

**REPENSANDO O
ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO DA
UNIMONTES EM
TEMPOS DE PANDEMIA
(COVID-19)**

Rahyan de Carvalho Alves (Org.)

Rahyan de Carvalho Alves
(Organizador)

REPENSANDO O
ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO DA
UNIMONTES EM TEMPOS DE
PANDEMIA (COVID-19)

Montes Claros



2021

© - EDITORA UNIMONTES - 2021
Universidade Estadual de Montes Claros

REITOR

Prof. Antonio Alvimar Souza

VICE-REITORA

Prof. Ilva Ruas de Abreu

EDITORA UNIMONTES

EDITOR GERAL

Prof. Antônio Dimas Cardoso

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Adelica Aparecida Xavier;
Prof. Alfredo Mauricio Batista de Paula;
Prof. Antônio Dimas Cardoso;
Prof. Carlos Renato Theóphilo;
Prof. Casimiro Marques Balsa;
Prof. Elton Dias Xavier;
Prof. Laurindo Mèkie Pereira;
Prof. Marcos Esdras Leite;
Prof. Marcos Flávio Silva Vasconcelos
Dângelo;
Prof. Regina de Cássia Ferreira Ribeiro.

REVISÃO LINGUÍSTICA

Maria Rodrigues Mendes

DIAGRAMAÇÃO

Maria Rodrigues Mendes

CAPA

Maria Rodrigues Mendes
Fonte (figura): www.pixabay.com

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Associação Brasileira das Editoras Universitárias (ABEU)

A474r	Alves, Rahyan de Carvalho Repensando o Estágio Curricular Supervisionado da Unimontes em tempos de pandemia (Covid -19) [recurso eletrônico] / Rahyan de Carvalho Alves (organizador). – Montes Claros : Editora Unimontes, 2021. 239 p.; 21 cm. Modo de acesso: world wide web: http://www.editora.unimontes.br/index.php/e-book/ebook-livros ISBN: 978-65-86467-25-3 1. Ensino. 2. Estágio Curricular. 3. Aprendizagem. I. Título. CDU : 371.133
-------	---

Elaborado por Neide Maria J. Zaninelli - CRB-9/ 884

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do Editor.

EDITORA UNIMONTES
Campus Universitário Professor Darcy Ribeiro
Montes Claros - Minas Gerais - Brasil
CEP: 39.401-089 - CAIXA POSTAL: 126
www.unimontes.br
editora@unimontes.br

Filiada à


**ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS**

SUMÁRIO

Apresentação	5
Rahyan de Carvalho Alves	
Prefácio	8
Evandro Ghedin	
Repensando o estágio em tempo de pandemia	14
Leonardo Augusto Couto Finelli Huagner Cardoso Silva Alda Aparecida Vieira Moura	
As relações interpessoais que permeiam o espaço escolar digital em tempos de pandemia	41
Alysson Jorge Alves de Andrade Gustavo Henrique Rodrigues Antunes Alba Valéria Niza Silva	
Estágio Curricular Supervisionado Remoto em Música: propostas e desafios	59
Marco Antônio Caldeira Neves	
O ensino de Geografia e a pandemia (Covid-19): os desafios do processo de ensino e aprendizagem numa escola de zona rural localizada no município de Montes Claros (Minas Gerais/Brasil)	76
Ícaro Santos Rocha Dulce Pereira dos Santos Rahyan de Carvalho Alves	
A experiência do ensino remoto e o Estágio Curricular Supervisionado em Geografia, da Unimontes	93
João Vitor Ferreira Fernandes Railma Aparecida Santos Rahyan de Carvalho Alves	
Prática de ensino e Estágio Supervisionado no processo de formação dos professores	111
Rosana Cássia Rodrigues Andrade Rosemar Clélia Rodrigues Andrade Freitas	

Tecnologias digitais na educação infantil: estágio “remoto” em tempos de pandemia e os desafios para a formação inicial docente..... 141

Dayse Magna Santos Moura
Eduardo Junio Santos Moura
Alda Aparecida Vieira Moura

Os desafios da imersão no Estágio Curricular Supervisionado em Geografia (Unimontes) em plena pandemia de Covid-19.....161

Caio Carvalho Santos
Rahyan de Carvalho Alves
Dulce Pereira dos Santos

Trabalho docente: um olhar crítico acerca da realidade escolar do Vale do Jequitinhonha em meio a pandemia.....174

Cecília Barreto Almeida
Cláudia Rosane Parrela Bessa
Joeli Teixeira Antunes

Planejamento do ensino emergencial remoto nos cursos de graduação, para o Estágio Supervisionado..... 192

Franciellen Moraes Costa
Otávio Cardoso Filho

Plataformas e ferramentas para a prática pedagógica remota do Estágio Curricular Supervisionado em tempos de pandemia.....202

Otávio Cardoso Filho
Franciellen Moraes Costa

O Ensino de Espanhol: uma possibilidade de Estágio de Regência durante a pandemia (Covid-19) a partir do Programa Biotemas..... 215

Ana Caroline Souza de Oliva
Jacqueline Ribeiro de Souza

Posfácio.....231

Alda Aparecida Vieira Moura

Sobre os autores.....234

APRESENTAÇÃO

Quem um dia pensou que estaríamos vivendo mais um momento histórico de isolamento social, devido a uma pandemia? Quem imaginou que, desde o final do ano de 2019, estaríamos enfrentando a doença COVID-19 (causada pelo “novo” coronavírus Sars-CoV-2) que, dentre tantos desdobramentos, levou-nos a repensarmos as nossas práticas sociais, provocando reflexões sobre os nossos posicionamentos políticos e, especialmente, nos adaptarmos a uma realidade de distanciamento social, que acaba, inevitavelmente, modificando os nossos projetos de vida e as maneiras de atuar no mundo do trabalho.

Enquanto educadores, sentimos a nossa vida profissional sendo, paulatinamente, ajustada para que os processos de ensino e aprendizagem acontecessem via ensino remoto. Para os autores desta obra, readequar as técnicas, métodos, metodologias e as práticas epistêmicas foi um desafio que, ao passar dos aprofundamentos e entendimentos por meio de estudos, pesquisas, reuniões e diálogos dos professores atuantes no Núcleo de Estágio Curricular Supervisionado (NECS) e do Departamento de Estágios e Práticas Escolares da Universidade Estadual de Montes Claros tornou-se um desafio a ser vencido; pautando na continuidade dos estágios aliada ao respeito à vida dos nossos acadêmicos, professores e de toda a comunidade escolar.

Esta obra é essencialmente marcada por relatos de experiências, pesquisas de campo, reflexões e apontamentos teórico-metodológicos de um grupo de professores e graduandos da Unimontes que vivenciaram a educação remota a partir de um processo de adaptação social e profissional. Pois, entendemos que o Estágio Curricular Supervisionado oferece ao acadêmico a oportunidade de ampliar, discutir, problematizar e aplicar os conhecimentos adquiridos durante o curso de graduação, na busca por responder às necessidades e aos desafios da realidade escolar, objetivando, dentre tantas questões, estabelecer uma relação dialógica entre teoria e prática, além de proporcionar o entendimento da importância das relações interpessoais durante o fazer docente, adquirindo uma maior consciência de seu trabalho e da formação da identidade como professor.

Apresentamos uma seleção de trabalhos que ultrapassam a análise das vivências do estágio e da ação docente em tempo de pandemia. Aqui, evidenciamos os saberes práticos e teóricos, revelados na ação do estágio, como processos de reprodução e de autoprodução da cultura escolar em meio ao processo de ensino. Demonstrando, aliás, a importância desse momento para a formação de profissionais capazes de entender que a educação se faz em qualquer espaço (físico ou digital), pois o professor é o ser que, com maestria, supera as dificuldades impostas pela insegurança do novo, da distância social do grupo de alunos e colegas de ofício, contribuindo para a continuidade de outras vidas: dos estudantes.

Ao se deparar com as próximas páginas, você, nosso leitor, entenderá que esse trabalho ultrapassa os formalismos da ciência, da academia.

Desejamos a todos uma leitura que extrapole o entendimento das principais estratégias e dificuldades encontradas na execução dos estágios; do necessário pla-

nejamento do ensino emergencial remoto nos cursos de licenciatura ou dos procedimentos operacionais das plataformas e ferramentas para a prática pedagógica em tempos de pandemia. Desejamos que possam compreender que, mesmo vivendo em um país com mais de 500 mil vidas ceifadas pela COVID-19, os docentes, especialistas e todos os profissionais da educação continuam (e continuarão) assumindo a responsabilidade de fazer a diferença na sociedade.

Boa leitura!

Rahyan de Carvalho Alves

Professor da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Geógrafo, Gestor Escolar e Ambiental.

PREFÁCIO

O *Estágio* é *PRÁXIS*.

Antes de qualquer referência, ao pensar a questão do Estágio, é necessário considerar que é um processo fundamentalmente enraizado na compreensão do trabalho docente, enquanto espaço de atuação do professor. Com isso, quero dizer que o Estágio é início, meio e fim, que se realiza como lugar da produção e reprodução da identidade de um sujeito social, fundamental ao conhecimento científico mediado pela Escola e pela Universidade.

O Estágio é teoria e prática aliadas. O Estágio é práxis, no sentido de que o ponto de partida do conhecimento que ele produz é baseado nos diferentes mecanismos da percepção, da observação e da reflexão, constitui-se como movimento concreto que gera e intensifica o conhecimento.

O trabalho realizado no Estágio Supervisionado constitui-se como valiosa referência, dada pela epistemologia da práxis, constitui uma forma própria de produzir o conhecimento que orienta o seu processo no contexto do desenvolvimento profissional e da formação da identidade do professor.

O trabalho docente tem como objeto fundamental de sua ação o ensino. Pode-se dizer que todo esforço que a universidade faz para formar um professor, nas suas

diferentes áreas de atuação, tem como objetivo formar um sujeito social que assume, nas diferentes condições e possibilidades, a formação humana, que possui como intencionalidade e finalidade a constituição de sua cidadania plena, com seus deveres e direitos civis, políticos e sociais; que só se faz, enquanto tal, quando se deixa educar.

Portanto, o trabalho docente, genuinamente como se quer apontar, constitui-se na forma mais pura e substancial de “construir” o que é mais próprio do humano, para responder aos desafios do presente e do futuro. Isso quer dizer que o trabalho educativo é um esforço para atualizar a condição humana e colocá-la em outras condições de possibilidades que alteram, significativamente, a nossa relação com o mundo.

Com isso, quero afirmar que o trabalho docente não é qualquer forma de trabalho que possa ser realizado de forma experimental ou amadora, é um trabalho realizado por profissionais que são forjados a “ferro e fogo” no cotidiano da universidade na relação com a cultura escolar. Não quero dizer, de modo algum, que a escola é o lugar da prática e a universidade é o lugar da teoria, pois isso seria contraditório ao que já foi pontuado aqui. Tanto a escola quanto a universidade são lugares de práxis, ou seja, produzem diferentes tipos de saberes, orientados por referenciais metodológicos e diferentes teorias do ensino e da aprendizagem.

O Estágio exige, antes de tudo, do professor em formação, um olhar crítico sobre seu próprio processo na relação com toda a escolarização de onde ele também resulta como sujeito de autoformação no processo de sua condição humana. Quando um estagiário, professor em formação, vai à escola, sua condição é de docente e não de estudante. É nesse movimento de mudança de lugar que a identidade com o trabalho docente começa a ser

ressignificada, pois não é somente uma troca de lugar, trata-se de um elemento constituidor da identidade profissional. Por essa razão, o estudante das licenciaturas deveria ir à escola desde os primeiros períodos de sua formação universitária.

O Estágio é pensamento em ação sobre a própria ação, é um pensamento que transforma a própria condição do sujeito e das relações que ele engendra em diferentes espaços que o constitui formador em formação. A constituição da ação é mediada pelo pensamento, fundadora dos processos de percepção das condições de possibilidades da fundação de um sujeito que se faz na possibilidade de produzir diferentes sentidos a aquilo que vê, sente, pensa e age. A ação humana é eivada, é atravessada pelas formas de percepções que constituem, no limite de nossa existência, a condição própria de pensar sobre os objetos com os quais atuamos, enquanto contexto cultural que nos constituem e nos transformam.

O Estágio é ação sobre o pensamento que age sobre si mesmo, que transforma nossa condição de ser. Por isso, é espaço constituidor da identidade profissional de docente. É uma identidade de trabalhador intelectual crítico, transformador da cultura a favor ou contra as classes hegemônicas. Portanto, é um trabalhador que assume, como condição de identidade, uma perspectiva ética comprometida politicamente com o conhecimento necessário para produzir uma sociedade igualitária.

Nesse sentido, o Estágio é a projeção sobre si, sobre os processos educativos e sobre a composição de si na construção da percepção educativa no ato de ensinar e aprender em processo de investigação. Ação essa que se dá mediada pelas diferentes relações que nos engendram em díspares contextos, que nos refazem, ao longo do processo pedagógico de profissionalização, que se inicia na relação com a escola, não mais na condição de estudan-

te, mas como sujeito autônomo capaz de conduzir-se e conduzir outros por novos caminhos.

A forma e o conteúdo do Estágio é constituído por seu próprio processo de formação. Cada um deles revela seus limites e suas possibilidades. O mais importante é estabelecer um olhar sobre ele próprio, incluindo o contexto, de tal forma que sempre se constitua espaço de investigação do próprio processo de fazer-se ser, onde o objetivo e a finalidade é fazer ser outros seres que têm e terão na escola o seu horizonte de possibilidade de transformação de si e do mundo. Essa, por si só, é uma responsabilidade imensurável.

Há muitas formas e modelos de realizar o Estágio. Cada um deles revela o ser mediado pelas diferentes formas de saber. No entanto, o Estágio, que é práxis, só pode ser realizado pelas díspares mediações de investigação da ação, instrumentalizado pelas diferentes teorias da aprendizagem, do ensino e da pesquisa.

O Estágio, enquanto práxis, constitui-se em horizonte de possibilidades de vir a ser. Somente sua realização, seu processo concreto e histórico podem dizer, de fato, o que foi e como se constituiu. Creio que é esse o “espírito” desse livro, que procura repensar o “Estágio Curricular Supervisionado da Unimontes em tempos de pandemia”.

De onde eu vejo, ele é revelador, no sentido de que demonstra nossa coletiva capacidade de nos reinventarmos para responder aos desafios que as condições extremas nos impõem. Como tal, suponho que nenhuma classe de trabalhadores teve que se reinventar, por conta da pandemia da covid-19, como nós professores e professoras. Este livro é exemplo “vivo” dessa condição, apesar de os governantes do Estado brasileiro, em seus diferentes níveis, terem menosprezado e difamado nossa capacidade de responder ao desafio que a natureza nos colocou.

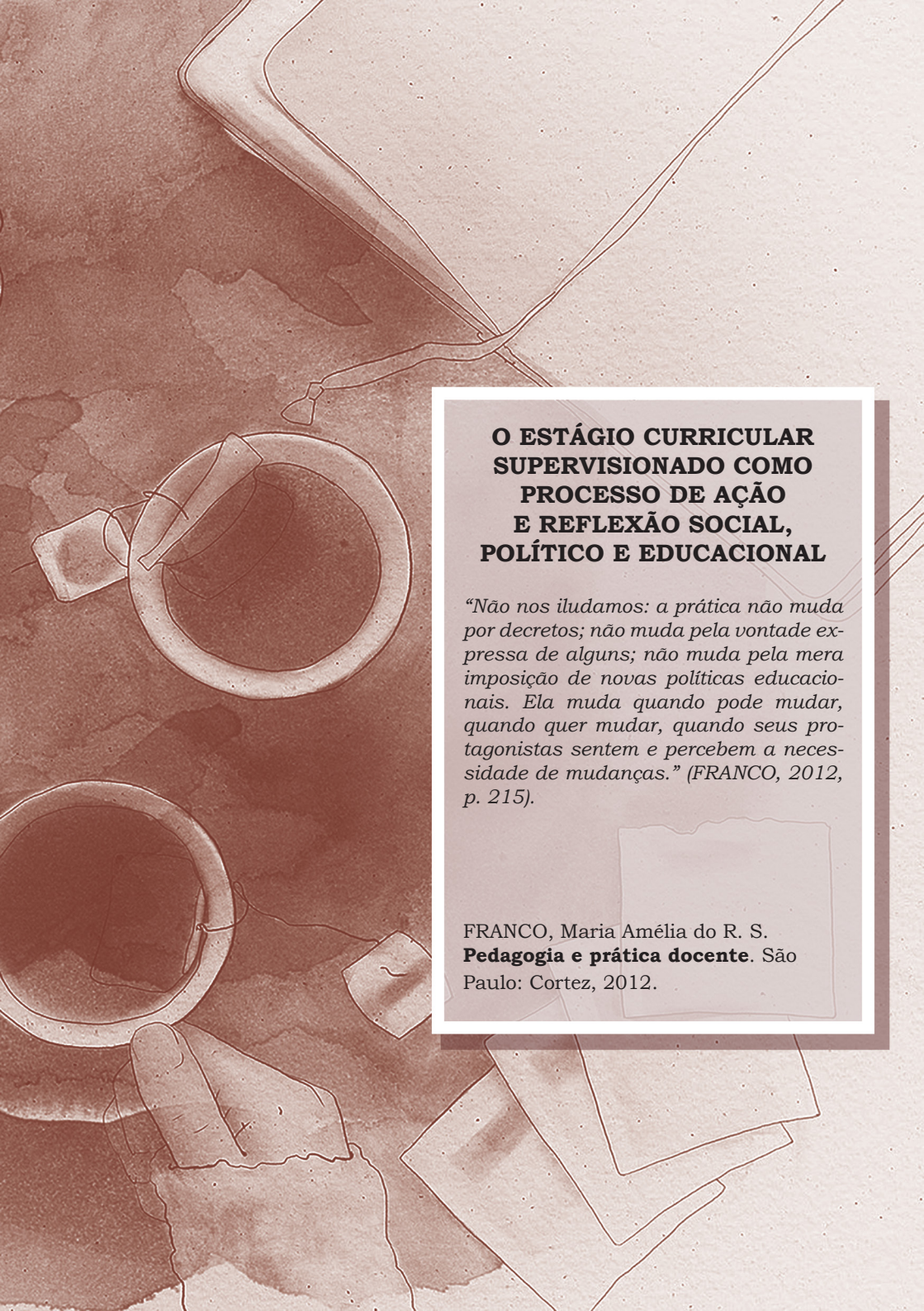
Essa condição de menosprezo ao trabalho docente se deve pela razão de que os professores e professoras ainda ocupam um espaço de liberdade, consciência crítica e esclarecimento social, coisas que políticos com pretensões ditatoriais odeiam. O ódio deferido contra os professores e professoras é pelo medo que têm da liberdade, da autonomia e da pluralidade e diversidade que o conhecimento nos proporciona. O que um governante ignorante mais teme é o esclarecimento...

Nisso também é esclarecedor este livro, pois sua pluralidade e diversidade revelam certezas que só podem ser dadas pela mediação do conhecimento em sua fundamentação factual, refletida das experiências verdadeiramente vividas com intensidade e responsabilidade.

O convite à leitura, nesse caso, é facilitado pela própria obra que tem tudo a dizer de si e por si mesma. Constitui horizonte de sentido partilhado como trabalho coletivo que se produz e reproduz em colaboração, sentido do que é o Estágio como eixo articulador de todo o processo de formação do professor.

O livro merece ser lido, partilhado, analisado e mencionado como referência crítica em nossos trabalhos, pois dignifica o desafio do trabalho docente, especialmente no contexto presente.

Evandro Ghedin



**O ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO COMO
PROCESSO DE AÇÃO
E REFLEXÃO SOCIAL,
POLÍTICO E EDUCACIONAL**

“Não nos iludamos: a prática não muda por decretos; não muda pela vontade expressa de alguns; não muda pela mera imposição de novas políticas educacionais. Ela muda quando pode mudar, quando quer mudar, quando seus protagonistas sentem e percebem a necessidade de mudanças.” (FRANCO, 2012, p. 215).

FRANCO, Maria Amélia do R. S.
Pedagogia e prática docente. São Paulo: Cortez, 2012.

REPENSANDO O ESTÁGIO EM TEMPO DE PANDEMIA

LEONARDO AUGUSTO COUTO FINELLI
HUAGNER CARDOSO SILVA
ALDA APARECIDA VIEIRA MOURA

INTRODUÇÃO

O presente capítulo contempla a análise das vivências do Estágio Curricular Supervisionado – ECS e da ação docente, durante o primeiro ano da pandemia, ou seja, 2020, e as discussões dos professores em função da nova realidade posta no cotidiano universitário, bem como das escolas-campo. O novo contexto apresentado ao mundo e declarado pela Organização Mundial da Saúde – OMS resultou em medidas cada vez mais severas de isolamento social, a fim de tomar todas as medidas para evitar o contágio e propagação do vírus Sars-coV-2, causador da Covid-19. Dessa maneira, exigiu construção coletiva de um novo fazer docente e de novas metodologias de execução, assim como de novas propostas para a execução do estágio. O clássico modelo presencial e as atividades anteriormente realizadas deixaram de ser adequados diante do atual atendimento remoto de nossos acadêmi-

cos, em função da situação da pandemia. Nesse sentido, enquanto docentes e pesquisadores do Departamento de Estágios e Práticas Escolares – DEPE, da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, compartilhamos parte de nossas experiências, produzindo, a partir do nosso campo de atuação, reflexões sobre as vivências do estágio realizado neste período de pandemia, em relação às mudanças, do “novo real”, de nossa prática de supervisão de estágio escolar.

Ainda contextualizando, a presente obra se deu em um ano difícil, de travessia inacabada, da pandemia. Um tempo cheio de angústias, incertezas, reflexões, assim como também de aprendizados e mudanças. Nesse período, como a maior parte do planeta, iniciamos achando que seria uma intervenção breve. Doce ilusão! Pensamos que seria um isolamento de, talvez, duas ou três semanas. Não obstante, aos poucos, reconhecemos a gravidade da situação, e percebemos que as mudanças não seriam de curto prazo, transformando nossos esforços, não só em manter ativo o nosso trabalho, mas também, em um momento de nos resguardarmos e aos demais que estavam ao nosso entorno. E, em contexto mundial, afinal, seria um momento de primar pela sobrevivência! Exigindo, de todos, reformulação de posturas em relação aos cuidados de si e do outro no enfrentamento coletivo ao Coronavírus.

A partir deste contexto, os professores do DEPE junto ao Núcleo de Estágio Curricular Supervisionado – NECS se organizaram para criar possibilidades para a execução do estágio. Além da obrigatoriedade do seu cumprimento, entendemos que o ECS é um campo de conhecimento essencial nos cursos de formação de professores, sobretudo diante da organização pedagógica redimensionada a partir do novo contexto educacional apresentado neste momento histórico. Uma vez que o estágio possibilita que

sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade do professor, dos saberes necessários à docência e das posturas específicas ao exercício profissional docente. Sobretudo, como aponta Lima (2012): o Estágio Supervisionado deve ser compreendido como espaço de formação de professores e é essencial para compreender qual o lugar da docência na vida do estagiário. Por isso, compreendemos este momento como oportuno para adquirir novas aprendizagens e de tornar espaço de construção de novas pesquisas no movimento de análise, de reflexão, de criticidade frente à imersão no contexto educacional que agora apresentado é atípico.

Em um primeiro momento, a partir do Decreto do Governador 47.886/2020 (MINAS GERAIS, 2020a) no qual determinava a suspensão das atividades presenciais, apreciamos a “folga” promovida pelas primeiras medidas de isolamento social. Ledo engano, pois, rapidamente, reconhecemos que a paralisação das aulas e atividades docentes não se dariam, somente, naquele momento. Resguardados nas Portarias do Reitor nºs 036/2020, 053/2020 e a 072/2020 (UNIMONTES, 2020a; 2020b; 2020c), que estabeleceram suspensão das atividades presenciais de cunho acadêmico em todas as suas unidades, como forma de minimizar o fluxo de pessoas e, conseqüentemente o risco de contágio no âmbito da universidade.

Com esse fator excepcional, avançamos para um segundo momento que demandou repensar a proposta do ECS, como também como seriam as aulas e reelaborar nossas atividades, já que percebemos que a pandemia não seria breve. Mesmo cientes de que a Lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008) não especifica o consentimento de estágio não presencial, começamos a repensar nossas práxis, ao reconhecer que havia necessidade de encontrarmos formas de retorno às atividades, tanto laborais, quan-

to de formação acadêmica. Nesse contexto, nosso grupo de professores e pesquisadores iniciou uma série de reuniões para repensar, ou, mais precisamente, pensar, como adequar a proposta da realização do ECS com os recursos de ensino remoto que se mostraram como alternativas viáveis para a prática do ensino. Paralelo a tudo isso, o acompanhamento da movimentação dos órgãos governamentais que regem a educação. Enfim, no dia 16 de junho de 2020 foi publicada a Portaria do Ministério da Educação nº 544/2020 (BRASIL, 2020a) que regulamenta a oferta de estágio em trabalho remoto, ou seja, com o uso das tecnologias digitais.

Art. 1º. Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

[...] § 3º. No que se refere às práticas profissionais de estágios ou às práticas que exijam laboratórios especializados, a aplicação da substituição de que trata o caput deve obedecer às Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, ficando vedada a substituição daqueles cursos que não estejam disciplinados pelo CNE. (BRASIL, 2020a)

A Portaria do Ministério da Educação nº 544/2020 (BRASIL, 2020a), portanto, concede às instituições flexibilidade para atuarem, desde que não firmem as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs e que as medidas estejam previstas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPC e aprovados nos colegiados de curso. Desta forma, possi-

bilita a execução de atividades de estágios remotamente não comprometendo o calendário (BRASIL, 2020b; BRASIL, 2020c; MINAS GERAIS, 2020b).

Assim, com o respaldo legal do órgão regulador da Educação Superior para oferecer o estágio possibilitou a construção de projetos de execução de estágio neste período excepcional de pandemia em trabalho remoto. E, após ampla discussão tomando como base na literatura, nas orientações dos órgãos reguladores da educação e requerendo, de todos, o esforço de persistir no objetivo de oferecer uma proposta de qualidade e oportunizar ao acadêmico a melhor experiência acadêmica neste momento vivenciado por todos nós. E ainda acompanhando o cenário educacional proposto pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG e Secretária Municipal de Educação – SME de cada município que a UNIMONTES tem campus.

Assim, considerando o quadro apresentado pelo contexto de isolamento social e ausência de regularidade de escolas com convívio presencial e na busca da efetivação do Estágio Curricular Supervisionado foi elaborada uma proposta de estágio para este período excepcional. É uma proposta resguardada, obviamente, nos Projetos Pedagógicos dos cursos.

Importante mencionar que a proposta de estágio curricular remoto para o período excepcional de pandemia foi aprovada pelo colegiado do curso. Este garante ainda total equivalência às atividades pelos projetos de estágios previstos para o presencial, e o acompanhamento de estágio será realizado pelo professor da instituição durante todo o semestre letivo.

Esse texto é uma fração das reflexões produzidas, assim como um dos resultados parciais das experiências ini-

ciais de reorganização do estágio, mediante a sua execução prática em formato remoto. As presentes considerações, para além da experiência desenvolvida com os pares em reuniões, valeu-se da experiência da orientação e supervisão de estágios, no modelo presencial, acrescido do um ano da execução dessa nova modalidade de estágio em formato remoto.

O CONTEXTO DO ESTÁGIO PRESENCIAL¹

De modo a contextualizá-lo, caro leitor, consideramos importante elencar que o encontro de professores pesquisadores que lecionam em uma universidade pública é pautado pela promoção da excelência no processo ensino-aprendizagem. A instituição que acolhemos visa oferecer qualidade no ensino, assim como promover a integração nacional, mediante a descentralização da educação. Assim, oferecemos formação e capacitação nos mais diversos rincões da região Norte do Estado de Minas Gerais, por meio de diversos *campi* distribuídos em municípios estratégicos que congregam diversas microrregiões (UNIMONTES, 2013).

Previamente à situação de pandemia, o trabalho desenvolvido era em perspectiva eminentemente presencial. Esse primava por formação e capacitação, pelas pesquisas, pela participação em eventos com autores que discutem o nosso objeto de estudo, ou seja, o Estágio Curricular Supervisionado. Nesse contexto, criávamos novas formas de ensinar a partir do reconhecimento das clássicas vivências presenciais nos espaços escolares e

¹ As variações na escolha do tipo do pretérito apresentadas no texto remetem-nos às mudanças que ainda se processam. Algumas atividades foram realizadas e não voltaram mais a ser assim, outras foram, mas ainda estão sendo ajustadas, e há, ainda, aquelas situações que estão sendo implementadas que justificam o uso futuro.

não escolares constantes no PPC das licenciaturas, e as adaptamos às diversas demandas da realidade regional. Fizemos os ajustes e adequações necessárias às realidades emergentes, acrescentamos discussões hodiernas, e assim, criamos as mais diversas possibilidades de construção de aprendizagens, de pesquisa e de práxis possíveis no “chão de fábrica” da escola. Assim, comparamos nossas práxis com as dos pares, através, por exemplo, de reuniões, encontros, e seminários². Esses, por sua vez, se davam tanto de modo inter pares da instituição, quanto intra pares de outras instituições, por meio de encontros em eventos científicos. Assim, ao apresentar as experiências vivenciadas, era possível construir novas possibilidades; inovações; discutir acertos e erros; bem como retornar e reconstruir mudanças que não se mostraram exitosas.

Mas isso é o que era, o que foi no passado prévio à pandemia. Essa realidade modificou, como veremos nossas práxis, e, acreditamos, continuará a ser modificada. É claro que não pretendemos jogar fora todo o conhecimento construído, para elaborar um novo. Valemo-nos daquele para as adaptações atuais, e poderemos retornar (parte) deles no futuro, pós-pandemia, caso a nova realidade assim os demande.

Quanto às modalidades específicas do estágio, pensamos como um departamento, que atende a diversos cursos, e nos organizávamos no entorno do NECS (UNIMONTES,

² Destaque para o Seminário Integrado de Estágios – evento da Unimontes, realizado em 2020, com o propósito de repensar as práticas de ECS; e o Encontro Internacional de Formação de Professores e Estágio Supervisionado – EIFORPECS, que é evento Interinstitucional promovido por três Instituições Públicas de Ensino Superior, a saber: Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes e Universidade de Brasília – UnB. Tal, foi criado em 2006, por meio do DEPE – Unimontes, a partir da necessidade da existência de um espaço para discussão e interlocução sobre a formação de professores e do estágio curricular (EIFORPECS, 2020).

2016). Nesse contexto, partimos da discussão macro, do departamento que atende a diversos cursos de licenciatura, para o enfoque das práxis micro, considerando as especificidades de cada curso. Enquanto departamento, estruturamos e continuamos a organizar a prática de supervisão do estágio, por outro lado, ao atender as especificidades dos diversos, com seus respectivos PPCs³, com suas demandas, nos diversos *campi* de educação, consideramos e ainda temos de considerar a amplitude da oferta de cada curso.

Previamente ao início da pandemia, tínhamos reuniões gerais do departamento, compartilhamos experiências com todos os docentes das práticas de estágio, em espaço amplo de interlocução. Participamos também das reuniões do NECS para organizar as especificidades de cada curso, resguardadas suas diferenças (em termos de estrutura de funcionamento). Não obstante, as propostas e organizações dos estágios eram muito semelhantes. Tais contemplavam parte da carga horária teórica presencial acrescida de uma carga horária de “subturmas” de acompanhamento dos alunos em sala de aula, para organização e elaboração do estágio, assim como uma carga horária docente, de subgrupos, de acompanhamento de nossos alunos e suporte das instituições (escolas) em campo. Essa se dava com visitas as escolas, de modo a firmar parcerias com a direção e/ou professores, observando a atuação de nossos alunos na efetividade de suas atividades de prática docente (regência), prestando orientações pontuais para demandas específicas de cada aluno, auxiliando na escrita dos relatórios de estágio,

³ Não serão citados aqui, mas encontram-se disponíveis *on-line*, no site da Unimontes, todos os PPCs dos cursos de licenciatura ofertados por essa Instituição de Ensino Superior, a saber: Artes: Música; Artes: Teatro; Artes Visuais; Ciências Biológicas; Ciências da Religião; Filosofia; Geografia; História; Letras: Espanhol; Letras: Inglês; Letras: Português; Matemática; Pedagogia.

entre outras tarefas. Em termos práticos, o acompanhamento do estágio exige grande carga horária, a partir de horas as aulas coletivas com todo o grupo de acadêmicos, no horário normal de aula, assim como parte das horas de trabalho se dando em contraturno, de modo a atender as especificidades individuais, ou de pequenos grupos, seja no acompanhamento em campo, ou seja, nos encontros de supervisão em horário extracurricular (UNIMONTES, 2016).

Quanto à organização do estágio, cada docente dispõe de autonomia para construção da sua atividade. Não obstante, de modo geral era possível fazer pequenos ajustes em função das necessidades (por exemplo, do tamanho do grupo de alunos, ou do campo de execução do estágio), a cada semestre. Como eixo orientador dessas praxis, utilizamos projetos de estágio já previamente construídos coletivamente pelos professores do DEPE; os projetos de estágio de cada período correspondente ao curso; e observa as ementas dos respectivos PPCs. Esses passavam por adaptações que os complementava ou ajustes à luz das novas necessidades de cada turma, a cada semestre, ou em cada campus, em município distinto.

Após a construção dos projetos de estágios, adaptar sempre foi muito tranquilo. Consideramos a realidade da execução do estágio e dos documentos orientadores, já existentes. Ao depararmos com as demandas de cada estágio, considerando o semestre, o campus e o município, apenas pequenos ajustes precisavam ser realizados, de modo a organizar as praxis para um aprendizado adequado.

De modo geral, aqui especificado o curso de Pedagogia, o documento orientador do projeto de estágio contempla uma apresentação do que é o estágio seguida da especificidade daquela modalidade de estágio (considerando

os vários semestres de sua oferta, a saber, Estágio Curricular I, II, III, e IV, que consideram, respectivamente: a práxis na Educação Infantil, a práxis nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a práxis nos anos mais avançados do Ensino Fundamental, e a práxis nas modalidades de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos – EJA, e espaços não-escolares) (UNIMONTES, 2013); o plano de ensino da disciplina (no caso, estágio), com enfoque nos objetivos da atividade; a organização, em termos de horas, das diversas atividades a serem executadas no estágio (por exemplo, a caracterização da escola a partir de análise documental e entrevistas com docentes, a descrição das observações e participação de prática pedagógica, a elaboração do projeto de intervenção, o planejamento das aulas a serem ministradas em regime de regência, a experiência de regência realizada, a escrita integrativa de todas essas etapas em forma de relatório final, e, a organização para uma apresentação coletiva em formato de seminário para a discussão da atividade com seus pares). Nesse campo extenso de trabalho explicitava-se cada uma das atividades com o texto (Projeto do Estágio) já pronto, e nesse realizamos (em parceria com os acadêmicos) ajustes.

Realizar adaptações necessárias a cada grupo/semestre era muito mais fácil do que pensar em inovações que contemplassem a modificação completa dessa estrutura. O projeto de estágio contemplava ainda orientações gerais para o desenvolvimento das atividades do estágio. Essas eram apresentadas em campo que continha dicas, perguntas, e respostas de como executar as atividades de estágio (esse campo era muito parecido com os FAQs – *Frequently Asked Questions*, ou questões perguntadas com frequência) que auxiliavam os alunos na resolução de problemas cotidianamente encontrados. Por fim, de modo didático, os Projetos de Estágio apresentavam a organização da proposta de avaliação, de modo a tornar claro para todos os acadêmicos como se daria a avalia-

ção, assim como, qual peso cada tarefa teria em termos do processo de execução.

Não era incomum que esses projetos apresentassem também um conjunto de anexos, por exemplo: com a orientação para elaboração do relatório final (que nada mais era do que um conjunto de orientações de metodologia científica para escrita de documentos); anexo(s) com roteiro de entrevista com profissionais da educação da escola (frequentemente, trabalhado em formato de entrevista aberta, direcionados aos regentes, equipe pedagógica ou aos diretores); contemplava ainda roteiro semiestruturado de orientação para a realização das observações em sala de aula, durante a regência (apresentado como roteiro simples, indicando os pontos centrais a serem atentados por cada acadêmico, de modo a orientar seu olhar sobre as práxis), bem como orientação para a pesquisa.

Toda essa estrutura funcionava bastante bem, no formato regular de encontros presenciais. As adaptações supracitadas contemplavam inclusive propostas inovadoras, que os próprios acadêmicos apresentavam em função da problematização que realizavam no campo do estágio, em cada escola. Não obstante, adaptações com maior ou menor diversidade seguiram essa estrutura modelo, o que tornava as práxis, em certa medida, repetitivas, a cada semestre.

Claro que não se tratava de repetições precisas ou exatamente iguais, porque haviam alunos diferentes; escolas diferentes; campos de estágio diferentes; regências diferentes; crianças distintas; e, conseqüentemente, demandas e problematizações conspícuas, que precisavam ser atendidas pelas atividades do estágio. Nesse sentido, nosso trabalho docente nunca foi semelhante ao de Chaplin, que, no filme *“Tempos Modernos”* (TEMPOS, 1936) apertava, infinitamente, inúmeros parafusos, na linha de produção fabril.

Sempre existiam inovações, variações, diversidades, o que nos instigava e motivava em nossa produção e reflexões. Experiências exitosas mereciam ser publicadas, trazendo as inovações criadas a cada momento. De modo similar, aquelas não tão fortuitas serviam para orientar quanto ao que já havia sido realizado e não produziu os resultados esperados, e assim, demandavam nova adequação ou abandono daquela experiência.

Em um processo lento, mas ininterrupto, avançávamos. Não obstante, a pandemia promoveu uma ruptura nesse, impulsionando-nos a uma guinada abrupta de tal prática que passou a ser inadequada para o processo educacional no novo contexto. Partimos para um salto, inseguros e vacilantes, sobre como avançar. Mas convictos da necessidade da construção de novas práxis para um novo mundo.

Pensar novas práxis, na modernidade, contemplou reflexão sobre o que havia sido feito no passado, aquilo que estávamos fazendo no presente (ou no passado próximo), o planejamento para continuidade desse presente, e, a idealização, de maior prazo, que vislumbra o futuro. Nesse sentido, pensar e repensar nossas práxis lidou (e lida) com a reflexão de toda a experiência do trabalho ao longo de nossas vidas profissionais, assim como com a programação de nossa nova realidade laboral.

O CONTEXTO DO ESTÁGIO NA PANDEMIA

Foi peculiar ver o despreparo mundial frente ao risco de uma pandemia, quando os anúncios da emergência de uma nova doença e dos números de mortes começaram a ser veiculados na mídia internacional. Em uma “era de informação” o acesso a essa se tornou extremamente rápido e vasto. Porém, reconhecemos também que essa

é uma era de “in-formação”. Consideramos esse termo “in-formação” no sentido da não formação ou no sentido da incapacidade de lidar com todo o conteúdo produzido ou acessado, de reconhecer que o excesso de informações inviabiliza a internalização e a reflexão sobre todas essas. Em função dos mais diversos interesses, a era da informação, também se torna a era das “*fake news*” (ou notícias falsas), e, nesse sentido, o processo de aprendizagem se torna cada vez mais difícil.

Interessante reconhecer como o mundo mudou muito e rapidamente. Há trinta anos, vínhamos para as universidades em busca do acesso à informação das bibliotecas, e/ou do conhecimento dos professores. Com o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, os conhecimentos foram se tornando populares. O acesso à informação passa, hodiernamente, por dois ou três cliques em qualquer aparato com acesso à internet. Não obstante, vivemos num mundo sobrecarregado de informação, e, assim, a função da escola e da universidade modificou-se, deixando de ser a fonte da informação, para se tornar o farol que orienta ao porto seguro das informações social e cientificamente reconhecidas como mais adequadas.

Os vários anúncios sobre a nova doença não foram suficientes para colocar o mundo em alerta. Em um intervalo de cerca de 6 meses, o surto da nova doença, que emergiu na cidade de Wuhan na China, se espalhou para todo planeta. Passamos a lidar com uma doença nova, severa e aguda, que mata muito rapidamente. Sua facilidade de contágio fez com que essa se espalhasse de maneira extremamente veloz, o que promoveu o colapso em diversos sistemas de saúde, em diversos países que não dispunham dos recursos para lidar com tamanho número de adoecimentos no curto espaço de tempo em que se manifestaram. Nesse sentido, uma das diversas medidas adotadas, para evitar ou minimizar o contágio,

foi a proposição do distanciamento ou isolamento social através de medidas de *lockdown* (ou confinamento, entendido como um protocolo de isolamento, que restringe a circulação de pessoas ou cargas).

No momento da crise, toda a rede de ensino (privada e pública, em todos os níveis) paralisou suas atividades presenciais, de modo a retardar o avanço da pandemia. Tal realidade fez com que as escolas se reinventassem para promover o processo de aprendizagem, neste momento, remotamente. No caso da educação superior, aqui especificamente na formação de professores, é sempre desafiador e, neste caso, acrescido pela complexidade do objeto aqui em discussão: Estágio Supervisionado. Felizmente, a experiência geral com a Educação a Distância – EAD e atividades remotas, acrescidas dos grandes avanços tecnológicos (em termos das TICs), possibilitou que o mundo se reorganizasse com as práticas de *home office* (compreendido nos conceitos de escritório em casa, trabalho remoto, trabalho a distância ou teletrabalho). Assim também o foi com a educação. Como a necessidade de mudança foi rápida e impactante, muitos processos foram adequadamente adaptados, e outros ainda apresentam limitações que precisam ser superadas.

No Ensino Superior, trabalhamos com a formação, primordialmente, de jovens adultos. Esse grupo, que já tem vasta experiência prévia de aprendizado, é mais ou menos autodidata. Tal é capaz de se desenvolver com conteúdos ministrados em formato remoto ou, pelo menos, é capaz de transitar entre os formatos (presencial ou remoto) com relativa facilidade de adaptação. Claro que não negligenciamos aqui as questões de desigualdade social; que, por sinal, foram evidenciadas durante todo o trabalho remoto; e também econômica, em que diversos alunos têm dificuldades, das mais variadas ordens, com a diversidade de problemas encontrados para acompanhar as aulas remotas. Reconhecemos e lidamos

com carências, principalmente econômicas, quanto à utilização de computadores e/ou celulares, assim como quanto ao acesso à internet de qualidade. A essas dificuldades acrescem-se, ainda, as limitações sociais que muitos acadêmicos vivenciam (por exemplo, ao habitarem em residências pequenas, com espaço diminuto, convivendo com grande grupo de pessoas, o que dificulta a organização de um espaço adequado e silencioso para o acompanhamento das aulas síncronas ou para o estudo de maneira simples do material disponibilizado nas plataformas digitais – Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA –, *e-mails*, aplicativos de comunicação, via celular, *WhatsApp*, etc.). Ainda que, com maiores ou menores limitações, a transmissão do conhecimento tem-se processado de maneira relativamente eficiente.

Não obstante, verificamos que o mesmo não pode ser dito para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Percebemos que processos de alfabetização e letramento dificilmente funcionam de forma autodidata e que precisam permanentemente do suporte educacional de um adulto. Além disso, averiguamos que muitas famílias não dispõem dos recursos para possibilitar o acesso às aulas remotas para seus membros mais jovens em processo de formação escolar. Acrescemos que a escola pública e mesmo diversas escolas privadas também não dispõem dos recursos para transição do formato presencial para o formato remoto. E, ainda, o mais importante, não perdemos a dimensão de que estamos lidando com crianças, e que essas, em seu processo natural de desenvolvimento, ainda não dispõem das habilidades necessárias para passar, por exemplo, de uma a duas horas, sentadas, de maneira disciplinada, na frente de um computador ou de um celular, mantendo o foco da atenção em uma atividade que, muitas vezes, é maçante e repetitiva.

É importante frisar que, na modalidade do Ensino Infantil, o espaço escolar, além do aprendizado, promove a

socialização. O professor, mais do que o mediador do conhecimento, atua como um educador e, assim, promove a organização do comportamento e desejo infantil para aqueles sistematizados que se adequam às necessidades de seu grupo cultural. Essa tarefa, o professor realiza com “jeitinho”, organizando tempos de processos educacionais formais com tempos de interação social de brincadeiras. Por meio da utilização do lúdico sustenta-se a motivação e o engajamento das crianças com o processo educacional.

No atual contexto, a Educação Básica enfrenta inúmeras dificuldades de acesso ao ensino remoto, há carência de materiais e equipamentos e ainda existem as dificuldades de lidar com o público que não dispõe dos recursos pessoais necessários para esse tipo de aprendizado autodidata. Nesse ano de transição do formato presencial para o formato remoto, reconhecemos diversas experiências exitosas, mas verificamos também inúmeras experiências que não alcançaram êxito ou, pelo menos, que não alcançaram êxito de modo a oferecer a educação a grandes grupos de crianças.

Considerado esse quadro situacional, passamos a pensar, então, no Estágio Curricular de formação de novos professores. A transição das disciplinas “conteudistas”, apesar de lidar com suas dificuldades, se deu de forma relativamente tranquila. O uso de recursos das TICs promoveu diversos encontros síncronos, que funcionam de modo similar a aula presencial. Há diferenças notórias, e sabemos que essa não consegue acolher a todos, em função das desigualdades sociais e econômicas. No entanto, a solução atendeu à demanda, por um lado (disciplinas “conteudistas”); por outro, continua limitada, como no caso das atividades práticas, que se tornaram extremamente complexas, em função da carência de recursos para seu atendimento. Por exemplo, na formação de um médico, de um dentista, de um engenheiro civil, o pre-

paro da formação prática é condição *sine qua non*. Tais acadêmicos precisam colocar a “mão na massa”, atender a seu paciente, de modo a desenvolver a *expertise* dos conteúdos teóricos aprendidos. Então, a organização do estágio, para esses acadêmicos, vem sendo adaptada considerando as possibilidades de cada disciplina.

Na formação para as licenciaturas, temos como trabalho o exercício da prática docente, em que o acadêmico vai a campo para conhecer a realidade do processo de ensino-aprendizagem e experienciá-lo, sob supervisão, com acertos e erros. Primeiramente, tal exercício se dá pela observação; essa é seguida pela problematização ou reconhecimento das necessidades específicas de cada campo de estágio; e avança para o planejamento e execução de uma prática assistida; que é complementada ou avaliada mediante reflexão (com o supervisor e pares). E aqui, nos deparamos com um contratempo tenaz, ora, se as escolas de Educação Infantil estão fechadas, como o acadêmico das licenciaturas vai acessar essas práxis com alunos reais?

A realidade da Educação Básica também modificou. As escolas estão fechadas, mas os processos educativos, mesmo que com uma série de precariedades, ainda se mantêm. Por exemplo, no contexto da pandemia, o Governo do Estado de Minas Gerais produziu documentos e materiais didáticos em um programa, nomeado Regime Especial de Atividades Não Presencial – REANP (MINAS GERAIS, 2020c), como, por exemplo, o Plano de Estudos Tutorados – PET (MINAS GERAIS, 2020d). Esse programa contempla a distribuição de cadernos didáticos em formato de *e-books* (digital), que apresentam conteúdos e exercícios que foram disponibilizados via internet, para as escolas e para o público em geral. Tais foram reproduzidos na escola para uso dos professores, com o intuito de aplicá-los com seus alunos. Os próprios alunos ou

seus pais poderiam “baixar” (fazer o *download*) os cadernos diretamente da internet. Além disso, aulas foram repassadas pela TV Escola e pelo *site* Estude em Casa. Os professores e acadêmicos mediavam as aprendizagens pelos meios de salas virtuais ou por aplicativos de comunicação síncrona, com imagem e som, como, por exemplo, o *Google Meet* ou *WhatsApp*⁴.

Não obstante, na realidade das precariedades socioeconômicas da região do norte de Minas, muitos estudantes ou suas famílias não dispõem dos recursos informacionais, computacionais e/ou materiais, para acessar e produzir esses cadernos. Nesse sentido, uma das saídas adotadas para o desenvolvimento do processo de aprendizagem foi que as próprias escolas imprimissem os cadernos didáticos do PET (MINAS GERAIS, 2020d) ou parte deles, e disponibilizassem esse material para que os pais dos alunos ali matriculados os buscassem nas escolas. Com tal material, esses responsáveis deveriam auxiliar seus filhos, em termos da produção, considerando então o processo de aprendizagem.

O suporte docente passou a se dar, de acordo com a possibilidade de cada um, mediante estratégias de ensino remoto. As mais frequentemente utilizadas na região, que acompanhamos, foram: utilização de mídias e plataformas de videoconferências para encontros remotos síncronos, a criação de grupos de comunicação utilizando aplicativos de comunicação por mensagem (como o

⁴ Considerou-se aqui, de modo a evitar a repetição, a apresentação dos aplicativos e programas mais populares no momento. Não obstante, não se exclui a experiência com outros produtos de fabricantes diversos que oferecem serviços similares de comunicação síncrona com disponibilidade de vídeo, como o *Zoom*, o *Skype*, o *Discord*, etc, assim como aqueles que não apresentam vídeo (ou apenas mensageiros, que podem funcionar de forma síncrona ou assíncrona), como o *Telegram*, o *Viber*, o *Messenger*, o *Signal*, etc. Assim, todas as vezes a que esses programas forem referidos, pode-se considerar também a utilização de seus similares.

WhatsApp); produção de videoaulas ou *podcasts* (gravações de áudio) a serem compartilhados com os alunos; ligação para suporte individualizado, além de outras mais específicas.

O ponto observado aqui foi que muitos professores não haviam sido treinados em termos dos usos das TICs. Esses precisaram se adaptar para desenvolver os recursos e competências para acessar seus alunos. Porém, ainda que esses demonstrem boa vontade e iniciativa, o fato de muitos de seus alunos (ou seus grupos familiares) não disporem dos recursos para o acesso às estratégias mediadas limitou o avanço do processo.

Nesse contexto, para os acadêmicos das licenciaturas que cursam as disciplinas de estágio houve a necessidade de adequarmos as práxis. Enquanto grupo, de docentes e pesquisadores, vislumbramos uma série de resistências (promovidas pelo clássico ensino presencial) assim como dificuldades para realizar os ajustes de adequação do estágio ao formato remoto. Por outro lado, descobrimos e criamos estratégias inovadoras e incríveis, no sentido de repensar essa prática para o mundo eminentemente tecnológico. Entre temores e expectativas, construímos um novo formato de projeto de estágio que considera, por exemplo, a possibilidade da atividade prática do acadêmico não se dando apenas no espaço escolar formal, mas sim, acolhendo os novos espaços informais criados (grupos de orientação por *WhatsApp*, AVA educacionais, reforço pedagógico). Por exemplo, os acadêmicos em estágio passaram a acompanhar os regentes da Educação Infantil em seu trabalho remoto, por meio de ligações ou tele reuniões via *Google Meet* ou, ainda, via *WhatsApp*. Passaram também a participar dos grupos de orientação entre professores e pais de alunos ou de professores e alunos, onde escutam e acolhem os alunos que vivenciam dificuldades nesse novo processo de aprendizagem. E ainda atuam como mediadores, ocupando ali parte da

tarefa do professor de apoio, no sentido de auxiliar as crianças a se adequarem a essa nova realidade e/ou auxiliá-las em seu processo de aprendizagem.

Reconhecemos que foram e continuam a ser inúmeros os desafios da adequação a essa nova realidade. Passamos, então, à exposição dos ganhos e perdas associados a essas mudanças.

Uma pesquisa com a participação de 15.654 professores da educação básica das redes municipais, estaduais e federal, realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais – Gestrado/UFMG, em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, mostrou que um aumento da jornada de trabalho, sem nenhum tipo de remuneração adicional, é um dos principais pontos de desconforto, destacado pela categoria, com a realização de trabalho remoto. Para 82,1% dos entrevistados, houve aumento das horas de trabalho, em comparação ao tempo empregado na preparação das aulas presenciais (CNTE, 2020).

Outro ponto que destacamos foi a imposição do uso das plataformas de “webconferência”, mesmo a aqueles que tinham pouca ou nenhuma familiaridade com a ferramenta. Muitos desses também não possuíam recursos tecnológicos para elaboração de aulas não presenciais, incluindo ferramentas de edição de vídeo, som e iluminação. Muitos professores da educação superior restringiam o uso dessas ferramentas apenas para o preparo das aulas/preenchimento de notas e de questões administrativas, mas se viram obrigados a dominar, ainda que minimamente, ferramentas digitais para o desenvolvimento de suas atividades.

No que tange aos(às) acadêmicos(as), percebemos um número considerável de evadidos(as), ainda nos primei-

ros meses da pandemia. Os contatos realizados pelos professores relataram, como principal fator, a dificuldade financeira que estes passaram a enfrentar, dado a crise do desemprego e, por conseqüente, a necessidade de muitos retornarem às suas cidades de origem, limitando, em muitos casos, o uso de dados de rede para internet móvel.

Destacamos, neste item, a preocupação da Unimontes, através da sua Pró-reitoria de Extensão, de ação junto a autoridades, professores e comunidade para a doação de computadores àqueles acadêmicos que não dispunham do recurso. No ano de 2021, a universidade incluiu, ainda, um programa de ajuda financeira para seus acadêmicos de baixa-renda, através do documento intitulado “MANIFESTAÇÃO DE INTERESSE SOCIAL - UNIMONTES N° 01/2021” (UNIMONTES, 2021). Ainda ressaltamos que esforços foram realizados por grupos de professores e também pelo Programa de Apoio Psicológico, Psicopedagógico e Orientacional – PAPPO e Ação de Extensão Programa ACOLHER: Atenção à Saúde Mental do Estudante Universitário, no sentido de oferecer assistência aos acadêmicos que se encontravam em situação de vulnerabilidade ou com dificuldades e desconfortos psicológicos.

Destacamos, ainda, o esforço da Pró-reitoria de Ensino, no sentido de estabelecer e reforçar as parcerias com as Superintendências Regionais de Ensino e Secretaria Municipais de Educação. Entendemos que essas foram fundamentais para a inserção dos acadêmicos nos estágios curriculares nas atividades de aprendizagens de forma remota.

Ressaltamos o empreendimento dos professores de ECS em promover um estágio de qualidade com novos momentos formativos. Foi necessário ressignificar a proposta de estágio para esse momento excepcional e pensar o

que é, e como fazer uma formação de professores diferenciada à nova proposta de ensino e aprendizagem, com base no cenário de pandemia.

Por fim, destacamos a criação, no âmbito do DEPE, do Fórum Permanente do Estágio Curricular Supervisionado. Tal ação proporcionou (e continuará a proporcionar) a integração com professores de várias universidades do país, de modo a estabelecer diálogo permanente sobre o objeto de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos, preliminarmente, questões que nos foram impostas pela nova forma de trabalhar em função do “novo normal” ao qual o mundo se viu submetido. Lembrando, como fora ressaltado no início deste texto, que muito do que aqui apresentamos são resultados preliminares do nosso trabalho docente. Acreditamos que a análise será aprofundada na sistematização das pesquisas futuras.

Do nosso fazer profissional, deparamo-nos com questões práticas inimagináveis nos contextos vividos afora pandemia. Dentre esses, figuram, em especial, as aulas e encontros exclusivamente através de ambientes virtuais: *Google Classroom*, *Google Meet*, *WhatsApp* (e demais outros), que forçaram a uma sobrecarga do trabalho do professor, devido à falta de definição da jornada diária de trabalho.

Reforçamos que foi necessário pensar a formação de professores para momentos de estudos remotos. Essa mudança serviu para repensar as práxis pedagógicas, para construir outras possibilidades de ensinar, de aprender e de pesquisar. Inclusive elencar sobre as limitações no

processo ensino-aprendizagem e apontar quais considerações poderão permanecer para o futuro. Mas isso fica para outro momento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Federal 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; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Seção: 1, p. 3. Publicado em: 26 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 544/2020. 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.** Edição: 114, Seção: 1, p. 62. Publicado em: 17 jun. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 01 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga

horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**. Seção: 1, p. 62. Publicado em: 01 jun. 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=3019.2 Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 9, de 08 de junho de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**. Seção: 1, p. 129. Publicado em: 09 jul. 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jul. 2020.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – CNTE. **Trabalho doente em tempos de pandemia**. Relatório Técnico. Belo Horizonte: Gestrado (Mímeo), 2020. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2020/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_julho2020.pdf. Acesso em: 02 maio 2021.

ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO, 12; 2019, Uberlândia/Ituiutaba. Anais eletrônicos – Volume 1. [...]. Uberlândia: Culturatrix, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/Anais_Eletronicos_Volume_1_XII EIFORPECS.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MINAS GERAIS. GABINETE DO GOVERNADOR. DECRETO Nº 47.886/2020. Dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento, no âmbito do Poder Executivo, da epidemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus (COVID-19). **Diário Oficial do Estado** - Diário Oficial de Minas Gerais. 15 mar. 2020a. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391035>. Acesso em: 01 mai. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação – SEE. RESOLUÇÃO SEE Nº 4310/2020. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. **Diário Oficial do Estado** - Diário Oficial de Minas Gerais. 22 abr. 2020b. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE_N_4310.pdf. Acesso em: 01 maio 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Orientador Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP)**. Belo Horizonte: Mímeo (documento eletrônico), 2020c. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Documento%20Orientador%20REANP%202021%20%E2%80%93%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Tempo%20Integral%20-%20Ensino%20Fundamental%20e%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

MINAS GERAIS. **Plano de Estudos Tutorados – PET**. Sitio oficial do Governo do Estado de Minas Gerais. 2020d. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/inicio>. Acesso em: 20 maio 2020.

TEMPOS Modernos. Direção: Charles Chaplin.
Produção: Charles Chaplin. Estados Unidos: United
Artists/Charles Chaplin Productions. 1936. 1 DVD.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS -
UNIMONTES. Centro de Ciências Humanas – CCH.
Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia.
Montes Claros: Mimeo, 2013. Versão Aprovada
em 2013. Disponível em: [https://unimontes.br/
wp-content/uploads/2019/08/PPP-Pedagogia-
Outubro-2013.pdf](https://unimontes.br/wp-content/uploads/2019/08/PPP-Pedagogia-Outubro-2013.pdf). Acesso em: 01 mai. 2021.

_____. Departamento de Estágios e Práticas Escolares
– DEPE. Núcleo de Estágio Curricular Supervisionado
– NECS. **Regulamento Geral do Estágio Curricular
Supervisionado dos Cursos de Licenciatura
da Universidade Estadual de Montes Claros –
Unimontes.** Montes Claros: Mimeo, 2016.

_____. **PORTARIA Nº 036 - REITOR/2020.**
Regulamenta o Decreto nº 47.886, de 15 de março
de 2020, que dispõe sobre medidas de prevenção ao
contágio e de enfrentamento e contingenciamento, no
âmbito do Poder Executivo, da epidemia de doença
infecciosa viral respiratória causada pelo agente
Coronavírus (COVID-19) no âmbito da Unimontes, e
dá outras providências. Montes Claros: Mimeo, 2020a.
Disponível em: [https://unimontes.br/wp-content/
uploads/2020/03/Portaria-n%C2%BA-036-Reitor.pdf](https://unimontes.br/wp-content/uploads/2020/03/Portaria-n%C2%BA-036-Reitor.pdf).
Acesso em: 20 maio 2020.

_____. **PORTARIA Nº 053 - REITOR/2020.**
Regulamenta o Decreto nº 47.886, de 15 de março
de 2020, que dispõe sobre medidas de prevenção ao
contágio e de enfrentamento e contingenciamento, no
âmbito do Poder Executivo, da epidemia de doença
infecciosa viral respiratória causada pelo agente

Coronavírus (COVID-19) no âmbito da Unimontes, e dá outras providências. Montes Claros: Mímeo, 2020b. Disponível em: https://unimontes.br/wp-content/uploads/2020/04/SEI_GOVMG-13682188-Portaria.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

_____. **PORTARIA Nº 072 - REITOR/2020.**

Regulamenta o Decreto nº 47.886, de 15 de março de 2020, que dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento, no âmbito do Poder Executivo, da epidemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus (COVID-19) no âmbito da Unimontes, e dá outras providências. Montes Claros: Mímeo, 2020c. Acesso em: 20 maio 2020.

_____. Pró-reitoria de Extensão – PReX.

MANIFESTAÇÃO DE INTERESSE SOCIAL

- UNIMONTES Nº 01/2021. Montes Claros: Mímeo, 2021. Disponível em: <https://unimontes.br/wp-content/uploads/2021/03/EDITAL-PEAES-2021-05-03.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2021.

AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS QUE PERMEIAM O ESPAÇO ESCOLAR DIGITAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

ALYSSON JORGE ALVES DE ANDRADE
GUSTAVO HENRIQUE RODRIGUES ANTUNES
ALBA VALÉRIA NIZA SILVA

INTRODUÇÃO

Com o advento da crise sanitária por conta do vírus SARS-CoV-2, nomeado pela Organização Mundial de Saúde – OMS como Novo Coronavírus ou Covid-19, as relações sociais mundiais sofreram mudanças drásticas. O primeiro contágio do Novo Coronavírus foi registrado entre dezembro e janeiro, no distrito de Wuhan, na China. Em 11 de março de 2020, a OMS decretou o estado de pandemia da Covid-19, alterando repentinamente as atividades comuns e cotidianas globais, pois a OMS indicou, como medida preventiva, o isolamento social. Entre as alterações, a Educação foi uma das áreas mais afetadas, visto que foi obrigada a adaptar-se às novas condições sociais, causadas pela pandemia, obrigando as instituições de ensino a mudarem o estilo de aulas presenciais para aulas digitais a distância.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa tem o intuito de analisar as relações interpessoais durante essa nova fase da educação no Brasil. É importante salientar que a metodologia utilizada teve o enfoque quanti-qualitativo, dessa forma, os dados foram apresentados quantitativamente e analisados qualitativamente. As autoras Denise Tolfo Silveira e Fernanda Peixoto Córdova, no capítulo intitulado “A Pesquisa Científica”, do livro *Métodos de Pesquisa*, publicado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, em 2009, afirmam que: “[...] tanto a pesquisa quantitativa quanto a pesquisa qualitativa apresentam diferenças com pontos fracos e fortes. Contudo, os elementos fortes de um complementam as fraquezas do outro, fundamentais ao maior desenvolvimento da Ciência” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 34). Por isso, fez-se necessário utilizar um método que abrangesse todos os aspectos desta pesquisa.

No intuito de cumprir a etapa IV do Estágio Curricular Supervisionado do curso de Letras Português da Universidade Estadual de Montes Claros – UMIMONTES, foram utilizadas as seguintes técnicas de coletas de dados: a observação e a ministração das aulas remotas, bem como os registros diários das aulas e questionários que foram aplicados por meio de Formulários do Google, disponibilizados aos participantes. Os entrevistados foram pessoas que estão vivenciando esta nova realidade, entre eles: os diretores, supervisores, professores e alunos, que diariamente enfrentam os novos desafios e descobrem novas possibilidades acerca do ensino. Para que houvesse uma maior diversificação e, conseqüentemente, um melhor levantamento de dados, os entrevistados pertencem a diferentes realidades sociais, abrangendo integrantes de escolas públicas e escolas privadas.

As relações interpessoais demonstram-se de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem de uma forma geral, contribuindo para o desenvolvimento

dos envolvidos nessa ação. Em consonância com esse pensamento, Sueli Silva da Mota Gonçalves *et al*, no artigo “Afetividade e o processo de ensino e aprendizagem”, publicado na *Revista Científica Semana Acadêmica*, em 2016, afirmam que:

Na escola as relações interpessoais devem estar equilibradas, caso contrário faltará motivação e o trabalho em equipe ficará prejudicado. A escola é um centro de referência para a criação da personalidade dos alunos devido à importância que lhe é dada pela sociedade. Sua função é preparar os alunos para a vida social, por meio de reflexões que permeiam entre ensinar e aprender, motivadas pela interação entre os sujeitos de diferenciadas culturas [...] (GONÇALVES *et al*, 2016, p.4).

Assim sendo, faz-se necessário ter um olhar atento para como as relações interpessoais são desenvolvidas no espaço escolar, principalmente no tempo atual, por conta das mudanças sociais causadas pela pandemia da Covid-19. Devido à situação atípica que a sociedade está enfrentando no momento, as relações entre os indivíduos têm-se desenvolvido de forma diferenciada do que antes era habitual. Segundo a psicóloga clínica Melissa Santoro (2020): “O relacionamento interpessoal passou a ter como base o mundo virtual que, apesar de ser algo visto anteriormente como impessoal e raso, hoje é o principal facilitador das relações, que nos possibilita estar acessível ao outro, com mais rapidez e também com um viés mais pessoal”. Sendo assim, as interações que outrora ocorriam, em parte, de forma física e presencial, agora ocorrem, majoritariamente, pelos meios digitais, apresentando consequências positivas e negativas para o âmbito das relações sociais, implicando mudanças no meio educacional.

EDUCAÇÃO NA PANDEMIA

Com as mudanças no meio educacional, por conta da pandemia da Covid-19, surgiram diversos problemas que começaram a chamar a atenção da sociedade e a levantar novas discussões acerca do cenário social e educacional. Em função do isolamento, a sociedade passou a enfrentar a paralização das atividades comerciais e educacionais. Segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, 776,7 milhões de crianças e jovens ficaram sem acesso à educação, durante esse período de paralização para conter a disseminação do Novo Coronavírus. Assim, a sociedade começou a pensar em novas formas para que ocorresse a adaptação ao contexto social atual, dessa forma, todos os meios voltaram-se para as plataformas digitais como solução aos novos desafios. Em consonância com essa ideia, o representante da UNESCO, Vincent Defourny (2020) afirma que, para a educação, “A primeira coisa é fazer o uso mais extensivo possível de todos os recursos a distância, que podem ser pela internet, rádio, televisão e todas as formas que permitam aprender e manter contato com a aprendizagem a distância.”.

Ao longo das últimas décadas, a internet tem se tornando um meio importante para as relações sociais, com a criação de redes voltadas ao compartilhamento de informações, ideias e interação audiovisual. Com o avanço da tecnologia, atualmente, as pessoas de todas as partes do mundo podem interagir umas com as outras. Por isso, o isolamento social que está posto hoje na sociedade é, na verdade, um isolamento presencial-físico, visto que as interações sociais continuam digitalmente, pois a pandemia atual intensificou o uso dessas mídias sociais, que já eram tidas por muitos como fatores importantes para a sociedade moderna.

Nessa perspectiva, a educação teve que se adaptar à situação, aproveitando dos meios digitais já existentes para continuar os trabalhos nas salas de aulas da educação básica, das universidades e demais meios educacionais. Em 2004, Juan Mouriño Mosquera e Claus Dieter Stobäus, no livro *Educação Especial: em direção a educação inclusiva*, já afirmavam que a tecnologia era parte intrínseca e importante para a sociedade, principalmente voltada à educação. Segundo os autores, “A tecnologia faz já parte de nosso mundo, é equivocado rechaçá-la sem antes conhecer suas possibilidades e ter em conta a necessidade de uma educação para a sensibilidade” (MOSQUERA; STOBÄUS, 2004, p. 214). Dessa forma, o pensamento estabelecido pelos autores evidencia a importância da tecnologia sendo aproveitada pela educação, que, mesmo em 2004, não era tão eficiente como atualmente, no entanto, mostrava-se relevante para o desenvolvimento de certas atividades educacionais, atuando como facilitadora do processo ensino-aprendizagem.

A educação, nos tempos atuais, utiliza da tecnologia para dar andamento ao processo educativo e não prejudicar o desenvolvimento dos alunos, tendo em vista que, devido à situação atual, a única saída possível para a educação foram os meios digitais, utilizando-se de plataformas, tais quais: *Google Meet*, *Google Classroom*, *WhatsApp*, *Zoom*, *Youtube*, *Facebook*, *Telegram*, entre outras. Sendo assim, os educadores têm se reinventado a cada dia, a fim de conseguir atender as necessidades educacionais dos alunos e buscando formas de manter os seus empregos, por isso, até os professores mais resistentes à ideia do ensino-a distância se viram obrigados a aderir às novas iniciativas, afirmativa essa que se encontra presente no artigo publicado em 2020, “O dia depois de amanhã – Na realidade e nas mentes – O que esperar da escola Pós-Pandemia?”, no qual Lenise Maria Ribeiro Ortega e Vitor Fiuza Rocha atestam que: “[...] a tecnologia digital foi colocada em destaque e, de uma hora para outra, até

os professores mais resistentes à educação on-line começaram a utilizá-la, a fim de continuar o processo educativo e manter seus empregos” (ORTEGA; ROCHA, 2020, p. 304). Dessa forma, o uso das plataformas digitais se tornou imprescindível não somente ao processo educacional, mas também para a própria sobrevivência dos professores. Por isso, “Entender o cenário e lidar com o que viria pela frente foi o desafio maior para os educadores que enfrentaram, e ainda enfrentam bravamente os problemas decorrentes dessa medida” (ORTEGA; ROCHA, 2020, p. 304).

É importante ressaltar que as novas possibilidades que surgiram com o avanço das redes sociais se tornaram as principais formas de ensino, atualmente, propiciando, além da continuidade das aulas, novas oportunidades para os docentes e discentes, como, por exemplo, eventos importantes que antes necessitavam de viagens, agora podem ser prestigiados sem a necessidade de locomoção; maior alcance às informações, devido à possibilidade de acesso constante à internet; aulas expositivas se tornaram mais simples, assim como a realização de atividades e debates. Por isso, “[...] no entendimento de boa parte dos gestores de escolas, o ensino virtual pode ser muito conveniente, não apenas em uma situação epidemiológica, mas também numa possível mudança na concepção de processo educativo” (ORTEGA; ROCHA, 2020, p. 306). Em paralelo com as novas possibilidades, surgiram novas dificuldades no processo educacional, que evidenciaram ainda mais as desigualdades sociais existentes no Brasil e no mundo, que dificultam a adaptação de professores e alunos a essa nova realidade. Para Cani *et al* (2020), no artigo “Educação e covid-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem ‘prioritariamente’ pelas TDIC”,

Diante da nova realidade imposta pela Covid-19, cabe questionarmos não somente acerca do acesso às tecnologias, mas, sobretudo, da possibilidade de serem ofertadas a professores e alunos condições para uso pleno dos recursos tecnológicos, de modo a favorecer uma aprendizagem interativa e colaborativa. Sabemos que são muitos os desafios e os fatores implicados, desde a falta de estrutura tecnológica das escolas, formação dos próprios professores e alunos para um uso crítico das tecnologias. (CANI *et al.*, 2020, p. 24).

Nessa perspectiva, Boaventura de Sousa Santos (2020), no livro *A Cruel Pedagogia do Vírus*, defende que grande parte da população mundial não tem condições de seguir as recomendações da OMS para se prevenirem do Novo Coronavírus, visto que vivem em situações precárias e se encontram na obrigação de trabalhar em condições de risco para sustentar as suas famílias. Nesse cenário, muitos alunos se viram obrigados a abandonar os estudos pelos mais variados motivos, como, por exemplo: trabalhar durante o período da pandemia para ajudar nas despesas da casa; famílias que não tem acesso à internet; famílias que entraram repentinamente em situação de miséria porque perderam empregos; problemas psicológicos causados pelo estresse e ansiedade advindos da situação de isolamento social. Em consonância com esse pensamento, Lima, Azevedo e Nascimento (2020), no artigo “Currículo e práticas docentes durante a pandemia de 2020”, discorrem que adolescentes e jovens tem enormes dificuldades no ensino remoto por causa do cansaço e da dificuldade de concentração. No entanto, para aqueles que vivem em situação de vulnerabilidade social, o ensino a distância é quase inalcançável, o que corrobora na perpetuação da desigualdade social já existente.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Entende-se por Relações Interpessoais as interações que acontecem entre os indivíduos nas variadas áreas sociais, abrangendo as relações que ocorrem em todos os círculos da vida humana, incluindo as interações no âmbito educacional. Sendo assim, as Relações Interpessoais necessitam de um amplo estudo acerca do assunto, pois, como afirma Agnaldo García, no capítulo intitulado “Relações Interpessoais e Sociedade: uma introdução”, do livro *Relações interpessoais e sociedade*, publicado em 2013: “[...] elas representam uma vasta área de estudos, investigando uma ampla gama de interações e relações humanas, incluindo relacionamentos próximos ou íntimos e laços fracos ou temporários”. Dessa forma, as Relações Interpessoais se fazem presentes em todos os âmbitos da vida humana, sendo aspecto importante para o desenvolvimento da sociedade.

Não obstante, o espaço escolar utiliza-se das relações interpessoais como um dos pontos centrais para o desenvolvimento educacional. Nessa perspectiva, fica evidente que a Educação está intrinsecamente ligada às relações interpessoais, pois as interações entre os agentes educacionais, no âmbito escolar e também fora dele, contribuem diretamente para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos professores e alunos. Corroborando esse pensamento, Cristina Helena Bento Farias (2007, p. 10) afirma que: “O processo de ensino e aprendizagem está associado às relações interpessoais. As relações familiares, sociais, institucionais estão estreitamente relacionadas aos resultados finais de avanços ou inércia nos processos de aprendizagem.” Assim sendo, fica evidente que a rede de interações sociais, quando não bem estruturada, causará graves problemas ao sistema educacional como um todo.

Dessa forma, vale destacar a relação direta entre professor e aluno, visto que a interação entre essas duas partes é o ponto principal no contexto das relações interpessoais no espaço escolar, tendo em vista que essa interação demanda mais tempo, mais cuidado, mais comunicação e afetará diretamente no desempenho de ambos. Nessa perspectiva, “O ato de ensinar envolve um processo de desenvolvimento de relação e requer habilidades efetivas de comunicação interpessoal para alcançar resultados satisfatórios” (GRAHAM; WEST; SCHALLER, 1992, p. 11). Por isso, o “ensinar” está intrinsecamente ligado a como ocorrem as relações interpessoais na sala de aula. Se houver uma boa relação interpessoal entre o professor e o aluno, é mais provável que o ensino seja com mais qualidade. No entanto, se a relação não for satisfatória, o inverso poderá acontecer. De acordo com essa linha de pensamento, as autoras Ann Bainbridge Frymier and Marian L. Houser (2000) discorrem acerca dessa relação afetiva educacional, voltando principalmente para a relação professor e aluno, na qual a interação entre ambos deve ser de confiança e cuidado, uma vez que, quando professores e alunos estão bem relacionados, cria-se um ambiente seguro para que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva.

Assim, as relações interpessoais se formam a partir do momento em que os alunos e professores conseguem se enxergar como indivíduos que possuem acertos e erros e, com isso, desenvolvem uma relação de respeito e confiança mútua, como afirma Frymier e Houser (2000):

Quando professores e alunos vão além dos papéis formais de “professores e alunos” e começam a se ver como indivíduos, as relações interpessoais se formam. Quando a comunicação se torna interpessoal, os indivíduos se tratam com maior respeito e a confiança se desenvolve. Quando a confiança é desenvolvida é mais fácil fazer “perguntas bobas” ou pedir por um *feedback* e esclarecimentos. (FRYMIER; HOUSER, 2000, p. 217).

É importante salientar que, por meio desse espaço favorável para a aprendizagem criado tanto pelo professor quanto pelo aluno, é relevante pensar que cada um dos indivíduos que está presente nessa relação interpessoal tem objetivos a serem alcançados relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. Por isso, “A conquista desses objetivos depende da habilidade do professor e do aluno de negociar um com o outro e resolver conflitos” (FRYMIER; HOUSER, 2000, p. 208). Dessa forma, todo o desenvolvimento do ensino perpassa pelas relações interpessoais e na capacidade dos envolvidos em resolver os conflitos e criar um ambiente propício para a aprendizagem.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO ESPAÇO ESCOLAR DIGITAL DURANTE A PANDEMIA

A fim de compreender como estão acontecendo as Relações Interpessoais durante este período pandêmico e o impacto no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, assim como entender as dificuldades de todos os envolvidos no processo educativo, foram aplicados questionários por meio dos Formulários do Google. Os questionários foram distribuídos para professores da educação pública e educação privada que, por sua vez, passaram para alunos, supervisores e diretores, criando uma rede de compartilhamento entre os participantes do processo educacional. Dessa forma, responderam ao questionário: 64 (sessenta e quatro) alunos, 22 (vinte e dois) professores, 4 (quatro) supervisores e 1 (um) diretor.

Conforme dito anteriormente, por causa da crise pandêmica que assolou o mundo, a educação teve que passar por um processo de reformulação para atender as necessidades educacionais. Dessa forma, atualmente, as aulas acontecem no espaço escolar digital com o uso

de plataformas e mídias sociais. Mediante a essa situação, as relações que permeiam o espaço escolar sofreram mudanças e foram adaptadas por todos os envolvidos no processo educacional. Na visão dos questionados, as plataformas mais utilizadas para a realização das aulas e eventos educacionais são: *Google Meet*, *Google Classroom*, *WhatsApp* e *Conexão Escola*. No entanto, a saída encontrada para a realização das aulas não parece suprir a necessidade das relações interpessoais dos envolvidos neste processo, de acordo com o (a) Aluno(a) 8: “As relações entre colegas simplesmente não ocorrem, só conversamos com os mais próximos, é como se eu estivesse um ano sem saber sobre ninguém da minha turma; já com os professores, pouquíssimos participam”. Em consonância com esse pensamento, o(a) Supervisor(a) 1 diz que “Tem sido difícil manter contato com os alunos, a comunicação mediada pela tecnologia sempre tem ruídos que atrapalham na comunicação e interação.” Dessa forma, é possível perceber que as relações interpessoais ficaram defasadas durante a pandemia, mesmo com a “proximidade” que as mídias sociais possibilitam, bem como afirma o(a) Professor(a) 11:

Visivelmente as relações ficaram comprometidas, as aulas acontecem por meio virtual através da plataforma Google Meet. O Whatsapp acabou se tornando também uma ferramenta, a qual é utilizada fora dos horários fixos de aula, é por meio dele, principalmente, que se dá o contato com os pais.

Nessa perspectiva, as relações que permeiam o espaço escolar apresentaram visíveis mudanças que foram encaradas de forma positiva e negativa pelos envolvidos no processo educacional. Os alunos que responderam dizendo que as mudanças foram positivas correspondem a 18,8% da pesquisa realizada. Eles afirmam que o en-

sino remoto é melhor por causa da facilidade de acesso a eventos, recursos tecnológicos e o avanço da aprendizagem, uma vez que as aulas estão mais rápidas, como, por exemplo, o(a) Aluno(a) 64 diz que o ensino “Está melhor, pois já está mais avançado o aprendizado, e começamos a fazer aula online”. Já o(a) Aluno(a) 63 afirma que: “Melhor, (pois) teve melhorias nos acessos a esses eventos online”.

Em contrapartida, 81,2% dos alunos questionados responderam que consideram o momento atual pior do que o período anterior à crise pandêmica. As dificuldades citadas englobam diversas questões, como, por exemplo, os problemas de conexão de internet. Dentro desse ponto, temos algumas situações variadas, desde condições financeiras, conforme diz o (a) Aluno(a) 11, que considera o momento atual “Pior, pois apesar de ser importante o distanciamento social nesse momento, há pessoas que, por exemplo, não tem acesso à internet, e ficam excluídas desse processo educacional”; e o Diretor entrevistado que afirma que “As dificuldades são muitas e vão desde a questão socioeconômica dos alunos, que dificulta o acesso ao ensino remoto”, a quedas da conexão de internet, o que prejudica muitos alunos por acabarem sendo excluídos do processo ensino-aprendizagem remoto, visto que, de acordo com o(a) Aluno(a) 46: “Piorou, porque atrapalha os que têm dificuldades de aprender e demora para entrar e fazer a aula por causa da internet”. Outro problema encontrado, durante a pesquisa, foi a adaptação repentina pela qual os agentes educacionais envolvidos no processo educacional foram obrigados a passar. Conforme diz o(a) Professor(a) 08: “Durante a pandemia, tivemos que nos adaptar rapidamente com um sistema novo, tanto nós professores quanto os alunos. A falta de recursos adequados dificultou ainda mais o processo, resultando, com isso, na evasão e desestímulo de alguns alunos”. Pensamento compartilhado pelo(a) Professor(a) 09: “O despreparo inicial para lidar com as tecnologias,

minha internet (que não era muito boa) e a adaptação a trabalhar em casa e conseguir desenvolver o meu trabalho com a mesma qualidade de antes.” As dificuldades mais ressaltadas por todos aqueles que responderam à pesquisa são: a falta das relações interpessoais no espaço escolar digital, conforme afirma o(a) Aluno(a) 56, que o momento atual está “Pior, (pois) era mais fácil com a interação que se tinha em sala de aula. Estudar ‘sozinha’ não tem o mesmo “efeito”, este pensamento também é compartilhado pelo(a) Professor(a) 05, visto que “As relações (interpessoais) ficaram extremamente diminuídas. A importância se resume à passagem e orientação na realização de tarefas.”

Dessa forma, é perceptível que as relações interpessoais impactam positivamente ou negativamente, dependendo de como elas ocorrem, por isso, no momento atual de pandemia, as interações ou a falta delas estão intrinsecamente ligadas ao processo de desenvolvimento educacional de todos aqueles que compõem este processo. Assim, durante a pandemia, se as relações interpessoais são bem trabalhadas, é possível encontrar bons resultados, conforme diz o Diretor entrevistado: “As relações interpessoais são importantes para o desenvolvimento do trabalho na escola, afinal a convivência sadia contribui para a obtenção de bons resultados”, visão compartilhada pelo(a) Professor(a) 03 que afirma que a relação professor e aluno é essencial para o desenvolvimento educacional, mesmo em tempos de pandemia:

A relação professor-aluno é fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Quando se tem prazer de estar no mesmo ambiente, de ouvir e escutar o outro, tudo se torna mais fácil. A pandemia veio para nos mostrar como é importante nos adaptarmos a diferentes situações. Procurei buscar metodologias que facilitasse a aprendizagem a distância.

Assim, é de suma importância a percepção de que a adaptação ao momento atual perpassa pela busca por novas metodologias para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, utilizando o envolvimento das relações interpessoais no espaço escolar digital. Não obstante, há o impacto não somente da necessidade de se ter boas interações no meio escolar, mas da falta delas, que é sentida pelos envolvidos, influenciando no desenvolvimento educacional, conforme diz o(a) Aluno(a) 12:

Na escola, uma das melhores partes era ver os colegas e amigos quando chegávamos, ter uma relação aluno e professor. Já com o EAD, isso se tornou impossível, tirando assim a parte mais “legal” da escola. A interação social é uma das coisas mais importantes da vida e, querendo ou não, trabalhávamos isso na escola.

Por isso, é notória a negatividade que a falta das relações sociais cotidianas traz para os envolvidos no momento atual e em momentos futuros, já que afeta diretamente na aprendizagem, o que dificulta a realização de planos e objetivos futuros, como afirma o(a) Aluno(a) 59 sobre o impacto da falta das relações interpessoais presenciais-físicas durante a pandemia:

Vai impactar, e já está impactando de forma negativa, não apenas para mim, mas, como para todos os alunos, sobretudo para aqueles que vislumbram um curso superior. Nossa preparação está seriamente comprometida, apesar da boa vontade e interesse dos docentes, a falta dessa interação presencial e apenas virtual tem dificultado nosso aprendizado, comprometendo sua qualidade.

Nessa perspectiva, fica claro que as relações interpessoais sempre foram importantes no processo de ensino-

-aprendizagem e, atualmente, se fazem mais essenciais do que nunca, pois, com o advento da pandemia do Novo Coronavírus, as interações que outrora eram comuns no cotidiano daqueles envolvidos no meio educacional, agora estão defasadas por meio de um isolamento presencial-físico, restando apenas aos meios e plataformas digitais o espaço para que ocorram as relações interpessoais, o que influenciou para que as interações fossem para um caminho mais distante e menos frequente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ademais, é perceptível, por meio da pesquisa, que são diversos os problemas enfrentados por aqueles que compõem o meio educacional, mas a falta das relações interpessoais presenciais-físicas no cotidiano influencia e acentua todos os outros problemas, criando barreiras que precisam ser transpassadas por todos os envolvidos no processo educacional, e, para que haja uma superação do momento atual, são necessários incentivos à manutenção de boas relações interpessoais no meio educacional, por meio de estratégias que permitam uma aproximação real e humana no espaço escolar digital em tempos de pandemia.

REFERÊNCIAS

CANI, J. B. et al. Educação e covid-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC. V. 6. **Revista Ifesciência**, 2020.

FARIAS, Cristina Helena Bento. **As relações interpessoais na escola**. 2007. Monografia (Especialista em

Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2007.

FRYMIER, Ann Bainbridge. HOUSER, Marian. L. The teacher-student relationship as an interpersonal relationship, **Communication Education**, 207-219, 2000.

GARCIA, Agnaldo. Relações Interpessoais e Sociedade: Uma Introdução. In: _____. GARCIA, Agnaldo; PEREIRA, Fábio Nogueira; OLIVEIRA, Mariana Sarro Pereira de (Orgs). **Relações interpessoais e sociedade**. Vitória: UFES, 2013.

GONÇALVES, Sueli Silva da Mota; MOURA, Maria Aparecida da Silva; SILVA, Angélica Alves da; SILVA, Elaine Alves da; SILVA, Eliane Aparecida Rocha; SILVA, Marinete Miranda da. Afetividade e o processo de ensino e aprendizagem. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, v.01, n.94, p.1-12, dez, 2016.

GRAHAM, E. E., West, R., & Schaller, K. A. (1992). The association between the relational teaching approach and teacher job satisfaction. **Communication Reports**, 11-22, 1992.

LIMA, Michelle Castro; AZEVEDO, Sabrina David de; NASCIMENTO, Ana Lúcia Ribeiro do. Currículo e práticas docentes durante a pandemia de 2020. **Itinerarius Reflectionis**. v. 16, n. 1, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Coronavírus deixa mais de 776 milhões de alunos fora da escola**, Brasil, 18 de março de 2020. Disponível em <https://nacoesunidas.org/coronavirus-deixa-mais-de-776-milhoes-de-alunosfora-da-escola-diz-unesco/> Acesso em: 09 de abr. de 2021.

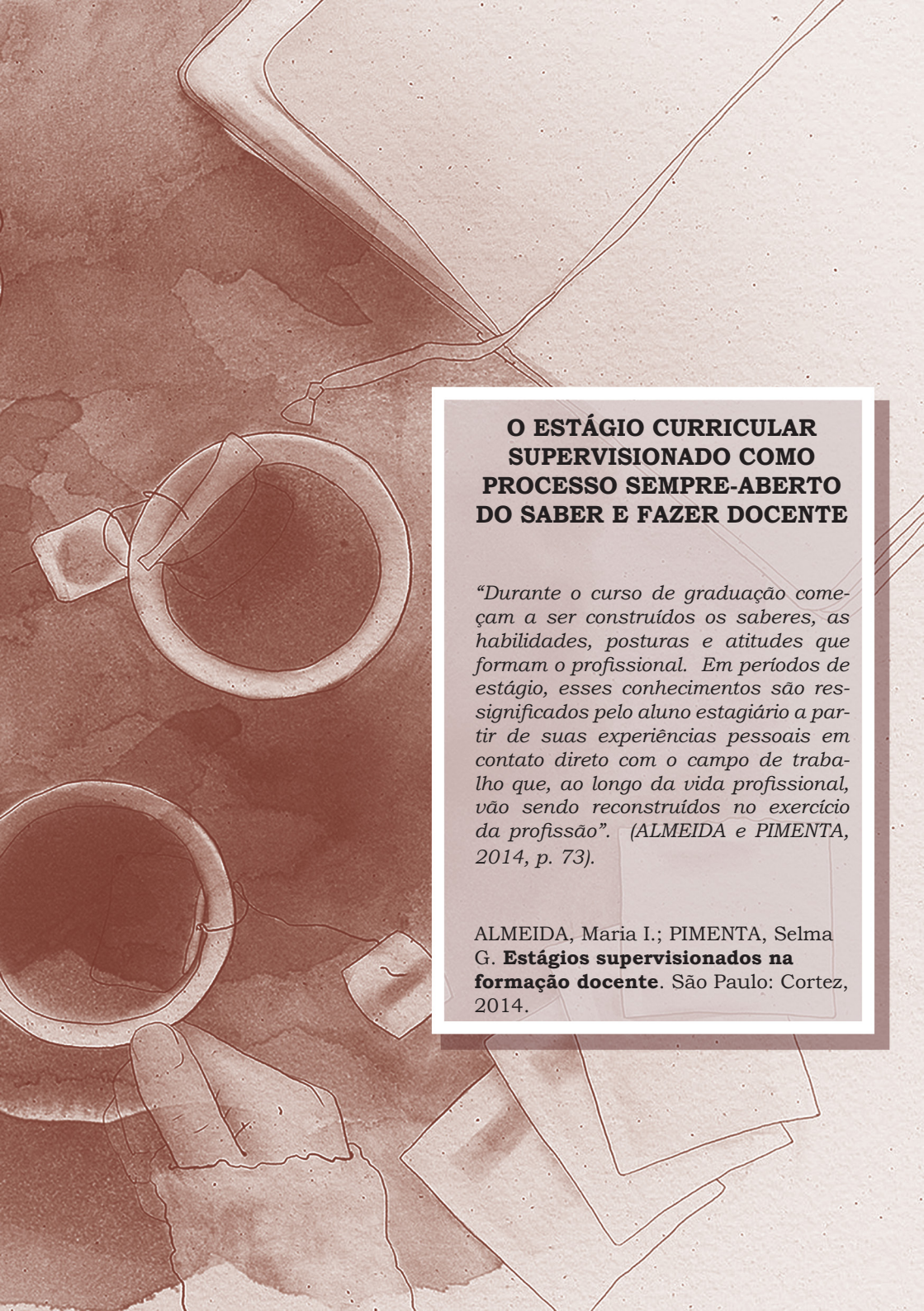
ORTEGA, Lenise Maria Ribeiro; ROCHA, Vitor Fiuza. O Dia Depois de Amanhã - Na Realidade e nas Mentes - O que esperar da Escola Pós-Pandemia? **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 302-314, 2020.

SANTOS, B. de S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Portugal: Biblioteca Nacional de Portugal, 2020.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2 - A Pesquisa Científica. In: _____. GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan Mouriño. **Educação especial: em direção a educação inclusiva**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004

VIDALINK. **Como a pandemia tem afetado as relações interpessoais?** 2021. Disponível em: <https://site.vidalink.com.br/site/blog/3959/como-a-pandemia-tem-afetado-as-relacoes-interpessoais/>. Acesso em: 12 mar. 2021.



**O ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO COMO
PROCESSO SEMPRE-ABERTO
DO SABER E FAZER DOCENTE**

“Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão”. (ALMEIDA e PIMENTA, 2014, p. 73).

ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, Selma G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO REMOTO EM MÚSICA: PROPOSTAS E DESAFIOS

MARCO ANTÔNIO CALDEIRA NEVES

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado em Música tem como propósito proporcionar aos alunos, futuros educadores, o primeiro contato com o ambiente de ensino, tendo como base a orientação do(a) professor(a) de estágio e as discussões realizadas no contexto acadêmico. Caracteriza-se por uma “atividade que reúne a teoria e a prática através de reflexões críticas, desde o seu planejamento até a execução e análise avaliativa deste processo atuante em salas de aulas ou em espaços não escolares”. (SHIOZAWA; PROTÁSIO, 2017). Trata-se de um processo segundo o qual os conhecimentos e as competências adquiridas no decorrer do curso são articulados e transformados em ações pedagógicas, dessa forma, se justifica pela importância que exerce ao oferecer um campo de trabalho para o futuro professor, estando este ainda em processo de formação, podendo refletir sobre sua prática dentro do meio acadêmico.

No momento atual de isolamento social devido à pandemia da Covid-19, o processo educacional, incluindo o

Estágio Supervisionado, trabalha em tratamento excepcional, em formato de teletrabalho, de forma remota, e, é nesse contexto que nós, professores; acadêmicos; escolas e universidade, buscamos novas formas e ferramentas para manter o processo de formação dos acadêmicos, o ensino e a aprendizagem.

Lidamos, desde março de 2020, com imensos desafios, devido à pandemia da Covid-19, evento que impactou, de maneira decisiva, todas as áreas da nossa vida em sociedade, entre elas, a educação. A partir da declaração de pandemia pela OMS, estados e municípios brasileiros editam decretos suspendendo as atividades escolares de forma presencial e instituindo ou dando abertura para o ensino remoto ou em caráter emergencial.

Na perspectiva de Moraes; Dantas; Carvalho e Sobrinho (2020):

A história da humanidade tem no ano de 2020 o marco da propagação da pandemia do coronavírus, que provocou mudanças na dinâmica da sociedade, repercutindo sobre as relações políticas e econômicas e as práticas culturais, em diferentes escalas geográficas. Diante da ameaça que o vírus representa e da inexistência de remédios e vacinas para o enfrentamento dessa situação epidemiológica, a comunidade científica tem recomendado o distanciamento físico, e os governos têm adotado restrições à circulação de pessoas; medidas consideradas fundamentais na tentativa de contenção da pandemia. (MORAES; DANTAS; CARVALHO; SOBRINHO, 2020, p. 5).

Dessa forma, universidades e escolas de Educação Básica passaram a viabilizar o ensino por meio do Ensino Remoto Emergencial, exigindo das instituições a busca por “aprimoramento de professores em termos de competências e habilidades para atuar nesse formato, e as condições de conectividade e disponibilidade de equipamentos dos alunos”. (MORAES; DANTAS; CARVALHO;

SOBRINHO, 2020, p. 5).

O Ensino Remoto Emergencial é um formato no qual o processo de ensino e aprendizagem se efetiva por meio da mediação tecnológica; sendo assim, a relação professor e aluno acontece a partir de interações virtuais, que podem inclusive ser de natureza síncrona. A adjetivação de Emergencial associada a esse formato de ensino se justifica na medida em que vem sendo planejado e implementado no contexto de excepcionalidade gerado pela pandemia; portanto, em uma perspectiva transitória. (MORAES; DANTAS; CARVALHO; SOBRINHO, 2020, p. 5).

Na ótica de Moraes; Gracia; Rêgo; Zaros e Gomes (2020):

O ensino remoto é um formato de escolarização mediado por tecnologia, mantidas as condições de distanciamento professor e aluno. Esse formato de ensino se viabiliza pelo uso de plataformas educacionais ou destinadas para outros fins, abertas para o compartilhamento de conteúdos escolares. Embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia digital, ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, considerando esta última uma modalidade que tem uma concepção teórico-metodológica própria e é desenvolvida em um ambiente virtual de aprendizagem, com material didático-pedagógico específico e apoio de tutores. (MORAIS; GRACIA; RÉGO; ZAROS; GOMES, 2020, p. 5).

A partir dos conceitos supracitados, podemos compreender que o ensino remoto emergencial exige e nos apresenta modificações significativas na Educação, principalmente no formato de organização das aulas, apresentando novas tecnologias educacionais e contribuindo para a prática pedagógica. Assim, “a internet deixou de ser só mais um dispositivo de acesso à informação e se tornou espaço para novas produções, no qual o leitor também cria, remixa e modifica conteúdos”. (CARVALHO; FONSECA; COSTA; MELO, 2020, p. 5).

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ASPECTOS CONCEITUAIS

O Estágio Curricular Supervisionado em Música é uma etapa fundamental para os acadêmicos, na medida em que oferece um campo de trabalho para o futuro professor, estando este ainda em processo de formação, podendo refletir sobre sua prática dentro do meio acadêmico, consolidando, portanto, como um aspecto integrante do desenvolvimento do profissional docente, e, por isso é fundamental analisar sua contribuição para o pensamento reflexivo da prática e para a identidade de um professor.

Hentschke (2000) defende que a instituição de ensino superior deve proporcionar oportunidade para que os acadêmicos vivenciem experiências em campo, pois esse tipo de atividade torna-se essencial para o desenvolvimento de competências dos futuros professores. Por sua vez, Azevedo (2007) aborda a importância da concepção prático-reflexiva que o estágio proporciona, promovendo a integração teoria-prática, mediante a ação investigativa do licenciando.

Para Bellochio e Buchmann (2007), “o estágio curricular supervisionado é um componente que ocupa lugar de destaque nos cursos superiores de formação de professores”. (BELLOCHIO; BUCHMANN; 2007, p. 229). De acordo com Fialho (2006), o estágio “caracteriza-se como um momento fundamental na formação do professor de música, é no estágio que o acadêmico coloca em prática os saberes musicais e pedagógico-musicais apreendidos durante sua licenciatura, testando, analisando e comprovando as informações assimiladas teoricamente”. (FIALHO, 2006, p. 52).

Para Mateiro e Souza (2006), o debate sobre a prática de ensino na formação de professores é um tema que vem sendo discutido e estudado, pelo menos, nos últimos 20 anos e as práticas de ensino, “incluindo o estágio, é um dos componentes curriculares mais importantes e valiosos dentro dos programas de formação docente. Contudo,

ela também é vista como um aspecto frágil, um problema de logística ou administrativo e, muitas vezes, como parte isolada e distante do currículo”. (MATEIRO; SOUZA, 2006, p. 8).

Segundo Buchmann (2007), citado por Silva (2012): “a importância do estágio no processo formativo de educadores deve-se às suas inúmeras possibilidades de contribuição para a formação de professores”. (BUCHMANN; BELLOCHIO, 2007, p. 2). Silva (2012) reitera que discussão sobre as atividades práticas realizadas por acadêmicos e sob orientação, no decorrer de sua formação profissional, é um assunto que tem “permeado muitos encontros de profissionais da área de Educação Musical” (MATEIRO, 2006, p. 15), sendo, portanto, “um espaço que possibilita ao estudante, futuro professor, observar, analisar, atuar e refletir sobre as tarefas características de sua profissão” (MATEIRO, 2006, p. 17).

Fialho (2009); Azevedo (2007); Grossi e Montandon (2009) ressaltam a importância do diálogo entre teoria e prática, de modo que o acadêmico se torne capaz de construir uma correlação entre as suas particularidades e complexidades e o campo de atuação. É necessário compreender que a teoria se constitui um elemento indissociável da prática, “a fim de quebrar a dicotomia existente entre elas, que pode gerar equívocos graves no processo de formação profissional”. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 37).

Para Piconez (1991):

O contexto relacional entre prática-teoria-prática apresenta importante significado na formação do professor, pois orienta a transformação do sentido da formação do conceito de unidade, ou seja, da teoria e prática relacionadas e não apenas justapostas ou dissociadas. (PICONEZ, 1991, p. 16).

Para que a contribuição do Estágio Supervisionado atenda à pluralidade profissional do educador musical con-

temporâneo, é necessária uma estrutura consolidada que contemple diversos conhecimentos, valores e relações interpessoais. O Estágio Supervisionado possui uma estrutura organizacional que envolve coordenadores, orientadores, supervisores e o próprio estagiário por meio das unidades concedentes. O professor orientador é diretamente responsável pelo estagiário, realizando sua preparação e avaliação no decorrer do curso vinculado. Ele avalia o campo de estágio em sua estrutura física, oferece subsídios pedagógicos e musicais, e orienta o discente a respeito de atitudes e posturas éticas, para que este possa atuar da melhor forma.

Sobre a orientação na formação do futuro educador, Fialho (2006) diz que essa “caracteriza-se como parte fundamental do processo de formação docente em música”. (FIALHO, 2006, p. 53). Segundo Fialho, a orientação:

Constitui-se na reflexão conjunta na qual o professor orientador conduz o licenciando a considerar e refletir sobre sua prática pedagógico-musical a partir de outros ângulos de visão. É o momento em que o professor orientador sugere, mobiliza saberes e conhecimentos adquiridos na universidade e fora dela, acena para o licenciando e o orienta. Confronta a teoria com a prática, analisa a atuação pedagógica à luz das teorias e constrói novas teorias junto com o aluno estagiário. (FIALHO, 2006, p. 53).

As orientações se mostram como um olhar externo capaz de captar a postura do grupo em que se está trabalhando, bem como do estagiário, e, a partir de sugeridas reflexões, propor mudanças a fim de melhorar o processo. Fialho (2006) afirma que: “é comum os alunos estagiários ficarem paralisados frente aos desafios de ordem social que se apresentam em vários locais de estágios”. (FIALHO, 2006, p. 55). É nesse sentido que a prática pedagógica durante o processo de formação do educador se mostra eficiente, pois é frente a esses desafios que o futuro educador, a partir da orientação, irá se desenvolver.

Diferentemente, o professor supervisor, por ser responsável pelo desenvolvimento das atividades em campo, deve fazer com que o estagiário compreenda a proposta de ensino, fornecendo as informações necessárias para os planejamentos e atividades, além de esclarecimentos técnicos e pedagógicos. No decorrer do semestre, o supervisor verifica a frequência do estagiário e avalia o seu desempenho durante as funções que lhe foram atribuídas, tais como: observação, semi regência e regência.

A partir dessa estrutura, o estágio é realizado também através das seguintes práticas: observações na escola e sala de aula em que iriam trabalhar; encontros com as professoras regentes e coordenadora pedagógica da escola; projeto de estágio; planos de ensino para todo o semestre; planos de aula semanais; relatórios semanais das aulas ministradas; discussões sobre a prática semanal em reuniões coletivas de supervisão de estágio; relatório final; defesa do relatório nos Seminários de Estágios Supervisionados e Práticas Educativas do Curso de Música.

O ESTÁGIO NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UNIMONTES: ASPECTOS ESTRUTURAIS

O Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de licenciatura se caracteriza como atividade obrigatória desde 1972, e, no Curso de Licenciatura em Artes Habilitação em Música, da Unimontes, fundamenta-se ainda na Resolução N°. 447/002 do CNE de Minas Gerais, que inclui, recentemente, no bojo destas legislações, a Lei 11.788 de setembro de 2008. A Lei 11.788/08 preconiza e regulamenta o estágio obrigatório e o estágio não obrigatório. Também essa mesma Lei alterou a redação do Artigo 82 da Lei 9.394/96: “Os sistemas de ensino estabelecerão normas de realização de Estágio em sua jurisdição, observada Lei Federal sobre a matéria”.

Segundo o parágrafo 2º do Artigo 1º, capítulo 1 da Lei 11.788/2008: “O estágio visa ao aprendizado de com-

petências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e trabalho”. Os objetivos do estágio, portanto, reúnem os saberes práticos e teóricos no sentido de revelar, na ação do estagiário, os processos de reprodução e de autoprodução da cultura escolar. Objetiva ainda a formação de profissionais com base numa formação interdisciplinar para que sejam capazes de investigar, pensar, compreender e recriar a realidade que se encontra em profunda transformação, para, assim, valorizar a discussão dialética entre o pensar e o agir.

No curso de Artes Habilitação em Música, da Unimontes, o Estágio é obrigatório, cuja carga horária é requisito para a aprovação e obtenção de diploma, que prevê 480 horas/aula. Deverão ser creditadas, a partir do 5º período ao 8º, 36 h/a em sala de aula, para dar oportunidade ao aluno, através do qual a pesquisa de campo, a reflexão sobre as situações problema e a análise de textos elucidativos passarão a contribuir para um vínculo mais efetivo do educando com a realidade escolar.

As horas/aula são distribuídas do 5º ao 8º Período e versarão sobre a prática diretamente relacionada ao estágio supervisionado, contemplando também a sua parte teórica, carga horária incluída no PPP do curso.

O Estágio tem como finalidade capacitar professores para atenderem à Educação Básica em todos os seus segmentos: Educação Infantil; Séries Iniciais e Séries Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio de Escolas Regulares, podendo atuar ainda em escolas especializadas em modalidades: crianças e jovens em situação de risco; jovens e adultos (EJA); escolas rurais ou classes multisseriadas; educação especial; educação indígena e educação de idosos. Além desses contextos, o aluno estagiário pode estagiar em espaços não escolares: monitorias; convênios de extensão e Iniciação científica; programas de rádio.

De acordo com as normas do estágio, é considerado, para efeito de carga horária do estágio, em todos os períodos,

os seguintes itens: estágio na escola regular, com 40 h/a; projetos de extensão e/ou pesquisa, com 40 h/a; planejamentos, relatórios e portfólio, com 20 h/a; seminários e plantões, com 20 h/a. Totalizando, portanto, 120 h/a.

ATIVIDADES DOS ENVOLVIDOS NO ESTÁGIO DO CURSO DE ARTES HABILITAÇÃO EM MÚSICA, DA UNIMONTES:

O Coordenador de Estágio

Previsto no Projeto Político Pedagógico do Curso e no regulamento dos Estágios de Licenciatura da Unimontes, do Departamento de Estágios e Práticas escolares, aprovado pelo Cepex, em 2003: a figura do coordenador de estágio é um elo de ligação entre a universidade e comunidade escolar; também cabe a ele reunir-se com seus pares e deverá pertencer ao Colegiado do Curso; auxiliar o coordenador do curso em matéria de regulamentos; orientações de alunos em casos de impasses e dependências. Esse coordenador deverá ter experiência na educação básica e ser graduado na área de Música.

O Professor de Estágio

O professor de Estágio Supervisionado deverá também ser, no mínimo, graduado na área de música; ter experiência na educação básica, em escolas regulares e/ou especializadas de Música. Ele será o orientador das atividades, competindo-lhe, conforme o Art. 15 do Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado do DEPE/NECS, manter contato permanente com o chefe do DEPE, com os órgãos da UNIMONTES e com as Instituições onde se realizam os estágios curriculares supervisionados.

O Estagiário

São atribuições dos estagiários: preencher as condições prévias previstas para a realização do estágio; elaborar,

sob a orientação do professor de estágio, o plano/projeto de estágio, discutindo-o com o professor supervisor da escola em cada etapa; participar das atividades de orientação e aprofundamento técnico e metodológico necessários ao estágio, quando convocado pelo coordenador de estágio; apresentar-se no horário estabelecido pelo professor orientador de estágio, a fim de discutir seu plano de trabalho; zelar pelo cumprimento do estágio, pelo patrimônio da escola e pelo cumprimento da filosofia da organização em que estiver estagiando; apresentar um resumo das atividades realizadas durante o estágio, priorizando os aspectos metodológicos e os resultados obtidos, perante o orientador.

Coordenador do Curso: compete ao coordenador didático do Curso de Licenciatura em Artes Habilitação em Música acompanhar a execução curricular e os programas do curso, de acordo com o artigo 67 do Regimento Geral da Universidade Estadual de Montes Claros.

Documentos para Realização do Estágio: registro de frequência e relatório semanal; plano de estágio; carta de apresentação; carta de aceite da organização; relatório de estágio.

Modelo de Plano de Estágio (com descrição de carga horária): Dados de Identificação; Proposta de Estágio; Justificativa; Objetivos; Metodologia; Cronograma e Etapas; Referências Bibliográficas.

PROPOSTA PARA REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM MÚSICA DA UNIMONTES

O Estágio Curricular Supervisionado, em suas diferentes disciplinas, é visto como eixo articulador e é fundamental para a formação pedagógica e musical do professor de Música. Conhecer e atuar em múltiplos contextos educacionais permite o desenvolvimento de diferentes meto-

dologias de ensino, possibilitando práticas pedagógicas relevantes, durante o processo de construção da identidade profissional e do pensamento autônomo. Logo, cabe ao curso de licenciatura em Música, valorizar e investir em ações formativas, especialmente no eixo do estágio curricular supervisionado e, nesse momento complexo de pandemia, proporcionar condições para a realização do estágio remoto.

A proposta de operacionalização do Estágio Supervisionado remoto do curso de Artes Habilitação em Música da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, busca apresentar alternativas relacionadas às práticas dos saberes musicais e pedagógico-musicais apreendidos durante a licenciatura, testando, analisando e comprovando as informações assimiladas, teoricamente, em formato de teletrabalho.

Considero um imenso desafio para a Universidade e para as Escolas de Educação Básica, que devem proporcionar condições para que os acadêmicos e alunos da educação básica vivenciem experiências no ensino remoto, pois as atividades de estágio tornam-se essenciais para o desenvolvimento dos futuros professores. A partir dessas perspectivas, apresento sugestões para as intervenções pedagógicas, em tempos de isolamento social, tendo como base o Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Artes Habilitação em Música e as recomendações dadas pela SEE, no site: estudeemcasa.educacao.mg.gov.br.

De acordo com o Regulamento do Estágio Curricular Supervisionado em Música da Unimontes, o estágio se organiza e estipula as atividades da seguinte forma: no 5º Período, que constitui o Estágio Curricular Supervisionado I, as atividades constarão de observação da escola (caracterização) e observação das classes no Ensino Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, podendo haver monitorias em projetos de extensão e/ou pesquisa; no 6º Período, que constitui o Estágio Curricular Supervisionado II, as atividades constarão de regência

no Ensino Fundamental (séries iniciais), podendo também realizar projetos de extensão e/ou pesquisa; no 7º Período, que constitui o Estágio Curricular Supervisionado III, as atividades constarão de regência no Ensino Fundamental (séries terminais) e observação no Ensino Médio, podendo também realizar projetos de extensão e/ou pesquisa; no 8º Período, que constitui o Estágio Curricular Supervisionado IV, regência no Ensino Médio e projetos de extensão e/ou pesquisa.

Partindo da organização do referido regulamento, foi elaborada a seguinte proposta:

- 1 - De acordo com o Regulamento do Estágio Supervisionado em Música I, II, III e IV, para o 5º, 6º, 7º e 8º períodos, os acadêmicos devem descrever a caracterização do contexto escolar o qual irão realizar o Estágio, portanto, sugiro que a caracterização seja elaborada virtualmente, a partir de informações fornecidas pelas direções das escolas, através do envio do PPP ou respondendo um questionário via e-mail, Whatsapp ou Plataforma Digital como a Classroom;
- 2 - O Projeto de Intervenção Pedagógica, via teletrabalho, deve propor envio de videoaulas elaboradas pelos acadêmicos em consonância com a proposta curricular/matriz curricular de Artes/Música e o Plano Político Pedagógico - PPP de Artes da Escola e/ou a realização de oficinas síncronas. Esses vídeos devem ser disponibilizados aos alunos, em meios virtuais, assim como canais de rede social, como o Youtube. Os alunos da Educação Básica devem trabalhar, em casa, os conteúdos enviados; e criar seus próprios vídeos para reenvio aos estagiários, caso seja possível, dessa forma, favorecendo o acompanhamento. A Escola e a Universidade, seguindo as orientações

da SEE, devem propiciar condições para que os alunos da Educação Básica tenham condições de receber os conteúdos dos vídeos encaminhados pelos estagiários, assim como para o retorno dos alunos da Educação Básica dessas atividades.

- 3 - Os conteúdos dos vídeos estarão de acordo com a BNCC que foi homologada no final de 2017 e de acordo com o Plano de Estudo Tutorado (PET).
- 4 - Serão elaborados questionários pelos acadêmicos estagiários a partir do Tutorial do PET – Programa de Educação Tutorial, direcionados para os alunos do Ensino Fundamental e Médio. Os questionários serão enviados, semanalmente, seguindo as orientações dos(as) professores regentes.
- 5 - As aulas para discussão dos conteúdos, elaboração dos planos de aula e correção dos questionários poderão acontecer também via *Google Meet*.
- 6 - Seminários virtuais com os professores de Artes/Música das escolas, direção, professores formadores do estágio e acadêmicos estagiários, com eixos temáticos relacionados ao ensino de música na Educação Básica.
- 7 - Relato de experiência e/ou Projeto de Pesquisa com temática voltada para o Estágio Supervisionado em Música em tempos de isolamento social e teletrabalho, seus desafios e propostas de atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta para realização do Estágio Curricular Supervisionado em Música, no formato remoto, apresenta desafios e possibilidades para a organização didática que envolve o planejamento, a elaboração do plano de ensino e domínio dos recursos digitais para mediação didático-pedagógica.

O estágio supervisionado remoto se apresenta como um desafio no processo de aprendizagem, na qual, cada professor deve utilizar os recursos digitais que estejam ajustados à sua opção metodológica e prática reflexiva, proporcionando situações que favoreçam a apresentação dos relatos e relatórios, a discussão dos resultados e intercâmbio de experiências.

As mudanças organizacionais para o Estágio Supervisionado em Música e para o ensino remoto implicam enormes desafios institucionais, pessoais e coletivos de adaptação, exigindo mudanças necessárias e engajamento na inovação. É necessário que o professor busque conhecer o ambiente online, organize e selecione recursos necessários e elabore os processos de avaliação das atividades dos acadêmicos, contribuindo para o desenvolvimento da formação e construção da identidade profissional dos futuros professores.

Dessa forma, o estágio pode se adaptar às necessidades da docência online, desenvolvendo propostas para a formação e capacitação direcionadas para o desenvolvimento de projetos de formação e educação digital de qualidade. Assim, o estágio remoto representa a inserção do acadêmico no campo da prática profissional para ter a experiência da docência virtual, proporcionando a vivência da regência nesse formato e construção da identidade docente.

Importante enfatizar que no processo de formação de futuros professores é fundamental considerar os diferentes

aspectos que envolvem o contexto e a realidade de cada acadêmico e também dos professores formadores, no que se refere, entre outros aspectos, ao uso de estratégias didáticas e recursos tecnológicos

O estágio supervisionado remoto pode ser compreendido como eixo articulador e imprescindível para a formação pedagógica e musical do futuro professor de música. Conhecer e atuar em múltiplos contextos educacionais, principalmente nesse momento excepcional de pandemia e isolamento social, permite o desenvolvimento de diferentes metodologias de ensino e de práticas pedagógicas significativas, assim, cabe aos cursos de licenciatura em Música, valorizar e investir em ações formativas, especialmente no eixo do Estágio Curricular Supervisionado.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da operação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A Educação Musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor.** Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2000.

_____. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 17-24, mar. 2003.

_____. Educação Básica e Educação Musical: formação, contexto e experiências formativas. In: **INTERMEIO: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 19, n. 37, p. 76-94, jan/jun. 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação no. 9394/96, Brasília. 1998.

_____ Lei 11.788/08, Brasília: 2008.

BUCHMANN, Leticia; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. O estágio supervisionado na formação inicial em música: um estudo na UFSM. In: **Anais** Associação Brasileira de Educação Musical, 2007.

FIALHO, Vania; ARALDI, Juciane. Fazendo rap na escola. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, out de 2009.

FIALHO, Vania Malagutti. A orientação do Estágio na formação de professores de música. In: Teresa Mateiro e Jusamara Sousa (Orgs.). **Práticas de ensinar música**: Legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 53-64.

MATEIRO, Teresa. A prática de ensino na formação dos professores de música: aspectos da legislação brasileira. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. **Práticas de ensinar música**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MATEIRO, Teresa; TÊO, Marcelo. Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, 89-95, 2003.

MORAIS, Ione Rodrigues (et al). **Ensino remoto emergencial**: orientações básicas para elaboração do plano de aula. SEDISUFRN, 2020. Disponível em: <<https://www.progesp.ufrn.br/storage/documentos/w6tsf.pdf>>. Acesso em: 25 mar 2021.

MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; DANTAS, Eugênia Maria; CARVALHO, Leticia dos Santos; SANTOS SOBRINHO, Djanni Martinho dos. **Ensino remoto emergencial**: proposta de design didático para o estágio curricular supervisionado em curso de licenciatura. SEDIS: UFRN, 2020.

PERRENOUD, Phillipe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PICONEZ et al. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e Docência**. São Paulo: Contexto, 2004.

PROTÁSIO, Nilceia; SHIOZAWA, Priscilla Harumi; 125. **INTERMEIO: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 23, n. 45, p. 125-144, jan./jun. 2017.

SILVA, Aline Clissiane Ferreira da. Indisciplina na aula de Música. **Anais Encontro Regional Sudeste da ABEM**. São Paulo – SP, 2012.

SOUZA, Jussamara; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro et al. **As interpretações da legislação: o estágio curricular em música nas universidades brasileiras**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Parecer no. 447/02 – Belo Horizonte, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS - UNIMONTES, Resoluções CEPEX: 118/2007; 189/2007; 153/2008.

**O ENSINO DE GEOGRAFIA E A PANDEMIA
(COVID-19):
OS DESAFIOS DO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM NUMA ESCOLA DE ZONA
RURAL LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE
MONTES CLAROS (MINAS GERAIS/BRASIL)**

ÍCARO SANTOS ROCHA
DULCE PEREIRA DOS SANTOS
RAHYAN DE CARVALHO ALVES

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como intenção realizar um relato das experiências vividas pelo autor no que se refere ao ensino de Geografia, através das atividades não presenciais durante o período de distanciamento social imposto pela pandemia da COVID-19, em uma escola localizada na comunidade denominada Marcela, na área rural de Montes Claros, município do Norte de Minas Gerais. O trabalho em questão foi construído no sentido de entender como é a situação do serviço de internet que é utilizado pelos alunos que estudam em Marcela, durante as atividades não presenciais, e como o processo de ensino-aprendizagem em Geografia tem se desenvolvido neste momento, na perspectiva da interação entre professor e alunos, resolução de atividades e a utilização de ferramentas e recursos utilizados.

A educação consiste em um direito básico para o cidadão, sendo prevista por lei através da Constituição Federal de 1988, garantindo o acesso de todos os brasileiros a esse serviço básico, que visa promover o exercício da cidadania, bem como o preparo para o mercado de trabalho. Considerando tal situação, percebe-se que a educação se trata de um direito fundamental e extremamente amplo, pois deve abranger todos os indivíduos, independente das especificidades presentes nos diferentes locais e indivíduos, seja no espaço urbano ou rural, já que a educação é assegurada através de documentos como a Lei nº 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que dispõe da oferta da educação nas áreas rurais, sendo que as atividades escolares devem ser adequadas às especificidades existentes nesses locais.

Com a pandemia da COVID-19 e as medidas de distanciamento social empregadas por meio de projetos de planejamento elaborados pelo poder público, as atividades escolares ficaram impossibilitadas de serem realizadas de maneira presencial, já que era necessário evitar aglomerações pelo risco de contaminação. Assim, a internet se tornou um meio de comunicação fundamental para o estabelecimento das atividades escolares de maneira não presencial. Entretanto, limitações de infraestrutura em internet, nas áreas rurais, pode ser um aspecto presente na realidade dos estudantes, afetando o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar da instituição de um aparato legal que prevê o acesso universal e o respeito às particularidades do espaço rural, a educação do campo enfrenta diversas dificuldades que afetam o processo de ensino-aprendizagem, como é o caso da questão infraestrutural existente nas áreas rurais no acesso à internet. Este fator influencia diretamente na questão do uso de ferramentas tecnológicas pelos alunos residentes de áreas rurais, como o que foi visto no respectivo trabalho. Essa questão provo-

ca impactos diretos nas atividades que se desenvolvem por meio do uso da internet como meio de comunicação.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A GEOGRAFIA ESCOLAR: O USO DAS TICS

A Geografia Escolar se estabelece como importante disciplina, pois tem como foco o estudo de relações presentes na sociedade e no meio ambiente, dentro da perspectiva espacial e temporal que interagem constantemente e provoca alterações no espaço e nas paisagens do planeta. Tal afirmação corrobora com o que é mostrado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1998, p. 26):

A Geografia tem por objetivo estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem. Na busca dessa abordagem relacional, trabalha com diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais característicos de cada paisagem, para permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição, para identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre a sociedade e a natureza em sua interação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) afirma que o estudo de Geografia tem a sua importância pela responsabilidade de abordar o papel e o trabalho do ser humano na construção das sociedades, suas atividades nas diversas regiões do planeta, as vivências da coletividade, no entendimento da paisagem, na memória social e nas relações com os lugares. Esses fatores contribuem para a construção da identidade social, assim

como da constituição de que os seres humanos são indivíduos históricos, que detêm diferenciações, particularidades, mas também são seres sociais simultaneamente.

Tendo tanto os PCNs; quanto a BNCC como referências, é possível entender que a Geografia é considerada uma ciência que aborda as relações entre o ser humano e a natureza, considerando a interação entre os dois componentes e as suas consequências na construção do espaço, na modificação das paisagens, bem como na constituição das identidades e na formação da sociedade. Tais elementos interagem entre si, estão relacionados e forma o objeto de estudo da Geografia, assim como a relevância de se estudar a disciplina em questão na Educação Básica.

Entretanto, a Geografia possui um caráter abrangente, já que perpassa por várias áreas do conhecimento, abrangendo aspectos do senso comum, da Geografia que é vivenciada no cotidiano; a Geografia acadêmica, pautada na produção de conhecimentos baseados em uma abordagem científica; além da Geografia escolar, que é realizada nas escolas. Essa afirmação é baseada no que é mostrado por Cavalcanti (2016, p. 403):

Em minha própria produção intelectual, tenho procurado discutir e apresentar meu entendimento da distinção e relação entre as “geografias” que são praticadas na sociedade. Poder-se-ia dizer que há, nesse sentido: 1 - a geografia cotidiana, aquele conhecimento espacial que é produzido e utilizado por todas as pessoas em sua constante lida com as coisas do mundo ao seu redor, que contém elementos do senso comum, ele próprio composto também por conhecimentos científicos; 2 - a Geografia acadêmica, o conhecimento produzido por pesquisas no âmbito da ciência geográfica e sistematizado para ser veiculado na comunidade de geógrafos (incluindo os que estão em processo de formação inicial) e 3 - a Geografia es-

colar, a produzida, organizada e praticada nas escolas. São estruturas específicas, distintas, mas que tem como referência principal a ciência geográfica. A pesquisa no ensino de Geografia está nas fronteiras, nas interfaces dessas geografias praticadas, pois justamente leva em conta o que se tem produzido na ciência de referência, na prática da formação, na prática de ensino básico com essa disciplina e na prática cotidiana.

Sendo assim, compreende-se que a Geografia, de acordo com o local em que é praticada, se utiliza de uma base de conhecimentos específica; mas apesar de existirem distinções, não significa necessariamente que as práticas estejam isoladas. A Geografia Escolar, especificamente, tem a particularidade de se comunicar com os outros campos em que existe a prática geográfica, já que possui a capacidade de interagir à aplicação da disciplina no processo de ensino-aprendizagem, com a ciência geográfica e o conhecimento proveniente da Geografia cotidiana.

Outro aspecto importante, no que se refere à Geografia Escolar, é a sua função de construção de conhecimentos a respeito não apenas das categorias inerentes à disciplina, mas também do exercício do pensar dentro de uma perspectiva da cidadania. Cavalcanti (2016) mostra a necessidade de se pensar a prática docente em Geografia relacionada à consciência de que a Geografia Escolar é uma forma de pensar e interpretar a realidade e as relações espaciais, considerando a multiplicidade de perspectivas e as subjetividades existentes no conhecimento, encarando a Geografia e os seus fenômenos dentro de um processo histórico e socioespacial. A autora também mostra que a Geografia inserida no contexto escolar possui complexidades, e que tais aspectos devem ser trabalhados incentivando a indagação da realidade e as diferentes escalas existentes para análise, colocando o aluno como ator

central do processo de ensino-aprendizagem e buscando sempre contribuir para que o mesmo passe a analisar a realidade em que está inserido, por meio do estudo das relações espaciais e das práticas sociais cotidianas.

Ramalho (2020) relaciona atividade docente com o uso de novas tecnologias, algo presente na vida dos alunos. Há o enfoque da necessidade de articulação entre os conhecimentos adquiridos pelos professores, por meio da formação continuada, e a utilização dos recursos tecnológicos com o objetivo de promover o processo de ensino-aprendizagem. Esses recursos tecnológicos são ferramentas que possuem a possibilidade de potencializar tanto a prática do professor, quanto o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, entretanto esses recursos, muitas vezes, são subutilizados nas escolas, além de uma grande disparidade entre a educação e as necessidades do aluno da sociedade atual, se comparado às competências dos docentes para o atendimento a tais demandas.

Considerando o que foi exposto, é possível concluir que existe uma necessidade de que os professores desenvolvam uma maior familiaridade com o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) no sentido de possuir novos recursos que possam agregar às suas práticas, além de proporcionar um processo de ensino-aprendizagem que utilize de ferramentas com as quais os alunos também possuam familiaridade. Tal situação é evidenciada por Almeida (2016, p. 40):

A escola, um ambiente para as relações sociais e o aprendizado, não deve ficar alheia a essas transformações sociais oriundas do avanço tecnológico nem mesmo ignorar as influências que a internet traz a sociedade moderna. Pelo contrário, a escola pode utilizar a internet como mais uma ferramenta (recurso) para facilitar e dinamizar a práxis pedagógica incitando o aluno a aprender.

Sendo assim, também é perceptível que a situação de necessidade de familiaridade com o uso das tecnologias, além do seu papel de inovação e dinamização da prática docente, é um aspecto inerente às transformações vivenciadas pela humanidade nos últimos tempos e a escola deve acompanhar essas mudanças, além de utilizá-las ao seu favor.

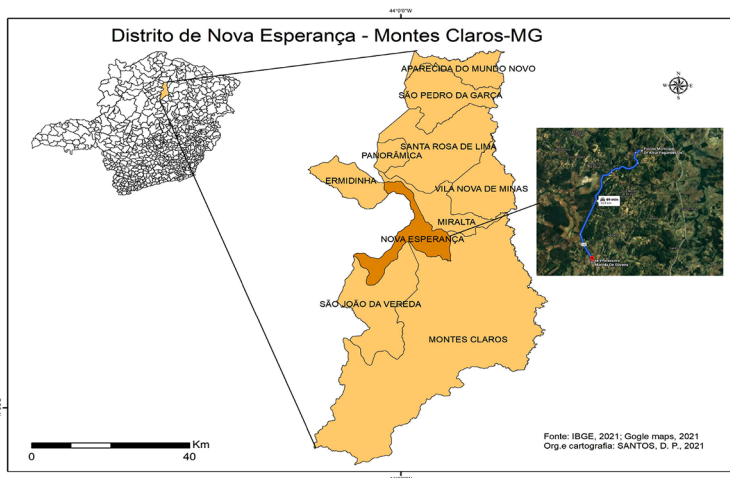
SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DE PANDEMIA

Com a pandemia da COVID-19, as atividades do ensino básico nas escolas estaduais passaram a ser realizadas através da realização de um regime não presencial no dia 18 de maio, conforme previsto pela Deliberação nº 43, de 13 de maio e a Deliberação nº 46, de 14 de maio. As atividades de teletrabalho dos docentes retornaram por meio de um projeto elaborado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que consiste em atividades que utilizam o que foi chamado de Plano de Estudo Tutorado (PET), uma apostila que contém resumos e atividades separadas por semanas, elaboradas pela própria Secretaria de Educação. Junto ao uso do PET, há a exibição de aulas pela TV Minas, emissora pública do estado; assim como o uso do aplicativo Conexão Escola, que contém vídeos das aulas que foram apresentadas na televisão, slides que dão suporte aos conteúdos trabalhados, acesso aos PETs e um chat, onde é possível que os professores e os alunos entrem em contato para o esclarecimento de dúvidas, sendo o docente responsável por abrir e fechar as salas de acordo com o seu quadro de horários na escola.

O estudo de caso aqui detalhado foi elaborado em uma escola pública da rede estadual de ensino, sendo que as turmas em questão pertencem a um anexo de uma es-

cola estadual em Nova Esperança, distrito da cidade de Montes Claros, no Norte de Minas Gerais.

Figura 1 – Localização da Escola no Distrito de Nova Esperança – Montes Claros (MG)



Fonte: IBGE, 2021; Google maps, 2021. Org. e Cartografia: SANTOS, 2021

Apesar de a sede no distrito ser considerada uma escola urbana, o anexo se localiza em uma comunidade rural chamada Marcela, que atende à população da respectiva localidade, bem como às comunidades rurais próximas. O anexo possui três turmas, referentes às três séries do ensino médio (1º, 2º e 3º ano), sendo que o 1º ano possui quinze alunos; o 2º ano tem dezessete e o 3º ano, quinze.

Com o início das atividades remotas, foi decidido, em reunião com a gestão escolar, que o WhatsApp, aplicativo de mensagens, seria utilizado como meio de contato entre professores e alunos, tendo em vista que é o aplicativo mais utilizado pelos alunos. Nesse *software* seria criado um grupo para cada turma, este seria o ambiente desti-

nado ao esclarecimento de dúvidas, apoio na resolução das atividades presentes nos PETs, assim como meio de difusão de conteúdos complementares. Neste momento de atividades não presenciais, a resolução das atividades dos PETs são contabilizadas como sendo a carga horária. Com a resolução das atividades propostas, o aluno deve enviar fotografias com as respostas, para que os professores façam as correções e registrem a carga horária dos estudantes nos anexos que devem ser enviados para a gestão escolar.

No mês de setembro, foi estabelecida, por meio da Deliberação nº 89 e pela Resolução da Secretaria de Estado de Educação (SEE) nº 4.423/20, uma previsão de retorno, a partir de outubro, das atividades presenciais na educação básica de Minas Gerais, em municípios que se encontravam na onda verde do Plano Minas Consciente, sendo o município de Montes Claros e a região Norte de Minas incluídos nesse processo. Apesar da previsão de um processo de retorno das atividades presenciais, tal ação não ocorreu. O Decreto Municipal nº 4.096/2020, de Montes Claros, estabeleceu que: de acordo com o “Plano Avança Moc, com Responsabilidade” — que estabeleceu critérios para avanços ou retrocessos na flexibilização do funcionamento das diversas atividades no Município de Montes Claros — as atividades escolares presenciais continuariam suspensas, como ainda estão, até o momento desta produção.

Apesar das medidas tomadas pela SEE e dos esforços da gestão escolar, da supervisão e dos professores, na promoção de atividades escolares remotas para os alunos, durante o período de pandemia, alguns fatores são obstáculos para um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente. Ao considerar tais aspectos, o primeiro a ser lembrado é o de infraestrutura. Nem todos os alunos do anexo possuem acesso à internet, o que faz necessária a impressão de PETs para serem distribuídos para eles.

A falta de conexão de internet desfavorece o acesso às atividades remotas por meio digital, afeta a oportunidade de comunicação com os docentes para o esclarecimento de dúvidas, bem como impossibilita o estudo dos conteúdos complementares, dificultando a situação do processo de ensino-aprendizagem. Tal afirmação corrobora com o que é mostrado por Dias (2020, p. 546):

Até porque, muitos no Brasil não têm acesso a computadores, celulares ou à Internet de qualidade – realidade constatada pelas secretarias de Educação de Estados e municípios no atual momento – e um número considerável alto de professores precisou aprender a utilizar as plataformas digitais, inserir atividades online, avaliar os estudantes a distância e produzir e inserir nas plataformas material que ajude o aluno a entender os conteúdos, além das usuais aulas gravadas e online. Na pandemia, grande parte das escolas e das universidades estão fazendo o possível para garantir o uso das ferramentas digitais, mas sem terem o tempo hábil para testá-las ou capacitar o corpo docente e técnico-administrativo para utilizá-las corretamente.

Por meio da declaração apresentada por Dias, entende-se que a falta de infraestrutura em internet não é um caso específico da Comunidade de Marcela e das comunidades próximas, mas é parte de um fator negativo em escala nacional. A citação também expõe outra situação que diz respeito aos professores, que foi a necessidade de uma adaptação abrupta com um processo de ensino-aprendizagem pautado nas tecnologias, sem um tempo hábil para obter treinamentos para a realização das aulas, tendo as TICs como a base das atividades educacionais.

Outra situação que deve ser lembrada é com relação à plataforma escolhida pela escola como meio de contato

entre professores e alunos durante a realização das atividades não presenciais. O WhatsApp foi escolhido não apenas pela maior familiarização dos alunos com o aplicativo; mas também pelo fato de que os alunos que têm acesso à internet não possuem uma boa conexão. Durante o andamento das atividades remotas e em reunião com a gestão escolar, as reclamações feitas pelos alunos com relação à falta de internet de qualidade foram frequentes, sendo esse mais um empecilho encontrado no processo de realização das atividades remotas.

Por essa situação de falta de infraestrutura de internet ou conexão insuficiente, a escola realizou um levantamento dos alunos, que se encontravam em tais condições, para disponibilizar os PETs impressos e, assim, os estudantes podem realizar o que é proposto no momento de atividades não presenciais. Vale ressaltar que, de acordo com o levantamento feito pela gestão escolar, mais da metade dos alunos de todas as turmas receberam o material impresso, sendo que alguns desses já conseguiram entrar em contato com o professor, em alguma ocasião, para tratar de assuntos relacionados à resolução das atividades propostas. Entretanto, os respectivos alunos reclamaram dos problemas enfrentados para se conectarem à internet.

Tabela 1: Número de alunos que receberam o PET impresso em comparação com a quantidade de alunos por turma

Turma	Nº de alunos	Nº alunos que receberam o PET impresso
1º ano	15	9
2º ano	17	9
3º ano	15	9

Fonte: Pesquisa direta, 2020

No que se refere à participação e assiduidade dos alunos que conseguem acessar a internet com maior facilidade nas atividades de Geografia, não há muita comunicação com o docente, apesar da busca por contato feito pelo professor. Poucas são as manifestações feitas pelos estudantes, com relação às dúvidas sobre as atividades e os conteúdos da disciplina, sendo que muitos entram em contato apenas para a entrega das atividades dos PETs.

No decorrer das atividades remotas, para conferi-las, alguns alunos tiveram a necessidade de recorrerem a sites de perguntas e respostas, presentes na internet, como o www.brainly.com.br. Com o andamento do processo de atividades do PET, foi constatado que muitos estavam copiando as respostas desses sites, sem fazer a conferência se as respostas estão erradas, ou, então, escreviam as respostas incompletas. Essa situação; o desinteresse, por parte de alguns alunos, em participar dos momentos de conversa nos grupos do WhatsApp, para tirar dúvidas; bem como na falta de participação nas atividades complementares também foram questões relatadas pelos docentes das outras disciplinas.

Outro fator percebido em vários alunos diz respeito ao desânimo e a ansiedade. O distanciamento e a realização das atividades escolares através do ensino remoto geraram manifestações de desânimo por alguns alunos, presenciadas tanto pelo professor; quanto por informações dadas pela gestão escolar. Vale ressaltar a existência de alguns alunos que já faziam algum tipo de acompanhamento, mas também discentes angustiados com a situação do ano letivo.

As atividades nos grupos do WhatsApp são realizadas durante o período noturno, obedecendo ao quadro de horários criado pela gestão, da mesma maneira que seria durante as aulas presenciais. Dentro das possibilidades permitidas por esse aplicativo, os momentos de ativid-

des não presenciais, por meio dos grupos, são usados para complementar os conteúdos presentes no PET, através de mensagens escritas; áudios; imagens; links de vídeos; mapas entre outros recursos que podem ser utilizados. Além dessas ações, esses momentos são usados para fazer a correção das atividades, aplicação de atividades complementares e esclarecimento de dúvidas. Durante determinado momento, a gravação de videoaulas também foi utilizada como recurso para complementação de conteúdos, entretanto; essa estratégia deixou de ser usada devido ao baixo número de visualizações feitas pelos alunos.

Apesar dos problemas de acesso à internet, por meio das atividades remotas foi possível utilizar recursos que antes não eram possíveis de serem usados nas aulas presenciais por razões de infraestrutura adequada para o emprego dessas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem. Assim, imagens de questões relacionadas aos temas abordados podem ser mais utilizadas, uma ampla variedade de mapas que são possíveis de encontrar na internet, bem como vídeos que podem ser usados como recursos complementares para a realização dos estudos dos conteúdos que são trabalhados no PET.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange a Geografia escolar, pode-se entender que a disciplina se insere num contexto de relevância no processo de ensino-aprendizagem por contribuir em uma maior compreensão do lugar de convivência, dos diversos locais e por ser um instrumento de promoção da cidadania, sendo que tais aspectos são possíveis ao estudar as relações entre o ser humano e o espaço, a transformação das paisagens e a construção desse processo em um contexto histórico-espacial, que resulta na construção

da sociedade e a sua interação com a natureza. Tais fatores devem ser trabalhados pelo docente como meio de compreensão e de questionamento à realidade em que os alunos estão inseridos.

Ao se tratar da educação básica, os recursos tecnológicos proporcionam ao docente novas ferramentas interativas, possuindo assim sua importância já que podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem por utilizar elementos presentes na vida dos alunos. Entretanto, ao se tratar da utilização de tais recursos, de maneira remota, no contexto de uma escola presente em uma área rural, essa experiência se deparou com alguns obstáculos. A situação de distanciamento desencadeada pela pandemia mostrou uma realidade diferente devido ao problema infra estrutural da ausência de internet; ou a conexão deficitária.

Tal circunstância impossibilita a utilização de recursos tecnológicos variados, sendo que, além desse aspecto, a baixa participação e interação dos alunos implicam em mais um obstáculo no processo de ensino-aprendizagem por meio das atividades remotas, apesar da potencialidade dentro das possibilidades disponíveis; de explorar alguns recursos que não eram possíveis de serem usados em aulas presenciais. Outra situação diz respeito aos alunos que recebem os PETs impressos, que, devido às dificuldades de infraestrutura, não conseguem acesso aos conteúdos e atividades complementares, possuindo o material impresso como a única fonte de estudos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. D. **Novas tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de geografia: um olhar sobre o ensino público de recife.**

2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/24836>. Acesso em: 20 out. 2020.

ALVES, L. **Educação a distância**: conceitos e história no Brasil e no mundo. 2011. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/235>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Decreto nº 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/998/decreto-2494-10-fevereiro21-norma-pe.html>. Acesso em: 21 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 2.561**, de 27 de abril de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed//pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf. Acesso em: 21 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/publicacaooriginal-152832-pe.html>. Acesso em: 21 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 out. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: geografia / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/

SEF, p. 26, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/BNCCE11051site.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

CARVALHO, A. H. **A evolução histórica da educação a distância no Brasil: avanços e retrocessos**. 2013. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/bitstreamII_2012_01.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

CAVALCANTI, L. S. **Para onde estão indo as investigações sobre ensino de geografia no Brasil?** Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/44546>. Acesso em: 19 out. 2020.

DIAS, E. **A Educação e a Covid-19**. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v28n108/-ensaio-.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

MINAS GERAIS. **Deliberação do Comitê Extraordinário Covid-19 nº 43**, de 13 de maio de 2020. Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-19-N-43-DE-13-DE-MAIO-DE-2020.pdf>. Acesso em: 23 out. 2020.

MINAS GERAIS. **Deliberação do Comitê Extraordinário Covid-19 nº 46**, de 14 de maio de 2020. Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-19-N-46-DE-14-DE-MAIO-DE-2020.pdf>. Acesso em: 23 out. 2020.

MINAS GERAIS. **Deliberação do Comitê Extraordinário Covid-19 nº 89**, de 23 de setembro de 2020. Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-/SETEMBRO-DE-2020.pdf>. Acesso em: 24 out. 2020.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.423**, de 01/10/2020. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/documentos/4423-20pdf>. Acesso em: 24 out. 2020.

MONTES CLAROS. **Decreto nº. 4.096**, de 04 de setembro de 2020. Disponível em: <https://portal.montesclaros.mg.gov.br/4096-de-04-de-setembro-de-2020>. Acesso em: 26 out. 2020.

RAMALHO, B. L. Aprendizagem da docência no contexto da inovação tecnológica digital: desafios para a escola do século XXI. In: **Formação de educadores, inovação e tradição: preservar e criar na formação docente**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2020.

A EXPERIÊNCIA DO ENSINO REMOTO E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA, DA UNIMONTES

JOÃO VITOR FERREIRA FERNANDES
RAILMA APARECIDA SANTOS
RAHYAN DE CARVALHO ALVES

INTRODUÇÃO

No final do ano de 2019, foi noticiado o surgimento de uma doença respiratória que se alastrava pela cidade de Wuhan, no território chinês, *a priori*, pelo desconhecimento dela, não despertou tanta atenção da população em geral. Todavia, ao adentrar no ano de 2020, pode-se observar, dentre outros fatores, o grande grau de contágio que a doença apresentava, assim como o seu índice de letalidade que se intensificava em pacientes de idade mais avançada ou que possuíam algum tipo de comorbidade.

A Covid-19, doença infecciosa transmitida pelo “novo Coronavírus”, logo começou a se mostrar um grande risco para a população mundial, ao passo que o número de infectados subia rapidamente, juntamente com o número de óbitos decorrentes da contaminação do novo vírus. Tais fatores levaram, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarar o estado

de pandemia, entendendo que a doença, evidenciada inicialmente no território chinês, representava riscos para a população mundial.

Com os primeiros casos diagnosticados na China em dezembro de 2019, a proliferação foi imediata, ao passo que em abril de 2020 os Estados Unidos já contabilizavam 939.235 casos diagnosticados e 53.934 mortes. Contudo a onda de contágios e mortes já havia sido propagada pelas grandes potências europeias. O primeiro país europeu a se confrontar radicalmente com a doença foi a Itália, onde os primeiros casos foram confirmados no início do mês de fevereiro de 2020 e em 26 de abril do mesmo ano, o país já contabilizava 195.351 casos de contágio e 26.384 mortes, com médias superior a mil óbitos diários. Outros países, como a Espanha, a França e a Alemanha passaram por situações semelhantes, onde, na mesma data, apresentavam um número de óbitos acumulados de 22.902, 22.614 e 5.877, respectivamente, e com a curva de contágio cada vez mais se elevando (FIRMINO, 2020).

No Brasil, o primeiro caso diagnosticado data de 26 de fevereiro de 2020 e a primeira morte em 17 de março. A evolução da doença em território brasileiro foi brutal, ao passo que em 19 de junho, após quatro meses do início da pandemia, o Brasil atingia a marca de 1 milhão de contagiados e, em 21 de junho, o número de brasileiros mortos pela doença ultrapassou a marca de 50 mil. No dia 16 de julho, o número de casos chegou à marca de 2 milhões, menos de um mês após o primeiro milhão. Em 30 de dezembro de 2020, o país já contabilizava 193.875 mortes e um total de 7.619.200 infectados, conforme dados do Ministério da Saúde (BRASIL, 2021).

Os impactos na sociedade foram imediatos, toda a população mundial se deparou com medidas restritivas de circulação até então nunca vistas. O isolamento social,

juntamente com o uso de máscaras e outras medidas de higiene foram as medidas inicialmente tidas como primordiais para conter o avanço da doença. Logo os efeitos foram observados em diversas áreas, seja em atividades da iniciativa pública, quanto da privada, fazendo com que a economia passasse por grandes oscilações e instabilidades.

Na mesma linha, o sistema educacional foi obrigado a se adaptar ao período em questão e, com a suspensão das aulas presenciais, coube aos estados traçarem novas estratégias para darem continuidade ao processo de ensino, tanto na educação básica quanto no ensino superior. E aqui vale destacar; a fragilidade e/ou ausência da articulação de políticas públicas pelo governo federal junto aos governadores, pois a União atravessou grandes dificuldades de gestão para lidar com a Covid-19 (e todo o desdobramento que dela foi provocada ou tensionada, tal como desemprego, fome, etc.). Como exemplo da dificuldade de ações coordenadas pelo governo federal, no período de 1º de janeiro de 2020 a 23 de março de 2021, o Brasil trocou quatro ministros responsáveis pela pasta de saúde, a saber: Luiz Henrique Mandetta, Nelson Teich, Eduardo Pazuello e Marcelo Queiroga, demonstrando a falta de constância de políticas na área de saúde, levando os estados (e os governadores) a trabalharem de forma isolada.

Na área da educação, as medidas inicialmente adotadas foram o ensino remoto, com aulas por videoconferências, envio de atividades e formas alternativas de avaliação. Na educação básica, além do envio de atividades *online*, também foi utilizado o sistema em que os pais dos alunos buscavam o material físico (impresso) na escola e o devolvia com a resolução das questões propostas. A comunicação se dava essencialmente com suporte aos alunos nos grupos de *WhatsApp*; em outras ocasiões, o

e-mail e outras ferramentas tecnológicas eram utilizadas para estabelecer a interlocução com os discentes.

Justifica-se esse trabalho pela necessidade de se discutir os impactos da abrupta mudança no sistema de ensino decorrente da pandemia, bem como entender o papel do ensino da ciência geográfica neste contexto. Da mesma forma, é relevante refletir sobre o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), que possui valorosa contribuição no processo de formação docente e que também sofreu impactos na sua realização com a ausência das aulas presenciais.

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho persiste em discutir sobre o ensino remoto diante da pandemia da Covid-19, pautando-se em refletir o papel da ciência geográfica na análise do contexto pandêmico, assim como buscar evidenciar as principais estratégias e dificuldades encontradas na execução do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia, da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).

A organização dos procedimentos metodológicos estabelecidos para este trabalho se deu em três eixos de discussão, a saber: Eixo-1: o retrabalhamento bibliográfico, para o estabelecimento de uma contextualização acerca da temática, tal como análise de outras discussões sobre o ensino remoto e híbrido. O eixo-2 destinou-se ao entendimento do papel da Geografia frente à pandemia e a importância do ECS no processo de formação docente. No eixo-3 foram expostas as atividades desenvolvidas durante a execução do ECS, bem como as ferramentas e modelos de aula produzidos. E, por fim, naturalmente são apresentadas as considerações finais.

ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Para o enfrentamento da pandemia, o Brasil estabeleceu, através das publicações das portarias n° 343 e 345, nos dias 17 e 19 de março; n° 473, em 19 de maio e n° 544, em 16 de junho (BRASIL, 2020a; BRASIL, 2020b; BRASIL, 2020c; BRASIL, 2020d), os parâmetros para o funcionamento do sistema educacional tendo em vista as medidas de restrição para conter a transmissão da Covid-19.

Já no estado de Minas Gerais, o Decreto 47.891, de 20 de março de 2020, reconhece o estado de calamidade pública decorrente da pandemia causada pelo agente Coronavírus, causador da COVID-19. Posteriormente, através da deliberação n° 18, de 22 de março de 2020, foi suspensa a execução dos trabalhos presenciais, no âmbito do sistema educacional, por tempo indeterminado.

Tendo em vista a suspensão das atividades presenciais, foi desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), o Plano de Estudo Tutorado (PET), no qual um caderno que contemplava todas as disciplinas, com conteúdos selecionados para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e atividades, era disponibilizado no portal *Estude em Casa* (<https://www.seed.se.gov.br>). Em casos excepcionais, os pais dos discentes buscavam o PET na escola. A ideia central girava em torno do discente desenvolver as atividades e entregá-las presencialmente ou enviá-las pela internet para a escola.

Além do Plano de Estudo Tutorado, estreou, em 18 de maio de 2020, o programa “Se Liga na Educação”, veiculado pela parceria entre o Governo de Minas Gerais e a rede de televisão, Rede Minas, sendo também disponibilizado no canal do *Youtube* da emissora. Este programa, semanalmente, contava com aulas de Matemática,

Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens, visando o cumprimento do ano letivo.

Arruda (2020) destaca os impactos gerais causados pela pandemia do “novo Coronavírus”; (SARS-CoV-2), tanto na sociedade geral, mas também focalizando essencialmente nas consequências no sistema educacional, que teve que se adaptar rapidamente à política de isolamento social. Dentre esses fatores, destaca-se o alto índice de desigualdade social, o que impede o amplo acesso dos alunos e familiares aos aparatos tecnológicos necessários para acompanhar as aulas, a falta de familiaridade com as ferramentas tecnológicas com quais as aulas eram executadas (tanto de discentes quanto dos docentes), bem como os entraves para se realizar as avaliações e a análise de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

O autor supracitado destaca que tais dificuldades não foram exclusividade do sistema educacional brasileiro, ao passo que:

Países europeus mais conhecidos, como França, Espanha, Portugal e Inglaterra adotaram estratégias de vínculo escolar por meio da mediação de tecnologias digitais de informação e comunicação. Na grande maioria, os relatos apresentam também dificuldades quanto à gestão e implementação da aprendizagem remota devido a fatores diversos, como dificuldades de alunos e professores acompanharem as aulas, falta de acesso de parcela da população às tecnologias de informação e comunicação. Os relatos demonstram ainda que os governos destes países estabeleceram políticas públicas para maximizar o acesso técnico a equipamentos, de maneira a ampliar a equidade no processo de ensino e aprendizagem (ARRUDA, 2020, p. 260).

Arruda (2020) salienta, por exemplo, que no território chinês, em meados de abril de 2020, 90 % dos alunos estavam impossibilitados de assistir as aulas; posteriormente, no mês de maio, este número caiu para 70% a 65%, contudo esse decréscimo se deu essencialmente pelo retorno das aulas presenciais em algumas partes do país.

Outro exemplo dado pelo autor é a política adotada pelos Estados Unidos que se diferenciou das demais aplicadas por outros países do continente americano, onde os Estados tiveram recurso financeiro e autonomia para darem suporte às escolas quanto a aquisição de materiais necessários para proverem o ensino remoto e auxílio financeiros para famílias socioeconomicamente desfavoráveis. Em países como México, Chile, Uruguai, foi possível observar alguns incentivos para o uso de tecnologias no sistema educacional, dentre as quais podemos evidenciar o programa “Aprende em Casa”, do México; “Aprendo em Linea”, do Chile e “Educación em Casa”, do Uruguai.

Já no Brasil, muitos foram os impasses que dificultaram a implantação linear do ensino durante a excepcionalidade deste período, isso devido às disparidades socioeconômicas e geográficas, nas quais a organização política educacional se pautou essencialmente pela política dos estados, em muitos casos destoantes com as propostas do governo federal; que, por sua vez, pouco ou quase nada apresentou de concreto para as Secretarias de Educação dos Estados.

Ao analisar o cenário brasileiro, o Arruda (2020) enfatiza que:

O Brasil apresenta propostas difusas, que refletem a falta de liderança do Ministério da Educação, que

indicou a possibilidade de se utilizar a modalidade a distância no ensino superior, por meio da portaria n. 343 de 2020, posteriormente apresentou a medida provisória n. 934 que retirou a obrigatoriedade de cumprimento de 200 dias letivos, mantendo a carga horária mínima nos diferentes níveis educacionais. (ARRUDA, 2020, p. 261).

Segundo Dias e Pinto (2020), o investimento exclusivo no sistema de ensino EaD não possibilita muita aderência ao ensino, uma vez que, nem todos os discentes possuem acesso às ferramentas digitais. Sendo assim, esse processo poderia, em suma, aguçar as desigualdades sociais, que em muitos casos é atenuada com o acesso ao sistema educacional. Logo, seria necessário um investimento em um sistema híbrido de ensino, em que parte dos processos é realizada de maneira digital, enquanto outras demandas são executadas de maneira presencial.

O autor supracitado destaca ainda os entraves encontrados por alunos e professores, principalmente os residentes em zonas rurais e/ou zonas periféricas de grandes cidades, onde as dificuldades vão desde os mecanismos de comunicação (aparelhos de telefonia móvel), tal como a falta de computadores e internet de boa qualidade, que são indispensáveis para a execução do ensino remoto. Deve-se destacar ainda; a questão da saúde física e mental, extremamente afetadas, neste momento, em virtude da “duração prolongada do confinamento, a falta de contato pessoal com os colegas de classe, o medo de ser infectado, a falta de espaço em casa” (DIAS; PINTO, 2020 p. 548).

Passini (2011) e Cacete (2015) enfatizam a relevância do ECS em Geografia, ao passo que possibilita ao acadêmico uma relação com o sistema de ensino da educação básica, oportunizando ao estagiário compreender a estrutura organizacional das escolas, assim como as

práticas metodológicas aplicadas pelo professor regente. Destaca-se também a importância de o acadêmico compreender neste momento os conteúdos passíveis de aplicação, estabelecendo um discernimento entre a teoria desenvolvida em âmbito acadêmico e a aplicabilidade desses conteúdos na educação básica.

Martins e Tonini (2016) refletem sobre a importância de se conceber a formação docente sob uma ótica de construção e elaboração de saberes. Segundo o autor, esses saberes se estruturam em: *i)* saberes da formação profissional, *ii)* saberes disciplinares, *iii)* saberes curriculares e *iv)* saberes experienciais, enfatizando a relevância de se discutir o papel do ECS “como espaço de formação e de construção de saberes que oportuniza o desenvolvimento das aprendizagens significativas e indispensáveis da docência” (MARTINS; TONINI, 2016, p. 102). Logo, realizar o ECS em tempo de pandemia é um processo necessário e desafiador, como evidenciado a seguir.

A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: PERCEPÇÕES FRENTE AOS IMPACTOS CAUSADOS PELO ENSINO REMOTO E A EXECUÇÃO DO ECS DE GEOGRAFIA

Assim como a educação básica, o ensino superior também foi forçado a se adequar à nova realidade imposta pela pandemia, ocasionando uma reestruturação das práticas de ensino, tal como das metodologias aplicadas para as aulas. Sendo assim, os impactos abarcaram toda a sociedade acadêmica, provocando uma série de angústias provocadas pelas inseguranças da situação vivenciada.

Dessa maneira, várias foram as estratégias traçadas para servir de aporte a professores e acadêmicos na melhor condução das atividades neste período. Um

dessas estratégias foi a diminuição da carga horária de aula, adotada por algumas instituições, visando mitigar a sobrecarga de conteúdos e proporcionar aulas mais leves e que não esgotassem tanto a capacidade de compreensão dos discentes e concomitantemente davam um maior fôlego ao professor para organizar e dinamizar os conteúdos.

Dentre os impactos observados, destaca-se os abalos psicológicos provenientes essencialmente das necessidades de se adaptar às novas metodologias e práticas de ensino, da pouca familiaridade com as tecnologias essenciais para a execução das atividades remotas. Além dos impactos relacionados ao trabalho (no caso dos docentes) e da escola (no caso dos discentes), há de se enfatizar, claro, o medo acerca de uma possível contaminação pelo vírus, assim como a possibilidade de infecção de outros membros da família. Associa-se a isso a questão de “os jovens poderem ser portadores assintomáticos, os estudantes têm preocupações e temores em relação à infecção e transmissão da Covid-19 a seus familiares mais idosos por representarem o grupo com maior risco” (RODRIGUES *et al.*, 2019, p.3).

Nessa perspectiva, foi possível observar as situações acima expostas tanto nos acadêmicos do curso, assim como nos alunos da educação básica e nos discentes em geral, que, em muitas situações, relatavam as dificuldades que estavam tendo para lidar com as ferramentas tecnológicas e se sentiam apreensivos e incomodados por não estarem conseguindo desempenhar com eficiência as atividades. Em alguns momentos, tutoriais e vídeos explicativos eram compartilhados tanto para discentes quanto para docentes, visando orientar quanto à utilização das plataformas.

O Estágio Curricular Supervisionado, aqui destacado, foi realizado durante o 7º período noturno da turma de Geo-

grafia da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES, sede), em uma turma do ensino médio da rede privada de Montes Claros - MG. Em decorrência da pandemia, já mencionada anteriormente, o mesmo teve de ser executado de maneira remota, através de videoconferências, envio de atividades e materiais remotamente, onde as aulas tiveram, em geral, a utilização do *Google Meet*, como ferramenta primária.

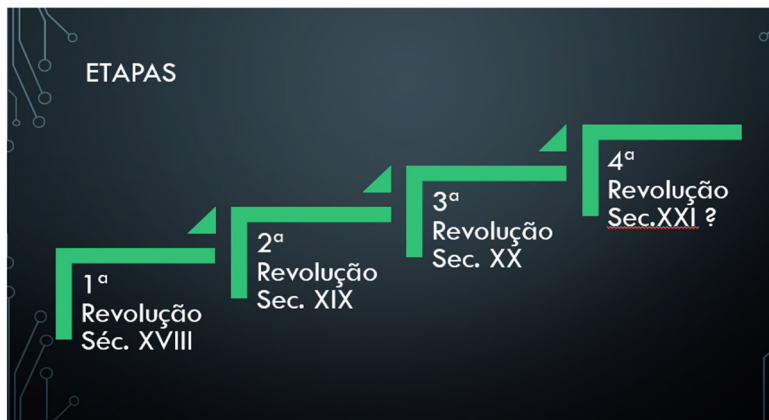
O contato inicial com a turma da educação básica foi mediado pelo professor regente. Este momento é de suma importância, possibilitando ao estagiário realizar um diagnóstico do perfil da turma, tal como das estratégias e práticas de ensino que são empregadas pelo docente. Este contato inicial também pode ser utilizado para traçar o perfil pedagógico da escola, com contatos com os membros da direção e coordenação pedagógica, bem como com a análise do Projeto Político Pedagógico do educandário.

Com a impossibilidade das aulas presenciais, foi necessário readaptar as práticas de ensino, focalizando em desenvolver aulas mais lúdicas, ativas e interativas, buscando organizar os conteúdos em aulas e atividades que procurassem desenvolver o senso crítico do discente. Para tanto, os conteúdos foram preparados com a utilização de mapas mentais, esquemas ilustrativos, quadros síntese, dentre outros. Todos esses materiais foram expostos durante as aulas por videoconferência; e posteriormente encaminhados aos alunos para serem utilizados como mecanismos de revisão e suporte na resolução das atividades.

A Figura 1 exemplifica um dos materiais utilizados durante as aulas, onde, ao iniciar o conteúdo, eram organizadas cronologicamente as etapas do processo estudado. Neste momento, a aula foi lecionada de maneira expositiva, demonstrando ao aluno a importância de se localizar

no tempo histórico, e a confecção do material foi voltada a mostrar ao aluno, cronologicamente, a sequência de eventos ocorridos e que posteriormente seriam aprofundados.

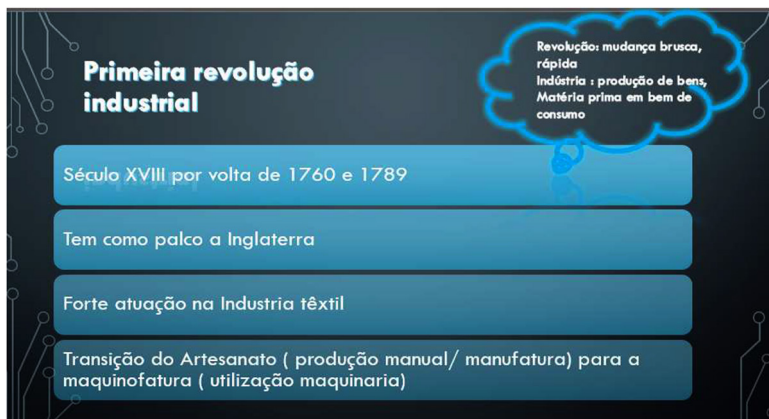
Figura 1: Organização cronológica



Fonte: FERNANDES, J. V. F., 2019.

Já na Figura 2, observa-se um conteúdo que elucida as principais características do processo estudado; mais à frente, foram utilizados materiais mais densos, que aprofundavam e estratificavam os conteúdos. Nessa etapa da aplicação do conteúdo, além da aula expositiva foi proposto um maior diálogo com a turma, contextualizando acerca do momento histórico em que a revolução industrial se configurava, os impactos na sociedade em geral e abordagem de diferentes autores acerca do tema, perpassando a análise geográfica e contextualizando os apontamentos do ponto de vista sociológico, histórico e filosófico.

Figura 2: Principais características do processo

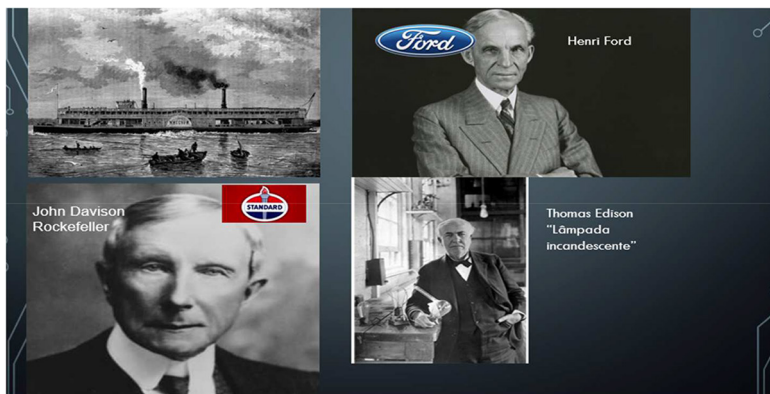


Fonte: FERNANDES, J. V. F., 2019.

Na Figura 3, mostra-se outra estratégia utilizada, cujo princípio era buscar, através do registro iconográfico e da utilização de grandes personalidades históricas, estabelecer relações práticas com a sociedade da época, desde aspectos socioeconômicos a traços culturais. Especificamente neste caso, tais personalidades históricas foram utilizadas com o intuito de contextualizar os impactos da segunda etapa da revolução industrial.

Nesse momento, por trazer personalidades e fatos presentes na mídia atual, foi possível maior interação dos alunos, por se depararem com algo que já possuíam um demasiado conhecimento prévio. A estratégia adotada foi de uma aula dialógica trazendo indagações aos discentes e propondo a participação e construção do conhecimento através do que eles contribuíam para a aula.

Figura 3: Registros iconográficos



Fonte: FERNANDES, J. V. F., 2019.

A Figura 4 exemplifica um modelo de quadro síntese elaborado para concluir o conteúdo sobre a Revolução Industrial e suas etapas. Nessa etapa, optou-se por destacar os principais pontos de ruptura que evidenciava a transição dos períodos de produção industrial, como a localização; data aproximada; perfil de mão; dentre outros. O quadro síntese elaborado teve, em suma, a intencionalidade de exercitar nos alunos a capacidade de síntese, ao passo que se remetia aos principais conceitos e fatos históricos estudados, para dialogar com os impactos gerais causados pelo processo da revolução industrial na estruturação da sociedade da era moderna à idade contemporânea.

A elaboração do quadro síntese foi pensado com o objetivo de servir futuramente para um processo de revisão do conteúdo para o aluno, onde articularia os temas e conteúdos abordados e facilitaria a compreensão e fixação deles. As atividades propostas seguiam a mesma lógica, ao passo que bons materiais produzidos serviam de base para a resolução dos exercícios propostos.

Figura 4: Quadro síntese

Características	1ª Revolução	2ª Revolução	3ª Revolução
Período	Sec. XVIII por volta de 1760e 1790	Sec. XIX por volta de 1850	Aprox. 1970
País/local	Inglaterra	Japão, EUA e Alemanha	EUA
Símbolo	Indústria têxtil	Automóveis e Siderurgia	Alta tecnologia (Computador, fábricas automatizadas, Internet)
Energia	Carvão mineral	Petróleo e eletricidade	Petróleo
Modelo de produção	Manchesteriano	Fordismo	Toyotismo
Mão de obra	Proletariado, altamente explorada (pai, mãe, filhos na fábrica)	Especializada	Qualificada

Fonte: FERNANDES, J. V. F., 2019.

Durante a execução das aulas foi possível notar uma baixa participação dos discentes, mesmo em temáticas que demandavam maior criticidade e um debate mais aberto. Ao longo das aulas, procurava-se trazer os alunos para o debate, mas devido à timidez, insegurança e outros fatores, pouco engajavam na discussão. As intervenções, em sua maioria, eram executadas ao final das aulas, com questionamentos pontuais acerca do conteúdo estudado. Entretanto, as aulas eram bem serenas, sem intervenções desnecessárias ou desvios de atenção, o que facilitava o desenvolvimento do conteúdo.

Outro fator observado foi que, ao longo das aulas, em geral, os alunos não possuíam dificuldades quanto ao acesso às ferramentas de ensino necessárias, dispunham de internet em casa e geralmente possuíam aparelhos eletrônicos (celulares, tablets e computadores etc.) que atendiam prontamente às necessidades. A escola também desfrutava de bom suporte de técnicos de informática, tanto aos docentes quanto aos discentes, o que facilitava o desenvolvimento das atividades.

Além da elaboração das aulas e dos materiais didáticos, o estágio foi um momento que possibilitou o trabalho voltado para a construção de bancos de questões que contemplavam desde questões de múltipla escolha, seguindo os padrões cobrados por vestibulares, processos seletivos seriados, concursos e afins. Os mesmos atributos foram utilizados para elaborar novas questões e auxiliar o docente regente no processo de avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as discussões levantadas acerca da temática e a experiência evidenciada na execução do estágio remoto, ficaram claras as dificuldades de se adaptar à transição do ensino presencial para o ensino remoto e híbrido. Dificuldades essas que vão desde aspectos estruturais (falta de equipamentos e espaço de trabalho adequados), assim como as dificuldades socioeconômicas enfrentadas pela população de baixo poder aquisitivo para atender as demandas necessárias para a execução das aulas.

Ao longo do estágio, ficou evidente a necessidade de se (re)elaborar novas práticas pedagógicas, para a construção de aulas mais interativas e que tragam o docente para o debate e o induza a participar e colaborar para a construção do conhecimento. Contudo, esse processo tem de ser cuidadoso e sutil, ao passo que, não force o aluno a participar das aulas, mas sim, que ele se sinta confortável em interagir.

Mesmo compreendo a gravidade do momento que estamos passando, realizar o ECS foi um desafio que veio acompanhado de aprendizagem. E o que marcou essa etapa foi a constante reflexão da importância do contato direto do professor com o aluno e a necessidades de nos atualizarmos quanto aos usos das tecnologias da infor-

mação e comunicação, as quais não conseguiremos mais desvincular das nossas tarefas docentes.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. In.: **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n.º. 1, p. 257-275, 2020.

ARQUIVO PESSOAL de João Vitor Ferreira Fernandes. **Materiais utilizados no período do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia da UNIMONTES**, 2019.

BRASIL. MEC. Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/eportaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564>. Acesso em: 22 abr. 2020.

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

BRASIL. **Portaria n.º 473, de 12 de maio de 2020**. 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-20205e%25202020>. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. **Portaria n.º 544, de 16 de junho de 2020**. 2020d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/we/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-2611924872>. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. BRASIL. **COVID-19 no Brasil e no mundo: painel coronavírus**. Disponível em: <https://susananalitico.saude.gov.br/covid-19html/>. Acesso em: 13 abr. 2021.

CACETE, Núria Hanglei. Formação do professor de Geografia: sobre práticas de ensino e estágio supervisionado. In.: **Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)**, v. 17, n.º. 2, p. 3-11, 2015.

DIAS, Êrika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A educação e a covid-19. In.: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n.º. 108, p. 545-554, 2020.

FIRMINO, Paul Clívilan Santos. Globalização e covid-19: guerra contra um inimigo invisível. In.: **Revista Contexto Geográfico**, v. 5, n.º. 9, p. 01-15, 2020.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; TONINI, Ivaine Maria. A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente. In.: **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 20, n.º. 3, p. 98-106, 2016.

RODRIGUES, Bráulio Brandão et al. Aprendendo com o Imprevisível: Saúde mental dos universitários e Educação Médica na pandemia de Covid-19. In.: **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, p. 03-11, 2016, 2020.

PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra Terezinha. **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2011.

PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES¹

ROSANA CÁSSIA RODRIGUES ANDRADE
ROSEMAR CLÉLIA RODRIGUES ANDRADE FREITAS

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado tem um papel integrador na formação do professor e oferece ao aluno oportunidade de ampliar, discutir, refletir e utilizar os conhecimentos adquiridos durante o curso, na busca por responder as necessidades e os desafios da realidade escolar, objetivando estabelecer uma relação dialógica entre teoria e prática. No estágio, o aluno deverá se aproximar da realidade da sala de aula ou da escola para que, a partir dos dados observados e das vivências, nesse contexto, seja possível fazer uma reflexão sobre a prática pedagógica que se efetiva na escola. Essa reflexão proporcionará informações que, certamente, complementarão a sua formação:

¹ Um estudo preliminar foi publicado na *Revista Ciranda* (Unimontes), volume 4, n°. 1/2020 .

[...] a prática da reflexão sobre a prática tem favorecido as discussões sobre o processo pedagógico, suas multifaces e suas questões necessárias indagam a respeito de quem toma as decisões sobre o rumo do processo pedagógico e quais os interesses dos que participam dessas decisões. [...] Todos têm voz e vez para interferir na direção que o projeto do curso vai assumindo (PICONEZ, 1994, p. 28-29).

O estágio vai além de uma encenação, de uma situação de mera avaliação no processo de formação, pois pode possibilitar aos estudantes/estagiários a realização de uma atividade teórico-prática, crítica-reflexiva sobre a docência, respaldada pelo referencial teórico e pelo conhecimento de uma realidade de atuação, devendo articular ensino, pesquisa e extensão.

Cury (2003, p. 113-122) refere-se ao Estágio Curricular Supervisionado como a oportunidade de articulação entre o momento do saber e o momento do fazer, ao afirmar que: “O momento do saber não está separado do momento do fazer, e vice-versa, mas cada qual guarda sua própria dimensão epistemológica”. O aprender a ser professor, dessa forma, é reconhecido como um “saber profissional intencionado a uma ação docente nos sistemas de ensino”.

Almeida e Pimenta afirmam que o professor que recebe o estagiário:

[...] também é um formador de professores e responsável pela construção da identidade docente do estudante, pois este compartilha saberes construídos a partir de suas vivências profissionais dentro de um contexto sócio histórico e técnico pedagógico (ALMEIDA; PIMENTA 2014, p. 73).

Sendo assim, o estágio supervisionado é um componente curricular abrangente no qual os alunos estagiários vivenciarão práticas e modos de atuação do cotidiano escolar, pois, conforme disposto no artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), os alunos não poderão ser visualizados meramente como profissionais que atuarão somente na sala de aula, devendo participar da vida da escola de um modo geral, o que inclui a sua participação em atividades, tais como: elaboração da proposta pedagógica da escola; elaboração e cumprimento de planos de trabalho; zelo pela aprendizagem do aluno; estabelecimento de estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; participação nos períodos de planejamento; avaliação e desenvolvimento profissional,; colaboração com as atividades de articulação da escola, com as famílias e a comunidade.

Compreendido dessa forma, o estágio supervisionado não deve ser de responsabilidade somente de uma disciplina-campo de saber, como, a Didática e a Prática de Ensino. Por isso, se faz necessário que as diferentes disciplinas que compõem os currículos dos cursos de formação de professores busquem estratégias/metodologias de interação, que subsidiem os estagiários e lhes deem a possibilidade de elaborar conceitos, interpretar e reconhecer a realidade. Desse modo, a relação teoria-prática pode ser construída. Para tanto, a proposição de estágios nos cursos de licenciatura deve se constituir em um projeto integrador, construído pelos responsáveis pela oferta das disciplinas do curso, a partir da identificação e análise das principais questões comuns ao cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, o estágio curricular obrigatório funcionará como elo entre os componentes curriculares da formação comum (conhecimentos sobre o aluno nas suas diferentes dimensões, sobre a escola básica, sobre a dimensão cultural, social, ambiental, política e econômica da educação e conhecimentos pedagógicos) e os da

formação específica (conhecimentos que são objeto de ensino), garantindo a inserção do licenciando na realidade viva do contexto escolar.

É necessário, para tal, que os envolvidos na oferta do curso tenham clareza quanto ao perfil de profissional que buscam formar, para que direcionem seus esforços, nesse sentido. O estágio/prática do curso deveria constituir-se em espaços/tempos importantes de formação, oportunistas de sínteses pessoais sobre conteúdos, teorias e experiências.

Lembramos que o estágio supervisionado se constituiu, por muito tempo, como a única disciplina de prática de ensino dedicada a orientar a formação de futuros professores nos cursos de licenciatura. Porém, a legislação da última década introduziu novas formas de conceber a prática de ensino nas licenciaturas, considerando a necessidade de maior integração entre teoria-prática na formação inicial. Nesse sentido, introduziu a inserção de práticas, desde o início dos cursos de licenciaturas, mobilizando e articulando diferentes conhecimentos e experiências.

O acadêmico deverá, de acordo com essas novas propostas, ao longo de toda a sua formação, vivenciar situações próprias do ambiente escolar, procurando articular os conhecimentos adquiridos das diferentes disciplinas cursadas, de maneira que esses lhes permitam enfrentar os desafios, encontrar novas saídas e fazer avançar os processos de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, teoria e prática passam a ser consideradas indissociáveis da ação docente, uma vez que, para refletir a respeito das dificuldades, necessidades, contradições que emergem da prática, é preciso buscar as teorias. Segundo Pimenta e Lima (2004), as teorias exercem um papel fundamental na ressignificação da prática, pois ilu-

minam e oferecem instrumentos necessários de análise e investigação, através dos quais é possível questionar práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, rever as próprias teorias.

É importante que os estágios valorizem as atividades que proporcionam um aprender a aprender e um saber pensar, raciocinar, investigar, tendo como foco o desenvolvimento de habilidades e competências, pois, pela dinâmica e rapidez cada vez maior com que os saberes são produzidos, as metodologias deverão proporcionar autonomia ao acesso do conhecimento.

O estágio na formação do educador, dependendo da forma como será conduzido, terá um papel formativo fundamental, pois aproxima os estagiários da realidade das escolas, a fim de que eles possam compreender melhor os desafios que deverão enfrentar no mundo do trabalho, de forma crítica e consciente.

Conforme Kulcsar (1994, p. 65): “o Estágio não pode ser encarado como uma tarefa burocrática a ser cumprida formalmente. [...] Deve, sim, assumir a sua função prática, revisada numa dimensão mais dinâmica, profissional, produtora, de troca de serviços e de possibilidades de abertura para mudanças”.

Ainda que a importância do estágio seja inegável no processo de formação profissional e que venha sendo objeto de muitas pesquisas e publicações, não percebemos, em nossa realidade, como resultado desses estudos, um impacto significativo na sua dinâmica, em outras palavras, na forma dele ser concebido e desenvolvido no processo de formação inicial de professores. Assim, várias questões têm nos instigado com relação a essa problemática, tais como: O que esses estudos em outros espaços têm mostrado? Quais são as concepções de prática de ensino e de estágio supervisionado subjacentes aos aspectos

legais tratados? Quais são os limites/desafios e possibilidades apontadas por estes trabalhos? Nesse estudo, passamos a refletir pontualmente sobre a prática e estágio no contexto da pesquisa.

A PRÁTICA E O CONTEXTO DA PESQUISA

Uma forte tendência presente nos estudos analisados sobre a prática de ensino e o estágio supervisionado e sua relação com a formação docente é a pesquisa. No Brasil, na década de 90, com questionamentos sobre a indissociabilidade entre teoria e prática, no contexto da concepção de professor pesquisador de sua prática, tem origem o movimento de valorização da pesquisa:

A formulação do estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis, tendo por base a concepção do professor (ou futuro professor) como intelectual em processo de formação e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado, abriu espaço para um início de compreensão do estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 47).

Assim, com as contribuições de autores sobre a concepção do professor como profissional reflexivo, o estágio passa a ser visto também como facilitador da articulação teoria e prática, possibilitando ao licenciando o desenvolvimento de “[...] comportamentos de observação, reflexão crítica, reorganização das ações, características próximas à postura de um pesquisador, investigador, capaz de refletir e reorientar sua própria prática, quando necessário” (KENSKI, 1994, p. 47).

De acordo com Barcelos (2006, p.74), as novas diretrizes

sobre Formação de Professores para a Educação Básica:

Convocam os formadores de professores a refletirem sobre dois aspectos: tornar a formação inicial de professores um efetivo projeto coletivo, capaz de envolver a instituição formadora e o conjunto de formadores, e estabelecer uma parceria com a escola, na qual estagiários, professores e supervisores de estágio, juntos, possam aprender a trabalhar profissionalmente no cotidiano escolar.

Desde então, inúmeros pesquisadores defendem a introdução da pesquisa nos cursos de formação de professores. Trabalhos, como o de Gil-Pérez e Carvalho (2000), consideram a iniciação do licenciando à pesquisa como requisito básico para sua formação, pois associando ensino e pesquisa às necessidades formativas do graduando, estas se complementarizam na utilização da pesquisa para inovações didáticas dentro de sua futura prática.

Dentre outras experiências que buscam colocar a dimensão da pesquisa no processo formativo dos professores, aparecem os trabalhos de Bastos e Caldeira (2000), que fizeram esforços para compatibilizar os estágios de observação/regência com pequenos projetos de pesquisa, já Galiuzzi e Moraes (2001) investigaram experiências sobre a utilização da pesquisa como princípio didático em cursos de licenciatura.

Tardif (2000) relata inúmeras experiências e possibilidades na formação inicial em diferentes países, em mais de duas décadas, que utilizam a colaboração dos professores da escola, como copesquisadores na reelaboração do repertório de conhecimentos para o ensino.

Fazenda (1991) insiste na necessidade de se ter um projeto coletivo de formação do educador e nele contemplar

o lugar do estágio; ainda, segundo essa autora, urge entender o estágio na perspectiva da pesquisa. Ludke (2001, p.127) pergunta: “Até que ponto a dimensão da pesquisa constitui preocupação efetiva dos currículos dessas instituições ao preparar o futuro professor?” Kenski (1994), por sua vez, observa que a vivência escolar dos estágios pode ser aproveitada como ponto inicial de pesquisa em atividades desenvolvidas no próprio estágio.

Nesse sentido, o enfoque do ensino voltado para o desenvolvimento da capacidade reflexiva do futuro professor direciona o processo de formação docente para um processo de pesquisa, capaz de formar um professor pesquisador. Pimenta (2002) reflete sobre alguns aspectos desse enfoque, partindo do pressuposto que a pesquisa é um instrumento valioso na formação docente. Nesse sentido, a autora traz alguns questionamentos: “que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir?” (PIMENTA, 2002, p. 25).

Pimenta entende que o estágio supervisionado deve se constituir em uma possibilidade concreta de problematização da prática pedagógica, que a relação teoria e prática pode ser equacionada através da pesquisa. Pimenta e Lima (2004, p. 23) propõem: “o estágio realizado com pesquisa e como pesquisa, contribuindo para uma formação de melhor qualidade de professores”. Segundo as autoras, é necessário que a pesquisa realizada no estágio não se configure como uma pesquisa que não seja do estagiário. Por isso, torna-se necessário compreender o estágio *com e como* pesquisa bem como sua importância na formação docente dos futuros professores, o que leva a questionar o aligeiramento dessa formação, o que pode ser um empecilho a essas propostas. Essa proposta baseia-se em pesquisas que apontam:

Com unanimidade, que a universidade é por excelência o espaço formativo da docência, uma vez que não é simples formar para o exercício da docência de qualidade e que a pesquisa é o caminho metodológico para essa formação. Contrapõem-se, portanto, às orientações das políticas geradas a partir do Banco Mundial, que reduzem a formação a mero treinamento de habilidades e competências. (PIMENTA E LIMA, 2004, p. 41).

De acordo com Barreiro e Gebran (2006, p. 24), a pesquisa provoca no acadêmico a incerteza, ou seja, a desestruturação de suas verdades, pois enfrentar uma situação concreta que precisa ser refletida, não pode ser buscada simplesmente na reprodução de ideia. Esse processo caracteriza-se pela busca de soluções para os problemas detectados, exigindo reflexão e nova ação. Para isso, é essencial a relação teoria e prática.

Nessa mesma linha, Lins (2016), no trabalho intitulado *A articulação teoria-prática: o papel da pesquisa na formação profissional* destaca que a pesquisa provoca uma desconstrução, no sentido de colocar as teorias à prova e não as aceitar como dogmas, o que acarretaria uma postura profissional improdutiva.

No que diz respeito ao ato de pesquisar, os alunos, aos poucos, desconstroem a idéia que fazem de que para pesquisar é necessário apenas se apropriar de técnicas e passam a compreender este processo como um processo que exige capacidade de observação, questionamento, análise, reflexão, crítica, articulação de pensamento (teoria – realidade, Psicologia – outras áreas de conhecimento), enfim, criação. É possível visualizar, também, o processo de aquisição de autonomia intelectual do aluno em relação às idéias defendidas pelo professor, uma vez que ele entra em contato com uma referência bibliográfica construída a partir das necessidades de seu objeto de estudo e de suas identificações com as idéias discutidas pelos autores lidos; cria-se, neste sentido, clima favorável ao questionamento, à dúvida, essenciais para processo de conhecimento. (LINS, 2016, p. 04).

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2004, p. 43) defendem:

[...] o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Porém, o processo de acesso à teorização da prática só é possível por um processo de reorganização interpretativa do fazer, à luz de outras interpretações a respeito da realidade. Desse modo, podemos dizer que a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Desse ponto de vista, pesquisa no estágio pode possibilitar ao acadêmico desenvolver posturas e habilidades de investigação, buscando elaborar projetos que propiciem situações para compreender e problematizar a realidade vivida. Segundo Moraes (2000, p. 112):

A perspectiva de realização da pesquisa nos estágios supervisionados indica uma mudança no processo de realização dessa atividade. Ao invés de esses trabalhos tomarem o esquema observação, participação e regência, verificou-se neles a utilização da *metodologia da pesquisa* (grifo da autora), ou seja, a realização dos estágios por meio das seguintes fases: identificação das dificuldades que envolvem o cotidiano escolar (problematização), seleção do referencial teórico, elaboração de um projeto – ação, aplicação desse projeto (intervenção) e análise dos resultados.

A perspectiva trazida por Moraes aponta para a realização do estágio *como* pesquisa, em que se levanta uma problemática, ou seja, uma dificuldade, busca-se um referencial teórico e elabora-se um projeto. Esse inclui a definição de objetivos, da metodologia e dos procedimentos metodológicos. Em seguida, executa-se o projeto, analisam-se os resultados e produz-se um relatório. É nesse aspecto que o estágio como pesquisa se coloca, no momento atual, como postura teórico-metodológica e desafio (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 56).

Há pesquisadores brasileiros, envolvidos com a temática da prática e do estágio, que desenvolvem seus trabalhos, neste campo, na perspectiva da pesquisa como elemento que possibilita a articulação entre teoria e prática, tanto no desenvolvimento profissional quanto curricular. Dentre eles, Lima e Pimenta, citadas anteriormente, como também Evandro Ghedin que apresentaram trabalhos tratando do tema, tanto no ENDIPE 2004, como 2008, defendendo o estágio como pesquisa.

Ghedin (2004), no trabalho intitulado *A pesquisa como eixo interdisciplinar no estágio e a formação do professor pesquisador-reflexivo*, alerta para o cuidado que a universidade deve ter para além da formação voltada para o ensino, exigindo uma reformulação da concepção curricular:

Dentro desta perspectiva destacam-se algumas propostas que estimulam uma revisão na formação acadêmica dos professores: o professor investigador em aula e o professor pesquisador. No âmbito da formação especificamente acadêmica a perspectiva do professor/pesquisador traz algumas implicações que obrigam a uma revisão do processo formativo e da concepção curricular. Uma dessas implicações diz respeito às formas de superação do tradicional distanciamento entre pesquisa acadêmica e prática pedagógica. Nessa direção compreendemos que a práti-

ca reflexiva tem o mesmo sentido e direção da prática orientada pela pesquisa. (GHEDIN, 2004, p. 675).

No trabalho apresentado em 2008, Ghedin e Almeida, buscando responder à questão: “*qual é o papel da pesquisa na formação do professor no espaço do estágio enquanto praxis formativas*”, concluem que o estudante, durante a formação inicial, deve ter a oportunidade de aprender a produzir conhecimento com rigor, o que certamente será possível com práticas investigativas:

Dentro do contexto e dos limites deste trabalho, podemos concluir que este texto nos leva a pensar, enquanto conclusão parcial, até aqui possível, que o trabalho docente implica a mobilização de um conjunto de saberes e, dentre estes, o saber produzir conhecimento com autonomia, propriedade científica, sistematicidade e rigor, constituem-se ações e condições que não são possíveis sem a aprendizagem da investigação como instrumento que possibilita a transformação da experiência em conhecimento sistematizado. Isso quer dizer que não é possível continuar ensinando a aprendizagem da profissão sem ensinar junto com ela os processos que permitem ao professor iniciante dominar os meios para produzir os produtos e as próprias condições de seu trabalho enquanto intelectual crítico. (GHEDIN; ALMEIDA, 2008, p. 10).

Assumir o estágio como prática orientada pela pesquisa, pode ser uma maneira para criar condições para o surgimento de atitudes mais interdisciplinares. Essa dinâmica torna-se possível, quando o estágio se constitui em oportunidade coletiva para elaboração do conhecimento sobre a prática, além de ser espaço de reelaboração de saberes que se processam na prática de ensino.

Mattei e Malanchen (2004) relatam a realização de um trabalho na Prática de Ensino do curso de Pedagogia como pesquisa:

Buscando na disciplina a unidade entre teoria e prática, considerando as contradições e conflitos ideológicos existentes. Partindo dessa discussão, foi realizada uma pesquisa do tipo etnográfica e análise do projeto político pedagógico da escola campo. Para concluir esta pesquisa, foram propostos possíveis projetos para serem desenvolvidos na prática de ensino II. (MATTEI; MALANCHEN, 2004, p. 1211).

Também Dorneles e um grupo de alunos (2006) desenvolvem a disciplina Prática de Ensino II no curso de Educação Física, da UNIJUI, utilizando a investigação como estratégia para analisar as ações realizadas pelo professor de Educação Física, bem como, diagnosticar a visão da direção das escolas sobre o desempenho do professor de Educação Física no contexto escolar.

A transformação da prática dos professores se dá, pois, numa perspectiva crítica. Assim, deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, conforme já abordamos anteriormente, evitando que a ênfase no professor não venha a operar, estranhamente, a separação de sua prática do contexto organizacional no qual ocorre. Fica, portanto, evidenciada a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta. Essa articulação, em nosso entender, só pode dar-se por um processo de investigação. “Por isso é fundamental que os professores, já no seu processo de formação inicial, possam fazer uma experiência de pesquisa. Pensamos que o estágio se constitui um tempo e um espaço privilegiado para este processo formativo” (GHEDIN, 2004, p. 683).

Lemos (2008) também toma a prática de ensino e o estágio como objeto de pesquisa, investigando as bases teóricas e metodológicas que fundamentam a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica e os seus desdobramentos, analisando as suas ementas e programas e comparando-as com o documento de implementação da proposta. Esses autores concluem que, embora a proposta seja inovadora, o trabalho interdisciplinar e coletivo ainda necessita de maior cuidado.

As aproximações referem-se à organização da estrutura das disciplinas e os distanciamentos referem-se a sua dinâmica. O documento propositivo para a prática de ensino em forma de Pesquisa e Prática Pedagógica, e a proposta implementada no Centro de Educação da UFPE se caracterizam como inovadores. Entretanto, a perspectiva interdisciplinar que perpassa a proposta, ainda requer muito esforço para a sua construção, assim como o trabalho coletivo. (LE-MOS, 2008, p. 01).

O estágio é também considerado objeto de estudo no trabalho de Ramos e Wense (2008), em que buscam identificar a percepção de professores-regentes sobre o estágio supervisionado do curso de História, da Universidade Estadual de Santa Cruz, e indicam que:

Os resultados revelaram que o estágio do curso de História vem sendo desenvolvido sem a articulação necessária de existir entre a agência formadora e as escolas campo. Quanto ao desempenho dos estagiários, os regentes indicaram que estes apresentam bom conhecimento do conteúdo, mas enfrentam dificuldades de relacionamento com os alunos e poucas inovações pedagógicas. (RAMOS; WENSE, 2008, p. 01).

Campos (2008), em uma síntese de sua tese de doutorado, toma a prática de ensino como objeto de estudo,

buscando atribuir-lhe um novo significado, a partir do que propõem as Diretrizes Curriculares e os teóricos da prática reflexiva, e conclui que:

[...] não se promove a articulação da prática e teoria enquanto eixo do currículo, mas apenas em algumas disciplinas isoladas. Em face disso, é possível dizer que o panorama desfavorece uma profissionalidade que ressalta o papel de professor como alguém atuante, crítico, criativo e comprometido com as finalidades educacionais na educação básica, distanciando-se da perspectiva de profissionalização docente. Oitocentas (800) horas de prática nos cursos: restrita à prática de ensino e estágio curricular; oferecimento nas disciplinas de cunho pedagógico e de forma isolada no currículo; articulação Teoria e Prática é “apêndice” não eixo curricular. (CAMPOS, 2008, p. 01).

Essa conclusão de Campos aponta para o fato de que a prática, ao ser considerada um componente curricular com uma carga horária determinada, caracterizada e desenvolvida como prática de ensino e estágio, deixa de ser um elemento constituinte de todas as disciplinas do curso, o que seria fundamental para uma formação em que todos estivessem imbuídos do objetivo principal que é a formação do professor para atuar na educação básica. Conforme afirma a autora, essa prática está distante da defendida no referencial teórico por ela adotado.

Sousa (2006, p. 01) traz um estudo em que investigou fatos históricos relevantes que contextualizam a dimensão prática da formação no estágio supervisionado, e conclui:

[...] o Estágio se apresenta no contexto histórico, como um aspecto relevante na dimensão prática da formação, sendo um espaço de reflexão, possibilitando transformações na prática profissional, além de apresentar como finalidade a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

Borges (2004), partindo dos relatórios finais das disciplinas: Prática em Orientação Educacional; Estágio Supervisionado em Orientação Educacional e do desenvolvimento de grupos de discussão mediados pela professora em sala de aula, constatou a ausência de espaços acadêmicos que tratassem de situações inusitadas, transformando esses dados em elementos de análise, formulando as seguintes questões:

[...] até que ponto o inusitado permite desvelar os limites e possibilidades do processo de formação do Orientador Educacional? Esta questão central se desdobra nos três objetivos da pesquisa: 1) Conceituar as situações inusitadas advindas do campo de estágio; 2) Analisar as faces das situações inusitadas apresentadas e discutidas com os alunos; 3) Propor alguns encaminhamentos frente às situações inusitadas evidenciadas pelos estagiários. (BORGES, 2004, p. 3628).

Souza e o seu grupo de pesquisa (2006) apresentaram um trabalho que também toma o estágio na licenciatura em Biologia como objeto de pesquisa com o seguinte objetivo:

[...] entender a complexidade de sentidos construídos sobre o estágio e as condições de produção dos estágios curriculares da licenciatura em Biologia. Procurando levantar a problemática integração universidade e escola, a partir de seus atores, procuramos analisar numa fase exploratória, os documentos sobre tema, como os Projetos Pedagógicos de escolas que já eram nossos campos de estágio, manuais de estágio, entre outros. Também observamos a fala de vários sujeitos envolvidos no funcionamento dos estágios: diretores, professores e estagiários [...] (SOUZA et al, 2006, p. 01).

Outro estudo na mesma linha é o de Almeida (2006 p. 01), cujo objetivo foi o de avaliar o processo de realização

do estágio acadêmico no curso de Administração na IES “X” e sua importância para a formação técnica e humana do futuro profissional.

Na pesquisa apresentada por Carvalho (2016), a pesquisadora tomou, como sujeitos, professores e alunos do estágio, buscando investigar como a compreensão sobre o papel do estágio, em sua formação inicial, é construída. Assim, o estágio é objeto de pesquisa. Nas considerações provisórias, a autora afirma:

[...] apresentamos as impressões iniciais refletindo sobre a superação do reducionismo teoria-prática que esta disciplina foi renegada ao longo da história dos cursos de licenciaturas, na perspectiva de re-significação do papel do estágio, a academia e o espaço para a subjetividade, as possibilidades e potencialidades formativas oferecidas pelas vivências na abordagem (auto) biográfica, construindo diferentes percursos formativos, para além das competências; por uma outra epistemologia da formação (CARVALHO, 2016 p. 01).

Maria do Socorro Lima apresenta, em 2004, um estudo das produções dos ENDIPes, de 2000 a 2002, analisando as contribuições dos estudos e pesquisas apresentadas para o estágio supervisionado. Entendemos que, nesse trabalho, o estágio passa a ser um objeto de pesquisa, assim caracterizado pela autora:

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a contribuição desses encontros para a produção do conhecimento no estágio curricular, realizado nos cursos de formação docente, e analisar as tendências teorias e práticas dos trabalhos apresentados nos pôsteres e painéis publicados nos Anais dos X e XI ENDIPes. Para identificar as tendências investigativas e as práticas dos professores no Estágio Supervisionado, realizou-se uma investigação que consistiu em analisar os dois eventos em um só bloco de 149 pôsteres e

painéis, considerando-se os trabalhos teóricos sobre os vinte anos de ENDIPE, bem como as publicações sobre as Práticas de Ensino das disciplinas específicas. (LIMA, 2004, p. 3050).

Nesse estudo, a autora chega às seguintes conclusões, destacando que, nos trabalhos analisados, prevalece o processo investigativo:

Dessa forma, verifica-se, ainda, que o enfrentamento dos desafios, problemas e a avaliação do ensino superior no contexto das reformas políticas e educacionais encontram, no Estágio Supervisionado curricular, espaço para discussão, debate e troca de experiências. Finalizando, percebe-se que, nos painéis e pôsteres analisados, prevaleceu o processo investigativo, tanto como objeto de análise de pesquisas, como em atividade da disciplina ou integrando o conjunto de trabalhos realizados.

Incluem-se, ainda, as pesquisas que se utilizam do material produzido no Estágio e o seu próprio desenvolvimento no currículo das licenciaturas. A pesquisa bibliográfica sobre os fundamentos e do estudo conceitual destaca-se na quase totalidade dos registros, principalmente nos painéis.

É preciso ter cuidado para que os reais objetivos do estágio curricular não se percam com o maior uso de procedimentos de pesquisa no decorrer do estágio. É necessário que a pesquisa, realizada no estágio, não se configure como uma pesquisa que não seja do estagiário. Por isso, torna-se necessário compreender o estágio com e como pesquisa bem como sua importância na formação docente dos futuros professores (LIMA, 2004, p. 3058).

Essa mesma autora, em 2008, apresentou um trabalho intitulado *O estágio como aprendizagem da profissão, mediado pela pesquisa*, em que, relatando um projeto desenvolvido em cursos de licenciaturas por quatro professores, destaca o papel da Didática e da pesquisa como

elemento mediador e articulador no processo de formação docente:

O papel da Didática é fundamental para que os cursos de licenciatura promovam a reflexão sobre a docência, tendo a prática como ponto de chegada e de partida. Acreditamos que pesquisa no Estágio/Prática de Ensino pode fazer essa mediação e articular o diálogo necessário para a formação docente. (LIMA, 2008, p. 09).

Azevedo e Abib (2006, p. 01), também tomam as produções apresentadas nos ENDIPEs, com o objetivo de:

Focar as pesquisas apresentadas nos três últimos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino, quanto à forma de desenvolvimento dos estágios supervisionados em relação aos estilos de orientação/supervisão empreendidos pelos professores formadores junto aos estagiários.

O processo investigativo no estágio supervisionado e na prática de ensino ainda se faz presente, de forma marcante, nas produções por nós analisadas, quer considerando-os como objeto de pesquisa, ou usando a pesquisa como estratégia para o seu desenvolvimento. Especialmente, em 2008 e 2012, chama-nos a atenção que vários foram os trabalhos que consideram o estágio como objeto de pesquisa. Isso nos leva a inferir que os pesquisadores estão sentindo a necessidade de se debruçarem sobre essa temática, buscando investigar os avanços que os aspectos legais, as teorias e as experiências têm trazido a esse importante componente da formação, como também investigar o que ainda tem se constituído em obstáculo ou em limites para que a prática assuma o seu papel. Enfim, verificar em que medida e aspectos estamos nos aproximando ou nos afastando do discurso de uma prática reflexiva e transformadora, que tem sido a tônica

dos discursos que a sustenta nos últimos anos. , ou seja, problematizar a própria prática.

A seguir, pontuamos outros aspectos revelados pelas produções apresentadas nos ENDIPEs estudados que julgamos relevantes:

- o estágio supervisionado e a prática são considerados um espaço interdisciplinar de formação, com a finalidade de favorecer maior conhecimento da realidade profissional, através de um processo de estudo, análise, problematização, teorização, reflexão, proposição de alternativas, intervenção e redimensionamento da ação;
- as práticas interdisciplinares não têm um sentido único. Sob esta perspectiva, alguns trabalhos concebem a prática de ensino e o estágio como espaços propícios para a articulação entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos, outros atribuem a eles o papel de integração do contexto profissional ao contexto formativo, e outros, ainda, como espaço de integração entre a prática e a teoria;
- a pesquisa de cunho interdisciplinar é apresentada como uma alternativa para as mudanças nas práticas dos cursos de formação de professores, considerando que, é a partir do contato real com o trabalho pedagógico, que os alunos e professores podem reconhecer a insuficiência do conhecimento, ou seja, problematizar a própria prática;

- a prática de ensino vivenciada no estágio, com o objetivo de formar um professor reflexivo, crítico e pesquisador, aparece como uma possibilidade promissora para que o aprendizado da profissão se dê numa construção coletiva, em que todas as dimensões possam ser exploradas. Destacam, ainda, que a postura do estagiário é um fator determinante para que esse objetivo possa ser atingido;
- a prática de ensino e o estágio são considerados como momentos privilegiados de ação-reflexão-ação, e como elementos integradores do currículo, que possibilitam a unidade teoria-prática;
- o estágio é enfatizado como possibilidade de intervenção/transformação. Essas produções deixam transparecer, de forma explícita, que os projetos devem acontecer de forma conjunta entre as escolas de formação e as escolas-campo, entre seus professores, alunos e coordenadores, deixando clara a preocupação de que a instituição formadora deve elaborar os projetos a partir das problemáticas levantadas na realidade escolar e/ou na sala de aula, podendo, assim, promover mudanças;
- o estágio é também apontado como um espaço de formação continuada do professor que recebe o estagiário, e, entre eles, pode-se estabelecer um momento rico de trocas em que ambos têm a oportunidade de aprender e de se constituir como professor;

- alguns estudos apresentados enfatizam a importância da articulação entre a instituição formadora e a escola-campo, embora essa articulação seja ainda um aspecto complexo, com dificuldades para ambas. Há produções que apresentam experiências exitosas nesse sentido, embora a falta de articulação entre universidade tenha sido apontada como algo que vem gerando dificuldades para os futuros professores construírem os saberes relativos à prática escolar;
- o estágio tem deixado de ser apenas preocupação do professor de didática ou do professor orientador, embora os estudos relatem a necessidade de envolvimento de todos os formadores;
- os instrumentos de registro, como relatórios, portfólios, diários de campo têm se constituído em elementos importantes de formação, de construção de saberes, de reflexão, assim como têm sido objeto de estudo.

As produções nos revelaram desafios, dentre eles, destacamos a necessidade de:

- ampliar espaços de diálogos entre universidade, escola e comunidade;
- promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, garantindo a qualidade da formação inicial;
- entender o estágio supervisionado e a prática como componentes integrantes do currículo;

- promover condições para que o professor orientador de estágio coordene e acompanhe efetivamente o estágio na escola-campo;
- promover uma maior participação e compromisso dos formadores com as questões e demandas que a escola básica coloca aos estagiários;
- não restringir a responsabilidade da prática de ensino somente ao professor orientador do estágio, mas a todos os professores formadores.

As produções nos revelaram também possibilidades, dentre as quais destacamos:

- o fortalecimento da relação da instituição de ensino superior e as escolas de educação básica, constituindo grupos de estudo, de planejamento, de avaliação, por meio do trabalho coletivo, do trabalho colaborativo, da pesquisa-ação;
- a abertura para o diálogo entre formadores e entre esses e a comunidade;
- a formação do professor como um investigador de sua prática, capaz de refletir na ação e sobre a ação;
- o aproveitamento das produções dos alunos no estágio, como instrumento de formação, de discussão para os formadores e gestores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos assinalaram que os problemas e desafios são grandes, complexos e múltiplos, mas existem várias iniciativas buscando propostas de estágios que sejam coerentes com os princípios norteadores da formação de professores, observa-se, entretanto, que essas propostas estão em um processo de construção, mesmo que apresentem resultados significativos.

Acreditamos que as análises aqui apresentadas possam contribuir de forma significativa para ampliar as discussões quanto ao desenvolvimento da prática e do estágio supervisionado nas universidades, para a elaboração de novas estratégias para uma formação inicial de professores, consistente e eficaz.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Liliane Regis de. O papel dos estágios acadêmicos na formação profissional do administrador: estudo de caso na instituição de ensino superior “X”. In: **XIII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 2006, Recife. Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social, Anais Eletrônicos, 2006.

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Org.). **Estágios supervisionados na formação docente**: educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014. 156 p.

AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de; ABID, Maria Lucia Vital dos Santos. Os estágios supervisionados e os estilos de Orientação. In: **XIII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**,

2006, Recife. Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social, Anais Eletrônicos, 2006.

BARCELOS, N. N. S.; VILLANI, A. Troca entre universidade e escola na formação docente: uma experiência de formação inicial e continuada. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 73-97, abr. 2006.

BARREIRO, Iraide Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Educação Superior: abrindo trilhas para investigar o inusitado no contexto do estágio supervisionado em orientação educacional. In: **XII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 2004, Curitiba. Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Diversidade, Mídias e Tecnologias na Educação, Anais Eletrônicos, 2004.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 10 fev. 2008.

CAMPOS, M. Z. A Prática nos cursos de licenciatura: reestruturação da formação inicial. In: **ENDIPE - XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 2008, Porto Alegre. Trajetórias e processos de ensinar e aprender lugares, memórias e culturas, Anais eletrônicos, 2008.

CARVALHO, Ana Jovina Oliveira Vieira de. Estágio Supervisionado E Narrativas (Auto) Biográficas: experiências de uma outra epistemologia da formação docente. In: **ENDIPE - XVIII ENDIPE – Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira**, 2016.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estágio Supervisionado na formação docente. In: LISITA, Verbena Moreira; SOUSA, Luciana Freire (org.). **Políticas Educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 113-122.

DORNELES, Cleia Inês Rigon et al. O estágio como uma estratégia de investigação das práticas pedagógicas dos alunos do curso de educação física da Injuí. In: XIII **ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 2006, Recife. Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social, Anais Eletrônicos, 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991.

GALIAZZI, M. C.; MORAES, R. (2001). Pesquisar em aula: espaço de transformação na formação do professor de ciências. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**, 2001. Atibaia. Atas... Atibaia: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2001. CD ROM.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de crianças**. Ijuí-RS: Ed. Unijuí, 2003. 288 p.

GHEDIN, Evandro Luiz. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

GHEDIN, Evandro. A pesquisa como eixo interdisciplinar no estágio e a formação do professor pesquisador-reflexivo. In: **XII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 2004, Curitiba. Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Diversidade, Mídias e Tecnologias na Educação, Anais Eletrônicos, 2004.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Whasgthon Aguiar de. O estágio como aprendizagem dos processos de pesquisa. In: **ENDIPE - XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 2008, Porto Alegre. Trajetórias e processos de ensinar e aprender lugares, memórias e culturas, Anais eletrônicos, 2008.

KENSKI, Ivani Moreira. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, Stela. Bertholo. (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 1994, p. 39-51.

KULCSAR, Rosa. O Estágio Supervisionado como Atividade Integradora. In: PICONEZ, Stela C. B. (org.) **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 2. ed. Campinas-SP: Papyrus, 1994.

LEMOS, Ana Raquel Pereira. A prática de ensino sob forma de pesquisa e prática pedagógica no Curso de Pedagogia. In: **XIII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 2006, Recife. Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social, Anais Eletrônicos, 2006.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: Reflexões sobre prática de ensino e ação docente**. 3. ed. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, 2004.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre estágio/prática de Ensino na Formação de Professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, p. 195-205, jan. 2008.

LINS, Carla Acioli. Articulação Teoria-Prática: o papel da pesquisa na formação profissional. In: **XIII ENDIPE** – “Educação, Questões Pedagógicas e Processos Formativos: compromisso com a inclusão social Anais Eletrônicos, 2016.

LUDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, p. 27-54. 2001.

MATTEI, Andréa Cristina; MALANCHEN, Julia. Prática de Ensino I: subsídios para uma reflexão sobre a estágio supervisionado na formação do professor. In: **XII ENDIPE** - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2004, Curitiba. Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Diversidade, Mídias e Tecnologias na Educação, Anais Eletrônicos, 2004.

MORAES, Pereira Gonzaga de Moraes de. **A prática de ensino no curso de Pedagogia**: um olhar sobre a produção dos ENDIPEs (1994 e 1996). Florianópolis – SC, 2000 Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC.

PICONEZ, Stela Conceição Berto (org.) **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 224 p.

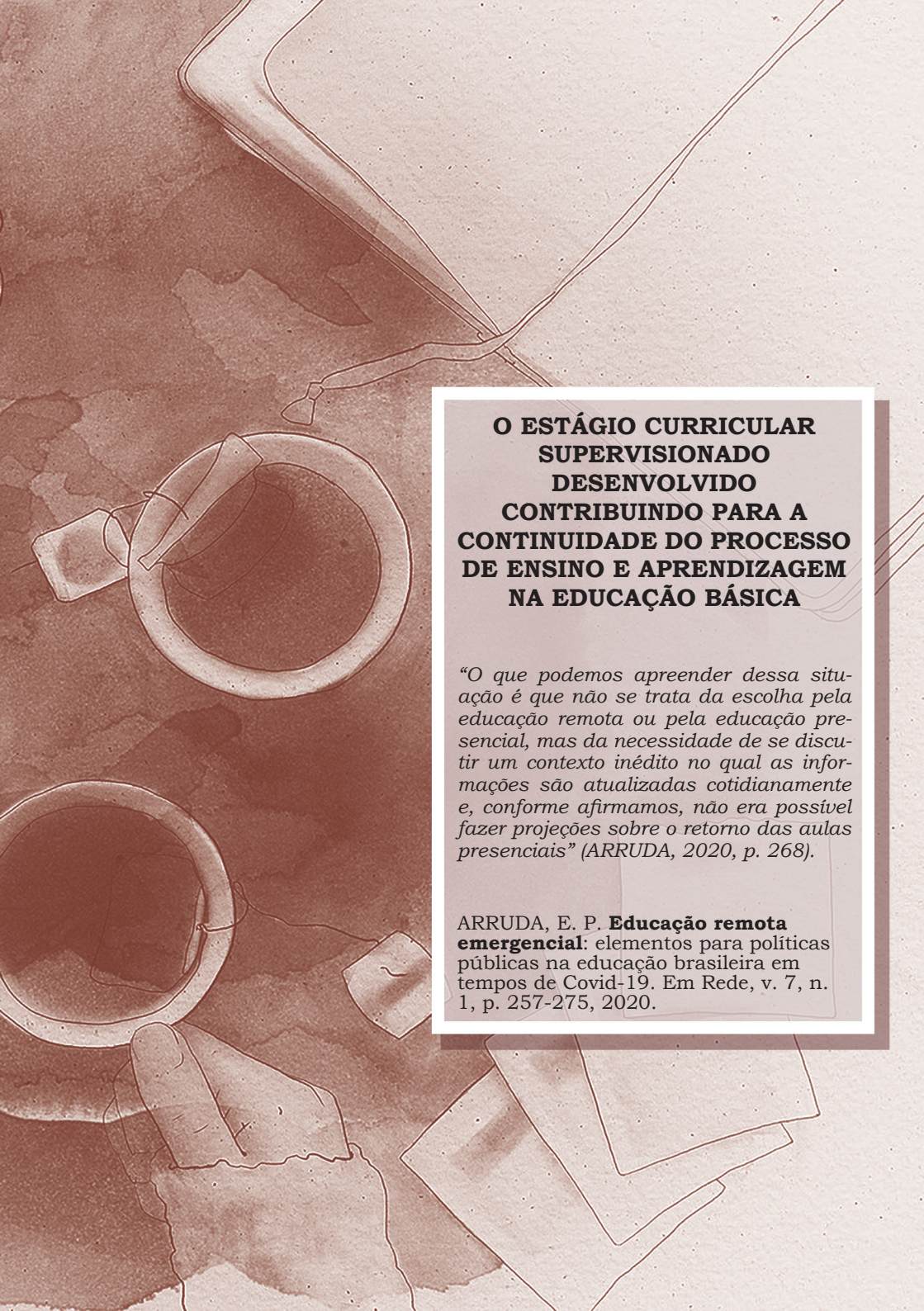
PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RAMOS, Rosenaide Pereira dos Reis; Wense Maria Izabel de Oliveira R. O Estágio supervisionado do curso de licenciatura na percepção dos professores-regentes. In: **XIV ENDIPE** – Porto Alegre. Trajetórias e processos de ensinar e aprender lugares, memórias e culturas, Anais eletrônicos, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SOUZA, Ana Lourdes Lucena de. O Estágio Supervisionado e a Formação do Professor na História da Educação Brasileira. In: **XIII ENDIPE** - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife. Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social, Anais Eletrônicos, 2006.

TARDIF, Mauricio. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.



**O ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO
DESENVOLVIDO
CONTRIBUINDO PARA A
CONTINUIDADE DO PROCESSO
DE ENSINO E APRENDIZAGEM
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

“O que podemos apreender dessa situação é que não se trata da escolha pela educação remota ou pela educação presencial, mas da necessidade de se discutir um contexto inédito no qual as informações são atualizadas cotidianamente e, conforme afirmamos, não era possível fazer projeções sobre o retorno das aulas presenciais” (ARRUDA, 2020, p. 268).

ARRUDA, E. P. **Educação remota emergencial:** elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em Rede, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTÁGIO “REMOTO” EM TEMPOS DE PANDEMIA E OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

DAYSE MAGNA SANTOS MOURA
EDUARDO JUNIO SANTOS MOURA
ALDA APARECIDA VIEIRA MOURA

INTRODUÇÃO

No final do ano de 2019, ouvia-se, no Brasil, rumores de um vírus originado na cidade de Wuhan, na China, e que se mostrava bastante progressivo e, em alguns casos, fatal para os seres humanos. Foi em 31 de dezembro de 2019 que a Organização Mundial de Saúde confirmou a existência de um novo Coronavírus, conhecido como SARS-CoV-2, causador da enfermidade COVID-19 (OMS, 2020). A partir dessa notícia, alguns países já se protegiam e outros sofriam o acometimento naquele momento. Assistíamos, de longe, as notícias. Os governos tiveram tempo para preparar os sistemas de saúde; e a certeza que nos afligia era que: tal acometimento, iniciado no Continente Asiático, considerando o grande número de pessoas em circulação por todos os lugares, em algum momento, seríamos alcançados por essa mazela.

No Brasil, as providências demoraram a serem tomadas e as ações do governo brasileiro se dava por apontamentos e informações desconexas, evidenciando um governo despreparado e sem qualificação para lidar com as questões que surgiam. Tais questões iam desde o reconhecimento da pandemia até o pós-reconhecimento com a indicação de medicamentos que não contavam com eficácia comprovada pelos órgãos mundiais de saúde e, mesmo após um ano e meio de pandemia, não conhecemos bem todos os sintomas e sequelas da doença. Com acelerado e crescente número de mortes, até o presente momento, contabilizamos mais de 450.000 (quatrocentos e cinquenta mil) mortos no Brasil e, onda após onda, que sobrevêm após cada feriado, vamos tentando sobreviver.

A vida no planeta mudou. Entre pandemia, educação e formação de professores, muitos são os desafios que temos enfrentado. Assim, com momentos de muita ansiedade, medos, desconforto e insegurança, surge a necessidade de criar estratégias de resistência. Dentro das possibilidades do que se pode realizar, com inúmeras restrições na educação, considerando a contaminação viral pela proximidade entre pessoas, o ensino remoto se apresentou como opção. Em meio à incompreensão inicial entre ensino presencial, educação a distância, ensino remoto e ensino híbrido, fomos acometidos por um misto de sentimentos, ideias e possibilidades, obrigando docentes e discentes, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, a aprenderem a desaprenderem, para reaprenderem a trabalhar remotamente, estudarem remotamente e ensinarem remotamente.

Devido às restrições de contato, estabelecidas para proteção das pessoas, a gestão da universidade, em caráter extraordinário, determina o estágio “remoto”, no intuito de continuar com as ações formativas, sem prejuízo para os/as acadêmicos/as, compreendendo que a não con-

tinuidade, com a suspensão das atividades, acarretaria problemas maiores. Assim, a opção foi pelas atividades remotas e o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) seguiu no mesmo formato, uma vez que as escolas de Educação Básica também se renderam ao ensino remoto e, em alguns locais, ao ensino híbrido, alternando ações presenciais com ações a distância.

No contexto de ações de desenvolvimento do estágio, como ação de formação inicial docente, na modalidade remota, o objetivo deste estudo é expor a percepção de acadêmicas e acadêmicos do 5º (quinto) período do Curso de Pedagogia da Unimontes, quanto ao uso das tecnologias digitais na Educação Infantil, durante o estágio remoto, realizado no ano de 2020. Trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa, na análise dos dados, que foram coletados por meio de levantamento documental, no qual constituem-se como objetos desta análise os relatórios de acadêmicos/as que realizaram o estágio remoto em escolas de Educação Infantil da rede pública de uma cidade da região norte do estado de Minas Gerais. A relevância do estudo se situa na análise da qualidade da formação inicial docente ofertada e da conseqüente ação educativa de graduandas/os, no atendimento às/aos estudantes da Educação Básica. Nesta seara, destaca-se a percepção das acadêmicas e dos acadêmicos quanto ao uso das tecnologias digitais na Educação Infantil em tempos de pandemia.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EDUCANDO “NATIVOS DIGITAIS”

No Brasil, a Educação Infantil é direito da criança e obrigação da União, Estados e Municípios e reconhecida como direito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96, que a define como modalidade de

ensino, base do desenvolvimento do indivíduo, fase mais importante da educação do ser humano.

A noção de educação infantil não é unívoca. Entendida num sentido amplo, ela pode englobar todas as modalidades educativas vividas pelos bebês e pelas crianças pequenas na família e na comunidade, antes de atingirem a idade da escolaridade obrigatória ou do ensino fundamental. Concerne tanto à educação familiar como à educação que se passa em instituições específicas, de tipos diversos. Mundialmente, a educação infantil tem sido designada também como educação inicial ou educação da primeira infância (VIEIRA, 2010, p. 1).

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, vincula o cuidar e educar de forma integrada, entendendo, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que essas ações não podem se desvincular do processo educativo. O documento salienta que “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2017 p. 36).

De acordo com Fraga (2003), as ações de brincar e aprender não podem ser dissociadas, posto que a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, nessa faixa etária, é promissor, desde que seja direcionado. Nessa perspectiva de ações de brincar direcionadas de forma educacional, é imprescindível uma/um profissional com formação específica na área, para planejar ações coerentes e adequadas que farão da Educação Infantil uma etapa, efetivamente educativa, associada a uma estrutura física também coerente e adequada.

O desenvolvimento da criança, na Educação Infantil, envolve múltiplas dimensões, como, por exemplo, a for-

mação de profissionais com competência para atender as necessidades do desenvolvimento efetivo da criança. Sobre essa dimensão, Rosemberg (1994) que afirma:

Há clara evidencia de que a qualidade do professor é determinante central na qualidade e eficiência dos programas de educação infantil [...]. Se quisermos melhorar a qualidade da educação de crianças pequenas, devemos nos preocupar com a qualidade de seus professores. (ROSEMBERG, 1994, p. 52).

Assim, a formação de profissionais para a Educação Infantil tem sido uma exigência, no entanto, há nesse contexto, entraves que dificultam e, por vezes, inviabilizam, a concretização dessas ações. Nessa direção, destacamos a desvalorização docente e a precarização dos processos de ensino e aprendizagem nessa etapa educativa. A exigência de educadoras capacitadas e de educadores capacitados concatenam, coerentemente, com a legislação vigente e, como tal, ressignifica o sentido da infância, dando à Educação Infantil um enfoque de valorização do lúdico e do brincar como processo de construção de conhecimento.

Pensando a educação de “nativos digitais”, importa trazer uma definição do termo para melhor compreensão. Assim, Monteiro (2009), em uma pequena descrição dos “nativos digitais”, define os nascidos após a década de 1980 como aqueles que:

[...] são capazes de ver TV, ouvir música, teclar no celular e usar o notebook, tudo ao mesmo tempo. Ou seja, são multitarefas. Adoram experimentar novos aplicativos, têm facilidade com blogs e lidar com múltiplos links, pulando de site em site, sem se perder. Interação mais uns com os outros; “acessam-se” mutuamente para depois se conhecer pessoalmente. (MONTEIRO, 2009, s/p).

A influência da mídia sobre as crianças decorre em grande parte do período que estas permanecem em frente à televisão. Nessa direção, Rideout; Vandewater; Wartella (2003) *apud* Kellner (2008), apontam que:

Antes de completar seis anos de idade, a maioria das crianças passa cerca de duas horas por dia em contato com mídia na tela. Isso dobra aos oito anos e antes de completarem 18 anos, elas passam aproximadamente 6 horas e meia diariamente com todos os tipos de mídia. (RIDEOUT; VANDEWATER; WARTELLA, 2003 *apud* KELLNER, 2008, p. 689).

Dado o acesso da sociedade contemporânea e o espantoso domínio que algumas mídias exercem sobre as crianças e adolescentes, é salutar que se tenha, na atualidade, uma escola que promova um trabalho voltado para uma leitura crítica das mídias, pois é a partir da influência dessas que ocorrem mudanças conceituais, procedimentais e atitudinais e são estabelecidas novas formas de pensar e de estruturar a vida em comunidade, tanto de forma local como global, como destaca Moura (2018):

Variadas são as possibilidades, proposições e perspectivas do uso da informática na educação; há formas de ensinar que abrangem vários níveis e contextos, sob diversos aspectos. A relevância da informática da, na e para a sociedade, sua influência e o impacto que causa; seu poder de transformação na mediação das informações e a percepção que dela se tem, definem os impactos que as tecnologias de informação e de comunicação produzem na formação do indivíduo. (MOURA, 2018, p. 48).

Cientes de que as crianças da Educação Infantil, na contemporaneidade, são considerados como “nativos digi-

tais”, partimos da legislação para abordar a utilização das tecnologias digitais na Educação Infantil. A BNCC (2018) prevê como aprendizagens nesse campo:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

Ainda, no texto específico da BNCC para a Educação Infantil (2018), a tecnologia aparece entre os seis direitos de aprendizagem definidos no documento:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (BRASIL, 2018, p. 38).

No intuito de ampliar saberes, como aponta a BNCC, tanto das crianças na Educação Infantil quanto das/dos profissionais em formação na Educação Superior, o Curso de Pedagogia da Unimontes, pauta a formação inicial docente, em experiências de Estágio Curricular Supervisionado, com base na Lei 11.788/08, promovendo uma formação coerente com a atuação futura das/dos profissionais. Nesse sentido, a primeira etapa do estágio do Curso de Pedagogia da Unimontes é direcionado à Educação Infantil e conta com uma carga horária de 144 (cento e quarenta e quatro) horas, compreendendo atividades como: participação em reuniões administra-

tivas, pedagógicas e culturais; pesquisa acerca das dificuldades da escola; construção e participação em Projeto Pedagógico; observação e monitoria; levantamento de temáticas para regência; planejamento para regência; e regência de aulas.

O Curso de Pedagogia ofertado pela Unimontes tem sua base na docência, a ser exercida no âmbito da educação formal, na modalidade regular, em instituições escolares de Educação Básica, mas, também, em espaços não escolares que oferecem educação a crianças na etapa da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nas modalidades de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. (UNIMONTES/PPC, 2019, p. 25).

Ainda no sentido de formação do Pedagogo, de acordo com o Projeto do Estágio “Remoto” (PER) do Curso de Pedagogia da Unimontes, elaborado com adaptações para o período de pandemia da Covid-19 para o ano de 2020, este expõe:

O que pretendemos, nesse instante, é criar um espaço onde o estagiário possa aprofundar seus conhecimentos e auto instruir-se, para, futuramente, encaminhar a sua prática, bem como, realizar um trabalho em que sintam-se um profissional apto para colaborar, participar, agir, implementar e sugerir, desde a capacitação do docente, suas referências científicas e até a prática pedagógica. (UNIMONTES/PER, 2020, p. 2).

Ambos os objetivos, quanto à formação, tanto do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) quanto no PER, tem o intuito primeiro de preparar a/o acadêmica/o para a prática pedagógica. Balizados pela pandemia e diante de

uma nova realidade educacional e formativa, foram necessárias adaptações pontuais. Sobre a necessidade de enfrentar os desafios formativos na pandemia, Ortega e Rocha (2020) afirmam:

Utilizando plataformas virtuais, ficou clara para os professores e gestores escolares a necessidade de enfrentar o desafio de ensinar remotamente e as consequências de desconhecerem diferentes recursos tecnológicos digitais, plataformas e aplicativos educativos. Entender o cenário e lidar com o que viria pela frente foi o desafio maior para os educadores que enfrentaram, e ainda enfrentam, bravamente os problemas decorrentes dessa medida. (ORTEGA; ROCHA, p. 304, 2020).

Ainda segundo Ortega e Rocha (2020, p. 304), “Além de todos os impasses relacionados ao fechamento das escolas, foi necessário considerar, ainda, as dificuldades associadas ao envolvimento dos pais no processo educacional dos filhos, durante a pandemia”. As dificuldades foram inúmeras, principalmente para estudantes, indo, desde falta de equipamentos, pais analfabetos e ou sem condições de ajudar nas atividades até as dificuldades que já existiam, mas que se agravaram, evidenciando as desigualdades sociais no País.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO “REMOTO”: AS PERCEPÇÕES DE ACADÊMICAS/OS

Os dados aqui analisados foram coletados em relatórios de Estágio Curricular Supervisionado de acadêmicas/os do 5º período, Curso de Pedagogia, da Unimontes, realizados de forma remota no segundo semestre do ano de 2020. Nesse período, de acordo com o PPC e com o PER

do curso, o estágio está direcionado para a construção de saberes docentes na Educação Infantil. Interessa-nos expor a percepção das/dos acadêmicas/os que realizaram estágio, nessa etapa educativa, quanto ao uso das tecnologias digitais.

O grupo no período investigado é composto por 26 (vinte e seis) acadêmicas/os regularmente matriculadas/os, entretanto, para este estudo, de forma aleatória, analisamos dez relatórios como amostra.

Importa salientar que os relatórios em análise são compostos por: 1. Introdução (apresenta as atividades do estágio, bem como sua carga horária e expectativas quanto ao estágio); 2. Desenvolvimento (aponta a caracterização, a observação, a monitoria, o planejamento e a regência das aulas); 3. Conclusões (apresenta o alcance dos objetivos e das expectativas, os pontos positivos e os pontos negativos, as dificuldades enfrentadas e a percepção quanto ao estágio de forma geral). Destacamos que esta é a primeira etapa de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia, obedecendo à legislação vigente, que aponta que o estágio tem início na segunda metade dos cursos de licenciatura.

Para a análise, optamos pela “análise de conteúdo”, nos moldes propostos por Bardin (2011) e Franco (2008), com etapas que compreenderam: pré-análise, categorização e análise. Na etapa de categorização, criamos duas amplas categorias, *a priori*, para expor as percepções das/dos acadêmicas/os: 1. uso das tecnologias digitais; 2. estágio remoto.

Na apresentação da análise dos dados, por primar pela ética na pesquisa em educação, preservando o anonimato das/dos autoras/es dos relatórios de estágio como documentos em análise, utilizaremos o código AC, para designar nossas/os interlocutoras/es, seguido de um

número de 1 a 10 (AC1, AC2, AC3...), de forma a referenciar os conteúdos em análise e suas/seus autoras/es.

No que diz respeito ao uso das tecnologias digitais, cabe apontar que, durante o estágio remoto, as/os acadêmicas/os utilizaram o aplicativo *WhatsApp*¹ para comunicação com o/a Professor/a Supervisor/a do estágio, com as/os estudantes e suas mães e seus pais, oferecendo apoio nos estudos, com material didático preparado pela Rede Municipal de Ensino e que foi entregue às famílias de forma impressa. Sobre a participação das famílias nesse momento, Ortega e Rocha (2020) apontam:

Os educadores sabem que o engajamento dos pais no processo educacional dos filhos é um bom indicador do sucesso escolar de crianças e adolescentes, mas, por outro lado, e ao mesmo tempo, há uma contradição entre os diferentes papéis desenvolvidos pelos pais e professores, sem contar o aumento da carga de trabalho sobre ambos e as condições estruturais e objetivas de cada família. (ORTEGA; ROCHA, p. 304, 2020).

Nessa perspectiva de engajamento e de trabalho conjunto com as famílias é que se deu o estágio remoto das/dos acadêmicas/os neste período.

Ao analisar o conteúdo dos relatórios, quanto à percepção sobre o uso das tecnologias digitais, as/os acadêmicas/os apontam:

¹ *WhatsApp* – aplicativo de mensagens instantâneas utilizado inicialmente em *smartphones* e depois ampliado para outras plataformas em que a/o usuário pode enviar textos, áudios, vídeos e documentos, além de poder fazer chamadas de áudio e vídeo conectado à internet.

AC 1 - *Vejo que a ciência e a tecnologia alcançaram um ponto de evolução que a educação está muito distante de alcançar. Justamente por essa disparidade que há entre a educação e tecnologia que é amplamente agravado pela desigualdade social (sic).*

AC 2 - *Precisamos de um olhar diferente para o uso das tecnologias, sentimos na pele a importância da interação social por meios virtuais, aquilo que era proibido nos corredores e nas salas se tornou a principal ferramenta de ensino (sic).*

AC 5 - *Com essas aulas remotas, aprendemos utilizar a tecnologia ao nosso favor; novas descobertas foram feitas por nós, principalmente de aplicativos, mas temos também o lado negativo, que consiste em uma maior dependência desses aparelhos tecnológicos. Infelizmente, ainda tem crianças que não participam das aulas virtualmente, pois a falta de internet, celular ou computador (sic).*

Das percepções acerca das tecnologias digitais na Educação Infantil há que se destacar duas dimensões latentes nas narrativas das/dos acadêmicas/os: por um lado, as próprias dificuldades com tais tecnologias e, por outro, as dificuldades de estudantes e suas famílias com as tecnologias. Observamos que, entre a insatisfação e o desconhecimento reticente sobre o uso das tecnologias digitais na Educação Infantil, há uma posição de reconhecimento das possibilidades de educar remotamente, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas pelos múltiplos atores neste processo.

Aspectos da exclusão digital e educacional, provocadas pela pandemia, aparecem em muitos dos relatos. Outra dimensão, que está posta nas narrativas, diz respeito ao distanciamento como imposição do momento pandêmico que acabou por limitar as relações humanas tão caras aos processos educacionais, principalmente na pri-

meira etapa da educativa, como pode ser observado em:

AC 7 - *O que mais me deixa angustiada é perceber que o ensino remoto não é de fato inclusivo, tendo em vista que nem todos os alunos têm acesso aos recursos tecnológicos necessários para ter acesso ao mesmo, além do fato de que nem todos os profissionais da educação conseguiram se adequar às novas demandas e ferramentas e isso certamente influencia negativamente na eficácia da aprendizagem. Diante de tudo isso, entendemos que os recursos tecnológicos podem e devem ser usados como grandes aliados, porém não substituem as relações humanas. O contato direto entre aluno e professor é imprescindível para que a aprendizagem ocorra de maneira satisfatória (sic).*

AC 8 - *Diante dessa pandemia do Covid-19, podemos levar, como lição, que nada substitui o professor, o contato físico e as aulas presenciais fazem grande diferença na aprendizagem dos alunos, principalmente quando se trata de Educação Infantil. As crianças precisam do contato com o professor durante as aulas lúdicas, para desenvolver sua aprendizagem (sic).*

Chama-nos a atenção a consciência política das/dos acadêmicas/os, ao expor suas angústias e descontentamento, apontando a necessidade de se pensar políticas públicas que possam promover a inclusão digital de estudantes e suas famílias:

AC 10 - *[...] nem todas as crianças têm acesso à internet, dificultando o acesso às aulas e deixando explícito a desigualdade social existente entre os estudantes da escola. Para melhorar e mudar essa situação, seriam necessários políticas públicas emergenciais voltadas para a criação de oportunidades digitais para estas crianças e suas famílias (sic).*

Na mesma dimensão que pensa a minimização das exclusões digitais e educacionais, com consciência política, os relatos deixam entrever uma preocupação com as desigualdades, já existentes, que foram ampliadas com a pandemia:

AC 1 – [...] foi escancarado a grande desigualdade social que há, onde alguns teve a oportunidade de participar das aulas, e, com isso, tendo alguma forma de conhecimento adquirido, e outros, que, por falta de equipamentos tecnológicos ou de conhecimento o suficiente para usá-los, não pode participar das atividades, com isso aumentando ainda mais o déficit de aprendizagem daqueles alunos com maior dificuldade (sic).

Os relatos deixam transparecer, de modo quase unânime, a visão de que as tecnologias digitais utilizadas na Educação Infantil, durante o estágio remoto proposto para a turma, foi um grande desafio para as/os múltiplas/os envolvidos no processo: estudantes, professoras/es, famílias.

Dentre as estratégias tecnológicas utilizadas pelas/pelos acadêmicas/as, durante o estágio remoto na Educação Infantil, via *WhatsApp*, destacamos as videoaulas gravadas e disponibilizadas pelo aplicativo. Essa estratégia se converteu em uma das mais significativas, durante o estágio remoto, e, na percepção das/dos acadêmicas/os: AC3: “desenvolvi mais umas habilidades”; AC5: “aprendemos a utilizar a tecnologia a nosso favor”; AC6: “adotamos práticas educativas mais adequadas”; AC9: “vi a necessidade de estar atualizada”.

As tecnologias digitais que, num primeiro momento, provocava medo, foi, aos poucos, sendo vistas como aliadas para uma imposição de ordem mundial, em que não buscamos culpados, mas tentamos imprimir as marcas

de uma educação de melhor qualidade, em tempos de incertezas.

No que diz respeito às percepções sobre a categoria “estágio remoto”, consideramos que ambas as categorias estão inter-relacionadas e se complementam, visto que, ao recorrer às tecnologias digitais para as ações educacionais na Educação Infantil, essa também foi a alternativa para a realização do estágio na modalidade remota. Nessa direção, elaboramos o Quadro – Percepção sobre o estágio remoto, expondo alguns dos pontos considerados como positivos e outros pontos considerados negativos, pelas/os acadêmicas/as, no desenvolvimento do estágio durante a pandemia.

Quadro 1. Percepção das/dos acadêmicas/os sobre o estágio remoto

PERCEPÇÃO SOBRE O ESTÁGIO REMOTO		
	Contribuições à formação	Obstáculos à formação
AC1	Interação social por meios virtuais.	Falta de equipamentos tecnológicos ou de conhecimento suficiente para usá-los.
AC2	Olhar diferente para o uso das tecnologias. Interação família e escola.	
AC3	Proporcionou grande aprendizagem desenvolver essa nova habilidade de ministrar aulas de forma virtual; através de um aplicativo de celular.	Falta de acesso, de fato, às tecnologias.
AC4	Obteve um rendimento satisfatório.	Poucas ferramentas virtuais oferecidas pela escola.
AC5	Experiência com um olhar diferente a respeito da profissão docente. Aprendizagem na utilização da tecnologia a nosso favor.	Maior dependência desses aparelhos tecnológicos. Falta de internet, celular ou computador dificultam o acesso.
AC6	Adaptação a um novo modo de vida e de trabalho como educadores.	Ensino remoto não é de fato inclusivo. Nem todos os alunos têm acesso aos recursos tecnológicos.
AC7	Conhecimento e a experiência que agregará à formação profissional. Os recursos tecnológicos podem e devem ser usados como aliados.	
AC8	Experiência de uma forma diferente de ministrar aulas e o conhecimento das tecnologias.	As crianças precisam do contato com o professor durante as aulas lúdicas para desenvolver sua aprendizagem.
AC9	Compreensão da necessidade de atualização quanto às possibilidades que a tecnologia me oferece.	
AC10	Contribuição com a aprendizagem das crianças, minimizando este impacto da suspensão das aulas presenciais.	Falta de políticas públicas voltadas para a criação de oportunidades digitais para estas crianças e suas famílias.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Inúmeras foram as percepções das/dos acadêmicas/os, conforme o Quadro expõe. Essas vão desde o impacto causado pelas desigualdades sociais das famílias atendidas, posto que essas sequer possuem equipamentos e acesso à internet, para participação nas ações educacionais remotas propostas pelas escolas, até a falta de capacitação do corpo docente e das/dos próprias/os acadêmicas/os para lidar com as tecnologias digitais nos processos educacionais, sejam eles presenciais ou remotos.

Em meio aos obstáculos, tanto para os processos de formação inicial docente; quanto para os processos de ensino e aprendizagem das/dos estudantes da Educação Infantil, destacamos o sentido e o significado positivo da proposta de estágio remoto para a formação inicial docente do grupo. Os relatos, resumidos no quadro, explicitam que a experiência contribuiu para os processos formativos das/dos futuras/os educadoras/es de forma satisfatória, ainda que os desafios postos pela novidade e os distanciamentos devam ser considerados.

Nesta categoria também vale destacar a percepção da necessidade de políticas públicas que ofereçam condições para o acesso às tecnologias digitais na escola e fora dela. Pesquisa realizada por Moura (2018) aponta que:

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação são uma realidade que sinaliza para uma nova sociedade, nova postura e com potencial que vislumbra indivíduos mais críticos, mais criativos e muito mais ativos, levantando a bandeira da luta pela inclusão digital e pela igualdade de oportunidades. (MOURA, 2018, p. 48).

A afirmação corrobora com a percepção das/dos acadêmicas/os: que há de se oportunizar inclusão digital nos

processos educacionais para uma aprendizagem consistente. Entretanto, no mesmo estudo, a pesquisadora afirma que:

Nessa perspectiva de implantação de políticas públicas, a premissa de que a simples aquisição de equipamentos tecnológicos digitais por si só promoverá o desenvolvimento social, econômico e cultural no Brasil está presente nas propostas brasileiras que, em muitos casos, além de aumentar as antigas formas de exclusão do indivíduo, vêm, ao longo dos anos, promovendo novas formas de exclusão social. (MOURA, 2018, p. 71).

Destacamos ainda que na implementação de políticas públicas para a inclusão digital e para a capacitação docente é de suma importância e não se reduz à compra de equipamentos tecnológicos, pois, de que adianta equipamentos, se não há como utilizá-los? Tais equívocos já foram cometidos no passado e sabemos que somente os fabricantes de computadores se beneficiaram com políticas mal formuladas/pensadas nesse campo. Ou será que essas políticas foram pensadas apenas para vender computadores? Vale refletir.

Ainda na categoria de percepção sobre o estágio remoto, o ponto de destaque foi a aproximação das famílias com a escola, uma vez que, pelo aplicativo, o contato era via familiar, para dar suporte à criança, sendo essa aproximação positiva, segundo os relatos, sabendo-se que a família é a grande aliada das escolas nos processos de ensino e aprendizagem. Aprendizagem, aliás, que também foi percebida pelas/pelos acadêmicas/os durante a gravação das videoaulas no estágio. Esse foi um desafio e apontado como experiência significativa para a formação, bem como a necessidade de atualização constante, uma vez que descobriram nos recursos tecnológicos

grandes aliados para a atuação profissional, vistos agora com olhos de admiração e força, pois a pandemia explicitou suas potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando nosso objetivo inicial com este estudo, que foi o de expor a percepção das/dos acadêmicas/os do 5º período do Curso de Pedagogia da Unimontes quanto ao uso das tecnologias digitais na Educação Infantil durante a realização do estágio na modalidade remota, consideramos que os relatos analisados trazem percepções que se apresentam de maneira relevante à formação inicial docente pretendida. Tais relatos expõem para além da obrigatoriedade de cumprimento de uma importante etapa do Estágio Curricular Supervisionado, é fato os olhares sobre a experiência e a reflexão de que é importante a atualização e a capacitação para o uso das tecnologias digitais na Educação Infantil. Ainda que a utilização de um aplicativo para celular tenha sido empregado como estratégia tecnológica e educativa, a experiência de gravar videoaulas se fez importante aliada durante o processo de ensino e aprendizagem.

As percepções das/dos acadêmicas/os expõem: a) o entendimento de que a participação das famílias nos processos educacionais é primordial; b) a indignação com as desigualdades sociais explicitadas pela pandemia, que deixam estagnadas as escolas e exclui uma parcela considerável da população; c) a visível necessidade de capacitação docente, no sentido de utilização dos meios tecnológicos e da inclusão digital, visando uma educação atual e de qualidade; e, principalmente, d) a necessidade de aulas presenciais para a Educação Infantil, uma vez que a socialização é ponto central e a indiscutível associação entre o brincar e o educar, que se faz imprescindível.

vel para a etapa mais importante da educação dos seres humanos.

Reiteramos, a partir das palavras de Moacir Gadotti (2000, p. 3): no advento de novos tempos, novas eras, novas épocas, é inevitável que vislumbremos novas formas de educar, pois no novo milênio, é “[...] época de balanço e de reflexão, época em que o imaginário parece ter um peso maior”. Assim, compreendemos que é tempo de imaginar novos mundos!

REFERÊNCIAS

A.M.R.F. Educação infantil no Brasil: desafios colocados. **Cadernos CEDES**: grandes políticas para os pequenos – Educação Infantil. Campinas (37), 1995, p. 7-18.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** – Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Senado Federal. Brasília: Secretaria Especial de Edição e Publicações, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 – **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 12 maio 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 maio 2021.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002. Acesso em: 20 maio 2021.

KRAMER, Sônia. O papel social da pré-escola. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 58, ago./1986.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

MENDES, Raimunda Lopes Rodrigues. **Educação Infantil: as lutas pela sua difusão**. Unama, 1999.

MONTEIRO, Elis. **Nativos digitais já estão dominando o mundo e transformando a forma como o ser humano se comunica**. Disponível em: encurtador.com.br/dpqS0 Acesso em: 12 maio 2021.

MOURA, Dayse Magna Santos. **A implementação do projeto UCA-Total no Brasil e a inclusão digital: aporte para a formação de professores, alunos e comunidade**. 2018. 148f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação (FE), Universidade de Brasília (UnB), Brasília.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de pesquisa**, n. 107, São Paulo, 1999a.

VIEIRA, Livia M. Fraga. Educação infantil. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OS DESAFIOS DA IMERSÃO NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA (UNIMONTES) EM PLENA PANDEMIA DE COVID-19

CAIO CARVALHO SANTOS
RAHYAN DE CARVALHO ALVES
DULCE PEREIRA DOS SANTOS

INTRODUÇÃO

A estrutura educacional brasileira, no ano de 2020, foi colocada em uma situação complexa, em relação ao desenvolvimento de suas atividades, devido à pandemia da COVID-19 e à implementação do ensino remoto emergencial. Nas redes públicas, nas escolas básicas de ensino e nas universidades, a adequação das aulas e atividades não presenciais, como forma de cumprimento de carga horária, colocou em evidência a fragilidade vivenciada tanto para professores quanto para alunos, assim como a ineficácia do poder público em oferecer o mínimo necessário para adaptação à nova realidade.

Nesse sentido, este presente trabalho tem como objetivo relatar as experiências adquiridas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia, na realidade do ensino remoto, no ano de 2020, por um acadêmico

do sétimo período da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES - sede). Como recursos metodológicos, primeiramente, foi realizada uma consulta bibliográfica a respeito da importância do estágio supervisionado nos cursos de licenciaturas, formação docente e leis e resoluções direcionadas ao contexto educacional brasileiro. O segundo momento foi baseado no relato das atividades desenvolvidas durante o estágio, referente aos períodos teóricos, em aulas *online* com o professor orientador e a parte prática em uma escola da rede particular.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os cursos de licenciaturas possuem, em suas respectivas grades curriculares, a disciplina Estágio Curricular Supervisionado (ECS), como um componente que promove, com maestria, a articulação do conhecimento/teoria conquistado na academia com as práticas de ensino, dedicado intensamente a contribuir para a formação e a identidade de um professor. A importância dessa disciplina se deve ao fato de que os acadêmicos que visam seguir carreiras como docentes necessitam conhecer o contexto educacional do ensino básico, bem como adquirir experiência sobre a realidade de um profissional da educação.

Queiroz (2020) destaca que a relevância de se possuir o estágio supervisionado na grade curricular dos cursos da universidade é justificada por propiciar uma formação profissional adequada aos acadêmicos, tendo em vista que o ofício docente é construído através da imersão na realidade do ambiente escolar, pois, dessa maneira, existe a possibilidade do desenvolvimento de estratégias pedagógicas e competências que favoreçam os processos de ensino-aprendizagem por meio de experiências práticas.

Vale frisar que as instituições de ensino superior são obrigadas a dispor, em suas grades curriculares, a disciplina do ESC, sendo que a carga horária e conteúdo programático devem estar em conformidade com as normas traçadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Devem atender também as obrigações dispostas na Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, na observância de que o objetivo do estágio é proporcionar atividades de aprendizagem social, profissional e cultural de forma que o acadêmico possa adquirir experiências para uma vida como cidadão e uma formação adequada para o ambiente de trabalho (BRASIL, 2008).

A formação inicial dos cursos de licenciatura em nível superior é regida através das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), definidas na Resolução nº 2, de julho de 2015, que, por sua vez, presume a finalidade da educação como um processo de emancipação, interdisciplinaridade curricular e o estágio como uma atividade obrigatória, indissociável da prática que deve considerar as especificidades encontradas no contexto das instituições de ensino básico e da profissão docente (BRASIL, 2015).

Segundo Gatti (2014), no contexto educacional brasileiro, existe a necessidade de revisão curricular dos cursos de licenciaturas, pois as instituições de ensino superior, não possuem uma instituição que centralize o processo de formação de professores e, desta forma, não existe um perfil definido nos processos formativos dos acadêmicos em seu período de graduação, como ocorre em outras profissões, como engenharia, medicina, direito, etc.

O autor alerta para outros obstáculos estruturais que devem ser analisados e superados, pois impactam diretamente na formação docente, por exemplo:

O histórico legal e institucional dos cursos formados de professores por mais de um século nos permite avaliar a força de uma tradição e de uma visão sobre um modelo formativo de professores que se petrificou no início do século XX, com inspiração na concepção de ciências do século XIX, e que mostra dificuldades de inovar-se (GATTI, 2014, p. 39).

Na perspectiva de Barros, Silva e Vásquez (2011), a formação de professores tem que ser voltada para a construção do acadêmico como um cidadão engajado com a transformação social, sendo que o estágio deve fornecer ao acadêmico; bases de ensino que visem à interdisciplinaridade, pois a coletividade dos processos de ensino-aprendizagem promovida em sala de aula favorece à obtenção de experiências que contribuam para melhores atuações pedagógicas.

Os autores Martins e Tonini (2016), por sua vez, afirmam que o papel do estágio deve estar atrelado a momentos de reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem e à promoção da articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos de forma que os acadêmicos possam ser capazes de superar os desafios da docência e desenvolverem estratégias para agir convenientemente às determinadas situações que possam surgir em sala de aula.

Já Scalabrin e Molinari (2013) reforçam a ideia de articulação entre a teoria e a prática, ao compreenderem que a execução do estágio é um processo que está diretamente ligado a formação dos professores, pois é durante essa fase da graduação que os acadêmicos das licenciaturas podem vivenciar, na prática, o contexto em que está inserido o ambiente escolar e adquirirem a experiência necessária para terem a capacidade de lidar com situações que envolvam o cotidiano docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pandemia de 2020, por sua vez, colocou em evidência a vulnerabilidade estrutural que existe no contexto educacional brasileiro. Muitos dos problemas que envolvem as dificuldades de adaptação ao ensino remoto se devem à falta de formação de professores e alunos, no que diz respeito, à utilização dos recursos digitais e tecnologias disponíveis.

Os cursos formadores de docentes, nas universidades, necessitam de instrumentalizar os meios digitais e tecnologias disponíveis para o ensino, direcionando-os aos seus respectivos acadêmicos, bem como o compartilhamento de experiências com o uso desses recursos em suas aulas devem ser fomentados a fim de aperfeiçoar as técnicas pedagógicas executadas de maneira remota (OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020).

Porém, a aplicação do ensino remoto, de forma emergencial, e de outras atividades não presenciais na rede educacional, tanto nas instituições de ensino básico quanto nas de ensino superior, contribuíram para um processo de precariedade da profissão como docente, uma vez que, as medidas de adaptação à realidade de isolamento social e trabalhos com o uso dos meios digitais ocasionaram a sobrecarga de novas tarefas demandadas nas suas respectivas áreas de atuação.

Os professores tiveram que adequar seu espaço doméstico para realizar as atividades online, e tempo a mais do que o de costume foi gasto para reuniões didático-pedagógicas, orientação e comunicação com os alunos, bem como o tempo que poderia ser utilizado para descanso ou qualificação profissional, que foi dedicado a compreensão do funcionamento de softwares como: *WhatsApp*, *Google Meet*, *Google Classroom*, *Skype*, *Zoom*, dentre outros (ALVES, 2020; MILÉO, 2020).

O período de isolamento social e o início das aulas remotas no curso de Geografia impactaram diretamente na vida social e alteraram drasticamente a rotina profissional acadêmica exercida anteriormente. O ambiente doméstico, que antes servia como local de refúgio e descanso das atividades da vida cotidiana, se tornou um local dedicado a trabalhos e estudos na maior parte do dia.

Dessa maneira, obstáculos foram enfrentados para o cumprimento das demandas acadêmicas, espaços dentro de casa tiveram que ser adaptados para a execução de trabalhos, estudo e elaboração de aulas, enquanto adversidades ocorriam na vizinhança, bem como paralelamente uma conciliação foi desenvolvida entre os afazeres domésticos e convivência com os membros da família.

As atividades da disciplina ECS, em Geografia, puderam ser divididas em dois momentos distintos, uma vez que as obrigações a serem cumpridas durante o período foram adaptadas mediante a realidade do ensino emergencial remoto, como consequência; dois semestres foram utilizados para a conclusão do sétimo período do curso como um todo.

No primeiro semestre de 2020, mais precisamente a partir do dia 19 de março, as atividades remotas iniciaram-se com a utilização do *WhatsApp* como o principal meio remoto de comunicação entre o professor e os acadêmicos. Leitura, resumo e debates de textos acadêmicos relacionados às práticas pedagógicas em geral e outros direcionamentos específicos no ensino de Geografia; formaram o arcabouço teórico discutido nas aulas dessa primeira parte da disciplina do estágio.

O estágio foi pensado para atender os acadêmicos de Geografia da melhor forma possível. Os professores responsáveis pela disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em conjunto com o colegiado do Curso de Geografia

elaboraram, discutiram e aprovaram estratégias dentro dos parâmetros legais delegados pelas Superintendências Regionais de Ensino, com a finalidade de manter tratativas e realizar adequações para a execução das atividades remotas nas escolas de ensino básico em municípios que a Unimontes possui o curso de Geografia.

Em relação à carga horária de aulas a serem cumpridas dentro da grade da Universidade, o projeto político pedagógico do curso foi adequado para a realidade do ensino remoto, com aulas voltadas para o estudo das concepções teórico-metodológicas que envolvem a docência em Geografia e o contexto educacional brasileiro no período pandêmico causado pela COVID-19. Reuniões, oficinas e momentos em aula foram criados para a socialização da experiência remota entre turmas de Geografia nas atividades desenvolvidas entre professores e alunos, tanto nas aulas condizentes à disciplina de Estágio quanto nas aulas referentes à regência nas escolas de ensino básico.

Nas primeiras aulas, o professor, por meio de mensagens enviadas pelo *WhatsApp*, solicitava a divisão da turma e direcionava textos para cada equipe formada, sendo que cada aula possuía um texto específico que seria apresentado por um grupo responsável, através do compartilhamento de breves considerações em formatos: de áudio, de vídeo e um resumo do material lido. Dessa maneira, após a exposição dos conteúdos, momentos para debates com a turma foram abertos para perguntas, complementos e opiniões dos acadêmicos, bem como ponderações eram estabelecidas com as orientações do professor, após o término de cada discussão.

As aulas passaram a ser executadas via *Google Meet* e as atividades relacionadas à disciplina começaram a ser postadas e realizadas no *Google Classroom*. Como as aulas online permitiam a participação de todos os integrantes da turma, juntamente com o professor, temas

relacionados ao desenvolvimento de estratégias de ensino nessa nova forma, situação educacional do contexto brasileiro durante a pandemia e recursos didáticos disponíveis para o período de regência; puderam ser tratados e discutidos em aula.

De uma forma geral, o primeiro semestre constituiu-se em uma capacitação para que os acadêmicos pudessem executar as atividades práticas do estágio supervisionado. O embasamento teórico e as discussões dos temas tratados durante as aulas foram essenciais para a construção de técnicas pedagógicas a serem aplicadas no período de regência de forma remota nas escolas.

Diretrizes foram definidas pelo poder público e pela Universidade, conjuntamente; à coordenação do curso de Geografia, que estabeleceram critérios e medidas para execução plena das aulas remotas no segundo semestre de 2020. Nessa etapa da disciplina do estágio, as atividades começaram em agosto e foram executadas em duas partes: a primeira refere-se ao conteúdo teórico das aulas com o professor da universidade e a segunda consiste na parte prática com o cumprimento do período de regência em uma escola da rede básica de ensino.

Na primeira parte do estágio, no segundo semestre, houve uma continuação da formação teórica vista no primeiro semestre, mas também aulas online com a participação de outros profissionais na área da docência foram realizadas, no intuito de compartilhamento de ideias perante à situação educacional em tempos de pandemia, sendo que amplas discussões entre a turma e o professor contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem, tanto na parte discente quanto na docente.

Outras aulas foram direcionadas ao conhecimento e utilização de mídias sociais, tais como: *Facebook*, *Instagram*, *Youtube*. Propostas, como elaboração de vídeos curtos

com conteúdos relacionados ao ensino de Geografia, foram executadas e compartilhadas entre os acadêmicos com a finalidade de que todos, ao executarem o período de regência no estágio, pudessem dispor de várias alternativas para o ensino remoto com seus respectivos alunos, além dos meios utilizados no próprio cumprimento das atividades no curso de Geografia, bem como os meios disponibilizados pelo Governo de Minas Gerais.

A segunda parte do estágio consistiu na execução do período de regência em uma rede privada de ensino, na Cidade de Montes Claros, com o acompanhamento de uma turma do primeiro ano do Ensino Médio. Os conteúdos ministrados fundamentaram-se de acordo com a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018), e foram elaborados e organizados para atender a realidade do ensino remoto, da melhor maneira possível.

As aulas foram organizadas da seguinte maneira: o *WhatsApp* foi utilizado para orientação das atividades a serem desenvolvidas com os alunos, assim como outros assuntos que se tornassem necessários; as aulas online foram trabalhadas exclusivamente com a utilização do *Google Meet*; o *Power Point* permitiu a apresentação e envio de slides informativos, com textos e imagens sobre os temas trabalhados em aula; o *Google Classroom* serviu para postagem de atividades e materiais de apoio didático, como referências de textos, vídeos e aulas gravadas; o *Google Forms* e o *Microsoft Office Word* foram utilizados na elaboração e correção de provas; por fim, o e-mail foi usado para o envio de relatórios.

Dessa maneira, além de aulas expositivas, aulas interativas puderam ser elaboradas com os recursos digitais disponíveis, como jogos, filmes, imagens nítidas que foram apresentados aos alunos como recurso didático. Aulas em formato de *lives* foram realizadas em conjunto com outras turmas do ensino médio da escola, com pos-

sibilidades de temas que costumam ser abordados em vestibulares; e o jogo eletrônico *Sim City 5* foi utilizado com a finalidade de trabalhar o tema “Matrizes energéticas” (SANTOS; ALVES; SANTOS, 2021).

As atividades executadas no período de regência obtiveram êxito, atendendo às expectativas, contudo uma parcela considerável de tempo foi dedicada para a elaboração de atividades, uma vez que elas foram adaptadas à realidade do ensino remoto, de forma objetiva e clara para a facilitação do processo ensino-aprendizagem. Vale ressaltar; que todas as atividades mencionadas só foram possíveis por que a escola em questão conjuntamente com os alunos dispunham de recursos necessários para participação nas aulas, tais como: *smartphones*, *tablets* e computadores com acesso à *internet*.

Dentre os desafios enfrentados por professores e alunos, durante esse período, os dois semestres do ano de 2020, pode ser destacada a superação dos abalos psicológicos vivenciados, especialmente no que diz respeito às consequências provenientes das medidas restritivas de combate à pandemia, impostas nas três esferas do poder público brasileiro, dentre elas, o isolamento social.

Além disso, o aumento diário do número de mortos pela COVID-19 no mundo; contaminações de pessoas próximas; incertezas das convivências sociais; perdas financeiras; transformação do espaço doméstico em local de trabalho; aumento de demandas acadêmicas; exaustão visual, devido às horas passadas em frente à tela do computador e lazer social nulo foram às situações vivenciadas durante o sétimo período e todas elas comprometeram diretamente a rotina diária, uma vez que houve uma redução drástica nos momentos de descanso, além dos conflitos familiares desenvolvidos a partir do estresse emocional.

Após o término de todas as atividades referentes à disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, em Geografia, o desgaste físico e mental foram resultados de todos os trabalhos desenvolvidos, contudo, esse foi o preço pago ao produto adquirido das experiências enquanto acadêmico nas aulas do curso e como professor no período de regência, pois, em ambas as situações, corresponderam às expectativas e contribuíram para a formação como profissional da área da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade do ensino remoto para o contexto educacional brasileiro apresentou-se com mais ênfase nas dificuldades enfrentadas por professores e alunos cotidianamente, sobretudo no que diz respeito às políticas públicas destinadas à educação que, por vezes, não fornecem o mínimo necessário para a promoção de uma educação de qualidade para a sociedade.

No que diz respeito à disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia, na Unimontes, as atividades foram desenvolvidas com êxito, contudo vários problemas foram enfrentados, para adequação à essa nova realidade; dado que o sétimo período foi executado em dois semestres. Tal dilatação se deu, dentre outras razões, para que pudessemos obter a preparação dos recursos digitais disponíveis, assim como a diminuição do acúmulo de atividades, buscando a superação do isolamento social; e a adequação do ambiente doméstico em ambiente de trabalho e estudo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. In.: **Interfaces Científicas Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

BARROS, José Deomar de Souza; SILVA, Maria de Fátima Pereira da; VÁSQUEZ, Silvestre Fernández. A prática docente mediada pelo estágio supervisionado. In.: **Atos de pesquisa em educação**, v. 6, n. 2, p. 510-520, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei de diretrizes de base- LDB**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 09 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/2010/2008/Lei/L11788.htm>. Acesso em: 09 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 1º julho de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/>. Acesso em: 09 fev. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. In: **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; TONINI, Ivaine Maria. A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente. In.: **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 20, n. 3, p. 98-106, 2016.

MILÉO, Irlanda do Socorro de Oliveira et al.
Ensino remoto emergencial e o isolamento social: a precarização da escola pública e do trabalho docente. In: UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza; GONÇALVES, Maria Elizabeth Souza (org.). **Diálogos Críticos: EAD, Atividades remotas e o ensino doméstico - cadê a escola?** Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 88-123.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de; CORRÊA, Ygor; MORÉS, Andréia. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. In: **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 5, n. 2, p. 109-121, 2020.

QUEIROZ, Neucy Teixeira. Estágio Curricular Supervisionado e formação docente. In: **Revista Ciranda**, v. 3, n. 1, p.45-61, 2020.

SANTOS, Caio Carvalho; ALVES, Rahyan de Carvalho; SANTOS, Dulce Pereira dos. A extensão universitária a partir da contribuição do Projeto NAP (UNIMONTES) para formação docente. In: Ivanio Dickmann (Org.). **Dialogar: Essência da educação**. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2021. p. 357-367.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. In: **Revista Unar**, v. 7, n. 1, p. 81-97, 2013.

TRABALHO DOCENTE: UM OLHAR CRÍTICO ACERCA DA REALIDADE ESCOLAR DO VALE DO JEQUITINHONHA EM MEIO A PANDEMIA

CECÍLIA BARRETO ALMEIDA
CLÁUDIA ROSANE PARRELA BESSA
JOELI TEIXEIRA ANTUNES

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como propósito fornecer aos docentes e alunos das diversas modalidades dos cursos de formação de professores e aos docentes em exercício reflexões que podem subsidiá-los formativamente no campo dos saberes pedagógicos, bem como conhecimentos específicos da área de formação profissional, para atuarem no contexto da atual sociedade brasileira, marcada por determinações históricas específicas.

Consciosos dos desafios que o mundo vem, prioritariamente, enfrentando, em tempos de disseminação do Coronavírus, desde o ano 2020, e compreendendo que o ensino passa pela formação inicial e continuada, articulada, identitária e profissional de professores (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 13). Privilegiamos abordar, neste trabalho, os conteúdos didático-pedagógicos que estão, segundo as autoras citadas, diretamente relacionados ao campo da prática profissional.

Para Pimenta e Lima:

O desenvolvimento profissional dos professores é objetivo de propostas educacionais que valorizam a sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, é necessário rever as práticas e as teorias que as informam, pesquisar a prática e produzir novos conhecimentos para a teoria e prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos da realidade. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 13).

Pimenta e Lima (2004) enfatizam que o estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. Acrescentam as autoras que: o exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer “algo” ou “ação”. Enfatizam, ainda, que: a profissão de professor também é prática. Conforme ponderam, as autoras descrevem a prática, dividida em duas perspectivas, a saber: como imitação de modelos e como instrumentalização técnica.

No âmbito do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros, o estágio supervisionado é previsto “enquanto atividade teórica instrumentalizada da práxis, não se limitando tão somente à aplicação de técnicas aprendidas e de conhecimentos adquiridos na formação acadêmica” (PPP Pedagogia Unimontes, 2019, p. 40). Assim:

Fundamental é aprender e mobilizar os diversos saberes, sobretudo, os próprios da Ciência da Educa-

ção, objetivando preparar o futuro pedagogo para enfrentar os desafios do cotidiano da sala de aula, de forma que estes estejam aptos a pesquisar e refletir sobre o seu próprio fazer profissional, que possa ensinar e aprender, constituindo-se em um processo de mobilização e investigação na ação docente.

Como atividade teórico-prática, o estágio supervisionado prevê interação com os demais componentes curriculares do curso, desenvolvendo-se em sintonia com a totalidade as ações propostas no currículo. Ainda conforme o PPP do curso de Pedagogia (2019, p 41), um dos objetivos do estágio supervisionado propugnado é contribuir para a formação de um profissional pesquisador, comprometido com o pensar/agir diante das problemáticas educacionais evidenciadas nos espaços escolares e não escolares, como *lôcus* da ação profissional do futuro licenciado. Assim compreendido, o estágio supervisionado configura-se como um espaço de produção do conhecimento que favorece a pesquisa e a extensão através da troca de experiências entre os envolvidos no processo e no aprimoramento progressivo do conhecimento sistematizado.

É por esse prisma que a Universidade insere o aluno na realidade educacional da sala de aula; do espaço escolar das escolas; das relações profissionais existentes; das atividades educativas que se desenvolvem em outros espaços, como na família, no trabalho, nos movimentos sociais, culturais e sindicais, entre outros. Nessa lógica, o estágio supervisionado é um momento de formação profissional do aluno aprendiz, pelo exercício *in loco*, através da participação em ambientes próprios das atividades escolares sob a responsabilidade de um profissional habilitado. Vale enfatizar que esta, no Curso de Pedagogia da Unimontes, não é uma atividade facultativa. É uma das condições para a obtenção da respectiva licença

educacional. Para efetivar-se, é exigida a supervisão de um profissional experiente, para garantir que o processo ensino-aprendizagem alcance a concretude desejada e, desse modo, possibilite autonomia ao acadêmico.

Conforme proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, em seu Artigo 82 está determinado que: “os sistemas de ensino estabelecerão as normas para a realização dos estágios dos alunos matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição”. No projeto do curso de Pedagogia da Unimontes, deu-se especial atenção à Lei nº 11.788, aprovada pelo Congresso Nacional que define regras para os estágios supervisionados. Preconiza o seu Artigo 1º:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

O estágio previsto para o curso de Pedagogia exige que a escola trabalhe didaticamente com os estagiários, em atividades de planejamento, desenvolvimento, avaliação e resultados das atividades por eles aplicadas, sem que seu trabalho acarrete vínculo empregatício de qualquer natureza, desde que sua prática esteja em conformidade com a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.

O ESTÁGIO REMOTO E A REALIDADE ESCOLAR NO VALE DO JEQUITINHONHA

A Lei nº 11.788/08 não prevê expressamente a possibilidade de realização do estágio curricular supervisionado em situação de teletrabalho. Porém, diante da pandemia da Covid-19, causada pelo Coronavírus Sars-CoV-2, declarada pela Organização Mundial da Saúde – OMS, a Universidade Estadual de Montes Claros decidiu realizar o Estágio Curricular Supervisionado de forma remota, para tanto, cada curso elaborou sua proposta e apresentou aos Colegiados dos cursos, que, pós-aprovação, foram encaminhados às Secretarias Estaduais de Educação - SEE para as devidas diligências.

A expectativa era a de que os estagiários tivessem a possibilidade de atuar durante a pandemia, acompanhando e apoiando a atividade remota de professores da educação básica, de escolas públicas ou privadas, criando estratégias para aperfeiçoar a interação virtual e as ferramentas para avaliar todo o processo e, dessa forma, colaborando para a melhor compreensão dos limites e das possibilidades do trabalho escolar remoto determinado pelo Estado e pelos municípios.

A partir dessa realidade, os estagiários adentraram nas salas de aulas virtuais, nos grupos de WhatsApp; no Conexão Escola¹; no portal estude em casa², se inteiraram do “Documento Orientador para o Regime de Atividades

¹ Aplicativo para acesso às teleaulas do Programa Se Liga na Educação exibido na Rede Minas, aos slides apresentados nessas aulas e aos Planos de Estudos Tutorados. Além disso, no Conexão Escola é possível o aluno entrar em contato com o seu professor por meio de um chat de conversas.

² O Portal Estude em Casa apresenta conteúdos e materiais pedagógicos digitais, organizados para atendimento aos três públicos: estudantes, professores e pais/responsáveis.

não Presenciais” e de toda a proposta de trabalho escolar remoto, gravaram videoaulas, auxiliaram na correção dos Planos de Ensino Tutoriados PETs ³, e muito mais.

Tendo em vista essa vivência singular, quatro acadêmicas do curso de Pedagogia do Campus de Almenara escreveram, sob a coordenação da professora orientadora de estágio⁴, resumos expandidos relatando suas experiências. Tais escritas foram apresentadas no IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: perspectivas e possibilidades, realizado no 2º semestre de 2021, e serviram de base para nossa análise. Nesse texto as estagiárias serão nomeadas pelo codinome de Pérola, Safira, Cristal e Jade.

Em seus relatos, observamos a contradição entre a legislação e a realidade vivenciada neste período de Pandemia. Acreditamos que os fatores socioeconômicos representam uma barreira imensa ao processo de ensino-aprendizagem em um momento pandêmico. Por mais que os professores se capacitem, se reinventem, utilizem metodologias diferenciadas, transformem seus lares em um estúdio, mesmo assim teremos um número expressivo de alunos excluídos, principalmente, quando estamos falando de uma região marcada pela pobreza, o Vale do Jequitinhonha, que é conhecido por ter os menores índices de desenvolvimento do Estado de Minas Gerais, segundo o censo demográfico (IBGE, 2010). Sua população é constituída por mais de 950 mil habitantes que vivem essencialmente da pecuária, artesanato e terceiros. O Vale abriga um número expressivo de pessoas que vivem com menos de um salário mínimo. (IBGE, 2010).

³ O Plano de Estudo Tutorado (PET) é uma das ferramentas do Regime de Estudo não Presencial, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

⁴ Professora Cecidia Barreto Almeida.

Mediante esses dados, podemos afirmar que grande parte dos alunos das escolas públicas dessa região são filhos de trabalhadores, assalariados e de nível socioeconômico extremamente baixo. Nem todos têm acesso à televisão, celulares e rádio como meios de informação. Poucos têm acesso a computadores e internet em casa, alguns dos alunos fazem uso da internet em *lan house*.

Estamos em um contexto de famílias marginalizadas, tanto no campo social; como no campo econômico e educacional. Grande parte das famílias dependem dos programas e bolsas do governo federal para ajudarem na aquisição de materiais escolares e alimentação básica. A maioria das famílias dos alunos tem um baixo poder aquisitivo e os pais em geral trabalham em serviços informais, quando não estão desempregados. (IBGE, 2010).

Com base nos resumos apresentados no IV CONEF, podemos afirmar que um pequeno número de alunos tem a assistência dos pais, outros não. Existem ainda aqueles alunos que moram com os tios, avós e irmãos. Existe um quantitativo razoável de alunos que apresentam um nível de aprendizagem muito bom (geralmente são os alunos que têm a assistência dos pais) e um número expressivo de alunos com distorção idade/ano, bem como discrepância de conteúdo.

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A crise capitalista no contexto pandêmico modificou a estruturação das sociedades e intensificou o trabalho, dando novo sentido e compreendendo novas estruturas dentro de uma lógica da acumulação flexível. Pautando-nos em Harvey (2011) podemos dizer que essa nova era trouxe diferentes significados para a vida do trabalha-

dor, no qual a produção se intensificou, devido a lógica do capital aparente, aumentando o labor e consequentemente a mais valia, porém o sujeito que se submete fica à margem da sociedade, constrói o produto e não o possui, desvelando a desvalorização no capital.

A lógica do trabalho perpassa por uma construção histórica, desde os primórdios vêm modificando-se e dando voz ao capital. O avanço das tecnologias nessa conjuntura também desvela a era digital e a acumulação, contrapondo o trabalho intelectual e manual. Antunes (2018) traz a ideia do trabalho informacional e ou digital, problematiza a imbricação da tecnologia no trabalho e a superexploração do trabalhador na relação com a máquina.

Se o trabalho é transformado em sua metamorfose, altera também a vida e a realidade dos sujeitos incumbidos de realizar tal labor. O trabalho postula a relação com o ser social, a interação consigo mesmo e com o outro. A educação, nesse sentido, busca a transformação radical, evidenciando a separação das classes e a transformação da realidade, num processo de mediação com o ser social. Nesse sentido, o trabalho docente, mediado pela tecnologia, não demonstra a percepção da relação humana, essa perspectiva está presente no contexto tecnológico com as máquinas, um processo de desumanização da educação.

No pressuposto da história, a abordagem acerca da precarização do trabalho faz-se relevante, para que possamos desvelar com acuidade esta realidade imposta pela complexidade do capitalismo, entendendo que o trabalho humano é uma categoria centralizada nos ideais de Marx (2017), pois é através da atividade prático-sensível que o homem abasta suas reais necessidades do cotidiano, e é por meio do seu labor que ele produz a si mesmo. Braverman contextualiza o processo de proletarianização dos docentes, que se dá devido a essa desqualificação e desunião da classe em diversos sentidos; para o autor, essa questão problematiza uma “perda na capacidade de

realizar todas as etapas e tarefas da profissão docente e pelas formas de descontrole sobre o coletivo docente instituídas com o tecnicismo” (BRAVERMAN, 1981, p. 235).

Nesse contexto marcado pela perversidade; e pela crueza da exploração capitalista, tendo o Estado como agente dessa desconstrução, a precarização assume força, ocorrendo uma mercantilização das relações de trabalho, no qual as forças ultraconservadoras vão alargando o seu poder e disseminando, cada vez mais, práticas laborais privadas de direitos, que foram conquistados com duras e longas lutas e que são burlados a partir da aprovação de reformas que visam baratear, progressivamente a mão de obra do trabalhador. O Estado burguês se mantém no topo da pirâmide reguladora e opressora e, nessa lógica capitalista, o Estado continuará excluindo as reais necessidades do trabalhador, que nada mais é do que uma mera peça de toda essa engrenagem capitalista.

Com a exploração da mão de obra, o capitalismo vem realçando a reestruturação produtiva do capital, pois a sua meta são os mais altos índices da produção da mais valia, não importa quão agressiva, brutal e perversa seja a exploração do trabalhador, pois o que se faz essencial, de fato, para o capitalista, é o aumento desenfreado da produção de seus lucros. Entretanto, é na relação da estrutura e na superestrutura que desvelamos questões pertinentes para a revolução. Nesse sentido, é importante observar que na superestrutura temos a valorização da força de trabalho, o lugar da cultura, do lucro, da ideologia e das políticas e o quanto na estrutura constitui-se a base proletária, despossuída de capital.

Sob a égide capitalista e a crise sanitária que assombra o mundo inteiro, os trabalhadores se veem obrigados a barganhar com seus patrões a redução dos seus salários e, claro, a redução da jornada; e, por um instante, se sentem seguros, pois afinal é a única forma de garantir o seu sustento. Esse pensamento de segurança imbrica na questão da consciência do trabalhador, a partir de sua

realidade na relação de produção material. Nesse sentido, Mészáros relata: “[...] a consciência do trabalhador de seu ser social enquanto ser enquistado no antagonismo estrutural necessário da sociedade capitalista [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 72). A pandemia trouxe o silêncio do Estado e do governo, órgãos que deveriam defender os direitos dos trabalhadores, parecem enfraquecidos, emudecidos e capturados pelo poder exacerbado do capitalismo. Dessa forma, a exploração e a vulnerabilidade do trabalhador cresce, e assim, o fundamento maior do capitalismo vai se constituindo.

[...] a burguesia não pode se transformar de classe em si em classe em si e para si, uma vez que seu modo de existência como classe em si privilegiada pressupõe necessariamente a preservação da subordinação estrutural do proletariado à burguesia, dentro da ordem social vigente. Da mesma forma, o proletariado é uma classe em si e para si apenas na medida em que é objetivamente capaz de estabelecer uma alternativa histórica viável à sua própria subordinação estrutural, bem como à necessidade de subordinar qualquer classe a qualquer outra. (MÉSZÁROS, 2008, p. 79).

No contexto do trabalho docente, o capitalismo desponta com novas exigências, em relação à formação dos professores, que devem ser cada vez mais qualificados para exercerem a sua função de ensinar, na modalidade remota, e que possuam os aparatos tecnológicos necessários para exercer a sua atividade laborativa. E, nem mesmo num cenário sombrio, marcado de incertezas e grandes perdas, os acumuladores do mercado deixam de colocar à mostra os seus interesses. Conforme Previtali e Fagiani (2014, p. 760): “a cada passo dado para a introdução da automação contemporânea, baseada na microeletrônica, há uma oportunidade para a destruição de formas de resistência ao controle do trabalho e à exploração”.

É nesse sentido de resistência e exploração que acontece o processo de alienação e coisificação, pois na: “condição

da separação absoluta do trabalho, a alienação assume a forma de perda de sua própria unidade: trabalho e lazer, meios e fins, vida pública e vida privada, entre outras formas de disjunção dos elementos de unidade presentes na sociedade do trabalho” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 348). Assim, a alienação, no viés educacional, postula a desqualificação do trabalho docente por parte das autoridades governamentais que discursam que os professores não querem trabalhar. Os desmontes das escolas públicas, o descrédito na ciência, a estúpida indiferença à miséria que corrói inúmeras famílias e tantas outras atrocidades são arrancadas das mentes daqueles que se encarregam sobretudo da reprodução do capital e ignoram que em um País onde a fome, a pobreza e o analfabetismo contracenam com a exigência dos usos das ferramentas tecnológicas para acessarem o conhecimento, esse conhecimento não chega aos mais pobres. Isso fica explícito no relato de experiência das estagiárias:

Desse modo, observamos uma grande dificuldade nas aulas virtuais, oriundas da desigualdade social, falta de recursos financeiros para manter um aluno conectado, e a necessidade que os pais apresentam em organizar suas próprias atividades do cotidiano e integrar o aluno nas aulas. (JADE, 2020).

Observamos que, para alguns pais, é muito difícil acompanhar a realização das atividades com os filhos, pois nem todos tem acesso à internet em casa, alguns vão até a escola pedir orientações aos professores, mesmo sabendo que a instituição não pode realizar atendimento presencial. (PÉROLA, 2020).

Registramos que a professora realizava aulas expositivas, por áudio, apresentava todo o conteúdo e os alunos acompanhavam pelo celular dos pais. Cada aluno assistia de acordo com a disponibilidade de sua família. Desse modo, observamos que as aulas virtuais não chegavam para todos, pois alguns dos nossos alunos residiam na zona rural, o que não permitia o

acesso online, ou não tinha recursos financeiros para custear um aparelho e/ou a internet. (CRISTAL, 2020).

Portanto, precisamos de respostas políticas, gritamos por um Estado forte, que esteja junto com o povo; urge a necessidade de apoio ao docente trabalhador, que ensina nas mais diversas regiões deste País e convive com as mais frágeis situações em suas salas de aula, como a falta de estrutura das escolas, a dor silenciosa da fome, que acomete as nossas crianças, e o desrespeito à infância daqueles que precisam, desde a mais tenra idade, trabalhar para ajudar no sustento da família. Marx afirma que: “para educar as crianças, é preciso alimentá-las e liberá-las da necessidade de trabalhar para viver. Alimentar e educar as crianças abandonadas, isto é, alimentar e educar todo o proletariado que está crescendo, significaria eliminar o proletariado e o pauperismo”. (MARX, 1844, p. 7).

Como se não bastasse todo esse contexto de miséria e descaso público, nossos professores se deparam com uma realidade ainda mais triste: o desafio de ensinar utilizando ferramentas tecnológicas, muitas vezes sem possuírem facilidade de trabalhar com tais recursos que são inacessíveis para a grande maioria de seus alunos:

No decorrer do processo de acompanhamento do estágio, observa-se que, no momento da aula, os alunos não interagem no grupo do WhatsApp, devido a ausência dos pais, pois eles trabalham fora de casa e, sendo assim, não podiam orientar seus filhos naquele momento, conseqüentemente, as crianças ficavam desconectados das aulas virtuais, e respondiam as mensagens e tarefas em outro horário do dia, e há situações em que, por falta de recursos financeiros, as crianças não têm acesso a Tecnologia de Informação e Comunicação (TICs), e outros, por residirem na zona rural. (JADE, 2020).

Outras dificuldades também atravessam este processo, dentre elas a falta de recursos, a organização de atividades remotas, mas percebemos que o aspecto limitante do processo de ensino é o fato de a maioria dos profissionais da escola não saberem fazer uso dos aparelhos tecnológicos, contudo, o grupo de professores se esforçam para que seus alunos tenham acesso às atividades e às orientações, e que o tempo da escola seja utilizado para o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para a promoção do sucesso escolar. (PÉROLA, 2020).

Nesse sentido, para entendermos a educação dentro de um contexto pandêmico e precarizado, precisamos elencar e discutir a categoria trabalho e educação na lógica do materialismo histórico dialético, dando sentido à história e as contradições presentes na realidade vivente. Para exemplificar esse contexto, temos o relato da estagiária Safira, que teve uma experiência completamente diferente, pois ela desenvolveu o estágio em uma escola particular, e nos mostra o quanto é gritante e sofrida a desigualdade, quando há comparação entre as duas escolas, pois, de um lado, temos uma escola que possui todo o aparato tecnológico e famílias com um nível de letramento importante em relação aos usos da tecnologia; e, do outro lado, contracenando com essa realidade, temos uma escola pública precária, com poucos recursos tecnológicos e com uma grande parcela de famílias iletradas tecnologicamente:

Pontuamos que, durante as aulas, a professora não trabalhava a alfabetização dos alunos somente com a finalidade de desenvolver a decodificação das letras, sílabas e palavras, mas tinha a intencionalidade pedagógica de promover a reflexão, para que cada criança pensasse sobre o que a escrita representa e como ela representa, assim a aquisição da leitura e da escrita é concebida como um processo de construção e não um aprendizado mecânico. Para a realização

das atividades, os alunos acessam a plataforma do Sistema [...], e assim tem acesso direto à sala virtual (ao vivo), a plataforma Google Meet é inclusa no Sistema [...], e ainda contém um guia de estudos semanal, a professora desenvolve todo conteúdo do livro didático proposto, orienta as atividades referentes ao do livro didático; e acompanha a realização dos eventos criados a partir do uso dos livros de atividades, que possibilitam aos alunos revisarem e sistematizarem os conteúdos explorados em sala de aula (sala virtual). Ressaltamos que o material usado pelas crianças contemplava atividades adaptadas por nível cognitivo dos alunos. A professora realiza a explicação do conteúdo diariamente e, em sequência, discute com os discentes; sobre o que foi estudado, e assim mantém o ritmo de aprendizagem atualizado e frequente. Os alunos, ao acessarem a sala virtual, tinham contato direto com a professora, através da imagem e do áudio, demonstrando extrema facilidade no processo de interação. Observamos que cuidadosamente a escola computa as frequências dos alunos automaticamente. Além disso, ainda é executado pelos professores uma chamada extra para assegurar que, de fato, é aquele aluno que está presente na aula. Percebemos que, durante as aulas virtuais, existe a troca de experiências entre professor e aluno, valorizando o conhecimento prévio dos discentes. (SAFIRA, 2020).

Percebe-se, então, que o capitalismo, neste quadro pandêmico, segue barganhando a vida e desenhando toda a sua letalidade em uma sociedade que é marcada pelo pauperismo e pelo limitado acesso à educação de qualidade. Enquanto estrutura hegemônica de ordenamento do Estado, o trabalhador vive aprisionado à brutalidade de um sistema que transforma todas as áreas de experiências humanas em simples mercadoria, ou mesmo o homem estará alienado da própria essência, e, assim, ele vai se constituindo como mercadoria particularizada; e nesse processo de alienação, o corpo social torna-se fragmentado e dá lugar ao caráter individualista dos homens.

Nessa esfera, refletimos a necessidade de pensarmos a educação como instrumento de transformação social, que, na sua essência, deveria cumprir sua função política, assumindo que a escola é espaço profícuo de socialização dos conhecimentos construídos historicamente. O território educacional, através dos diversos sujeitos que promovem a educação, deve engendrar, em suas práticas pedagógicas, a leitura crítica a respeito dos documentos basilares, construídos sob o reduto dos interesses burgueses, para que seja desnudada toda a sua roupagem ideológica e reprodutivista e, assim, promover uma educação articulada com os reais interesses da classe trabalhadora.

Saviani (2005) elucida que:

O desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública, entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo que exige a universalização da forma escolar de educação, não a pode realizar plenamente, porque isso implicaria a sua própria superação. Com efeito, o acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores. Mas a sociedade capitalista se funda exatamente na apropriação privada dos meios de produção. Assim o saber, como força produtiva independente do trabalhador, se define como propriedade privada do capitalista. O trabalhador, não sendo proprietário dos meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho não pode, portanto, se apropriar do saber. Assim, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada, portanto, a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista. (SAVIANI, 2005, p. 256-257).

Portanto, é no processo contraditório e na emancipação dos sujeitos e da realidade presente, que lutamos por uma escola pública que verdadeiramente oferte um ensino de qualidade e que, de fato, cumpra a sua função de

ensinar o conhecimento sistematizado e não classista, que contrapõe os ideais explicitados nos ditames governamentais, que impõe um sistema público de educação para a classe trabalhadora sob a égide de uma sociedade capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise, de um modo geral, das dificuldades e desafios vivenciados pelas professoras da educação básica no cenário pandêmico, em um momento de crises e frustrações que nos proporcionaram uma reflexão concreta da realidade social em que as acadêmicas da Universidade Estadual de Montes Claros estão inseridas, por meio do estágio supervisionado, permitindo desvelar com acuidade a realidade escolar e as contradições existentes no cunho social, político e estrutural.

Nesse contexto, se faz relevante reconhecer que a educação é um instrumento fundamental para promover a mudança, no sentido de construir uma prática transformadora engendrada no exercício da luta por uma educação de qualidade para os meninos e meninas da escola pública. Urge a necessidade de ousarmos combater os modelos educacionais que alienam e aprisionam, pois “tudo, ou quase tudo, na educação, está regulado pelo capital, via Estado” (LOMBARDI, 2017, p. 99).

Por meio do estágio supervisionado, as acadêmicas nos apresentaram uma prática pedagógica marcada pela contradição, limitada pelo imediatismo do cotidiano escolar, com o propósito único de atender às demandas pensadas pelas pedagogias hegemônicas que apregoam práticas pragmáticas e espontaneístas e, ao mesmo tempo, esses profissionais da educação assumem o trabalho docente com todas as dificuldades e entraves colocados pela realidade social, cultural e econômica que se desdortinam no momento presente. Compreendemos, a par-

tir dos relatos, que, mesmo frente a todas as dificuldades e problemas, bem como da fragilidade do letramento digital que estes/as professores/as possuem, e das questões sociais e culturais que a comunidade escolar vive, é evidente que esse/a professor/a tem envidado esforços hercúleos para continuar no exercício de sua profissão.

Esses impasses e adversidades se espessaram, de modo que nota-se a precarização das condições de trabalho docente e, conseqüentemente, dos acadêmicos trabalhadores, especialmente com o advento do tratamento excepcional, ocasionado pelo contexto de pandemia, em que se busca evitar a disseminação do Coronavírus. Esses acometimentos afetam relativamente a formação e o exercício profissional, tornando evidente, no estágio, a conjunção de maior perceptibilidade de modificações.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.393/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 15 maio 2021.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar Eds., 1981.

HARVEY, David. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. Trad. João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E
ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico**, 2010.
Disponível em [https://sidra.ibge.gov.br/home/pms/
brasil](https://sidra.ibge.gov.br/home/pms/brazil). Acesso em: maio 2021.

LOMBARDI, José Claudinei. **Crise Capitalista e
Educação Brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando
Publicações, 2017.

MARX, Karl. **Glosas críticas marginais ao artigo: “o
rei da Prússia e a reforma social”**. De um Prussiano.
1844. Tradução Ivo Tonet. Disponível em: [http://www.
dominiopublico.gov.br](http://www.dominipublico.gov.br). Acesso em: 11 out. 2017.

MESZÁROS, Istvan. **Educação para além do Capital**.
São Paulo: Boitempo, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena.
Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção
docência em formação, Série Saberes pedagógicos).

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cilson César.
Organização e controle do trabalho no capitalismo
contemporâneo: a relevância de Braverman. In:
Cadernos EBAPE, 12(4), p.759-769, 2014.

SAVIANI, Demerval. Educação socialista, pedagogia
histórico-crítica e os desafios de uma sociedade de
classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI,
Demerval. (Org.) **Marxismo e Educação**: debates
contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS.
Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia.
2019. Montes Claros.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS.
**Proposta de Estágio Curricular Supervisionado dos
Cursos de Pedagogia, em Caráter de Tratamento
Excepcional**. 2020. Montes Claros.

PLANEJAMENTO DO ENSINO EMERGENCIAL REMOTO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO, PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

FRANCIELLEN MORAIS COSTA
OTÁVIO CARDOSO FILHO

INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019, foi identificada a ocorrência da doença Covid-19, causada por esse novo agente denominado Coronavírus Sars-Cov-2 (Zhu, et al., 2019). O acontecimento de aulas remotas, após a suspensão do calendário escolar presencial, causado pela pandemia da Covid-19, exigiu, do Brasil e do mundo, distanciamento e isolamento social e impactou vidas, rotina e, consequentemente, modificações nas atribuições na área da educação.

Com isso, o Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura teve que se adequar às resoluções de suas unidades de ensino superior. É um desafio para o acadêmico de um curso de licenciatura unir a teoria e a prática, e, a fim de reduzir isso em tempos de pandemia, as universidades criaram resoluções e estratégias para minimizar essa situação. De acordo com Fávero (1992), não é só frequentando um curso de graduação que um indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma.

Diante disso, foi realizada pesquisa, em *sites* de instituições de ensino superior, sobre as resoluções de atividades no estágio supervisionado nos cursos de licenciatura. Assim, objetivou-se destacar como instituições de ensino superior se adequaram ao ensino remoto e ao estágio supervisionado.

A seguir, estão descritas algumas atividades práticas, recomendações aos docentes e parte de algumas resoluções de instituições de ensino superior no Brasil.

IFNMG (2021): Atividades práticas em estágio

- As atividades práticas de estágio presencial dos cursos de licenciatura poderão ser substituídas pela realização de atividades remotas, desde que aconteçam a participação e anuência, devidamente registradas, das escolas parceiras, para a viabilização das ações remotas, conforme previsto no Parecer do CNE nº 05/2020.
- O colegiado de cada curso poderá estabelecer, caso julgue pertinente, normatizações complementares para a contabilização da carga horária, atividades a serem realizadas para a comprovação do estágio e a sua forma de execução, considerando as normativas já existentes, conforme o caso.
- Fica autorizada a substituição da realização das atividades práticas dos estágios obrigatórios e não obrigatórios, de forma presencial para não presencial (remoto), com o uso de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação, podendo estar associadas, inclusive, às atividades de extensão da instituição e dos cursos superiores de licenciatura e formação de professores.

- Fica autorizada a substituição da realização das atividades práticas dos estágios obrigatórios e não obrigatórios, de forma presencial para não presencial (remoto), com o uso de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação.
- O acompanhamento e a orientação do estágio, realizados pelo (a) docente responsável, assim como a supervisão do (a) estagiário (a), feita pelo (a) profissional da área correspondente na entidade concedente, devem acontecer conforme prescrito nos regulamentos do IFNMG e Projeto Pedagógico do Curso – PPC.
- A apresentação oral do relatório de estágio, quando prevista no PPC, deverá ser realizada, excepcionalmente, de forma remota, enquanto durar o período de vigência do Regulamento de Implementação das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (ANP).

UEMG (2021) – Componentes curriculares em tempo remoto durante a pandemia causada por Covid-19

- Os componentes curriculares deverão ser ofertados por meio de atividades remotas síncronas e assíncronas. Sendo que, as atividades síncronas deverão ser ofertadas na plataforma *Microsoft Teams*. As atividades assíncronas deverão ser ofertadas nas plataformas *Moodle* ou *Microsoft Teams*, a critério do docente.
- A oferta dos componentes curriculares de forma síncrona dar-se-á de forma regular, observando-se o quadro de horários de aulas disponibilizado pela Coordenação de Curso no início do semes-

tre letivo, em atendimento à Resolução COEPE/UEMG N° 292 de 2021.

- Os componentes curriculares que tenham integração prevista no PPC, também deverão constituir o mínimo de 50% da carga-horária síncrona de integração.

UFMG (2021): Orientações aos docentes durante a pandemia causada pela Covid -19

Recomenda-se aos docentes que observem as seguintes determinações da Resolução CEPE N° 02/2020 e da Resolução CG N° 05/2020, de 12 de agosto de 2020:

- Divulgar o Plano de Ensino contendo cronograma detalhado, descrição do processo avaliativo e bibliografia, no ambiente *Moodle* da turma da AAC.
- Priorizar a realização de atividades assíncronas e oferecer, preferencialmente, uma atividade síncrona para cada 15 (quinze) horas-aula, podendo essa referência ser alterada conforme recomendações dos Colegiados.
- Realizar as atividades (aulas ou avaliações) síncronas no mesmo horário previsto na oferta da atividade acadêmica curricular; gravar as aulas síncronas e disponibilizar, para consulta, pelos estudantes matriculados na turma correspondente.
- Diversificar as formas de avaliação, a fim de evitar tanto a pontuação excessiva de uma única atividade, observando o valor máximo de 40 (quarenta) pontos por avaliação, quanto, por outro lado, o excesso de atividades pontuadas.

- Observar o prazo mínimo de uma semana de antecedência para marcação de atividade avaliativa.
- Disponibilizar as atividades avaliativas assíncronas, para realização pelos estudantes, no ambiente virtual de aprendizagem, por um prazo compatível com o quadro de horários do seu curso, facultando aos estudantes a escolha do momento de iniciar a avaliação e aos docentes a especificação da duração da mesma.
- Não aferir assiduidade referente às atividades remotas síncronas e assíncronas previstas e realizadas conforme Plano de Ensino da AAC.
- Os professores podem acessar o “Guia para Ensino Remoto Emergencial nos Cursos de Graduação da UFMG”, disponível no site Programa Integração Docente que oferece, entre outras ações, cursos e eventos voltados para o compartilhamento de experiências durante o período remoto.

UFPR, por Venturini e Lisboa (2021): Ambiente Virtual de Aprendizagem

- Foi inteiramente planejada e desenvolvida no AVA da universidade, o *Moodle* UFPR, juntamente com reuniões regulares remotas e síncronas com o grupo de estagiários, professor supervisor do campo de estágio e professor orientador.
- Cada licenciando deveria redigir um diário de campo, diário a ser compartilhado com colegas e professor orientador, em rodas de conversa online e fóruns digitais.

- Estágio Supervisionado em Ciências e Estágio Supervisionado em Biologia de forma remota, com recurso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação-TDIC, em plena consonância com o paradigma educacional, vislumbrado pela pandemia e a consequente implantação do ERE nos diversos níveis do sistema educacional básico e superior.
- A proposta apresenta atividades em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso, composta por três momentos formativos: Tempo Observação, Tempo Planejamento e Tempo Docência.
- A presente proposta constitui um avanço para o estado da arte, num campo ainda pouco explorado que é o Ensino Remoto Emergencial. Isso porque privilegiou a interação, em meio virtual, entre os atores do processo formativo e promoveu a articulação entre conhecimentos da área das Ciências Biológicas, pedagógicos e tecnológicos com a prática docente.

UNIMONTES (2021): Resolução sobre os estágios curriculares supervisionados em período remoto

- Os estágios curriculares supervisionados, e/ou práticas, poderão ser executados de forma remota desde que atendidas às DCNs do curso.
- Os cursos podem experimentar novas práticas metodológicas e recursos didático-pedagógicos, tais quais, simulações, revisões, estudos de caso, dentre outras.

- Os parâmetros das atividades síncronas e assíncronas, bem como suas regulações, são estabelecidos conforme deliberações dos Colegiados Didáticos dos Cursos.
- As aulas não presenciais síncronas são aquelas que contam com a interação simultânea (em tempo real), professor-acadêmico, mediada por ferramentas tecnológicas que almejam a relação ensino-aprendizagem.
- Os cursos podem ministrar as atividades letivas de forma interdisciplinar integrando diferentes disciplinas/módulos, conteúdos e/ou práticas.
- A substituição das atividades presenciais por remotas, contemplando as atividades acadêmicas em sua totalidade: aulas, estágios obrigatórios e/ou práticas, avaliações, atividades complementares e denominações correlatas, trabalhos de conclusão de curso, eventos acadêmicos, seminários, vídeos, dentre outros devem ocorrer mediante a utilização de recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação e/ou outros meios convenientes, estabelecidos e aprovados conforme os Colegiados Didáticos de Curso.

USP (2021): O Estágio Supervisionado em período de isolamento social

- Análise de materiais didáticos, criação de plataforma de apoio para estudantes da Educação Básica.
- Apoio a professoras/es na elaboração de materiais didáticos.

- Produção independente de materiais didáticos de apoio para a Educação Básica, inclusive aqueles voltados ao ensino remoto (Labeleduc e/ou Feusp em tempos de pandemia).
- Entrevistas com professoras/es, gestoras/es, famílias e estudantes para compreender suas atividades regulares e também para levantar como estão vivenciando esse momento de ensino remoto.
- Produção de ensaios reflexivos (reflexão teórico-prática) sobre o ensino remoto e seus desdobramentos na qualidade social da educação.
- Modalidades e atividades de estágio a serem enfatizadas: estágios que combinem atividades ligadas a mais de uma disciplina da licenciatura.
- Análise de filmes.
- Análise de currículos.
- Elaboração de ensaios reflexivos sobre ensino remoto.
- Análise de experiências de vida e trabalho na escola.
- Partilha de materiais e experiências de ensino em eventos organizados pela e para a turma.
- Desenvolvimento de projetos de pesquisa.
- Visitas virtuais em museus.
- A Ficha de Estágio e seu registro *on-line* ficam mantidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado no período remoto certamente trará resultados para o acadêmico, na forma da construção do conhecimento e de sua formação como professor. As dificuldades de seguir as normas, resoluções e leis dentro do âmbito da pandemia, são necessárias para que o trabalho seja realizado dentro dos moldes de cada instituição.

Conclui-se que, as instituições de ensino superior, citadas no texto, se adequaram, em tempo hábil, ao ensino remoto e ao estágio supervisionado, sempre indicando formatos para a construção das atividades utilizando as tecnologias digitais e suas diversas plataformas disponíveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Centro de Operações de Emergência em Saúde Pública** [homepage on the Internet]. Brasília: o Ministério; c2020 [updated 2020 Apr 20; cited 2020 Apr 26]. Boletim COE COVID-19 no. 13: Situação epidemiológica--Doença pelo coronavírus, 2019.

FÁVERO, M. L. A. **Universidade Estágio Curricular, subsídios para discussão.** In. ALVES, Nilda. (Org) Formação de professores pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992.

IFNMG. **Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. Disponível em:** file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Regulamento%20de%20est%C3%A1gio%20durante%20pandemia%20e%20vigencia%20do%20regulamento%20ANP%2013-10-20.pdf. Acesso em 22-05-2021. Acesso em: 22 maio 2021.

UEMG. Universidade Estadual de Minas Gerais.

Disponível em: https://uemg.br/images/2021/03/31/Resolu%C3%A7%C3%A3o_002_COLEGIADO_DE_CURSO.pdf. Acesso em: 22 maio 2021.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais.

<https://www2.ufmg.br/prograd/prograd/Pro-Reitoria-de-Graduacao/Noticias/Medidas-da-Pro-Reitoria-de-Graduacao-relacionadas-a-contencao-do-Covid-19>. Acesso em: 22 maio 2021.

UNIMONTES. Universidade Estadual de Montes Claros.

RESOLUÇÃO CEPEX/UNIMONTES Nº. 109, 21

outubro de 2020. Disponível em: https://unimontes.br/wp-content/uploads/2020/11/resolucao_cepex109-1.pdf. Acesso em: 22 maio 2021.

USP. Universidade de São Paulo. Disponível em:

<http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/2021.1-orientacoes-estagio.pdf>. Acesso em: 22 maio 2021.

VENTURI, T.; LISBÔA, E. S. **Estágio em tempos de pandemia:** mudanças de paradigma na concepção e operacionalização no ensino superior. *Cenas Educacionais*, Caetité, Bahia Brasil, v. 4, n. 10746, p. 1-25. 2021.

ZHU, N. et al. **A novel coronavirus from patients with pneumonia in China, 2019.** *N Engl J Med* [Internet]. 2020 Feb [cited 2020 Mar 4];382:727-33.doi.org/10.1056/NEJMoa2001017.

PLATAFORMAS E FERRAMENTAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA REMOTA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM TEMPOS DE PANDEMIA

OTÁVIO CARDOSO FILHO
FRANCIELLEN MORAIS COSTA

INTRODUÇÃO

A COVID-19 foi caracterizada como pandemia, sendo documentada em mais de 180 países e, devido ao avanço exponencial da propagação da doença, inúmeras autoridades governamentais têm aderido algumas estratégias, na intenção de diminuir o ritmo da progressão da doença. Dentre essas estratégias, a primeira medida aderida é o distanciamento social, evitando aglomerações, com o objetivo de diminuir a disseminação da doença (PE-REIRA *et al.*, 2020). A educação é sempre um dos primeiros setores a serem afetados em períodos de crises, especialmente quando se refere a pandemias (JUNIOR; MORAES, 2020).

O Ministério da Educação (MEC) atendeu à solicitação feita pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), bem como as orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), e publicou a por-

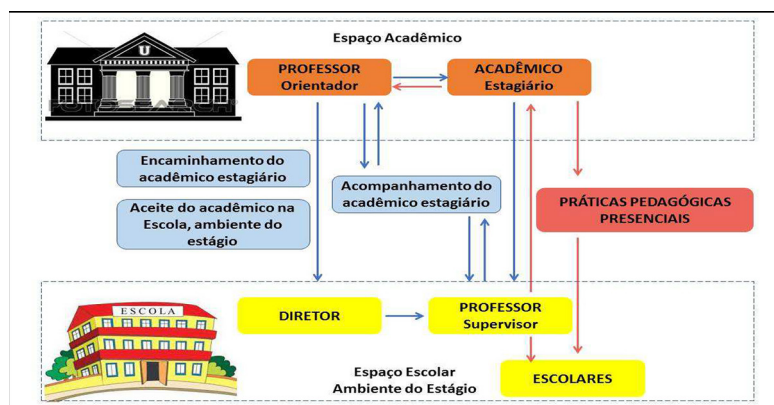
taria nº 343, de 17 de março de 2020, que regulamenta as Instituições de Ensino a substituírem aulas presenciais pelo ensino a distância (EaD) pelo prazo de 30 dias ou, em caráter excepcional, podendo ser prorrogada enquanto durar a pandemia (BRASIL, 2020).

Por esse motivo, a suspensão das aulas presenciais, ocasionou a adoção de medidas para o acontecimento do processo ensino aprendizagem, sobretudo a continuidade do Estágio Curricular Supervisionado.

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS

O Estágio Curricular Supervisionado consiste no espaço e tempo da Formação Inicial de Professores em que os(as) licenciandos(as) realizam a experiência da atividade profissional de docência na escola. Para tanto, faz-se necessário o diretor e a supervisão dos professores que recebem os(as) estagiários(as), também dos(as) professores(as) da Instituição de Ensino Superior que, além de supervisionar, orientam as atividades a serem realizadas (CIGALES; SOUZA, 2021). Conforme a Figura 1 destaca:

Figura 1: Organização funcional do Estágio Curricular Supervisionado com desenvolvimento de atividades presenciais



Fonte: Do próprio autor.

O Estágio Curricular Supervisionado pode ser caracterizado, ainda, como a síntese do processo de formação de professores na licenciatura. Pode-se afirmar, então, a concepção de que o estágio é atividade teórica, “instrumentalizadora da práxis docente e é entendida como atividade de transformação da realidade” (PIMENTA, 2011). Portanto, é a síntese do processo formativo que confere em ações docentes baseadas na realidade histórico-social em que cada escola e seus sujeitos estão inseridos. Essas ações docentes ocorrem por meio das atividades que compõem a prática docente, promovendo os conhecimentos teóricos aliados aos práticos na realidade em questão.

As escolas de educação básica, visando a implementação de práticas pedagógicas remotas, têm utilizado diferentes plataformas e ferramentas com o objetivo de promover o alcance e atendimento aos escolares, da melhor forma possível. Nesse contexto, o Estágio Curricular Supervisionado desenvolvido pelo estagiário, acontece seguindo

a plataforma e/ou ferramentas adotadas pela escola, onde é desenvolvido o estágio, ou seja, respeitando a realidade de cada escola. Assim, objetivou-se destacar e descrever as plataformas e ferramentas utilizadas na prática do Estágio Curricular Supervisionado no ensino remoto em tempos de pandemia.

Como o antigo planejamento e currículo da escola não se sustentam no contexto da COVID19, novo aporte de formação teórica e metodológica é requerido para o plano de estágio por meio do ensino remoto.

A suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade *online*, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência. Para isso, surge como possibilidades as plataformas e ferramentas online.

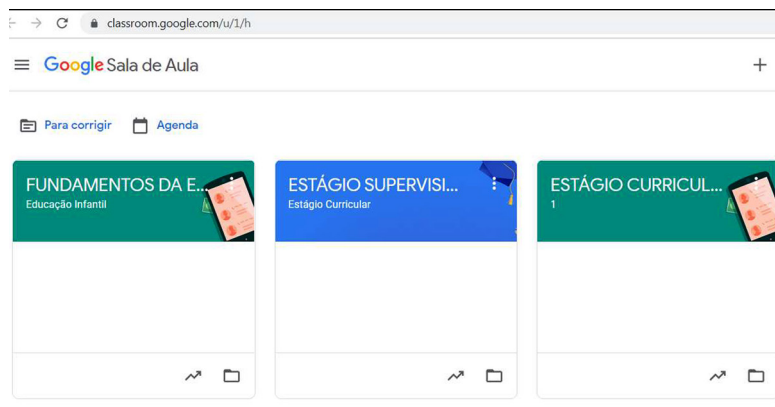
FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS DISPONÍVEIS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA REMOTA: GOOGLE CLASSROOM E ZOOM CLOUD MEETING

Google Classroom

O *Google Classroom* ou Google Sala de Aula é um software para ambientes educacionais. Faz parte da suíte de aplicativos Google for Education, desenvolvidos para o fomento e utilização na educação, juntamente a ferramenta de e-mail (GMAIL), armazenamento de arquivos (DRIVE) e editores de textos, planilhas e apresentações (DOCS). Segundo Araújo (2016), é possível, no *Google Classroom*: criar turmas, partilhar documentos, propor tarefas e promover discussões. A ferramenta é online,

abriga alunos e professores, facilitando a entrada (login) e a integração de diferentes recursos disponibilizados pelo próprio Google como: *Gmail*, *Google Drive*, *Hangouts*, *Google Docs* e *Google Forms* (GOOGLE CLASSROOM, 2020).

Figura 2: Página inicial do *Google Classroom*



Fonte: Classroom.google.com.

Organização: Do próprio autor.

Atividades Possíveis:

- **Atividade – Tarefas:** Nesse tipo de atividade, a ferramenta sugere que se dê preferência pela realização de perguntas objetivas.
- **Atividades com testes:** Permite ao professor a produção de questionários e, a partir da aplicação deles, identificar os erros, acertos, além do *feedback* da pontuação dos alunos na tarefa.

- **Pergunta - Fórum de discussão:** Permite ao professor a realização de fóruns, Uma atividade em que um questionamento é lançado *online* para que os alunos possam discutir e apresentar suas opiniões sobre uma temática abordada.
- **Postagem de material:** Possibilita a postagem de arquivos diferentes, para que sejam compartilhados em nuvem, via *Google Drive*, por meio de *links*, ou, até mesmo, em redes e mídias sociais, como o *YouTube*.
- **Reutilização de postagem:** Viabiliza que postagens já utilizadas em outras turmas possam ser copiadas para outras.

Zoom Cloud Meeting

É um aplicativo fundamental para quem precisa realizar e/ou participar de reuniões em vídeo. O *Zoom* é também uma plataforma para aulas *online* bastante usual (ZOOM, 2020). Essa ferramenta permite o enriquecimento do processo de ensino aprendizagem para além dos espaços escolares, promovendo competências, estimulando a construção do conhecimento e desenvolvendo um novo paradigma.

A ferramenta potencializa a introdução de tecnologias emergentes no processo formativo dos alunos que passam bastante tempo *online* com seus notebooks, tablets e smartphones. Aumenta os resultados de aprendizagem dos alunos, pois proporciona maior participação nas aulas e retenção do conteúdo transmitido por meio das salas de aula virtuais e híbridas (ZOOM, 2020).

Figura 3: Demonstrativo de transmissão de aulas online na página do ZOOM



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=pagina+inicial+Zoom+Cloud+Meeting>.

Na atuação da prática pedagógica, o aplicativo permite:

1. A expansão e avanço no processo de ensino aprendizagem para além dos espaços escolares, que promovem competências, estimula a promoção do conhecimento e desenvolve a aprendizagem.
2. Fomentar novos modelos de ensino e diferentes estilos de aprendizagem, transformando o modelo de ensino tradicional que, muitas vezes, não atende mais às demandas da geração de alunos cada vez mais conectada, que quer aprender de forma mais interativa, lúdica e colaborativa.
3. Promover a interatividade entre alunos e professores de forma síncrona e viabilizar a troca de experiências, bem como, a maturidade do pensamento crítico, relações de flexibilidade na transmissão de opiniões e compreensão mútua, desenvolvendo a inteligência coletiva.

PLANO DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO

A SEE/MG criou e implantou o Regime Especial de Atividades não Presenciais (REANP) na rede estadual de ensino, para garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, é uma iniciativa formada por três ferramentas que atuam de forma complementar e que foram aprimoradas para 2021: o Plano de Estudo Tutorado (PET); as teleaulas do programa Se Liga na Educação; e o aplicativo Conexão Escola 2.0.

Planos de Estudos Tutorados – PET

O Plano de Estudo Tutorado (PET) é uma das ferramentas do Regime de Estudo não Presencial, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Ele oferta aos alunos da rede pública, como alternativa para a continuidade no processo de ensino e aprendizagem neste período em que as aulas estiverem suspensas por tempo indeterminado, como medida de prevenção da disseminação da Covid-19 em Minas Gerais (SEE/MG, 2020). O PET consiste em apostilas mensais de orientação de estudo e atividades por ano de escolaridade. Os conteúdos foram baseados no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O material fica disponível também para todas as prefeituras e seu uso será facultativo. “Mesmo se o município já estiver desenvolvendo alguma atividade, ele poderá usar o material e adequá-lo de acordo com a sua necessidade (SEE/MG, 2020).

Programa de TV “Se Liga na Educação”

Além do PET, os alunos das redes municipais também poderão acompanhar outra ação que será ofertada dentro do Regime de Estudo não Presencial. O programa “Se Liga na Educação” é transmitido, pela Rede Minas, de segunda a sexta-feira, sempre de 7h30min. até as 12h30min. O programa de TV é resultado de uma parceria entre a SEE/MG e a Rede Minas, que é uma rede de televisão brasileira de cunho cultural e educativo. A emissora está no ar no canal 17 UHF ou 9.1 (HD) e 9.2 (SD); Net 20 e Net HD 520; Oi 09; One Seg (para celulares e portáteis) 9.3 e através do satélite Brasilsat C2, para a América Latina. O conteúdo também é disponível ao público pela Internet, através do site da emissora www.redeminas.tv e do aplicativo (redeminas.tv/aplicativoRedeMinas) (SEE/MG, 2020).

Conexão Escola 2.0

O aplicativo *Conexão Escola 2.0* permite o acesso às teleaulas do *Programa Se Liga na Educação*, exibido na Rede Minas, aos slides apresentados nessas aulas e aos Planos de Estudos Tutorados. Além disso, no *Conexão Escola* é possível o contato entre professor e aluno por meio de um chat de conversas. Nele ocorre a interação com o esclarecimento de dúvidas sobre os conteúdos (<https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/inicio>).

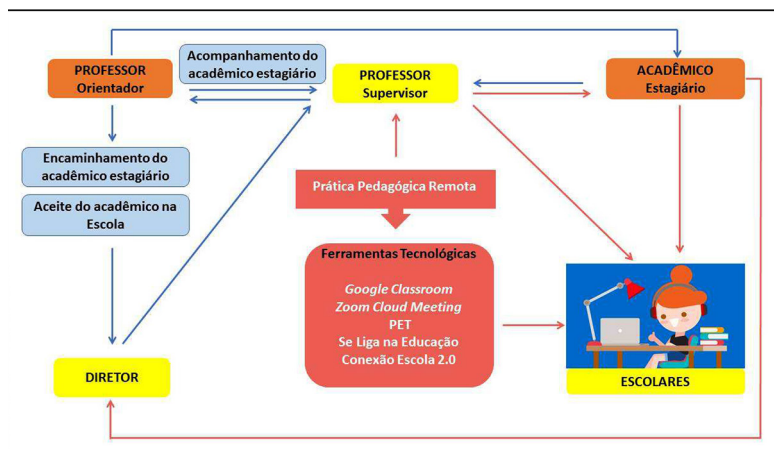
A nova versão garante o ganho na interação on-line entre professor e aluno, além de possibilitar que os educadores disponibilizem materiais para os estudantes de cada sala e promovam a realização de conversas por vídeo. O aplicativo segue oferecendo as funções anteriores, como baixar o Plano de Estudo Tutorado (PET) e as teleaulas do programa *Se Liga na Educação*.

Para acessar o Conexão Escola 2.0, o professor precisa utilizar o e-mail criado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). É necessário que ele esteja configurado no dispositivo móvel para instalação e acesso. Para quem for entrar pela primeira vez, a senha é o CPF, sem espaço e os pontos. Da mesma forma, os alunos também precisam utilizar o e-mail criado pela SEE/MG para acessar o aplicativo. O formato do endereço eletrônico é o primeiro nome do aluno, seguido de ponto e o número da matrícula, acrescido de @aluno.mg.gov.br (SEE/MG, 2020).

OPERACIONALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS PELO ACADÊMICO ESTÁGIÁRIO

A operacionalização das atividades pedagógicas remotas, em tempos de pandemia, do Estágio Curricular Supervisionado deve ser definida com base nas atividades pedagógicas adotadas pelo professor supervisor e estas, por sua vez, devem estar em consonância com as plataformas e ferramentas disponíveis para a escola. Conforme a Figura 4 aponta:

Figura 4: Organização funcional do Estágio Curricular Supervisionado, com desenvolvimento de atividades pedagógicas Remotas



Fonte: Do próprio autor.

Nesse sentido, o acadêmico/Estagiário deve entrar em contato com a escola; e agendar entrevistas virtuais com o diretor escolar, especialistas da educação básica e professor da disciplina, responsável pelas turmas que o acadêmico pretende desenvolver as atividades de estágio por meio de alguma plataforma digital, entre elas, *Meet/ Zoom/ Email*, para o início do desenvolvimento das atividades de estágio. Em seguida, o diretor e/ou supervisor encaminha o acadêmico estagiário ao professor supervisor, responsável pela disciplina. Este, por sua vez, conduz o estagiário a conhecer as atividades pedagógicas remotas utilizadas pela escola, bem como as ferramentas adotadas pelo professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, podemos afirmar que, a partir do que foi apresentado, o estagiário define (junto com o professor orientador e o professor supervisor) a sua prática pedagógica remota baseada nas ferramentas disponíveis, promovendo a atividade docente, contribuindo para a sua formação profissional e para com a sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, H. M. C. **O uso das ferramentas do aplicativo “Google sala de aula” no ensino de matemática.** Catalão-GO, 2016, 93 p.

BRASIL. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. D.O.U 24 maio 2021.

CIGALES E SOUZA. O Estágio Curricular Supervisionado em tempos de pandemia: um debate em construção. **Latitude**, v.15, edição especial, jan. 2021. p. 286-310. ISSN: 2179-5428.

GOOGLE CLASSROOM. **Google for education.** [S.l.: s.n.], 2020. Disponível em: classroom.google.com. Acesso em: 15 maio 2021.

JUNIOR, J. F. S.; MORAES, C. C. P. **COVID-19 and the social reflexes of school closures.** Dialogia. São Paulo, n. 36, p. 128-148, set./dez., 2020.

PEREIRA M. D. et al. The COVID-19 pandemic, social isolation, consequences on mental health and coping strategies: an integrative review. **Research, Society and Development**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 7, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SEE/MG – Secretaria Estadual de Educação. **Conexão Escola 2.0**. <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/inicio>. Acesso em: 24 maio 2021.

SEE/MG – Secretaria Estadual de Educação – MG. **Plano de Estudo Tutorado**. 2020. Disponível em: <https://srefabricianodivep.wordpress.com/2020/04/23/plano-de-estudo-tutorado-ofertado-aos-alunos-da-rede-publica-estadual>. Acesso em: 23 maio 2021.

SEE/MG – Secretaria Estadual de Educação. **Se liga na educação**. 2020. Disponível em: <https://srefabricianodivep.wordpress.com/2020/04/23/plano-de-estudo-tutorado-ofertado-aos-alunos-da-rede-publica-estaduals>. Acesso em: 22 maio 2021.

ZOOM. **Zoom Cloud Meetings** - App. [S.l.: s.n.], 2020. Disponível em: <https://zoom.us/pt-pt/meetings.html>. Acesso em: 24 maio 2021.

O ENSINO DE ESPANHOL: UMA POSSIBILIDADE DE ESTÁGIO DE REGÊNCIA DURANTE A PANDEMIA (COVID-19) A PARTIR DO PROGRAMA BIOTEMAS

ANA CAROLINE SOUZA DE OLIVA
JACQUELINE RIBEIRO DE SOUZA

INTRODUÇÃO

Dar início ao Estágio de Regência, em período de aulas remotas, configurou-se um desafio já traçado desde o semestre anterior, no qual se realizou a observação, também de forma remota, sem nos inserirmos fisicamente na escola. Contudo, esse momento atípico, que alterou não só a rotina e o trabalho dos professores, mas também de alunos, universitários, diretores e demais setores educacionais, restringindo, aqui, a área da educação, que constitui o foco deste artigo. Uma vez respaldados pelo *Parecer Homologado Parcialmente*¹, elaborado e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 5/2020, que defende o ensino remoto, de forma

¹ Cf. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 3/8/2020. Seção 1, p. 57. O item 8 deste Parecer foi reexaminado pelo Parecer CNE/CP 16/2020. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

a reorganizar o calendário escolar para não atrasar a aprendizagem dos alunos, o estágio se tornou possível. Nesse sentido, o Parecer sugere o uso de variados recursos tecnológicos, contato com as famílias dos estudantes, assim como a possibilidade de realizar o estágio por meio de projetos de extensão da própria universidade, o que colaborou para o exercício da regência de espanhol, requisito do sétimo período de Letras/Espanhol da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes.

Inserido nesse contexto, vislumbrar a regência do curso de Letras/Espanhol através do Estágio Curricular Supervisionado já constituía um desafio, visto que a maior parte das escolas do município de Montes Claros/MG tem o inglês como língua estrangeira obrigatória. Nesse sentido, a oportunidade de realizar o estágio atrelado ao curso de Espanhol Básico, ofertado na modalidade extensão do Programa BIOTEMAS da Unimontes, proporcionou visualizar a superação de desafios, em especial por fomentar a elaboração de material didático digital a ser inserido na plataforma. O curso, que teve a duração de quatro semanas, de 03 a 30 de maio de 2021, foi dividido em quatro módulos e viabilizado por meio da plataforma virtual *Moodle*.

Sob esse viés, tal como expõe o *Parecer Homologado*, relatado por Eduardo Deschamps e Maria Helena Guimarães de Castro (2020), a sala de aula não restringe o ensino e a aprendizagem ao ambiente físico, transpondo para outros formatos a troca de conhecimentos e ampliando o seu alcance. Tal concepção se faz notória, ao perceber que o público do curso de Espanhol Básico abarcou não só acadêmicos de outros cursos como também profissionais de outras áreas em busca da aprendizagem da língua estrangeira.

Diante disso, relataremos como foi possível realizar o estágio de regência do sétimo período do curso de Letras/Espanhol da Unimontes, no formato EaD. Isto é, o desvelamento das adversidades que se estenderam ao longo do semestre letivo, o acesso à Plataforma Moodle do Programa BIOTEMAS, a produção de material didático e, principalmente, a experiência advinda da mediação do conhecimento a partir das alunas monitoradas nesse processo de formação docente.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA

Em meio ao cenário atípico da pandemia, que vigora há mais de um ano, a locomoção para o ambiente físico da escola, a fim de exercer o estágio de regência, constituiu-se impensável. Nesse sentido, muitos pesquisadores têm escrito e elaborado pesquisas posicionando as suas percepções mediante os desafios que se intensificam, isso é essencial por ser um país marcado por desigualdades sociais preocupantes. Um dos exemplos é o texto *Educação na pandemia: a falácia do ensino remoto*, de Dermeval Saviani e Ana Carolina Galvão (2021), que discorre sobre o ensino em período remoto. Sob essa perspectiva, os autores expõem a precarização do trabalho do professor e o alcance educacional, que não abarca a todos os alunos, dada a realidade de que nem todos dispõem de recursos para o acompanhamento das aulas por meio das ferramentas digitais. Além disso, os pesquisadores sustentam que tais recursos tendem à exploração dos docentes, que realizando o trabalho desde suas residências, mediante plataformas e redes sociais, excedem o tempo para a prestação de serviço, o que os conduz à exaustão. Para os discentes, a situação não é muito diferente, pois na concepção de Saviani e Galvão (2021), o que há é nada mais do que uma mecanização refletida em inúmeras tarefas escolares, das quais pouco

espaço se dá para a criatividade dos alunos. Apesar dos obstáculos que se constroem, os pesquisadores vislumbram uma saída desse conflituoso cenário, através da seleção de livros, que, distribuídos a partir da biblioteca das escolas, auxiliam na compreensão de mundo e apoios governamentais, no que compete a garantia de auxílio alimentar e digital, a fim de amenizar as desigualdades vigentes.

Por outro lado, as docentes Ester Maria de Figueiredo Souza e Lúcia Gracia Ferreira (2021) consideram que, no cenário de uma pandemia em que o presencial não é recomendado visto a calamidade pública da COVID-19, desde que se mantenha a interação entre professor e estudante, o estágio supervisionado se torna viável. Nesse viés, as autoras expõem a importância da etnografia virtual, na qual as ferramentas digitais proporcionam o contato e oportuniza que os alunos realizem as atividades para que não se atrasem nos estudos. Dessa forma, enfatizam a essencialidade de desempenhar o estágio para a construção de sua identidade profissional que, apreendendo a realidade, reflete sobre ela na medida em que se vê pertencente àquele ambiente, como ilustra o fragmento:

[...] desde que mantidas as interações decorrentes dos papéis discursivos do professor formador/ professor regentes/professor em formação inicial (estagiário), ou seja, preservando-se a triade de articulação da educação superior com a educação básica reconhecendo-se a instituição escola como o contexto natural de ação e reflexão sobre a práxis pedagógica e o ensino enquanto um dos objetos da docência. (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 8-9).

Isso não significa que as pesquisadoras não percebam o quanto a pandemia problematizou a educação no sentido

de alterar o que até então tínhamos como normalidade para realizar o estágio na escola. Sob esse prisma, assim como defendem Saviani e Galvão (2021), Souza e Ferreira (2020) salientam que a garantia de acesso e inclusão digital é imprescindível para que se possa exercer o ensino concomitante à promoção da aprendizagem. Com base nisso, trazendo tais percepções para o ensino de língua espanhola como língua estrangeira, as ferramentas digitais disponibilizadas estariam atuando em prol de um melhor aproveitamento da disciplina e fomentando novas chances para aproximação com a língua espanhola, visto que nesse novo contexto:

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

Logo, é nítida a necessidade de, nesse período de pandemia, não apenas promover a inclusão digital, mas também a formação dos professores na adequação do ensino em que o trabalho desenvolvido passa a ser majoritariamente cumprido por aplicativos e plataformas. Adjacente a esse cenário, examinar o estágio de regência, que se deu em formato EaD, mostrou o quanto as discussões teóricas são relevantes para se refletir sobre as intervenções que, como estagiários, poderiam ser transpostas nesse exercício. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2006) observam que o estágio estimula pesquisas que ampliam suas percepções dos contextos de atuação como estagiários,

ou seja, a partir dessa prática, os acadêmicos desenvolvem a criticidade para, mediante um contexto, desvelar possibilidades embasadas na teoria estudada na universidade. Tal como apontam as autoras no trecho:

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 16).

Sob esse prisma de análise, trazendo para o contexto de pandemia, a crítica a que se referem as autoras pode ser entendida não só na leitura de artigos e relatórios, mas também nas discussões que os seminários e aulas regulares da disciplina estimulam. Considerando a concepção de contexto de ensino, destaca-se, nesse estudo, a plataforma *Moodle*, do Programa BIOTEMAS, que se constituiu como campo de atuação para a realização da regência do Curso de Espanhol Básico. Nesse espaço virtual, sequenciado em quatro módulos, abordando aspectos culturais, gramaticais, de compreensão leitora e escrita, o curso oportunizou que as horas de regência fossem cumpridas, experiência esta que será relatada a seguir.

SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CURSO DE ESPANHOL BÁSICO

O Programa BIOTEMAS consiste em um projeto de extensão da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, realizado através do Departamento de Es-

tágios e Práticas Escolares, no qual os cursos, não só de licenciatura como também bacharelado, oferecem à Educação Básica oficinas e minicursos. Até então, o projeto vigorava nas escolas públicas de Montes Claros - MG e tinha duração de uma semana. Contudo, com o cenário da pandemia, o BIOTEMAS passou a funcionar por meio digital e, por conseguinte, o público a que se destina também foi ampliado. Isso se verifica nas respostas das alunas acompanhadas.

Das quatro participantes sob a tutoria da estagiária Ana Caroline Souza de Oliva, três realizaram acesso e cumpriram os requisitos do curso em que, na apresentação pessoal do módulo I, uma delas já atuava profissionalmente em Contabilidade; das outras duas alunas: uma respondeu que cursava o ensino superior, a outra não mencionou essa informação. Tendo isso em perspectiva, iniciar o Estágio Curricular Supervisionado de Regência de forma virtual, em meio aos desafios decorrentes do meio digital, consistiu em uma oportunidade engrandecedora. Nesse contexto, a aproximação com a plataforma *Moodle*, um sistema que apresenta especificidades, tais como: fóruns de discussão, dúvidas, assim como possibilita a entrega de atividades, atuaram na visualização do papel docente que o estágio veicula ainda na graduação. Outro aspecto que corrobora com essa percepção pauta-se na elaboração de materiais didáticos a serem inseridos na plataforma, que estimulou não só a autonomia, mas também a criatividade, no que concerne aos conteúdos trabalhados. A postagem do material de apoio, *links* de vídeos para suporte, atividade e os fóruns de dúvidas e discussão foram divididos em quatro módulos, tais como especificados na sequência:

- Módulo I - Saudações e despedidas para emprego em situações comunicativas; alfabeto; pronomes pessoais; verbos: *ser, estar, viver, tener y llamar-*

se; adjetivos. Aspecto cultural: busca para identificação de países *hispanohablantes* e curiosidades sobre algum deles.

- Módulo II - Artigos definidos; escrita e pronúncia dos números cardinais; sinais de pontuação; pronomes interrogativos e exclamativos. Aspecto cultural: principais festas nos países hispânicos.
- Módulo III - Apresentação de sujeito, a partir da definição de parentesco, empregando os pronomes demonstrativos e possessivos; artigos indefinidos; regra da eufonia; plural dos substantivos. Aspecto cultural: ritmos hispânicos.
- Módulo IV – Falsos cognatos entre o espanhol e o português; estratégias para compreensão de textos escritos; situações comunicativas cotidianas em espanhol. Aspecto cultural: livros e literatura hispânica.

Tendo em vista que a turma de acadêmicos estagiários possuía dez alunos, os quarenta inscritos no Curso Básico de Espanhol foram divididos, a fim de serem acompanhados durante o decorrer do curso, de forma que cada estagiário monitorava quatro alunos. Cada módulo foi disponibilizado semanalmente, de maneira que uma vez realizada as lições do Módulo I na primeira semana, os inscritos teriam que esperar a próxima semana para acessar o material correspondente ao módulo subsequente. Em relação às responsabilidades e à elaboração de material, também foi realizada a divisão em um dos encontros virtuais com a professora orientadora, Jacqueline Ribeiro de Souza, para que todos agissem tanto na produção quanto na avaliação, dialogando, com a realidade da profissão docente. Nesse sentido, a estagiária Ana Caroline Souza de Oliva elaborou vídeos no *Power*

Point, para os módulos II, III e IV, sobre os conteúdos: *numerales cardinales*, *plural de los sustantivos* e *heteromânticos*. Também ficaram sob a sua responsabilidade buscas na internet de vídeos sobre estratégias de compreensão leitora, que foram postados como acervo complementar.

Naquilo que compete o acompanhamento tutorial das alunas, *e-mails* foram enviados por meio da plataforma *Moodle*, realizando a apresentação como professora/estagiária responsável pela correção e monitoramento das atividades e dúvidas, além de *feedbacks* em todas as atividades realizadas pelas participantes, seja nos fóruns de discussão, fóruns de dúvidas ou no desempenho das atividades avaliativas.

Ao longo do curso, foi possível perceber um maior empenho de duas alunas, das quatro acompanhadas. Para evitar citar nomes e preservar a identidade das participantes, colocamos uma numeração para referirmos a elas. Dessa forma, a aluna 2 e a aluna 4 foram as participantes que, ao longo de todos os módulos, mais se destacaram, participando dos fóruns e respondendo aos e-mails encaminhados. Em contrapartida, a aluna 1, por dificuldades de acesso, entrou na plataforma uma semana mais tarde e conseguiu corresponder aos objetivos dos módulos no que compete às atividades propostas, não tendo efetuado as pesquisas nos fóruns de discussão que abordavam os aspectos culturais. Enquanto isso, a aluna 3 nunca entrou na plataforma e, para ilustrar melhor esse período de assistência, foi elaborada uma tabela (vide Tabela 1) para postagem de notas, a fim de registrar o desenvolvimento das estudantes, conforme a tabela, a seguir:

Tabela 1: Planilha de controle das alunas acompanhadas pela estagiária Ana Caroline Souza de Oliva

Alunas	Módulo I	Módulo II	Módulo III	Módulo IV
Aluna 1	8,0	8,0	6,0	6,0
Aluna 2	9,0	9,0	9,0	8,0
Aluna 3	----	----	----	----
Aluna 4	8,0	8,0	8,0	9,0

Fonte: Tabela elaborada pela estagiária.

Tal como expressa a tabela, o rendimento da maioria das alunas participantes no curso foi significativo e proveitoso. Com a participação nos fóruns de discussão, somente duas alunas (alunas 2 e 3) contribuíram com as suas pesquisas sobre os aspectos culturais, enriquecendo a discussão com tópicos que, ao serem levados para o fórum, fomentou o conhecimento daqueles que não conheciam tais pontos. Isso se deu com o apontamento da aluna 4, que trouxe, no Módulo II sobre *La Feria de Abril*, que ocorre em Sevilha, em meados de abril e maio, final da Semana Santa, após as procissões, e se assemelha às festas juninas comemoradas no Brasil, em meados de junho e julho. Essa concepção foi levantada pela aluna 4, que percebeu, nas roupas coloridas e à caráter, que lembrava o vestuário de ciganos, a distribuição de barracas e danças nas ruas, com a estrutura das quadrilhas, tal qual conhecemos no Brasil. Diante desse exemplo, torna-se perceptível que o conhecimento de mundo da aluna, aliado ao objeto encontrado em sua pesquisa, sedimentou um novo saber acerca de uma comemoração espanhola. Enquanto isso, a aluna 2 apresentou a comemoração do *Día de los Muertos*, estabelecendo um paralelo com o Brasil, no qual, ao contrário do México, que celebra essa data com doces e músicas; para os brasileiros, é marcado pelo pesar e sofrimento pelo ente falecido. Logo, essas trocas de conhecimentos engrandeceram não só o curso elaborado, mas também o aprendizado de todos os participantes, que, mediante essa troca, se efe-

tiva na estrutura cognitiva dos sujeitos envolvidos nesse processo de ensino e de aprendizagem.

Sobre o planejamento das atividades do curso, foi nosso objetivo trabalhar as quatro habilidades da aprendizagem de uma língua estrangeira, abordando a fala, a escrita, a compreensão auditiva e leitora. Tal como expõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento elaborado pelo Ministério da Educação, que visa esboçar objetivos, a fim de que a Educação Básica tenha qualidade, ao discorrer sobre o inglês, cuja obrigatoriedade sedimenta o oferecimento nas escolas, mostra bases para o ensino de qualquer língua estrangeira (LE). Nesse sentido, quando pensada na educação, a BNCC argumenta que: conhecer uma LE, potencializa os multiletramentos, compreendidos como as práticas que o contexto digital possibilita, de forma que:

[...] entrelaçam, diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual) em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito ‘interpreta’, ‘reinventa’ os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. (BRASIL, 2018, p. 242).

Nesse sentido, dialogando com o acima exposto, no Módulo I foi solicitado aos participantes que gravassem um áudio de apresentação pessoal em espanhol, conforme as orientações ao longo dessa etapa. Tendo em vista que alguns alunos não conseguiram enviar o áudio, talvez pela dificuldade com o uso da plataforma ou pelas falhas na tecnologia, foi permitido, por unanimidade, entre os acadêmicos estagiários, a professora supervisora e as professoras de apoio pedagógico da plataforma, aceitar essa apresentação de forma escrita. Entre as alunas mo-

nitioradas, somente a aluna 1 encaminhou arquivo, em formato *Word*, com uma breve apresentação; enquanto as alunas 2 e 3 conseguiram enviar o áudio. Sob esse viés, entre as perguntas que deveriam responder nessa atividade estavam: escolher um cumprimento (formal ou informal), dizer o nome, a naturalidade, a idade e terminar com uma despedida. Tudo isso na língua alvo, ou seja, em espanhol. No que compete à escrita, além das atividades que mesclavam as duas línguas (português e espanhol), as contribuições nos fóruns de discussão também eram escritas e/ou transpostas, usando as duas línguas, o que atuava em prol do exercício tanto da leitura quanto da prática escrita na língua alvo. Ademais, vídeos e *links* foram anexados ao módulo III pelas alunas, ao compartilharem os objetos de suas pesquisas. A aluna 2 postou uma explicação seguida de um vídeo do *YouTube*, sobre o Flamenco; enquanto a aluna 3 resumiu, em português, sobre o tango que, em suas palavras, parecia muito elegante e refinado.

A proposta do módulo IV era conhecer um pouco sobre a literatura espanhola e hispano-americana. Essa proposta foi levantada no fórum de discussão. Nesse fórum, a aluna 2 discorreu brevemente sobre a biografia de Miguel de Cervantes, escritor espanhol mundialmente conhecido, em especial pela escrita de *Don Quijote de la Mancha*, comentando o fato curioso de tanto Cervantes quanto William Shakespeare terem falecido no mesmo ano, 1616, em datas próximas. Já a aluna 4 pontuou alguns aspectos sobre o escritor colombiano Gabriel Garcia Marquez, enfocando os prêmios que ele reuniu ao longo da sua vida, assim como as suas obras *Cien años de soledad* e *Doce cuentos peregrinos*. Ambas escreveram essas informações em espanhol, o que contribuiu para uma maior aproximação com a língua.

Diante disso, mesmo que o curso tenha sido de curta duração, quatro semanas, pode-se vislumbrar a deli-

mitação de conteúdos básicos, que reuniram diferentes abordagens e múltiplas semioses percebidas não só nos fóruns, mas nos próprios exercícios escritos, que trabalhavam leitura de poemas, tirinhas, trechos e indicações de músicas, relação de vocábulos em espanhol com o significado em português, bem como vídeos do *YouTube*.

Com o desfecho do módulo IV, esperamos que as participantes sigam estudando e se interessando pela língua espanhola, realizando as pesquisas e leituras indicadas nos fóruns de discussão, uma vez que o formato do curso propicia o desenvolvimento da autonomia dos participantes. Essa percepção dialoga com o que a BNCC (2018) resguarda, ao discorrer sobre a prática leitora, vislumbrando a importância que esta desenvolve no aluno, que passa a desconstruir preconceitos e refletir sobre o mundo, como expõe o trecho:

[...] a vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua (BRASIL, 2018, p. 244).

Assim sendo, a partir do acompanhamento das alunas e contribuições realizadas nos *feedbacks* das atividades e comentários por meio do fórum de discussão, tal qual aponta a citação supracitada, a autonomia das discentes pode atuar nessa aprendizagem contínua da língua estrangeira. Dessa forma, respaldando-se nas ferramentas digitais que, nesse período de pandemia, se revelaram um significativo suporte para potencializar o conhecimento, muitas vezes de forma gratuita, pode-se dar sequência

às metas estipuladas pelo Programa BIOTEMAS, que é a formação continuada. Em suma, vivenciar o estágio, em meio ao isolamento social decorrente de uma pandemia, ainda que com dificuldades adjacentes às exigências das demais disciplinas do curso de graduação, pode-se afirmar que a experiência foi positiva para os estagiários e que muito contribuiu para a formação docente nesse estágio de regência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa maneira, conclui-se que o Estágio Supervisionado de Regência em Letras/Espanhol, da Unimontes, oriundo do projeto de extensão do Programa BIOTEMAS, mostrou-se como um veículo para a superação de desafios. Nesse contexto, conhecer a plataforma, buscar e elaborar material didático para os vídeos, atuar na correção de atividades e acompanhamento das alunas possibilitou uma aproximação e vislumbre da identidade docente, que Pimenta e Lima (2006) discutem em seu artigo *Estágio e docência: diferentes concepções*. Sob esse viés, argumentam que o estágio não se baseia no preenchimento de fichas e construção do relatório, processo esse que as autoras consideram burocratizado e mecânico, mas no exercício dessa reflexão, sedimentado na teoria estruturada a práxis. Logo, pode-se visualizar essa ideia discutida pelas autoras ao longo de todo o trajeto do Curso de Espanhol Básico, que demarcou desde o planejamento até pouco depois do término dos prazos, uma vez que a elaboração do relatório reúne os percalços do estágio em todas as suas etapas.

Além disso, outro ponto positivo, em relação a essa experiência no estágio de regência, pauta-se na oportunidade de realizá-lo, de maneira a distância, em uma época

de pandemia, em que a calamidade pública impossibilita o formato presencial, e isso, de maneira geral, era uma preocupação comum a todos os envolvidos no curso, tanto discentes quanto docentes. Esse artigo mostra que, desde que se adeque o ensino às ferramentas disponíveis e propicie que a proposta de ensino, aqui entendida como o curso, alcance o público a que se destina, realizando adaptações necessárias, torna-se verificável o perfil do docente em formação. Dialogando com tais considerações, Souza e Ferreira (2020) explicitam: “é possível, assim, o exercício da docência, na sua acepção de ensino remoto, diversificada nos gêneros escolares aula, tarefas didáticas, seminários, dentre outros para o domínio da profissão docente” (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 12). Diante disso, reforça-se o imprescindível trabalho exercido pelo professor que, nos desafios diários, media o conhecimento, ao passo que transforma a realidade com a sua atuação.

REFERÊNCIAS

BIOTEMAS. **Programa de Extensão da Unimontes.**

Disponível em: <https://biotemasunimontes.com/>.

Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional**

Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5**, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Brasília: DF, 2020.

D.O.U. de 01/06/2020, Seção 1, p. 32. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 jun. 2021.

FEIRA DE ABRIL. **Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão**. Disponível em: <https://www.enforex.com/ espanol/cultura/feria-abril.html>. Acesso em: 21 jun. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência: diferentes concepções. In. **Revista Poiesis**. vol. 3, n. 3 e 4, p. 5-24. 2006.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do ensino remoto. In. **Universidade e Sociedade**. Brasília: v. 1, nº 67. p. 36-49, jan. 2021.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura no cenário da pandemia Covid 19. In. **Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p- 1-20, 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14290>. Acesso em: 21 jun. 2021.

POSFÁCIO

Há poucos anos, quem diria que enfrentaríamos uma pandemia mundial?

Quem poderia preparar-se para o cenário caótico e distópico visto por nós apenas em filmes?

Somos humanos! Nossa paixão pela vida, pelas pessoas, pelo saber foi construída a partir da PRESENÇA. Sempre construímos relações através do contato físico: encontro com familiares e amigos; um passeio no parque ou no cinema. Assim é também com o conhecimento. Éramos habituados a aprender, PRESENTES, desde as primeiras chamadas dos ensinos fundamentais.

Nesse cenário pandêmico, tivemos que reconstruir toda uma vida de hábitos, reinventarmos algo que não imaginariamos precisar ser reinventado. A Universidade precisou renovar-se. Alunos e professores juntos na trajetória de fazer a roda girar de um jeito diferente, um jeito novo, mas que nos guiaria ao comum por nós já conhecido: o caminho do aprendizado.

Esse novo contexto de saberes veio permeado de incertezas.

Como fazer, remotamente, práticas que necessitavam da presença? Como estagiar em sala de aula, sem ter uma sala de aula física? Como ser professor virtual em

um mundo que, às vezes, até presencialmente, os alunos perdem-se em distrações? Como depender da internet, quando nem todos conseguem fácil acesso? Muitas questões que estão sendo respondidas na prática, mesmo que ainda longe da ideal, pois não havia preparação universitária para o novo mundo “do fazer” remoto. E gerando uma questão ainda maior: como será tudo daqui pra frente?

Este livro é um recorte do trabalho realizado no estágio pelos professores do DEPE/Unimontes, nele constam algumas pesquisas sobre o recente contexto da excepcionalidade pandêmica, um conjunto de leituras, através de óticas diversas. Construimos o novo modo de realizar o estágio na pandemia. E, quem sabe, começar a reflexão de como será a vida, após tudo o que vivemos.

O contexto pandêmico, em decorrência da COVID-19, evidenciou inúmeros desafios e contradições da vida, em nossa sociedade. Não só o distanciamento imposto pelo contínuo movimento de impedir o contágio do vírus, sugerido pela Organização Mundial de saúde, mas ainda acentuado pelas determinações, nas esferas política e econômica, se intensificaram em implicações ainda mais rigorosas para o desenvolvimento dos processos educativos. A formação inicial de professores não ficou a margem das discussões e, em especial, aqui analisamos o Estágio Curricular Supervisionado. A universidade precisou se organizar para ofertar as disciplinas, de maneira a terminar o período letivo, amparadas por novas legislações, em níveis Federal, Estadual e Municipal, ou seja, o MEC permitiu, temporariamente, às universidades, ofertarem as disciplinas de forma remota. Ressalto, em específico, os cursos de licenciaturas, que se depararam com duas realidades, em trabalho remoto: a da Universidade e a da Educação Básica.

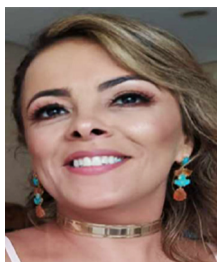
Essas realidades foram verificadas, respeitando-se o

contexto e os processos educativos em regime remoto que, eventualmente, ganharam novos modos de se fazer educação, e, conseqüentemente, na construção de uma nova maneira de realizar os Estágios em ensino remoto. O Estágio é o espaço fundamental para construção da concepção de mundo pelos acadêmicos. Reconhecer e caracterizar o fazer pedagógico, os agentes educativos, os processos de ensino-aprendizagem, no que concerne à realidade das escolas públicas e particulares, momento de conhecimento, de pesquisa, de articulação teórica e prática e, dessa maneira, é o lócus de averiguar as determinações de organização da sociedade atual e do papel da educação e de seus impactos na práxis docente.

O trabalho remoto evidenciou contradições, limitações, dificuldades impostas e também novas aprendizagens, materializadas pelo novo modo, ou seja, o objeto aqui trabalhado: estágio remoto. Sendo assim, o livro apresenta produções dos autores: professores e acadêmicos. Vale a leitura! Em especial, pela análise crítica do trabalho desenvolvido neste momento hora apresentado!

Alda Aparecida Vieira Moura

SOBRE OS AUTORES



Alba Valéria Niza Silva

Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas e professora da graduação e do Programa de pós-graduação em Letras/Estudos Literários da Universidade Estadual de Montes Claros.

E-mail: albavniza@yahoo.com.br



Alda Aparecida Vieira Moura

Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação. Professora do Departamento de Estágios e Práticas Escolares da Universidade Estadual de Montes Claros.

E-mail: alda.moura@yahoo.com.br



Alysson Jorge Alves de Andrade

Graduando do curso de Letras Portugêses pela Universidade Estadual de Montes Claros e pesquisador na área da Educação e da Literatura.

Atuou como acadêmico bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UNIMONTES).

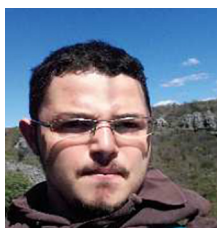
E-mail: alysson-1997@hotmail.com



Ana Caroline Souza de Oliveira

Graduanda do curso de Letras/Espanhol da Universidade Estadual de Montes e voluntária de Iniciação Científica do projeto Nem Santa Nem Bruxa: estereótipos de Mulher pelo Olhar Cervantino.

E-mail: anacarolinesouzadeoliva@gmail.com



Caio Carvalho Santos

Graduando em Geografia, Licenciatura plena, pela Universidade Estadual de Montes Claros e acadêmico-professor de Geografia do Cursinho Popular Darcy Ribeiro (Rede Emancipa/UNIMONTES).

E-mail: carvalhocaiosantos.2018@gmail.com



Cecília Barreto Almeida

Professora Mestre do Ensino Superior da Universidade Estadual de Montes Claros Unimontes. Departamento de Estágio e Práticas Escolares. E-mail: cecidiaab@gmail.com



Cláudia Rosane Parrela Bessa

Professora Doutora do Ensino Superior da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. Departamento de Educação.

E-mail: claudiaparrela@yahoo.com.br



Dayse Magna Santos Moura

Doutora em Educação, na Linha de Políticas Públicas pela Universidade de Brasília. Professora do Departamento de Estágios e Práticas Escolares da Universidade Estadual de Montes Claros.
E-mail: dayse.moura@unimontes.br



Dulce Pereira dos Santos

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia e professor da Universidade Estadual de Montes Claros.
E-mail: dulcipsantos@yahoo.com.br



Eduardo Junio Santos Moura

Doutor em Educação, no Doutorado Latino-americano da Universidade Federal de Minas Gerais. Professor do Departamento de Artes da Universidade Estadual de Montes Claros.
E-mail: eduardo.moura@unimontes.br



Evandro Ghedin

Pós-doutor em Didática pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e professor Titular-Livre da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.
E-mail: evandroghedin@gmail.com



Franciellen Moraes Costa

Doutora em Ciências e professora no Departamento de Estágio e Práticas Escolares da Universidade Estadual de Montes Claros.
E-mail: franciellen.costa@unimontes.br



Gustavo Henrique Rodrigues Antunes

Graduando do curso de Letras Portugêses pela Universidade Estadual de Montes Claros e pesquisador na área da Educação e da Literatura e pesquisador na área de linguística.

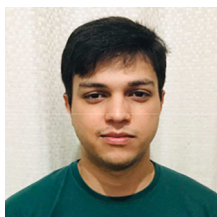
E-mail: gustavohenrique051216@gmail.com



Huagner Cardoso Silva

Pedagogo. Mestre em Educação. Professor do Departamento de Estágios e Práticas Escolares da Universidade Estadual de Montes Claros.

E-mail: huagnercardoso@yahoo.com.br



Ícaro Santos Rocha

Professor de Geografia vinculado à Secretaria de Estado da Educação e possui especialização Lato Sensu.

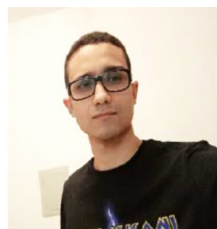
E-mail: icaro.s@outlook.com



Jacqueline Ribeiro de Souza

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia e professora do Departamento de Estágios e Práticas Escolares da Universidade Estadual de Montes Claros.

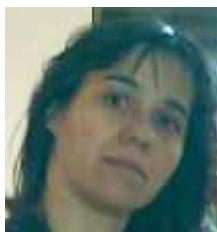
E-mail: jackespanhol@yahoo.com.br



João Vitor Ferreira Fernandes

Graduando em Geografia licenciatura plena pela Universidade Estadual de Montes Claros e acadêmico-professor de Geografia do Núcleo de Atividades para Promoção da Cidadania (NAP/UNIMONTES).

E-mail: vitoruni1998@gmail.com



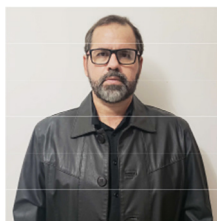
Joeli Teixeira Antunes

Professora Mestre do Ensino Superior da Universidade Estadual de Montes Claros Unimontes. Departamento de Estágio e Práticas Escolares. E-mail: Joeli.antunes@unimontes.br



Leonardo Augusto Couto Finelli

Psicólogo e Pedagogo, Mestre em Avaliação Psicológica, Mestre e Doutor em Ciências da Educação. Professor do Departamento de Estágios e Práticas Escolares da Universidade Estadual de Montes Claros. E-mail: leonardo.finelli@unimontes.br



Marco Antônio Caldeira Neves

Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Professor do Curso de Artes - Habilitação em Música - e do Estágio Curricular Supervisionado em Música na Universidade Estadual de Montes Claros. E-mail: marco.acneves@hotmail.com



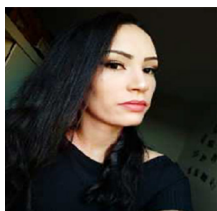
Otávio Cardoso Filho

Doutor em Ciências da Saúde e professor no Departamento de Estágio e Práticas Escolares da Universidade Estadual de Montes Claros. E-mail: otavio.filho@unimontes.br



Rahyan de Carvalho Alves

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais e professor da Universidade Estadual de Montes Claros. E-mail: rahyancarvalho@yahoo.com.br



Railma Aparecida Santos

Graduada em Geografia licenciatura plena pela Universidade Estadual de Montes Claro e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PP-GEO/UNIMONTES).

E-mail: railmasantos9@gmail.com



Rosana Cássia Rodrigues Andrade

Doutora em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Professora da Universidade Estadual de Montes Claros.

E-mail: rosana.joão@yahoo.com.br



Rosemar Clélia Rodrigues Andrade Freitas

Especialização em Educação a Distância pela Universidade Estadual de Montes Claros. Docente do Centro de Educação a Distância (CEAD/UNIMONTES).

E-mail: rosemarandrade@yahoo.com

NOTA: O conteúdo dos capítulos que compõem esta obra e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.



ISBN 978-65-86467-25-3



9 786586 467253

EDITORA

Unimontes