

PERCEPÇÕES DE ALUNOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA SOBRE OS DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO PANDÊMICO

PERCEPTIONS OF UNDERGRADUATE STUDENTS ABOUT THE CHALLENGES OF SUPERVISED INTERNSHIP IN THE PANDEMIC CONTEXT

Marcela Gomez Alves da Silva¹; Selma Ferreira de Oliveira Ribeiro²

¹*Mestra em Ciência da Motricidade. Coordenadora do Curso de Educação Física do Centro Universitário Sagrado Coração – Bauru – São Paulo – Brasil.*

marcela.silva@unisagrado.edu.br

²*Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário do Sagrado Coração – Bauru – São Paulo – Brasil.*

selma.ribeiro@unisagrado.edu.br

Data de envio: 18/12/2021

Data de aceite: 24/01/2022

RESUMO

O objetivo deste texto é refletir sobre os desafios do estágio obrigatório nos cursos de licenciatura, no contexto de pandemia e pós-pandemia, bem como na formação de professores. Para a concretização do estudo, foi realizado o resgate de documentos legais sobre o estágio e pesquisa bibliográfica sobre autores que refletem sobre a temática do estágio. Foi promovida uma pesquisa de modo a conferir e refletir sobre os principais desafios para a realização do estágio supervisionado, segundo os estudantes dos cursos de licenciatura. Participaram do estudo os alunos dos cursos de Artes, Educação Física, Pedagogia e Ciências Biológicas. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário contido em um formulário do *Microsoft Forms*, enviado aos alunos que estavam cumprindo a primeira etapa do estágio obrigatório. Foram 46 devolutivas dos questionários enviados, das quais 13 estudantes eram do curso de Educação Física, 11 alunos de Artes, 21 de Pedagogia e 1 de Ciências Biológicas. Entendemos que a pandemia trouxe grandes desafios para as escolas receberem os estagiários e, nesse momento, o estágio talvez tenha sido mais um desafio encontrado pelas escolas; no fundo, acredita-se que todas as dificuldades enfrentadas pelos alunos estagiários também foram desafios encontrados pelas escolas. Houve a possibilidade de compartilhamento de experiências sobre as formas de planejamento e estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores e, principalmente, quando possível, os estagiários puderam auxiliar os professores com novas estratégias tecnológicas para suas aulas, muitas delas usadas nas disciplinas da graduação.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Estágio obrigatório; Formação de professores.

ABSTRACT

The purpose of this article is to reflect on the challenges of the Supervised Internship in undergraduate courses, in the context of pandemic and post-pandemic, as well as in teacher training. In order to carry out the study, legal documents on the internship and bibliographic research were carried out on authors who reflect on the theme of the internship. A survey was carried out in order to check and reflect on the main challenges for carrying out the supervised internship, according to the students of the degree courses. Students from the Arts, Physical Education, Pedagogy and Biological Sciences courses participated in the study. Data collection was carried out through a questionnaire contained in a Microsoft Forms form, sent to students who were completing the first stage of the supervised internship. There were 46 returns of the questionnaires sent, of which 13 students were from the Physical Education course, 11 from Arts, 21 from Pedagogy and 1 from Biological Sciences. We understand that the pandemic has brought great challenges for schools to receive interns and, at that moment, the internship may have been another challenge faced by schools; Basically, it is believed that all the difficulties faced by the intern students were also challenges faced by the schools. There was the possibility of sharing experiences about the forms of planning and pedagogical strategies used by the teachers and, especially, when possible, the interns were able to help the teachers with new technological strategies for their classes, many of them used in the graduation subjects.

Keywords: Supervised internship; Mandatory internship; Teacher training.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é refletir sobre os desafios do estágio obrigatório nos cursos de licenciatura, no contexto de pandemia e pós-pandemia, bem como na formação de professores. Para a concretização do estudo, foi realizado o resgate de documentos legais sobre o estágio e pesquisa bibliográfica sobre autores que refletem sobre a temática do estágio. Na pesquisa documental, adotou-se a Lei nº 11.788/2008 e a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), observando-se as determinações legais do estágio e as normas para a formação inicial de professores para a Educação Básica. No estudo bibliográfico, são abordados autores que tratam da formação inicial de professores, prática pedagógica e estágio supervisionado, como Imbernón (2009, 2011) Lima e Pimenta (2006), Alarcão (2000), Barreiro e Gebran (2006), Nóvoa (2008), Schön (1992) e Libâneo (2011), entre outros.

A motivação para a produção de um estudo sobre o estágio surge do contexto de atuação docente na orientação de estágios obrigatórios, em cursos de formação de professores. Tal experiência tem gerado a necessidade de busca contínua para o aprimoramento de técnicas e procedimentos que favoreçam o cumprimento do estágio, superando os desafios encontrados.

Faz parte da orientação do estágio obrigatório observar, identificar problemáticas relacionadas ao cumprimento do estágio e disponibilizar aos estudantes as ferramentas, estratégias e oportunidades para planejamento do estágio e reflexão, a partir das vivências no contexto escolar, de modo integrado aos pressupostos teóricos e práticos abordados na formação acadêmica. Nesse contexto, foi possível efetuar uma pesquisa de campo, por meio de questionário *on-line* junto aos alunos dos cursos de Educação Física, Artes, Pedagogia e Ciências Biológicas de um Centro Universitário da cidade de Bauru-SP, possibilitando evidenciar e analisar as dificuldades e percepções encontradas para a realização do primeiro estágio na formação desses futuros professores.

Como o estágio está circunscrito à formação inicial de professores, veremos a seguir o que está proposto na política atual de formação de professores.

Formação inicial de professores

Compactuamos com Imbernón (2009) que “[...] ensinar sempre foi difícil, mas nos dias de hoje passou a ser ainda mais difícil.” Ensinar quem ensina se torna mais desafiador, diante das atuais circunstâncias de pandemia, de constantes mudanças sociais, do volume de conhecimentos a serem abordados, da ampliação dos papéis delegados ao professor.

Bianchi *et al.* (2005, p. 5) afirmam:

A formação do professor é algo muito especial. Da aplicação competente de seu conhecimento profissional vai depender o futuro de todos os que hoje, no papel de aprendizes, participarão do processo educativo.

Com isso, é possível entender a grandeza e a extensão do papel do professor, na sociedade.

Do mesmo modo, Barreiro e Gebran (2006, p. 20) defendem que “[...] é durante a formação inicial que serão sedimentados os pressupostos e as diretrizes presentes no curso formador, decisivos na construção da identidade docente.”

Trata-se da construção de uma identidade profissional que recebe influência do contexto de formação acadêmica, do contexto de formação complementar, das atuações em programas e projetos de extensão, dos contextos de atuação na escola, por meio dos estágios, dos delineadores legais contidos nas proposições políticas para a formação docente e de todas as culturas organizacionais com as quais o estudante teve contato, somadas ao seu olhar peculiar sobre todas essas vivências, que precisam ser dirigidas para a formação, tendo como base uma prática reflexiva.

Estudos de Nóvoa (2008), Imbernón (2011), Schön (1992) e Freire (1996) visam à formação de um professor reflexivo, autônomo, contribuindo para uma prática pedagó-

gica pautada numa relação entre teoria e prática, de forma conjunta. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo.” (FREIRE, 1996, p. 22). Desse modo, ser professor é mais que desenvolver habilidades ou competências para o saber-fazer docente.

O entendimento sobre formação de professores requer um rompimento com a antiga ideia de que se devem estabelecer *competências* para ser um “bom professor”. Nesse sentido, Nóvoa (2008) elenca algumas disposições que ligam as dimensões pessoais e profissionais do professor e contribuem para a construção de uma *profissionalidade docente* e a ideia do “bom professor”. São elas: o *conhecimento* - no qual o trabalho do professor deve consistir em práticas que conduzam os alunos à aprendizagem; a *cultura profissional* - o professor deve estabelecer um diálogo com os demais professores, trocar experiências; o *tacto pedagógico* - o professor deve saber conduzir a todos para o conhecimento, se relacionar e se comunicar com os alunos; o *trabalho em equipe* - deve haver uma intervenção conjunta nos projetos educativos da escola; e o *compromisso social* - permitir que a criança ultrapasse as fronteiras impostas de que já tem um futuro traçado pela família e pela sociedade. A educação deve ir além da escola (NÓVOA, 2008).

O professor possui conhecimento específico: ser professor é uma profissão, necessita-se de uma profissionalidade docente, em que haja um processo de reflexão sobre a prática docente, como mostra Nóvoa (2008).

Nesse ínterim, Imbernón (2011) enfatiza:

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, *não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos.* (IMBERNÓN, 2011, p. 30, grifo nosso).

Entende-se aqui que ser professor, educador, então, consiste em “[...] valorizar a importância do sujeito, de sua participação e, portanto, também a relevância que a bagagem sociocultural assume na educação.” (IMBERNÓN, 2011, p. 12). Formar o professor “[...] na mudança e para a mudança” (IMBERNÓN, 2011, p. 35). Portanto, nesse sentido, os estágios supervisionados proporcionam essa relação e reflexão sobre a prática docente e as diferentes realidades escolares existentes, as quais ficaram ainda mais acen-tuadas diante da pandemia e da necessidade de aulas *on-line*, quando havia condições de serem realizadas pelas escolas e alunos.

Aspectos legais da formação inicial de professores

A formação inicial de professores teve nova regulação pela Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), fazendo parte das reformas educacionais que vêm sendo promovidas a partir da implantação da Base Nacional Comum Curricular, instituída pela CNE/CP nº 4/2018 (BRASIL, 2018). Há resistências e críticas da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE – sobre essa resolução, assim como manifestações de resistência à Base Nacional Comum Curricular; entre as principais críticas está o desenvolvimento por competências e habilidades, o qual colabora com uma formação que privilegia a formação para a atuação no mercado de trabalho, em detrimento de uma formação humanizadora.

Consta no art. 1º da Resolução nº 2/2019 que o seu objetivo é definir

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). (BRASIL, 2019).

A mesma Resolução determina que as competências profissionais que deverão ser desenvolvidas nos cursos de formação de professores devem ser coerentes com as aprendizagens essenciais direcionadas aos alunos, na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), as quais se referem ao desenvolvimento dos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação.

No art. 4º da Resolução nº 2/2019 (BRASIL, 2019), recomenda-se que as competências específicas a serem desenvolvidas na formação inicial do professor para atuação na Educação Básica devem contemplar três dimensões fundamentais, a saber:

- I - conhecimento profissional;
- II - prática profissional; e
- III - engajamento profissional. (BRASIL, 2019).

Diante disso, é importante detalhar cada uma das dimensões. No parágrafo 1º do artigo 4º da Resolução nº 2/2019 (BRASIL, 2019), salienta-se que as competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

- I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
- II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
- III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
- IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

Os conhecimentos profissionais estão pautados em uma relação teoria e prática, além de, por meio das vivências do estágio, pressuporem conhecer quem são, como os alunos aprendem na escola, assim como conhecer o funcionamento escolar e o sistema educacional.

As competências específicas da dimensão da prática profissional foram estabelecidas no art. 4, parágrafo 2º (BRASIL, 2019), sendo as seguintes ações:

- I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
- II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
- III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
- IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

A dimensão da prática profissional está relacionada aos aspectos pedagógico/práticos da atuação docente.

Quanto à dimensão de engajamento profissional, no parágrafo 3º do art. 4º da Resolução nº 2/2019, ficam discriminadas as seguintes competências:

- I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
- II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
- III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
- IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. (BRASIL, 2019).

Em relação à formação docente, a competência que se constitui como novidade na legislação educacional é a determinação do comprometimento do professor com o próprio desenvolvimento profissional. A partir dessa proposição, cabem muitos questionamentos: como deveria ser esse comprometimento? Tal desenvolvimento estaria associado à formação em serviço? Formações com certificações? A busca pelo aprimoramento profissional deveria ser individual? Qual é o papel da escola na formação profissional do docente?

A inclusão do termo *engajamento*, no inciso IV do art. 4º da Resolução nº 2/2019, passa a fazer parte dos textos legais e manifesta a adesão de linguagens de mobilizações sociais adotadas pelo contexto empresarial, ganhando destaque em assuntos educacionais. A terminologia *engajamento* aparenta uma tentativa de atribuir o sucesso ou insucesso da educação a um esforço ou comprometimento unilateral do professor.

Quanto ao modo como os cursos de licenciaturas devem ser ofertados, a Resolução nº 2/2019 explana:

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

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

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

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, *prática pedagógica*, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (BRASIL, 2019, grifo nosso).

Das três mil e duzentas horas mínimas propostas para os cursos de licenciatura, o estágio compõe quatrocentas horas do processo formativo, constituindo-se, por conseguinte, como uma parte intensa, relevante e não avulsa da formação inicial dos professores.

Estágio obrigatório supervisionado

O estágio obrigatório é regulamentado pelas Leis do trabalho e pelo Ministério da Educação, além de ter determinações específicas fixadas nas Diretrizes Curriculares dos cursos de licenciatura, que determinam a carga horária do estágio e os objetivos dessa prática.

O art. 1º da Lei nº 11.788/2008 contém a definição do estágio obrigatório: “§ 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.” (BRASIL, 2008).

Como o próprio nome expressa, o estágio é obrigatório e, sem a sua realização, não é possível o estudante se formar.

Ainda no art. 1º da Lei nº 11.788/2008 são estabelecidos os objetivos do estágio na formação do aluno:

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. (BRASIL, 2008).

O estágio tem o objetivo de proporcionar a aprendizagem do aluno no local de atuação do futuro profissional, além de prever o desenvolvimento para o exercício da cidadania, uma vez que permite ao aluno entrar em contato com processos que envolvem relações pessoais e de trabalho.

A Resolução nº 2/2019 (BRASIL, 2019) determina, no art. 7º, que o estágio deve “[...] estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado.” É estabelecido, ainda, no art. 7º da Resolução nº 2/2019, que o estágio deve ser composto por “400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola”, além de ocorrer por intermédio de mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola, no campo do estágio. No contexto de formação acadêmica, é proposta a “[...] articulação entre as atividades práticas realizadas na escola e na sala de aula com as que serão efetivadas durante o estágio supervisionado.”

O estágio é uma etapa importante e indispensável à formação de professores, pois ensina que, por meio das vivências no contexto escolar, o estudante possa desenvolver-se como profissional, entendendo o seu papel e superando as possibilidades de atuação, a fim de não se restringir a modelos de desempenho docente prontos, acabados e ultrapassados.

Barreiro e Gebran (2006, p. 29) caracterizam o estágio como um espaço para se trabalhar as representações dos estudantes/licenciandos acerca do papel do professor e dos alunos. É interessante refletir a partir das representações e percepções dos sujeitos sobre um mesmo contexto, em que cada um internaliza as experiências de maneiras diferentes.

Carvalho (2012, p. 3) destaca que, na formação dos licenciandos, é importante que a docência seja concebida “[...] de forma integrada tentando superar uma visão fragmentada e simplista da prática pedagógica.” Refletir sobre as práticas pedagógicas somente no contexto de formação da academia ou acerca da atuação docente somente em função do estágio obrigatório na escola é insuficiente para construção de concepções de uma formação integrada das relações que envolvem a docência, justificando que a docência não tem um fim em si mesma, mas está envolta em processos de ensino e aprendizagem múltiplos, contidos em sistemas educacionais que derivam das percepções sociais sobre a educação.

Com respeito às características do estágio, Lima e Pimenta (2006, p.135) definem que a profissão docente é prática, e é aprendida através de algumas estratégias, como

“[...] observação, imitação, reprodução e, às vezes, da reelaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons”, os quais poderão ser analisados em uma perspectiva crítica ou poderão servir à reprodução do observado.

Lima e Pimenta (2006, p. 142) propõem “[...] o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio.” Tal proposição exige que o estudante desenvolva habilidades articuladas, além de instigar a prática investigativa, essencial na atuação docente.

Desafios em relação ao cumprimento do estágio obrigatório

Há uma série de desafios quanto ao cumprimento do estágio, como o fato de a maior parte dos alunos de graduação ser composta por alunos trabalhadores, que, inicialmente, não dispõem de tempo para a sua concretização.

Outro fator que interfere na qualidade do estágio é a cultura da passividade na sua realização, seja em razão da percepção que os estudantes têm sobre o estágio, seja da concepção do aluno sobre os limites e possibilidades de atuação e até mesmo sobre as proposições da Instituição formadora para o cumprimento do estágio.

O estágio supervisionado suscita críticas, quando não integra os objetivos da universidade/faculdades com as incumbências da escola, no processo de formação. por meio do estágio. Quando não há coerência nos encargos entre as instituições formadoras, há um risco iminente de uma formação inicial comprometida, no entanto, quando há um alinhamento entre universidades/faculdades e campo de estágio, as possibilidades de aprendizagem com qualidade são potencializadas, proporcionando ao aluno experiências ricas no contexto de uma formação integral.

Há, por parte de alguns alunos, o negacionismo quanto à importância do estágio na formação, sob o argumento de que o estágio remunerado ou não obrigatório seria suficiente para prover as experiências necessárias e, ainda, com a percepção equivocada de que ser professor é algo fácil, circunscrito ao conceito do saber-fazer.

De fato, o estágio obrigatório não é a única oportunidade que os estudantes têm para aprender sobre as práticas docentes. O estágio remunerado ou não obrigatório propõe experiências não contempladas no estágio supervisionado/obrigatório, como a relação do contratante com o contratado, o rigor de uma atuação profissional em que assume responsabilidades para além de um observador ou investigador, no contexto escolar.

Os alunos possuem desde a infância diferentes referenciais de docência, em razão da sua formação escolar. Os professores do curso de licenciatura na educação superior se constituem, igualmente, como modelos de atuação e prática pedagógica, mas o que se faz necessário é o conhecimento de práticas e contextos de atuação atualizados, os quais permitam ao estudante, além de saber fazer, saber, com propriedade, o que está fazendo,

porque está fazendo e onde se quer chegar, articulados às fundamentações teóricas. A partir de práticas conscientes, é possível atuar para além da domesticação, tendo em vista uma formação para a libertação (FREIRE, 1981, p. 80), para a qual é necessário não se ater à reprodução, mas investigar e refletir sobre as práticas observadas e vivenciadas.

Para Alarcão (2000, p. 175), ser reflexivo “[...] é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido.” Tecer reflexões sobre os contextos de atuação é uma maneira de compreender os sentidos das decisões tomadas, dos caminhos percorridos, da mecanização das atitudes, do planejamento articulado, das metas e resultados alcançados, das fragilidades e potencialidades existentes, de modo a levar o aluno a pensar nas possibilidades de ações que complementem ou transformem as situações presenciadas. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996, p. 44).

Em 2020, com a pandemia provocada pelo coronavírus, novos desafios foram enfrentados por toda a sociedade, inclusive pela educação. Novos recursos precisaram ser utilizados, de modo que os alunos pudessem ter acesso à continuidade da formação educacional. A mediação por plataformas digitais, televisão, mídias sociais e outros constituiu-se como alternativa para acesso à educação. O acesso às ferramentas mediadoras da formação não foi para todos, em razão de nem todos terem as ferramentas tecnológicas devido às condições sociais e econômicas da população brasileira.

O funcionamento escolar esteve provisório. A instabilidade na oferta educacional e as inovações dos meios pelas quais a educação foi e está sendo ofertada permite ao estagiário vivenciar contextos diferenciados, os quais demandam adaptação, transformação e novas aprendizagens.

Silva Junior (1997) assevera que as escolas “[...] existem para que as crianças aprendam.” As demais ações existentes no contexto escolar devem estar alinhadas a essa missão principal da escola. Nesse sentido, compreende-se que a escola não tem como prioridade servir de campo de estágio aos estudantes de licenciatura, contudo, constitui-se como o principal espaço para a realização do estágio, colaborando, assim, com a formação dos futuros profissionais que nela atuarão.

Em um período turbulento como o da pandemia, pode-se afirmar que, se a escola não conseguiu assegurar minimamente o seu papel prioritário em atender com qualidade aos seus alunos, tampouco poderia ser excelente, ao oferecer a oportunidade na realização do estágio obrigatório; no entanto, tal oportunidade promoveu a resiliência dos estagiários para pensar e atuar na educação, por meio da criatividade exigida pelo afastamento social, além de identificar fragilidades e possíveis aspectos positivos com as adaptações e mudanças.

O momento do estágio possibilita a vivência de ações concretas de sua profissão. É nessa etapa que há a possibilidade de confrontar teoria e prática, articulando-as e, a partir daí, construir sua identidade e saberes docentes (TARDIF, 2005).

Ao longo da história da formação de professores, o estágio esteve restrito, por algum tempo, a observações passivas em uma sala de aula física; na atualidade e na circunstância de oferta educacional diversa da sala de aula presencial, pode ser concebida não como um espaço físico, mas como pessoas com objetivos educacionais em comum, que podem fazer uso ou não de espaços virtuais coletivos, individuais, síncronos ou assíncronos, pautados por uma inconstância nas relações, devido a problemas de acesso à tecnologia, à falta de apoio em casa para desenvolver as atividades determinadas pela escola, entre outros.

Há muito o que se aprender, no campo de estágio, com o que esteve ausente, como espaços coletivos, vivências pessoais, estabilidade emocional e, ainda, com o que de fato é importante manter, após a pandemia.

A expectativa de um protagonismo do estudante de licenciatura no campo de estágio obrigatório foi frustrada pelas poucas relações pessoais e contatos diretos, nos contextos de estágio remoto e híbrido. Se, por outro lado, foram potencializadas as oportunidades de reflexão sobre as problemáticas que a escola estava passando, a mediação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, foi possível refletir sobre as possibilidades da educação em contextos de adversidades. O espaço escolar presencial, virtual ou qualquer outro modelo possível pode e deve ser “habitado” pelo estagiário, de sorte a investigar os limites e as possibilidades, de acordo com as vivências sociais, observando e refletindo: quais recursos? Quais práticas? Quais ritmos de aprendizagem? Como avaliar?

O estágio supervisionado permite ao futuro profissional docente conhecer, analisar e refletir sobre seu ambiente de trabalho. Para tanto, o aluno de estágio precisa enfrentar a realidade munido das teorias que aprende no decorrer do curso, das reflexões que faz, a partir da prática que observa, de experiências que viveu e que vive enquanto aluno, das concepções que carrega sobre o que é ensinar e aprender, além das habilidades que aprendeu a desenvolver, ao longo do curso de licenciatura. Dessa forma, “[...] considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental.” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 29).

A primeira experiência de estágio gera muita expectativa, por parte dos alunos, para início dessa etapa da graduação. Com a pandemia do Coronavírus, as vivências foram muito diferentes do esperado pelos alunos, ao iniciarem o curso.

A experimentação de vivências desafiadoras, com base em outras perspectivas e ângulos, promove a desconstrução de percepções cristalizadas sobre as possibilidades de ensino e aprendizagem, desenvolvendo a formação do estudante para a sensibilidade dos diferentes contextos de ensino e aprendizagem, a fim de atender às demandas em diferentes situações.

A prática do estágio enseja acrescentar, complementar e direcionar a formação do estudante para a profissão a ser exercida, além de favorecer a ampliação das relações do funcionamento escolar e suas interações sociais. Trata-se, portanto, de experiências valiosas que podem promover aprendizagem de atuações profissionais, de acordo com as necessidades de determinado contexto profissional, levar à reflexão sobre atuações inadequadas e proporcionar a experiência de pensar, criar possibilidades de atuação ou produção de material ou de espaços e situações coerentes com as necessidades de cada processo educacional.

Os desafios para a realização do estágio supervisionado segundo os estudantes dos cursos de licenciatura

Para fins de estudo, foi promovida uma pesquisa, de modo a conferir e refletir sobre os principais desafios para a realização do estágio supervisionado, segundo os estudantes dos cursos de licenciatura.

Coleta de dados

Os dados que serão aqui apresentados não têm a intenção de servir como padrão ao estudo da temática, mas retratam a percepção de um pequeno público investigado sobre o estágio e, embora não seja um público numeroso, permite tecer reflexões sobre a problemática do estágio na pandemia e a superações de desafios, nesse contexto.

Participaram do estudo os alunos dos cursos de Arte, Educação Física, Pedagogia e Ciências Biológicas. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário contido em um formulário do *Microsoft Forms*, enviado aos alunos que estavam cumprindo a primeira etapa do estágio obrigatório.

Foram 46 devolutivas dos questionários enviados, das quais 13 estudantes eram do curso de Educação Física, 11 alunos de Artes, 21 de Pedagogia e 1 de Ciências Biológicas.

O questionário foi composto por 7 itens, com questões objetivas e questões abertas. As questões enviadas aos estudantes foram:

- 1- Qual é o seu curso?
- 2- Você realizou o estágio de modo: remoto, híbrido ou presencial?
- 3- Como classificaria seu empenho no estágio?
- 4- Como classificaria o estágio em si (oportunidades, aprendizado etc.)?
- 5- Qual foi o nível de dificuldade em realizar o estágio?
- 6- Quais foram as dificuldades encontradas?
- 7- Qual seu nível de satisfação em ter feito o estágio (pelas experiências, dificuldades, facilidades)?

As questões 1 e 2 foram objetivas. As questões 3, 4, 5 e 7 foram inspiradas na Es-

cala Likert (LUCIAN; DORNELAS, 2015). Essa escala mensura em grau aumentativo as percepções dos sujeitos, classificando as intensidades das opiniões, sendo 1 para menor frequência e 5 para maior frequência.

A Portaria do MEC nº 544, de 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020), decide, diante da pandemia:

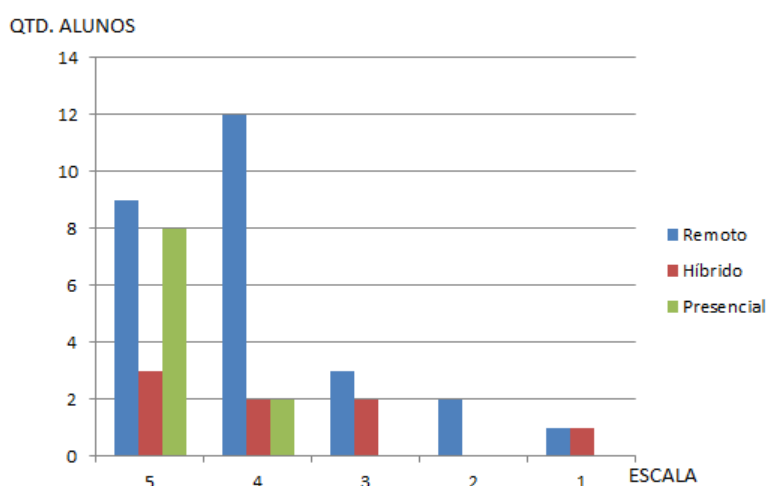
Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais [...]

Em face das determinações contidas na Portaria, ocorreu a flexibilização do modo como os cursos presenciais procediam, podendo ocorrer adaptações mediadas pela tecnologia ou outros meios.

Os estudantes de licenciatura realizaram os estágios obrigatórios, no primeiro semestre de 2021, através de modalidades flexíveis, tendo em vista o contexto da pandemia. Nesse sentido, 27 estudantes fizeram o estágio na modalidade remoto, 8 optaram pela modalidade híbrida, parte remota e parte presencial, enquanto 11 realizaram na modalidade presencial. Mais da metade dos alunos efetivaram o estágio na modalidade remoto, pois era assim que muitas escolas estavam ofertando a educação.

Observe-se o gráfico a seguir:

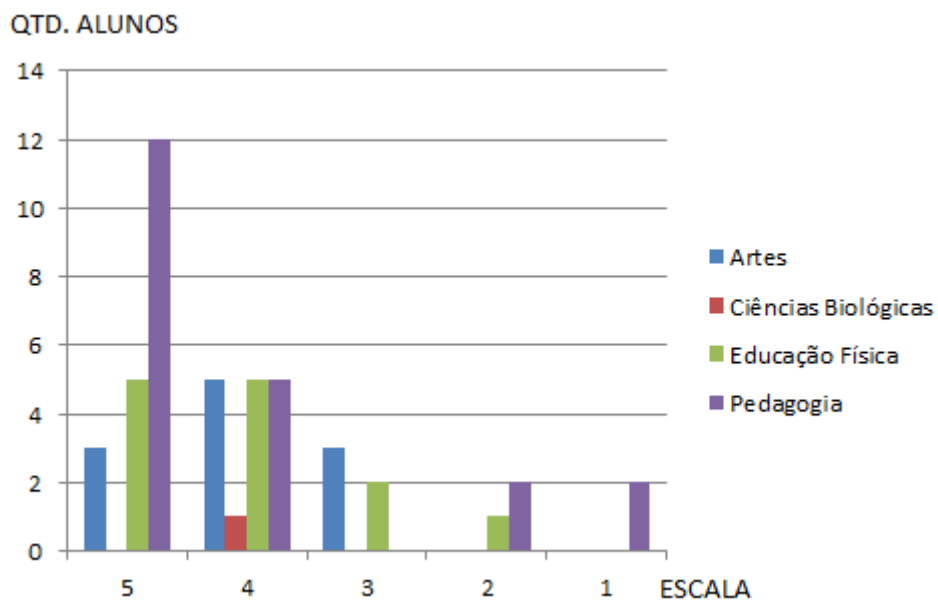
Gráfico 1: Empenho do aluno no estágio por modalidade de estágio



Fonte: As autoras.

Pelos dados, pode-se constatar que os estudantes entendem que o seu empenho na realização do estágio foi bom, sendo que, de 46 respostas, 36 avaliaram o desempenho entre 4 e 5, distribuídos, em sua maioria, entre a modalidade de estágio remoto e presencial. O gráfico a seguir representa o empenho do aluno no estágio, por curso.

Gráfico 2: Empenho do aluno no estágio, por curso

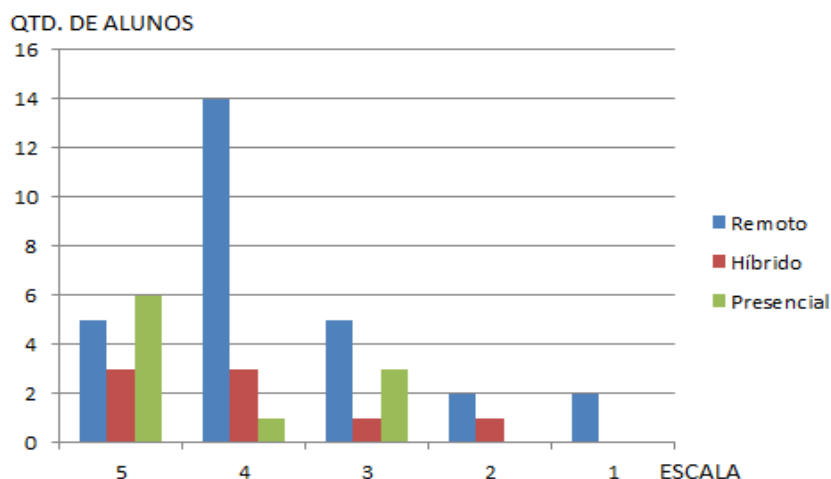


Fonte: As autoras.

De acordo com os dados apontados no Gráfico 2, é possível perceber que há uma concentração dos alunos nas escalas 3, 4 e 5, destacando-se a concentração nas escalas 4 e 5. Os alunos expressam que tiveram um bom empenho no cumprimento do estágio.

No gráfico a seguir, pode-se observar as oportunidades de aprendizagem, por meio da realização do estágio por modalidade.

Gráfico 3: Oportunidade de aprendizagem por modalidade de estágio



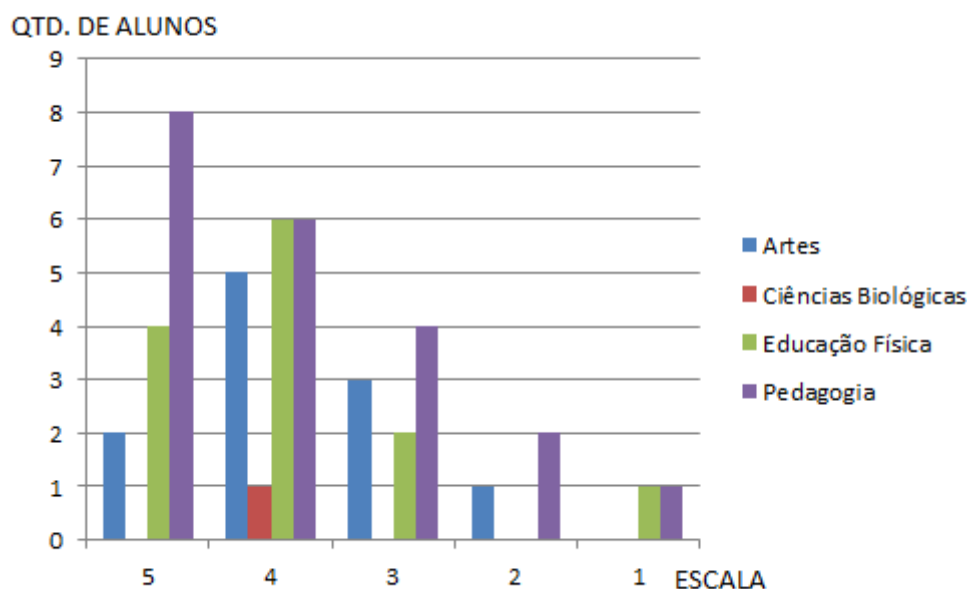
Fonte: As autoras.

Os dados apontam que foi possível aprender, apesar da situação de adaptação; assim, dos 46 alunos, 36 apontaram as escalas 5 e 4, que correspondem às escalas mais altas de satisfação. A flexibilização do modo como o estágio seria realizado favoreceu

aos alunos, no sentido de adaptar as suas rotinas e promover reflexões diversas sobre a forma como a escola estava funcionando.

Ao analisar o próximo gráfico, é possível notar que há uma diversidade na percepção dos alunos, por curso, sobre as oportunidades de aprendizagem no estágio.

Gráfico 4: Oportunidade de aprendizagem por curso

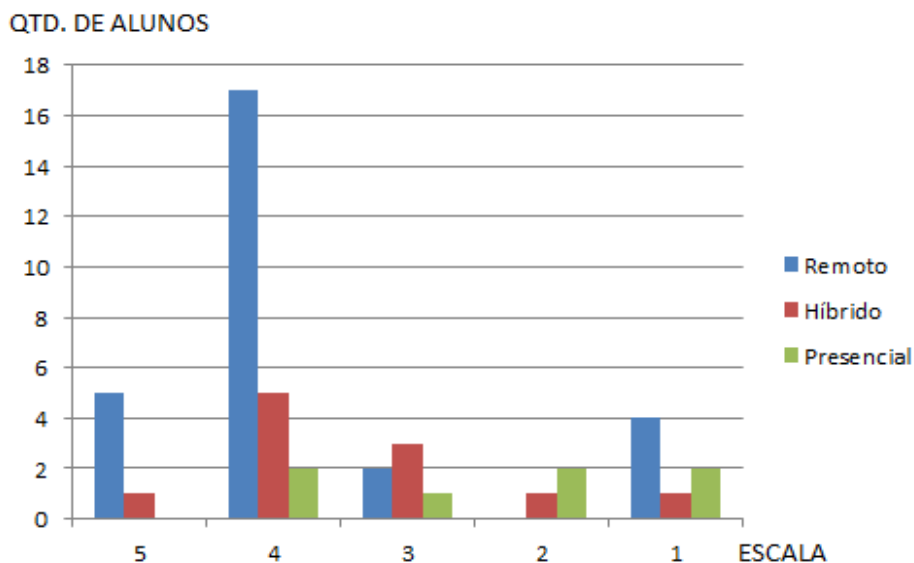


Fonte: As autoras.

Os alunos apontaram ainda o nível de dificuldade para concluir o estágio. Sabemos que foi desafiador realizar o estágio, tendo em vista que a escola passou por dificuldades para ofertar o ensino, fazendo uso de recursos diferenciados para a tentativa da manutenção da oferta educacional.

Por modalidade de estágio, as percepções mostram-se bem distribuídas, sendo possível identificar que há dificuldades na efetivação de estágio, independentemente das suas modalidades (presencial, híbrido ou remoto).

Gráfico 5: Nível de dificuldade para realizar o estágio, por modalidade

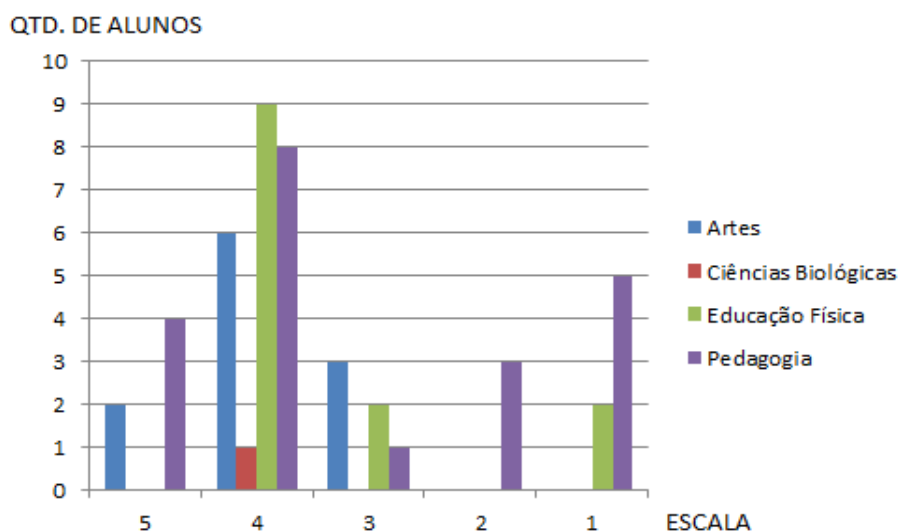


Fonte: As autoras.

Em relação a dificuldades para a realização do estágio, a maior parte dos alunos, em uma escala de 1 a 5, definiu que o grau de dificuldade foi 4, considerado alto, mas compreensível, diante dos desafios e adaptações exigidas. Do total, 15% dos estudantes expressaram a escala mínima 1.

Observe-se o nível de dificuldade para fazer o estágio, por curso.

Gráfico 6: Nível de dificuldade para realizar o estágio, por curso



Fonte: As autoras.

Dificuldades encontradas na realização do estágio

Nessa questão, os estudantes puderam indicar uma ou mais dificuldades encontradas na realização do estágio. Para melhor entendimento, categorizamos as respostas mais evidenciadas. Entre elas, foram apresentadas as seguintes dificuldades:

Quadro 1: Dificuldades encontradas na realização do estágio

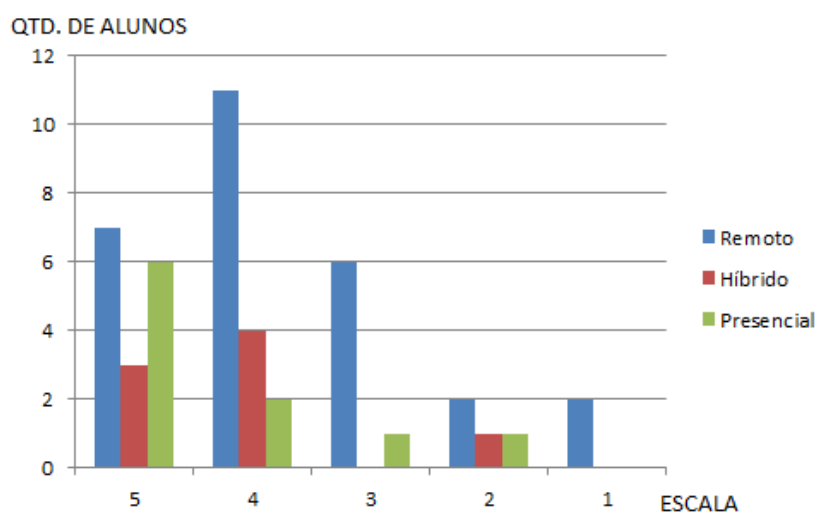
Quantidade	Dificuldades encontradas
14	Estágio remoto
7	Contato com a escola, com alunos
5	Acesso ao funcionamento
3	Conciliar o tempo para fazer o estágio
3	Conseguir um campo de estágio
2	Pandemia
2	Locomoção/Transporte
2	Avaliação

Fonte: As autoras.

Os próximos gráficos (7 e 8) tratam do nível de satisfação do aluno no cumprimento do estágio, por modalidade e por curso.

Por modalidade

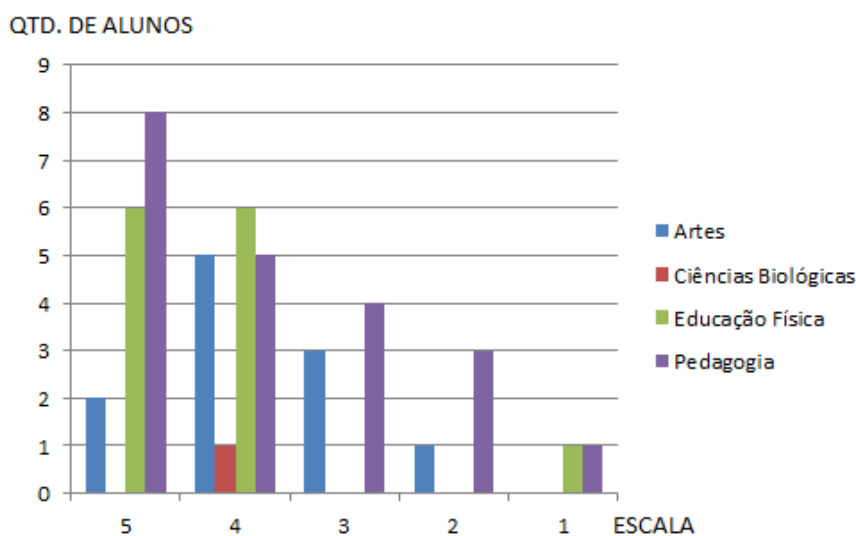
Gráfico 7 - Nível de satisfação na realização do estágio, por modalidade



Fonte: As autoras.

Por curso

Gráfico 8 - Nível de satisfação na realização do estágio, por curso



Fonte: As autoras.

Não foi possível identificar se o nível de satisfação está associado ao andamento do curso, às aprendizagens ou a fatores desconhecidos. Os alunos, em sua maioria, entendem que foi satisfatória a realização do estágio e, inclusive, nota-se que, nos alunos que optaram pelo estágio na modalidade remota, a satisfação é mais expressiva.

Análise dos dados

A partir dos dados coletados, foi possível identificar que os alunos se desdobram para realizar o estágio, cada qual com um ou mais desafios a serem superados. Alguns com preocupações em torno do desafio de cumprir o estágio, outros com preocupações com a saúde e, ainda, com preocupações pedagógicas e até mesmo financeiras, para chegar ao local de estágio.

Na realização do estágio obrigatório, faz-se necessário planejamento para alcançar os objetivos estabelecidos no plano de estágio, porém, no atual contexto de pandemia, em razão do coronavírus, a oferta educacional esteve instável no modo como era executada, ou seja, ora presencial, ora remoto, ora híbrido, o que demanda a necessidade de ajuste ou adaptação do planejamento. As incertezas e inconstâncias não poderiam prever quais práticas pedagógicas seriam vivenciadas, no contexto de estágio, tampouco quais ferramentas seriam utilizadas e as relações sociais que seriam estabelecidas, no contexto escolar, entre o estudante de licenciatura, o professor e o aluno.

Enfatiza Soares (2006, p. 110):

Os sistemas de comunicação disponíveis socialmente não apenas mudaram o cenário urbano em suas relações virtuais, como tornou a sociedade mais inteligente e veloz nos processos que eliminam o dispêndio de tempo e a locomoção no ir e vir, entre outras tarefas que sobrecarregam e atrasam o cotidiano. Os contatos e interações passam de um universo já ampliado pela telefonia e pelo fax, para outros que reconfiguram limites profissionais e sociais, modificando as perspectivas de comunicação e organização das pessoas de qualquer idade, situação e lugar [...]

Foi possível verificar que, nos cursos que envolvem atividades mais práticas, como Educação Física e Artes, a frustração dos alunos foi mais relacionada à impossibilidade de concretizar as atividades práticas junto aos alunos, não podendo acompanhar de forma direta o desenvolvimento das habilidades e a real participação dos alunos nas atividades propostas.

O processo educativo por si só já necessita de uma interação social, de maneira que as vivências corporais, manifestadas pelo jogo, pela dança, pelo movimento, almejam um espaço, um envolvimento consigo mesmo e com o outro, uma troca de experiências que o formato remoto não permitiu. Logo, os alunos sentiram muita falta desse momento, para a prática profissional. Novas propostas e desafios foram encontrados, no sentido de reinventar as possibilidades de manifestações corporais no formato remoto, mas não substituíram a prática presencial:

Não ter a vivência de como funciona uma escola e tive um pouco de dificuldade de relacionar a teoria e a prática. (Estudante 10)

O estágio não foi como eu imaginei, infelizmente, as aulas foram todas por chat, não tive contato nenhum com os alunos, na verdade, ninguém nem ficou sabendo que eu estava estagiando. (Estudante 11).

Por conta do meu estágio ter sido remoto, senti um pouco de distância das aulas que assisti, como se tivesse bloqueado das experiências. (Estudante 16).

Muitos relatos versaram sobre o processo de estágio, sendo esse o primeiro dos alunos que participaram da pesquisa. Observou-se uma dificuldade muito grande em relação à busca por escolas, à necessidade de uma maior organização nos horários para acompanhamento de aulas remotas, realização de atividades, organização de documentos. Ora, mesmo sendo orientados quase diariamente, a autonomia dos alunos, o que também faz parte do processo de orientação dos estágios e formação de professores, foi prejudicada:

Entrar na plataforma para assistir às aulas, por não ser presencial acabou sendo muito mais difícil engajar e manter o ritmo. Também foi difícil manter o contato com os profissionais da escola, ter que sempre correr atrás das informações e ajudas que eu precisava. (Estudante 17).

Tive dificuldades em relação à comunicação para com o colégio; dificuldade de compreensão das atividades devido ao método remoto; pouco aproveitei do contato com a docência, pois, de forma remota, os conteúdos pareciam mais engessados. (Estudante 18).

Levando em conta o período de pandemia que o estágio foi realizado, as maiores dificuldades foram de buscar escolas que aceitassem estagiários, pois, neste, as incertezas acerca das aulas neste período foram muitas. Outra dificuldade foi a de ser de forma remota, que impede de ter as vivências de forma presencial. (Estudante 13).

Ao final do estágio, os alunos elaboram um relatório final, no qual constata suas experiências e percepções sobre essa experiência. Nesses documentos, foi possível evidenciar relatos, especificamente junto aos alunos que realizaram estágio na rede estadual de ensino, sobre a forma como as aulas ocorriam, muitas vezes pelo Centro de Mídias, criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, sendo muito insuficiente no sentido da individualidade e realidade de cada escola e comunidade. Os alunos relataram o desinteresse por parte dos professores e dos alunos de diferentes níveis de ensino, além da baixa participação.

Numa outra perspectiva, as escolas da rede particular de ensino buscaram muitas maneiras para que os alunos pudessem participar das aulas, no formato híbrido ou de forma totalmente remota. Houve, no olhar dos estagiários, um melhor preparo da gestão escolar para a nova realidade encontrada.

Tais fatos apontam a falta de democratização do ensino, em que o crescente avanço tecnológico e sua necessidade acabam se tornando um fator de ampliação da exclusão social. Assinala Libâneo (2011, p. 76), sobre os avanços tecnológicos: “Enquanto leva à ampliação das possibilidades e vantagens para a vida de uns poucos, para a grande maioria da população elas se reduzem”. Isso não acontece apenas no contexto pandêmico, mas foi por ele acentuado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a temática do estágio na formação docente, em contextos de demandas imediatas de mudanças e adaptações, exige um esforço para além do natural. Em um momento de pós-pandemia, é importante pensar sobre as possibilidades de manutenção de usos de recursos tecnológicos no desenvolvimento dos processos de ensino aprendizagem, porém, valorizando as necessidades de interação presencial entre professores, alunos e demais colaboradores que atuam na escola.

Algumas lições que o isolamento social nos deixou foram: o uso da tecnologia como mediadora constante nos processos de ensino e aprendizagem não é uma necessidade universal; toda forma de afastamento ou isolamento social constitui impeditivo

para a efetivação de práticas educativas bem-sucedidas, especialmente na etapa de desenvolvimento da linguagem e identidade social de crianças e adolescentes.

Mesmo antes da pandemia, o professor não era mais a única fonte de conhecimento do aluno; todavia, com a experiência do afastamento social, houve a necessidade de compreender a importância do uso de novas ferramentas para a aprendizagem.

“Em face desses problemas, faz-se necessária uma reavaliação das relações entre a escola e sociedade, entre informação e conhecimento, entre as fontes de informação providas pelos meios de comunicação e o trabalho escolar realizado pelo professor.” (LIBÂNEO, 2011, p. 77).

A experiência da pandemia revela que a escola presencial é necessária para professores, alunos e sociedade em geral. No período pós-pandemia, fortalece-se o pensamento de Vygotsky (1982-1984, p. 281): “É por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social.” O ensino transmitido com a mediação da tecnologia inibe as interações sociais, que conseqüentemente incidem no desempenho do aluno.

O processo de formação de professores deve facilitar o contato com a realidade e a busca por propostas inovadoras e estudos ampliados. Houve a possibilidade de compartilhamento de experiências sobre as formas de planejamento e estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores e, principalmente, quando possível, os estagiários puderam auxiliar os professores com novas estratégias tecnológicas para suas aulas, muitas delas usadas nas disciplinas da graduação.

Criar condições de ter uma participação mais ativa dos alunos implica, absolutamente, a mudança da prática e o desenvolvimento de estratégias que garantam a organização de um aprendizado mais interativo e intimamente ligado com as situações reais. Por isso, a inovação na educação é essencialmente necessária. A inovação é uma das formas de transformar a educação. (CAMARGO, DAROS, 2018, p. 04).

O que ocorre é que, em se tratando do primeiro estágio, os estudantes das licenciaturas se sentiram, em sua maioria, desamparados, não acolhidos, não pertencentes à escola onde estagiaram, verificando-se ainda muita dificuldade na comunicação entre escolas e estagiários, nesse processo. É necessário, nesse sentido, que os professores e gestores escolares relembrem seus processos de formação e possibilitem um maior e mais fácil acesso ao estágio.

Entendemos que a pandemia trouxe grandes desafios para as escolas receberem os estagiários e, nesse momento, o estágio talvez tenha sido mais um desafio encontrado pelas escolas; no fundo, acredita-se que todas as dificuldades enfrentadas pelos alunos estagiários também foram desafios encontrados pelas escolas.

Portanto, não se teve aqui a intenção de criticar de forma negativa a realização dos estágios, durante a pandemia, mas provocar uma reflexão acerca das dificuldades observadas nessa prática, para que, futuramente, se for novamente necessária a experiência híbrida ou remota, possamos inovar e proporcionar novas possibilidades, nas realidades encontradas, contribuindo para a formação de professores e, com toda a certeza, para que os estagiários possam vivenciar os reais desafios da prática docente, como foi o caso desta experiência.

No período pós-pandêmico, é fundamental refletir sobre todas as vivências ocorridas e quais as experiências que devem ser mantidas ou superadas, a fim de fazer permanecer a luta por uma formação docente de qualidade, com professores hábeis para o exercício da profissão, mesmo em situações adversas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. **Formação Reflexiva**. Estratégias de Supervisão. Porto Editora: Porto, 2000.

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BIANCHI, A. C. M., et al. **Orientações para o Estágio em Licenciatura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

BRASIL. Lei n. 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 jul. 2015.

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

BRASIL. Resolução n. 1, de 2 de julho de 2019. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria nº 544. **Diário Oficial da União**, Edição: 114, Seção: 1, p. 62, 17 jun. 2020.

CARMARGO, F. DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARVALHO, A. M. P. de. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012. – (Coleção ideias em ação).

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Didática e o Trabalho Docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a Didática**. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011, p. 85-100.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, [S. l.], v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 2 jul. 2021.

LUCIAN, R.; DORNELAS, J. S. Mensuração de Atitude: Proposição de um Protocolo de Elaboração de Escalas. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 19, n. 2. Ed. Especial, p. 157-177, 2015.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA JUNIOR, C. A. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

SOARES, G. S. **Educação e comunicação: o ideal de inclusão pelas tecnologias de informação – otimismo exacerbado e lucidez pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VYGOTSKY, L. *et al.* (ed.). **Vygotsky: sobranie socinenii [Obras completas]**. Moscou: Pedagogika, 1982-1984. 6 v.