudo se insere também no tipo documental por analisar os relatórios das estagiárias de forma direta, ou seja, diante do documento bruto, sem a intervenção de outros olhares, como no

¹ Todas as estudantes estagiárias que integram esta pesquisa são do sexo feminino. Nesse sentido, utilizaremos a marcação de gênero por se tratar de colaboradoras específicas.

caso da pesquisa bibliográfica. Conforme explica Gurgel (2019, p. 88),

A pesquisa documental é bastante semelhante à bibliográfica, distinguindo-se desta por meio da natureza de suas fontes, porque “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45). Há ainda os chamados documentos de primeira mão, dentre os quais figuram as cartas, os diários, as fotografias, as gravações, os memorandos, os regulamentos, os ofícios, dentre outros. Além disso, também há os chamados documentos de segunda mão, tais como relatórios, tabelas etc (grifo da autora).

Nesse sentido, por utilizar como *corpora* os relatórios de Estágio, fundamentando a análise nas fontes teóricas que embasam a temática em estudo, assumimos o tipo documental na pesquisa.

A fim de compreendermos o contexto histórico-social no qual se insere este estudo, discorreremos, a seguir, sobre o Estágio Supervisionado desenvolvido no formato de ensino híbrido, no ano de 2021.

O Estágio Supervisionado desenvolvido no ensino híbrido

Nos cursos de licenciatura, o Estágio Supervisionado, enquanto um componente curricular teórico-prático, utiliza-se das bases teóricas de outros componentes curriculares para poder contribuir no exercício teórico e epistemológico dos processos educativos. A saber, o Estágio Supervisionado, nos cursos de licenciatura, é um momento fundamental na construção da identidade do futuro docente, sendo esta etapa vista como uma experiência (in) formativa que proporciona ao estudante-estagiário compreender as relações existentes entre teoria e prática. Silva; Gaspar (2018, p. 208) comentam que no Estágio Supervisionado eles/elas:

[...] interagem com a realidade, refletem sobre as ações observadas e partilhadas no contexto em que estão inseridos, criando suas próprias formas de ser e agir, como futuros pedagogos. Trata-se de um momento fundamental da formação, capaz de explorar as demandas impostas diariamente na sala de aula.

É a partir do Estágio que os estudantes-estagiários passam a refletir acerca da prática exercida dos professores colaboradores e no exercício da docência dos estudantes-estagiários. O Estágio Supervisionado permite que os processos de ensino aprendizagem se deem de modo significativo com o uso de metodologias que favoreçam o desenvolvimento dos processos educativos e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes. Sendo assim, ele vai além do cumprimento de carga horária de um componente curricular; ele é um momento de reflexão-ação-reflexão sobre os *saberes-fazeres* docente e sobre a identidade do professor, pois é através dele que podemos despertar para uma reflexão crítica de nossa prática e da nossa profissão.

Em nosso caso, especificamente, os Estágios Supervisionados no curso de Pedagogia, do Departamento de Educação, do Campus Avançado de Assú, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, possuem as seguintes etapas: momento de fundamentação teórica, momento de observação (diagnose), momento de elaboração e execução do Plano de Ação e, finalmente, o registro e sistematização da experiência vivenciada. Essas etapas ocorrem no espaço da Universidade e nas escolas campo de estágio, e são momentos em que a reflexão-ação-reflexão vão ganhando contornos e formas.

O Estágio Supervisionado, tendo como campo de atuação a gestão dos processos educativos, permite ao estudante vivenciar a

[...] construção de uma concepção mais ampla de atuação na escola, na organização do ensino, na comunidade e na sociedade, flexibilizando a continuidade, aprofundando e ressignificando sua compreensão teórico-prática no espaço escolar, ou conhecer/pesquisar outros espaços que demandam trabalho pedagógico (UERN. 2019. p. 67).

No Estágio Supervisionado III o estudante-estagiário tem a possibilidade de continuar as ações do estágio no espaço onde desenvolveu a regência: no Estágio I e II e, também, pode conhecer e adentrar aos espaços não escolares, como Associações comunitárias e/ou sociais, fábricas, presídios, hospitais, Organizações Não Governamentais (ONGs), dentre outros espaços onde exista um profissional da pedagogia realizando atividades educativas e/ou de coordenação/gerenciamento de processos educativos.

Especificamente, nesse período letivo em que ocorreu a pesquisa, o Estágio Supervisionado III aconteceu apenas em instituições escolares e teve como espaço de atuação a gestão escolar e a coordenação pedagógica das/nas escolas. Esse Estágio tem algumas características particulares: não há o exercício da docência e as atividades são de coparticipação.

Para tanto, o estudante-estagiário precisa desenvolver atividades que contemplem a leitura e análise de legislações e documentos normativos, acompanhar a dinâmica diária da instituição, participar de encontros entre os pais/responsáveis pelos estudantes, encontros de planejamento, encontros entre a gestão e a equipe técnica-administrativa da escola, compreender a organização e o funcionamento dos órgãos colegiados.

Pimenta e Lima (2017, p. 142), comentam que “[...] o estágio em atividade não docente deverá acontecer em estreita relação com as atividades de compreensão da sala de aula”. Em suma, as atividades consistem na observação e no acompanhamento dos fazeres da equipe gestora, objetivando a reflexão acerca do funcionamento orgânico da instituição e das relações estabelecidas naquele espaço.

É importante destacar que ao considerarmos a escola como um espaço social, de natureza epistemológica, corroboramos com Santos (1996 p. 83) quando afirma que esse espaço “[...] é um conjunto de mercadorias, cujo valor individual é função do valor que a sociedade, em um dado momento, atribui a cada pedaço de matéria, isto é, a cada fração de paisagem”. Ainda a despeito do conceito de espaço, Santos (1996) também esclarece a sua relação com a paisagem que é

[...] frequentemente utilizada em vez da expressão “configuração territorial”. Esta é um conjunto de elementos naturais e artificiais que fisicamente caracterizam uma área. [...] A paisagem se dá como um conjunto de objetos reais-concretos. Nesse sentido, a paisagem é transtemporal. O espaço é sempre um Presente, uma construção horizontal, uma situação única (SANTOS, 1996, p. 83).

Assim sendo, o espaço observado pelos estudantes-estagiários foi a escola, compreendida como um território de tensões pelas diferentes relações construídas/constituídas histórica, social e culturalmente. Antes de adentrarmos à parte prática do Estágio III, é importante destacar os estudos teóricos que se fazem imprescindíveis no desenvolvimento da prática, tendo em vista que se faz necessária a sua articulação com a prática.

Nesse sentido, baseado nas leituras e estudos teóricos, foi despertado um olhar para conhecer e compreender como se dá a dinâmica de atuação da equipe gestora. A partir dessas orientações foi possível refletir que a gestão se faz tão importante e necessária para o processo de ensino aprendizagem. A equipe gestora muitas vezes atua no *backstage* para que a aula aconteça.

Ao destacarmos o momento da observação no estágio, lembramos que a intenção desse momento é conhecer o espaço da escola, o campo e formas de atuação da equipe gestora e compreender como as dimensões da gestão (LUCK, 2009) estão se materializando.

É importante informar que, no período destinado às atividades práticas, os municípios

começaram a “relaxar” as medidas de prevenção à Covid-19. As estudantes-estagiárias começaram a frequentar presencialmente os espaços escolares seguindo os protocolos exigidos pelos Comitês de Biossegurança da UERN, dos Municípios e do estado do Rio Grande do Norte. Essa nova configuração, do ensino presencial para o remoto e, posteriormente, o seu retorno parcial, integram o que denominamos por ensino híbrido.

O ensino remoto compreendeu uma forma emergencial de continuarmos com as atividades realizadas presencialmente, quer fosse em contextos escolares ou não. A nossa vida cotidiana adentrou os espaços virtuais e alterou as formas como nos relacionamos com os outros e como lidamos com os inúmeros saberes (re)construídos socialmente.

Por sua vez, o ensino híbrido, embora não seja uma proposta nova, ganhou evidência a partir da implementação do ensino remoto emergencial e o posterior retorno gradativo às atividades presenciais. Contudo, Moran (2015) argumenta que o ensino híbrido envolve muito mais do que a relação entre espaço físico e virtual e defende que todo o ensino é híbrido, uma vez que altera/ alterna as suas formas no percurso formativo. Para o autor,

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. (MORAN, 2015, p. 28, grifo do autor).

Dessa forma, assumir a perspectiva de ensino híbrido no Estágio Supervisionado implica considerar não apenas as relações entre os espaços de ensino aprendizagem, mas também a própria organização das ações que envolvem a fundamentação teórica, a observação, a elaboração e execução do Plano de Ação e o registro e sistematização da experiência vivenciada.

Assim, o Estágio Supervisionado desenvolvido no ensino híbrido, no Parfor/UERN/CAA, apresenta-se como uma etapa formativa para as pedagogas em formação, cujo desenvolvimento se deu mediante as suas experiências nos espaços escolares campos do estágio.

Percorrendo as etapas constitutivas do Estágio Supervisionado III, a partir da observação, aspecto fundamental no Estágio, ao acompanharem a rotina das equipes gestoras, foram apontadas algumas possibilidades de ações a serem descritas e desenvolvidas nos Planos de Ação, elaborados pelas estudantes-estagiárias. Como emergências, após o período de observação e nos diálogos com os colaboradores (gestores das escolas campo de estágio), foram apresentados os seguintes aspectos:

Evasão/abandono escolar, possivelmente agravado pela pandemia da Covid-19. (G1, G3, G5)

Baixo índice de proficiência em leitura observado nos estudantes da escola. (G2)

Relação família e escola. (G4)

Na atividade de observação dos *saberes-fazer*s da equipe gestora, as estudantes-estagiárias procuraram diagnosticar situações que mereceriam ser discutidas/debatidas/resolvidas. Diante dos contextos de pandemia, percebeu-se uma redução na frequência dos estudantes no retorno às aulas. Assim, com os elementos capturados na observação, as estudantes-estagiárias, com o auxílio dos Colaboradores e dos professores Supervisores de Estágio, da UERN, começaram a elaborar os Planos de Ação para contribuir “[...] com a condição de pensar/fazer o trabalho pedagógico na escola” (UERN, 2019. p. 62).

O Planejamento/elaboração do Plano de Ação constituiu-se em um momento de reflexão-ação-reflexão sobre a prática, sobre a realidade da escola e sobre a formação do estudante e também, presumimos, da equipe gestora, tendo em vista a simbiose do processo, já que foi realizada uma triangulação (estudante-estagiário-colaboradores-professor supervisor do estágio)

no estabelecimento de um diálogo na elaboração do Plano de Ação. Esse movimento circular de diálogo foi fundamental para que as ações atendessem à necessidade da escola e que estivesse em consonância com o que a equipe gestora estava realizando.

Com base nas observações e nos aspectos suscitados em colaboração com todos os agentes do processo, ao traçarem os objetivos para o desenvolvimento das ações a serem realizadas no Estágio Supervisionado, as estudantes-estagiárias almejaram:

Fortalecer o vínculo entre família e escola; conscientizar a família quanto a importância da frequência escolar dos filhos; minimizar 30% a evasão escolar. (G1)

Fomentar o desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio de contação de histórias; desenvolver um projeto escolar que envolva as diferentes etapas de ensino para o estímulo da leitura, da escrita e da oralidade; organizar atividades integradoras de contações de história; apoiar os professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas para a formação de leitores. (G2)

Desenvolver uma oficina com palestras aos familiares e responsáveis pelos estudantes, matriculados na Escola Municipal Vereador João Medeiros Lopes, sobre a importância do retorno dos estudantes às aulas presenciais. (G3)

Conscientizar os familiares dos estudantes, da Escola Estadual João Tertulino Lopes, através de palestras, sobre a importância da frequência dos estudantes nas aulas. (G4).

Proporcionar uma compreensão aos estudantes, da Escola João Manoel Pessoa, de que a Educação pode ser capaz de transformar a sociedade e que pode leva-los a se reconhecerem como pessoas detentoras de um senso crítico, reflexivo e participativo nas tomadas de decisões em suas vidas. (G5)

Conforme observado, as ações planejadas envolviam a participação dos estudantes da escola Básica, os pais/responsáveis e a comunidade escolar. Para que o alcance de participantes na ação fosse um quantitativo considerado, tendo em vista os objetivos, as estudantes-estagiárias recorreram a diversas formas de divulgação, como rádio, carro de som, postagem em grupos sociais etc. Essas ações, que envolvem textos multimodais e demandam também multiletramentos, demonstram o caráter híbrido do processo de ensino aprendizagem.

Para que as atividades fossem desenvolvidas, as estudantes-estagiárias tiveram de mobilizar diferentes conhecimentos, habilidades, sobretudo na produção e interação com gêneros multimodais, que incluem

[...] as linguagens falada e escrita, imagem, som, gesto etc. Os textos multimodais são onipresentes em nossa vida cotidiana, especialmente aqueles que combinam o verbal com o visual. As práticas multimodais não são novas e têm sido uma estratégia essencial de construção de sentido ao longo da história da linguagem escrita. (BARTON; LEE, 2015, p. 47).

Lidar com a linguagem em diferentes espaços, portanto, requer lidar com a leitura, a escrita, a oralidade em suas multimodalidades. Embora muitos gêneros façam parte do nosso cotidiano, ao produzir no/para/com o contexto escolar, é necessário articular o propósito comunicativo de forma eficiente, a fim de que o objetivo seja alcançado, como no caso das produções realizadas

pelas estudantes-estagiárias, que objetivaram conseguir a adesão da comunidade escolar (pais, professores, estudantes) à proposta fomentada. Todas essas ações agentivas por meio da linguagem se inserem nos multiletramentos que, para Rojo (2012, p. 9), “implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado”.

Compreendendo as ações de linguagem desenvolvidas pelas estudantes-estagiárias como forma de agir, destacamos as atividades que cada grupo realizou a partir dos objetivos propostos.

O G1, com o intuito de fortalecer a relação entre família-escola, diminuindo a evasão escolar e aumentando a participação da família, relata:

Convidamos dois palestrantes, uma é presidente do Conselho Municipal de Direito da Criança e do Adolescente, por compreender os direitos dos alunos matriculados na instituição de ensino e também o dever da família como o principal responsável pela educação de suas crianças e adolescentes. E o outro agente da vigilância sanitária, para informar aos pais e responsáveis das medidas de segurança que a escola vem tomando junto com a secretaria de saúde, para o funcionamento devido da instituição de ensino, cumprindo todas as normas estabelecidas pelos decretos estadual e municipal (G1).

Diante do exposto, é importante destacar a participação de colaboradores externos nas atividades programadas pelas estudantes-estagiárias, em consonância com a gestão escolar. Isso evidencia o aspecto integral da educação, que envolve não somente a comunidade interna, mas também todos aqueles que direta ou indiretamente fazem parte da formação e que, portanto, são responsáveis também pelo processo de ensino aprendizagem dos(as) estudantes.

O G2, por sua vez, engajado em desenvolver um projeto voltado para o fomento da leitura e da escrita, cuja necessidade fora percebida a partir da gestão da escola, diante avaliações diagnósticas realizadas, relata que, quanto ao projeto:

Diariamente, a equipe pedagógica, juntamente com o gestor/supervisor, está confeccionando materiais que serão utilizados no decorrer do projeto. Com o apoio e orientação da equipe pedagógica, os estudantes irão quinzenalmente ao pátio da instituição apresentar o livro por eles escolhido a toda comunidade escolar, tendo a oportunidade de recontar as histórias escolhidas de sua maneira, sendo assim, capazes de expressar e construir suas próprias identidades manifestando o protagonismo neste processo de desenvolvimento cognitivo, cultural e sócio emocional. As intervenções poderão ser sempre avaliadas e aplicadas mediante as necessidades dos estudantes, até que eles tenham total domínio das habilidades apresentadas e, conforme as suas necessidades formativas (G2).

Percebe-se, no relato das estudantes-estagiárias, que as atividades desenvolvidas envolvem um projeto mais amplo do que o que foi realizado no período do Estágio, uma vez que, por se tratar de leitura e escrita, é necessário que haja continuidade das ações. É salutar destacar o enfoque na leitura autônoma e no protagonismo dos estudantes, o que dialoga com a perspectiva dos estudos de letramentos de vertente sociocultural (KLEIMAN, 1995, 2006; OLIVEIRA, 2008, 2010; OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2011).

Na descrição das atividades realizadas, o G3, por sua vez, deu enfoque à produção de materiais que foram necessários para a divulgação do evento, que seria a reunião com a comunidade escolar, além das palestras previstas, também contando com a participação de colaboradores externos. Assim, o que o grupo propôs envolveu:

Confecção de Card; Confecção de panfletos. Divulgação do Card em redes sociais; Divulgação da ação em carro de som; Divulgação na Rádio Comunitária; Distribuição de panfletos. Desenvolvimento de palestras no espaço da escola. Palestra 1: A frequência na escola como um direito a ser respeitado (19 horas). Palestra 2: Medidas de biossegurança no retorno às atividades escolares (G3).

Cada grupo, ao que podemos verificar, pôde ir elaborando as propostas interventivas de acordo com as demandas sociais da instituição de ensino e também de acordo com as possibilidades que estavam ao alcance naquele momento. Faz-se necessário destacar que, à época, as escolas estavam tentando retornar as aulas presenciais, ainda com resistência das famílias e até mesmo de alguns estudantes que não se sentiam seguros para o retorno presencial.

Assim sendo, a problemática da evasão, do estreitamento dos laços entre família-escola, bem como questões que envolvem o processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita se fizeram, mais do que nunca, centrais no diálogo estabelecido na/com a escola no Estágio Supervisionado III.

Alinhado às propostas da maioria dos grupos, o G4 também se articulou em prol de ações voltadas para a discussão da importância da família na escola. No rol das atividades planejadas houve:

Escrita e impressão de material de divulgação de uma roda de conversa com familiares dos estudantes da Escola Estadual João Tertulino Lopes. Realização de uma roda de conversa com uma convidada, que trará o relato de sua vivência como mãe, dona de casa e profissional da educação no atual contexto educacional que nos encontramos, onde reforça a importância de um planejamento para dar de conta de todas as tarefas e ser participativa na vida escolar de seus filhos (G4).

Na descrição das atividades realizadas pelo G5, por sua vez, podemos verificar também um alinhamento com os demais, no sentido de mobilizar e integrar a família à escola. O grupo descreveu como atividades:

Escrita de um folder; Impressão do folder. Entrega do folder à comunidade escolar. Acolhida – Dinâmica de entretenimento social; Roda de conversa – o palestrante terá 30 minutos para sua fala (G5).

Frente ao exposto, com base nas narrativas apresentadas nos relatórios de estágio, constatamos o quanto a realidade escolar se constitui de forma imbricada com as relações externas, ou seja, com o mundo em movimento, com a sociedade. A pandemia da Covid-19 alterou demasiadamente as formas de ensinar e aprender, alterou a forma como as pessoas lidam umas com as outras. Contudo, no espaço escolar, mesmo em se tratando de instituições distintas, as problemáticas convergem de tal forma que é possível identificar mais pontos em comum do que o contrário, como no caso da importância do estreitamento da relação família-escola.

Pimenta e Gonçalves (1990) consideram que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso. As autoras defendem uma nova postura, uma redefinição do estágio, que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 36).

As observações realizadas pelas estudantes-estagiárias, que culminaram na elaboração dos Planos de ação, foram, no decorrer do Estágio, sistematizadas e indicaram a efetivação do movimento reflexão-ação-reflexão. Dessa forma,

Em sentido amplo, ação designa a atividade humana; o fazer, um fazer efetivo ou a simples oposição a um estado passivo. Entretanto, em uma compreensão filosófica e sociológica, a noção de ação é sempre referida a objetivos, finalidades e meios, implicando a consciência dos sujeitos para essas escolhas, supondo um certo saber e conhecimento (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 12).

As ações propostas/desenvolvidas pelas estudantes-estagiárias demonstram o caráter crítico, agente, consciente. Ao se imbricarem no contexto escolar, nas vivências e necessidades situadas, elas puderam agir de forma a contribuir para a gestão dos processos educativos, conforme o objetivo do Estágio Supervisionado III.

Na etapa de registro e sistematização das experiências, posterior à observação e ao planejamento inicial, as estudantes-estagiárias refletiram, a partir de uma perspectiva dialógica, acerca das ações desenvolvidas. Assim, conforme podemos observar as narrativas a seguir, houve o envolvimento, o compromisso, mas primordialmente, a reflexão-ação-reflexão almejada para o processo de formação docente.

Percebemos que muitos pais não sabem como é importante estarem mais presentes na escola e o nosso Plano foi bom porque tivemos a oportunidade de conversar com eles, trazendo pessoas da comunidade para mostrar a importância dos seus filhos permanecerem frequentando a escola (G1).

O Projeto A Cecília conta e reconta: histórias que encantam e dão asas à imaginação foi elaborado com a parceria da escola como um todo, pois as crianças estão com dificuldades em leitura e escrita. Percebemos o quanto é importante envolver todos da escola em atividades de leitura, trabalhando a imaginação, a ludicidade e a autonomia dos alunos (G2).

O Plano de Ação foi elaborado com vistas ao resgate do vínculo: família e escola a fim de conscientizar os pais quanto a sua responsabilidade para/com a educação dos filhos, uma vez que se trata de crianças que se encontram em processo de desenvolvimento da consciência quanto à importância da escola para sua formação (G3).

Tivemos como foco central as Famílias, que teve uma pequena participação, mas os poucos que participaram foram bem receptivos a nossa ação, interagindo com todos os envolvidos durante a Ação. Desse modo, a interação dos pais dos estudantes da Escola Estadual João Tertulino Lopes, durante a ação, foi um ponto positivo no desenvolvimento do Plano de Ação, nos mostrando que a ação realizada foi importante para o processo de conscientização e aproximação entre as famílias e a Instituição de Ensino (G4).

[...] a ação educativa desenvolvida proporciona uma reflexão acerca da importância da educação, onde esta é capaz de transformar o seu modo de pensar e conseqüentemente as suas escolhas, pois suas ações terão como base a sua formação socioeducacional. Portanto, consideramos nossa ação educativa de suma importância para o desenvolvimento pessoal e profissional destes estudantes que a priori estão desinteressados e evadidos no espaço escolar (G5).

Ao analisarmos a avaliação das estudantes-estagiárias quanto ao percurso e ao desenvolvimento das ações dos Planos de Ação, vemos em comum o caráter transformador do diálogo. Ao evidenciar aquilo que gera conflito, tensões no espaço escolar, estamos, na verdade, realizando práticas problematizadoras que, de acordo com Freire (2017), são realizadas pelo educador problematizador. Este, conforme defende o autor, “[...] re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também”. (FREIRE, 2017, p. 97).

Assim, como ponto de reflexão final, avaliando todo o percurso formativo vivenciado pelas estudantes-estagiárias, destacamos algumas narrativas que sintetizaram as experiências, as impressões, as aprendizagens e, porque não, as resiliências emergidas desse processo. Para elas:

Em meio aos desafios que surgiram durante o percurso de Estágio, juntamos nossas forças e empenho para que esse processo fosse alcançado com sucesso, dando o nosso melhor para alcançarmos nosso objetivo (G3).

As atividades relacionadas ao Estágio Supervisionado III, foram intensas e exigiu de nós responsabilidades, comprometimento e acima de tudo disponibilidade, além de nos proporcionar a oportunidade de conhecermos uma realidade até então desconhecida, por nunca termos estado em contato direto com a funcionalidade da gestão de uma instituição da rede estadual de ensino (G4).

Compreender e refletir sobre a realidade vivenciada são atividades fundamentais para a formação docente. É nesse aspecto que a ideia de reflexão-ação-reflexão se ancora. Não há como formar professores sem a experiência na/da/com a escola, com o espaço mais legitimado para a (re)construção de saberes-fazeres. Por essa ótica, corroboramos Saviani (2021) ao afirmar que

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados, pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2021, p. 13).

O Estágio Supervisionado é, portanto, o momento que oportuniza aos professores em formação a sua humanidade no âmbito pessoal, social, pois envolve a percepção de que a educação é mais ampla do que os limites do seu espaço estrutural, que é a escola. Dessa forma, compete a todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem exercitar a atividade interpessoal de reflexão-ação-reflexão, a fim de que a educação possa, de fato, transformar a realidade de todos que envolvem a comunidade escolar.

Conclusão

A formação docente ainda encontra inúmeros desafios, dentre os quais destacamos a descontinuidade de políticas públicas voltadas para a ampliação de ofertas de formação (inicial e continuada), a falta de investimento nos programas e planos já existentes, bem como a fragilidade na base formativa dos professores em formação. Contudo, é no espaço acadêmico, nos cursos de formação de professores, que estes desafios precisam ser substituídos por um compromisso maior

que é, partindo do seu contexto, formar para a transformação. Os saberes-fazer vivenciados pelas estudantes-estagiárias demonstraram a estreita relação entre teoria e prática, mas também demonstram, sobretudo, que o ideal almejado na prática docente é o possível realizável. Dessa forma, objetivando apresentar um relato de experiência vivenciada no Estágio Supervisionado III do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Parfor/ UERN/CAA, com base nos relatórios de estágios confeccionados pelas estudantes ao final do Estágio, pudemos, neste artigo, percorrer alguns caminhos trilhados pelas professoras em formação inicial, que demonstraram a importância da vivência do Estágio para uma educação problematizadora e, conseqüentemente, para a formação de um educador problematizador.

Referências

ALMEIDA, Alana Aparecida de; RODRIGUES, Angla Pereira dos Santos. **Os relatórios de estágio supervisionado como instrumentos pedagógicos na formação inicial do professor de ciências e biologia numa perspectiva crítica reflexiva**. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48496>. Acesso em: 02 jun. 22.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Trad.: Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL, Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017. Ministério da Educação. CAPES. **Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor**. Brasília: CAPES, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GURGEL, Eretuza. **Pesquisa e texto acadêmico**. 2. Ed. Mossoró-RN: Sarau das Letras, 2019.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. *In*: CORREA, Manoel; BOCH, Françoise (org.). **Ensino de Língua: representação e letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MORIN, Edgar; DÍAZ, Carlos Jesús Delgado. **Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade**. Trad. Irene Reis dos Santos. São Paulo: Palas Athena, 2016.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Os projetos de letramento no cotidiano do professor de língua materna. *In*: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela B. (org.). **Letramentos múltiplos: formação de agentes de letramento**. Natal: EDUFRRN, 2008.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. O papel do professor no espaço da cultura letrada: do mediador ao agente de letramento. *In*: SERRANI, Silvana (org.) **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia A.; SANTOS, Ivoneide B. de A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRRN, 2011.

PIMENTA. Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: utopia, teoria e prática?** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Pimenta. LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Pimenta. LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** -Volume 3, Números 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.b

SAVIANI, Dermalval. **Pedagogia histórico-crítica**. 12. Ed. Capinas: Editora Autores Associados, 2021.

SILVA, Haíla Ivanilda Silva; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político Pedagógico**. Departamento de Educação. Curso de Pedagogia. Assú, 2019.

WHO. **World Health Organization**. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>. Acesso em fev. 2022.

Recebido em 18 de abril 2022.
Aceito em 23 de maio de 2022.