

**ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS  
EM CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA  
DURANTE O PERÍODO DE ENSINO REMOTO  
EMERGENCIAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA  
DE COVID-19**

**SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIPS IN  
DISTANCE PEDAGOGY COURSES DURING THE  
EMERGENCY REMOTE TEACHING PERIOD IN  
THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC**

**PASANTÍAS CURRICULARES  
SUPERVISIONADAS EN CURSOS DE  
PEDAGOGÍA A DISTANCIA DURANTE EL  
PERÍODO DE ENSEÑANZA REMOTA  
EMERGENCIAL EN EL CONTEXTO DE LA  
PANDEMIA DE COVID-19**

**Resumo:** A pandemia de COVID-19 provocada pelo SARS-Cov-2 e a decretação governamental de medidas sanitárias, em que se destacou a necessidade de isolamento social a partir do mês de fevereiro do ano de 2020, obrigou a suspensão das atividades presenciais em escolas e universidades do mundo inteiro. Um novo cenário educacional se configurou: o ensino e os estágios curriculares passaram a ser oferecidos remotamente. Ao lidar com essa nova realidade, a partir da atuação no Núcleo de Estágio (NEST), setor da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), o contato diário com estudantes de licenciatura suscitou-nos o interesse em investigar as práticas dos estágios curriculares supervisionados em cursos de Pedagogia à distância durante o período de ensino remoto emergencial. O campo de investigação delimitou-se aos cursos oferecidos à distância por duas instituições conveniadas à FME que mais encaminham estagiários, uma pública e outra privada. A análise de conteúdo de Bardin fundamentou as entrevistas semiestruturadas com estudantes de Pedagogia em fase de estágios supervisionados, tutores, coordenadores e professores que acolheram os estagiários nas escolas da Rede Pública Municipal de Niterói durante o biênio 2020-2021. O estudo possibilitou a identificação de práticas diversas de estágio supervisionado que coexistem em realidades tão próximas, trazendo-nos a percepção do quão possível, apesar das adversidades, é a realização de bons projetos de cursos de Educação a Distância utilizando as tecnologias digitais e as estratégias pedagógicas disponíveis a favor de uma educação transformadora.

**Palavras-Chave:** Pedagogia à distância. Estágio Curricular Supervisionado Remoto. Ensino Remoto Emergencial.

Recebido em: 29/10/2022  
Aceito em: 08/11/2022  
Publicação em: 15/12/2022



**Revista Espaço do Currículo**

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v15i3.64662

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

**Luiz Fernando Conde Sangenis**

Doutor em Educação

Professor da Universidade do Estado do  
Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: [lfsangenis@gmail.com](mailto:lfsangenis@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2833-0365>

**Priscilla Paixão Ferreira Pereira**

Mestre em Educação

Professora do município de Niterói, Brasil.

E-mail: [priscillapf208@gmail.com](mailto:priscillapf208@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6729-7393>

**Como citar este artigo:**

SANGENIS, L. F. C.; PEREIRA, P. P. F. ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS EM CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DURANTE O PERÍODO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 3, p. 1-16, 2022. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v15i3.64662>

**Abstract:** The COVID-19 pandemic caused by SARS-Cov-2 and the government decree of health measures, in which the need for social isolation from February 2020 was highlighted, forced the suspension of face-to-face activities in schools and universities around the world. A new educational scenario was set up: teaching and curricular internships started to be offered remotely. When dealing with this new reality, from the work in the Núcleo de Estágio (NEST), sector of the Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), the daily contact with undergraduate students aroused our interest in investigating the practices of curricular internships supervised in distance Pedagogy courses during the emergency remote teaching period. The field of investigation was limited to courses offered at a distance by two institutions affiliated to the FME that send the most interns, one public and the other private. Bardin's content was based on semi-structured interviews with Pedagogy students supervised schools welcomed the internships, tutors, coordinators and teachers who interns in the Municipal Public Niterói Network during the 2020-2021 biennium. The study made it possible to identify different practices of supervised internship that coexist in such close realities, bringing us the perception of how possible, despite the adversities, it is to carry out good projects of Distance Education courses using digital technologies and strategies pedagogical tools available in favor of a transformative education.

**Keywords:** Pedagogy at a distance. Remote Supervised Curricular Internship. Emergency Remote Teaching.

**Resumen:** La pandemia de COVID-19 provocada por el SARS-Cov-2 y el decreto gubernamental de medidas sanitarias, en el que se destacaba la necesidad del aislamiento social a partir de febrero de 2020, obligó a suspender las actividades presenciales en colegios y universidades de todo el mundo. Se configuró un nuevo escenario educativo: pasantías docentes y curriculares comenzaron a ofrecerse a distancia. Al tratar con esta nueva realidad, a partir del trabajo en el Núcleo de Estágio (NEST), sector de la Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), el contacto cotidiano con estudiantes de graduación despertó nuestro interés en investigar las prácticas de pasantías curriculares supervisado en cursos de Pedagogía a distancia durante el período de enseñanza remota de emergencia. El campo de investigación se limitó a los cursos ofrecidos a distancia por dos instituciones afiliadas a la FME que envían la mayor cantidad de pasantes, una pública y otra privada. El contenido de Bardin se basó en entrevistas semiestructuradas con estudiantes de Pedagogía de las escuelas supervisadas que acogieron a los pasantes, tutores, coordinadores y profesores que pasan en la Red Pública Municipal de Niterói durante el bienio 2020-2021. El estudio permitió identificar diferentes prácticas de pasantía supervisada que conviven en realidades tan cercanas, brindándonos la percepción de cómo es posible, a pesar de las adversidades, realizar buenos proyectos de cursos de Educación a Distancia utilizando tecnologías digitales y estrategias herramientas pedagógicas disponibles. a favor de una educación transformadora.

**Palabras-Clave:** Pedagogía a Distancia. Pasantía Curricular Supervisionada Remota. Enseñanza Remota Emergencial.

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho no Núcleo de Estágio da Fundação Municipal de Educação de Niterói (NEST) e o contato diário com estudantes de graduação em Pedagogia na modalidade à distância, aliado ao crescente aumento de vagas em cursos de EaD (Educação a Distância), sobretudo pelas instituições de ensino superior (IES) privadas, motivaram a pesquisa acerca da forma com que foram ofertados os estágios supervisionados em cursos à distância durante o período remoto emergencial.

No contexto da pandemia de COVID-19, com a homologação da Portaria MEC n.º 544 de 16 de junho de 2020, que dispôs sobre “a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do novo coronavírus – COVID-19” (BRASIL, 2020), os estágios tornaram-se remotos através das tecnologias digitais disponíveis.

O estágio supervisionado é um dos componentes curriculares basilares para a formação dos professores, cujo núcleo é a interlocução universidade-escola. O foco da pesquisa recaiu sobre os estudantes do curso de Pedagogia à distância com a intenção de compreender como se deu a implementação remota dos estágios, a rigor, a sua efetiva supervisão, avaliação e articulação

universidade-escola, sendo estes os questionamentos centrais de nossa pesquisa.

Entre as muitas instituições conveniadas à FME/Niterói e atendidas pelo NEST, delimitamos o estudo a dois cursos de Pedagogia à distância ofertados por universidades que mais demandaram vagas de estágio antes do período remoto emergencial: a Universidade Estácio de Sá (UNESA) e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), que participa do consórcio CEDERJ (Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro).

Trouxemos algumas considerações inerentes à EaD neste trabalho, de acordo com as suas características próprias. Desta forma, afirmamos que Educação a Distância, na atualidade, necessita de substanciais investimentos em Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e de bons Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) nas universidades.

De acordo com Hage (2000), desde a década de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003), e de outros que o sucederam, com o discurso da democratização do Ensino Superior, temos observado o exponencial crescimento das matrículas deste segmento no setor privado. A partir da primeira década dos anos 2000, houve importante concentração de instituições, através de movimentos de aquisições e incorporações, de modo que surgiram várias *holdings* empresariais de educação, com capital aberto na Bolsa de Valores.

A LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) é considerada como marco legal da reforma que foi colocada em curso na década de 1990. O artigo 7º ratifica que o ensino é livre à iniciativa privada, havendo de atender a algumas condições. O Estado assume a prerrogativa de regulação e de avaliação da qualidade da educação nacional, enquanto as instituições necessitam ter a capacidade de autofinanciamento de suas atividades (BRASIL, 1996, Art. 7º).

A discussão se torna pertinente no cenário do ensino superior brasileiro, particularmente nos cursos de formação de professores, uma vez que, na atualidade, a maioria dos professores é formada em cursos de licenciatura na modalidade à distância e oferecidos por instituições privadas, boa parte delas controladas por grandes *holdings* de capital aberto e que exploram a educação entendida como serviço e negócio altamente rentável para investidores nacionais e estrangeiros. A expansão de matrículas dessas *holdings* se dá através da oferta de cursos à distância, operacionalmente menos onerosa e mais rentáveis, com ganhos em escala, de modo a permitir uma oferta de preços inferiores aos propostos para os cursos presenciais.

No primeiro ano da Pandemia, em 2020, esse movimento foi sensível no Censo da Educação Superior (BRASIL, 2020 b). Pela primeira vez, foi registrado maior ingresso de estudantes nos cursos à distância em relação à modalidade presencial. Segundo o Inep, esse fenômeno havia sido registrado em 2019, apenas na rede privada. Dos mais de 3,7 milhões de ingressantes de 2020, em instituições públicas e privadas, mais de 2 milhões (53,4%) optaram por cursos à distância e 1,7 milhões (46,6%) pelos presenciais. Nos últimos 10 anos, o número de matrículas em cursos presenciais diminuiu 13,9%, enquanto nos cursos de EaD, aumentou 428,2%. Em 2010, a participação percentual dos novos estudantes em cursos superiores on-line era de 17,4% e, atualmente, alcança 53,4% dos estudantes, conforme dissemos.

Não é a proposta deste estudo apresentar uma ampla pesquisa sobre cursos de formação de professores na modalidade EaD. Versa, no entanto, sobre a formação de professores através da análise das práticas adotadas para a realização dos estágios curriculares supervisionados no período remoto emergencial. O ensino remoto, em que estudantes e docentes não estavam no mesmo espaço físico, desenvolveu atividades pedagógicas não presenciais como meio possível de manter as atividades acadêmicas enquanto perdurou a fase mais aguda da Pandemia.

Este estudo, portanto, se torna pertinente à medida que ainda são poucos os trabalhos versando sobre a formação de professores através dos estágios curriculares supervisionados no período remoto emergencial.

## 2 O PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada em duas instituições universitárias, uma pública e outra privada, que, atualmente, são conveniadas ao município de Niterói/RJ para concessão dos estágios aos estudantes que necessitam realizar os estágios obrigatórios nas escolas da Rede Pública Municipal. Nosso objetivo foi investigar as práticas dos estágios curriculares supervisionados em cursos de Pedagogia a distância durante o período de ensino remoto emergencial, conforme acima mencionadas. Verificou-se como foi realizada a supervisão dos estágios de ambas as universidades durante esse período, bem como os processos avaliativos utilizados nos estágios; finalmente, averiguamos como foi realizada a articulação universidade-escola das duas universidades pesquisadas durante o período remoto emergencial.

Analisamos o manual de estágio da UNESA e os guias de estágio da UNIRIO/CEDERJ (Educação Infantil e Ensino Fundamental), documentos norteadores dos estágios no período remoto emergencial, documentos cedidos pelos estudantes entrevistados, e realizamos entrevistas semiestruturadas com estagiários, com tutores da UNIRIO/CEDERJ, com coordenadores da UNESA e com professores regentes da Educação Básica do município de Niterói/RJ, o que permitiu a análise de suas vivências de estágio remoto durante a pandemia.

Utilizamos as entrevistas semiestruturadas por ser um modelo flexível, isto é, de acordo com um roteiro prévio, surgiram inferências além do planejado. Conforme Minayo (2010), a entrevista semiestruturada, “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2010, p. 261). A autora discorre sobre o trabalho de campo, afirmando ser “[...] um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias” (MINAYO, 2001, p. 8).

Nossa pesquisa foi de cunho qualitativo por intermédio do método indutivo de análise, visto não haver categorização prévia no decorrer da revisão de literatura, somente após a análise das entrevistas. A investigação através das entrevistas foi realizada sob a “Análise de Conteúdo” (BARDIN, 1977) subdividida em duas categorias com três eixos de estudos cada. Utilizamos este método de análise, pois, de acordo com Franco (2018): “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2018, p. 12).

A primeira categoria denominada “Experiência de estudantes, tutores e professores da Educação Básica com os estágios remotos e as tecnologias digitais” culminou em três eixos de análise surgidos durante a realização dos depoimentos dos entrevistados, de acordo com as situações enfrentadas naquele contexto, girando em torno de dificuldades de acesso à internet, da participação dos estagiários nas atividades pedagógicas das escolas no período remoto emergencial e da ausência de contato com os estudantes da Educação Infantil, como ponto impactante nas práticas de estágio supervisionado e na aprendizagem global das crianças de 0 a 6 anos de idade.

A segunda categoria se refere aos desafios na mediação pedagógica durante as práticas de estágio remoto no período emergencial, na perspectiva de estudantes, tutores, coordenadores e professores da Educação Básica, apresentando os aspectos inerentes à supervisão, à avaliação dos estágios e à articulação universidade-escola.

Os estágios curriculares supervisionados nos ofereceram subsídios para verificar como foi realizado o acompanhamento dos futuros professores em formação, por parte dessas IES e dos professores da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói que os receberam no ensino remoto, propiciando um maior entendimento do desenho desses cursos, de modo que se analisou a formação docente à distância através dos estágios.

Além disso, demos voz aos tutores e aos coordenadores das IES que atuaram diretamente com esses estagiários, na perspectiva de averiguar os processos avaliativos utilizados e a mediação pedagógica realizada durante o período remoto emergencial.

Dessa forma, entrevistamos 6 (seis) estudantes, sendo 3 (três) da UNIRIO/CEDERJ e 3 (três) da UNESA, 3 (três) tutores da UNIRIO/CEDERJ, a coordenadora do curso de Pedagogia da UNESA dos polos

de Niterói e de Alcântara (São Gonçalo) durante o período remoto emergencial e o coordenador e docente que trabalhou no ano de 2008 na UNESA, visto não termos conseguido contato com nenhum tutor ou professor-orientador de estágio da UNESA neste período, além dos 3 (três) professores da Rede Municipal de Educação de Niterói, totalizando 14 (quatorze) entrevistados.

Como embasamento teórico trouxemos alguns autores como Bardin (1977), Belloni, Ferreira (2017), Franco (2018), Giroux (1997), Petters (2006), Pimenta e Lima (2011) entre outros.

### 3 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CONTEXTO PANDÊMICO

A Organização Mundial da Saúde classificou como pandemia o surto mundial de Coronavírus, causado pelo SARS-Cov-2, que adoeceu e vem matando milhares de pessoas no mundo. Em nosso país, medidas sanitárias mais rigorosas passaram a ser adotadas, por meio de decretos do governo federal, dos governos estaduais e dos municipais, em que pesem a omissão e a falta de coordenação nacional das ações de enfrentamento à pandemia por parte do governo federal, motivadas por razões políticas e ideológicas.

Salientamos a insuficiência de investimento e democratização de acesso à internet aos estudantes mais pobres. Segundo a pesquisa realizada entre os meses de fevereiro e maio de 2021, denominada “Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19 no Brasil”, através de levantamento aplicado por meio de questionário suplementar, respondido via Sistema *Educacenso*, durante a segunda etapa do Censo Escolar 2020 <sup>1</sup>(BRASIL-Inep, 2021a), as escolas federais foram as que mais disponibilizaram apoio comunicacional e tecnológico para seus alunos, atingindo a marca de 82,5% de acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio, enquanto a rede estadual ofereceu 21,2% e a rede municipal de ensino apenas 2,0%. Quando observada a disponibilização de equipamentos para uso do aluno (computador, notebook, smartphones etc.), os percentuais foram de 80,9% na rede federal, 22,6% na estadual e 4,3% na municipal.

Geralmente, o uso do celular fica restrito a pequenos pacotes de dados com tempo reduzido que não suportam as plataformas utilizadas pelas redes de ensino. As escolas precisaram organizar-se de forma a garantir atividades que pudessem ser acessadas no tempo do estudante ou elaborarem materiais didáticos a serem impressos e distribuídos a ele.

#### 3.1 Educação a Distância na iniciativa privada

A competitividade gerada pelo modelo econômico baseado no neoliberalismo traduz a prática de grandes adaptações educacionais. De acordo com Belloni (2012), a partir dos anos 90, a educação foi inserida ao modelo pós-fordista de produção capitalista que impunha uma urgência de mão de obra para o mercado das massas. Para adequar-se a este processo exigido pelo capital, surge a necessidade de aumento da formação universitária inicial e continuada, de acordo com a autora, apontando para duas grandes tendências:

[...] de um lado, uma reformulação radical dos currículos e métodos de educação, no sentido da multidisciplinaridade e da aquisição de habilidades de aprendizagem; de outro, a oferta de formação continuada muito ligada aos ambientes de trabalho, em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*). (BELLONI, 2012, p. 17).

Nesta perspectiva de aumento da mão de obra qualificada, cresceu, também, em ritmo acelerado, a oferta de cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* oferecidos à distância e a baixo custo pela iniciativa privada brasileira.

De acordo com Petters (2006), o ensino a distância se desenvolveu em meados do século XIX tendo como pioneiros empresários e sem a característica de:

[...] buscar recursos financeiros, a fim de que pessoas pudessem formar-se e

<sup>1</sup>Os dados dessa investigação foram publicados em 2021, e a Sinopse Estatística da Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 encontra-se disponível no site do Inep (BRASIL, INEP, 2021b).

receber educação, mas, sim, queria-se que as pessoas estudassem algo para que a instituição que fornecia ensino pudesse ganhar dinheiro - portanto, ter lucro. (PETTERS, 2006, p. 200).

Petters (2006) aponta para a concepção de ensino industrializado na EaD. O ensino, antes concentrado nas mãos do docente, é deles retirado por um processo de divisão do trabalho em que passam a atuar vários profissionais responsáveis por tarefas distintas, tais como: “planejamento, o desenvolvimento e a exposição do ensino, bem como a correção dos trabalhos nas mãos de diversas pessoas, podendo as tarefas serem realizadas em épocas diferentes e em lugares diferentes” (PETTERS, 2006, p. 200). Sob esta ótica, o ensino se torna automatizado e pode ser vendido em pacotes prontos a quem interessar.

Constata-se a crescente comercialização do saber disposto em pacotes de ensino estanques, aligeirados e vendidos a quem interessar. Educar é movimento, é adequação à diversidade de estudantes, das comunidades em que as escolas/universidades estão inseridas. Em se tratando da EaD, educar significa utilizar as diversas ferramentas tecnológicas disponíveis para propor atividades coletivas e interativas entre os membros participantes, marcar encontros nos polos, interagir com todos os agentes educacionais, sanar dúvidas constantemente. Bons e exitosos projetos de EaD utilizam-se de tecnologias digitais diversificadas facilitadoras na formação docente e discente.

Em prosseguimento, daremos continuidade às nossas considerações sobre os estágios curriculares supervisionados nos cursos de Pedagogia à distância durante o período remoto emergencial.

#### **4 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS**

A legislação de estágio em vigor, lei nº. 11.788 de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008) possui base jurídica para a vinculação dos estágios ao processo educativo, como preconiza:

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante. O estágio integra o itinerário formativo do educando e faz parte do projeto pedagógico do curso. (BRASIL, 2008, p. 8).

A carga horária estabelecida em lei expõe que o estágio não poderá ultrapassar seis horas diárias, de modo que não prejudique o tempo de estudo na Instituição de Ensino de origem. As atividades a serem desenvolvidas na escola deverão também ser compatíveis com as descritas no Plano de Atividades de Estágio.

Em relação à definição de estágio obrigatório, na Lei 11.788/2008, art. 2º, temos o seguinte: “É o estágio definido como pré-requisito no projeto pedagógico do curso para aprovação e obtenção do diploma” (BRASIL, 2008, p. 8). Acreditamos na concepção de estágio que vai além da simples obrigação para a obtenção de um diploma, na perspectiva do conceito da práxis, assim como sinalizam Pimenta e Lima (2011):

Para desenvolver essa perspectiva, é necessário explicitar os conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. (PIMENTA; LIMA, 2011, p.34).

O conceito da práxis nos remete à unidade teoria-prática. Por diversas vezes, a dinâmica do cotidiano escolar impossibilita ao docente posicionar-se como pesquisador de sua realidade de modo que tenha a consciência de seu protagonismo no processo de construção do conhecimento. Ferreira (2017) aprimora este conceito cunhado por Marx e nos faz pensar no cuidado ao reducionismo da práxis às atividades laborais cotidianas:

Com fundamento na práxis, o homem se relaciona com a natureza, com o

material e o imaterial, descobrindo-se e redescobrendo formas de ser e estar no mundo. A luta deve pautar-se na valorização da práxis que, colocada no patamar do simples trabalho, nivela-se à simples técnica. (FERREIRA, 2017, p. 54).

Nessa perspectiva, professores e futuros professores devem se reconhecer como protagonistas do conhecimento e colocarem-se como pesquisadores de sua prática em um movimento cíclico que reflete, intervém e reflete novamente. É o buscar incessante e a avaliação intermitente deste processo relacionado ao cotidiano.

Giroux (1997, p. 158) contribui considerando a existência de forças que tendem a reduzir os professores; “ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar”. Trata-se, pois, de uma posição secundária e reducionista do professor nos debates educacionais, visto como mero executor de atividades idealizadas por *experts* ou outros teóricos da educação. Trazemos, portanto, o estágio curricular supervisionado ao centro do debate, como formação inicial do futuro educador defendendo a sua realização na perspectiva da práxis, isto é, na proposição da dialética do conhecimento.

Pimenta e Lima (2011) afirmam que o estágio favorece novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, inclusive para os professores formadores, convidando-os a rever suas concepções sobre o processo ensino-aprendizagem. Concordamos com as autoras no aprendizado amplo a ser atingido através do estágio supervisionado por toda a comunidade escolar, discordando, portanto, da concepção tradicional sobre estágio que remete à observação das práticas docentes, conceituada por Pimenta e Lima (2011, p.35) de “prática como imitação de modelos”.

Pimenta e Lima (2011) nos trazem a perspectiva do estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio, com o seguinte pressuposto:

A pesquisa no estágio como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 46).

Nesse sentido, pressupõe-se a busca de novos conhecimentos capazes de refletir sobre os dados insurgentes no cotidiano escolar assumindo uma postura investigativa. É possível que o estudante que se posiciona dessa forma torne-se um professor capaz de refletir sobre sua prática e sobre ela intervir. Ao refletir junto ao coletivo de estudantes sob sua responsabilidade, na perspectiva da práxis, novas propostas interativas podem produzir alternativas favoráveis ao desenvolvimento crítico da comunidade escolar.

#### **4.1 Estágio Remoto sob a ótica dos estagiários, tutores, coordenadores e professores da Educação Básica entrevistados**

Iniciamos o trabalho elencando as duas IES escolhidas para esta pesquisa: UNIRIO/CEDERJ e UNESA, preservando a identidade dos estudantes por meio das letras A, B e C para a primeira IES e D, E e F para a segunda, atrelando-as às respectivas universidades de origem e às etapas às quais participaram como estagiários durante o período remoto emergencial. Para identificar os níveis de ensino, utilizamos E.F (Ensino Fundamental) e E.I (Educação Infantil). Com relação aos tutores e aos professores da Educação Básica, trabalhamos com a mesma forma de identificação para resguardá-los, conforme exposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido enviado aos participantes da pesquisa.

Para a realização das entrevistas, fizemos o contato com os estudantes da UNESA e da UNIRIO/CEDERJ, por e-mail e pelo aplicativo de mensagens WhatsApp, de acordo com os cadastros disponibilizados no NEST/FME. Em relação aos tutores, na UNIRIO/CEDERJ, falamos diretamente com

cada um/a deles/as, visto possuírem um contato mais direto com o NEST. No tangente aos tutores da UNESA, conseguimos entrevistar por e-mail a coordenadora do curso de Pedagogia dos polos de Niterói e de Alcântara, este segundo situado no município de São Gonçalo, e o coordenador e docente que trabalhou no ano de 2008 na UNESA, concebendo os três primeiros cursos de EaD desta IES (Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Letras e Bacharelado em Administração), não conseguindo contato, portanto, com tutores da UNESA.

Com relação aos professores da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói, houve o cadastro da pesquisa no NEST e o envio da documentação a algumas escolas municipais que receberam estagiários no período remoto.

Entrevistamos, portanto, 3 (três) professores da Educação Básica, 3 (três) estudantes de cada universidade, 3 (três) tutores da UNIRIO/CEDERJ, a coordenadora do curso de Pedagogia da UNESA dos polos de Niterói e de Alcântara e o coordenador e docente que trabalhou no ano de 2008 na UNESA, totalizando 14 entrevistados.

Optamos pela organização da análise de conteúdo em categorias e eixos de discussão correspondentes que se apresentaram em destaque nos relatos dos entrevistados para melhor entendimento do leitor.

4.1.1 Categoria I: Experiência de estudantes, tutores e professores da Educação Básica com os estágios remotos e as tecnologias digitais.

#### 4.1.1.1 Eixo 1: Dificuldades de acesso à internet

Os participantes citaram em seus relatos que, apesar dos recursos pedagógicos midiáticos inovadores possibilitados pelo acesso às Plataformas Digitais da Rede Municipal de Educação de Niterói pelas redes sociais e pelos aplicativos de mensagens, um dos obstáculos encontrados durante o estágio remoto foi o acesso precário à internet de todos os envolvidos, mas, principalmente, em relação aos estudantes da Educação Básica e, conseqüentemente, a participação efetiva de uma pequena parcela desses estudantes, conforme descrito a seguir:

Posso dizer que a maior dificuldade foi pensar em como alcançar um aluno que está distante e que muitas vezes não tem as ferramentas necessárias para acompanhar o ensino remoto. Já tive dificuldades algumas vezes de entender a fala da mediação por causa do acesso à internet. (Estudante A – E.F – UNIRIO/CEDERJ)

[...]A plataforma digital achei ótima, com muitas atividades e jogos que as crianças mais gostaram. Tinha interação com os poucos alunos e a professora. Muito problema com a internet dos alunos. (Estudante E – E.F – UNESA).

O acesso precário à internet foi identificado no relato de três estagiários entrevistados. Isso pode ser explicado pelo fato de a maior parte dos estudantes da Educação Básica utilizar a internet através do telefone celular dos pais e com pequenos pacotes de dados, muitas vezes, não alcançando as tecnologias exigidas pelas plataformas digitais disponíveis para o estudo. Evidencia-se, portanto, a pouca participação dos estudantes nas atividades veiculadas nas plataformas durante as aulas síncronas, pois, supostamente, os pais estariam em horário de trabalho presencial ou utilizando o celular para o trabalho remoto, conforme o seguinte relato: “Infelizmente o sistema era muito instável, poucos alunos conseguiam acessar e ficavam entrando e saindo/caindo. Tinha o suporte também pelo *Whatsapp* com os pais, que acompanhavam” (Estudante F – E.F – Estácio).

A PNAD<sup>2</sup> (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua) realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) entre os anos de 2018/2019 demonstra ser o celular o equipamento mais utilizado para o uso da internet, por pessoas com 10 anos de idade ou mais, nos domicílios brasileiros.

<sup>2</sup> Disponível em: [Uso de Internet, televisão e celular no Brasil | Educa | Jovens - IBGE](#). Acesso em: 21/05/2022.



É urgente a implantação de medidas de inclusão digital para todos, de estudantes e professores, da Educação Básica ao Ensino Superior, com conteúdos digitais que se adequem à telefonia móvel. Na Educação Básica, as tecnologias digitais podem ser utilizadas como facilitadoras da relação ensino-aprendizagem no ambiente escolar. No Ensino Superior, o investimento em tecnologia digital móvel é necessário para permitir aos estudantes o acompanhamento de suas aulas à distância ou para a realização de pesquisas de cunho acadêmico. Durante o período de isolamento social, professores se reinventaram e tiveram que aprender a utilizar recursos tecnológicos para dar prosseguimento às atividades pedagógicas de maneira remota, para que o ano letivo fosse validado. Por sua vez, os estudantes e suas famílias adaptaram-se a essa nova forma de estudo. Algumas escolas praticaram a transposição do ensino presencial para o remoto, outras utilizaram recursos pedagógicos digitais disponíveis para tornar o ensino mais prazeroso, como observado em alguns relatos a seguir.

#### 4.1.1.2 Eixo 2: Participação dos estudantes nas atividades pedagógicas realizadas nas escolas.

Apesar do contexto controverso provocado pela pandemia, os resultados da pesquisa demonstram o acolhimento das escolas em relação aos estagiários, conforme descrito:

[...] Gostei muito da experiência, do aprendizado e do acolhimento que recebi do corpo docente, participando das reuniões de planejamento, dos projetos, e observando as reuniões de pais e as atividades propostas nos sábados letivos. (Estudante C – UNIRIO/CEDERJ – E.I).

Fui muito bem acolhida também pelas professoras das turmas, que me auxiliaram a compreender a realidade da escola, da vida dos alunos, as dificuldades básicas de acesso às atividades. (Estudante F – UNESA – E.F/E.I).

Os relatos acima reafirmam a importância da escola enquanto instituição acolhedora dos estagiários estando em consonância com o Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001), que dá nova redação ao CNE/CP 21/2001 (que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena), denominando a escola como “instituição acolhedora” nos estágios, enquanto a universidade é considerada como “instituição formadora”. Infere-se, portanto, não ser a universidade a única responsável pela formação discente, pois sugere a articulação universidade-escola. Como nos aponta o parecer:

[...] é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores (BRASIL, 2001a, p. 1).

A conscientização do papel dos professores formadores das escolas como protagonistas no processo formativo dos estagiários e das equipes escolares, enquanto acolhedoras destes estudantes, é fundamental para a consolidação do conceito de práxis cunhado pelos autores estudados. A ausência desta parceria pode deixar lacunas na formação do profissional da educação que, ao terminar suas horas obrigatórias de estágio curricular, pode conceber o ato de estágio como mais uma tarefa a ser cumprida dentro do currículo universitário.

Em contrapartida, outros relatos apresentam lacunas na formação dos estagiários durante o estágio no que diz respeito à etapa da Educação Infantil. Traremos, a seguir, de alguns desses depoimentos observados, tanto pelos estagiários, como pelos tutores e pelos professores da Educação Básica.

#### 4.1.1.3 Eixo 3: Acolhimento na Educação Infantil X Socialização: dificuldades de contato com as

crianças.

O ato de educar o público infantil implica, dentre muitos aspectos, a promoção da socialização, do contato visual, do movimento corporal, da experimentação de cheiros e de sabores e nas trocas de expressões faciais. O período remoto emergencial impossibilitou as práticas cotidianas essenciais para a educação global das crianças na idade compreendida entre 0 e 6 anos, reconhecidas como sujeitos sócio-históricos em constante relação com as demandas do tempo e do espaço. De acordo com Kramer (2012, p.3), “crianças são pessoas enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes”.

Constatamos, através dos depoimentos de estudantes, o impacto desta ausência de contato com as crianças em sua formação.

[...] Não pude ter contato com as crianças. Senti esta falta para a minha formação enquanto futura professora, né? (Estudante C – UNIRIO/CEDERJ).

As tutoras da UNIRIO/CEDERJ também avaliaram o impacto desta ausência de contato dos estagiários com as crianças da Educação Infantil.

[...] Lendo os relatórios dos estudantes nesse período de estágio remoto, praticamente todos lamentaram o fato de não ter tido contato com as crianças. Por conta da pandemia, as interações entre os profissionais da educação, as crianças e suas famílias aconteceram através do WhatsApp em sua quase totalidade. (Tutora C – E.I – UNIRIO/CEDERJ).

O isolamento social foi desfavorável tanto para as crianças de 0 a 6 anos de idade, quanto para os formandos dos cursos de Pedagogia. Ainda em relação à Educação Infantil, de acordo com Miranda (2008, p.2), [...] “a interação professor-aluno, impregnada de afetividade, deixa marcas profundas entre docentes e crianças”, assim como no caso dos estudantes em fase de estágio, no momento remoto.

A seguir, traremos os relatos de estudantes, tutores, coordenadores e professores da Educação Básica no intuito de demonstrar a maneira como os estágios foram supervisionados remotamente.

4.1.2 Categoria II: Desafios da mediação da tutoria durante os estágios remotos na perspectiva de estudantes, tutores, coordenadores e professores da Educação Básica

4.1.2.1 Eixo 1: Supervisão dos estágios.

Pensamos na coexistência de diversas e até divergentes filosofias a nortear as práticas atinentes aos estágios curriculares supervisionados, dentre as universidades públicas e privadas brasileiras, o que pode ser notado dentre as duas IES pesquisadas neste estudo.

Dessa maneira, perguntamos aos estudantes e aos tutores das universidades pesquisadas como foi realizada a supervisão dos estágios durante o período remoto emergencial. Com os seus relatos, identificamos aspectos sugerindo as diferenças de mediações ministradas na UNIRIO/CEDERJ e na UNESA, de acordo com as concepções de estágio de cada IES e impregnadas dos sentidos atribuídos por cada tutor orientador de estágio.

De acordo com o manual de estágio da UNESA analisado, percebemos não haver um professor vinculado à disciplina de estágio no período remoto emergencial, como no seguinte trecho: [...] “No nosso modelo de estágio, o estudante deve abrir um requerimento no SIA para dar início ao processo de estágio obrigatório e **não há um professor vinculado a ele**”<sup>3</sup> (Manual de Estágio dos cursos de Pedagogia, Segunda Licenciatura em Pedagogia e Formação Pedagógica em Pedagogia, p.3)<sup>4</sup>. Para ratificar a ideia explícita no referido manual, apresentamos os relatos de estudantes da UNESA:

[...] A supervisão da universidade foi somente burocrática, com toda a responsabilidade transferida para o aluno. Apenas foram disponibilizados um

<sup>3</sup> Grifo nosso

<sup>4</sup> Documento cedido por uma das estudantes entrevistadas

vídeo e um manual de orientações, formulários eletrônicos. (Estudante F – UNESA - E.F/E.I).

[...] A Estácio não dá suporte nenhum aos alunos EaD. A gente segue pela plataforma as orientações que no meu caso foi complicado, fiquei perdida. Para você ter uma noção da questão, meu estágio voltou 3 vezes (os documentos), que sempre faltava alguma coisa. Aí dessa vez tive que ser um pouco mais grossa, né porque, manda par lá, manda para cá, você fala com uma atendente virtual que leva o dia inteiro para te responder, você fica numa fila. (Estudante D – UNESA – E.I)

Os relatos dos estudantes acima demonstram que não houve mediação pedagógica da universidade no período remoto emergencial, apenas orientações autoexplicativas através de vídeos e manuais disponibilizados em plataforma. Para confirmar ou refutar as falas dos (as) estudantes, tentamos contato com professores e/ou tutores da UNESA, atuantes no período remoto emergencial, mas não obtivemos sucesso. Conseguimos, porém, entrevistar a coordenadora do curso de pedagogia da UNESA. Contudo, notamos haver certa preocupação em responder às perguntas. Ao ser perguntada, em linhas gerais, sobre a sua experiência com os estágios remotos, sobre os instrumentos avaliativos utilizados e sobre o contato com as escolas em que os estudantes realizaram os estágios a profissional respondeu de maneira superficial:

Os estágios no ano de 2020 aconteceram de forma remota. O primeiro semestre foi muito crítico. Não estávamos preparados, primeiro para passarmos por uma pandemia, em seguida um isolamento social. Precisamos nos adaptar a uma nova modalidade e essa adaptação precisou ser muito rápida. Então, começa a nossa dificuldade para o estágio. Inicialmente, a Universidade não sabia de que forma os estágios aconteceriam, por sua vez, as escolas também não. A decisão para os estágios acontecerem, foi dada no mês de maio pelo Ministério da Educação. (Coordenadora do curso de Pedagogia da UNESA).

É perceptível a preocupação em relatar o que realmente ocorre durante os estágios na UNESA. Encontramos, portanto, uma descrição evasiva, um relato protocolar.

Com relação aos estudantes da UNIRIO/CEDERJ, ao serem perguntados sobre a supervisão da universidade, revelaram ter obtido orientação, conforme observado através dos depoimentos:

[...] Toda semana tínhamos mediação via chat ou videotutoria, fomos muito bem assistidos pela mediadora do polo. Conseguíamos tirar as dúvidas com a mediadora e interagir com os colegas de curso através das tutorias e do grupo de aplicativo. Foram realizados vários encontros on-line para discutirmos práticas pedagógicas e tirar dúvidas. Todos os sábados a mediadora propunha alguma atividade pedagógica para a gente fazer, algum texto para a gente discutir ou alguma atividade para a gente elaborar. (Estudante A – UNIRIO/CEDERJ – E.F).

Os relatos dos estudantes da UNIRIO/CEDERJ demonstram a disponibilidade dos (as) tutores (as) à mediação pedagógica através da utilização das tecnologias digitais disponíveis na realização de encontros virtuais para sanar dúvidas e para a promoção de rodas de conversas, visando à interação do grupo e à socialização das experiências com os estágios remotos, o que pode ser verificado, também, pelo relato de um dos tutores (as) entrevistados (as):

[...] No momento atendo on-line pela plataforma do CEDERJ. No início de cada semestre eu crio um grupo no WhatsApp de cada estágio para responder aos alunos e ter mais um canal de interação, também respondo por e-mail. Na verdade, trabalho muito mais que 2 horas por semana, pois atendo os alunos nos fins de semana, à noite... procuro responder às dúvidas deles o mais rápido

possível. O feedback é quase que diário, principalmente próximo da entrega das atividades. (Tutora A – UNIRIO/CEDERJ – E.F).

Ratificamos a importância do papel da tutoria na mediação dos estágios dos estudantes que estudam à distância, como facilitadores ao processo ensino-aprendizagem através dos diversos ambientes virtuais, acreditando que esses profissionais devam criar canais de comunicação para sanar dúvidas dos estagiários.

As atividades propostas pela mediação da UNIRIO/CEDERJ para a socialização das experiências vivenciadas nos estágios são utilizadas para a avaliação processual dos estágios, como veremos a seguir. Desta forma, traremos também as formas de avaliação utilizadas pela UNESA durante os estágios remotos emergenciais.

#### 4.1.2.2 Eixo 2: Avaliação dos Estágios.

Encontramos perspectivas diferentes no que se refere aos processos avaliativos das duas universidades pesquisadas, de acordo com o manual e guias de estágio analisados. Os guias de estágio remoto da UNIRIO/CEDERJ preconizaram várias atividades englobando o processo de avaliação, compostas por fóruns, encontros virtuais, rodas de conversas, blogs, relatórios e autoavaliação, confirmado pelo relato de uma das tutoras entrevistadas:

A gente tem trabalhado com 2 fóruns, que têm um cunho de falar sobre situações que façam o estagiário a se posicionar sobre aportes teóricos, tentarem ir se posicionando criticamente diante das situações. As rodas de conversas são mediadas pelas tutoras presenciais, sendo um momento que os estudantes podem estar falando sobre seus estágios, cada um traz um registro do que tem acompanhado, e aí também é pontuada esta roda de conversa. A gente também trabalha no sentido da autoavaliação, são dois relatórios, então tem o relatório das primeiras 30hs e depois a entrega de um segundo relatório com a segunda etapa para complementar as 60 h. (Tutora B – UNIRIO/CEDERJ – E.I).

Percebemos a diversificação de atividades ministradas pela equipe pedagógica da UNIRIO/CEDERJ de acordo com as orientações do guia de estágio remoto, e coadunamos com a ideia de projetos pedagógicos que privilegiem avaliações processuais e de cunho formativo. Contudo, não identificamos tais modalidades de avaliações nos relatos em relação aos estagiários entrevistados da UNESA, onde o professor regente do campo de estágio assumiria a responsabilidade pela avaliação dos estudantes:

[...] a gente faz e quem avalia é o professor da escola que a gente está estagiando. A gente conversa decide um tema e a gente elabora um plano de aula. Depois, o professor regente avalia e a gente manda para a Estácio. (Estudante D – UNESA – E.F).

Pelo relato dos estudantes e análise do Manual de Estágios da UNESA, percebemos não haver acompanhamento do tutor ou professor de estágio no campo, pois quem avalia é o professor regente da escola observada, transferindo toda a responsabilidade do processo avaliativo ao docente da Educação Básica.

Entendemos que essa não é a forma mais apropriada de avaliação, pois, de acordo com Hoffman (2011, p.1), todo processo avaliativo tem por intenção: “a) observar o aprendiz; b) analisar e compreender suas estratégias de aprendizagem e c) tomar decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo”. Ao transferir a responsabilidade em avaliar o estágio ao docente do campo, inexistente a concepção de avaliação processual, por estar restrita à marcação de lacunas de formulários com conceitos pré-determinados.

Não há, portanto, por parte desta IES, análise do processo avaliativo para buscar intervenções de modo a buscar alternativas pedagógicas facilitadoras à aprendizagem discente, já que esta visão de

avaliação subtrai toda e qualquer possibilidade de interferência docente. Além disso, não é incomum haver professores regentes assinando formulários de estágios sem a realização destes, pois, supostamente, estariam ajudando aos estudantes, o que denota uma prática totalmente em desacordo com a educação transformadora, tornando-a prejudicial à formação do futuro professor.

Essa metodologia avaliativa da UNESA pode ser ratificada através do relato de uma das professoras da Educação Básica entrevistadas:

A universidade encaminha a avaliação. Inclusive as duas estagiárias que eu recebi são alunas da Estácio, do curso de Pedagogia. Então, as professoras mandam um formulário de avaliação e eu preenchi o formulário. (Professora A - Escolas da Rede - E.I).

Reafirmamos a necessidade de as universidades considerarem em seus projetos pedagógicos o estágio na perspectiva de pesquisa e a avaliação precisa ser parte integrante deste projeto. Conforme descrevem Pimenta e Lima (2011):

[...] a perspectiva do estágio como pesquisa da realidade aponta para a necessidade de considerar o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação dos estágios como um projeto orgânico no projeto pedagógico coletivo do curso de formação e um processo negociado e compartilhado entre os professores orientadores, os estagiários e as escolas. Dessa forma, o projeto de estágio pode se constituir em projeto de pesquisa colaborativa da prática dos envolvidos. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 215).

Conforme sinalizaram as autoras e com nossa concordância, o estágio deve se configurar em um projeto de pesquisa articulador e colaborativo entre professores-orientadores, estagiários e escolas, o que requer a participação de todos os envolvidos. Contudo, ao entrevistarmos professores da Educação Básica do município de Niterói, um dos relatos sugere não haver esta articulação universidade-escola, como observado no subitem a seguir.

#### 4.1.2.3 Eixo 3: Articulação Universidade-Escola.

Pensar na articulação universidade-escola, algumas vezes, nos soa utópico ao sermos surpreendidos por uma pandemia modificando a vida das pessoas do dia para a noite, impossibilitando as idas dos professores universitários às escolas para acompanhar seus alunos-estagiários, subtraindo os contatos físicos, os cheiros, os sabores e dissabores proporcionados pelo cotidiano escolar.

Ressaltamos o papel das tecnologias digitais como facilitadoras das relações sociais durante o período remoto emergencial. Contudo, o isolamento social imposto pela pandemia de covid-19 intensificou o trabalho docente, trazendo à tona a perspectiva de análise da sobrecarga laboral de professores de todos os níveis e etapas de ensino. No tangente aos professores universitários, Zabalza (2004), adverte que estes “desempenham, na realidade, um conjunto de funções que ultrapassa o exercício da docência” (p. 109). Esse conjunto de funções apontadas por Zabalza (2004) dizem respeito às atividades de pesquisa, de administração, de negociações, de relações institucionais, entre outras.

Neste sentido, dialogamos com Feldkercher (2016), ao abordar as multitarefas inerentes às atividades e produções acadêmicas de responsabilidades da docência universitária podendo inviabilizar sua ida ao campo de estágio, como aborda:

Muitas vezes o professor universitário possui uma ampla demanda de trabalho, marcada por normas e prazos. Os indicadores de qualidade da educação superior, a pontuação do currículo lattes, os pré-requisitos para o financiamento de uma pesquisa, os prazos de envio dos trabalhos a serem publicados, o calendário letivo, os relatórios, a participação em comissões e representações, a orientação dos alunos, entre outros, definem tempos, definem prioridades, exigem dedicação e acabam caracterizando cada professor no desenvolvimento do seu trabalho – trabalho que abrange

também as atividades de orientação do estágio. Além das exigências da vida profissional, o professor também tem exigências da vida pessoal e, portanto, sua rotina pode se tornar uma inacabável lista de atividades a serem cumpridas. E todas essas demandas de trabalho acabam condicionando os modos de acompanhamento e orientação por parte do professor orientador junto aos seus alunos estagiários. (FELDKELCHER, 2016, p. 1803).

Apesar de todas as responsabilidades inerentes à profissão docente universitária e, conseqüentemente, às produções acadêmicas exigidas, ressaltamos a relevância da mediação do professor de estágio na promoção da articulação universidade-escola produzindo uma relação de formação dialética, tanto para o estudante-estagiário quanto para o professor-formador da escola.

Essa parceria pressupõe uma integração interinstitucional propondo, por exemplo, a oferta de cursos de extensão certificados ofertados pelas IES aos professores formadores das escolas, o que, em alguns casos, poderia servir como certificados de horas para progressão funcional nas redes públicas de ensino. Aos estagiários caberia o papel de pesquisadores em uma perspectiva de aproximação entre universidade e escola de forma não-hierarquizada.

Apesar de o momento pandêmico não ser propício para este contato direto das universidades com as escolas formadoras, encontramos, em nossas entrevistas, um depoimento que nos revelou sobre a relação universidade-escola não ocorrer antes da pandemia, conforme relato:

[...] Bom, com relação a essa relação entre escola e universidade eu não percebi muita alteração com relação aos momentos que tínhamos atividades presenciais. Porque a relação com a universidade ela acabava acontecendo mesmo através da figura do estagiário né. Eu nunca tive um contato muito próximo com professores-coordenadores ou orientadores de estágio. A não ser assim, através dos documentos mesmo, das fichas avaliativas que eles encaminhavam para que fossem preenchidas, né, com relação à postura do estagiário naquele determinado espaço. Né, então não foi uma experiência pelo menos no meu entendimento muito diferente do que acontecia presencialmente. (Professora C - Escolas da Rede -E.I).

O depoimento da professora C sugere não haver experiência anterior à pandemia com o acompanhamento de professores universitários aos estagiários na escola, ficando restrita à relação com o estudante e ao preenchimento de fichas avaliativas, expondo o aspecto burocrático do estágio.

Ratificamos a concretização da tríade ensino, pesquisa e extensão a ser colocada em prática através do contato da universidade com as escolas, podendo ser realizada por intermédio das idas dos professores universitários ao campo de estágio ou através de projetos ou cursos de extensão promovidos pelas universidades junto às escolas, desconstruindo o papel de “especialista” muitas vezes atribuído à docência das IES. Salientamos a necessidade em gerar contextos de aproximação e desverticalização destas relações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aumento da oferta e da procura pelos cursos de licenciatura à distância em nosso país traz a importância da formação de professores condizente com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como estruturantes de inovadoras práticas pedagógicas.

No que se refere aos estágios, a urgência do isolamento social provocada pela pandemia de COVID-19 no ano de 2020 estabeleceu o ensino remoto emergencial, culminando em práticas de estágios supervisionados realizadas através das tecnologias digitais disponíveis à época, subtraindo a oportunidade das idas dos estudantes às escolas, campo de estágio, inegociável para as vivências e trocas de experiências e aprendizados, em uma perspectiva da práxis.

Com o objetivo de averiguar como os estágios dos cursos de Pedagogia à distância foram realizados durante o período de ensino remoto emergencial, escolhemos duas universidades

conveniadas à FME/Niterói, uma pública e uma privada, sem o propósito da comparação, mas na perspectiva da elucidação de práticas diferenciadas de estágio durante o período analisado.

Apesar do contexto extraordinário de adaptação em nível mundial, conseguimos perceber as diferenças de concepções em relação aos estágios curriculares supervisionados especificadas de acordo com as entrevistas e com os documentos analisados.

Entendemos o estágio como a aproximação do licenciando ao campo de atuação em uma perspectiva formativa, não sendo possível, todavia, ocorrer presencialmente durante a pandemia de COVID-19, mas através das tecnologias digitais.

Este estudo nos possibilitou a identificação de práticas distintas de estágio supervisionado que coexistem em realidades tão próximas. Com relação à UNESA, percebemos os aspectos burocráticos, a ausência de mediação pedagógica da tutoria e a avaliação dos estágios restrita aos relatórios de observação do licenciando e ao preenchimento de fichas de frequência que devem ser assinados pelo professor do campo de estágio, restringindo qualquer tipo de intervenção do professor/tutor da universidade na avaliação dos estágios. Na UNIRIO/CEDERJ, observamos uma concepção de estágio voltada ao processo de aprendizagem mediado pela tutoria, sendo avaliado gradativamente através das diversas atividades propostas pela equipe pedagógica, em consonância com o guia de estágio analisado.

A análise dos estágios a distância das duas IES pesquisadas nos permitiu a percepção do quão possível, apesar das adversidades, é a realização de bons projetos de cursos de Educação a Distância utilizando as tecnologias digitais e as estratégias pedagógicas disponíveis a favor de uma educação transformadora. Acreditamos, portanto, na perspectiva do estágio como pesquisa, ou seja, na adoção da postura investigativa do estudante durante o percurso do estágio, em uma relação dialética entre o conhecimento adquirido e os dados novos surgidos no cotidiano escolar.

Além disso, ressaltamos a necessidade de investimentos governamentais em políticas públicas de acesso à internet e às novas tecnologias digitais, formando e valorizando os profissionais da educação para a inserção destas em suas práticas pedagógicas nas escolas públicas brasileiras. Defendemos ainda, a formação de professores condizente com a atuação na Educação a Distância, valorizando os tutores como professores universitários, o que envolve planos de carreira e vínculos empregatícios.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação à distância**- 6ª. Ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº9. 394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_2ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf). Acesso em: 08 set. 2019.

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 544 de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – COVID-19, e revoga as portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020 nº 473 de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2020**. Brasília: INEP, 2020 b. Disponível em: Resultados — Inep ([www.gov.br](http://www.gov.br)). Acesso em: 21/02/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2019**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 20/01/2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 28/2001, de 2 de outubro de 2001**. Dá nova redação

ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em:

[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_028.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83O](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_028.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83O).

Acesso em: 07/05/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resposta Educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil (INEP)**.

Disponível em: Painel de monitoramento da educação básica no contexto da pandemia (mec.gov.br).

Acesso em: 12/11/2021.

FELDKERCHER, Nadiane. O trabalho dos professores orientadores de estágio em cursos de formação de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 1799-1813, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6032#:~:text=%C3%89%20ouma%20atividade%20supervisionada%20por,seu%20futuro%20campo%20de%20atua%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em:

12/05/2022.

FERREIRA, Solange Santiago. **Estágio Supervisionado na perspectiva da práxis no curso de Pedagogia: Contradições e possibilidades no currículo de formação de professores**. Tese (doutorado).

Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2017.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 5. Ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem**.

Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HAGE, Salomão Mufanej. As Políticas Educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso. **Educação em Questão**. V.10e 11. N.2/1. Jul/dez.1999 – jan./jun.2000.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação Formativa ou Avaliação Mediadora? **Dialética Geral**. Fortaleza, 13 out.

2021. Disponível em: <http://didaticageraluece.blogspot.com/2011/10/texto-09-avaliacao-formativa-ou.html>. Acesso em: 04/02/2022.

KRAMER, Sônia. **O papel social da educação infantil**. Livro de Domínio Público. Ano de publicação: 2012.

Disponível em: [www.amazon.com.br](http://www.amazon.com.br). Acesso em: 29/01/2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297

MIRANDA, Elis. **A influência da relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem no contexto afetividade**. In: 8º Encontro de Iniciação Científica e 8ª Mostra de Pós-graduação. FAFIUV,

2008. Disponível em: <http://www.ieps.org.br/ARTIGOSPEDAGOGIA.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2021.

PETTERS, Otto. **Didática do ensino à distância**. 2. ed. São Leopoldo – RS: Editora Unisinos, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZABALZA, Miguel Angel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).