



DOI: <http://dx.doi.org/10.46375/relaec.30795>

## ESTÁGIO SUPERVISIONADO E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: quais os desafios para a formação docente?

SUPERVISED INTERNSHIP AND EMERGENCY REMOTE TEACHING: what are the challenges for teacher education?

**Thaís Vinhas** (Universidade do Estado da Bahia - UNEB), **Lorena Michelle Silva dos Santos** (Universidade do Estado da Bahia - UNEB)

**RESUMO:** Diante de um cenário educacional complexo e incerto, frente à COVID-19, diferentes práticas educativas foram desenvolvidas em todo o país, a partir da reestruturação e realização de aulas e atividades na modalidade do ensino remoto emergencial. Desse modo, nos cursos de Licenciatura, os Estágios Supervisionados, considerados disciplinas mobilizadoras da pesquisa e da reflexão nas relações concretas da prática, foram reestruturados/redesenhados para atender essa nova realidade. Assim, esse texto tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre uma experiência concreta que possibilitou um intenso exercício de investigação e pesquisa na organização de uma proposta de Estágio Supervisionado em dois cursos de Licenciatura na modalidade do ensino remoto, cujo fundamento foi a atuação contextualizada do/a professor/a e os estudos de Morin (2008; 2011), Imbernón (2006), Moran (2007), Souza e Ferreira (2021), dentre outros, como eixos estruturantes para pensar os desafios colocados pela pandemia para o exercício docente. Os resultados mostraram que os desafios impostos para o trabalho docente em tempos de incertezas, possibilitaram uma movimentação de saberes que foram necessários para o desenvolvimento da prática pedagógica durante o percurso do Estágio Supervisionado. A prática colaborativa entre as professoras da disciplina de Estágio e os docentes supervisores que atuam na educação básica, tornou-se o fundamento principal para pensar a organização e efetivação de uma prática de formação docente inicial no contexto da pandemia.

**Palavras-chave:** Ensino remoto; Estágio Supervisionado; Formação docente.

**ABSTRACT:** Faced with a complex and uncertain educational scenario, facing COVID-19, different educational practices were developed across the country, based on the restructuring and realization of classes and activities in the modality of emergency remote education. Thus, the Licentiate Degree courses, Supervised Internships, considered mobilizing disciplines of research and reflection on the concrete relations of practice, were restructured/redesigned to meet this new reality. Thus, this text aims to present some reflections on a concrete experience that enabled an intense exercise of investigation and research in the organization of a proposal for Supervised Internship in two undergraduate courses in the modality of remote teaching, whose foundation was the contextualized performance of/ the teacher and the studies of Morin (2008; 2011), Imbernón (2006), Moran (2007), Souza and Ferreira, (2021), among others, as structuring axes to think about the challenges posed by the pandemic for the teaching practice. The results showed that the challenges imposed on the teaching work in times of uncertainty, enabled a movement of knowledge that was necessary for the development of pedagogical practice during the course of the Supervised Internship. The collaborative practice between Internship teachers and supervisory teachers who work in basic education has become the main foundation for thinking about the organization and implementation of an initial teacher training practice in the context of the pandemic.

**Keywords:** Remote teaching; Supervised internship; Teacher training.

**Considerações iniciais**

Quem teria pensado que em 2020 o mundo seria acometido por uma pandemia que nos conduziria a novas formas de realização de práticas sociais, dentre elas, as práticas educativas? Essa indagação atualizada poderia compor o conjunto de indagações feitas por Edgar Morin sobre as imprevisibilidades do fluxo histórico em seu livro *os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (2011), e integrar o quadro reflexivo proposto pelo autor acerca da incerteza, que como um sopro provável ou imprevisto do destino, toca a história da humanidade e redireciona percursos e rotas.

A ideia de incerteza em Morin (2008; 2011) se correlaciona com o processo de formulação do conhecimento, em um movimento dialético de ordem e desordem, certezas e instabilidades. Assim, o autor considera que a incerteza é uma das bases para o desenvolvimento do pensamento complexo, sinalizando que o ato de conhecer é um processo aberto, contínuo e inacabado, portanto, a incerteza é "uma brecha intransponível no acabamento do conhecimento." (MORIN, 2008, p.68)

O princípio da incerteza em conexão com as práticas educativas fundamenta-se na percepção da complexidade do conhecimento e das interações entre saber e contexto, uma vez que é no chão de nossas realidades sociais, econômicas, políticas e culturais que temos a condição de estruturar processos lógicos do pensamento complexo para entender e atuar sobre essa realidade. Para tanto, a noção de complexidade considera a integração indissociável entre o todo e as partes que o compõe e dão sentido à realidade que se pretende conhecer.

Em 2020, o cenário educativo mundial e brasileiro se viu diante de

um quadro de incertezas causado pela pandemia do COVID-19 (BARRETO; ROCHA, 2020, SOUZA; FERREIRA, 2021; BARRETO, 2021; FERRAZ; FERREIRA; DUARTE, 2021). A configuração de um novo panorama para a educação, as necessárias medidas de isolamento social e as propostas de retorno das atividades em instituições educativas através do ensino remoto no Brasil, abalaram muitas das certezas sobre a formação e a atuação docente em um mundo aparentemente ordenado, e em certa medida previsível, das salas de aula físicas, dos currículos já elaborados, das práticas consolidadas, das interações presenciais e aproximadas.

Entretanto, diante de um cenário complexo e incerto, diferentes práticas educativas foram desenvolvidas em todo o país, a partir da reestruturação, ressignificação e realização de aulas e atividades na modalidade do ensino remoto emergencial.<sup>1</sup> Esse movimento aconteceu em um momento sensível da realidade brasileira, onde o Governo Federal operacionalizou um profundo contingenciamento dos recursos públicos destinados à educação, ao mesmo tempo em que ampliou a difusão de um discurso que ideologicamente procura construir e consolidar a ideia de "inutilidade" atribuída às licenciaturas por uma visão utilitária capitalista, pela desvalorização, e até mesmo criminalização, de sua profissão,

---

<sup>1</sup> Como exemplo, citamos o inventário organizado pela Secretária do Estado da Bahia sobre as práticas independentes realizadas por escolas públicas baianas no contexto da pandemia em 2020, e organizados em formato de ebook. BAHIA. Secretaria da Educação Destaque Anísio Teixeira em Gestão Escolar (Livro Digital): inventário de boas práticas 2020. / Secretaria da Educação do Estado da Bahia - Salvador: SEC, 2021.

quando o professor é estereotipado como um “doutrinador””. (BARROS et. al., 2020, p.50)

As experiências desenvolvidas na realidade pandêmica potencializam um campo de reflexão sobre o processo de formação docente que já evidenciava a necessária “formação para as mudanças e incertezas” (IMBERNÓN, 2006, p. 36), considerando que em diferentes medidas, as realidades de formação e atuação se articulam entre o previsível e o imprevisível.

A formação para as incertezas consiste no desenvolvimento de uma autonomia profissional fundamentada nos princípios investigativos e reflexivos que devem conduzir o fazer docente. Investigar e refletir são, portanto, fatores essenciais para a atuação contextualizada, crítica e autoral de professores/as. Esse processo se consolida na capacidade do docente identificar as variáveis que impactam, de múltiplas formas, sobre a sua profissão, reestruturando e ressignificando sempre que necessário a sua prática.

Para tanto, considera-se a formação inicial como momento essencial para discutir, problematizar e proporcionar experiências centradas na pesquisa e na reflexão como base da *práxis* docente, que pressupõe a busca constante de compreender a realidade em suas dimensões conjunturais e estruturais, para a elaboração de uma ação docente crítico-prática (SAVIANI, 2008).

Nos cursos de Licenciatura, os Estágios Supervisionados são considerados disciplinas mobilizadoras da pesquisa e da reflexão nas relações concretas da prática. Sua estrutura deve direcionar para uma formação

complexa, no sentido de que a ação docente não se encerra em si, mas envolve processos objetivos e subjetivos do trabalho do/a professor/a.

Nesse sentido, a ideia de pesquisa e reflexão propostas para a formação inicial de educadores se relacionada com a concepção de *práxis*, na medida em que estimula os futuros docentes a ampliarem a consciência de si enquanto sujeitos sociais, cujas ações devem ser orientadas pelas questões do seu tempo.

Diante dessa relevância, surgem algumas indagações: em tempos de incertezas demarcadas pela pandemia, quais os horizontes de possibilidades de ação crítico-prática podem orientar a formação inicial de professores/as no Estágio Supervisionado? Como organizar práticas formativas considerando as questões estruturais que negligenciam recursos para escolas e universidades? Como inserir no ambiente virtual os sujeitos da aprendizagem em uma realidade onde a desigualdade digital compõe o mosaico das históricas desigualdades sociais e educacionais? Essas indagações foram mobilizadoras de estratégias que possibilitaram um intenso exercício de investigação e pesquisa na organização de uma proposta de Estágio Supervisionado em dois cursos de Licenciatura na modalidade do ensino remoto.

Assim, esse texto objetiva apresentar algumas reflexões sobre uma experiência concreta de Estágio Supervisionado em dois cursos de Licenciatura na modalidade do ensino remoto, cujo fundamento foi a atuação contextualizada do/a professor/a e os estudos de Moran e os estudos de Morin (2008; 2011), Imbernón (2006), Moran (2007),

Souza e Ferreira (2021), dentre outros, como eixo estruturante para pensar os desafios colocados pela pandemia para o exercício docente.

## Estágio Supervisionado e Formação Docente

Formulações teóricas e contemporâneas sobre o Estágio Supervisionado como um campo epistemológico da formação docente, vem discutindo de forma significativa sobre a relação orgânica entre teoria e prática como dimensões indissociáveis do processo formativo, onde a pesquisa e a reflexão são concebidas como princípios articuladores da formação docente, em sua potência teórica, prática e política (BARREIRO; GEBRAN, 2006; PIMENTA; LIMA, 2011; VINHAS; MENDES, 2019).

Nesse sentido, o Estágio Supervisionado é concebido como espaço prático-investigativo e tem como objetivo a reflexão da realidade social e educacional e o desenvolvimento de ações sistematizadas sobre essa realidade. Assim, os processos formativos devem dialogar com os contextos que se apresentam para a vivência pedagógica, considerando as mudanças desses contextos.

A pesquisa e a reflexão na formação docente não condicionam o pensar sobre a ação pedagógica em si, mas a relação que é possível estabelecer entre essa ação e a prática histórico-social que a constitui, procurando reconhecer seus princípios reprodutivos e suas possibilidades transformadoras. Esse movimento compõe o que denominamos de *práxis*, que é o desenvolvimento consciente da ação pedagógica. Pimenta e Lima (2011) consideram que o Estágio

Supervisionado deve ser entendido como uma experiência que tem como objetivo formar para a construção da *práxis*.

A formação para *práxis* considera que a trajetória do professor/a é marcada por diferentes contextos como os profissionais, pessoais, sociais e políticos, que refletem de maneira direta na ação pedagógica. Na conjuntura pandêmica, os docentes tiveram que viver um novo tipo de experiência profissional, e se adequar às novas estratégias de ensino-aprendizagem. Adentrar e conhecer o contexto onde essas práticas estavam sendo pensadas e elaboradas torna-se fundamental nas dinâmicas de formação inicial na licenciatura.

Dessa forma, consideramos que a experiência compartilhada com os docentes que estavam na prática da sala de aula no ensino remoto iria proporcionar um espaço significativo de compartilhamento de saberes e vivências no Estágio Supervisionado, em um momento em que as incertezas direcionavam para a elaboração de novos pensamentos e práticas para a educação escolar e atuação docente.

Propor um processo formativo nessa conjuntura teve como objetivo garantir a formação inicial para a docência em um caráter emergencial, sem que o sentido de urgência afetasse a complexidade do movimento circular e integrado da teoria-ação-reflexão, processo fundamental no exercício profissional de professores e professoras. Retomamos o pensamento de Morin (2008) quando afirma que o movimento da ação pressupõe uma reflexão sobre a sua complexidade, e envolve a escolha por agir a partir de intencionalidades, considerando as

influências e relações dessa ação com a realidade.

Formar para as mudanças pressupõe também a compreensão de que as incertezas têm certos determinantes de previsibilidade, que potencializam a reprodução social ou tensionam suas bases. No percurso formativo e na interação com a educação básica, ficou evidenciado que o contexto pandêmico escancarou e impôs desafios urgentes, como a necessidade de repensar não apenas as metodologias que indicassem estratégias digitais de ensino-aprendizagem, mas também a falta de condições estruturais das escolas para o uso e acesso às tecnologias digitais e as problemáticas relacionadas à formação continuada de professores/as para atuarem na modalidade do ensino remoto.

Assim, tornou-se necessário realizar alguns questionamentos: quais os sentidos da formação docente para atuar em um contexto de ensino remoto, que além de exigir novas concepções teóricas e práticas, exige pensar as condições social e econômica dos discentes para o acesso aos meios tecnológicos em relação às atividades e aulas online? Como desenvolver e organizar aulas no ambiente virtual de forma inclusiva, considerando a necessidade do distanciamento social como medida vital de prevenção?

Foi seguindo essas indagações que estruturamos, de forma colaborativa, a disciplina de Estágio Supervisionado para os cursos de Licenciatura em Letras e História da Universidade do Estado da Bahia-UNEB/Campus XVIII. A proposta era desenvolver um processo formativo que possibilitasse, de alguma maneira, uma vivência no cotidiano docente e escolar através da

aproximação entre os discentes em formação com professores e professoras de escolas do Ensino Médio para conjuntamente pensar e elaborar caminhos para a prática docente no ensino remoto.

Ressaltamos que o cenário de incertezas permeou toda a prática, sinalizando a necessidade de redirecionar constantemente o percurso formativo para atender as demandas que se apresentavam e estavam sempre relacionadas com as deliberações políticas verticalizadas entre a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e as unidades escolares.

### **Estágio Supervisionado no ensino remoto emergencial: redirecionando rotas**

O desenvolvimento do Estágio Supervisionado na modalidade de ensino remoto teve como um de seus fundamentos a prática colaborativa. O processo de organização e planejamento da estrutura do estágio foi pensando e efetivado na perspectiva de compartilhamento de saberes entre docentes e formadores, que são as professoras da disciplina de Estágio e docentes supervisores que atuam na educação básica, a partir do entendimento de que a formação colaborativa envolve sujeitos:

(...) dispostos a modificar as rotinas de nossas ações pedagógicas, de nossos procedimentos didáticos; dispostos a questionar nossos próprios saberes; discutir a descontextualização e o aligeiramento dos saberes de ensino; romper com a concepção conservadora de ciência e com a fragmentação disciplinar; questionar o esquema dissociativo da relação



teoria-prática; analisar os resultados da concepção de avaliação de cunho classificatório, entre outras questões (VEIGA, 2008, p.269).

Assim, o Estágio Supervisionado mobilizou diferentes sujeitos e espaços formativos, através de um trabalho coletivo e colaborativo, buscando “constituir uma comunidade de aprendizagem no próprio contexto” (IMBERNÓN, 2000, p. 85).

As aulas do estágio foram desenvolvidas e estruturadas a partir da perspectiva teoria-prática-reflexão. Apoiadas nessa premissa, mobilizamos e sistematizamos os saberes que pudessem viabilizar a concepção de docência no contexto do ensino remoto, com a intenção de compreender essa nova realidade formativa em suas inter-relações com questões políticas e curriculares.

O desenvolvimento da disciplina se deu em etapas complementares e muitas vezes concomitantes, com vistas à formação integral, envolvendo ações de discussão teórica sobre temas relevantes para a reflexão sobre os desafios do ensino remoto na realidade de escolas públicas brasileiras e baianas; planejamento colaborativo a partir do contato e aproximação com docentes que atuam no Ensino Médio para troca de experiências e definição de atividades; formação teórico-prática para o uso de plataformas virtuais e programas digitais através de oficinas; elaboração e aplicação de Projeto de Estágio centrado na produção de Sequência Didática para ensino-aprendizagem em ambientes virtuais.

Nesse percurso, elencamos alguns textos referenciais que pudessem ser utilizados para

viabilizar a reflexão sobre os desafios do ensino remoto, prática docente e estágio supervisionado a partir de uma metodologia ativa, considerando que

As metodologias ativas são caminhos para poder avançar mais rápida e profundamente em processos de reflexão, de integração cognitiva, de generalização e de reelaboração para novas práticas” (MORAN, 2007, p. 33).

Essa estratégias tinham o intuito de orientar os estagiários/as na identificação e utilização de suportes teórico-metodológicos que possibilitassem a problematização, a pesquisa, investigação e o (re)pensar do desenvolvimento da sua prática no decurso da formação docente.

Para a aproximação com a instituição escolar, os discentes do Estágio cumpriram uma agenda de acompanhamento docente em atividades que estavam sendo desenvolvidas virtualmente nas escolas, e envolviam ações de análise do material didático utilizado, observação de atividades de orientação aos discentes das escolas, planejamento pedagógico e docência no ensino remoto.

Foi desenvolvido também um trabalho colaborativo que contou com a contribuição de outros colegas docentes através da realização de algumas oficinas narrando suas experiências e práticas no exercício da profissão no contexto da pandemia, tendo como direcionamento a utilização de algumas metodologias e estratégias em ambientes virtuais. O objetivo das oficinas foi discutir a utilização de Tecnologias de Informação e

Comunicação (TICs) nas práticas pedagógicas, que apesar de não serem recursos novos para educação, uma vez que vivenciamos a realidade de uma sociedade cada vez mais tecnológica e interconectada, são ainda pouco utilizados nos espaços escolares, por razões diversas. A pandemia ampliou as discussões sobre a inserção das TICs como recursos educativos, considerando que para além do contexto emergencial, é relevante discutir e problematizar a inserção desses recursos na sala de aula, uma vez que:

a inserção da tecnologia como instrumento pedagógico constitui uma ponte entre o universo escolar e o universo de experiências de uma geração imersa em uma realidade tecnológica (VINHAS; SANTOS, 2021, p. 259)

O objetivo dessas oficinas foi refletir sobre possibilidades de inserção de recursos tecnológicos nas dinâmicas de ensino-aprendizagem e os possíveis caminhos para resolução de desafios do ensino remoto, a partir do compartilhamento de experiências realizadas por docentes em diferentes contextos educacionais.

Segundo Tardif (2014), pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizado, compartilhado, adquirido e necessário no âmbito da prática da profissão docente. Assim, a socialização dessas experiências auxiliou docentes e discentes do Estágio Supervisionado a refletirem sobre possibilidades educativas de forma sistemática, objetiva e propositiva para o desenvolvimento da prática, tendo a teoria como base.

A partir do diálogo e das reflexões estabelecidas entre o coletivo de docentes formadores, foi definido que após essas experiências

iniciais as atividades do Estágio Supervisionado fossem direcionadas para a produção, em uma perspectiva colaborativa, de uma Sequência Didática sobre tema específico para o exercício docente em unidades escolares do Ensino Médio, considerando que:

A Sequência Didática necessita de um planejamento para a delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos de forma integrada, para uma melhor dinâmica no processo de ensino-aprendizagem (OLIVERIA, 2012, p.53).

Para a organização dessa atividade, os discentes tiveram que produzir um projeto que indicasse os caminhos a serem percorridos nos processos de construção da prática, evidenciando seus aspectos teóricos e metodológicos. O projeto é um elemento inicial de evidência das reflexões realizadas pelos discentes no desenvolvimento da disciplina. Esse projeto começou a ser elaborado a partir das discussões teóricas e estruturado a partir das demandas colocadas pela realidade para onde a prática foi direcionada. Nesse processo, incentivamos o movimento circular teoria-prática-reflexão, que deve permear o fazer docente.

Para a estruturação do projeto, foram realizadas reuniões com os docentes colaboradores da educação básica (via *Google Meet*), que nos indicavam à reflexão sobre o acesso à internet dos discentes da educação básica, nos aproximavam dos modelos possíveis de planejamento e produção das atividades pedagógicas não presenciais, nos orientou sobre os conteúdos a serem abordados no período do estágio e as plataformas tecnológicas disponíveis.

Esse processo foi fundamental para a estruturação da proposta, e a partir dele foi definido como percurso metodológico as etapas apresentadas a seguir:

**1- DEFINIÇÃO DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:** a escolha do conteúdo a ser trabalhado foi feita juntamente com o/a docente supervisor/a, e estava articulado com os conteúdos propostos no planejamento escolar para cada turma. Após a definição do tema, sugerimos a realização do seguinte percurso:

- Aproximação inicial com o conteúdo: leitura e análise do material disponibilizado pela escola;

- Ampliação dos conhecimentos sobre o conteúdo: pesquisas (literatura especializada, pesquisas em plataformas digitais de conhecimento). Nesse aspecto, sugerimos que na construção do material didático para o Estágio os discentes pudessem visitar materiais de disciplinas já cursadas no curso de licenciatura e se achassem necessário, dialogassem com os docentes dos cursos de formação em que a área específica de sua atuação estivesse relacionada ao conteúdo que seria trabalhado no projeto, solicitando material e orientação de abordagem do tema. A ideia era que os discentes pudessem compreender sua formação de forma integral e articulada, onde a prática torna-se mobilizadora de conhecimentos diversos.

- Abordagens temáticas do conteúdo: reflexões sobre a necessidade de discussão de algumas temáticas de relevância social nas abordagens dos conteúdos. Assim, o conteúdo poderá

ser trabalhando dando-se ênfase a temas específicos que possam ampliar a aprendizagem dos discentes, proporcionando conhecimentos socialmente significativos que se produzem a partir de experiências que integram ensino e reflexão.

**2- PRODUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA:** a definição de recursos didáticos, materiais e plataformas digitais que seriam utilizados: puderam ser usadas as plataformas digitais apresentadas nas oficinas, como também outros recursos e plataformas que os discentes e os docentes tivessem conhecimento e domínio, ou que estivessem sendo priorizadas pelas escolas para o ensino-aprendizagem. Discutiu-se que a ênfase deveria ser o sentido da proposta, e que os recursos tecnológicos constituiriam um caminho para efetivar a prática em suas potencialidades de construção de conhecimentos a partir da problematização e da reflexão.

- Produção do material: organização no modelo de sequência didática da proposta, com recursos e atividades que buscavam responder os objetivos estabelecidos nos projetos pedagógicos.

- Acompanhamento e avaliação da prática: elaboração de instrumentos qualitativos para avaliar a participação dos discentes, o processo de interação e envolvimento, como refletiram sobre o tema, quais correlações fizeram entre o conteúdo e a realidade que vivenciam.

**3- APLICAÇÃO DOS PROJETOS DE ESTÁGIO:** a aplicação dos projetos seguiu caminhos diferenciados,



conforme os modelos adotados para o ensino remoto em cada escola, campo do Estágio. Nessa circunstância, a proposta formativa também teve que se adaptar à nova realidade a que todos estávamos submetidos. Tornou-se necessário pensar possibilidades que viabilizassem o desenvolvimento deste componente curricular de forma que fosse possível manter a reflexão a partir da realização de atividades concretas nos espaços escolares, considerando os caminhos possíveis para a educação nesse momento pandêmico.

Realizamos um levantamento sobre as condições de acesso à internet dos discentes do Ensino Médio e identificamos a redução significativa no número de participação desses discentes nas atividades desenvolvidas nas plataformas virtuais utilizadas pelas escolas. Assim, indicamos que o material didático produzido pelos/as estagiários/as também pudesse ser utilizado em versão impressa, para atender os discentes que não tinham acesso aos ambientes virtuais, e que escola disponibilizava atividades impressas, prática que vinha sendo utilizada pelas instituições escolares desde o retorno às aulas, com o objetivo de, em certa medida, incluir o maior público de discentes no ensino remoto.

Os projetos foram planejados e aplicados em duas escolas estaduais e viabilizados através de recursos tecnológicos e virtuais.

Em uma escola, a proposta se desenvolveu através do ambiente virtual do *Google Classroom*, e teve duração de três semanas para o curso de História e cinco semanas para o curso de Letras. A estratégia adotada foi a postagem semanal de etapas do projeto com atividades de leitura, pesquisa, análise e produção de

reflexões sobre os recursos que iam sendo disponibilizados aos discentes. A interação entre estagiários/as e discentes ocorreu de forma assíncrona, através da realização, correção e comentários nos materiais postados em cada etapa pelos discentes da escola.

A assincronicidade da experiência levantou alguns questionamentos sobre o desenvolvimento da proposta e a não interação, em tempo real, entre discentes e estagiários/as. Nesse sentido, em um processo investigativo sobre as relações de sociabilidade em espaços virtuais, identificamos que em contextos de virtualidade, as interações ganham tempo e forma diferenciadas, e ocorrem de maneiras diversas através da “ubiquidade da informação, documentos interativos interconectados, telecomunicação recíproca e assíncrona em grupos e entre grupos” (LÉVY, 1999, p.49-50).

Assim, no planejamento foi dada uma atenção especial ao tipo de acompanhamento que seria estabelecido, indicando que as propostas de atividades fossem explicativas e estimulassem a autonomia do discente no desenvolvimento das reflexões no percurso do projeto, construindo uma prática direcionada à criticidade, correlação do tema com a realidade social e individual dos alunos/as, ao mesmo tempo em possibilitassem aos estagiários/as dimensionar o alcance do projeto em suas possibilidades crítico-reflexiva, partindo-se do “pressuposto inegociável de que qualquer aprendizagem é autoeducação e inseparável da prática significativa da auto-gestão” (SCHIMIDT, 2017, p.64).

Na segunda escola, a aplicação do projeto aconteceu de forma

síncrona através do aplicativo Whatsapp, que pode ser acessado via aparelho celular e tem baixo consumo de dados móveis. A escolha dessa plataforma digital foi orientada pela professora supervisora, uma vez que a escola tinha identificado que esse era um recurso mais acessível aos discentes, e a instituição escolar tinha experiência na realização de atividades pelo aplicativo.

Entendendo que “o educador deve aproveitar as potencialidades do celular, como recurso pedagógico, tendo em vista que é uma realidade presente na vida de todos os educandos (COSTA, 2007, 99)”, a proposta da prática seguiu a dinâmica desenvolvida pela escola, e refletiu que o uso desse recurso proporcionaria uma nova possibilidade de experiência pedagógica aos estagiários/as.

O projeto foi realizado em um período de duas semanas, através de dois encontros com duração de duas horas cada. No dia da aula e na hora marcada, a professora supervisora ativava o grupo no Whatsapp para que a aula acontecesse. Esse projeto se desenvolveu a partir de uma metodologia ativa estruturada na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), que é

Caracterizada pelo uso de problemas da vida real para estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e das habilidades de solução de problemas e a aquisição de conceitos fundamentais da área de conhecimento em questão. (RIBEIRO, 2008, p.13).

Nessa dinâmica, situações-problemas foram lançadas sequencialmente para os discentes, e eles tinham um tempo para problematizar e discutir cada questão apresentada. Diferentes recursos

foram utilizados, como fragmentos de textos, *cards* publicados em redes sociais, dados estatísticos e um pequeno vídeo que apresentava o recorte de uma *live* com grande repercussão nacional. Esse material trazia variadas possibilidades de abordagem do tema estudando.

Foram estabelecidos dois ciclos de atividades. No primeiro momento, os discentes deveriam refletir sobre o problema, correlacionando a questão com os conhecimentos prévios sobre o tema e a sua realidade social. No segundo momento, as reflexões iam ganhando níveis crescentes de complexidade a partir da apresentação de novas informações, que eram discutidas e problematizadas.

Algumas atividades foram disponibilizadas com antecedência, para que os discentes pudessem fazer pesquisas ou produzir textos a partir de recursos que integravam a proposta do projeto.

Essa modalidade do estágio aconteceu de forma muito dinâmica, com participação significativa dos discentes da escola, o que exigiu dos/as estagiários/as uma percepção mais rápida e ampliada das interações para conduzir as aulas. As questões levantadas eram rapidamente problematizadas e mobilizavam conhecimentos trabalhados a partir do conteúdo do projeto, como também temáticas que permeavam a experiência social dos discentes. Nessa experiência, foi possível compreender que independente da estratégia e do recurso de interação “a aula – como momento e espaço privilegiado de encontro e de ações – não deve ser dada nem assistida, mas construída, feita pela ação conjunta de professores e alunos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 207).

Em diferentes perspectivas, as experiências desenvolvidas no Estágio Supervisionado proporcionaram espaços de efetivação de uma formação docente para a *práxis*, mobilizando teoria e prática em um contexto que exigia novas dinâmicas de ensino-aprendizagem, e apresentava questões estruturais que não podiam ser resolvidas apenas com a ação docente em um ambiente virtual de sala de aula, mas mobilizou e ressignificou estratégias pedagógicas, na tentativa de garantir o ensino remoto e atender os discentes da educação básica que foram excluídos do ensino virtual pela falta de condição de conectividade, sem deixar de lançar um olhar crítico sobre questões políticas que impactam diretamente sobre o cotidiano docente.

Os espaços criados para a reflexão em um momento final do percurso da disciplina evidenciaram o significado da experiência para os futuros professores/as, e desvelaram que agir nas incertezas, de fato encaminha para formas mais complexas de elaboração do conhecimento para responder às questões que a realidade impõe à prática educativa.

Para as docentes de Estágio, a experiência ainda apresenta múltiplos e diversos pontos de questionamentos, reflexões mais aprofundadas, significação problematizada que só um distanciamento analítico e a convergência de novas práticas para esses tempos de incerteza poderão proporcionar. Conscientes da nossa condição de sujeitos inacabados, que se movem entre tentativas, erros, acertos, vivências e incertezas, reafirmamos que:

Nossa percepção da realidade e de sua complexidade nunca está isenta de erro, incerteza e ilusão. Não devemos fazer de conta que esses fenômenos não existem, mas também não podemos nos limitar a aceitá-los passivamente. Em consequência, é possível dizer que em boa medida lidar com a complexidade inclui lidar com o erro, a incerteza e a ilusão (MARIOTTI, 2010, p. 2).

As incertezas da experiência nos conduziram também à certeza da potência transformadora da educação, onde professoras e professoras comprometidos com um horizonte de possibilidades mais justo e igualitário, fazem da sua ação um caminho aberto para o desenvolvimento crítico e reflexivo de tantos alunos e alunas que vivenciam o desafio cotidiano de superar as condições históricas de desigualdades sociais. Persistir com os processos educativos escolares e formativos nas condições adversas da pandemia, reafirma a reflexão de Morin (2019) de que “resistir às incertezas é parte da educação.”

### Para concluir, reflexões sobre tempos de incertezas

Os desafios impostos para o trabalho docente em tempos de incertezas, possibilitaram uma movimentação de saberes que foram necessários para o desenvolvimento da prática pedagógica durante o percurso do Estágio Supervisionado. A prática colaborativa entre as professoras da disciplina de Estágio e os docentes supervisores que atuam na educação básica, tornou-se o fundamento principal para pensar na organização e efetivação de uma prática de formação docente inicial no contexto da pandemia, na reflexão

sobre a atuação contextualizada do/a professor/a e nos desafios colocados pela realidade.

Pensar e viabilizar a formação docente em um momento potencialmente incerto de uma pandemia, implica considerar a complexidade do contexto e a interrelação entre questões conjunturais e estruturais do sistema educacional brasileiro, com as condições objetivas e subjetivas do exercício docente.

Nesse percurso, foi necessário replanejar e resignificar práticas formativas fundamentais para os cursos de licenciatura, considerando a realidade virtual que passou a permear o processo de ensino-aprendizagem enquanto perdurar a pandemia, além das questões sociais e econômicas que se impõem nas realidades educacionais do país.

Verificamos que, um ponto essencial é problematizar um entendimento superficial e finalista de que o uso das tecnologias é um fenômeno restrito ao ensino remoto, ou que ele esvazia a profundidade da prática docente. Para além da ideia simplista de um “uso emergencial da tecnologia”, precisamos refletir e aprofundar sobre a sociedade tecnológica e digital que estamos imersos, e essas reflexões não se dissociam de questões essenciais e fundamentais como formação docente e inclusão digital.

O ensino remoto emergencial não só desvelou as problemáticas da educação escolar, desvelou também as problemáticas da formação de professores/as. Os currículos não podem promover um isolamento insular entre o exercício docente e a sociedade digital.

As reflexões dessa experiência constituem o esforço para conhecer a configuração indissociável entre o

tudo e as partes, como campo de possibilidades formativas inacabadas movidas pelas incertezas que nos cercam. Assim, os desafios do ensino remoto se articulam com outros campos de incertezas que são vivenciados pelos/as docentes, como questões que aparentam um aspecto de perenidade na realidade educacional brasileira, sendo o principal e mais evidente o problema estrutural da desigualdade social.

A insuficiência de políticas públicas de combate às desigualdades sociais que afetam principalmente os grupos historicamente excluídos, tem gerado situações que dificultam o acesso e à permanência no sistema educacional. Na pandemia, a exclusão digital ganhou destaque entre os indicadores da desigualdade social.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. (org). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Editora Porto, 1996.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas, ROCHA, Daniele Rocha. COVID 19 e Educação: Resistências, Desafios e (Im)Possibilidades. **Revista ENCANTAR** – Educação, Cultura e Sociedade. Bom Jesus da Lapa, v. 2, 2020, p. 01-11. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 06 de agosto de 2020.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas. Como um peixe fora d'água. **Jornal**

**Correio 24 horas.** Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/como-um-peixe-fora-dagua/> Acesso em 06 de agosto de 2021.

BARROS, Patrícia Marcos de; COELHO, Bianca; CAMARGOS, Heloísa; LÉLIS, Inês Caroline; KLOSTER JR., Marcelo. **Didática de transição: a formação docente e o ensino remoto emergencial em tempos de pandemia.** Revista Dito Efeito, Curitiba, v. 11, n. 19, p. 48-57, jul./dez. 2020. P- 48-57

COSTA, Ivanilson. **Novas tecnologias: Desafios e Perspectivas na Educação.** Clube dos Autores, 2011.

FERRAZ, Rita Cássia Souza Nascimento; FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte **Educação em tempos de pandemia: consequências do enfrentamento e (re)aprendizagem do ato de ensinar.** Revista Cocar, n. 9, Edição especial, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4126>. Acesso em: 8 jan. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2006.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

MARIOTTI, Humberto. **Pensando diferente: para lidar com a complexidade, a incerteza e a ilusão.** São Paulo: Atlas, 2010.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORIN, Edgar. **O papel da Educação em tempos de crise** Entrevista concedida a Audrey Furlaneto. Jornal O Globo. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/resistir-as-incertezas-parte-da-educacao-diz-edgar-morin-23723035>. 2019.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

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

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez Editora, 2014.

RIBEIRO, Luís Roberto de Camargo. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL): Uma experiência no ensino superior.** São Carlos: EdUFSCAR, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História.** *Intelligere*, Revista de História Intelectual vol. 3, nº 2, out.2017.

SOUZA, Ester Maria Figueredo. FERREIRA, Lucia Gracia. **Ensino Remoto Emergencial e o Estágio Supervisionado nos cursos de**



licenciatura no cenário da pandemia COVID 19. **Rev. Tempos Espaços Educ.** v.13, n. 32, e-14290, jan./dez.2020. p. 1-20. Doi: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14290> Acesso em 06 de ago. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008.

VINHAS, Thaís; SANTOS, Lorena. **Plataformas Digitais e Ensino de História: Possibilidades Pedagógicas do aplicativo Kahoot**. In: NETO, José Maria Gomes de Souza; SILVA, Kalina Vanderlei de Paiva. (org) Caminhos da Aprendizagem Histórica: Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de História. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/Leitorado Antigo/UERJ, 2021. P. 256- 263.

VINHAS, Thaís; MENDES, Sandra Regina. **O papel social do estágio supervisionado em História: a prática colaborativa e a formação de professores**. Revista UNIABEU, v. 12, p. 65-81, 2019.