

ESTÁGIO *ON-LINE*: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Dulcelina da Luz Pinheiro Frassetto*

RESUMO

O presente artigo tem como principal objetivo analisar as narrativas acadêmicas sobre o estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia, realizado de forma *on-line* no primeiro semestre de 2020. Também procura relatar a experiência vivenciada com um grupo de pedagogas de uma faculdade semipresencial, localizada no Sul do Brasil, perceber os novos conhecimentos adquiridos a partir dessa possibilidade de estágio, bem como detectar os possíveis retrocessos na formação profissional. O referido texto enumera as possibilidades oferecidas pela universidade para que fosse possível a realização do estágio. Trata-se de um relato de experiência, utilizando como fonte de pesquisa os testemunhos escritos nos relatórios de estágio. O referencial teórico que fundamenta este texto é baseado nas pesquisas realizadas por Bloch (2001), Freire (2013), Gatti (2010), Libâneo (2007), Nóvoa (1995), Pimenta e Lima (2006, 2019), Tardif (2002), assim como pela legislação brasileira referente ao estágio. A síntese final mostra algumas construções de novos conhecimentos e, por outro lado, as lacunas de uma experiência não realizada.

Palavras-chave: Pedagogia. Pandemia. Estágio *on-line*. Formação de professores.

ONLINE INTERNSHIPS: IMPLICATIONS FOR THE TRAINING OF EDUCATORS IN PANDEMIC TIMES

ABSTRACT

The primary objective of this article is to analyze the academic narratives on the mandatory curricular internship of the Pedagogy program carried out online in the first semester of 2020. To report the experience with a group of educators from a semi-attendance college located in the south of Brazil and perceive the new pieces

* Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Mestra em Educação pela Universidade da Região de Joinville (Univille). Consultora educacional na Coordenadoria Regional de Educação de Joinville (SC). Professora universitária na Uniasselvi. ORCID: 0000-0002-8402-0281. Correio eletrônico: dulcelinafrassetto@gmail.com

of knowledge acquired from this internship possibility, as well as to detect the possible setbacks to professional training. The said text enumerates the possibilities offered by the University for the Internship to be possible. This is an experience report using as a research source the testimonies written in the internship reports. The theoretical background that substantiates this text is based on the research carried out by Bloch (2001), Freire (2013), Gatti (2010), Libâneo (2007), Nóvoa (1995), Pimenta and Lima (2006, 2019), and Tardif (2002), in addition to the Brazilian legislation pertaining to internships. The final synthesis shows some constructions of new pieces of knowledge and, on the other hand, the gaps of an unrealized experience.

Keywords: *Pedagogy. Pandemic. Online internship. Teacher training.*

PRÁCTICAS EN LÍNEA: IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DE PEDAGOGOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

RESUMEN

El objetivo principal de este artículo es analizar las narrativas académicas sobre la pasantía curricular obligatoria del curso de Pedagogía, realizada en línea en el primer semestre de 2020. Informar la experiencia con un grupo de pedagogos, de un colegio semipresencial, ubicado en el Sur de Brasil y, percibir los nuevos conocimientos adquiridos a partir de esta posibilidad de pasantía, así como detectar posibles retrocesos en la formación profesional. El texto mencionado enumera las posibilidades que ofrece la universidad para hacer posible la pasantía. Se trata de un relato de experiencia, utilizando como fuente de investigación los testimonios redactados en los informes de prácticas. El marco teórico que sustenta este texto se basa en la investigación realizada por: Bloch (2001), Freire (2013), Gatti (2010), Libâneo (2007), Nóvoa (1995), Pimenta y Lima (2006, 2019), Tardif (2002), así como por la legislación brasileña en materia de pasantía. La síntesis final muestra algunas construcciones de nuevos conocimientos y, por otro lado, las lagunas de una experiencia no realizada.

Palabras clave: *Pedagogía. Pandemia. Práctica en línea. Formación de profesores.*

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental teve início com a fundação das escolas normais ainda no período imperial, com o Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias.

Essas escolas formavam os professores de nível secundário para atuar com as turmas de educação primária: “[...] a Escola Normal surge em decorrência da necessidade de preparar o maior número de professores para atender às necessi-

dades de expansão da ‘escola para todos’, frequentada basicamente pela classe média emergente da época.” (SILVESTRE, 2011, p. 840).

Com uma história marcada por vários percalços, como mudanças curriculares, método de ensino e dualidade, as Escolas Normais foram as únicas responsáveis pela formação de professores primários no Brasil por quase dois séculos, vindo a ser extintas pela Lei n.º 5.692/1971, que as transformou em formação específica para o magistério.

O curso de Pedagogia responsável pela formação superior dos professores primários surgiu em 1939, quando o governo federal promulgou o Decreto n.º 1.190/1939, criando o curso de Pedagogia, junto à Universidade do Brasil, anexo à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Inicialmente, o curso de Pedagogia dividia-se entre bacharelado e licenciatura. Assim sendo, os bacharéis habilitavam-se em formação técnica, enquanto os licenciados trabalhavam nas escolas normais e na escola secundária. Essa determinação perdurou entre as décadas de 1940 e 1950 e em parte dos anos de 1960, sem muita expressão para o curso de Pedagogia.

Com a reforma universitária de 1968, pelo Decreto-lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, o curso de Pedagogia passou a formar especialistas em: orientação, supervisão, inspeção e administração escolar, dando direito aos pedagogos de lecionarem na formação de professores do ensino normal. No entanto, a lei tirou o direito de atuar nas turmas de Anos Iniciais e Educação Infantil. Essa formação continuou a cargo dos professores formados no curso normal, ou seja, pelos normalistas.

Nas décadas de 1970 e 1980, os pedagogos de todo o Brasil mobilizaram-se a fim de regulamentar o curso como licenciatura, bem como dar um caráter epistemológico e profissional, e, assim, corrigir a fragmentação e os limites que o curso apresentava.

Essa mobilização obteve respaldo com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996. Com essa lei, houve mudanças significativas na formação docente. O Art. 62 define que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

A nova LDB instituiu a década da educação e estabeleceu dez anos para que todos os professores concluíssem o curso superior. No inciso 4.º, afirma que “[...] até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em treinamentos em serviço.” (BRASIL, 1996).

Referente aos especialistas, estes continuam sendo formados pelo curso de Pedagogia; porém, estende-se para que os cursos de pós-graduação habilitem profissionais para atuar nessa área.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em

nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

Assim sendo, as universidades responsáveis pela formação do pedagogo, tanto as universidades públicas como as particulares, devem garantir a formação inicial dos professores, com a regulamentação do currículo determinado pela LDB.

Para isso, são aprovadas as resoluções, leis que regulamentam especificamente as determinações da LDB. Neste texto focaremos na Resolução nº 1, de 2006; Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015; e Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Elas tratam exclusivamente do currículo de formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia após a LDB nº 9.394/1996, ainda vigente.

Nesses termos, a Resolução nº 1, de 2006, institui as diretrizes para o curso de Pedagogia. Com essas definições, o pedagogo passa a ter maior ênfase no campo de atuação. A resolução define o seguinte: “Art. 2º: As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2006).

Essa resolução definiu também a carga horária do curso de Pedagogia – 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico. Dentre elas, contabilizam-se as horas de estágio curricular obrigatório: “II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em educação infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição.” (BRASIL, 2006).

No item IV do Art. 9.º, a resolução estabelece que o estágio curricular, realizado ao longo do curso de Pedagogia, deve assegurar ao acadêmico experiência de exercício profissional em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

[...]

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento, avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica. (BRASIL, 2006).

Dessa forma, as diretrizes curriculares de 2006 estabelecem a identidade do curso de Pedagogia, a qual deve ser pautada pela docência, importando a licenciatura como identidade procedente do pedagogo. De acordo com Libâneo (2007, p. 30),

Por razões lógico-conceituais, o curso de Pedagogia pode incluir o curso de formação de professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas não ser reduzido a ele. [...] Não em nenhuma sustentação teórica, nem pela epistemologia, nem pela tradição da teoria pedagógica, a afirmação de que a base de formação do pedagogo é a docência. O raciocínio mais límpido diz que o campo

da pedagogia é a reflexão sobre as práticas educativas, em sua diversidade, uma delas o ensino, ou seja, a docência.

Para esse autor, essa resolução pouco contribuiu com a unidade na formação, haja vista que o pedagogo também poderia ser formado em cursos de Pós-Graduação. Observando os limites na formação de professores provenientes das determinações da legislação e para atualização das necessidades emergentes do momento, as diretrizes curriculares acenam por mudanças, vindo a ser novamente modificadas pela Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015.

A Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015, definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, definindo que, ao longo do processo formativo, o acadêmico deve cumprir:

[...]

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

[...]

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015).

Ao mesmo tempo que essa resolução apresenta certo avanço referente às questões de formação profissional, enfrenta uma disputa de espaço com o Programa Institucional de Bolsa à Iniciação Docente (PIBID). O PIBID foi instituído pela Portaria Normativa n.º 38, de 12 de dezembro de 2007. É um programa do Ministério da Educação (MEC), sendo financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O PIBID não eliminou o estágio obrigatório supervisionado, mas gerou desconforto entre professores e estudantes, pois excluiu a grande maioria dos estudantes de licenciaturas por seu caráter meritocrático. O programa inclui as instituições públicas e privadas. “Enquanto o PIBID se movimenta pelo incentivo das bolsas, direcionadas a coordenadores, alunos e professores da escola recebedora, o estágio é mobilizado pela obrigatoriedade da legislação curricular.” (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 13).

De acordo com Pimenta e Lima (2019), o processo de mercantilização da educação faz parte das estratégias defendidas pelo banco mundial. Essas políticas passaram a interferir também nos processos de formação docente no contexto atual. “Essas estratégias, em países como o Brasil, exigem cada vez mais a participação do Estado nos serviços educacionais e determinam as diretrizes para a educação ao mesmo tempo em que financiam projetos que têm como foco o combate à pobreza.” (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 4). Essa afirmação das autoras se confirma ainda mais com a aprovação da Base Nacional Comum

Curricular (BNCC) em 2017, a qual propõe o currículo para a formação docente com base em competências.

Nesse sentido, o currículo de formação de professores foi novamente modificado pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC - Formação) (BRASIL, 2019).

Pelo que consta na historiografia da legislação brasileira, mais precisamente no que se refere às diretrizes curriculares para formação de professores, a Resolução de 2019 retoma as definições feitas pela Resolução n.º 1, de 2002, que já preconizava uma formação com base nas competências, porém não obteve expressão significativa devido à grande pressão das instituições e associações de ensino, mas permaneceu vigente até 2015.

A Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, institui no Art. 2.º que a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC - Educação Básica, e o Art. 3.º requer o desenvolvimento das competências docentes com base nesses mesmos princípios.

O Art. 4.º estabelece as competências específicas para os docentes, fundamentadas em três dimensões: a) conhecimento profissional; b) prática profissional; e c) engajamento profissional.

Em cada uma dessas dimensões, a resolução propõe o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido pelos acadêmicos e define a carga horária do curso total de, no mínimo, 3.200 horas, distribuídas em três grupos:

[...]

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (BRASIL, 2019).

Pelo seu caráter, é muito provável que essa Resolução seja assunto de grandes debates no campo educacional, pois acena por grandes transformações na organização dos cursos de licenciaturas, mais precisamente em relação ao estágio curricular obrigatório. Desde sua aprovação, já vem sendo veementemente criticada pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), pelo Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação (FORUMDIR) e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

O estágio curricular obrigatório foi regulamentado com a Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008, que determina que o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando. A lei ainda especifica que “[...] o estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.” (BRASIL, 2008).

Portanto, a legislação sobre o estágio em vigor apresenta base jurídica para que o estágio permaneça vinculado ao processo educativo. “A profissão docente é uma *prática social*, ou seja, como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino.” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 11, grifo do autor). Para as autoras, o estágio é a primeira experiência profissional, e é importante que haja uma ação verdadeiramente reflexiva.

Assim, no período de fevereiro a julho de 2020, desenvolveram-se os projetos de estágio curricular obrigatório por um grupo de 50 acadêmicas¹ (turma constituída somente com a presença de mulheres) de forma *on-line*, objetivando a sequência dos estudos, paralisados pela pandemia da COVID-19, para obtenção do certificado de término do curso, que é a licenciatura em Pedagogia.

O objetivo deste artigo é relatar a experiência da autora na orientação desse grupo de acadêmicas do 5.º período do curso de Pedagogia, que, na ocasião, realizavam o estágio curricular obrigatório de Educação Infantil, narrando as vozes carregadas de sentimentos expressos nos relatórios de estágio.

Portanto, este relato descreve o estágio realizado de forma alternativa no período de pandemia, com base nos relatórios organizados pelas acadêmicas. Como afirma Marc Bloch (2001, p. 77), “[...] é nas testemunhas à revelia que a investigação histórica, ao longo de seus progressos, foi levada a depositar cada vez mais sua confiança.”

A intenção de narrar essa experiência com base nos testemunhos deixados pelas acadêmicas foi justamente pela fidelidade que eles expressam. Concordo com Bloch (2001, p. 77) ao afirmar que

Acima de tudo, esses indícios que, sem premeditação, o passado deixa cair ao longo de sua estrada não apenas nos permitem suplementar esses relatos, quando estes apresentam lacunas, ou controlá-los, caso sua veracidade seja suspeita; eles afastam de nossos estudos um perigo mais mortal do que a ignorância ou a inexactidão: o de uma irremediável esclerose.

Para esse autor, não basta somente registrar as palavras das testemunhas, mas é preciso fazê-las falar; essa é a essência para a condução de uma pesquisa histórica, pois os textos não falam, “[...] senão quando sabemos interrogá-los.” (BLOCH, 2001, p. 79).

O procedimento metodológico foi por meio de leitura e interpretação dos relatórios de estágios, nos quais as acadêmicas deixaram suas impressões, seus

¹ Por questões de ética da pesquisa, as acadêmicas não serão identificadas.

sentimentos de angústia, mas também, por outro lado, de gratidão, por poderem vivenciar aquele momento.

Foram analisados 50 relatórios, dos quais surgiram algumas categorias relevantes ao processo formativo e que apontaram alguns resultados que serão prescritos no desenvolvimento deste texto.

Dessa maneira, organizei este artigo a partir da introdução com a presença da legislação brasileira referente ao curso de Pedagogia e sobre o estágio. Na sequência, abordo a vivência do estágio *on-line* e suas implicações na vida profissional, utilizando como base as categorias formadas a partir dos relatórios das acadêmicas.

No terceiro momento, apresento as narrativas sobre a experiência profissional e a impressão sobre o estágio *on-line* sob o olhar das acadêmicas. Por fim, trago as considerações com as possíveis novas formas de construir conhecimentos e as lacunas de uma experiência não vivida.

2 A VIVÊNCIA DO ESTÁGIO ON-LINE E SUA IMPLICAÇÃO COM A HABILITAÇÃO PROFISSIONAL

O ano de 2020 parecia ser um ano cheio de novidades, de realizações, de sonhos, de entusiasmo e de muitas expectativas, pois se tratava do ano em que a minha turma de Pedagogia iniciaria seu estágio curricular obrigatório em Educação Infantil.

No entanto, a pandemia do novo coronavírus (COVID-19) que assolou o mundo afetou também o Brasil, seus referidos Estados e Municípios. Por consequência, todas as instituições municipais, estaduais, federais e particulares de ensino suspenderam as aulas presenciais e implantaram medidas para manter as aulas de forma remota, seguindo os moldes da educação a distância. Por esse motivo, o estágio também ficou inviabilizado.

Essa interrupção impactante causou-me uma grande preocupação, pois, na condição de professora formadora da turma (tutora externa), temia o futuro incerto da profissão, a descontinuidade dos estudos e principalmente a falta de experiência causada pela não realização do estágio de forma presencial.

Embora o curso seja semipresencial, o contato com as acadêmicas semanalmente proporciona momentos de grandes aprendizados, de diálogos e debates educacionais; porém, com a pandemia, nem isso foi possível. Nossas aulas tornaram-se virtuais, o que também prejudicou a participação de muitas acadêmicas devido à falta de computador e de internet. Para essas acadêmicas, o curso de Pedagogia tornou-se totalmente a distância, razão maior de minha preocupação.

Ao interpretar as falas das acadêmicas e selecionar os testemunhos presentes nos relatórios, tentei responder aos seguintes questionamentos: o estágio realizado de forma *on-line* pode agregar novos conhecimentos para as futuras professoras? Qual é a dimensão do impacto na formação sem a experiência de sala de aula?

Sabendo do infinito e complexo compromisso que é a formação de professores, essas perguntas ecoam em minha memória. No entanto, foi necessário cumprir a legislação proposta para esse momento da educação brasileira.

Por determinação do MEC, através das Portarias n.º 343, de 17 de março de 2020, n.º 345, de 19 de março de 2020, n.º 473, de 12 de maio de 2020, e n.º 544,

de 16 de junho de 2020, substituíram-se as aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia do novo coronavírus.

A partir da determinação do MEC, algumas universidades e faculdades de educação buscaram soluções para a realização dos estágios curriculares obrigatórios, com auxílio das plataformas e meios digitais, havendo abertura à possibilidade da realização de estágio *on-line*.

Para a realização do estágio obrigatório de Pedagogia no período da pandemia, no ano de 2020, as acadêmicas em questão puderam contar com alguns planos alternativos, disponibilizados pela própria universidade, na plataforma do estudante Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Primeiramente, o acadêmico deveria realizar a observação virtual, ou seja, as informações da instituição concedente. Isso poderia ser feito através de informações do *site* ou *blog* da escola escolhida, Secretaria Municipal ou Estadual de Educação, Censo Escolar (MEC), perfil da instituição em redes sociais (*Facebook*, *Instagram* etc.). Essa consulta para coletar as informações poderia ocorrer também por reuniões agendadas (*Teams*, *Zoom*, *Facebook*, *WhatsApp*) ou via *e-mail*, telefone ou *WhatsApp* com o gestor da instituição concedente.

Este momento do estágio contempla a coleta de dados referentes à escola: localização, atendimento, número de turmas, de professores, habilitação dos professores, proposta pedagógica e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A partir dessas informações, as alunas elaboraram seu projeto de estágio em consonância com as atividades propostas por um planejamento definido por uma sequência de três procedimentos: Programa, Projeto de Extensão e Produto Virtual. Portanto, o estágio *on-line* refere-se à escolha de um Projeto de Extensão, vinculado a um programa, e à elaboração e postagem de um produto virtual específico de cada projeto.

Esse conjunto de práticas foi organizado pela universidade por meio do *Programa metodologia e estratégia de ensino e de aprendizagem: área de concentração - educação a distância*. Nesse programa, o acadêmico poderia optar por um dos seis projetos de extensão e seus respectivos produtos virtuais, assim intitulados:

- a) Projeto 1 - Abstração, memorização e raciocínio com jogos de tabuleiro. Como produto virtual, o acadêmico deveria desenvolver um *E-book*;
- b) Projeto 2 - Alfabetização e letramento em tempos de ensino a distância. Como produto virtual, o acadêmico deveria desenvolver uma trilha pedagógica, videoaula ou *E-book*;
- c) Projeto 3 - Instrumentos de avaliação diagnóstica no pós-pandemia. Como produto virtual, o acadêmico deveria desenvolver uma trilha pedagógica;
- d) Projeto 4 - Práticas virtuais de contação de histórias. Como produto virtual, o acadêmico deveria desenvolver uma videoaula ou *podcast*;
- e) Projeto 5 - Práticas pedagógicas na educação básica em tempos de ensino a distância. Como produto virtual, o acadêmico deveria desenvolver uma trilha pedagógica;
- f) Projeto 6 - Visita virtual ao museu. Como produto virtual, o acadêmico deveria desenvolver uma trilha pedagógica, *folder*, informativo ou cartilha.

O Programa formação e capacitação docente: área de concentração – fundamentos e estratégias para a organização do trabalho pedagógico contém três projetos de extensão:

- a) Projeto 1 – A reinvenção docente em tempos de isolamento social. Como produto virtual, o acadêmico deveria desenvolver um folder, informativo, cartilha ou videoaula;
- b) Projeto 2 – O planejamento de aula para plataformas de educação on-line. Como produto virtual, o acadêmico deveria desenvolver uma videoaula;
- c) Projeto 3 – Práticas inclusivas para professores da Educação Básica. Como produto virtual, o acadêmico deveria desenvolver um E-book.

O Programa educação em direitos humanos: área de concentração – educação em direitos humanos possui somente um projeto de extensão:

- a) Projeto 1 – A infância como palco de direitos humanos. Como produto virtual, o acadêmico deveria desenvolver um informativo ou cartilha.

No Programa acessibilidade e inclusão educacional: área de concentração – práticas pedagógicas inclusivas, o acadêmico conta com dois projetos de extensão:

- a) Projeto 1 – Práticas pedagógicas na educação básica e educação especial em tempos de ensino a distância. Como produto virtual, o acadêmico deveria desenvolver uma trilha pedagógica;
- b) Projeto 2 – A arte e seu papel como promotora da inclusão. Como produto virtual, o acadêmico deveria desenvolver uma cartilha.

Diante dessas possibilidades propostas pela universidade, as acadêmicas foram incentivadas a desenvolver seu estágio *on-line*. Houve resistência, pois insistiam na experiência e na vivência com as crianças, mas acabaram aceitando a proposta, pois temiam as incertezas futuras.

Consciente de que a formação inicial de professores consiste na consolidação de práticas emancipatórias que contribuam com a aquisição de conhecimentos capazes de desenvolver consciência crítica do aprendiz (futuro professor), entrei com elas nesse barco, pois, para o momento, era isso ou nada, ou seja, ou elas realizavam o estágio *on-line*, ou postergavam a formação até a normalização da situação pandêmica.

Reitero que, na condição de professora formadora, valho-me das palavras de Pimenta e Lima (2019, p. 16): “[...] o professor que queremos formar é o profissional crítico-reflexivo, pesquisador de sua práxis docente e da práxis que ocorre nas escolas.”

Por essa razão, reconheço o estágio curricular como uma oportunidade para o reconhecimento dessas subjetividades. Reconheço, também, a resistência das acadêmicas ao insistirem em realizar o estágio presencial, haja vista que o contato com as crianças é fundamental nesse processo de formação.

Após a leitura criteriosa de todos os relatórios de estágio das 50 acadêmicas, foi possível perceber a ênfase em oito conceitos que narravam tanto de forma positiva como de forma negativa para a formação. Desses conceitos, foram formadas oito categorias de análise, as quais serão abordadas na sequência:

- a) Contato com as crianças. De acordo com os testemunhos encontrados, esse momento era esperado por todas, pois a grande maioria ainda não tivera nenhum contato com a sala de aula;
- b) Contato com os professores. Entre os testemunhos dados, elas reforçam a importância do estágio realizado de forma presencial, não somente pelo contato com as crianças, mas por poderem presenciar o dia a dia com os professores da unidade escolar, interagir, tirar dúvidas sobre a profissão, entre outros;
De fato, a interação entre os docentes, as trocas de experiências são fundamentais no processo de formação inicial do professor/a. Nesse sentido, concordo com Tardif (2006, p. 244) ao afirmar que: “[...] diante de outro professor, seja ele do pré-escolar ou da universidade, nada tenho a mostrar ou a provar, mas posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum.”
- c) Habilidade com a tecnologia. As questões tecnológicas foram as grandes vilãs nesse processo. As falas revelaram as dificuldades encontradas para a realização do estágio de forma on-line, tanto pela falta de habilidades com a tecnologia como pelas estruturas tecnológicas de cada uma, ou seja, internet fraca, falta de um computador etc.;
É ilusório pensar que, por se tratar do século XXI e com a revolução tecnológica em voga, teremos a totalidade de nossos estudantes preparados para lidar com essas ferramentas. Muitos nem a têm; muitos acadêmicos não assistiram às aulas via plataforma on-line por não possuírem estruturas como computador, internet banda larga etc.
Constatamos que para algumas que contavam com essa possibilidade houve aprendizagens tecnológicas. Tiveram de se reinventar e, com isso, aprender novas técnicas, pesquisar os programas, aplicativos e sites, organizar e produzir. Conseguir lidar com essas ferramentas significou um novo aprendizado para essas acadêmicas.
- d) Compreensão da metodologia. Entre os relatos apareceram as dificuldades para compreender o que realmente a universidade exigia para a realização do estágio. Foi difícil materializar uma ideia que teoricamente era presencial, mas na prática era on-line, nesse aspecto a turma toda teve dificuldades;
- e) Necessidade de atualização. Entre os testemunhos, encontramos algumas reflexões de que o professor/a deve estar sempre preparado. É necessário atualizar-se, principalmente nas questões tecnológicas, pois a tecnologia fez a diferença nesse tempo de pandemia;
- f) O momento vivido. A maioria das acadêmicas dessa turma em questão são mães, trabalhadoras, que, da mesma forma que enfrentavam dificuldades para estudarem de forma on-line, dividiam o computador ou o celular com seus filhos para realizar suas atividades escolares, que também eram de forma *on-line*;
Da mesma forma, foi muito difícil para os professores (tutores), que, ao mesmo tempo que realizavam as aulas *on-line* pela plataforma, também o faziam por *e-mail*, por *WhatsApp*, por chamada de vídeo etc.
- g) O professor/a é insubstituível. Nos testemunhos dados, devido à experiência com os filhos em casa sem aula, estudando de forma *on-line*, afir-

mavam que nada substitui o/a professor/a e que o ensino a distância não substitui uma sala de aula;

É interessante notar que, em tempos normais, o estágio serve para constatação da escolha pela docência; nesse caso (2020), foi a experiência da falta de uma professora que confirmou: “[...] é isso mesmo que eu quero.”

- h) A pesquisa é fundamental na formação acadêmica. As vozes das acadêmicas refletiam o momento difícil, mas também ecoavam os novos conhecimentos adquiridos por força do momento histórico vivenciado. Entre eles, o conhecimento tecnológico e principalmente a pesquisa científica.

Enquanto professora da turma, foi um alento ler os relatos de que houve aprendizagem no estágio *on-line*. Entretanto, o contentamento maior foi perceber a maturidade, a consciência da importância da vivência com as crianças, fazer a relação teoria e prática e que a pesquisa científica é de grande valia na vida acadêmica. Parafraseando Paulo Freire (2013, p. 30), não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, é um caminho paralelo, que possibilita ao estudante a compreensão da teoria e da prática.

As dificuldades com a tecnologia confirmaram as desigualdades tecnológicas existentes no Brasil, não dá para pressupor que todos os acadêmicos de um curso superior possuam um bom computador, uma boa internet para pesquisar, que todos possuem habilidades suficientes para a realização das atividades de pesquisa e organização dos trabalhos por meios tecnológicos. Tiveram de aprender, reinventar-se e superar essas dificuldades para seguir em frente com os estudos. Para tanto, é preciso incluir a prática tecnológica nos cursos de formação de professores.

De acordo com a legislação brasileira sobre o estágio curricular obrigatório, ele é parte da formação do acadêmico, é dele que o estudante experimenta o que viverá em sua profissão. É sobre esse assunto que trataremos no tópico a seguir.

3 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL ADQUIRIDA COM O ESTÁGIO *ON-LINE*: SOB O OLHAR DAS ACADÊMICAS

Para iniciar esta seção do texto, valho-me da seguinte afirmação: “A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui se produz uma profissão.” (NÓVOA, 1995, p. 26).

Acredito que, para produzir uma profissão, é necessário praticá-la. Sem a práxis da profissão, possivelmente ela será incompleta; portanto, o compromisso com a formação de professores é de tamanha relevância, para que todo o processo não venha a ser inviabilizado.

Trago para o diálogo as falas das acadêmicas sobre o que elas pensam da experiência profissional adquirida pelo estágio realizado de forma *on-line*. Ao relatarem sobre as experiências adquiridas, bem como suas impressões sobre o estágio, surgiram algumas constatações fortes e sinceras, e com elas organizei nove categorias, narradas a seguir:

- a) Reinventar: foi a principal experiência. Entre os relatos, surgiu com destaque a palavra reinventar. De fato, a pandemia causou a necessidade de

- reinvenção, mas as questões de saberes tecnológicos interpreto como falhas do sistema educacional, falhas na formação inicial. Não podemos nos esquecer das desigualdades sociais que ficaram evidentes nesse tempo em que todos dependiam de duas coisas para estudar: a internet e o computador, porém nem todos tinham acesso à internet e nem todos possuíam um computador para realizar suas atividades;
- b) Inovação: novidades na formação. O estágio on-line é uma inovação? Para as acadêmicas, elaborar um produto virtual, uma videoaula, um podcast de certa forma foi inovar, devido a ser uma primeira experiência com essas ferramentas;
 - c) A prática é fundamental no desenvolvimento profissional. Observa-se nessa fala um questionamento contundente sobre a não realização da prática. Os relatos afirmam que foi difícil visualizar essa experiência de forma abstrata. No entanto, é importante salientar que o estágio obrigatório supervisionado é parte integrante da formação docente. Não se trata somente de uma atividade prática. Com ele, o acadêmico se insere no contexto escolar e comunitário, o que abre um leque de possibilidades de conhecimento incontestável. O contato com a realidade escolar fortalece o futuro professor/a em suas escolhas enquanto profissional;
 - d) Estágio como reflexão da prática educativa. Por outro lado, surgiram testemunhos grandiosos, relacionando o estágio como forma de refletir a prática; por isso, há necessidade de que ele ocorra;
 - e) As fontes de pesquisas. Os meios eletrônicos como instrumento de pesquisa foram fundamentais para a realização do estágio. As fontes de pesquisas indicadas, como as revistas eletrônicas, a biblioteca on-line, os artigos científicos, os livros do curso, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) também serviram como fonte de pesquisa;
 - f) Ganhamos de um lado e perdemos de outro. As narrativas apontam um enriquecimento nos conhecimentos tecnológicos, na cultura de leitura e pesquisa, mas, por outro lado, não houve a experiência de sala de aula, o que, para a maioria, vai fazer falta, pois o contato direto, a troca de experiências, as vivências com as crianças são incomparáveis;
 - g) Superação: enfrentar os desafios da realidade. As acadêmicas afirmam ter sido prazeroso enfrentar a realidade, pois isso as fez reconhecer as necessidades de aprimoramentos, o que também contribuiu para o discernimento da profissão;
 - h) Capacitação de professores: compromisso da escola. Apareceram nos relatos reflexões sobre o papel da escola e a necessidade de inovação na organização do currículo. As alunas deixaram sugestões de funcionamento, como o ensino híbrido, que já está em vigor na maioria das universidades brasileiras. Porém, para a escola de educação básica, essa forma de ensino ainda pouco se discutiu. Com a pandemia, fez-se uma tentativa, cujos resultados nos mostram uma grande fragilidade;
 - i) Alternativas para a realização do estágio. A realização do estágio de forma on-line sem dúvida despertou um encantamento e uma convicção da necessidade de aprender mais sobre essas ferramentas. A aprendizagem tecnológica deveria ser algo inerente à formação do professor, não somente

como teoria, pois isso já existe. No curso de Pedagogia, contamos com uma disciplina chamada *Tecnologia Educacional*, porém o que vimos nesse contexto de pandemia foi a falta de habilidades para operar os meios tecnológicos. Esse conhecimento não é ofertado aos acadêmicos. Percebe-se o quanto a tecnologia ainda é um grande problema de aprendizagem que precisa ser superado.

A consciência de que a experiência em sala de aula é fundamental para a formação do professor foi unânime nos testemunhos dados. Isso mostra que, de certa forma, as discussões e estudos realizados em sala de aula serviram de base nessa construção de novos conhecimentos.

As falas interpretaram o momento histórico vivido com muita intensidade. Trazem presente a contradição desse momento vivido, a necessidade de melhor compreensão da prática, que não foi possível realizar e, ao mesmo tempo, os ganhos através de outros conhecimentos adquiridos. Nesse sentido, o estágio *on-line* possibilitou uma autoavaliação pessoal, favoreceu o empoderamento, despertou amadurecimento e esperança para o futuro, ajudou as acadêmicas a saírem da zona de conforto.

Em suma, a totalidade das acadêmicas enfatiza duas questões: a primeira afirma que a falta de experiência em sala de aula poderá implicar negativamente na profissão. A segunda, que a experiência vivenciada com os meios tecnológicos para a elaboração do produto virtual foi uma verdadeira quebra de paradigmas.

Diante dessa narrativa e das questões levantadas, posso concluir que o estágio *on-line* pouco contribuiu para a formação prática do futuro professor. Foi uma experiência de grupo em que superar o momento era o objetivo maior. Mas, por outro lado, despertou a consciência de aprender a lidar com os meios tecnológicos, o comprometimento com a leitura e a pesquisa. Houve, também, crescimento pessoal, compreensão dos valores humanos, do respeito e da convivência. Para um futuro próximo, há de se pensar o estágio que

Envolve todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político-pedagógico de formação de professores cuja marca é a de alavancar o estágio como pesquisa. Poderá ocorrer, portanto, desde o início do curso, possibilitando que a relação entre os saberes teóricos e os saberes das práticas ocorra durante todo o percurso da formação, garantindo, inclusive, que os alunos aprimorem sua escolha de serem professores a partir do contato com as realidades de sua profissão. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 17).

Essa proposição feita por Pimenta e Lima (2006), se colocada em prática, seria um grande avanço na formação de professores e resolveria as contradições e limitações referentes ao estágio que perduram no Brasil, pois, segundo as pesquisas realizadas por Gatti (2010, p. 1371), os resultados são preocupantes.

A pesquisa dessa autora revela certo descaso com a realização do estágio nas faculdades de educação, anterior ao período da pandemia. Dessa forma, há de se repensar certas atitudes, pois, se queremos bons profissionais na educação e se lutamos por educação de qualidade, devemos assumir esse período de estágio com responsabilidade, incluindo a instituição formadora, acadêmicos e a escola que recebe os estagiários.

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo a estas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (GATTI, 2010, p. 1375).

As reivindicações a partir das pesquisas e da teoria sobre o estágio indicam possibilidades de mudanças. É necessário abraçar essa causa: universidade e escola de educação básica precisam dar as mãos, unir-se para formar os futuros professores. Dessa maneira, podemos evitar os fragmentos na formação de professores e amenizar as lacunas no ensino-aprendizagem das crianças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolvi este relato de experiências trazendo à tona os caminhos traçados pela formação do Pedagogo no Brasil. Ao abordar a legislação que instituiu o curso de Pedagogia, foi possível observar as nuances históricas desse curso, até firmar-se na posição em que se encontra nos dias atuais.

Procurei enumerar as ferramentas, os caminhos e as orientações dadas pela faculdade como resposta ao momento de pandemia, que possibilitasse a realização do estágio. As acadêmicas poderiam optar em fazer o estágio *on-line* ou deixar acumulado para quando a situação pandêmica se normalizasse.

No relato das acadêmicas, observei que o estágio realizado de forma *on-line* proporcionou novos saberes com a tecnologia, a leitura e a pesquisa. Os relatos também mostraram que as desigualdades tecnológicas são gritantes, haja vista que nem todas conseguiram participar das aulas ou realizar o estágio por falta de estrutura.

Certamente tudo o que foi narrado pelas acadêmicas foi profundamente tirado de seus sentimentos, vivenciados nesse tempo de pandemia. Logicamente não podemos culpar esse ou aquele por essa situação, pois o vírus não escolhe raça, cor, etnia, mas cabe refletir sobre as questões educacionais: a educação brasileira está preparada para enfrentar uma pandemia? Nossas escolas e faculdades estão preparadas tecnologicamente para tal? O acesso à internet e a aquisição de computadores são garantidos a todos? E os professores/as, possuem tais condições? Dessa experiência ficam essas questões para que continuemos pensando que a educação deve ser prioridade em todos os momentos.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Prefácio Jacques Le Goff. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a

escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 03 dez. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 03 jan. 2021.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Coleção de Leis do Brasil - 1939, v. 4939, p. 50, 1939.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 12 ago. 1971, p. 6377. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75576>>. Acesso em: 03 jan. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996, . Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 07 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 03 jan. 2021.

BRASIL. Portaria normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo1003.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2021.

BRASIL. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. *Diário Oficial da União*, Brasília. Publicado em: 17/06/2020. Edição: 114. Seção: 1, p. 62. Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1/2006, 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2021

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 8-12, 02 jul. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 3 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

LIBÂNEO, J. C. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. In: *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 11-33, 2007. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/684/68410102.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2021.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Profissão professor*. Porto: Editora Porto, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, São Paulo, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, jan. de 2019.

SILVESTRE, Magali Aparecida. Prática de Ensino e Estágios Supervisionados: da observação de modelos à aprendizagem da docência. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 835-861, set./dez. 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

Recebido em: 17 jul. 2021.

Aceito em: 8 nov. 2021.