



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE LETRAS E ARTES – FALA
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS – DLV
CURSO LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

EDUARDO REINALDO DE MEDEIROS

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA DOCÊNCIA: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES
DO ENSINO REMOTO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A FORMAÇÃO INICIAL**

MOSSORÓ/RN

2021

EDUARDO REINALDO DE MEDEIROS

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA DOCÊNCIA: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES
DO ENSINO REMOTO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A FORMAÇÃO INICIAL

Monografia apresentada ao Departamento de Letras Vernáculas – DLV, da Faculdade de Letras e Artes – FALA, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Me. Deusdete
Fernandes Pimenta Júnior.

MOSSORÓ/RN

2021

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

M488e Medeiros, Eduardo Reinaldo de.

Estágio Supervisionado na Docência: desafios e contribuições do Ensino Remoto de Língua Portuguesa para a formação inicial. / Eduardo Reinaldo de Medeiros. - Mossoró/RN, 2021.

64p.

Orientador(a): Prof. Me. Deusdete Fernandes Pimenta Júnior.

Monografia (Graduação em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas)).
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Estágio supervisionado. 2. Ensino remoto. 3. Formação docente. I. Pimenta Júnior, Deusdete Fernandes. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

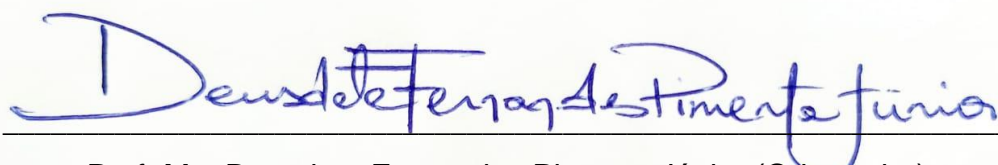
EDUARDO REINALDO DE MEDEIROS

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA DOCÊNCIA: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES
DO ENSINO REMOTO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A FORMAÇÃO INICIAL

Monografia apresentada ao Departamento de Letras Vernáculas – DLV, da Faculdade de Letras e Artes – FALA, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Portuguesa.

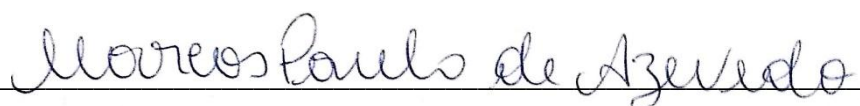
Aprovada em: 15/06/2021.

Banca Examinadora



Prof. Me. Deusdete Fernandes Pimenta Júnior (Orientador)

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN



Prof. Me. Marcos Paulo de Azevedo

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Prof.^a Dra. Hubeônia Morais de Alencar

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser o arquiteto da minha vida, o grande realizador dos meus sonhos, aquele que me amou primeiro e que é o meu socorro bem presente na hora da angústia.

E ao meu filho, Bernardo Reinaldo Gomes de Medeiros. Tudo agora é por você!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, autor e consumidor das nossas vidas. Sem ELE, eu não conseguiria, de forma alguma, ter chegado até aqui. Ele sempre tem cuidado de tudo, em todos os momentos de minha vida. É o maior mestre que a vida pode nos dar e o melhor amigo que podemos ter.

Agradeço a minha esposa, Bruna, incentivadora da minha vida acadêmica, que me apoiou em todos os momentos, mantendo-se firme e compreensível diante dos meus estresses. Amo-te.

Agradeço também a toda minha família. Em especial, a minha mãe, Dilma, e a minha avó/mãe, Valdeci, que sempre têm orado por mim. Meu amor por vocês é eterno!

Agradeço aos meus amigos, aos meus colegas de turma que, direta ou indiretamente, auxiliaram-me durante essa graduação. Aos meus grupos de trabalhos acadêmicos, Amaya, Carlos Eduardo, Gilvanice, Ivaney, Kezya, Sabrina, Suzana e, principalmente, a minha parceira Luana Rodrigues. Obrigado por tudo!

A esta Universidade, mais especificamente ao corpo técnico e docente da Faculdade de Letras e Artes, por todo o significativo aprendizado a mim oferecido de forma tão profissional e humana. A formação no curso de Letras Português tem me transformado num cidadão crítico-reflexivo e promovido uma evolução importantíssima em minha vida pessoal e profissional. A todos que fazem a FALA, meu mais sincero e eterno agradecimento.

Agradeço ao meu professor da disciplina de Monografia I (projeto de monografia), Me. Marcos Paulo de Azevedo, pela disponibilidade, orientações e compreensão, uma luz para que este trabalho fosse desenhado.

Agradeço muito ao meu professor orientador, Me. Deusdete Fernandes Pimenta Júnior, por compartilhar e ouvir experiências, por suportar minhas perturbações, pelas orientações e compreensão, por ter me assistido em todo o processo, o meu muito obrigado. Levar-te-ei para sempre em minhas vivências, meu caro!

A todos que participaram dessa trajetória e nos ensinaram que podemos voar cada vez mais alto, o meu muito obrigado!

“Somos sempre aprendizes da profissão e estagiários da vida.” (Alves Franco)

RESUMO

Em um cenário de pandemia, de distanciamento social e de educação nos moldes do ensino remoto emergencial, esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre os desafios e contribuições que a prática da docência remota tem apresentado à formação dos alunos estagiários do curso de Letras Português (Campus Central) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, durante o semestre de 2020.1. Para tanto, foram coletadas, por meio de 22 questionários, respostas que versavam sobre experiências com o ensino remoto, dadas por graduandos do 6º e 7º períodos do curso, que realizaram seu estágio na Educação Básica. Por meio de uma abordagem qualitativa, interpretou-se o corpus desta pesquisa à luz de estudos sobre formação inicial docente, estágio supervisionado obrigatório e sobre educação remota. Este estudo está fundamentado nas considerações de Pimenta e Lima (2005/2006; 2011), Tardif (2007), García (1999), Carmo e Franco (2019), Alves (2020), Rodrigues (2020), Souza e Ferreira (2020), dentre outros autores. As análises e reflexões feitas acerca da experiência formativa do estágio evidenciam a necessidade de uma maior atenção para o planejamento das aulas, para o domínio das tecnologias usadas em ambientes virtuais de aprendizagem e para a constante reflexão sobre a própria prática, tão necessária ao trabalho do professor. Contudo, as interpretações apontam para resultados positivos na formação inicial dos professores estagiários e, apesar das dificuldades enfrentadas no processo de adaptação a uma nova realidade de ensino, a experiência possibilitou a construção de novos e importantes saberes docentes que resultaram em contribuições significativas para uma formação inicial dos professores estagiários.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Ensino remoto. Formação docente.

ABSTRACT

In a scenario of pandemic, social distancing and education along the lines of emergency remote education, this research aims to reflect on the challenges and contributions the remote teaching practice has presented to the training of trainee students of the Portuguese Language and Respective Literatures course (Central *Campus*) in the State University of Rio Grande do Norte, during the 2020.1 semester. To this end, responses were collected, through 22 questionnaires, which dealt with experiences with remote education, provided by undergraduate students from the 6th and 7th periods of the course, who completed their internship in Basic Education. Through a qualitative approach, the *corpus* of this research was interpreted in the light of studies on initial teacher training, mandatory supervised internship and remote education. In this way, this study is based on the considerations by Pimenta and Lima (2005/2006; 2011), Tardif (2007), García (1999), Carmo and Franco (2019), Alves (2020), Rodrigues (2020), Souza and Ferreira (2020), among other authors. The analyzes and reflections made about the training experience of the internship show the need for greater attention for the planning of classes, for the mastery of the technologies used in virtual learning environments and for the constant reflection on the practice itself, so necessary to the work of the teacher. However, the interpretations point to positive results in the initial training of trainee teachers and, despite the difficulties faced in the process of adapting to a new teaching reality, the experience enabled the construction of new and important teaching knowledge that resulted in significant contributions to training of the trainee teachers.

Keywords: Supervised Internship. Remote Education. Teacher Training.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO, A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E O ENSINO REMOTO.....	13
2.1 Formação inicial e saberes docente	13
2.2 O estágio supervisionado e a formação para a docência	18
2.3 A docência e o ensino remoto emergencial.....	22
3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LETRAS PORTUGUÊS/UERN: O CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	29
3.1 Estágio supervisionado obrigatório na FALA.....	29
3.2 A UERN e a realização de estágios no DLV durante a pandemia	32
4 O ENSINO REMOTO, A DOCÊNCIA E A PRÓPRIA FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DO ESTAGIÁRIO: UMA ANÁLISE	36
4.1 Aspectos metodológicos da pesquisa	36
4.2 Resultados e discussões	40
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	57
APÊNDICES	61

1 INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado obrigatório nos cursos de licenciaturas é uma fase na formação inicial de maior experimentação profissional, que mais se aproxima da realidade de trabalho, como um dos requisitos para obtenção de diploma na graduação plena. É neste momento que o aluno poderá aplicar na prática o que aprendeu na teoria, na faculdade, mas, além disso, é o tempo em que o graduando e futuro professor poderá conhecer melhor os caminhos e ações da Educação Básica. Fase esta que norteia o discente através de sua prática, de como atuar em meio aos contratempos e adversidades que surgem no dia a dia de um professor, trazendo consigo muitos significados e questões a serem refletidas, que poderão perdurar por todo seu exercício profissional. Há também pré-concepções de vocação, então, a experiência do estágio revela ou desvela essa vocação para a docência.

No Departamento de Letras Vernáculas (doravante DLV), da Faculdade de Letras e Artes (doravante FALA), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (doravante UERN), em razão da decorrente pandemia de COVID-19¹, os estágios supervisionados do semestre 2020.1, escolhido como recorte temporal desta pesquisa, aconteceram de forma excepcionalmente on-line, aderindo à utilização do ensino remoto, de acordo com a Resolução nº 28/2020–CONSEPE², trazendo consigo novos desafios e, conseqüentemente, novas maneiras de educar e aprender. Dessa feita, buscamos investigar os principais desafios e contribuições do estágio supervisionado remoto emergencial para formação inicial dos discentes do curso de Língua Portuguesa, no referido semestre experimental e emergencial.

O interesse pelo tema da formação docente se intensificou a partir dos estudos e discussões desenvolvidas nas disciplinas de Psicologia da Educação (3º Período), Didática da Língua Portuguesa (5º Período) e Prática de Ensino I – Estágio Supervisionado Obrigatório – (6º período). As três disciplinas têm em comum o fato

¹ A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. Os sintomas da COVID-19 podem variar de um resfriado, a uma Síndrome Gripal-SG até uma pneumonia severa. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid> . Acesso em 16 set. 2020.

² Disponível em: http://www.uern.br/controladepaginas/documentos-legislacao-consepe/arquivos/5105resolucao_n0_2020_028_consepe_determina_inicio_ano_letivo_2020_da_uern_e_altera_as_atividades_academicas_referente_ao_semestre_letivo_2020_1.pdf . Acesso em: 16 set. 2020.

de também proporcionarem uma aproximação com a realidade escolar da Educação Básica, através de pesquisas, de observações e de práticas de ensino. Esse contato com a realidade profissional dos professores nos levou a questionamentos e ao encontro com saberes que alimentam ou complementam teorias estudadas durante a formação inicial. Assim, o contexto do ensino remoto apresentou-se para nós como uma oportunidade de entender melhor sobre seus impactos na formação do graduando.

Diante disso, esta pesquisa de abordagem qualitativa parte da questão-problema: *Quais os desafios e contribuições que a docência no ensino remoto apresentou aos estagiários do curso de Letras Português da FALA/UERN, no semestre de 2020.1.?* Na qual, por meio da aplicação de questionário aos discentes do 6º e 7º período, pretendemos averiguar de que forma a universidade e o campo de estágio atuaram no processo de formação teórica e prática de estagiários, no contexto de ensino remoto emergencial; reportar, a partir de relatos de estagiários, os principais desafios e contribuições dessa fase on-line para sua formação inicial; e identificar quais foram os saberes docentes adquiridos nas experiências como professores estagiários do ensino remoto na Educação Básica. Desse modo, conforme defendido por Pimenta e Lima (2011, p. 55-56), exercido o estágio ocasiona-se “[...] a contribuição de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades de pesquisar. Essa postura investigativa favorece a construção de projetos de pesquisa a partir do estágio.”

O presente trabalho trata-se de uma apresentação de um estudo com o tema pesquisado por Pimenta e Lima (2005/2006; 2011), Silva (2013), Tardif (2007), Pimenta Júnior (2016), García (1999), entre outros pesquisadores sobre estágio supervisionado, formação docente e ensino, que já fazem parte de nossa fortuna crítica. Todavia, o que o diferencia, tornando-o relevante e bastante pertinente nos dias atuais, é o fato de que o estágio supervisionado da UERN, no semestre de 2020.1, foi excepcionalmente em um novo formato – Ensino Remoto. Para essa nova temática de ensino on-line, apoiamo-nos em Carmo e Franco (2019), Alves (2020), Rodrigues (2020), Souza e Ferreira (2020), entre outros, para uma breve análise explicativa-interpretativa dos dados.

Nosso trabalho é formado por mais três capítulos, além desta introdução. No capítulo 2, *O Estágio Supervisionado, a Formação inicial docente e o Ensino Remoto*, trazemos discussões teóricas sobre o percurso formativo do professor e

sobre os saberes docentes construídos durante a graduação; buscamos explanar sobre algumas terminologias bem presentes no contexto educacional de pandemia da COVID-19, entre outros termos fundamentais para o desenvolvimento deste estudo.

No terceiro capítulo, *O estágio supervisionado em Letras Português/UERN: o contexto do ensino remoto emergencial*, apresentamos o estágio do DLV/FALA como prática de ensino. Em seguida, tratamos sobre os desafios e adaptações que UERN e os campos de estágios enfrentaram na transição para o ensino remoto emergencial e contextualizamos o primeiro estágio supervisionado do DLV/FALA/UERN nessa nova modalidade.

No capítulo 4, *O ensino remoto, a docência e a própria formação na perspectiva do estagiário: uma análise*, apresentamos os aspectos metodológicos desta pesquisa. Em seguida, buscamos interpretar as respostas do questionário aplicado aos estagiários do curso de Letras (DLV/FALA/UERN), a fim de alcançar nossos objetivos específicos, sobre a atuação da UERN e das escolas-campo na inserção do discente ao estágio; sobre os principais desafios e contribuições do estágio remoto para a formação inicial dos professores-estagiários; e, conseqüentemente, quais os saberes docentes proporcionados por esta fase formativa.

Nas considerações finais, apresentamos nossas reflexões como uma modesta contribuição ao vasto e frutífero campo de pesquisa sobre o estágio supervisionado, desejando que elas possam alimentar o repertório, instigar novos estudos ou, quem sabe, iluminar caminhos para melhorias na dinâmica do estágio na realidade do curso de Letras Português (FALA/UERN).

Certamente, nossa pesquisa será importante para a área dos estudos em questão e afins, evidenciando implicações do estágio supervisionado remoto-emergencial para formação docente, mencionadas no decorrer deste estudo. Pois, conforme constatado pelas pesquisas de Sousa, Lucena e Segabinaz (2014) e de Silva (2013), o estágio supervisionado não é apenas lócus para identificarmos dificuldades e problemáticas no ensino de Língua Portuguesa e Literatura, associadas ao fazer docente nas escolas, mas tem o potencial de registrar, trazer à tona elementos para (re)pensar e assim propor melhorias a essa fase teórico-prática no percurso formativo do licenciando. Silva e Melo (2008) evidenciam também a necessidade da constante investigação ou reflexão sobre a ação docente. Por isso,

justificamos nosso propósito em fazer pesquisa nessa área, pela necessidade de investigar nossa realidade formativa atual em tempos adversos.

2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO, A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E O ENSINO REMOTO

“[...] a escola é uma árvore. A árvore é alimentada e alimenta. Abriga e ensina aos passantes a sua sombra. Sustenta os que aconchegam e fazem ninhos e, como pássaros, prepara ali uma nova geração para voar.”

Antônio Eugênio Cunha

Neste capítulo, buscaremos compreender alguns termos importantes para nossa discussão. De início, no tópico “Formação inicial e saberes docente”, tratamos do percurso formativo do professor e dos conhecimentos teóricos e práticos propostos para sua formação na licenciatura. No segundo tópico, “Estágio supervisionado e a formação para a docência”, tratamos dessa formação adquirida durante o estágio supervisionado obrigatório, apresentando algumas reflexões sobre a importância dessa experiência na formação inicial. E em “A docência e o ensino remoto emergencial”, buscamos compreender um pouco mais sobre a terminologia que acompanha esse conjunto de práticas imerso em novas tecnologias.

2.1 Formação inicial e saberes docente

As discussões em torno de questões relacionadas à educação brasileira sempre receberam uma considerável atenção das instituições de ensino superior, sobretudo, nas que se voltam para a formação de professores. Nesse recorte, os cursos de licenciatura costumam alinhar suas grades curriculares às novas demandas reais da Educação, com o propósito de oferecer uma formação docente assentada em múltiplos saberes, em experiências significativas e no desenvolvimento de competências.

García (1999, p. 26) apresenta como objeto da formação docente:

[...] os processos de formação inicial³ ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem.

É, pois, na formação inicial que o graduando adquire os conhecimentos teóricos – no conjunto de disciplinas que fundamentam as práticas – e conhecimentos práticos – adquiridos por meio de disciplinas que inserem o licenciando na realidade das instituições formais de ensino para que, através de vivências e das reflexões entre teorias e práticas, construam saberes necessários à sua atuação como profissional da educação.

De acordo com Pimenta e Lima (2011, p. 43-49), as teorias "são explicações sempre provisórias da realidade" e que "[...] além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada." Elas dão subsídio teórico para uma prática profissional fundamentada, guia pesquisadores (professores e/ou estagiários) em diferentes contextos educacionais, possibilitando a reflexão e a (res)significação da própria prática. O conjunto de teorias e práticas, segundo Tardif (2007), possibilita-nos a aquisição de novos conhecimentos e experiências, sejam pessoais ou profissionais, que nos auxiliam de forma explícita a desenvolver novas competências e estratégias de ensino, que podem nos assistir por todo o percurso formativo e profissional.

O conjunto de atividades práticas de um curso de licenciatura visa à relação constante entre as teorias e práticas, de modo que se promova uma reflexão sobre a atividade docente e a construção de saberes a ela necessários. Desse modo, o trabalho do professor não é embasado em um saber específico, mas num conjunto de saberes oriundos de diversas fontes. Tardif (2007) subdivide esse conjunto de saberes docentes em: *saberes experienciais*, *profissionais*, *curriculares* e *disciplinares*.

Os *saberes experienciais* são adquiridos na prática docente, formados pelas e nas diversas situações específicas advindas do dia a dia, do convívio com os pares e agentes escolares e com os alunos. A este mesmo saber, Tardif (2007, p. 109) dá ênfase ao afirmar que "[...] o saber experiencial se transforma num saber

³ Embasados nas considerações deste autor, entendemos a formação inicial como sendo "a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino." (MARCELO, 1989, *apud* García, 1999, p. 25)

funcional, prático, interativo, sincrético e plural, heterogêneo, não-analítico, aberto, personalizado, existencial, pouco formalizado, temporal e social."

Já os *saberes profissionais* são embasados na ciência e na cultura, obtidos durante o percurso formativo (inicial e/ou continuado) por meios dos conhecimentos (inclusive pedagógicos), estudos e teorias compartilhadas pelos professores formadores.

Os *saberes curriculares* dizem respeito à maneira como as instituições formadoras administram e repassam os conhecimentos e os saberes profissionais, "como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita" (TARDIF, 2007, p. 38), para os professores em formação. São os saberes que o licenciando e/ou já docente obtêm durante sua profissionalização e os adotam nas suas práticas.

E os *saberes disciplinares* emergem das diversas áreas de conhecimentos, possibilitados nas disciplinas que compreendem as áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, de Ciências Exatas (da Natureza) e suas Tecnologias e de Ciências Humanas e suas Tecnologias, pelas instituições educacionais durante a formação e das tradições culturais.

O futuro professor precisará de conhecimentos a serem colocados em prática e produzidos em sua sala de aula. Eles são compreendidos, conforme defendido por Oliveira (2007, p. 294), "como elemento constitutivo e identificador dessa sociedade", necessitando esta "de abordagens teóricas que possam dar conta de suas inovações e complexidade" (CANCLINI, 2005 *apud* OLIVEIRA, p. 294). Respalda em Bakhtin (1993), Oliveira (2007, p. 295) afirma que se objetiva uma formação de professores:

[...] críticos, reflexivos, intelectualmente capacitados, construídos em uma relação com os saberes, surge como uma das condições indispensáveis ao desenvolvimento profissional do saber-fazer docente, desde que não se fechem em "teoreticismos", isto é, aqueles conhecimentos que ao se descolar da vida não conseguem orientar práticas.

Desse modo, em consonância com os autores acima citados, que a prática é um ponto essencial no percurso formativo do licenciando – desde que fundamentada teoricamente –, Tardif (2007, p. 234) defende que:

[...] em toda atividade profissional, é imprescindível levar em consideração os pontos de vista dos práticos, pois são eles realmente o polo ativo de seu próprio trabalho, e é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação.

Entendemos, então, que as práticas exercidas pelos docentes são fundamentais para seu progresso, necessárias ao seu desenvolvimento, tanto no âmbito profissional quanto pessoal, uma vez que as experiências por eles adquiridas vão sendo construídas e colocadas em prática a partir das suas ações enquanto sujeitos ativos ligados diretamente ao processo de ensino-aprendizagem. É importante que esse professor esteja em constante formação, já que as mudanças que surgem no contexto educacional são constantes e inevitáveis. Estas, sempre trazem novidades desafiadoras e requerem dos profissionais envolvidos posturas e comportamentos necessários ao desenvolvimento de novas competências e habilidades. Imbernón (2014, p. 66) então ratifica que:

É necessário estabelecer uma formação inicial que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que conduza a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo.

Nos cursos de formação docente, Tardif (2007), Bissoli (2012) e Imbernón (2014) defendem que em todo o processo que diz respeito à aprendizagem, é imprescindível uma reflexão seguida de um bom diálogo, da discussão e da interação. Pois, pensar em profissão docente, na atualidade, implica pensar em compartilhamentos de saberes; não devemos entender a educação como mera transmissão de conhecimento, pois o conhecimento não está centrado apenas em um indivíduo.

É preciso entender que, no que diz respeito à prática docente, “saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar.” (TARDIF, 2007, p. 44). O professor precisa planejar bem como ensinar aquilo que aprendeu, colocar em prática um conjunto de saberes, pois, não adianta entender e/ou dominar tal(is) conteúdo(s) e não conseguir compartilhar com os outros sujeitos. Logo, o processo de ensino e aprendizagem se constitui e se solidifica na e pela troca de saberes e experiências entre os pares envolvidos neste processo.

De acordo com Pimenta (1998) e Pimenta e Lima (2011), a formação inicial docente realizar-se-á pelos diagnósticos, pela observação da prática do(s) seu(s) professor(es) em sala de aula, pela busca de reproduzir ou imitar os modelos praticados pelos indivíduos observados, por toda sua vida escolar – desde o início de sua trajetória educacional, da sua experiência como discente.

Pimenta (1998, p. 20, grifos do autor) afirma ainda que um dos desafios depositado aos cursos de formação inicial é o de colaborar no desenvolvimento dos “alunos de seu *ver o professor como aluno* a seu *ver-se como professor*”, de modo que se estabeleça uma relação de troca de aprendizagens e conhecimentos que darão mais segurança ao professor em sua prática no contexto escolar.

García (1999) e Pimenta (1998) relatam que os cursos de formação de professores devem (re)organizar suas grades curriculares, visto que, muitas vezes, as disciplinas teóricas, principalmente nos primeiros anos, são desassociadas da prática, tendo uma experimentação maior somente após metade de sua formação inicial. Consoante a isso, o Conselho Nacional de Educação regulamenta⁴ a distribuição de carga-horária dos componentes curriculares teórico-práticos e orienta que eles sejam ofertados desde o início da formação, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora, levando em consideração o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação (BRASIL, 2019).

Ao longo de sua graduação, o licenciando necessita cumprir com atividades “práticas” (teórico-práticas), como seminários, pesquisas, trabalhos de créditos, artigos científicos, planejamentos de aulas, estágios supervisionados, etc.; e, apesar de, em algumas instituições, hoje em dia, sejam ofertados programas de iniciação à docência e iniciação científica, ainda há falhas nas licenciaturas: Madureira e Silva (2017, p. 75) evidenciam em sua pesquisa uma “quantidade significativa de professores de Língua Portuguesa despreparados para participarem do processo de ensino e de aprendizagem”; Marinho *et al.* (2015) apresentam a pouca ou a falta de utilização de tecnologias para capacitação profissional como lacunas na formação inicial; quanto ao estreitamento teoria-prática, devido à dicotomia entre elas e às

⁴ Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019: *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 07 mar. 2021.

diferentes realidades vivenciadas entre seu campo de formação e atuação (GARCIA, 1999; PIMENTA, 1998; PIMENTA; LIMA, 2011).

O estágio supervisionado se apresenta, dessa forma, como uma das atividades “práticas” que mais aproximam os discentes da sua futura realidade profissional, construtor social de ensino-aprendizagem. Durante a prática de ensino, os alunos percebem a escola como uma instituição viva, constituída pela diversidade, complexa e fonte de múltiplos saberes e desafios. As atividades práticas caracterizam-se como oportunidades de desenvolvimento que o discente adquire no que diz respeito a aprender e ensinar. E, a partir dessa inserção, ele age, atua e se posiciona em meio às demandas exigidas (GARCÍA, 1999).

2.2. O estágio supervisionado e a formação para a docência

Ao tratarmos da construção de saberes no processo de formação inicial, reafirmamos a importância tanto das formações teórica e prática quanto da reflexão sobre ambas. Nesse sentido, tanto as disciplinas que estabelecem a vinculação com o campo de atuação dos professores quanto aquelas que se enquadram nas práticas de ensino propriamente ditas, podem contribuir de forma significativa para a formação do professor. Destacam-se nesse tópico a compreensão e as contribuições do estágio supervisionado obrigatório na licenciatura.

Nesse propósito, Zabalza (2014, p. 38), ao tratar do conceito de estágio supervisionado, toma por base o que diz a Lei Federal nº 11.788/2008, mais conhecida como Lei do Estágio, que assim o compreende:

- a) é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior [...];
- b) faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando, [...] 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 [...];
- c) poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso. [...] obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma. [...] não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória.

De acordo com Gonçalves e Pimenta (1990) e Borges (2004), a finalidade do estágio é conceder ao aluno uma experimentação que mais o aproxime de sua futura realidade, de sua atuação profissional. Nessa etapa, são postas “à prova teorias de ensino, metodologias etc. e, também, as crenças e ou concepções sobre o ensino que possuem os estudantes estagiários.” (BORGES, 2004, p. 150). Tardif (2007) e Pimenta e Lima (2011) defendem o estágio como uma das etapas mais importantes durante a formação inicial do professor.

Pimenta e Lima (2011) pontuam que o estágio deve proporcionar aos discentes momentos de aprendizados significativos e reflexivos, de modo que sua prática seja repensada e refeita quando necessário, mantendo um olhar crítico das situações que venham a acontecer, preparando os estagiários para terem capacidade e competência na resolução de conflitos advindos durante sua prática escolar. Barreiro e Gebran (2006, p. 21) ratificam que:

A formação inicial e o estágio devem pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores-formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática.

Compreende-se, a partir dessas considerações, que esse contato com os espaços de trabalho do professor através do estágio supervisionado se apresenta como um indispensável complemento à formação do aluno da graduação e fundamenta um aprendizado que o acompanhará por toda vida profissional. E, através desse contato, o professor estagiário poderá analisar criticamente a realidade em que se insere, confrontar suas práticas com as teorias sobre ensino e promover diálogos com seus supervisores para uma melhor intervenção em sala de aula. Como afirmam Pimenta e Lima (2011, p. 112), a identidade do professor estagiário vai sendo tecida a partir dessa(s) análise(s), permitindo “caracterizar o estágio como um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, escola e sociedade.”

O estágio é, portanto, uma etapa experimental e preparatória, em que são ativados os conhecimentos sociais, teóricos, didáticos e metodológicos que guiarão as práticas no que se refere à compreensão da organização e funcionamento do trabalho escolar, bem como ao papel do professor nos processos de ensino-aprendizagem. O acadêmico, ao se deparar com a realidade do campo de estágio,

precisa perceber que essa organização é frequentemente motivada por sujeitos competentes e sociais que convivem numa cadeia hierárquica: diretor(es), coordenador(es), supervisor(es), professores e demais agentes escolares; que a escola é um espaço dinâmico e se renova a partir dos saberes específicos compartilhados e discutidos pelos atores envolvidos nesse processo organizacional.

Nessa aproximação com a realidade de trabalho em que atuam diversos profissionais, Tardif (2007) sugere o reconhecimento dos professores, como aqueles que ocupam no ambiente educacional um papel fundamental se comparado aos demais funcionários, pois são os professores os atores que trabalham em contato direto com os alunos, enquanto responsáveis por instigar e desenvolver nestes a cultura, a criticidade e os saberes escolares. E conclui que “é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola.” (TARDIF, 2007, p. 228), eles são os responsáveis por formar cidadãos críticos.

Compreendemos, então, a sala de aula como um ambiente construtivo, que materializa a identidade do docente, que oportuniza a reflexão sobre suas próprias práticas e que possibilita a (re)construção e a produção de diferentes saberes, onde aprender e ensinar andam de mãos dadas, como afirma Freire (1996, p. 23): “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

E, por entender que a maioria dos estudantes de licenciaturas ainda não possui nenhuma experiência no ramo escolar, antes de chegar à regência em sala de aula, faz-se necessário observar (diagnosticar) como é o desenrolar da rotina escolar. Sendo assim, o período de observação possibilita ao estagiário entrar em contato com essa realidade e, dessa forma, conseguir identificar as principais dificuldades, e assim, construir estratégias que melhorem o exercício da sua futura profissão.

À parte os programas de iniciação à docência ou de integração entre universidade e escola, no estágio supervisionado obrigatório realizam-se atividades que permitem um contato mais intenso com a rotina escolar, com o dia a dia da sala de aula e com a rotina de um professor. Nesse conjunto de vivências, é comum o encontro do estagiário com realidades carregadas de diversidade e pluralismo de ideias. É nesta etapa que o graduando consegue entender que ser professor vai além do planejamento de uma aula e sua aplicabilidade, que o ambiente escolar exige do profissional um olhar além da sala de aula.

Em se tratando do estágio como prática de ensino, Pimenta e Lima (2005/2006, p. 13) questionam: “O que pode ser conseguido se o estágio for uma preocupação, um eixo de todas as disciplinas do curso, e não apenas daquelas erroneamente denominadas ‘práticas’?”. Para as autoras, nos cursos de licenciatura, todos os componentes curriculares, de didática e fundamentação, são teórico-práticos e precisam disponibilizar conhecimentos e procedimentos que auxiliem na formação de professores, para que tenham em sua conduta profissional análises críticas e inovadoras, que possibilitem novos meios de educar. Para tanto, é necessário que haja na instituição formativa,

O desenvolvimento de um projeto pedagógico que exponha claramente os paradigmas da formação docente e que envolva um processo contínuo de reflexão e avaliação sobre as concepções da prática de ensino e estágio supervisionado, de modo a assegurar ações mais comprometidas com o processo educativo e com a construção da identidade do professor. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 118)

De acordo com Pimenta e Lima (2011), por vezes, houve um distanciamento entre a educação básica e a academia, devido os estagiários irem a campo com intuito de somente expor lapsos, problemas escolares, relatando metodologias tradicionais de ensino. Por isso, segundo as autoras, escolas já se recusaram a receber estagiários e que, em alguns casos mais extremos, a Secretaria de Educação precisou entrar em ação e obrigar a rede de ensino básico a aceitá-los novamente. Muitas vezes, as críticas relatadas pelos estagiários não levavam em consideração fatores externos sem uma proposta de solução para os problemas relatados, sejam estes estruturais, pedagógicos, sociais, políticos e/ou econômicos.

No estágio, o professor em formação deve perceber os vínculos existentes entre as teorias abordadas na academia e a sua prática escolar, relacionando-as sempre, buscando suporte teórico para a resolução dos conflitos advindos no seu campo de estágio. Silva (2013) defende o estágio como sendo a materialização da intenção de correlacionar a teoria e a prática, e que elas não sejam pensadas como fases distintas.

A teoria, vista na academia, nem sempre é suficiente para a concretização de uma transposição didática⁵, quando não se encontra suporte nas orientações de

⁵ “A Transposição Didática é um ‘instrumento’ pelo qual analisamos o movimento do saber sábio (aquele que os cientistas descobrem) para o saber a ensinar (aquele que está nos livros didáticos) e, por este, ao saber ensinado (aquele que realmente acontece em sala de aula).” (POLIDORO;

determinados conhecimentos científicos, muitas vezes devido a fatores externos, nos processos formativos iniciais de professores de língua materna (OLIVEIRA, 2007). E, ao ser levada para sala de aula, ocorrem lapsos no processo de ensino, principalmente, durante o primeiro estágio. Por isso, é importante que o professor orientador, nas rodas de conversas ao compartilhar e ouvir experiências, seja presente e auxilie os estagiários nas estratégias e metodologias. Como relatam Pimenta e Lima (2011, p. 127), o professor orientador de estágio é de suma importância para os futuros professores:

A função do professor orientador de estágio será, à luz da teoria, refletir com seus alunos sobre as experiências que já trazem e projetar um novo conhecimento que ressignifique suas práticas, considerando as condições objetivas, a história e as relações de trabalho vividas por esses professores-alunos.

Além do orientador, os supervisores de campo, os coordenadores, bem como todos os envolvidos diretamente nesse processo de inserção à prática profissional, podem ter uma parcela significativa nessa etapa formativa na vida de um professor.

É também necessário pensar em algumas questões que perpassam essa prática, é preciso que o docente-estagiário submeta-se, sempre que necessário, a uma autorreflexão que os instigue a pensar mais nos processos metodológicos para que consigam ampliar ou melhorar seus resultados, para que seu progresso seja alcançado. Nesse sentido, o estágio pode ser uma oportunidade na formação inicial que possibilita o exercício de práticas refletidas e teoricamente fundamentadas.

2.3 A docência e o ensino remoto emergencial

Desde que a pandemia de Covid-19 foi decretada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), as pessoas do mundo inteiro passam por transformações radicais em seus hábitos e atividades cotidianas. À parte todo sofrimento e aflição que se espalharam mundo afora, o isolamento social recomendado talvez tenha sido um dos maiores desafios enfrentados pela humanidade nesses tempos e implicou,

STIGAR, 2010, p. 153-154). É a transformação do saber científico em saber escolar, adequado a um determinado nível de ensino.

dentre outras proibições, no fechamento das instituições de ensino em todos os níveis de formação como ação de contingência e preservação da vida.

Nesse contexto, os órgãos responsáveis pela educação nos municípios, estados e na federação como um todo se viram na obrigação de repensar suas práticas e buscar soluções que pudessem promover uma retomada das atividades e diminuir os prejuízos nos calendários, bem como nos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o ensino remoto emergencial tornou-se uma das principais ferramentas educacionais utilizadas no contexto pandêmico de COVID-19.

Não resta dúvida de que essa modalidade de ensino tem sido um grande desafio para os sujeitos que fazem a educação acontecer, pois, em um instante de tempo tudo mudou e precisou ser ressignificado. Como evidenciado por Souza e Ferreira (2020, p. 10), “como professores e estudantes somos incumbidos a remodelar as práticas para a continuidade da oferta escolar por meio do ensino remoto.”

Antemão, cabe-nos esclarecer que ensino remoto se difere de Educação a Distância (doravante, EaD) apesar de suas semelhanças. De acordo com o site do Ministério da Educação (doravante MEC):

Educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior. (BRASIL, SD)

E, consoante ao Decreto nº 9.057/2017:

considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, p. 1)

Desse modo, diferentemente do ensino remoto, na EaD, há todo um planejamento do curso, analisado pelo MEC, para que seja aprovado o conjunto de disciplinas que comporão a grade curricular; para a qual não são obrigatórias aulas e

atividades síncronas⁶. Os alunos têm a opção de assistir as aulas e concluir as atividades no momento mais propício para eles, pois são produzidos previamente todo o material. Na EaD, o professor “dá suporte aos alunos, com realizações previamente agendadas de avaliações nos polos vinculados ao curso” (ALVES, 2020, p. 358). Esse tipo de ensino promove análises quanto ao papel do que é ser professor, pois a EaD:

[...] abriu precedente para diferentes papéis docentes, tais como o de professor-responsável, que se responsabiliza pelo planejamento de uma disciplina; professor-conteudista, que elabora materiais didáticos; professor-formador, que forma e acompanha os tutores; ou professor-tutor, que faz a mediação das interações educador-educando. Atribuições docentes tão específicas e interdependentes entre si instituíram a polidocência, forma de trabalho docente executado de modo colaborativo e fragmentado. (MILL, 2012, *apud* CARMO; FRANCO, 2019, p. 4)

Já o ensino remoto emergencial, segundo Alves (2020) e Tomazinho (2020), segue as diretrizes do ensino presencial, tendo as metodologias e carga-horária adaptadas, reformuladas ao contexto educacional, mas com os horários de aulas mantidos (síncronas e assíncronas), com os mesmos professores do presencial, tendo que se moldar a novos recursos tecnológicos que os auxiliem nas aulas on-line, como produção de videoaulas, elaborações de slides mais atrativos e explicativos, etc. Por isso, chamado de remoto, pois, efetivou-se à distância, associado à dinâmica do ensino on-line, obrigatória e emergencialmente, em que, por meio de decretos, os professores e alunos foram impedidos de retornarem à sala de aula física, para facilitar a política de isolamento social e diminuir a disseminação do novo coronavírus (COVID-19).

No processo de transição do ensino presencial para o remoto emergencial, Moreira, Henriques e Barros (2020, p. 352) relatam que os professores tiveram que se adaptar e/ou se aprimorar na produção de videoaulas e “aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência, como o *Skype*, o *Google Hangout* ou o *Zoom* e plataformas de aprendizagem, como o *Moodle*, o *Microsoft Teams* ou o *Google Classroom*.” Os autores discutem ainda que:

⁶ Aulas e atividades síncronas são semelhantes ao presencial, obedecendo às diretrizes, porém, de forma on-line, com dias e horários pré-estabelecidos, possibilitando *feedback* de imediato, durante a interação e realização delas. Já as assíncronas não ocorrem simultaneamente, não têm horários e dias pré-estabelecidos para a realização das atividades e participação on-line de aulas; o aluno pode assisti-las ou realizá-las em tempos e horários diversos que lhe sejam mais convenientes, tendo apenas que cumprir prazos para concluí-las; podendo ser contempladas pelas leituras, atividades, gravações de aulas, indicações de vídeos, textos, orientações por redes sociais de fácil acesso, etc.

No entanto, na maioria dos casos, estas tecnologias foram e estão sendo utilizadas numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo. É, pois, urgente e necessário transitar deste ensino remoto de emergência, importante numa primeira fase, para uma educação digital em rede de qualidade. (MOREIRA; HENRIQUES, BARROS, 2020, p. 352)

No ensino presencial, algumas das tecnologias utilizadas em sala de aula, de acordo com Alves (2020, p. 35), podem ser compreendidas como “meros recursos didáticos, utilizadas como meio para atingir um determinado objetivo, como repositórios de textos, para animar e tornar as ‘aulas’ mais interessantes e se aproximar do universo digital dos seus estudantes.” Todavia, espera-se que o uso desses recursos possa “ampliar os espaços de interação para além das salas de aula físicas, para estimular uma aprendizagem por meio de plataformas digitais, para contribuir com o letramento digital, entre outros objetivos.” (ALVES, 2020, p. 35)

De acordo com Soares (2009), entende-se por Letramento Digital não apenas o ato de ler, escrever e saber utilizar algumas ferramentas digitais; é muito mais do que isso, consiste em saber aplicá-las em suas práticas sociais. O letramento digital “permite às pessoas participarem nas práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos” (BUZATO, 2009, p. 24), isto é, a capacidade de manusear, apropriar-se da leitura, interagir, comunicar-se e produzir textos nos diversos ambientes e/ou plataformas digitais. Portanto, é preciso entender o Letramento Digital como uma ação plural, que é embasado na prática social e que muda a partir de sua inserção em diferentes contextos, pois é a partir da mudança do ambiente que o letramento é modificado e ressignificado.

No que tange à ação docente, as situações que vão surgindo, nas circunstâncias em que se encontra o ambiente educacional atual, exigem de todos nós, que fazemos parte dele, uma reflexão sobre o novo cenário. E, diante destas, podemos ter mais segurança para tomar decisões nos planejamentos das atividades síncronas e assíncronas, para que sejam capazes de nos levar a possíveis soluções inerentes às demandas do processo de ensino. Segundo Tomazinho (2020) o que aconteceu nas redes de educação fora “um planejamento pedagógico *in real time* (em tempo real). Nunca as escolas tiveram que experimentar tanto, e gestores e professores tomarem decisões tão rápidas.”

Além da falta de letramento digital, tanto por parte dos professores como dos alunos, de acordo com Rodrigues (2020), as três principais dificuldades enfrentadas pelos docentes com as atividades remotas são: “rever as próprias práticas pedagógicas; reposicionar-se no papel de professor mediador com sua concepção de linguagem; e repensar as práticas avaliativas”.

A autora observa que o tempo das aulas remotas, além da necessidade de adesão às tecnologias para o ensino, fora um dos primeiros objetos de discussão, pois, se nas aulas expositivas presenciais, que duravam em média 40 a 50 minutos cada, já tendiam a serem exaustivas, no ensino remoto então, elas tendem a ser bem mais cansativas e, conseqüentemente, o índice de rendimento tende a ser mais baixo também.

Diante disso, podemos perceber a necessidade que há em destinar um tempo adequado para cada atividade e perceber também a importância de se avaliar o interesse demonstrado pelos alunos em cada aula, uma vez que, diante do contexto atual, os encontros on-line tendem a ser bem mais fatigantes.

Essa realidade de ensino remoto chegou carregada de novos anseios e desafios, mas também de novos olhares e possibilidades. Pensar no processo de ensino e aprendizagem de modo remoto, segundo Rodrigues (2020), requer de seus pares diferentes visões sobre os papéis que exercem na educação e novas habilidades e estratégias para o ambiente virtual, pois não estão demarcados numa sala de aula como no presencial, por mesas, cadeiras, quadro e lápis. A autora relata que os professores se veem inseguros e incertos quanto as suas práticas, pois muitos não eram(são) acostumados a utilizar tais ferramentas e/ou que não possuíam(em) o mínimo de Letramento Digital, principalmente os mais velhos da profissão que rejeitaram por muito tempo as tecnologias em suas salas de aula e vivências.

Esse novo formato exige dos docentes saberes, estratégias, com objetivo de transformar os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) em um lugar onde seus alunos aprendam pelo incentivo à participação, ao diálogo, à autonomia e à construção de novos olhares e reflexões, de modo que a interação realmente aconteça de forma eficaz.

Nesse sentido de ensino on-line, há mais semelhanças do que diferenças entre o ensino remoto emergencial e a EaD, já que ambos possibilitam a conexão entre alunos e professores, independente das distâncias que se encontram das

instituições de ensino. Carmo e Franco (2019, p. 4) afirmam que a criação da sala de aula virtual do ensino à distância permitiu:

[...] àqueles impedidos de frequentar a escola convencional ou àqueles em busca de uma forma mais aberta de educação uma oportunidade de educar-se e profissionalizar-se formalmente, por meio de práticas educativas que permitem maior autonomia do estudante para organizar seu tempo e espaço de estudo.

Carmo e Franco (2019) relatam ainda que o ensino on-line surge como uma forma de ressignificar aquilo que o corpo docente, principalmente o professor, costumeiramente utilizava no presencial, pois o tempo e o espaço da sala de aula não lhes proporcionam o mesmo controle durante suas relações. As autoras afirmam que:

[...] a dinâmica espaço-temporal dessa sala de aula passou a exigir dos professores saberes docentes que lhes permitissem desenvolver práticas educativas intermediadas pelos recursos digitais, os quais acrescentaram ao magistério universitário elementos próprios do ensino online, tais como o contato não presencial entre professores e alunos, a docência compartilhada com uma equipe multiprofissional ou a flexibilidade espaço-temporal para estudar e para ensinar. (CARMO; FRANCO, 2019, p. 2-3)

Tomazinho (2020) relata que o professor, a cada encontro, perceberá qual(is) método(s) de ensino funciona(m) e qual(is) não funciona(m), podendo testar novos meios de sanar a(s) falha(s) da(s) aula(s) anterior(es). Bem antes da pandemia que ocasionou o ensino remoto emergencial, Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 8) já diziam que:

Para atualizar os docentes é preciso repensar a sala de aula, refletir sobre os ambientes de ensino/aprendizagem, reconfigurar conceitos e práticas. Assim, com a emergência de novas tecnologias, emergiram formas de interação e até mesmo novos gêneros e formatos textuais. E então a escola foi atingida pela necessidade de incluir, ampliar, rever.

Carmo e Franco (2019) relatam que ser docente e estar inserido nos dois mundos de possibilidades, ensino presencial e on-line, requer do professor uma visão não de incompatibilidade, na qual uma não condiz com a outra, mas sim uma visão de concordância entre os ensinamentos, pois, mesmo com suas dessemelhanças e especificidades, eles podem se complementar.

A nova modalidade de ensino adotada sugere ao professor uma reflexão sobre o contexto atual e sobre a busca por conhecimentos acerca das novas tecnologias que facilitarão seu acesso e o pleno desenvolvimento de novas práticas de ensino, “em tempos e espaços diversos por meio das tecnologias digitais de interação e comunicação.” (CARMO; FRANCO, 2019, p. 5). É necessário ainda uma:

[...] reflexão dessa modalidade educativa, oferecendo caminhos que contribuam com os professores-tutores online não só para operar as novas tecnologias [...], mas que os qualifiquem para ensinar por meio delas e para avaliar sua relevância no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a peculiaridade da dimensão espaço-temporal da sala de aula online exige desse educador competências e saberes orientados para o desenvolvimento de seu trabalho docente [...]. (CARMO; FRANCO, 2019, p. 6)

Essa nova sala de aula, como já exposto durante esta seção, necessita de mais atenção, preparos e estratégias que prendam a atenção dos alunos por um período de tempo em frente a um computador, notebook, *smartphone* ou *tablet*, e que possibilitem a reflexão, criticidade e conhecimentos, porém, por caminhos mais rápidos e práticos de ensino e aprendizagem.

A necessária reconfiguração da sala de aula e do ambiente escolar em AVA causam estranhamento e exigem de professores e alunos novas habilidades tanto no que se refere ao uso das tecnologias, quanto às questões relativas aos impactos sociais, cognitivos e afetivos que o uso excessivo pode causar nos usuários, já que têm sido frequentes os relatos de pessoas fragilizadas com o isolamento (ansiosas, depressivas, tímidas ou amedrontadas); o que aponta para a necessidade de um olhar mais sensível sobre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados da pesquisa de Alves (2020, p. 360) evidenciaram que, diante da pandemia que ocasionou adesão do ensino remoto emergencial, “as escolas que para os seus estudantes é vista [SIC] como um importante espaço de socialização e intercâmbio entre seus pares”, tem se tornado um fato preocupante, porque “mais uma vez, o processo que deveria ser prazeroso e rico, torna-se estressante, desgastante e frustrante para os sujeitos do processo de ensinar e aprender.” (ALVES, 2020, p. 360). À vista disso, é importante levar em consideração que, o ambiente virtual não proporciona a mesma proximidade da sala física, vozes são caladas ou inibidas, olhares e expressões são substituídos por imagens ou ícones numa tela, pois muitos não ativam ou não possuem câmera para aparecerem

durante as aulas; a interação tem se tornado faltosa, talvez, por questões de tempos de aulas; os professores necessitam apressar-se com os conteúdos, tentando ser o mais objetivo possível e seguir as orientações impostas pelo sistema de não sobrecarregar os alunos.

Seguramente, o contexto de pandemia possibilita enxergar e perceber o mundo de uma forma diferente, talvez, de uma forma nunca vista ou pensada. Como destaca Rodrigues (2020), os desafios continuam sendo imprevisíveis e incontáveis, mas as possibilidades de superá-los também. O que há de mais certo até agora é que a Educação, após esse período complicado, não será a mesma.

3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LETRAS PORTUGUÊS/UERN: O CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Neste capítulo, em “Estágio supervisionado obrigatório na FALA”, tratamos mais especificamente do estágio como práticas de ensino no lócus desta pesquisa; em seguida, buscaremos entender um pouco sobre os caminhos trilhados e os desafios enfrentados pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e pela Educação Básica na retomada de suas atividades durante o período de isolamento social provocado pela pandemia da COVID-19. Com maior destaque, apresentaremos as ações desenvolvidas pela Faculdade de Letras e Artes – FALA, como alternativa para a realização do estágio supervisionado no curso de Letras Português, na modalidade remota.

3.1 Estágio supervisionado obrigatório na FALA

Até o semestre escolhido como recorte temporal desta pesquisa, 2020.1, o estágio supervisionado obrigatório, na Faculdade de Letras e Artes (doravante FALA), no Departamento de Letras Vernáculas (doravante DLV), era realizado por meio de duas disciplinas existentes na grade curricular do curso de Letras: Prática de Ensino I e Prática de Ensino II. São ofertadas, respectivamente, no 6º e 7º períodos, destinadas aos estágios na Educação Básica, nos níveis fundamental II e médio, com carga-horária de 210h cada, totalizando 420h de atividades:

- a) orientação (60h/a) – destinadas às orientações e supervisão do professor da disciplina (supervisor acadêmico), ouvindo e compartilhando experiências;
- b) diagnóstico (30h/a) – observações das aulas de língua portuguesa, atuação do professor e funcionamento do campo de estágio para um melhor desempenho na sua atuação;
- c) planejamento (30/a) – preparação de matérias didático-pedagógico sob orientações dos supervisores da disciplina e/ou de campo e de forma individual;
- d) regência (40 h/a) – atuação do estagiário como professor;
- e) relatório (30h/a) – preparação do relatório como quesito parcial para conclusão do estágio, em que se deve relatar toda sua experiência durante o processo de estágio e sugerir possíveis reflexões;
- f) seminário (20/a) – socialização de como se deu, quais foram os principais desafios e contribuições, experiências e vivências durante o estágio.

Considerando os estágios supervisionados como experimentos da profissão, vale informar que, em resumo, o objetivo geral do curso de Letras Português (DLV/FALA/UERN) é “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, conscientes de seu papel na sociedade e das relações com o outro.” (DLV-UERN, 2014, p.18). Segundo Pimenta e Lima (2011, p. 55), o estágio “envolve a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares.” Portanto, o estágio supervisionado pode se constituir como uma experiência positiva no que tange aos elementos que permeiam a vida de um professor. As fases de observação, planejamento e regência revelam e levam o estagiário a refletir que “ensinar” vai além da transmissão de conteúdo, como visto no capítulo anterior.

A fase de observação possibilita ao estagiário uma leitura inicial sobre o campo de estágio, considerando sua estrutura e funcionamento nos aspectos físicos, administrativo e, principalmente, pedagógico; especialmente no que se refere às aulas de Língua Portuguesa ministradas pelo(a) professor(a)-supervisor(a) de campo de estágio.

Em seguida e/ou, muitas vezes, paralelamente, dar-se início à fase de planejamento, em que o estagiário delimita seu plano de ação, traçando metas para sua regência, a fim de contribuir com o projeto escolar de formação para a série na qual se estagia. De acordo com Libâneo (2006), é possível dizer que é nessa fase que o professor utiliza-se das observações feitas. Sobre a importância do planejamento, o autor afirma que:

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino). (LIBÂNEO 2006, p. 222)

E na fase de regência, o estagiário assume a sala como ator principal, responsável pelo desenrolar do processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, ainda que temporariamente. Nesse sentido, durante as aulas de estágio é notória a ansiedade dos alunos em relação a sua regência, mostram-se inseguros quanto à responsabilidade de ministrar aulas, pois, para muitos dos discentes, este é realmente o primeiro contato com a docência, a primeira prática, como agente responsável por uma sala de aula. Como afirma Alencar (2016, p. 70) em sua tese:

Nossa experiência como professora de Didática da Língua Portuguesa, no 5º Período do curso de Letras da UERN, tem nos colocado diante de alunos ansiosos, inseguros, angustiados devido à proximidade com o Estágio Supervisionado, que acontece a partir do 6º Período, e com a realidade que os espera na sala de aula. Alguns já conhecem essa realidade e, ainda assim, ficam temerosos em relação a sair da universidade sem ter “descoberto” como lidar com as dificuldades de leitura e de escrita dos seus alunos e com as suas próprias limitações. Há também aqueles que se dizem preparados, mas percebemos que o seu dizer nega o dito, quando analisamos as suas produções escritas.

Na perspectiva acima citada, podemos perceber que os alunos, ao se depararem com o estágio supervisionado obrigatório, sentem-se inseguros e ansiosos, e, apesar de alguns já conhecerem essa realidade, ainda assim, ficam receosos, pois sabem que novos desafios diários farão parte de sua rotina como professor regente.

E, com as adaptações emergenciais na configuração do estágio supervisionado a partir do semestre de 2020.1, vieram à tona novos anseios e

incertezas na atuação dos estagiários, até mesmo para os que já tiveram uma primeira experiência de forma presencial, pelo fato de ter sido excepcionalmente em um novo formato de sala de aula, uma nova forma de ensino, um ambiente totalmente virtual, em que os saberes são diferentes, dos quais trataremos no próximo capítulo.

3.2 A UERN e a realização de estágios no DLV durante a pandemia

A UERN⁷, devido ao contexto pandêmico (COVID-19), ainda no semestre letivo de 2019.2, em 15 de março de 2020, publica a Portaria 346/2020-GP/FUERN⁸, em que decide suspender por “30 dias as atividades presenciais de ensino, pesquisa, e extensão em todos os seus *campi*, orientando faculdades e departamentos a adotarem sistemas on-line para conclusão das aulas e demais atividades” do semestre em curso, que tinha seu encerramento marcado para o dia 28 de março de 2020.

Em 18 de março de 2020, o MEC publicou a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020⁹ que substituiu as “aulas presenciais por aulas remotas enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19”. Porém, a UERN não acatou o retorno das aulas, mesmo que de forma remota, de imediato. De início, as mesmas portarias que autorizaram, em caráter excepcional, a utilização do ensino remoto, não autorizaram a adesão dos estágios e práticas profissionais e de laboratórios a esse novo formato, tendo que ser ofertados no retorno das atividades presenciais.

Posteriormente, em 16 de junho de 2020, o MEC publicou a Portaria de nº 544/2020 revogando as Portarias 343, 345 e 395/2020, possibilitando assim a oferta dos componentes teórico-práticos e os estágios adaptados para o formato remoto e/ou presenciais que exijam laboratórios especializados, porém tendo que seguir

⁷ Seguindo a política de ações preventivas e de proteção à comunidade acadêmica e orientada pela declaração de pandemia (COVID-19), da OMS, em 11 de março de 2020 e pelo Decreto Estadual 29.512, de 13 de março de 2020.

⁸ Disponível em: <http://portal.uern.br/wp-content/uploads/2020/03/Portaria-346-2020-GPFUERN.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

⁹ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 21 fev. 2021.

protocolos sanitários a serem aprovados pelos órgãos competentes. E, com a aprovação da Resolução nº 28/2020-CONSEPE¹⁰, em 13 de agosto de 2020, ficou autorizada a utilização desses componentes, desde que aprovados pelas plenárias departamentais.

Com isso, o calendário de 2020.1 foi reformulado com início previsto para 31 de agosto do mesmo ano, na modalidade remota como orientava a Resolução nº 28/2020-CONSEPE. Durante o período das aulas suspensas, a UERN realizou diversas reuniões departamentais, quando se decidiu pela inclusão dos estágios no conjunto de componentes curriculares a serem ofertados, trazendo consigo novos desafios, enfrentados não só pelos estagiários, mas sim por toda equipe de estágio, incluindo coordenadores e supervisores acadêmicos e de campo de estágio.

Preocupada em dar um suporte à comunidade acadêmica, a UERN ofereceu cursos de capacitação, seminários e palestras que pudessem aproximar professores e alunos das novas ferramentas a serem adotadas no sistema de aulas remotas. Responsável pelos eventos acima, a Comissão Especial de Consulta foi criada para estudar o processo de retorno às aulas e atividades administrativas e para auxiliar gestores, técnicos, discentes e docentes no acesso e uso de tecnologias a serem adotadas. Com esse propósito, foi elaborado e disponibilizado a todos o *Caderno Sobre Ensino Remoto*¹¹, material que tratava de explicar o conceito de ensino remoto, seu processo de implementação na UERN, incluindo orientações sobre uso de plataformas digitais, sobre planejamento e execução de atividades, de modo que fosse possível:

Desenvolver a autonomia do aluno; flexibilizar o acompanhamento das atividades; permitir a gestão flexível de horário e flexibilidade de ambientes físicos; criar situações didáticas nas quais a presença física seja limitada; acompanhar o progresso dos alunos com auxílio de dados e algoritmos inteligentes; criar vínculo institucional contínuo entre docentes-discentes e discentes-discentes por meio de redes e interfaces de comunicação on-line; promover atividades formativas por meio de interfaces e dispositivos digitais síncronos e assíncronos; propiciar processos de avaliação diagnóstica visando conhecer a situação atual dos alunos. (UERN, 2020, p. 7-8)

¹⁰ Disponível em: http://www.uern.br/controldepaginas/documentos-legislacao-consepe/arquivos/5105resolucao_n0_2020_028_consepe_determina_inicio_ano_letivo_2020_da_uern_e_altera_as_atividades_academicas_referente_ao_semestre_letivo_2020_1.pdf. Acesso em: 16 set. 2020.

¹¹ Para saber mais: <http://portal.uern.br/blog/comissao-especial-de-consulta-elabora-caderno-sobre-o-ensino-remoto/>. Acesso em: 01 dez. 2020.

O *Caderno sobre o Ensino Remoto* trouxe informações importantes e objetivos que orientavam para a retomada das atividades acadêmicas da forma mais proveitosa possível. O documento consolidava a preocupação com um retorno de aulas de forma segura e sem prejuízos a nenhum membro da comunidade acadêmica.

Através de processo seletivo, a UERN concedeu Auxílio de Inclusão Digital¹² para estudantes de graduação presencial que comprovaram vulnerabilidade socioeconômica, como uma estratégia de combate à desigualdade social de acesso às ferramentas digitais. Duas modalidades financeiras foram ofertadas e, posteriormente, ampliadas: vagas para aquisição de Tablet no valor de R\$ 600,00, pago em parcela única e vagas para contratação de serviço de “internet, *softwares* e outros, no valor de R\$ 120,00, pago durante dois meses e prorrogáveis por igual período”. Por questões burocráticas, quando os alunos puderam fazer uso do auxílio o semestre de 2020.1 já havia iniciado.

Em se tratando da concretização dos estágios supervisionados, devido à impossibilidade de acontecer presencialmente na cidade sede de seu curso¹³, a UERN permitiu que os campos de estágios fossem ampliados, podendo ser realizados também em outros municípios. Foram então cadastradas diversas novas escolas que serviriam de campo para realização do estágio supervisionado obrigatório remoto.

Na FALA-DLV, lócus desta pesquisa, os encontros virtuais síncronos da disciplina de estágio (Prática de Ensino I e II), como das demais, aconteciam pelo *Google Meet*. Os materiais teórico-práticos, avaliações e demais atividades assíncronas eram disponibilizados no *Google Class*, por e-mail e/ou por aplicativos de troca de mensagens e de fácil acesso, como o *Whastapp*.

Quanto aos campos de estágios, as escolas de Educação Básica, principalmente as de rede pública, atendiam a alunos que, em sua maioria, não

¹² Para saber mais: <http://portal.uern.br/wp-content/uploads/2020/06/Edital-PROUERNInclus%C3%A3oDigital.pdf> Acesso em: 06 dez. 2020.

¹³ De acordo com os Art. 14 e 15 da Resolução Nº 06/2015 – CONSEPE, que regimenta o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura da UERN, o estágio deve ser realizado no local da sede do Curso, nos quais tenham convênio com a instituição. Disponível em: http://www.uern.br/controldepaginas/documentos-legislacao-ensino/arquivos/0065resolucao_06_2015_consepe_correta_regulamenta_o_esta%C2%A1gio_obrigat%C2%B3rio_currilcar_do_cursos_de_licenciatura_na_uern.pdf Acesso em: 17 abr. 2021.

dispunham de tecnologias adequadas ou de acesso à internet que lhes possibilitariam o acesso às aulas, dificultando assim uma maior adesão ao ensino remoto emergencial¹⁴. Em 05 de maio 2020, a Secretaria de Educação do Estado publicou a Portaria-SEI Nº 184, de 04 de maio de 2020¹⁵, através da qual orientou o replanejamento das aulas e a inclusão de atividades não presenciais, em regime excepcional e transitório, devido a decorrente pandemia. Como foi um período experimental, houve diversas mudanças nos (re)planejamentos das aulas, carga-horária, metodologias, a cada nova portaria. As escolas seguiam as diretrizes das portarias, todavia, cada escola com suas especificidades, de acordo com sua realidade: algumas com aulas e atividades síncronas; algumas outras escolas só conseguiram oferecer acompanhamento assíncrono¹⁶.

Desse modo, as fases do estágio obrigatório remoto do curso de Letras Português (observação/diagnóstico, planejamento e regência) aconteceram conforme as realidades específicas de cada campo de estágio. Alguns professores-estagiários desenvolveram atividades síncronas com seus alunos, na maioria das vezes com uma simbólica participação destes. Já outros professores só puderam atuar de forma assíncrona, com envio de atividades, videoaulas, elaboração de material didático, ou a partir de momentos destinados a sanar dúvidas de alunos por meio de redes sociais mais acessíveis como o *Whatsapp*.

Conforme depoimentos dos alunos e professores, o DLV (FALA/UERN), ao ofertar a disciplina de Prática de Ensino I e II no formato remoto gerou uma grande insegurança por parte dos docentes e dos discentes, pois não houve um planejamento e orientações adequadas sobre as realidades dos campos de estágios e dos próprios orientadores e professores-estagiários – também pela dissonância entre o que a escola e a UERN enfrentavam – sobre como se daria o cumprimento da carga-horária, pelas dificuldades de inserir os estagiários na nova realidade

¹⁴ Para saber mais: <https://www.brasildefatorn.com.br/2020/05/11/educacao-em-tempos-de-pandemia-e-a-ampliacao-das-desigualdades>. Acesso em: 20 fev. 2021.

¹⁵ Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200505&id_doc=681841. Acesso em: 20 fev.2021.

¹⁶ De acordo, então, com os dados divulgados pela Secretaria Estadual de Educação (SEEC) do Rio Grande do Norte, somente 50% dos alunos matriculados da rede estadual no ano letivo de 2020 conseguiram ter acesso às aulas virtuais ao longo da pandemia da Covid-19. Para saber mais: <https://agorarn.com.br/ultimas/somente-metade-dos-alunos-da-rede-estadual-do-rn-acessa-ensino-online/>. Acesso em: 21 fev. 2021.

escolar (virtual); era tudo muito novo, foi o semestre “experimental” dessa nova prática.

No próximo capítulo desta monografia, analisaremos as falas de alunos estagiários que se dispuseram a nos relatar sobre os principais desafios que enfrentaram durante o estágio remoto e os impactos dessa experiência em sua formação para a docência.

4 O ENSINO REMOTO, A DOCÊNCIA E A PRÓPRIA FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DO ESTAGIÁRIO: UMA ANÁLISE

“Escolas que são asas [...] Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”

Rubem Alves

Neste capítulo, detalhamos o percurso metodológico de nossa pesquisa, a saber: o método de abordagem utilizado, os sujeitos envolvidos, o recorte temporal, o processo de coleta e de análise dos dados. Nossa intenção maior foi o de *investigar os principais desafios e contribuições que a docência no ensino remoto apresentou aos estagiários do curso de Letras Português (FALA/UERN), no semestre de 2020.1.*

4.1 Aspectos metodológicos da pesquisa

Como acontece com a maioria das pesquisas desenvolvidas no âmbito acadêmico que buscam sistematizar conhecimentos, a nossa tem o propósito de entender mais sobre a realidade do estágio supervisionado na modalidade remota e oferecer nossa interpretação, mesmo que temporária e contextual, sobre os aprendizados e os desafios enfrentados por alunos da graduação em Letras, em meio a uma etapa tão importante da formação acadêmica.

Numa definição clara, Marconi e Lakatos (1990, p. 95) entendem pesquisa como sendo

[...] aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar ou, ainda descobrir novos fenômenos ou as relações entre elas.

É em meio a questionamentos e reflexões sobre a formação de professores que buscamos resposta(s) para nossa questão-problema: *quais os desafios e contribuições que a docência no ensino remoto apresentou aos estagiários do curso de Letras Português (FALA/UERN), no semestre de 2020.1.?*

Em se tratando de pesquisar na área das Ciências Humanas, Doxsey & De Riz (2003, p. 36) afirmam que:

Precisamos estimular respostas, questionar e observar para produzir os nossos dados. Esses dados, então, são examinados para que possamos lhes atribuir significados. Interpretamos e analisamos as informações coletadas para discernir padrões de respostas, tendências e associações.

Desse modo, para justificar os procedimentos metodológicos e adequá-los à nossa análise, no presente estudo buscamos *investigar os principais desafios e contribuições do estágio supervisionado remoto para formação inicial dos alunos do curso Letras Português, da FALA/UERN*. Por meio de questionários, fizemos a coleta de dados acerca das experiências adquiridas pelos discentes sobre as práticas de ensino remoto, na intenção de compreender os impactos dessas experiências em seu processo formativo.

Quanto à abordagem, nossa pesquisa se classifica como qualitativa, já que se busca através dela compreender melhor o processo de formação profissional a partir de depoimentos e interpretações dos participantes sobre suas experiências com a docência. D'Ambrósio (2012, p. 93) relata que:

A pesquisa qualitativa é muitas vezes chamada de etnográfica, ou participante, ou inquisitiva, ou naturalística. Em todas essas nomenclaturas, o essencial é o mesmo: a pesquisa é focalizada no indivíduo, com toda a sua complexidade, e na sua inserção e interação com o ambiente sociocultural e natural.

Nesse sentido, cabe então ao pesquisador identificar os elos existentes entre os sujeitos envolvidos com os processos de formação e práticas de docência. E é o que pretendemos com esta abordagem, investigar os diferentes saberes construídos frente a atuações dos estagiários no ensino remoto.

Para dar conta dos objetivos, optamos por utilizar a pesquisa explicativa-interpretativa. A partir das respostas dos questionários (da coleta dos dados), buscamos entender as causas, interpretando os resultados referentes ao *corpus*, numa abordagem qualitativa. Como afirma Gil (2002, p. 42) pesquisas explicativas “têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos.”

Quanto aos procedimentos, utilizamos o tipo de pesquisa bibliográfica (GIL, 2002), através dos aportes teóricos de García (1999), Pimenta e Lima (2005/2006; 2011), Tardif (2007), Silva (2013), Carmo e Franco (2019), Alves (2020), Rodrigues (2020), Souza e Ferreira (2020), entre outros pesquisadores sobre estágio supervisionado, formação docente e ensino, de modo convencional e on-line, para fundamentar nossa análise.

A escolha pelo campus central da UERN, mais especificamente, o curso de Letras e Artes (FALA), como lócus da nossa pesquisa, deu-se através das nossas vivências durante a formação nos 6º e 7º períodos, quando nos aproximamos da realidade de ensino através do estágio supervisionado obrigatório na modalidade presencial e remota. Os questionamentos acerca da docência, somados à vontade de saber mais sobre os desafios/superações dessa fase nos levaram a esse estudo.

Os sujeitos que colaboraram com a pesquisa compuseram três turmas do curso de Letras Português, sendo duas turmas de Prática de Ensino I (6º período) do turno matutino – turma “A” com 6 (seis) alunos e turma “B” com 15 (quinze) alunos - que estagiaram somente no ensino remoto –, e uma terceira turma de Prática de Ensino II (7º período), do turno noturno, composta por 17 alunos que estagiaram tanto na modalidade presencial (primeiro estágio) quanto na modalidade remota (segundo estágio). A seleção dos sujeitos de nossa pesquisa nos ajudou a definir um recorte temporal importante para nós, no caso, o semestre letivo de 2020.1 da UERN, iniciado em 31 de agosto de 2020, de forma excepcionalmente on-line como recomendava a Resolução nº 28/2020–CONSEPE/UERN. Desde 15 de março de 2020, antes de finalizar o semestre de 2019.2, que a referida instituição de ensino já estava com suas atividades presenciais suspensas, devido à pandemia da COVID-19.

A coleta de dados se deu por meio de aplicação de questionários, através da plataforma digital *Google*, pelo aplicativo *Google Forms* (*Google Formulários*) já que as técnicas de interrogação (entrevista, questionário e formulário) possibilitam a

obtenção de dados a partir do ponto de vista dos entrevistados (GIL, 2002). Por questionário, este autor entende como “um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”, sendo um meio “mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato.” (GIL, 2002, p.114-115). Devido ao contexto pandêmico, que impossibilitou a aplicação do questionário de forma presencial, a escolha por esse aplicativo se deu devido a sua facilidade de acesso, em que os participantes puderam responder até mesmo pelo aparelho celular em tempos e espaços diversos. Uma das vantagens de utilizar o *Google Forms* para coleta de dados é que ele nos possibilita visualizar os resumos das repostas por pergunta e/ou individualmente. Outra vantagem é que o registro das respostas já está em formato de texto final para exportação dos dados.

Elaboramos um roteiro para o questionário, através do qual pudemos pensar em questões que fossem mais pertinentes para uma coleta de respostas que nos permitissem compreender a(s) experiência(s) dos sujeitos com a docência no ensino remoto. A elaboração e preparação do questionário é uma fase essencial para o bom desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa. O planejamento é tão necessário quanto o cuidado e a atenção que o pesquisador deve tomar no momento da elaboração das perguntas, sempre tendo em vista coerência e relevância com o assunto em estudo.

O nosso propósito era coletar dados que nos possibilitassem evidenciar, a partir das respostas que cada discente deu sobre a sua realidade, os desafios e as contribuições do estágio supervisionado remoto para sua formação inicial. Já que a ferramenta do questionário excede uma simples pergunta, suas respostas possibilitam conhecermos o outro e o seu modo de refletir sobre as questões. As respostas dos questionários nos permitiram coletar um conjunto de interpretações subjetivas e nos permitiu uma melhor compreensão acerca desses desafios e contribuições durante o estágio remoto.

Em relação ao modo particular e subjetivo de analisar um dado fenômeno, Romanelli (1998, p. 128) diz que:

A subjetividade, elemento constitutivo da alteridade presente na relação entre sujeitos, não pode ser expulsa, nem evitada, mas deve ser admitida e explicitada e, assim, controlada pelos recursos teóricos e metodológicos do pesquisador [...].

Ao responder os questionários, os estagiários retrataram a nova realidade que lhes foi proposta e suas respostas, disseram muito sobre como entenderam o lugar do professor nesse processo e o quanto era preciso ir além do que já se sabia sobre a docência, sobre sala de aula, tecnologias e novas metodologias de ensino.

A aplicação do questionário se deu no início do semestre letivo 2020.2 da UERN. Num primeiro momento, enviamos por e-mail um convite aos estagiários, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participar da Pesquisa (APÊNDICE A), através do qual firmávamos uma parceria com nossos informantes potenciais. Aos que aceitaram nosso convite, enviamos o questionário (APÊNDICE B). Vinte e dois (22) dos trinta e oito (38) alunos que convidamos aceitaram o convite e responderam ao questionário. Destes, selecionamos por pergunta as respostas mais relevantes para análise dos dados.

Para isto, fizemos uma análise inter-participantes, na qual foram consideradas as respostas de todos os participantes, para que pudéssemos ter um panorama geral de como se deu essa prática remota. Com esta etapa, um dos critérios para seleção das respostas foi as similaridades nas temáticas por questionamento.

Em seguida, fizemos uma análise intra-participantes, em que as respostas foram analisadas individualmente. Nesta segunda etapa, buscamos entender as especificidades de cada estagiário, verificando as dessemelhanças nas respostas, que nos possibilitaram identificar a realidade subjacente de cada sujeito, ligada diretamente ao ambiente no qual estava inserido, tornando-se outro critério relevante para seleção das respostas.

Os participantes da pesquisa não tiveram seus nomes identificados nos fragmentos das respostas que foram citados no decorrer da análise, conforme acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participar da Pesquisa, pelo qual assumimos também o compromisso de manter sigilo os nomes dos sujeitos-participantes. Para identificar o estagiário utilizamos números e letras: o numeral 6 (seis) para os alunos do 6º período, seguido das letras “A” ou “B” para diferenciar a turma, e o numeral 7 (sete) para os alunos do 7º período, seguido da letra “U” (turma única); acompanhados também de outro número, após a letra, indicando a ordem de envio das respostas.

4.2 Resultados e discussões

Nossa coleta de dados se deu através de um questionário aplicado aos estagiários do curso de Letras (FALA/UERN), do semestre 2020.1, via *Google Forms*, com três perguntas obrigatórias e uma sugestiva, todas subjetivas (apêndice B). Por meio primeira pergunta – *Considerando a experiência no estágio remoto, como você analisa a atuação da UERN e do campo de estágio na sua aproximação com a realidade escolar e com a docência?* – objetivamos coletar dados que nos possibilitasse averiguar de que forma a universidade e o campo de estágio atuaram no processo de formação teórica e prática de estagiários, no contexto de ensino remoto.

Através da segunda e da terceira pergunta, nossa intenção foi de analisar os principais desafios e contribuições do ensino remoto para o processo de formação inicial docente; e, conseqüentemente, por meio do terceiro questionamento, identificar também quais foram os saberes docentes construídos nas experiências como professores-estagiários na modalidade remota.

Para tanto, vale retomar algumas informações quanto aos participantes desta pesquisa na coleta de dados, conforme detalhado na tabela a seguir:

Tabela 1 – Dados dos participantes da pesquisa

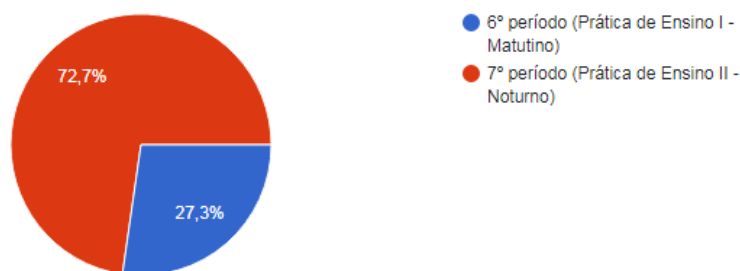
Período	Turma	Termos enviados	Termos respondidos	Questionários enviados	Questionários respondidos
6º	A	6	3	3	3
6º	B	15	3	3	3
7º	U	17	16	16	16
		TOTAL 38	TOTAL 22	TOTAL 22	TOTAL 22

Fonte: elaborada pelo autor

No gráfico abaixo, podemos apresentar também em porcentagem os 22 alunos¹⁷ que responderam aos questionários:

¹⁷ Vale ressaltar que manteremos a escrita dos respondentes nas citações.

Gráfico 1 – Porcentagem de estagiários que responderam à pesquisa



Fonte: Google Formulários

Por meio das respostas do primeiro questionamento, numa análise intra-participantes, foi possível perceber que a atuação da UERN e dos campos de estágio foi interpretada de formas distintas, a depender da realidade de cada turma, de cada estagiário e/ou da atuação de supervisores, conforme relatado mais adiante. Esses são os sujeitos mais envolvidos no processo de efetivação do estágio supervisionado: o estagiário, o supervisor acadêmico e o supervisor de campo.

A estagiária 6A10 trouxe em sua fala uma informação significativa para nossa interpretação ao afirmar que ambas as instituições, “Tanto a uern [SIC] quanto o campo de estágio estavam procurando formas de se adaptar a nova realidade.”, ao novo modelo educacional emergencial. A maioria dos participantes relatou que o estágio no formato remoto foi uma experiência inusitada e desafiadora, pois ninguém se encontrava realmente preparado para agir nesse novo cenário.

O papel da UERN e do campo de estágio foram de fundamental importância para a prática do estágio remoto. Sendo uma novidade (não só para mim, mas para diversos outros professores já experientes na área), a modalidade virtual de ensino exigiu uma resignificação intensa do que eu entendia a respeito de práticas pedagógicas. O quadro branco e o pincel foram substituídos pelo PowerPoint e a câmera do notebook. Para essa transição radical nas maneiras de ensinar foi necessário um aprendizado constante proporcionado tanto pela escola, a qual nos auxiliou no que diz respeito ao aparato didático-pedagógico estabelecido pela instituição, quanto pela Universidade, que mobilizou maneiras de o estagiário conhecer e se adaptar à [SIC] ferramentas pedagógicas virtuais. (7U4)

Oliveira (2007, p. 293) defende que “na contemporaneidade, exige-se que a escola colabore com a construção de cidadãos competentes, críticos, capazes de enfrentar situações não previsíveis, que façam uso da ciência para resolver problemas”, tendo o professor como principal agente mediador deste processo de

ensino e aprendizagem. Além de ser uma situação atípica para todos, foi uma experiência bastante significativa e desafiadora para muitos discentes, que exigiu destes um novo olhar, um novo saber e uma nova prática de ensino, no desenvolvimento de novas competências e estratégias em seu fazer pedagógico. Desse modo, concordamos com Pimenta Júnior (2016, p. 19) ao reconhecer a sala de aula como:

[...] espaço formativo privilegiado em que se constroem saberes e onde a experiência como aluno ou como professor pode definir os rumos de uma carreira profissional e, por que não dizer, de uma vida. É na sala de aula que a identidade do professor se solidifica e faz da sua atuação um constante aprimoramento na docência.

Boa parte dos sujeitos participantes considerou positiva a prática da UERN em assisti-los na inserção ao estágio obrigatório: “Apesar das dificuldades e desafios que o ensino remoto trouxe, a UERN se colocou a total disposição nos momentos necessários, dando suporte e apoio às solicitações. [...]” (6B20). Nesse sentido, ações como a elaboração do *Caderno sobre o Ensino Remoto*, que trouxe informações pertinentes quanto à retomada de atividades acadêmicas por acesso remoto; a promoção de cursos, treinamentos, palestras, dentre outras ações geraram um reconhecimento por parte dos estagiários, que se disseram amparados nesse processo. Vejamos alguns relatos:

Na minha experiência do estágio remoto a UERN contribuiu com o curso [SIC] UERN Conecta, disponível para todos os acadêmicos matriculados na universidade. Esse treinamento visou a [SIC] aproximação dos acadêmicos às principais plataformas digitais para uma familiarização com o ambiente de aulas virtuais. Outra colaboração importante da universidade foram as bolsas de inclusão digital, com a colaboração da universidade os discentes que não tinham dispositivos ou acesso à internet. [...]. (7U14)

Avalio as atuações como positivas e enriquecedoras frente às adversidades impostas, pois é uma realidade de estágio totalmente diferente, mas que a partir da orientação do professor de estágio da UERN, nos capacitando, ajudando e incentivando a enfrentar a situação atípica e também dos professores colaboradores da escola campo ao intervirem junto conosco na mediação com alunos foi possível ter sim uma aproximação e um contato mais favorável e produtivo. (6B1)

Sabendo que a teoria [SIC] e a prática muitas vezes divergem, consideramos positiva a atuação da universidade mediante o processo de estágio obrigatório. Porquanto, em todos os momentos pudemos compartilhar das experiências nas aulas remotas dos outros colegas de turma, podendo, por muitos momentos, nos embasar na metologia [SIC] aplicada por outrem. Além disso, a troca de relatos e experiências nos ajudou a construir [SIC] um ambiente de ensino-aprendizagem mais

completo, podendo até mesmo sentir o retorno dos alunos por meio da plataforma Google Meet. (7U19)

Foi uma experiência nova e desafiadora para todos. Acredito que ninguém estava preparado para isso. Da Uern [SIC] tivemos o suporte teórico, e a ajuda de estagiar na nossa cidade o que foi excelente. Tivemos que nos adaptar em relação a escola, nada substitui o presencial, mas foi através dos questionários com os professores, coordenadores e alunos que nos ajudaram a enxergar a realidade da escola. (6A10)

As vivências compartilhadas (discentes-discentes e docentes-discentes), as trocas de experiências e de saberes oriundos de diversas fontes, o apoio teórico-prático simultâneo, a ampliação dos campos de estágio para além da cidade de Mossoró, auxiliaram bastante a atuação dos formandos junto aos campos de estágio. Foi possível perceber também que a orientação do supervisor acadêmico da turma “A” foi pertinente ao sugerir a aplicação de questionários para diagnosticar as escolas-campo na fase de observação, visto que as escolas estavam fechadas e as aulas síncronas não ocorriam com frequência, podendo ser mais uma alternativa para cumprir com a carga-horária exigida da fase (30h/a) – que possibilita ao estagiário conhecer as particularidades das atividades escolares, atuação da equipe pedagógica, relacionamento escola-família-comunidade e estrutura escolar, a fim de não só perceber problemáticas, mas também refletir e pôr em prática as teorias apreendidas ao longo de sua formação, como meio de procurar saná-las na sua atuação como professor regente.

Em contrapartida, alguns discentes destacaram que a faculdade não apresentou flexibilidade em relação à carga-horária exigida, demonstrou falta de organização (planejamento), pois não tinha conhecimento de como se encontrava os campos de estágio e as realidades dos próprios professores-estagiários:

O estágio II, ocorrido num período de pandemia, deu-se de forma atípica, ou seja, por meio do ensino remoto. É necessário destacar que, à primeira vista, tal estágio se mostrou inviável, devido à falta de planejamento, por parte da UERN. Isso porque, ao se iniciar o período/semestre, o professor de estágio não sabia como as aulas da rede estadual de ensino estavam acontecendo, fato que deixou explícita a ausência de um plano pensado para o momento anormal. [...]. (7U5)

Diante do cenários [SIC] que estamos vivendo e a necessidade do estágio remoto, percebi que a UERN não foi tão maleável [SIC] com relação a [SIC] carga horária, pois a maioria das escolas tinham aula apenas um dia no mês e alguns alunos estavam extremamente preocupados para cumprir a carga horária [SIC] do estágio [...]. (7U15)

Os relatos acima apontam para um problema gerado pela falta de consonância entre as ações da UERN e as ações das escolas campo de estágio. À parte as inseguranças e tensões atreladas ao retorno das aulas no formato remoto, alguns estagiários se viram na tarefa de cumprir com 40h de regência num campo que só oferecia aulas assíncronas, a cada 15 dias, enquanto em outros, as aulas eram dadas diariamente, com duração de 50 min cada aula, de forma síncrona, via *Google Meet*, nos horários normais das aulas, como acontecia no presencial. O registro de aulas semanais era feito de acordo com a realidade de cada escola e formato de ensino adotado e não havia, portanto, um padrão de registro seguido pela equipe de estágio do curso de Letras Português. O estagiário precisava estar a par dessa realidade e entender como se dava esse registro para, a partir dele, fazer o registro da carga-horária cumprida no estágio.

É possível perceber que a aflição de alguns estagiários se deu pelo fato de os planejamentos terem acontecidos em tempo real (TOMAZINHO, 2020); porém, é preciso reconhecer que isso ocorreu em virtude do contexto pandêmico, o qual fez com que o semestre de 2020.1 fosse experimental e emergencial, requerendo ações imediatas, em que foi preciso integrar-se, refletir e rever suas práticas educativas as novas formas tecnológicas (COSCARRELLI; RIBEIRO, 2005).

Já em relação aos campos de estágio:

[...] o campo de estágio foi acolhedor e, sobretudo, amigável. Nele, pôde-se acreditar que a prática docente poderia acontecer e, acima de tudo, dar certo, em virtude de todo apoio e acompanhamento tanto do professor quanto da equipe pedagógica. As visões antagônicas revelam, desse modo, que a aproximação do estagiário se deu diretamente in loco, no acontecer das aulas, visto que elas estavam ocorrendo, na maioria das vezes, de 15 em 15 dias via *Google Meet*, de forma síncrona, e envio de materiais, de forma assíncrona. Dessa forma, o estagiário pôde aproximar-se da docência planejando e ministrando aulas [...]. (7U5)

[...] Sobre o campo de estágio podemos falar que fomos muito bem recebidas pela coordenadora e supervisor de campo. Esse acolhimento e confiança em nós depositada facilitou [SIC] muito a nossa adaptação no cronograma escolar e conseqüentemente a nossa atuação durante o estágio. (7U14)

[...] Quanto ao campo de estágio, foi uma experiência diferente do contato real, mas, por outro lado, foi um aprendizado novo e muito válido frente às exigências que a modernização e tecnologias nos fazem enquanto docentes. (6B20)

Em relação ao campo de estágio, a escola em questão apresentava certas dificuldades em adequação a [SIC] nova realidade, a mesma usava o

Whatsapp como meio de dar aulas, com isso, acredito que os alunos não conseguiram absorver bem os conteúdos. (6B21)

[...] Quanto ao campo de estágio, conseguimos nos aproximar o máximo possível da realidade do ensino remoto na escola, com toda a comunidade escolar. No entanto, percebe-se que essa aproximação e vivência no ensino remoto jamais será [SIC] como o presencial, as lacunas são enormes e os estagiários sofrem essa consequência na sua formação docente. (7U18)

Por meio dessa última resposta, a estagiária defende que, apesar da realizável aproximação com a futura prática docente na modalidade remota, ocorreram lapsos no que tange a formação do professor-estagiário, visto que não trouxera a mesma concretização da futura realidade profissional como no presencial. Uma vez que, com o distanciamento emergencial,

a vivência com os pares da formação, a interação simétrica com os colegas de estágio do ensino universitário e as interações assimétricas com alunos e profissionais de escolas de educação básica são remodeladas para o ambiente virtual. (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 15)

Porém, é possível inferir também que lacunas maiores poderiam vir a existir se o formando do DLV (FALA/UERN) não tivesse a oportunidade de ter estagiado remotamente: o mercado atual e futuro exigirão do professor saberes e habilidades que foram adquiridas a partir da adesão ao ensino remoto. Souza e Ferreira (2020, p. 15) relatam que “a ausência da vivência na escola na condição de estagiário e como instituição formadora e educativa é uma catástrofe para nossas vidas em sociedade”. Portanto, a UERN e o campo de estágio acompanharam a mudança do quadro educacional vivenciado e auxiliou os estagiários nas adaptações possíveis.

Muitos dos participantes relataram que, apesar das dificuldades, as escolas-campo se mostraram acolhedoras e abertas às proposições, em que novos aprendizados e adaptações ocorriam mutuamente; todos os envolvidos nesse processo de inserção (supervisor acadêmico, o próprio estagiário e supervisor de campo) contribuíam uns com os outros, no decorrer das novas adversidades que surgiram durante a transição emergencial do presencial para o remoto, sendo o estágio verdadeiramente uma ponte entre a faculdade e a escola. Assim, os campos de estágios também auxiliaram os discentes quanto aos novos mecanismos didático-pedagógicos utilizados por eles no contexto de pandemia. Pimenta e Lima (2011, p. 55) defendem que o conhecimento possibilitado com a prática de estágio nas escolas-campo:

[...] envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino [...]. Envolve o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas.

No tocante à segunda questão analisada, pela qual foi solicitado aos alunos que falassem sobre os maiores desafios enfrentados para a plena realização do estágio supervisionado na modalidade remota, alguns relataram sobre: a falta de experiência, principalmente com as ferramentas tecnológicas; a adaptação às novas formas de ensinar e aprender, que trouxeram muita insegurança em relação ao planejamento e à ministração das aulas; problemas relativos ao acesso às tecnologias para o ensino remoto ou conexão de internet; o choque entre os calendários escolar e o acadêmico; o cumprimento da carga-horária; e a evasão e interação dos alunos-campo.

A falta de experiência com a docência é comum ser um desafio durante o estágio supervisionado, principalmente para os discentes de Prática de Ensino I (6º período), porém, na medida em que vão sendo inseridos e se tornam agentes de sala de aula, “a experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho.” (TARDIF, 2007, p. 86). E, com a adesão ao ensino remoto, adaptar-se ao modelo educacional emergencial, a carência de letramento digital para planejar e fazer uso das novas metodologias necessárias se tornaram novos desafios, uma vez que muitas mudanças surgiram no decorrer do semestre, como constatados a seguir:

Os maiores desafios se deram no tocante à questão da adaptação propriamente dita, no que diz respeito a toda uma adequação e reformulação de planejamento de aulas pensadas para ser repassadas na sala presencial e sendo necessário serem utilizadas em outras metodologias, outros formatos, através de ferramentas virtuais síncronas e assíncronas, em que se fazia necessário um conhecimento e prática pré-estabelecidos para seu uso, e claro também os fatores de problemas com a conexão de internet que são comuns nessa forma remota de ensino. (6B1)

O contato mais próximo com os alunos. Para quem não tem experiência com salas de aula, o ensino remoto traz essa adversidade. Outro desafio como docente e que também foi enfrentado e relatado pelos alunos foi a utilização das ferramentas [SIC] digitais. Durante o período de estágio foi possível observar os obstáculos enfrentados pelos alunos com relação à forma de ensino, pois a maioria não dispunha de computadores ou tablets [SIC], acompanhando as aulas via celulares. Outra dificuldade é o acesso à internet. (6B20)

Aprender a usar novas ferramentas, gravar aulas, não poder ver a reação dos alunos às explicações, ensinar numa modalidade que não estava prevista (passamos o curso inteiro aprendendo a fazer tudo de forma presencial e agora tivemos que nos adaptar), completar a carga horária (considerando que muitas escolas diminuíram a quantidade de aulas) e a diminuição na quantidade de alunos que participaram das aulas. (6A10)

O estágio supervisionado na modalidade remota foi muito difícil, porquanto não se sabia, primeiramente, como iria ocorrer. Os desafios, nesse sentido, foram muitos. Destaca-se, dentre outros, a insegurança de planejar e ministrar uma aula que, na maioria das vezes, não se tinha retorno dos alunos de modo a avaliar se o que estava sendo proposto atendia às necessidades de aprendizagem dos estudantes; isso porque muitos nem assistiam às aulas, quando síncronas, nem faziam as atividades, quando assíncronas. Outros fatores, como a não garantia de uma Internet sempre funcionando no momento das aulas, como a posse de aparelhos eletrônicos adequados, constituíram-se em grandes desafios à realização do estágio. (7U5)

Dominar as tecnologias e/ou a(s) tentativa(s) de se adaptar foram(são) sem dúvidas, um grande desafio enfrentado por todos que fazem a educação atual; pois a sociedade contemporânea exige que o professor se aproprie desses conhecimentos, para que, de posse deles, possa ensinar seu alunado a usufruir de novas tecnologias em sala de aula. Todavia, grande parte dos alunos-campo e/ou até mesmo alguns dos professores-estagiários não dispunham de equipamentos apropriados, como computadores, *notebooks* ou *tablets*, para assistir às aulas e realizar as tarefas propostas, tendo somente o celular como a único recurso usado; outros nem tinham acesso à rede ou tinham problemas de conexão, sendo instável e dificultando ainda mais a progressão do estágio, alimentando outras dificuldades que ganharam destaque nas respostas: a evasão e a interação dos alunos.

O maior desafio esteve na questão da frequência dos alunos, pois uma boa parte dos alunos não possuíam acesso à Internet ou até mesmo falta de aparelhos eletrônicos que possibilitassem assistirem aula. (7U12)

Constatamos que a relação dos alunos mediante o meio tecnológico, no que concerne a aprendizagem, não foi tão considerável, pois os alunos apresentaram certa negligência nas entregas de atividades e, sobretudo, engajamento nas aulas. Além disso, notamos que apenas uma parcela dos discentes presenciavam as aulas síncronas, mas outra parcela um pouco maior atendia as exigências das aulas assíncronas. Contudo, devemos levar em consideração que alguns alunos não podiam ter acesso ao ensino remoto, devido às condições socioeconômicas familiares às quais não compreendia o uso de aparelhos eletrônicos ou acesso a uma rede de internet. (7U19)

Dentre os maiores desafios enfrentados durante meu estágio remoto está a interação com os alunos. O fato de pouco se pronunciarem a respeito dos conteúdos ministrados (seja via chat ou microfone) fez com que o diálogo (até então natural em âmbito presencial) se tornasse algo "forçado". Isso me

diminuía o interesse em continuar lecionando. Além disso, o planejamento para as aulas (em virtude do tempo reduzido desta) se tornou, de igual maneira, um grande desafio. O cronograma de conteúdos sofreu diversas alterações ao longo do estágio remoto, tendo que se adaptar à realidade da sala de aula e dos regimentos implementados pela instituição de ensino concedente, resultando em matérias "mastigadas", sendo delas extraídas somente o primordial, muitas vezes pulando etapas de aprendizado. (7U4)

O professor como mediador do conhecimento escolar deve perceber a necessidade do seu alunado e agir sobre ela. No ensino remoto, reconhecemos que o planejamento requer uma análise mais minuciosa, no qual entendemos o interesse do aluno como algo muito desafiador, pois ele precisa ser instigado ao ponto em que se sinta interessado a participar das aulas assiduamente. Porém, se a dinâmica utilizada nas aulas não for convidativa, bem sintetizada, bem atrativa, poderá acarretar um aproveitamento menor. Rodrigues (1976) defende que é preciso despertar neles o desejo, o prazer e o interesse por uma nova aprendizagem, em que ao aprender o aluno se sinta instigado e motivado a querer saber mais, porém, “quando, por infelicidade, o contrário acontece, o aluno tende a rejeitar não só a disciplina que não consegue aprender, mas também tudo quanto a ela se refira, inclusive o mestre e até a própria escola.” (RODRIGUES, 1976, p.179). Portanto, pensar em todas essas questões solicita do docente uma nova formação inicial e permanente, um novo olhar e agir sobre as diversas situações advindas.

De acordo com Libâneo (2006), na fase de planejamento (temática de muitas respostas), o estagiário deve fazer uso das observações feitas (comportamento, conhecimento prévio do assunto, desempenho, etc.) da turma na qual aplicará sua regência, para assim produzir suas aulas objetivando atender a maior demanda possível, isto é, elaborar aulas que possam atender tanto no quesito linguístico, como também atrair o aluno, a partir de suas particularidades, para um melhor desempenho da aprendizagem. Portanto, atesta-se que a ação de planejar é primordial na vida do professor, a qual se intensificou nesse novo formato de aula remota emergencial.

No entanto, os conteúdos tiveram que ser suprimidos: “O maior desafio foi a adequação de dar uma aula de 50 minutos por semana onde teria que aplicar tudo de uma forma extremamente simples e clara.” (6B3). As sequências didáticas tiveram que ser (re)planejadas de forma repentina, com enfoque somente no que fosse essencial, de forma mais objetiva, devido à redução/adequação do tempo das aulas, dado que, se no presencial as aulas expositivas já eram enfadonhas, no

ensino remoto, então, elas tendem a ser mais exaustivas (RODRIGUES, 2020). O contato entre o professor-estagiário e seu alunado nesses encontros remotos na Educação Básica foi superficial, visto que o AVA não proporciona a mesma proximidade da sala de aula presencial. A carência de aparelhos tecnológicos adequados, a própria rede de internet, timidez ou até mesmo desinteresse dos alunos-campo, talvez, tenham sido alguns dos fatores os quais dificultavam a interação nas aulas remotas, tornando-se um grande desafio na regência dos professores-estagiários. Além desses, o calendário escolar e acadêmico são citados como desafios, visto que o semestre da universidade aconteceu em um curto período de tempo e o ano letivo das escolas-campo com várias interrupções, dificultando o cumprimento da carga-horária dos estagiários:

As dificuldades foram muitas, desde o grande número de evasão, até as maneiras certas de chamar a atenção dos alunos que conseguiam entrar nas aulas. Outra dificuldade foi o pouco tempo referente ao semestre, dificultou bastante para completar as horas aulas exigidas. (7U22, 2021)

Sem dúvidas manter a interação com a turma. Muitas vezes poucos alunos participavam das aulas síncronas, então era menos participação e interação. Outro desafio é se adaptar ao calendário da escola, as vezes [SIC] fica corrido para concluir o estágio. (6A16)

Mais uma vez a questão da carga-horária do componente curricular aparece como desafio: “O maior desafio com o qual me deparei foi, sem dúvida, a carga horária que tínhamos de cumprir em um curto período de tempo. Isso me gerou ansiedade e insegurança, fato que foi para mim um grande empecilho.” (7U8). Para muitos, essa questão da carga-horária e o curto período de tempo do semestre causou certa angústia, pois ao agir diante do novo, ainda por cima emergencialmente, trouxe apreensão e insegurança até mesmo para aqueles que já tiveram experiências com as práticas de estágio. Talvez, o fato de não saber e/ou não entender antecipadamente como registrar tais horas, tenha sido o motivo desse desafio.

Consecutivamente, na terceira pergunta do questionário, solicitamos aos sujeitos participantes que comentassem sobre as contribuições mais significativas do estágio remoto para sua formação, para assim, identificar, além das contribuições, quais foram os saberes docentes adquiridos nas experiências como professores-estagiários do ensino remoto na Educação Básica.

O estagiário 7U8 relatou: “Creio que a única experiência que me foi positiva foi o contato com a tecnologia existente no âmbito educacional.” Dessa maneira, o estágio remoto emergencial pode ter sido um desapontamento perante expectativas do estagiário quanto a sua formação, talvez, pelo fato dele só ter tido atividades assíncronas, devido à difícil realidade vivenciada pelo seu campo de estágio (escolhido por ele). Sendo assim, professores-estagiários que já tiveram uma pequena experiência docente no presencial, tiveram que se restringir apenas às aulas gravadas e/ou produção de atividades.

Paralelamente a isto, outros estagiários, com realidades semelhantes ou menos desfavoráveis, evidenciaram que, apesar das dificuldades, o aprendizado adquirido durante o estágio supervisionado remoto foi muito significativo e relevante para sua formação inicial docente. As práticas de estágio na modalidade remota fizeram com que os estagiários adquirissem novas experiências e conseqüentemente novos saberes, pois, “numa disciplina, aprender é conhecer. Mas, numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo.” (TARDIF, 2007, p. 271). Foi possível também perceber a importância de trabalhar com as novas tecnologias e suas ferramentas como instrumentos pedagógicos, uma vez que, o processo de ensino e aprendizagem é mutável e está sujeitos a adaptações a depender do contexto.

Para os que tiveram o contato somente com o estágio remoto:

A contribuição mais significativa, sem dúvidas, foi o aprendizando [SIC] que conquistei a partir do contexto inédito de realizar meu primeiro estágio a distância, remotamente. A partir da experiência da regência, pude refletir sobre o quão é importante saber trabalhar nas mais diversas situações, pois o contexto de "aulas remotas" atinge diretamente o fazer docente e suas metodologias. Foi possível concluir que o estágio (remoto) funciona sim como uma forma de incluir o estagiário a viver a realidade de uma instituição, mesmo de maneira atípica, visto que essa troca é fundamental para a minha posterior formação docente. (6B1)

Como contribuição posso afirmar que essa vivência contribuiu de forma positiva tanto para a minha formação profissional como pessoal, possibilitando refletir sobre o fazer docente e suas metodologias perante as mais diversas situações e formas de trabalhar, adaptando-se e enfrentando as dificuldades que a realidade atual apresenta. (6B20)

Percebemos que foram contribuições marcantes, apesar dos desafios, para a formação inicial dos estagiários, que acarretarão diversas novas metodologias e reflexões durante sua futura atuação e formação continuada: “Trouxe experiências

que serão validas para sempre. Me adaptei as aulas remotas, aprendi a manusear certas plataformas, a gravar e editar vídeo aulas, coisas que se não fosse a modalidade remota eu não teria o domínio.” (6A16). O estágio remoto trouxe consigo novas formas do licenciando enxergar o ensino, tendo-o como algo necessário, mutável, reflexivo e adaptável. No qual, ao longo dessa trajetória, encaravam os desafios e percebiam o esforço do professor ao tentar se adequar a novas realidades de ensino.

Já para os que tiveram oportunidade de estagiar em ambas as formas de ensino (presencial e remota):

A contribuição mais significativa do estágio remoto para a minha formação docente passa, primordialmente, pelo bom manuseio de ferramentas virtuais de ensino, como o Google Meet, o Google Formulários e o Google Classroom, até então "inexistentes" em meu inventário de práticas pedagógicas. Devido a isso, me sinto um professor mais completo em exercer atividades educativas, tanto na esfera presencial, quanto na virtual. (7U4)

Tendo em vista que, o estágio supervisionado I foi realizado de forma presencial, ter a experiência de participar da disciplina de estágio supervisionado II de forma remota foi bastante relevante para a formação acadêmica, onde desta forma pôde-se adquirir uma nova experiência bastante diferente do ensino presencial. Deste modo, agora sinto-me preparada para ministrar aulas de forma remota. (7U11)

Tanto o estágio supervisionado, quanto as aulas da disciplina Prática de Ensino II, foram de grande relevância para o meu processo de formação docente. Todas as etapas e fases da disciplina, juntamente com as dificuldades que passamos, contribuíram muito para que eu, como aluna de licenciatura em Letras Português passasse a me ver, de fato, como uma aspirante a professora. (7U14)

Apesar das dificuldade [SIC] que enfrentei, percebi que o professor ele deve estar preparado pra [SIC] literalmente tudo e é isso que o estágio remoto contribuiu. Me fez pensar cada vez mais que eu devo estar sempre preparada para qualquer coisa que por ventura possa surgir em uma aula. Contribuiu também para que eu ficasse mais ligada com as tecnologias. (7U15)

Constatamos que a relação de aluno-professor contribuiu positivamente para promover um ambiente harmonioso dentro dos encontros via Google Meet, pois foi dessa forma que conseguimos envolver os alunos nas aulas e nas atividades propostas. Assim, de todas as conquistas postuladas nesse período, a de maior relevância foi conseguir administrar os horários e espaços das aulas com êxito, justamente, em virtude das relações construídas ao longo de todo esse processo com a turma vigente. (7U19)

Apesar de o estágio supervisionado ter ocorrido de forma remota, modalidade totalmente desconhecida, é possível reconhecer que houve contribuições. Entre elas, destaca-se a oportunidade de conhecer outra forma de ministrar as aulas de Língua Portuguesa, com variados recursos de modo facilitado, tais como: documentários, filmes, entrevistas,

reportagens. Essas ferramentas tornaram as aulas mais dinâmicas e, por isso, devem ter contribuído como um meio facilitador à aprendizagem. (7U5)

Experiência maravilhosa, bastante proveitosa para minha formação profissional, pois abriu novas possibilidades para o ensino, um desafio significativo e com um bom retorno dos alunos nas realizações de atividades. Acredito que o modelo remoto de ensino tenha chegado para ficar, não para substituir o modelo tradicional, mas para somar e melhorar ainda mais o ensino e a interação (aluno, tecnologia e professor). (7U12)

Os participantes reconheceram que os recursos didáticos e pedagógicos, a afetividade na relação professor e aluno, e a utilização das TICs para facilitar o ensino de Língua Portuguesa foram(são) fundamentais no processo de ensino-aprendizagem do estágio supervisionado remoto. Em que, atuar nesse contexto educacional, proporcionou-lhes saberes diferentes dos convencionais, com maior destaque os *saberes experienciais* e *profissionais* (TARDIF, 2007), e os feito perceber um mundo de novas possibilidades, no qual o ensino pode seguir outras nuances (re)significativas. Gerando, pois, mais confiança e proficiência para seu exercício profissional, principalmente para os que tiveram contato com o presencial e o remoto, reconhecendo-se como professor “mais completo”, “preparado” para as adversidades da educação, “aspirante” ao magistério, fortalecidos em sua formação inicial docente.

À vista disso, é possível perceber que até mesmo professores, que eram resistentes à utilização de tecnologias como ferramentas de trabalho, inseriram-nas em suas práticas e se abriram para novas possibilidades de ressignificar seu fazer pedagógico (RODRIGUES, 2020).

Portanto, reconhecemos o estágio como período importante na formação do licenciando; como “[...] espaço de diálogos e lições, de descobrir caminhos, de superar os obstáculos e construir um jeito de caminhar na educação de modo a favorecer resultados de melhores aprendizagens [...]” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 129); em que a sala de aula, ainda que virtual, torna-se um ambiente formativo e construtivo, rico em possibilitar (auto)reflexões nos sujeitos inseridos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É indiscutível a importância do estágio supervisionado para a formação profissional de estudantes do ensino superior, por se tratar de um componente curricular que lhes proporciona o contato direto com a atuação profissional, nas

realidades mais diversas, onde se dará o encontro com desafios e aprendizados e com reflexões importantes para o exercício profissional.

O objetivo desta pesquisa nos permitiu algumas reflexões sobre a realização do estágio remoto, em meio a um contexto de isolamento social. Os resultados obtidos nos mostraram os principais desafios e contribuições que o estágio supervisionado remoto apresentou para formação inicial dos discentes de Letras Português, da FALA/UERN, no semestre de 2020.1. É também nossa intenção alimentar as frequentes reflexões acerca dessa fase tão singular na vida dos discentes. Como ressaltam Pimenta e Lima (2011, p. 140): “A luta por um estágio melhor vincula-se à luta pela melhoria dos cursos de formação de professores, pela valorização do magistério e por uma escola de ensino fundamental e médio mais democrática.”

Com base em nossas leituras e análises, constatamos que a atuação da universidade e dos campos de estágio no processo de formação teórica e prática de estagiários no contexto de ensino remoto se deu, na maioria dos casos relatados, de forma positiva, apesar das adversidades próprias do contexto de pandemia. Observamos os esforços tanto da UERN quanto dos campos de estágio no sentido de adaptarem-se ao modelo de ensino remoto, a partir da busca por capacitação e adequação de suas práticas à nova realidade

No entanto, ficou evidente, com base nas peculiaridades do ensino remoto, a necessidade de uma maior atenção à proposta de atividades práticas a serem cumpridas pelos estagiários, uma vez que o modelo adotado para o semestre em questão ainda se mostrava muito voltado para o ensino presencial, com carga-horária elevada para o cumprimento das práticas no ensino remoto e com uma necessidade de adaptação de conteúdo a um tempo de aula reduzido.

No que se refere à aproximação entre universidade e campos de estágio frisamos a importância de um trabalho em conjunto, voltado para os propósitos de uma formação docente capaz de se adaptar, de resistir às mais diversas realidades de ensino e promovam o pleno desenvolvimento profissional do estagiário. Isso exigirá um trabalho de diagnóstico e avaliação das escolas-campo no sentido de conhecer suas realidades, compreender as dificuldades e propor alternativas de enfrentá-las a partir da realização do estágio supervisionado.

Em se tratando dos desafios enfrentados pelos estagiários e relatados em nossa pesquisa, ganhou destaque o processo de adaptação emergencial para o

ensino remoto; marcado pela falta de letramento digital; de recursos tecnológicos, de um planejamento que garantisse um estágio mais tranquilo e até de uma melhor compreensão sobre a nova realidade da sala de aula virtual, tão diferente daquela à qual os estagiários já conheciam e esperavam.

Investir nessa aproximação com as novas tecnologias voltadas para o ensino de Língua Portuguesa, a partir de componentes integrados à grade curricular do curso poderá garantir, ainda na formação inicial, um melhor aproveitamento destas e um enriquecedor conjunto de saberes que, ao que tudo indica, serão de grande importância para o trabalho do professor em sala de aula. Na qual, de posse desse conhecimento e domínio das tecnologias, o estagiário poderá desenvolver melhor suas aulas, tornando-as mais atrativas, fazendo uso de textos multimodais, e, com isso, tirar maior proveito do tempo e dos recursos pedagógicos, promovendo junto a seus alunos a participação, a criticidade, a leitura, a produção de textos, nos mais variados gêneros, como sendo uma maneira de diminuir a evasão nas aulas.

Em seus relatos, os sujeitos de nossa pesquisa salientaram o quanto esse contato com novas tecnologias lhes auxiliou na superação de desafios e proporcionou aprendizados significativos para sua formação inicial: a adaptação ao ambiente virtual foi realizada; foram adquiridas novas possibilidades de planejar, ensinar e aprender por meio das TIC; aquisição de novos *saberes experienciais* e *profissionais*, gerando mais segurança quanto a sua futura atuação profissional. Registre-se aqui nosso entusiasmo para que isso faça parte da formação dos futuros alunos do curso, independentemente de o estágio ser remoto ou não.

Sobre a dinâmica do estágio supervisionado, os estagiários sugeriram que a UERN dê continuidade à possibilidade do discente estagiar na cidade onde reside; dê mais condições aos supervisores acadêmicos e aos próprios estagiários para cumprir com suas atividades práticas, seja através de apoio pedagógico, psicológico e/ou financeiro, oferecendo-lhes condições mínimas para que o estágio seja realmente supervisionado. Visto que, o sistema exige resultados, mas pouco investe, e que é necessário encarar a realidade das escolas, principalmente as de rede pública.

Observamos ainda que estágio precisa ser uma atividade permeada de reflexões: tanto da instituição formadora, em repensar as práticas avaliativas no que tange a todo o processo de mediação e inserção do discente, quanto à autoavaliação dos próprios estagiários, em analisar e ressignificar suas concepções

e seu modo de atuação na sala de aula, dado o caráter dinâmico que tem o próprio cenário da educação.

Constatamos que cada fase de estágio proporciona aprendizado(s) conexo(s). Na fase de observação, a partir do(s) olhar(es) mais crítico(s) sobre a docência, a fase de planejamento que, além dos conhecimentos adquiridos e aperfeiçoados, proporciona mais organização das atividades. E na fase da regência, com a construção de diversos saberes, especialmente os *experenciais*, a partir das atividades realizadas e das relações travadas com toda a comunidade escolar.

Reconhecemos como oportuna a decisão do DLV ao incluir também os componentes de Prática de Ensino I e Prática de Ensino II como atividades remotas, pois, de acordo com os participantes desta pesquisa, estagiar nesse novo formato foi uma experiência ímpar, de grande valia para a formação inicial docente. Se os estagiários não tivessem passado por essa prática remota, com certeza, acarretaria lacunas à formação, no que se refere à aquisição de saberes ligados aos processos de ensino-aprendizagem e a busca por novos conhecimentos e habilidades úteis ao exercício profissional.

À guisa de conclusão, sendo esta pesquisa parte da nossa formação e sobre nossa formação, esperamos que ela possa alimentar o conjunto de estudos e reflexões sobre o estágio supervisionado, e que possam servir como uma modesta contribuição frente às possíveis melhorias no processo de condução dos estágios no curso de Letras Português da FALA/UERN.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Hubeônia Morais de. **A mediação do professor na constituição da autoria em textos de alunos de Letras**. 2016. 230f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Natal, 2016.
- ALVES, Lynn. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 4 jun. 2020. Universidade Tiradentes. <http://dx.doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>.
- BARREIRO, Iraide Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BISSOLI, Ligia Maria Sciarra. Construindo espaços de formação: o diálogo entre Universidade e Escola. In: CHALUH, Laura Noemi. **Escola-Universidade: olhares e encontros na formação de professores**. São Carlos: Pedro e João, 2012. p. 127-136.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portal MEC. **O que é educação a distância?** SD. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12823:o-que-e-educacao-a-distancia> . Acesso em: 14 mar. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 14 mar. 2020
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 07 mar. 2021.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC**. D.E.L.T.A., São Paulo, vol. 25, n. 1, p. 1-38, 2009.
- CARMO, Renata de Oliveira Souza; FRANCO, Aléxia Pádua. Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários na educação a distância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-29, 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698210399> .
- COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.) **Letramento digital**. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação matemática: Da teoria à prática.** – 23ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2012.

DLV-UERN. **Projeto pedagógico do curso de Letras: língua portuguesa e respectivas literaturas.** Mossoró-RN, 2014

DOXSEY, Jaime Roy; DE RIZ, Joelma. **Metodologia da pesquisa científica.** ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2002-2003. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 22ª.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Porto: Ed. Porto, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Carlos Luiz; PIMENTA, Selma Garrido. **Reverendo o Ensino de 2º Grau, Propondo a Formação do Professor.** São Paulo Cortez, 1990.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez Editora, 2006.

MADUREIRA, André Luiz Gaspari; SILVA, Fabrício Oliveira da. Fonética e Fonologia na docência: contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem / Phonetics and Fonology through teaching. **Educação em Foco**, [s.l.], v. 20, n. 31, p.73-94, 5 set. 2017. Educacao em Foco.

<http://dx.doi.org/10.24934/eef.v20i31.1262>

MARINHO, Anna Raquel da Silva *et al.* FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM QUESTÃO: O PIBID na licenciatura em informática. **Anais do XXI Workshop de Informática na Escola (WIE 2015)**, Maceió, v. 21, n. 1, p. 370-379, 26 out. 2015. ISSN 2316-6541. Disponível em: <<https://br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/5056>>.

Acesso em: 24 mai 2021. doi: <http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wie.2015.370>.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** 2.ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. DOI <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=17123&path%5B%5D=8228> . Acesso em: 14 mar. 2021.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Desafios e rupturas no ensino da língua materna e na formação docente: a contribuição das ideias linguísticas. In: SILVA,

Camilo Rosa. (org). **Ensino de Português: demandas teóricas e prática**. João Pessoa: Ideia, 2007. p. 293-309.

PIMENTA JÚNIOR, Deusdete Fernandes. **A formação do professor de língua portuguesa: um olhar sobre o diálogo entre teoria e prática no estágio supervisionado**. / Deusdete Fernandes Pimenta Júnior.- Mossoró - RN, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: _____. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**. 2005/2006. n. 3 e 4, v. 3, p. 5-24.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação. – Série saberes pedagógicos)

POLIDORO, Lurdes de Fátima; STIGAR, Robson. A transposição didática: a passagem do saber científico para o saber escolar. **Ciberteologia – Revista de Teologia & Cultura**. Ano VI, n. 27. São Paulo: Edições Paulinas, jan/fev. 2010, p. 153-159.

RODRIGUES, Alessandra. Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, jun. 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/>. Acesso em: 27 set. 2020.

RODRIGUES, Marlene. **Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano**. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil. 1976.

ROMANELLI, Geraldo. **A entrevista antropológica: troca e alteridade**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, p. 119-133, 1998.

SILVA, Silvio Profirio da. O estágio supervisionado obrigatório no curso de letras: contribuições para a formação do professor de língua portuguesa. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p. 105-120, jun. 2013. Disponível em: <https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/09/105-120-O-est%c3%a1gio-supervisionado-obrigat%c3%b3rio-no-curso-de-Letras-contribui%c3%a7%c3%b5es-para-a-forma%c3%a7%c3%a3o-do-professor-de-L%c3%adngua-Por.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

SILVA, Wagner Rodrigues; MELO, Livia Chaves de. **Relatório de estágio supervisionado como gênero discursivo mediador da formação do professor de língua materna**. Trabalho Linguística Aplicada, Campinas, 47(1) - Jan./Jun, p. 131-149, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; LUCENA, Josete Marinho de.; SEGABINAZ, Daniela. (2014). Estágio supervisionado e ensino de língua portuguesa: reflexões no curso de Letras/Português da UFPB. **Raído**. Dourados: EdUFGD, v. 8. n. 15, pp. 205-226.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, [S.L.], v. 13, n. 32, p. 1-19, 4 out. 2020. Revista Tempos e Espaços em Educação. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14290> .

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, (2002) 2007.

TOMAZINHO, Paulo. **Ensino Remoto Emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar**. 1. ed. Porto Alegre: SINEPE/RS, Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2YkZrqx> . Acesso em: 18 fev. 2021.

UERN (RN). Comissão Especial de Consulta (org.). **Retomada de Atividades Acadêmicas por Acesso Remoto**. Mossoró: UERN, 2020. 22 p. Coordenação Prof. Wendson Dantas de Araújo Medeiros. Disponível em: http://www.uern.br/controladepaginas/ENSINO-REMOTO/arquivos/5962caderno_1_ensino_remoto.pdf. Acesso em: 01 dez. 2020.

ZABALZA, Miguel. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. I. ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção Docência em Formação: saberes pedagógicos).

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participar da Pesquisa

23/03/2021

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

Este é um convite para você participar da pesquisa "ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA DOCÊNCIA: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO REMOTO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A FORMAÇÃO INICIAL", que tem como pesquisador responsável Eduardo Reinaldo de Medeiros, sob orientação do Prof. Me. Deusdete Fernandes Pimenta Júnior.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar os principais desafios e contribuições que o estágio supervisionado remoto apresenta para professores de Língua Portuguesa, em sua formação inicial, no curso de Letras Português (DLV/FALA/UERN), no semestre de 2020.1. Neste sentido, caso aceite o convite, você será submetido(a) ao preenchimento de questionários. Sua participação pode ter como risco a sensibilização ocasionada por reflexões sobre as especificidades do curso de Letras enquanto contexto da formação, as especificidades do Estágio Supervisionado Remoto, as especificidades do Professor de Língua Portuguesa. Como benefício é previsto que, através dos relatos seja possível uma reflexão crítica sobre como o estágio remoto tem contribuído ou não para sua formação no Curso de Letras.

Caso aceite colaborar com a pesquisa, assumo o compromisso de manter o sigilo do seu nome (ele não será identificado em nenhum momento – usaremos um pseudônimo). Você receberá uma cópia desse formulário como garantia de que não sofrerá nenhum dano decorrente dessa pesquisa.

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *

2. Nome completo *

23/03/2021

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

3. Em qual período do semestre letivo 2020.1 você realizou o estágio supervisionado remoto? *

Marcar apenas uma oval.

- 6º período (Prática de Ensino I - Matutino)
 7º período (Prática de Ensino II - Noturno)

4. Declaro que compreendi os objetivos dessa pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios e concordo em participar voluntariamente da pesquisa "ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA DOCÊNCIA: desafios e contribuições do ensino remoto de língua portuguesa para a formação inicial". *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

5. Enquanto colaborador(a) da pesquisa "ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA DOCÊNCIA: desafios e contribuições do ensino remoto de língua portuguesa para a formação inicial", eu autorizo o pesquisador, Eduardo Reinaldo de Medeiros, aluno do Graduação em Letras –(DLV/FALA/UERN), a prerrogativa de fazer uso das informações por mim repassadas por escrito, na elaboração da sua monografia de graduação em Letras. *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B - Questionário: Estágio Remoto 2020.1

21/03/2021

Questionário: Estágio Remoto 2020.1

Questionário: Estágio Remoto 2020.1

Por meio deste questionário, nossa pesquisa tem como objetivo investigar os principais desafios e contribuições que o estágio supervisionado remoto apresenta para a formação inicial docente de alunos do curso de Letras Português (FALA/UERN), no semestre de 2020.1.

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *

2. Nome completo *

3. 1 - Considerando a experiência no estágio remoto, como você analisa a atuação da UERN e do campo de estágio na sua aproximação com a realidade escolar e com a docência? *

4. 2 -Fale um pouco sobre os maiores desafios enfrentados para a plena realização do estágio supervisionado na modalidade remota? *

21/03/2021

Questionário: Estágio Remoto 2020.1

5. 3 - Comente sobre as contribuições mais significativas do estágio remoto para sua formação docente. *

6. 4 - Você gostaria de sugerir alguma mudança para uma melhor organização e/ou realização do estágio supervisionado em Letras (FALA/UERN)?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários