



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO**  
**CURSO DE MESTRADO EM LINGUAGEM E ENSINO**

**JULIANY CORREIA GOMES**

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTO DE  
ENSINO REMOTO**

**CAMPINA GRANDE - PB**

**2022**

JULIANY CORREIA GOMES

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTO DE  
ENSINO REMOTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Unidade Acadêmica de Letras (UAL), do Centro de Humanidades (CH), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na área de concentração Estudos Linguísticos e linha de pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Williany Miranda da Silva.

CAMPINA GRANDE - PB

2022

G633e      Gomes, Juliany Correia.  
              Estágio supervisionado de língua portuguesa em contexto de ensino remoto / Juliany Correia Gomes. - Campina Grande, 2022.  
              112 f. il. color.

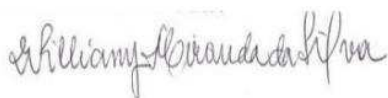
              Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2022.  
              "Orientação: Profa. Dra. Williany Miranda da Silva."  
              Referências.

              1. Estágio de Língua Portuguesa. 2. Ensino Remoto. 3. Formação Docente. I. Silva, Williany Miranda da. II. Título.

CDU 37.018.43(043)


## FOLHA DE APROVAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Williany Miranda da Silva  
Universidade Federal de Campina Grande  
(Orientadora)



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Lino de Araújo  
Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG)  
(Examinadora interna)



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiana Ramos  
Universidade Federal de Campina Grande (PPGEd /UFCG)  
(Examinadora externa)

SUPLENTES:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo  
(PPGLE/UFCG – Examinadora interna)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Virgínia Lima da Silva Rocha  
(PROFLETRAS/UFRN – Examinadora externa)

Aprovada em 21 de julho de 2022.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
PROGRAMA DE POS-GRADUACAO EM LINGUAGEM E ENSINO  
Rua Aprígio Veloso, 882, - Bairro Universitário, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

#### REGISTRO DE PRESEÇA E ASSINATURAS

Ata da 318 Sessão Pública de defesa de Dissertação para conferir o Grau de Mestre em Linguagem e Ensino a **Juliany Correia Gomes**.

1. Aos 21 dias do mês de julho do ano de 2022, às 14:h00 horas, através da sala virtual Google Meet em sessão pública, a Banca Examinadora presidida pelo(a) Prof(a). Dr(a). Williany Miranda da Silva, (UFCG/PPGLE), orientador(a), e composta pelo(a) Prof(a). Dr(a). Denise Lino de Araújo, (UFCG/PPGLE), na qualidade de membro titular interno, pela Prof(a). Dr(a). Fabiana Ramos, (UFCG-PPGED), na qualidade de membro titular externo, reuniu-se para julgamento da Dissertação de Mestrado do(a) discente **Juliany Correia Gomes**, intitulada: "**Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa em Contexto de Ensino Remoto**".
2. A sessão foi aberta pelo(a) presidente que apresentou os integrantes da Banca Examinadora e passou a palavra ao(à) mestrando(a). Este(a) fez a exposição do seu trabalho, sendo seguida das arguições do(a)s examinadores(as).
3. Logo após, o(a) presidente da Banca Examinadora solicitou aos presentes que se retirassem da sala virtual e voltassem em 20 minutos para ouvir o parecer da banca sobre o trabalho apresentado.
4. Após análise do mérito da Dissertação, do desempenho do(a) candidato(a) durante a apresentação e arguição do trabalho e, em conformidade com o artigo 78 do Regulamento do Curso de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, o presidente da Banca Examinadora informou ao candidato que o trabalho obteve nota **10,0(Dez)** correspondente ao conceito **APROVADO COM DISTINÇÃO**.
5. Nada mais havendo a tratar, Eu JOSÉ NOBERTO TAVARES JÚNIOR, SIAPE 2012524, Secretário do PPGLE, lavro e assino a presente Ata, lida e aprovada pela banca examinadora, que a assina conjuntamente, e também o mestrando que dá ciência do resultado.



Documento assinado eletronicamente por **JOSÉ NOBERTO TAVARES JUNIOR, SECRETÁRIO (A)**, em 22/07/2022, às 08:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **FABIANA RAMOS, PROFESSOR**, em 22/07/2022, às 08:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **DENISE LINO DE ARAUJO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 22/07/2022, às 09:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juliany Correia Gomes, Usuário Externo**, em 22/07/2022, às 11:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **WILLIANY MIRANDA DA SILVA, PROFESSOR 3 GRAU**, em 24/07/2022, às 18:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador **2558425** e o código CRC **89D9D714**.

*“O caminho muda, e muda o caminhante  
É um caminho incerto, não o caminho errado.  
Eu, caminhante, quero o trajeto terminado  
Mas no caminho, mais importa o durante.”*

*Estevão Queiroga*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, tapeceiro por excelência que tece mais um fio da minha trajetória por meio dessa conquista.

Ao meu Senhor Jesus Cristo, no qual estão escondidos todos os tesouros da sabedoria e conhecimento.

Ao Espírito Santo, por ser auxílio e consolo nos momentos de angústia e desânimo.

Aos meus avós maternos, Eunice Alves e Lindazil Paulino, por terem sido meu suporte por tanto tempo.

Ao meu querido papai, Jorin Avelino, que tanto me ensina com sua presença e solicitude.

À minha mãe, Jailma Alves, que apesar da distância e desencontros, sei que se alegra com cada um dos meus voos.

Às minhas tias, Jailda, Josilene, Joelma e Joseilda, que tão de perto acompanharam e incentivaram a minha trajetória escolar e acadêmica dentro de suas possibilidades.

Ao meu irmão, Julio Cezar, por seu companheirismo e pelo fortalecimento que encontramos um no outro para enfrentar tantas coisas ao longo de nossa breve vida até aqui.

Ao meu esposo, Leonardo Gomes, por me apoiar incondicionalmente e alegrar-se com cada uma das minhas conquistas.

Às minhas queridas amigas Marileide e Ana Flávia, que apesar de hoje estarem longe geograficamente, nunca deixaram de ser presentes. À Hellen, cuja amizade tem sido uma benção em meu caminho.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Williany Miranda da Silva, por suas contribuições indispensáveis para o desenvolvimento desta pesquisa, por seu profissionalismo, paciência e empatia. Mesmo com o distanciamento físico, desde o início, não me senti apenas orientada, mas também acolhida.

Às professoras Dr.<sup>a</sup> Denise Lino e Dr.<sup>a</sup> Fabiana Ramos, por suas contribuições enriquecedoras, tanto na banca de qualificação quanto na defesa.

Aos professores do PPGLE, por todo o auxílio e por possibilitarem discussões que foram significativas para que esta pesquisa se encaminhasse.

Aos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, pela disponibilidade, atenção e interesse em contribuir, sem os quais não seria possível o desenvolvimento desta dissertação.

Aos colegas de turma, Shirley Brito e João Vitor Bezerra, dos quais eu pude me aproximar mais, ainda que pouco diante do que gostaria. Vocês são pessoas que vale a pena ter por perto.

A todos os professores e professoras que marcaram e marcam a minha jornada de estudante, de aprendiz. Sempre digo que sou professora por causa de professoras e professores que me inspiraram e despertaram em mim o desejo de ser como eles. Que um dia eu possa ao menos chegar perto.

À CAPES, pela bolsa de estudos concedida para o desenvolvimento desta pesquisa.

## RESUMO

O Estágio Supervisionado (ES) é o componente curricular das licenciaturas responsável por viabilizar ao professor em formação uma reflexão sobre o trabalho docente, compreendendo o universo da docência por meio das vivências em sala de aula. Em 2020, com a interrupção das aulas presenciais em decorrência da Covid-19, surgem incertezas no que diz respeito à realização do estágio em um contexto não presencial. As relações humanas foram alteradas em pouco tempo, novos desafios surgiram no cotidiano e outras possibilidades de trabalhos pedagógicos, plataformas digitais e inovações metodológicas pouco utilizadas anteriormente vieram à tona. Apesar de todas as propostas viabilizadas pelos estados, municípios e pela federação, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) expõe aspectos que merecem ser considerados. Assim, este estudo tem como pergunta de pesquisa: que experiências e percepções iniciais têm os licenciandos e professores (orientadores e supervisores) a respeito do processo de formação durante o Estágio Supervisionado realizado em situação remota? A partir desse questionamento, elege-se como objetivo geral: Investigar as experiências e percepções iniciais dos professores e licenciandos sobre a realização do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa (LP) no Ensino Remoto. E objetivos específicos: a) Identificar as especificidades do processo de formação no ES de LP no contexto de Ensino Remoto; b) Descrever a ordem das demandas que atravessaram o ES durante a pandemia da Covid-19; c) Analisar as percepções relacionadas ao enfrentamento do cenário emergencial de professores e licenciandos envolvidos na intervenção estagiária. Para tanto, o embasamento teórico aborda a noção de profissionalização e reflexividade docente (ZEICHNER, 1993); o Estágio Supervisionado como campo de investigação da LA (MOITA LOPES, 2013); (MILLER, 2013), bem como sua importância para a formação e concepções referentes a este componente (PIMENTA; LIMA, 2004; SANT'ANA, 2016). Além disso, apoiamos-nos em considerações a respeito da Teoria das Competências e Habilidades (PERRENOUD, 2000; BESSA, 2008), do Ensino Remoto Emergencial (GONÇALVES; AVELINO, 2020; HODGES *et al.*, 2020). Metodologicamente, esta pesquisa alinha-se ao paradigma interpretativista (MOREIRA; CALEFFE, 2006) e configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, além de ser exploratória (GIL, 2002). Como instrumento de coleta, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, cujos áudios transcritos compõem o *corpus* da pesquisa, além de fontes secundárias como relatórios e materiais utilizados nas aulas. A pesquisa foi realizada com sujeitos da Universidade Federal de Campina Grande e da Universidade Estadual da Paraíba – *campi* Campina Grande, eles são seis no total: duas professoras em formação, dois professores orientadores e duas professoras supervisoras de estágio. Os resultados indicaram que a realização do ES no ERE só foi possível mediante a adaptação e redução de tempo e conteúdo, o que afetou diretamente o processo formativo tanto do professor como do aluno. Também foi possível constatar demandas de diferentes naturezas acentuadas na pandemia, especificadas nas fragilidades de ordem institucional, pedagógica e social. Por fim, os resultados ainda apontaram para o desenvolvimento das competências voltadas para a utilização das novas tecnologias e administração da própria formação, mediante a utilização de estratégias para o enfrentamento das dificuldades que surgiram durante o processo de formação no Estágio Supervisionado.

**Palavras-Chave:** Ensino Remoto. Estágio de Língua Portuguesa. Formação docente.



## ABSTRACT

The Supervised Internship (SI) is the curricular component of licentiates' degrees responsible for enabling the teacher in formation a deeper reflection on teaching work, providing the comprehension of the teaching scope through activities in classroom. In 2020, for the suspension of face-to-face classes due to Covid-19, uncertainties arise regarding the accomplishment of the internship in a non-face-to-face context. In a short period, human relationships were changed, new challenges emerged on everyday life and different possibilities for pedagogical work, digital platforms and methodological innovations which were, before, applied in a limited way had to be adopted. Despite all the proposals made available by state and municipal administrations and also by the federation, Emergency Remote Teaching (ERT) exposes aspects that deserve to be considered. Thus, this research presents the following question: which initiatory perceptions the undergraduates' students and professors (advisors and supervisors) have regarding about the formation process during the Supervised Internship carried out in a remote circumstance? Starting from this question, the general objective is defined: investigate the initial experiences and professors and undergraduates students' perceptions on the accomplishment of the Supervised Internship in Portuguese Language (PL) during the Remote Teaching. And presenting the following specific objectives: a) to identify the formation process specificities in PL under SI in the context of Remote Teaching; b) to describe the sequence of demands that affected the SI during the pandemic period of Covid-19; c) to analyze the way professors and undergraduates' students involved in the intern intervention faced this emergency scenario. Therefore, the theoretical basis approaches the notion of teacher professionalization and reflexivity (ZEICHNER, 1993); the Supervised Internship as a field of investigation at Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2013); (MILLER, 2013), as well as its importance for formation and conceptions related to this component (PIMENTA; LIMA, 2004; SANT'ANA, 2016). In addition, we based on considerations regarding the Theory of Competencies and Abilities (PERRENOUD, 2000; BESSA, 2008), Emergency Remote Teaching (GONÇALVES; AVELINO, 2020; HODGES et al, 2020). Methodologically, the present research is aligned with the interpretivist paradigm (MOREIRA; CALEFFE, 2006) and is configured as a research with a qualitative approach, according to Severino's definitions (2007). It is still an exploratory research, which seeks to provide greater familiarity with the matter and expound it (GIL, 2002). As a gathering instrument, semi-structured interviews were used, whose transcribed audio constitutes the research *corpus*, in addition to secondary sources such as reports and materials exposed in classes. The research was carried out along with members of the Federal University of Campina Grande and the State University of Paraíba — Campina Grande *Campi*, the selection criterion of these members was based on the condition that they have experienced the Supervised Internship during the Licenciates' Degree in Languages - Portuguese Language - in the remote teaching pattern established as a result of the pandemic scenario. These members are six in total: two professors in formation, two advisors' professors and two internship supervisors' professors. The results indicated that the realization of SI in the ERT was only possible through the adaptation and reduction of time and content, which directly affected the formative process of both, professor and student. Too, it was possible to verify different types of demands accentuated by the pandemic period, specified in institutional, pedagogical and social debility. Finally, the results also pointed to the development of competences aimed at the use of new technologies and at the administration of the professor's formation itself, through the use of strategies to face the difficulties that arose during the formation process in the Supervised Internship.

**Keywords:** Remote Teaching. Portuguese Language Internship. Teacher training.

## **LISTA DE FIGURAS**

**Imagem 1** – Captura de tela da entrevista no Google Meet com a PF1

**Imagem 2** – Captura de tela de um dos arquivos de transcrição

**Imagem 3** - Captura de tela do relatório da PF1

**Imagem 4** - Captura de tela do relatório da PF2

**Imagem 5** – Captura de tela dos slides utilizados pela PF1

**Imagem 6** - Captura de tela dos slides utilizados pela PF2

**Imagem 7** – Captura de tela de parte dos slides utilizados pela PF1

**Imagem 8** – Captura de tela da atividade 1: orações subordinadas

**Imagem 9** – Captura de tela da atividade 2: leitura do gênero jornalístico

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1** – Tratamento dos sujeitos

**Quadro 2** – Detalhes da intervenção

**Quadro 3** - Roteiros das entrevistas

**Quadro 4** – Normas de transcrição das entrevistas

**Quadro 5** - Gêneros textuais utilizados nas aulas da PF 2

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CONSEPE** - Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
- EAD** - Ensino a Distância
- ECIT** - Escola Cidadã Integral Técnica
- ERE** – Ensino Remoto Emergencial
- ES** – Estágio Supervisionado
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- ISD** – Interacionismo Sociodiscursivo
- LA** – Linguística Aplicada
- LDB** – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LP** – Língua Portuguesa
- MEC** – Ministério da Educação
- PF1** – Professora em Formação 1
- PF2** – Professora em formação 2
- PROGRAD** - Pró-Reitoria de Graduação
- RAE** - Regime Acadêmico Extraordinário
- SD** - Sequência Didática
- TDICs** - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
- UEPB** – Universidade estadual da Paraíba
- UFCG** – Universidade Federal de campina Grande

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
FORMAÇÃO DO PROFESSOR E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL .....	19
1. Formação docente: profissionalização e reflexividade.....	19
1.1.2 A formação docente sob a ótica da complexidade .....	28
1.1.3. Linguística Aplicada e formação de professores: o Estágio Supervisionado como campo de investigação .....	33
1.1.4. O Estágio Supervisionado na formação do professor: breve percurso histórico	37
1.2. Um olhar para a Teoria das Competências e Habilidades .....	41
1.2.1. Considerações a respeito do Ensino Remoto Emergencial .....	46
1.2.2. Estágio Supervisionado Remoto Emergencial .....	49
ASPECTOS METODOLÓGICOS .....	53
2.1. Abordagem e natureza da pesquisa.....	53
2.2 Contexto da pesquisa .....	55
2.3. Os sujeitos da pesquisa .....	57
2.4. Entrevista e documento: Instrumentos de geração de dados .....	60
2.5. Procedimentos de análise e interpretação .....	62
2.5.1 Instrumentos e percurso de análise.....	62
2.5.2. Sistematização dos dados .....	66
NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA TELA: ANÁLISE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SITUAÇÃO REMOTA.....	68
3.1. “ <i>Era tudo bem redondinho, muito fechado</i> ”: atuação docente por entre adaptação e redução de tempo e conteúdos .....	68
3.2. “ <i>Desfavorável tem um monte de coisa</i> ”: atuação docente permeada por demandas de diferentes ordens .....	81
3.3. “ <i>Como fazer desse limão uma limonada?</i> ”: estratégias e reflexões provenientes da atuação docente.....	93
CONCLUSÃO .....	102
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICE A- Modelo de TCLE utilizado .....	111

## INTRODUÇÃO

A formação do professor tem sido um tema mais discutido após as exigências oficiais em relação ao exercício da docência, validação por uma graduação e exercício da profissão através de concurso em instâncias públicas. Contudo, o processo de construção de uma identidade acadêmica e profissional não é tão simples e rápido como pode aparentar, pois as dificuldades e os desafios são reais desde os primeiros anos de ensino.

Considerando esse crescimento das discussões envolvendo a formação do professor, convém mencionar que, para Miller (2013), a pesquisa em formação de professores à luz da Linguística Aplicada (doravante LA) se justifica por pelo menos quatro razões: fomenta o fortalecimento acadêmico para as práticas de formação de professores, aprofundando a compreensão dos processos de formação; desenvolve inovações alinhadas com a pesquisa qualitativa e interpretativista nas ciências sociais; alavanca o *status* institucional dos formadores de professores sendo, portanto, de ordem política; e, por fim, as pesquisas em LA relacionam-se a questões de “transformação social, de ética e de identidade dos diversos agentes envolvidos em processos de formação de professores” (MILLER, 2013, p. 100).

A autora ainda afirma que no que diz respeito às tendências nacionais e internacionais na pesquisa em formação de professores, podemos identificar ao longo do tempo mudanças paradigmáticas ocorridas a partir do momento em que a LA começou a buscar entendimentos mais profundos de questões emergentes em práticas sociais que envolvem a linguagem.

Assim, essas pesquisas são redirecionadas a partir da busca pelo melhor método de ensino, da descrição de aulas e da definição do papel do professor para identificar-se com a prática reflexiva, possibilitando o envolvimento do professor pesquisador na chamada pesquisa do professor. Neste horizonte da pesquisa e da reflexão profissional, tendo como foco a geração de oportunidades para aprofundar os entendimentos, os professores vivenciam processos de desenvolvimento profissional (MILLER, 2013, p. 108).

Como reflexo dessa tendência, surgem estudos realizados nas linhas de pesquisa ação, prática reflexiva, reflexão crítica, supervisão de prática de ensino ou estágios supervisionados, saberes docentes e formação do professor reflexivo. Nesse sentido, em consonância com o que afirma Miller (2013), é necessário que enfatizemos a relevância social das pesquisas em LA ouvindo as vozes dos que estão à margem e compartilhando vivências do sofrimento humano. Um exemplo de sofrimento humano e de voz marginal é o caso dos professores em formação

em situação de estágio, que ocupam um entrelugar, tendo em vista que são tratados como alunos e como professores a depender do lugar onde estejam, isto é, na universidade ou na escola.

O Estágio Supervisionado é o componente curricular das licenciaturas responsável por viabilizar ao professor em formação uma reflexão sobre o trabalho docente, compreendendo o universo da docência por meio das vivências em sala de aula, momento de troca e de compartilhamento de experiências, que contribuem para a apropriação de conhecimentos. Reichmann (2012) retoma Ludke (2009) ao afirmar que o Estágio Supervisionado é um ponto nevrálgico de formação docente, isto é, um momento crucial, constituindo um entrelugar socioprofissional em que o graduando transita entre o mundo da academia e o mundo do trabalho.

Por proporcionar um trabalho tanto coletivo como individual e reflexivo, o ES torna-se um campo propício também para a pesquisa, já que é possível refletir, investigar e reconfigurar as ações docentes, relacionando-as a teoria e práxis. Além disso, o momento presente tem trazido novas preocupações em muitas áreas, inclusive no que diz respeito ao ensino e à formação de professores.

No início de 2020, mais especificamente no dia 11 de março, Tedros Adhanom, diretor geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), declarou que a COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), passou a ser caracterizada como uma pandemia. Assim como outros países, embora de maneira mais lenta, o Brasil seguiu recomendações para conter o avanço da pandemia, recorrendo a medidas como o isolamento social. Tais decisões afetaram diversas esferas da vida humana, incluindo as instituições de ensino.

Tendo em vista este novo cenário social, as instituições de ensino precisaram encontrar alternativas para continuar o processo de ensino e de aprendizagem, pois alunos de vários países foram privados das aulas presenciais para que a doença não fosse ainda mais disseminada. Diante dessa conjuntura, no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) divulgou documentos (a exemplo de portarias e resoluções que veremos adiante) que autorizam a substituição de aulas presenciais por aulas remotas, assim, professores de todos os níveis da educação se viram na obrigação de adaptar-se ao novo contexto de ensino.

Contudo, é importante destacar que não se trata do Ensino a Distância (EaD), regulamentado por leis e decretos há décadas. O que as escolas, universidades, faculdades e institutos de ensino propõem-se realizar é o *Ensino Remoto Emergencial (ERE)*, semelhante à EaD apenas no que diz respeito ao uso de tecnologias. É uma solução provisória para a aprendizagem em momento de crise (CASTANHO; SOARES, 2020), característica que acabou contribuindo para a precarização do trabalho docente, tendo em vista o estabelecimento do ERE

com urgência e as novas demandas de organização de tempo e trabalho que surgiram com sua implementação.

Na base de quase todas as aprendizagens que a COVID-19 impôs, aparece com protagonismo o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Destaca-se a recorrência do tema em palestras, sendo foco de estudo nas formações docentes ao longo das últimas décadas, como também o fato de sua adoção ter encontrado resistências. Entretanto, a pandemia não deixou escolha, pois se práticas de ensino remoto não fossem adotadas como alternativa às aulas presenciais suspensas, a função social de escolas e universidades deixaria de acontecer durante um tempo indeterminado.

No âmbito da formação de professores, cabe destacar as medidas que foram adotadas nos Estágios Supervisionados. O estágio constitui uma etapa relevante para a formação do professor, um entrelugar que possibilita reflexões e revisões relacionadas à prática docente. Na atual conjuntura, foi autorizado pela portaria do MEC Nº 544, de 16 de junho de 2020, por meio de observação das aulas remotas na Educação Básica.

Levando em conta este entendimento do componente curricular e o atual contexto pandêmico, o presente estudo tem por objeto de investigação o Estágio Supervisionado realizado em condição de Ensino Remoto Emergencial, o que nos leva ao seguinte questionamento: que experiências e percepções iniciais têm os licenciandos e professores (orientadores e supervisores) a respeito do processo de formação durante o Estágio Supervisionado realizado em situação remota? Nesse sentido, estabelecemos como objetivos a serem alcançados:

**Geral:**

Investigar as experiências e percepções iniciais dos professores e licenciandos sobre a realização do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa no Ensino Remoto.

**Específicos:**

- a) Identificar as especificidades do processo de formação no ES de LP no contexto de Ensino Remoto;
- b) Descrever a ordem das demandas que atravessaram o ES durante a pandemia da Covid-19;
- c) Analisar as percepções relacionadas ao enfrentamento do cenário emergencial de professores e licenciandos envolvidos na intervenção estagiária.

Esta pesquisa surge de inquietações geradas a partir de uma pesquisa realizada entre os anos de 2017 e 2018, através do Programa de Bolsas de Iniciação Científica da UEPB, intitulada: “Estágio Supervisionado: campo de ensino e de pesquisa do agir docente”



(CAVALCANTI; SOUZA, 2018). Buscamos analisar a concepção de Estágio Supervisionado de professores que ministram o referido componente em diferentes instituições de ensino, o que possibilitou uma melhor compreensão da coexistência de perspectivas que permeiam o Ensino Superior no que diz respeito ao Estágio Supervisionado.

Visto que a formação do profissional da educação busca proporcionar experiências de articulação do conhecimento na prática docente, esta pesquisa é oportuna por permitir uma investigação circunstanciada de um componente tão significativo nas licenciaturas, mostrando os desdobramentos de sua realização diante da pandemia ocasionada pela COVID-19.

Além disso, será possível retomar discussões sobre a profissionalização docente, considerando-se os impactos do contexto de realização profissional, com reflexões que vão desde a abertura para novos estudos relacionados à formação docente em tempos de crise a possíveis reconfigurações das ações docentes, em diferentes conjunturas de ensino.

De forma geral, esta pesquisa tem sua contribuição pelo fato de focar em um momento inicial de crise, marcado por transições e ajustes imprevistos. Assim, pode auxiliar estudos posteriores, demarcando bem as vivências do primeiro momento da realização dos Estágios Supervisionados após a autorização de sua realização.

Diante da relevância e do cenário investigativo apresentado, para que as respostas à questão de pesquisa sejam esclarecidas e os objetivos cumpridos, esta dissertação foi organizada em três capítulos. O Capítulo I, intitulado *Formação do professor e Ensino Remoto Emergencial*, está dividido em dois grandes tópicos com suas subdivisões. O primeiro tece algumas considerações a respeito da noção de profissionalização e reflexividade docente (ZEICHNER, 1993), tendo um subtópico que aborda a formação docente sob a ótica da complexidade (FREIRE; LEFFA, 2013).

No subtópico seguinte, situamos o Estágio Supervisionado como campo de investigação da LA a partir das contribuições de Moita Lopes (2013) e Miller (2013), enfatizando as mudanças que redirecionaram os estudos dessa área. Após isso, apresentamos as contribuições de Pimenta e Lima (2004) e Sant'ana (2016) no que diz respeito à importância do ES para a formação do professor, destacando que esse campo de conhecimento vai além da sua frequente redução à atividade prática instrumental e o contextualizando historicamente.

O segundo tópico, ao relacionar formação docente e ensino, evidencia a contribuição da Teoria das Competências e Habilidades como eixo teórico que dialoga com a formação de professores, possibilitando o entendimento do professor enquanto sujeito, com competências e que mobiliza saberes específicos em suas ações (BESSA, 2008).

O subtópico seguinte consiste em considerações a respeito do Ensino Remoto Emergencial, apontando para o seu caráter provisório e mostrando o processo de implementação nos diferentes níveis de ensino após a suspensão das aulas presenciais, bem como sua implicação para a prática específica do estágio (SOUZA; FERREIRA, 2020), (GONÇALVES; AVELINO, 2020).

O Capítulo II, *Aspectos metodológicos*, refere-se à natureza e abordagem empreendidas, desdobrando-se quanto ao contexto, aos sujeitos da pesquisa, aos instrumentos de geração de dados e aos procedimentos de análise e interpretação. Finaliza-se com o anúncio das categorias detalhadas no capítulo seguinte.

Por fim, o capítulo III, *No meio do caminho tinha uma tela: análise do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa em situação remota*, expõe as vozes de sujeitos envolvidos no estágio, apontando para as experiências e concepções relacionadas à formação que perpassaram a atuação docente em contexto de Ensino Remoto Emergencial.

## CAPÍTULO 1

### FORMAÇÃO DO PROFESSOR E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

O presente capítulo se organiza em dois tópicos com suas subdivisões. O primeiro tem como foco a profissionalização docente e a noção de professor reflexivo (ZEICHNER 1993; PIMENTA, 2006; ALARCÃO, 2003), desdobrando-se no subtópico a respeito da formação docente sob a ótica da complexidade (FREIRE; LEFFA, 2013). Em outro subtópico que focaliza ES como campo de investigação da LA (MOITA LOPES, 2013; MILLER, 2013), em seguida, voltamo-nos para o Estágio Supervisionado, sua importância para a formação de professores e sua contextualização histórica (PIMENTA; LIMA, 2004; PIMENTA, 2011, LUDKE, 2013). O segundo tópico consiste em considerações a respeito da Teoria das Competências e Habilidades (PERRENOUD, 2000; BESSA, 2008). Após isso, em um subtópico são feitas algumas considerações a respeito do Ensino Remoto Emergencial (GONÇALVES; AVELINO, 2020; HODGES *et al*, 2020) e no subsequente, tratamos mais especificamente do ES em situação remota.

#### **1. Formação docente: profissionalização e reflexividade**

Antes de adentrarmos propriamente nas questões relativas à profissionalização docente e noção de professor reflexivo, é necessário que façamos alguns apontamentos no que diz respeito às pesquisas que de alguma forma dialogam com a nossa. Há um número considerável de pesquisas que endossam a relevância do ES para a formação docente. Especificamente sobre ES em contexto de ERE, temos poucas contribuições pelo fato de muitas realidades afetadas pela pandemia ainda estarem sendo investigadas, mas algumas contribuições já começaram a emergir. Ao longo da pandemia, muitos estudos foram iniciados com o objetivo de entender como o novo cenário social afetou a educação.

Nesse sentido, podemos mencionar a publicação de ebooks, a exemplo da obra “Desengavetando a pandemia de 2020 à luz da educação”, que teve como objetivo principal subsidiar o trabalho do professor tendo como tema a pandemia de 2020 a partir de diversos pontos de vista, numa abordagem interdisciplinar, instigando o debate de diferentes áreas do conhecimento.

Também podemos mencionar a publicação do ebook “Docência pandêmica: práticas de professores de línguas no ensino emergencial remoto”, organizado por Mendonça, Andreatta e

Schlude (2021), que teve como objetivo investigar o uso de tecnologias digitais no cotidiano de professores de línguas e de alunos universitários no contexto da pandemia da COVID-19, a fim de melhor compreender os impactos no trabalho docente, nas práticas de estudo dos universitários e suas percepções a respeito.

Além disso, ao procurarmos por “ensino remoto” no site de teses e dissertações da CAPES, encontramos a dissertação de Wolff (2020), que teve como objetivo geral analisar, considerando o aspecto da rapidez e coesão de valores da cultura digital, a implementação de um currículo escolar por ocasião do ensino remoto nos 5.<sup>os</sup> anos de uma escola particular de classe média alta da cidade de São Paulo.

Até outubro de 2021, no tocante à questão específica do Estágio Supervisionado em contexto de Ensino Remoto Emergencial, encontramos estudos mais sucintos, a exemplo de artigos que tratam sobre o ES nas licenciaturas. Podemos citar o estudo de Souza e Miranda (2020), que versa a respeito dos principais desafios da implementação do ensino remoto, em razão da pandemia atual, bem como a preocupação exposta na pesquisa de Gonçalves e Avelino (2020), que buscou analisar questões educacionais sobre o Estágio Supervisionado nos cursos de licenciaturas diante do contexto da COVID-19, recorrendo à revisão da literatura por meio de documentos homologados pelas instâncias federal, estadual e municipal no ano de 2020, além de autores que discutem a temática da formação docente, estágio supervisionado e plataformas digitais, para compreender a atual configuração educacional.

Ainda podemos citar o trabalho de Souza e Ferreira (2020), que propõe reflexões sobre a realização do ES na modalidade remota, apresentando desenhos didáticos para a sua realização de maneira adequada. Estritamente no que diz respeito ao ES de Língua Portuguesa no atual contexto, encontramos o artigo de Batista, Crepaldi e Santos (2021), que relata e analisa as atividades envolvidas no Estágio Curricular Supervisionado de LP realizado de forma remota.

Considerando a importância dessas contribuições, pretendemos colaborar com a nossa pesquisa de forma a tratar o ES de LP de maneira mais detalhada, partindo dos relatos orais daqueles que puderam vivenciá-lo nesse momento histórico. Para isso, é necessário inicialmente tecermos algumas considerações a respeito de noções significativas para os estudos envolvendo a formação de professores: profissionalização e reflexividade.

No que diz respeito à profissionalização do professor, Tardif (2013) elenca três etapas evolutivas que correspondem cada uma a um período histórico particular: a idade da vocação, do ofício e da profissão. A idade da vocação volta-se para uma missão, o professor assume a função por amor e seu trabalho é essencialmente moral, agindo na alma das crianças para

discipliná-las, guiá-las, controlá-las. Essa visão impactou as concepções posteriores, de modo que ainda hoje perdura na realidade de alguns países.

A idade do ofício decorre da ascensão dos Estados nações e de sua lenta separação das igrejas. A educação pública aos poucos torna-se obrigatória e a profissão docente vai sendo integrada a estruturas do Estado, dessa forma, a relação dos professores com o trabalho deixa de ser vocacional e passa a ser contratual e salarial. Nesta etapa, a função do professor fica restrita à necessidade de sobrevivência, eles trabalham para construir uma carreira e obter um salário. As mulheres ficaram atrás dos homens em muitos aspectos, porém, ao longo do século XX elas conquistaram ganhos significativos. Com a possibilidade de um trabalho decente e condições mais igualitárias, o ensino oferece às mulheres ganhos a longo prazo, como a aposentadoria, por exemplo.

Já a idade da profissão está intimamente ligada com a universitarização, inclusive para o ensino. Para os professores, essa tendência se consolida em um movimento social a partir dos anos 80, quando foi lançado o projeto de profissionalização do ensino, com três objetivos principais: melhorar o desempenho do sistema educativo, passar do ofício à profissão e construir uma base de conhecimento para o ensino. É uma etapa que se volta para a imagem de um profissional com autonomia parcial para gerir sua sala de aula.

Tardif (2013) afirma que essa evolução não é linear, ou seja, ela ainda interliga as formas antigas e a mais recente. O autor entende a profissionalização no Brasil e na América Latina como um mito, digno de desconfiança e críticas, para ele, o que há é uma proletarização de uma parte dos professores.

Nessa direção, Nóvoa (2017) destaca a necessidade de se pensar a formação de professores como formação profissional. O autor retoma os anos 1987-1992 como período marcado pela universitarização da formação docente e pelas ideias de “professor reflexivo” e “professor pesquisador”, época em que as escolas normais foram sendo substituídas progressivamente pelas universidades.

Segundo ele, essa transição permitiu avanços na formação docente, porém, ao longo dos anos, cresceu um sentimento de insatisfação ligado à existência de uma distância entre as ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores. Nesse sentido, afirma que é preciso pensar a formação de professores para o exercício de uma profissão, como acontece na medicina e arquitetura, por exemplo.

No tocante ao termo “professor reflexivo”, Valadares (2006) menciona que Donald Schön, no intuito de problematizar as questões referentes à teoria e prática na aprendizagem profissional ou na aprendizagem cotidiana, introduziu o conceito de “profissional reflexivo”,

propondo uma crítica ao que ele chamou de racionalidade técnica. Essa racionalidade técnica refere-se às ações didáticas dos professores limitadas à escolha de estratégias eficazes na intervenção prática e alcance dos objetivos prescritos externamente ao ambiente de trabalho.

Schön (1993) argumenta que os profissionais não agem no mundo real como os técnicos ou cientistas atuam no laboratório. Considerando a atividade profissional como improvisada e construída durante seu desenvolvimento, ele aponta para o fato de que um profissional não pode simplesmente seguir receitas ou aplicar os conhecimentos teóricos anteriores à ação realizada, pois cada situação profissional é única e requer uma reflexão em e sobre a ação, ação construída em parte pelo profissional que lhe deve dar sentido.

Nesse sentido, a crítica de Schön permite uma análise dos componentes da atividade de um profissional competente diante de uma situação problemática, diferenciando três situações consideradas também como conceitos, a saber: conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação. O profissional aborda um problema usando seu conhecimento tácito proveniente de reflexões e experiências anteriores, dialoga com a situação no momento exato em que ela ocorre e, posteriormente, analisa o processo de sua atuação, assim, os problemas não são estabelecidos de uma perspectiva externa.

O autor desenvolve sua tese tendo por base os trabalhos de John Dewey e sua observação da prática de profissionais das áreas de arquitetura, desenho e engenharia, mas os princípios conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação foram generalizados e passaram a servir como fundamento para formação em outras áreas, inclusive na educação.

Tendo como referência esses três conceitos, a noção de um profissional reflexivo reafirma a competência pessoal proveniente de reflexões sobre e na experiência vivida, mostrando o processo reflexivo como forma de investigação e não como descoberta já existente (VALADARES, 2006).

Na esfera da educação, o termo prático reflexivo e ensino reflexivo tornaram-se comuns no que concerne ao ensino e formação de professores por todo o mundo. A formação de professores sob a bandeira da reflexão é uma reação contra o fato de os professores serem vistos como como técnicos que se limitam a cumprir o que os outros lhe ditam de fora da sala de aula. Assim, essa perspectiva reconhece que os professores são profissionais que devem desempenhar o papel ativo na formulação dos propósitos e objetivos do seu trabalho, não sendo meros participantes passivos (ZEICHNER, 1993).

Dessa forma, reflexão significa o reconhecimento de que a produção de conhecimentos a respeito do que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades, visto que o conceito de professor como prático reflexivo identifica a riqueza da experiência presente

na prática dos bons professores. Isto é, o processo de compreensão e melhoria do ensino deve começar com a reflexão sobre a própria experiência de cada professor.

Além disso, é também o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga por toda a carreira do professor, assim, os professores formadores devem auxiliar os futuros professores a desenvolver a capacidade de estudarem a maneira como ensinam para melhorar ao longo do tempo e responsabilizar-se pelo próprio desenvolvimento profissional.

Ao tratar sobre o conceito de ensino reflexivo, Zeichner (1993) retoma a história do termo prática reflexiva nos EUA, ressaltando que no início do século XXI John Dewey fez uma distinção entre a ação humana que é rotina e a que é reflexiva. O ato de rotina diz respeito ao que é guiado pelo impulso, tradição e autoridade. Nesse viés, os professores que não refletem sobre sua prática aceitam a realidade cotidiana das escolas, concentrando suas forças na procura dos meios mais eficazes para atingir seus objetivos e encontrar soluções para problemas que outros definiram em seu lugar.

Já a ação reflexiva consiste em uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica. Não se trata de uma soma de passos ou procedimentos específicos que devem ser utilizados pelos professores, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma forma de ser professor. É um processo que acarreta mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas, visto que exige intuição, emoção e paixão. Não é um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores (ZEICHNER, 1993).

Nesse sentido, reflexão é um processo que acontece antes, durante e depois da ação, Zeichner (1993) esclarece que com o termo ensino reflexivo não quer dizer que os professores devem refletir apenas sobre o modo como aplicam nas suas salas de aulas as teorias geradas em outros lugares, mas refere-se ao fato de os professores criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas à medida que refletem sozinhos e em conjunto na ação e sobre ela, no que diz respeito ao seu ensino e condições sociais que moldam suas experiências.

Ainda pensando no conceito advindo de uma perspectiva estadunidense, o autor menciona uma ilusão da reflexão, apontando para o fato de que algumas maneiras como o conceito de professor prático e reflexivo tem sido usado fazem pouco para incentivar o verdadeiro desenvolvimento dos professores. Criou-se uma ilusão de desenvolvimento que sutilmente mantém a sua posição subserviente.

Para ele, o modo como a noção de professor reflexivo é usada estraga a intenção de emancipação. Primeiro, porque há uma persistência de racionalidade técnica sob a bandeira da reflexão, nesse caso, os professores são incentivados a imitarem melhor as práticas sugeridas

por investigações que outros conduziram, abandonando teorias e saberes provenientes de suas práticas e das práticas de outros professores. As questões importantes são decididas por terceiros, fora da sala de aula.

Outro aspecto é a tendência de centrar a reflexão dos professores na própria prática ou nos seus alunos. Assim, excluem-se as considerações das condições sociais de ensino que influenciam o trabalho do professor. Desse modo, essa tendência é individualista e faz com que seja menos provável que os professores consigam transformar os aspectos estruturais do seu trabalho. Ainda que as preocupações dos professores se relacionem com o que acontece dentro da sala de aula, limitar a atenção a isso é um erro.

Outro ponto é a insistência na reflexão individual, os professores devem pensar sozinhos sobre o seu trabalho. Dessa forma, parte do discurso sobre ensino reflexivo não faz muito sentido, pois não se fala tanto da reflexão enquanto prática social, pela qual grupos de professores podem apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros. Isso acaba desviando a atenção dos professores de uma análise crítica das escolas enquanto instituições para a preocupação com os seus fracassos individuais.

Indo além da crítica aos usos equivocados do termo reflexão, Zeichner (1993) busca articular sua posição sobre a prática reflexiva, situando-a diante de outros pontos de vista. Para isso, concebe uma abordagem que descreve as diferentes tradições da prática do ensino reflexivo nos EUA.

A primeira tradição é a *acadêmica*, que destaca a reflexão sobre as disciplinas e a representação e tradução do saber das disciplinas para o desenvolvimento da compreensão do aluno. Em segundo lugar, há uma tradição de *eficiência social* que acentua a aplicação de estratégias de ensino sugeridas pela investigação. A terceira é a *desenvolvimentalista*, que prioriza o ensino sensibilizado para os interesses, pensamento e padrões de desenvolvimento e crescimento do aluno. Uma quarta tradição é a de reconstrução *social*, que foca a reflexão sobre o contexto social e político da escolaridade e a avaliação das ações na sala de aula no que diz respeito à sua contribuição para uma maior igualdade e para uma sociedade mais justa.

Para o autor, interessa saber *em que* os professores pensam, tendo em vista que há o perigo de uma pessoa se agarrar ao conceito de ensino reflexivo e tratar a reflexão como um fim em si, sem importar-se com objetivos mais amplos. Segundo ele, não podemos afirmar que o saber gerado pela reflexão merece o nosso apoio independente de sua natureza ou qualidade, pois isso seria ignorar o fato de que a reflexão pode ser prejudicial em algumas situações. Os professores reflexivos podem fazer coisas prejudiciais melhor e com mais justificações.



Ainda na perspectiva de Zeichner, precisamos nos debruçar mais sobre a natureza e qualidade da reflexão dos professores e sobre o saber que produzem, entretanto, não precisamos aceitar sem críticas tudo o que um professor diz ou faz só porque foi produzido por um professor. Ao desenvolver sua própria posição sobre a ideia de professor como prático reflexivo, ele se baseia nas várias tradições e elenca três princípios.

Primeiro, em sua perspectiva, a atenção do professor volta-se tanto para dentro como para fora. Isto é, para sua própria prática e para as condições sociais nas quais se situa essa prática. Em segundo lugar, há um destaque para a prática reflexiva e sua tendência democrática e emancipatória, dando importância às decisões dos professores no que diz respeito às questões que resultam em situações de desigualdade e injustiça dentro de sala de aula. Não significa que os professores devem se concentrar apenas nas consequências sociais e políticas do seu trabalho, mas que considerem isso em seu pensamento.

Um terceiro aspecto diz respeito ao entendimento da prática do ensino reflexivo como compromisso com a reflexão enquanto prática social, tal característica aponta para a tentativa de construir comunidades de aprendizagem, nas quais os professores apoiam e sustentam o crescimento uns dos outros (ZEICHNER, 1993).

Pimenta (2006) afirma que os estudos relacionados ao professor reflexivo abrem perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, embasando o que ficou conhecido como o *professor pesquisador* de sua prática, além disso:

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores[...] (PIMENTA, 2006, p.22.)

Ao passo que reconhece a contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência, como Zeichner (1993), a autora também tece críticas a respeito da noção de professor reflexivo. Tais apontamentos indicam o problema do individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos que potencializam uma reflexão crítica, a excessiva ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta nesse contexto.

A partir dessas críticas, é possível pensar em possibilidades de superação desses limites, dentre as quais se destacam os movimentos: a) da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico reflexivo; ou da dimensão individual da reflexão ao seu caráter público e ético; b) da epistemologia da prática à práxis; ou: da construção de conhecimentos por parte dos professores a partir da análise crítica (teórica) das práticas e da ressignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis); c) do professor-pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar como integrante da jornada de trabalho dos profissionais da escola,

com a colaboração de pesquisadores da universidade; d) da formação inicial e dos programas de formação contínua, que podem significar um descolamento da escola, aprimoramento individual e um corporativismo, ao desenvolvimento profissional; e) da formação contínua que investe na profissionalização individual ao reforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores (PIMENTA, 2006).

Esses desdobramentos apontam para uma política de formação e exercício docente que valoriza os professores e as escolas como capazes de pensar, de articular os saberes científicos, pedagógicos e da experiência na construção e transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços de ensinar e de aprender.

Dessa forma, a escola e os professores não são considerados como meros executores e cumpridores de decisões técnicas e burocráticas vindas de fora. É preciso que se tenha condições de trabalho para que a escola reflita, pesquise e seja um espaço de análise crítica permanente de suas práticas. Ademais, uma formação consistente só pode ser desenvolvida por universidades que tenham compromisso com a formação e o desenvolvimento de professores, capazes de unir a pesquisa aos processos formativos.

Sem deixar de também expor sua crítica, Alarcão (2003) reitera sua confiança nas potencialidades do paradigma da formação do professor reflexivo, reconhecendo que esse paradigma pode ser muito valorizado se for transportado do nível da formação do professor individualmente para o nível da formação situada no coletivo dos professores no contexto da sua escola.

A autora levanta três hipóteses que podem ser inicialmente consideradas como explicativas para a desilusão em relação à noção de professor reflexivo. Primeiro, as expectativas elevadas como se essa conceitualização funcionasse como um pozinho mágico que iria resolver todos os problemas relacionados à formação, desenvolvimento e valorização dos professores.

Em segundo lugar, o conceito não foi entendido em sua profundidade e pode ter resultado em apenas um bordão sem sentido algum, além das dificuldades pessoais e institucionais que se encontra para pôr em ação de uma forma sistemática os programas de formação de natureza reflexiva.

Ao mencionar a relação entre professor reflexivo e escola reflexiva, Alarcão (2003) destaca o aspecto da colaboração, considerando que o professor não pode agir de forma isolada na sua escola, pois é nesse local de trabalho que ele constrói a profissionalidade docente com os seus colegas. A escola, por sua vez, precisa pensar sobre si própria na sua missão e como se organiza para cumprir essa missão, tendo também a necessidade de ser reflexiva.

A capacidade reflexiva necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento. Nesses contextos formativos, a expressão e o diálogo desempenham um papel muito relevante. Pode-se falar de um triplo diálogo: um diálogo consigo, um diálogo com os outros — incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência — e o diálogo com a própria situação. Esse diálogo não pode se reduzir a um nível descritivo, mas precisa atingir um nível explicativo e crítico que permita aos profissionais do ensino agir e falar com o poder da razão, agindo como seres pensantes intelectuais e capazes de gerir a sua ação profissional.

Para ser eficaz, a reflexão precisa ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes, assim, Alarcão (2003) menciona estratégias de desenvolvimento da capacidade de reflexão, dentre as quais destacamos, por estarem mais relacionados à nossa pesquisa, a análise de casos e as narrativas.

Quanto aos casos, eles consistem na expressão do pensamento sobre uma situação que pelo seu significado atraiu nossa atenção e merece a nossa reflexão. Os casos que os professores contam revelam o que eles ou seus alunos fazem, sentem, pensam, conhecem. Considerando a atividade do profissional professor como contextualizada e complexa, a análise de casos apresenta-se como uma estratégia de grande valor formativo.

Já as narrativas revelam o modo como os seres humanos experienciam o mundo. A ênfase que se coloca no sujeito cognoscente revalorizou as narrativas como estratégias epistêmicas, enfatizando as situações vivenciadas que se constituem como ponto de partida para a reflexão. As narrativas são mais ricas quando se registram, além dos fatos, o contexto físico, social e emocional do momento.

Estabelecendo um diálogo com a perspectiva de Alarcão (2003) a respeito do professor reflexivo, ainda é possível destacar o que aponta Diniz-Pereira (2008) ao defender a necessidade de a formação dos professores ser assumida como acadêmico-profissional, tendo como premissa o fato de a profissão docente exercer grande relevância no processo de transformação humana. Dessa forma, é preciso que universidade e escola de educação básica compartilhem esta responsabilidade formativa.

Nesse sentido, o autor vai além da compreensão da formação de professores em processos definidos como “formação inicial” e de “formação continuada”, assumindo a designação do termo “formação-acadêmico-profissional”. Para ele, a nomenclatura que divide a formação em inicial e continuada foi adotada acriticamente por meio da importação de resultados de pesquisas realizadas em contextos educacionais bem diferentes daqueles que encontramos em nosso país.

Diniz-Pereira (2008) defende uma formação compartilhada entre universidade e escola, afirmando a necessidade de se discutir desafios e potencialidades para o estabelecimento de parcerias entre essas instituições com o objetivo de formar profissionais da Educação Básica no Brasil. A formação de professores assumida como acadêmico-profissional, por considerar os saberes dos professores em exercício e licenciandos, aumenta o impacto da formação permanente na formação cidadã, pois possibilita a criação de um espaço de participação democrática e na prática docente.

Isso permite que situações da escola sejam trazidas para a universidade e incentiva a participação dos licenciandos em atividades realizadas nas escolas. Desse modo, com base no que foi posto até aqui, acreditamos em uma formação que além de reflexiva, é também uma “formação-acadêmico-profissional”.

### *1.1.2 A formação docente sob a ótica da complexidade*

Feitas as considerações a respeito da profissionalização e reflexividade do professor, é pertinente que entendamos, a partir do paradigma da complexidade, algumas questões relacionadas à formação docente. O desenvolvimento da ciência gera visões paradigmáticas com pressupostos, valores e crenças diferentes ao longo da história. Freire e Leffa (2013) destacam que essas visões permitem maneiras de conceber e transmitir conhecimento. Podemos comparar os paradigmas a lentes através das quais enxergamos o mundo. Eles são mutáveis, se a percepção da realidade se preserva, o paradigma permanece com suas teorias e práticas, entretanto, quando as respostas são insuficientes, buscam-se outros referenciais, teorias e práticas vão sendo criadas e o modelo cede lugar a outro, originando outro paradigma.

Conforme os autores, a mudança de um paradigma para outro pode gerar aceitação ou resistência, não é um processo fácil e nem rápido. Uma transformação dessa natureza causa colapso de uma estrutura de ideias, rompendo conceitos antigos, ideias e valores enraizados (Morin, 2000). Dessa forma, uma mudança paradigmática ocorre de forma lenta, a exemplo da transição do *paradigma tradicional* ainda vigente para o *paradigma complexo*.

Sob a ótica do paradigma tradicional, tem-se uma realidade compreendida a partir da fragmentação dos fenômenos. A visão dualista do universo faz com que nesse paradigma apareçam fragmentações como: a visão de mundo material e o espiritual, da filosofia e ciência, do objetivo e subjetivo, entre outras. Isso aponta para o fato de que o paradigma tradicional é reducionista e simplificador, necessitando reduzir o todo às partes para compreendê-lo.

Nesse paradigma, a relação causa-efeito é entendida como linear e objetiva, isto é, a primeira sempre resulta na segunda, nessa perspectiva, o mundo é invariável, irreversível e estável. Em todas as áreas, inclusive na educação, são perceptíveis os reflexos da fragmentação do conhecimento e da supervalorização da razão sobre as emoções. Os saberes se tornam disciplinares, sem uma visão do global e do essencial; as disciplinas abordam o conhecimento de forma segmentada, linear, sequencial. Assim, o todo consiste na soma das partes, o conhecimento é objetivo, racionalmente identificável, passível de generalização e mensurável. (FREIRE; LEFFA, 2013)

Apesar das críticas, esse paradigma teve méritos, pois possibilitou a democratização dos conhecimentos, assim como sua validação pública e científica, todavia, representou um período de perda do processo de humanização pelo fato de supervalorizar a mensuração, quantificação, comprovação dos fenômenos e se basear na competitividade, isolamento, individualismo e materialismo extremado.

Ele é insuficiente para as demandas da sociedade contemporânea, tendo em vista seu reducionismo que busca estabelecer ordem expulsando a desordem, contempla o uno *ou* o múltiplo; separa o que está interligado e unifica o que é diverso, reduzindo-o. A urgência de um novo paradigma é indiscutível, devendo este basear-se nos pressupostos epistemológicos da complexidade, que destaca a recursividade e não o reducionismo; instabilidade, que enfatiza a incompletude e rejeita a estabilidade e intersubjetividade, que ressalta a impossibilidade de haver apenas um conhecimento objetivo no mundo.

Freire e Leffa (2013) ainda tecem algumas críticas no que diz respeito à formação docente sob a ótica do paradigma tradicional. Em relação às denominações “formação inicial” e “formação continuada”, os autores destacam que tal nomenclatura se baseia em uma sequência temporal e linear, que separa a preparação para a prática e o exercício da profissão como sendo etapas estanques. Contudo, essa terminologia é questionável considerando que muitos alunos já trabalham na área antes mesmo de sua formação. Assim, as nomenclaturas utilizadas não se aplicam à realidade, visto que o eixo da temporalidade se mostra contraditório.

Isso demonstra a necessidade de buscar um referencial não linear que aborde a questão com clareza e compreenda a formação docente de forma mais adequada, o que nos leva a considerar a emergência de um novo paradigma. Essa emergência não se define apenas por causa da inadequação de nomenclaturas.

Diante do que foi dito a respeito do paradigma tradicional, entende-se que é necessário que haja uma transformação na maneira de perceber o mundo, o que exige o uso de uma lente diferente que forneça uma compreensão mais satisfatória da realidade. Dessa forma, conforme

afirma Morin (2005a), é indiscutível a urgência de um modelo novo que esteja em um padrão pautado no tripé da complexidade, instabilidade e intersubjetividade, pois o momento sócio histórico-cultural requer um pensamento renovado marcado pela imprevisibilidade, contradição e incompletude, entre outras características.

Partindo disso, será possível a superação de uma visão fragmentada da realidade e a emergência de uma percepção sistêmica enfatizando que o todo é, ao mesmo tempo, maior e menor que a soma das partes, ou seja, o todo está na parte assim como a parte está no todo. Assim, o pensamento complexo e o pensamento sistêmico se complementam, fornecendo uma perspectiva diferenciada de *ver, estar e vir-a-ser* no mundo (FREIRE, 2011).

O paradigma complexo contempla a integração entre sujeito e objeto, a complementaridade dos opostos — que agora dialogam — diferente do que ocorre no paradigma tradicional. Além disso, ele abarca a simultaneidade entre uno e múltiplo, a concepção da totalidade inconclusa e a circularidade recursiva. Nesta, o efeito retroage sobre a causa, retroalimentando e tornando-se produto e produtor simultaneamente.

Não há espaço para a linearidade e para a fragmentação dos saberes. Existe uma percepção da imprevisibilidade, incerteza, instabilidade e ambiguidade como constitutivas da vida e dos sistemas vivos e, em consequência disso, a necessidade de lidar com a ordem e também com a desordem.

Voltando à questão da formação docente, Freire e Leffa (2013) destacam o termo *autoformação*, utilizado por Pineau (1988) para indicar o resultado de situações em que o próprio indivíduo se torna sujeito e objeto de sua formação. Baseando-se na percepção de que a constituição do sujeito se sustenta em pilares de várias naturezas, este autor desenvolve a teoria tripolar de formação, que se caracteriza por três movimentos: personalização, socialização e ecologização, originando três polos de formação:

autoformação, caracterizada pela ação do eu como sujeito individual e social, pela responsabilização do indivíduo pela sua própria formação, tornando-se sujeito e objeto da mesma; heteroformação, marcada pela ação dos indivíduos uns sobre os outros, indicando a dimensão social do processo formativo e caracterizando a coformação; e ecoformação, indicando a ação do meio ambiente sobre os indivíduos, revelando a dimensão ambiental e ecológica do processo formativo (FREIRE; LEFFA, 2013, p. 69).

Essa lógica ternária da formação apresenta polos que se articulam de forma contínua. Eles podem se alternar em importância e revelar, em certas ocasiões, o destaque de um em relação aos outros. Além disso, há uma complementaridade dos polos que garante a unidade constitutiva aos processos formativos.

Ainda conforme Pineau (1988), é possível interpretar a concepção ternária dos processos formativos sob o foco de quatro dimensões: ação, sujeito, objeto e relações. A dimensão da ação se dirige a cada polo e é percebida como um agir do sujeito sobre si mesmo, dos sujeitos uns sobre os outros, do ambiente sobre os sujeitos e reciprocamente deles sobre o ambiente.

A dimensão do sujeito redireciona o foco ao ator, definindo o sujeito como individual, social e ecológico, essa dimensão está estritamente relacionada à dimensão da ação, tendo em vista que o sujeito só pode ser reconhecido como ator quando executa alguma ação.

A dimensão do objeto articula a dimensão da ação e do sujeito, considerando que uma ação de um sujeito se direciona a um objeto. Nos processos formativos, quando o foco está no polo da autoformação, o objeto consiste no próprio sujeito, já quando o alvo se desloca para o polo da heteroformação, o objeto passa a ser a formação compartilhada, e quando o polo é a ecoformação, o objeto consiste na relação entre o homem e o ambiente. Sob a ótica da complexidade, precisamos retomar os movimentos recursivos e sistêmicos que caracterizam as interações entre as dimensões e os polos que integram a concepção ternária de formação, visto que a formação não pode ser vista de forma fragmentada.

Quanto à dimensão das relações, temos o foco nas interações que interligam o sujeito e a sua ação quando direcionado ao objeto de formação. Quando o sujeito age sobre si mesmo as relações que surgem são intrassistêmicas. Mas quando o objeto da formação é a ação dos sujeitos uns sobre os outros, as relações extrapolam os sistemas individuais e se exteriorizam. Já quando o objeto da formação é a ação recíproca do sujeito sobre o ambiente, as relações são externas e mais abrangentes, pois assumem uma conotação ecológica.

Focalizando as relações e articulando às demais dimensões, é possível refletir sobre a natureza dessas interações que podem gerar conflitos, incertezas, ambiguidades e contradições. Além disso, elas podem apontar para um movimento dialógico em que certos conceitos, ainda que antagônicos, podem ser complementares, mantendo uma relação dialógica com seus opostos.

Esse detalhamento expõe o fato de que os polos e dimensões não podem ser contemplados e interpretados isoladamente, pois eles fazem parte de um todo indissolúvel e inconcluso, em contínua alternância e articulação na configuração ternária da formação. Nesse sentido, propõe-se uma nomeação: auto-heteroecoformação, que destaca a simultaneidade dos construtos que a compõem, libertando os processos formativos de uma visão reducionista, tendo em vista que focaliza os sujeitos, suas inter-relações, individualidades, além dos ambientes em que se constituem, se desenvolvem e se transformam.

Sob a ótica da auto-heteroecoformação, a visão dos processos formativos ressalta um conjunto de construtos e suas inter-relações, garantido uma identidade sistêmico-complexa que gera um processo inacabado, em permanente evolução ao longo da vida. Partindo dessa perspectiva sistêmico-complexa, Freire e Leffa (2013) dirigem o olhar para a formação tecnológica do professor, entendendo-a como uma vertente da formação docente, buscando chegar ao seu conceito e especificidades, além de refletir a respeito de como tem sido implementada e se tem atendido às demandas de uma sociedade em processo de digitalização. Os autores entendem como auto-heteroecoformação tecnológica:

Ação do meio ambiente - presencial e/ou digital - sobre os indivíduos, mediada por ferramentas, práticas e linguagens singulares, aliada a uma ação crítico-reflexiva desses indivíduos sobre o meio, sobre os outros e sobre si mesmos, apropriando-se dessas ferramentas, práticas e linguagens, para usá-las de maneira pertinente e adequada, na construção/ **desconstrução**/ reconstrução do conhecimento e na sua inserção crítica nos mundos presencial e digital, como cidadãos geradores, guardiães e intérpretes de informações que conduz à formação plena do eu como sujeito, individual, social, tecnológico e **planetário**. (FREIRE; LEFFA, 2013, p. 75)

Assim, esse processo formativo contempla o desenvolvimento de um professor que revela uma postura problematizadora mostrando-se investigador e crítico para que possa se distanciar das práticas transmissivo-repetitivas e da transposição de materiais presenciais para o meio digital, empregando as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) em práticas inovadoras.

A reflexão sobre a natureza e o propósito da auto-heteroecoformação tecnológica permite afirmar que não seria viável associar e articular seu desenvolvimento a algumas disciplinas específicas do currículo de um curso de Letras. Antes, o espaço para construção de conhecimento relacionado à inclusão das TDICs não pode ser fragmentado, mas precisam permear todos os conteúdos. Dessa forma, oportunidades serão criadas para que os sujeitos se tornem objetos de seu processo formativo, atuando uns com os outros e interagindo com o meio para que possam se educar tecnologicamente.

A ideia é de não ter uma disciplina ou momento determinado no curso, mas o curso como um todo, e cada uma das disciplinas, ser o espaço potencial para a formação tecnológica no enfoque sistêmico-complexo, permitindo que o professor ligue/religue saberes e vivências para construir seu repertório de conhecimentos.

O que vemos hoje em várias instituições é que a inclusão da tecnologia no ensino-aprendizagem de línguas não é assunto abordado em nenhuma disciplina, e quando ocorre, restringe-se a algumas disciplinas optativas, complementares (conforme alguns sujeitos dessa pesquisa mencionam). Assim, espera-se que o aluno egresso dessas instituições atenda às necessidades do mercado de trabalho quando estiver nele, e então será preciso recorrer a cursos



de extensão, a ajuda de colegas ou simplesmente assumir a exclusão digital que foi imposta e aceita.

Ainda de acordo com Freire e Leffa (2013), também existem aqueles casos em que as instituições mostram algum avanço na direção da inclusão tecnológica nos cursos de Letras, mas esse avanço fica restrito apenas ao campo teórico. O debate acontece, mas nem sempre há atividades práticas que possam aproximar os futuros professores do que poderão ser solicitados a elaborar no exercício da profissão.

Todavia, existem instituições que são mais voltadas para as demandas atuais e introduziram em seus currículos disciplinas que não apenas discutem a inserção das TDICs no processo de ensino-aprendizagem de línguas, mas se empenham em articular teoria e prática, oferecendo opções de disciplinas on-line ou semipresenciais.

Diante desse cenário, podemos ver que as oportunidades de formação tecnológica estão em processo de inclusão e expansão, buscando conquistar mais adeptos entre os próprios docentes dos cursos de Letras. Essas constatações nos fazem refletir que em termos de formação proporcionada, são preparados para o mercado de trabalho profissionais analógicos, mas esses mesmos profissionais utilizam o suporte digital, a exemplo do Google, para preparar suas aulas.

Assim, percebe-se a necessidade de ainda fazer muito em termos de auto-heteroecoformação tecnológica do professor, possibilitando que esse profissional saiba lidar com recursos para propósitos educacionais que permitam a ligação/religação de saberes. Como ressaltam Freire e Leffa (2013), a mudança necessária não é programática, mas consiste em uma mudança de pensamento que se torna mais abrangente, complexa e sistêmica, repercutindo em vários setores, incluindo a educação, trata-se, portanto, de uma mudança paradigmática.

### *1.1.3. Linguística Aplicada e formação de professores: o Estágio Supervisionado como campo de investigação*

Ainda pensando em mudanças paradigmáticas, enfatizamos a seguir como as transformações ocorridas no campo de estudos da Linguística Aplicada possibilitaram o crescimento das pesquisas voltadas para a Formação Docente e, conseqüentemente, para o Estágio Supervisionado.

Como área de investigação, a Linguística Aplicada surge no final dos anos 60 no Brasil. De acordo com Moita Lopes (2013), esta área do conhecimento, em nosso país, é quase totalmente de natureza qualitativa, preocupando-se com o que lhe é característico, o particular

e o situado. Embora sua natureza inter/transdisciplinar seja óbvia, no Brasil percebe-se mais claramente esta característica que em outros lugares.

O movimento de emancipação da LA em relação à linguística se esboça por volta de 1980, por meio da afirmação de sua transdisciplinaridade e da explicitação de seu compromisso social com a resolução de problemas em que a linguagem exercia algum papel central. Kleiman (2013) destaca que tal reafirmação epistemológica resultou em uma espécie de declaração de princípios sobre a natureza trans dessa área do conhecimento, cada vez mais próxima dos estudos culturais e das ciências sociais.

Na chamada “modernidade recente”, que compreende o período da história contemporânea das últimas décadas do século XX aos tempos em que vivemos, a LA se insere em um contexto de mudanças significativas nos âmbitos econômico, político, tecnológico, cultural e social. Trata-se de uma configuração de mundo complexa, perpassada por inseguranças, ambiguidades, instabilidades e uma continuidade de vertigens sobre crenças modos de vida, conhecimentos válidos etc. Estas transformações exigem outros tópicos, modos e paradigmas de investigação (MOITA LOPES, 2013).

Conforme Kleiman, Vianna e Grande (2019), para responder novos questionamentos, provenientes de uma problemática social mais ampla – incluindo questões relacionadas ao aluno, ao professor, à sala de aula, ao ensino e aprendizagem – foi necessário incorporar novas fontes teóricas, segundo a natureza do problema e a configuração do objeto de pesquisa, a exemplo de áreas como Sociolinguística, Sociologia, Antropologia, Etnografia, Psicologia Social, Psicolinguística, Psicologia Cognitiva, Estudos Culturais, além das mais tradicionais Linguística e Educação ou Pedagogia.

As pesquisas em contextos educacionais estão diante de uma complexidade na qual se busca fazer ouvir nos contextos acadêmicos a voz de seus atores (alunos e professores). Buscando responder alguns questionamentos decorrentes desse mundo novo e complexo, as autoras enfocam três transformações na LA: territoriais, epistemológicas e paradigmáticas.

Territoriais, considerando que os territórios hoje diferem muito por causa das novas configurações das tecnologias e das redes sociais; epistemológicas, considerando as (re)constituições contínuas das abordagens de seus objetos de pesquisa ao longo dos anos; e paradigmáticas, tendo em vista a adoção de abordagens interpretativistas que exigem do pesquisador um envolvimento maior com os contextos de geração de dados e com os participantes da pesquisa. Assim, a LA busca, fazendo jus à sua interdisciplinaridade, dialogar com diversas áreas, questionando modelos hegemônicos sem deixar de se afirmar politicamente ao ajustar suas lentes aos diferentes focos.

Para entender o Estágio Supervisionado como contexto de pesquisa da LA, é preciso atentar para as mudanças paradigmáticas que ocasionaram o surgimento de estudos realizados nas linhas de pesquisa ação, prática reflexiva, reflexão crítica, supervisão de prática de ensino ou estágios supervisionados, saberes docentes e formação do professor reflexivo. Nesse sentido, em consonância com o que afirma Miller (2013), é necessário que enfatizemos a relevância social das pesquisas em LA ouvindo as vozes dos que estão à margem e compartilhando vivências do sofrimento humano.

Podemos mencionar como exemplo de sofrimento humano e de voz marginal os alunos pouco ouvidos, os licenciandos, professores em formação, professores formadores. Todos estes em algum momento enfrentam certo tipo de silenciamento e sofrimento, que as pesquisas relacionadas aos processos de formação dentro da perspectiva da LA têm enfatizado as vozes dos referidos sujeitos.

Cabe ressaltar, portanto, as pesquisas que se expandem sobre os saberes, a formação e o trabalho dos docentes. Para evidenciar como os saberes dos docentes são tratados nas pesquisas, Borges (2004) apresenta um panorama desse campo rico qualitativa e quantitativamente, expondo quatro vertentes: as pesquisas sobre o comportamento do professor; as pesquisas sobre a cognição do professor; as pesquisas sobre o pensamento do professor e as pesquisas compreensivas, interpretativas e interacionistas.

As pesquisas compreensivas, interpretativas e interacionistas evidenciam os significados e ações dos sujeitos, assim como interações e o contexto no qual está inserido em uma perspectiva histórica e social. Elas percebem o professor como sujeito que age e reage às situações cotidianas a partir de valores, crenças, perspectivas, emoções, representações enraizadas em sua própria história, em suas experiências pessoais e profissionais.

O enfoque interacionista destaca o pensamento dos docentes para entender como o saber se produz em interações e nas situações que o professor vivencia. Nesse sentido, o saber docente é concebido como uma competência que se constrói nos diferentes processos de socialização profissional e até pré-profissional. Essas abordagens muitas vezes se entrecruzam para dar conta da relação subjetiva que o docente estabelece com as diversas facetas do seu trabalho, permitindo trazer à tona vozes outrora ignoradas como pretende a LA.

Em consonância com o enfoque interacionista e considerando cenário no qual a formação e o trabalho do professor se inserem atualmente, Gatti (2017, p. 722) afirma que pensar e fazer a formação de professores “envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais”.

Além dessas situações contextuais, também é importante destacar o que afirma Tardif (2002, p. 230) quanto ao dever de toda pesquisa sobre o ensino registrar o ponto de vista dos professores, “sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana.” Assim, concordamos com o autor quando afirma que a pesquisa sobre o ensino precisa basear-se em um diálogo produtivo com professores, sem considerá-los como simples objetos de pesquisa, mas como sujeitos que possuem saberes específicos a seu trabalho.

Na esfera desses saberes específicos, é importante ressaltar que a mediação do trabalho do professor em sala de aula ocorre normalmente com o auxílio de materiais didáticos. Muitos desses materiais são disponibilizados na forma de livro didático, que tem sido uma ferramenta importante para o ensino. Além disso, a elaboração de Sequências Didáticas também tem sido amplamente difundida para o ensino de línguas (CRISTÓVÃO, 2009). Assim, é comum vermos em muitos contextos de estágio a produção de SD's que subsidiam os licenciandos em suas intervenções nas escolas básicas.

Conforme afirmam Reinaldo e Bezerra (2019), o termo Sequência Didática (SD) no âmbito da didática das línguas, proveniente dos pesquisadores de Genebra, refere-se a uma sequência de atividades escolares organizadas sistematicamente em torno de um gênero textual oral ou escrito. As autoras destacam algumas aplicações e alterações das SD's no Brasil, as quais focalizam, de maneiras distintas, a produção de um gênero textual.

Para Hila (2008), a SD é um dos instrumentos que o professor em formação pode utilizar para a realização do seu estágio, caso seu objetivo seja a apropriação de um gênero textual. Ela destaca a importância de realizar o *modelo didático* do gênero (cf. DOLZ & SCHNEUWLY, 1998) antes da elaboração de uma SD, o qual consiste em um estudo e pesquisa sobre o gênero, apontando os elementos que poderão ser objetos de ensino-aprendizagem dentro de uma situação de comunicação específica.

A realização desse modelo mobiliza tanto professor orientador quanto o professor em formação, tendo em vista que o orientador também precisa conhecer o gênero que será objeto de transposição para poder orientar seus alunos. Já os professores em formação, colocam-se nesse momento como pesquisadores para produzirem seu material didático posteriormente. Nesse sentido, Hila (2008) reitera que esse procedimento pode promover o desenvolvimento psíquico e cognitivo de ambos, pois exige a apropriação de conhecimentos científicos, bem como a participação e a motivação de todos os envolvidos para que se tenha êxito.

#### *1.1.4. O Estágio Supervisionado na formação do professor: breve percurso histórico*

Após situar as pesquisas relacionadas ao estágio no âmbito da LA, passamos à compreensão de como se deu o seu desenvolvimento ao longo do tempo. Segundo Ludke (2013), ao longo do século XIX, consolidou-se no Brasil a configuração escolar que perdura ainda hoje na educação básica: a distribuição de alunos por turmas, a programação organizada em conteúdos distribuídos ao longo do ano letivo e encaixados em tempos regulares de aula, as aulas dentro de um ambiente regulado por normas disciplinares claras e uma orientação para o esperado sucesso dos alunos, evidenciado na prova final.

A professora (geralmente as mulheres assumiam esse papel, embora não fosse proibido aos homens) responsável por esse trabalho era preparada na Escola Normal, semelhante ao que acontecia em países com os sistemas educacionais mais consolidados. Esse modelo expandiu-se pelo Brasil, sendo responsável pela formação dos professores da educação fundamental, articulando uma formação geral voltada aos conteúdos que deveriam ser aprendidos pelos alunos com embasamento pedagógico ou didático.

Essa articulação mostrou-se difícil e, para atender às exigências básicas de formação teórica consistente e iniciação à docência, buscou-se soluções a exemplo da criação dos Institutos de Educação, que uniam uma escola de educação básica como campo de exercício para os estudantes em formação aos cursos relativos às disciplinas básicas como biologia educacional, psicologia educacional, sociologia educacional, história da educação e introdução ao ensino (LUDKE, 2013).

No final da década de 30, esses institutos passaram para o nível superior e deram origem, na universidade, aos cursos de licenciatura. Contudo, esses cursos deixaram de preocupar-se com a articulação entre preparação teórica e a iniciação à prática, assim, o desequilíbrio entre esses dois aspectos básicos ficou estigmatizado na figura do 3+1, representando a estrutura do curso de licenciatura em três anos direcionados às disciplinas e conteúdos específicos e um último voltado para aquelas ligadas à pedagogia e didática.

Ao iniciar os estudos sobre os cursos de formação de professores, Pimenta (2011) destaca que a atividade de estágio sempre se fez presente com o nome de prática de ensino. O percurso histórico do estágio supervisionado, visto como as ações desenvolvidas em uma escola-campo em turmas da educação básica durante a formação superior é amplo, por isso a autora menciona quatro momentos distintos no Brasil: anos 30 e leis estaduais, Ensino Normal e anos posteriores, anos 70 e o pós LDB e o movimento dos anos 80.

Em 1930 e 1940 ainda não havia menção direta ao estágio e a finalidade primeira do ensino normal estava voltada para a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias, tendo o entendimento de uma prática como imitação de modelos teóricos existentes. A profissão de professor primário, na verdade, era uma ocupação exercida principalmente por mulheres com alto poder aquisitivo. Elas frequentavam as Escolas Normais, inicialmente, para desenvolver os papéis de mãe e esposa, permaneciam no magistério as que não conseguiam mudar de estado civil.

Entretanto, haviam aquelas que frequentavam a Escola Normal por ser uma das restritas opções para conseguirem uma profissão, considerando que esta formação não as afastaria das obrigações em casa (SANT'ANA, 2016). Com o crescimento da industrialização, surgiu a necessidade de ajudar os cônjuges com as despesas, o que contribuiu para que o magistério fosse visto como profissão.

No início de 1970, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71 (BRASIL, 1996), houve uma ênfase no ensino profissionalizante, passando o Ensino Normal a ser uma habilitação do segundo grau (o que era conhecido como ensino primário, secundário e colegial, passou a ser chamado de 1º e 2º graus). Essa habilitação consistia em um curso de formação com dois anos destinados à teoria e um à prática, a similaridade entre os termos Didática, Metodologia e Prática passava a ser vista como Prática de Ensino, realizada nas escolas através dos estágios supervisionados.

Por volta de 1985, a partir do entendimento da educação como transformadora da sociedade, surgiram muitas universidades, principalmente privadas, com cursos de magistério (a maioria de forma precária). Os estágios eram realizados voltando-se para práticas aplicacionistas das teorias vistas na graduação. Dessa forma, não davam prioridade às dificuldades encontradas na regência e não eram supervisionados pelo professor orientador, o que limitou as experiências vivenciadas apenas ao campo da discussão.

Nos anos 2000, a partir do parecer CNE/CP n. 492/2001, o estágio começa a fazer parte do universo da formação do professor com 400 horas durante toda a formação, diferente do que exigia a LDB n. 4024 da década de 60 (o indivíduo precisaria cumprir 1/8 do curso em disciplinas pedagógicas). A publicação do parecer visa evitar a dicotomia entre teoria e prática, estabelecendo uma integralização entre elas e oferecendo ao professor em formação um contato real com a escola.

Recentemente, muitas pesquisas surgiram e estão surgindo em torno da formação do professor, inclusive, sobre os Estágios Supervisionados no Brasil. Sant'ana (2016), ao discorrer sobre as fases da formação docente, destaca essa formação como o momento que subsidia os

saberes para tornar o indivíduo um profissional cuja aprendizagem não tenha no centro somente conteúdo, mas também experiências práticas “que integram currículo, pessoas, docentes e escola, a fim de formar professores críticos para que suas práticas também sejam críticas”, (SANT’ANA, 2016, p. 28).

A autora ainda cita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (BRASIL, 2015), enfatizando o artigo 8º do capítulo III, que trata sobre as aptidões do egresso dos cursos de formação inicial em nível superior. Tal documento realça que o estudante precisa “dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2015, p. 8). De acordo com ela, isso está diretamente relacionado ao Estágio Supervisionado desenvolvido nos cursos de licenciatura.

A respeito disso, Pimenta e Lima (2004) afirmam que o estágio é um campo de conhecimento que vai além da sua frequente redução à atividade prática instrumental, mas nos cursos de formação de profissionais em geral este campo é, na maioria das vezes, identificado como a parte prática que se contrapõe à teoria. Entretanto, as autoras defendem que o estágio se produz, enquanto campo de conhecimento, na interação dos cursos de formação com o campo social onde se desenvolvem as práticas educativas.

Além disso, o estágio é: “Campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores que possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis relacionados à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente.” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 61).

Ainda na perspectiva de Pimenta e Lima (2005), há quatro concepções de estágio que estão presentes nas ações de professores de diversas instituições de ensino superior (IES). A primeira concepção enfatiza a prática como imitação de modelos, pois é necessário observar os modelos existentes, imitá-los e reproduzi-los fazendo as devidas adequações e utilizando os conhecimentos já adquiridos pelo professor em formação. Contudo, não é suficiente porque nem sempre há um senso crítico por parte do aluno, mas apenas cópia de modelos.

Por trás desta concepção há a ideia de uma escola e de alunos que não mudam, logo, o modelo também não deve mudar. Visto desta perspectiva, o estágio se torna apenas um momento de conformismo e conservadorismo porque o professor não valoriza sua formação intelectual e apenas se dispõe a imitar modelos sem uma análise crítica baseada nas teorias que estudou e na realidade escolar vivenciada.

A segunda concepção diz respeito à prática como instrumentalização da técnica. Como as demais profissões, o professor também se utiliza de técnicas, porém, elas não são suficientes para a intervenção em sala de aula e muito menos para um bom desempenho da turma. A perspectiva tecnicista se reduz ao prático, pragmático, ao que dá certo, muitas vezes renunciando ao domínio dos conhecimentos científicos em detrimento da aplicação de técnicas.

Esse ponto de vista assume uma postura perigosa, a de que a teoria e prática estão desvinculadas, ou que são completamente diferentes uma da outra. Assim, o estágio se torna a prática pela prática, as técnicas empregadas que dão certo. Dessa forma, há um distanciamento da vida e do trabalho que ocorre na escola, além de fortalecer a ilusão de que as situações de ensino são iguais e podem ser resolvidas com técnicas.

A terceira concepção reduz o estágio ao criticismo mediante a observação das aulas, buscando falhas na prática do professor regente. Muitas vezes, a consequência desta perspectiva é que os professores da educação básica já não permitem a intervenção em suas aulas, promovendo um certo tipo de afastamento entre escola e universidade. Além disso, o professor formador é rotulado como aquele que detém o conhecimento e busca os erros na escola, sem considerar a realidade educacional como espaço para construção coletiva de conhecimentos.

A quarta concepção compreende o estágio como aproximação da realidade e atividade teórica, ou seja, um meio de aliar teoria e prática, sendo, portanto, vinculada à pesquisa. Assim, é enfatizada a postura de uma redefinição que caminha para a reflexão, partindo da vivência. Pimenta e Lima (2004) chamam atenção para o fato de que essas perspectivas coexistem em diferentes instituições e também destacam que:

a pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisadores a partir das situações de estágio [...] (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 46)

É partilhando desse pensamento que buscamos analisar a ocorrência do ES em momento de pandemia e contribuir para o desenvolvimento de posturas investigativas que permitam a reconfiguração de ações a partir das situações de estágio. Azevedo e Andrade (2011) entendem que o ES é um trabalho coletivo, interdisciplinar e investigativo, no qual o professor formador/orientador tem um peso significativo no processo de constituição de um novo profissional, visto que através de sua orientação o licenciando conseguirá se desenvolver melhor para o exercício da docência.

Sendo um trabalho coletivo, também é importante destacarmos a importância do professor supervisor. Bueno, Diolina e Tomaz (2018) assinalam que, de forma geral, nas



publicações sobre o estágio, o professor supervisor da escola que recebe o professor em formação não aparece com muito destaque, embora alguns trabalhos já apontem a riqueza da parceria com os professores experientes na formação de novos docentes.

Um exemplo desse apagamento evidencia-se na falta de valorização do protagonismo do professor supervisor na Resolução CNE/ CP n.º02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Segundo os autores mencionados há uma omissão normativa quanto às funções que o professor supervisor deve exercer no contexto de estágio, o que aumenta o abismo entre as IES e os estabelecimentos de educação básica.

A partir de tais contribuições, enfocamos o ES como momento da formação indispensável para a futura atuação profissional, cujas condições situacionais diversas, leva-nos a olhar para os professores em formação, professores orientadores e supervisores enquanto sujeitos com competências, que mobilizam saberes específicos. Nesse viés, consideramos importante discorrer a seguir sobre a teoria das competências e habilidades, eixo teórico que dialoga com a formação de professores e também com o ensino.

## **1.2. Um olhar para a Teoria das Competências e Habilidades**

De acordo com Dolz e Ollagnier (2004), no campo científico, o percurso histórico do conceito de competência evidencia dois movimentos de orientação contrária: um vai das propriedades do indivíduo à adaptação ao ambiente, e o outro vai das exigências do ambiente às capacidades exigidas dos indivíduos. No primeiro caso, inicialmente, as competências são definidas como propriedades biológicas do organismo humano, independentes de qualquer contexto concreto. Depois, elas se estendem às capacidades requeridas para ter acesso ao domínio de práticas sociais, de forma geral, essas capacidades sempre estão disponíveis no organismo, mas devem adequar-se à realidade histórica dos modos de interação de um grupo, e sua emergência requer mediação social e aprendizagem.

No segundo caso, o ponto de partida é a análise das tarefas ou atividades coletivas, analisa-se a eficácia e a adequação dos desempenhos dos indivíduos confrontados com essas tarefas e se deduz as competências exigidas deles para que os desempenhos sejam mais satisfatórios, sem a preocupação com o caráter inato ou adquirido delas, o que se entende como a “lógica das competências”.

A segunda corrente mostra-se mais interessante porque vai de encontro à ideologia do indivíduo onipotente advinda do pensamento racionalista, apresentando como dado primordial

a atividade coletiva humana e levando em conta o papel decisivo das avaliações sociais, sob cujo efeito as capacidades são imputadas aos agentes humanos e podem ser interiorizadas por eles. Esse movimento também se preocupa em tentar redefinir os conteúdos de formação para adaptá-los melhor às situações de vida, o que poderia contribuir para uma redução do imobilismo social gerado pelos atuais modos de formação.

Ainda conforme assinalam os autores, a lógica das competências se insere num movimento permanente de adaptação, pois propõe uma apreensão das capacidades dos aprendizes menos ligada aos domínios dos saberes formais, que pouco contribuem para a mobilidade social. Entretanto, ela parece proceder de um movimento contrário, neoliberal e indiferente aos objetivos de democratização e de socialização, buscando formar agentes aptos e eficazes em situações mutáveis de trabalho.

O conceito de competência começou a ser discutido na área pedagógica de forma mais ampla a partir de 1990, ganhando tanta amplitude que foi incorporado pelo meio empresarial e industrial. Essa disseminação ocorreu rapidamente, gerando opiniões a favor e contra ao uso dessa teoria nas escolas, visto que passou a ser utilizada nesse âmbito no intuito de substituir o ensino por meio da memorização. Em linhas gerais, desenvolver competências é um processo no qual o sujeito utiliza os componentes atitudinais, conceituais e procedimentais de maneira inter-relacionada (SILVA; FELICETTI, 2014).

Segundo Bessa (2008), no âmbito da educação, o conceito proposto por Perrenoud, um dos principais representantes da teoria das competências e habilidades, trouxe uma nova perspectiva sobre as práticas pedagógicas. Para ele, a noção de competência está relacionada à adaptação do homem as suas condições de existência. Assim, de forma diferente, cada pessoa desenvolve competências que envolvem a resolução de problemas relativos à superação de uma situação.

Para diferenciar a noção de competência da noção de habilidade, é preciso entender que as competências são os domínios práticos das situações cotidianas que passam compreensão da ação empreendida e do uso a que essa ação se destina, já as habilidades são representadas pelas ações em si (BESSA, 2008). Embora se oponha ao ensino disciplinar, o ensino por competências não defende a renúncia às disciplinas, que são os campos do saber estruturados e estruturantes. Conforme afirma Perrenoud (2000), existem competências para dominantes disciplinares, para se trabalhar nesse quadro.

No que diz respeito ao debate sobre o ensino de saberes versus competências, Perrenoud (1999) explica que essa oposição tem fundamento, mas é injustificada. Tem fundamento porque para ensinar competências é preciso limitar o tempo dedicado à pura

assimilação de saberes, mas é injustificada tendo em vista o fato de que a maioria das competências mobilizam saberes, assim, construir competências não significa dar as costas aos saberes.

Em consonância, Alarcão (2003) chama atenção para o fato de que a conceitualização de competência aponta para uma formação holística e integrada da pessoa. Entretanto, alguns interpretam errado esse conceito, opondo competências a conhecimentos, quando, na verdade, as competências estão com os conhecimentos, reorganizando-os e explicando seu valor funcional.

Dada a ênfase colocada no saber e sua utilização em situação, os professores precisam focar sua atuação não mais na transmissão de um saber acumulado, mas na mediação não linear das variadas fontes de informação. Nesse sentido, o professor deve considerar-se em um constante processo de autoformação e identificação profissional, sendo um professor reflexivo em uma comunidade reflexiva.

Tendo em vista o estudo de competências e habilidades relacionado à formação de professores, destacam-se as *10 competências para ensinar*, elencadas por Perrenoud (2000), a saber: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração escolar; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar a própria formação. Para ele, os professores que assumem o ensino por competências se apropriam de responsabilidades na escolha de práticas sociais.

Pereira (2013) considera que é possível afirmar que as competências são um novo paradigma de ensino, principalmente do superior, visto que ele se direciona à formação profissional. Nesse sentido, Tardif (2004) aborda aspectos relacionados ao saber e fazer docente. Ele entende o trabalho docente como modificador da identidade do trabalhador, destacando os fatores que formam o professor, o qual possui aprendizados mobilizados que são trabalhados de forma progressiva.

Nesse viés, a construção das competências no trabalho dos professores, bem como seus conhecimentos, aptidões e atitudes, é fruto de uma gradação temporal, assim, essa construção relaciona-se ao tempo de contato com o qual o profissional está exposto nas situações de ensino. Ainda sob o seu ponto de vista, o saber docente é adquirido de várias formas, bem como é ampliado teoricamente a um *saber-fazer* que se relaciona com as habilidades, enquanto o *saber-ser* diz respeito às atitudes dos professores.

Sob a ótica das competências, o professor desempenha um papel que exige atitudes e esforços para contextualização de conteúdos mediante as situações-problema. Isto é, por meio de métodos ativos e pedagogia diferenciada, a abordagem por competências desafia o professor a encarar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados, bem como trabalhar regularmente com resolução de problemas, dispor de um planejamento flexível, realizar avaliação de maneira formadora ao longo das situações de trabalho e redução da fragmentação disciplinar, conforme sublinham Silva e Felicetti (2014).

Considerando essa compreensão, na condição de educadores, precisamos reconhecer nossas competências individuais, de forma que saibamos das nossas possibilidades e limites na execução do trabalho. Ao identificar os limites, é desejável que se busque o desenvolvimento de competências ainda não construídas, quanto às que já desenvolvemos, é necessária a adequação aos usos a que se destinam. Essa atitude avaliativa pode ser estratégica no trabalho do professor em sala de aula, como também fomenta a busca contínua por desenvolvimento profissional (BESSA, 2008).

Conseqüentemente, no que se refere aos alunos, a escola precisa considerar as competências não-escolares que eles desenvolvem a partir das relações sociais que estabelecem e suas condições de existência, para então aproveitá-las no desenvolvimento das competências escolares ainda não desenvolvidas por estes.

No que diz respeito às críticas direcionadas a essa teoria, conforme destaca Boschetti (2014), a pedagogia das competências não é unanimidade entre os estudiosos brasileiros. Dentre os autores que apresentam suas críticas, podemos destacar Ramos (2006). A autora tece considerações a respeito de como o conceito de qualificação está sendo substituído pelo conceito de competência, para ela, a emergência da noção de competência atende a três propósitos: reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação; institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação. Todavia, diferente do conceito de qualificação, a noção de competência proveniente das ciências cognitivas surge com uma marca fortemente psicológica para interrogar e ordenar práticas sociais (RAMOS, 2006, p. 39)

Ao ponderar a possibilidade de uma pedagogia das competências contra-hegemônica, Ramos (2006) prevê que o movimento educacional contra-hegemônico exigiria que a noção de competência fosse dotada de novo significado. Partindo-se do princípio de que a pedagogia das competências é uma lógica hegemônica, os conhecimentos que estruturam o trabalho tendem a

ter um viés instrumental, atrelando a educação a tarefas e desempenhos específicos, mensuráveis, desagregando a formação básica e generalista.

Nesse sentido, na perspectiva da pedagogia das competências contra-hegemônica, tais conhecimentos seriam localizados nos devidos campos originais da ciência e das disciplinas escolares, com o objetivo de garantir aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos universais historicamente construídos pela humanidade (RAMOS, 2003). Por entender que o termo competência tem os seus fundamentos filosóficos, éticos e políticos opostos à pedagogia buscada, a autora sugere a supressão do termo, propondo o que chama de ‘pedagogia contra-hegemônica’.

Zibas (2001) também argumenta contra a pedagogia das competências, afirmando que esse modelo, na esfera das relações capital-trabalho, tem ocasionado o enfraquecimento da associação de trabalhadores, incentivando a competição entre eles, além da responsabilização de cada trabalhador por suas possibilidades de empregar-se e manter-se empregado, minimizando as condições macroestruturais determinantes dos níveis de emprego e desemprego (ZIBAS, 2001, p.74). Ela destaca que o esclarecimento da base ideológica do modelo de competências é essencial para que seja desmistificado o discurso que tenta colocar a educação em uma condição de recurso principal para que sejam superadas a desigualdade e a exclusão social.

Entretanto, a autora considera importante reconhecer que ao condenar o “enciclopédismo escolar” e a fragmentação de um conhecimento distante dos interesses e das necessidades dos alunos, a Pedagogia das Competências expõe um sistema que prende aos bancos escolares muitas crianças e jovens, sem lhes permitir que construam uma base sólida para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades e para uma inserção cidadã na sociedade. Apesar de ter este aspecto positivo, a pedagogia das competências minimiza a importância da transmissão dos fundamentos de cada área do saber. (ZIBAS, 2007).

Ainda sob sua ótica, tal pedagogia prioriza a construção de um novo profissionalismo e de novas subjetividades, baseando-se em esquemas cognitivos e socioafetivos que forcem a constante adaptação e readaptação da juventude. Nessa perspectiva, a responsabilidade pela superação do desemprego e de outras desigualdades sociais fica exclusivamente sob a responsabilidade do indivíduo, ignorando-se os condicionantes sociais e históricos da conjuntura. (ZIBAS, 2005, p.7).

### 1.2.1. Considerações a respeito do Ensino Remoto Emergencial

Diante do isolamento social adotado para conter o avanço da pandemia da COVID-19, novas demandas educacionais surgiram e, conseqüentemente, alternativas precisaram ser pensadas para a continuidade do processo de ensino e de aprendizagem. As relações humanas foram alteradas em pouco tempo, novos desafios surgiram no cotidiano e outras possibilidades de trabalhos pedagógicos, plataformas digitais e inovações metodológicas pouco utilizadas anteriormente vieram à tona. (GONÇALVES; AVELINO, 2020).

Uma das principais alternativas adotadas foi o Ensino Remoto Emergencial, definido por Hodges *et al.* (2020) como:

o ensino remoto de emergência (ERE) é uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornariam a esse formato assim que a crise ou emergência diminísse. (HODGES *et al.*, 2020, n. p., *tradução nossa*)<sup>1</sup>

Por ser um modo de ensino alternativo, o objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas possibilitar acesso temporário a instrução e a suporte educacional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise (HODGES *et al.*, 2020).

Conforme afirma Coscarelli (2020), chamamos de Ensino Remoto e não EAD porque é uma ação emergencial, são cursos presenciais, impedidos por causa da fácil disseminação do coronavírus. O ERE precisou ser feito sem planejamento prévio, sem um ambiente virtual escolhido com cuidado, sem tempo suficiente para os professores prepararem, produzirem e selecionarem materiais e estratégias de ensino adequadas para as aulas. De igual modo, os alunos não puderam opinar ou se preparar.

Traçando uma breve linha do tempo, no Brasil, o Ministério da Saúde editou a portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, declarando emergência em saúde pública de importância nacional por causa de uma possível infecção em cidadãos brasileiros, que logo foi confirmada. A partir de então, os estados e municípios foram incumbidos da responsabilidade de editarem decretos, portarias, resoluções, pareceres e normativas que propuseram a realização de ações e alteração de rotinas para conter a propagação do vírus.

---

<sup>1</sup> “emergency remote teaching (ERT) is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated.”

Por meio da Portaria nº 343, de 1 de março de 2020, o MEC mostrou-se interessado em substituir as aulas presenciais por aulas remotas. No que se refere à instituição de Educação superior presencial, as instituições receberam orientações por meio da Portaria nº 345, de 19 de março de 2020 e da Portaria nº 356, de 20 de março de 2020, com o objetivo de continuar as aulas de modo não presencial.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) ampliou para todos os níveis, etapas e modalidades de ensino essa prerrogativa, assim, o governo federal homologou a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, estabelecendo normas para o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior decorrentes da situação emergencial.

Tendo em vista a excepcionalidade, o órgão autorizou que as instituições de ensino pudessem substituir as aulas presenciais por atividades não presenciais, de acordo com as orientações do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais ou distrital. Além disso, foi ratificado o parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020, apresentando questões históricas e normativas sobre a COVID-19 para conhecimento de toda comunidade escolar, bem como análise do contexto mundial e nacional sobre as instituições de ensino dos países afetados pelo coronavírus (GONÇALVES; AVELINO, 2020).

Tendo em vista a necessidade de novas tecnologias para permitir o Ensino Remoto Emergencial, plataformas como o *YouTube*, *Google Meet*, *Classroom*, *Hangouts*, *WhatsApp*, *Instagram*, entre outras, serviram de suporte para desenvolver possibilidades no processo de ensino e de aprendizagem. Diante do curto período que se teve para a imersão nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), não surpreende que a formação docente apresente lacunas que precisam ser tratadas.

Nesse cenário, Coscarelli (2020) destaca o recebimento de questionamentos de muitos professores, os quais foram elencados em três grupos: o primeiro buscando materiais práticos para as aulas a distância, o que demonstra o não estabelecimento, por parte da escola, de ferramentas e plataformas específicas para a realização das aulas.

O segundo grupo estava voltado para a disponibilidade de materiais prontos para serem usados (a exemplo de livros e sites com questões objetivas), sugerindo uma organização de aula na forma expositiva com posterior solicitação de questões de múltipla escolha. Esta prática parece focar o ensino de língua muito mais em “coisas objetivas”. Para a autora, esta hipótese é confirmada pelo terceiro grupo, representado pelas perguntas com pedidos de indicação de textos para trabalhar questões específicas da língua portuguesa, como períodos e orações.

Ao tentarem identificar os desafios que a pandemia apresentou ao contexto educacional com o ensino remoto e mediado por tecnologias, Bronzoni *et al.* (2020) atentaram para as

chamadas das principais matérias em dois sites específicos. Assim, foi possível constatar que os desafios do período atual são muitos, mas de forma geral, há um destaque para a dificuldade de “manusear/dominar as tecnologias, manter a saúde mental dos professores e o contato socioafetivo com as crianças/famílias, entre outros que são muito particulares de cada profissional.” (BRONZONI *et al.*, 2020 p.96)

Nesse viés, Souza e Miranda (2020) também discutem as dificuldades da implementação do ensino remoto, atentando para a exigência na preparação das aulas para o novo formato e o atendimento aos estudantes por diferentes meios de comunicação. Assim, os professores sentem a necessidade de estarem sempre conectados, mesmo fora do horário regular, o que acarreta uma sobrecarga profissional, que aliada à insegurança gerada pela pandemia, resulta em danos de ordem emocional, como o aumento de estresse, ansiedade, insônia, entre outros sintomas.

Os autores ainda destacam que uma das grandes preocupações relacionadas ao ensino remoto está associada à efetividade da aprendizagem. Estar conectado não significa dedicação e participação nas aulas online, é possível desenvolver outras atividades simultâneas às que o professor solicita, além de ser possível desligar a câmera sob a justificativa de melhorar a conexão (o que pode ser verdade ou não). Dessa forma, não há certeza se os alunos estão conectados, presentes e realmente aprendendo.

Ainda há o fato de que dificuldades sociais foram evidenciadas no ensino remoto, visto que muitos estudantes possuem limitações no que diz respeito ao acesso à internet e recursos tecnológicos adequados. O acesso precário ou mesmo a falta de acesso inviabilizam o acompanhamento igualitário dos conteúdos escolares, o que gera uma preocupação significativa quanto ao que será feito para minimizar a profundidade das diferenças sociais e intelectuais que já atingem os alunos e os perseguirá mesmo após o período de isolamento

A partir dessas considerações, concordamos com os autores ao afirmarem que a implementação do ensino remoto reforça algumas certezas e necessidades:

(i) a valorização da profissão docente; (ii) uma formação docente que fomente o uso de diferentes ferramentas digitais e tecnológicas no ensino; (iii) a importância das relações pessoais no processo ensino-aprendizagem; (iv) a implementação de políticas públicas voltadas ao combate à desigualdade social e econômica; (v) o papel da escola quanto ao acesso aos serviços sociais, de saúde, de nutrição, de proteção e de apoio; e (vi) a criação de planos de ação que visem amenizar os impactos sociais, emocionais e econômicos provocados pela pandemia de COVID-19. (SOUZA; MIRANDA, 2020, p. 9)

No que diz respeito à formação docente, Gonçalves e Avelino (2020) ainda destacam outro agravante, relacionado aos estágios supervisionados nos cursos de licenciatura. Os



estágios dependem das atividades do cotidiano escolar, mas, com a interrupção das aulas presenciais, surgem incertezas no que diz respeito à qualidade da realização do estágio em um contexto não presencial.

Apesar de todas as propostas viabilizadas pelos estados, municípios e pela federação, o Ensino Remoto Emergencial expõe aspectos que merecem ser considerados. Nesse sentido, o que enfatizamos é o contexto situacional do Ensino Remoto Emergencial no âmbito da formação de professores, mais especificamente no ES de LP. O estágio para cursos de licenciatura foi autorizado pela portaria do MEC Nº 544, de 16 de junho de 2020, por meio de observação das aulas remotas na Educação Básica, possibilitando aos licenciandos a observação através das plataformas tecnológicas. Diante deste cenário, veremos a seguir mais especificamente como se deu o ES de Língua Portuguesa no ERE.

### *1.2.2. Estágio Supervisionado Remoto Emergencial*

Souza e Ferreira (2020) propõem reflexões sobre a realização do Estágio Supervisionado no ensino remoto, destacando que esse contexto nos convoca a pensar alternativas para a validação do componente ES nos cursos de licenciatura. Para isso, as autoras retomam pesquisas que reiteram a importância do estágio nos cursos de licenciatura, nas quais ele é visto como componente de profissionalização docente desses cursos.

Conceituando o estágio como a aplicação e monitoramento da ação planejada, as autoras defendem essa mesma prerrogativa aos contextos não presenciais, online e remotos de aprendizagem. Considerando que o estágio na imersão da sala de aula da educação básica é um direito do licenciando, e tendo em vista que as tarefas de planejar, aplicar e avaliar a atividade de ensino em turmas designadas ao professor em formação é o que faculta a experiência da profissionalização, elas destacam que talvez estejamos prestes a inserir no dicionário da educação o verbete *estágio supervisionado remoto emergencial*.

A tríade professor formador, professor em formação e professor supervisor faz com que seja possível vivenciar o ambiente pedagógico da escola e processar extrações de conhecimentos que têm impacto na percepção sobre o trabalho docente. Nesse sentido, entende-se como necessária a preservação da composição dos estágios no contexto de ensino remoto, sendo possível a sua oferta focando nas práticas de ensino na sala de aula virtual, desde que se mantenham as interações decorrentes dos papéis discursivos do professor formador/professor regente/professor em formação. Isso significa preservar a tríade de articulação da educação

superior com a educação básica, reconhecendo a escola como contexto natural de ação e reflexão sobre a práxis pedagógica e o ensino (SOUZA; FERREIRA, 2020).

Na posição de professores e estudantes, compete-nos remodelar as práticas para a continuidade da oferta escolar por meio do ERE. Entretanto, não podemos ignorar que nessa fase de transição as tecnologias foram e estão sendo utilizadas de uma forma instrumental, que reduz metodologias e as práticas a um ensino limitado à transmissividade. Dessa forma, Souza e Ferreira (2020) consideram a oferta do ES dos cursos de licenciatura na modalidade remota, desde que se preserve a seguinte arquitetura:

- a) realização de aulas online com o grupo de estagiários para planejamento e elaboração da proposta de estágio;
- b) formação para uso de ambiente digital, tanto para licenciandos, como para docentes;
- c) realização de encontros virtuais com o (a) professor (a) da educação básica para apresentação e ajustes necessários à proposta de estágio;
- d) retomada das atividades de ensino na escola da educação básica, com garantia de acesso às tecnologias envolvidas nas práticas de ensino remoto, participação e frequência dos estudantes da educação básica.
- e) garantia de acesso e inclusão digital. (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 11)

Dessa forma, observamos uma preocupação que vai além do desejo de não parar ou ficar para trás, mas que estabelece critérios e entende a necessidade de definir bem o que é essencial na realização do ES no novo formato. O argumento central das autoras é o de que o ES realizado de forma remota potencializa a vivência [n]etnográfica no ambiente virtual, assim como a interação professor formador-professor supervisor-professor em formação na educação básica.

Ao abordar o estágio nas licenciaturas, o parecer CNE/CP 5/2020 destaca que:

No caso dos cursos de licenciatura ou formação de professores, as práticas didáticas vão ao encontro de um amplo processo de oferta de aprendizado não presencial à educação básica, principalmente aos anos finais do ensino fundamental e médio. Produz, assim, sentido que estágios vinculados às práticas na escola, em sala de aula, possam ser realizados de forma igualmente virtual ou não presencial, seja a distância, seja por aulas gravadas etc. (BRASIL, 2020, p. 16).

Ainda que a organização do estágio deslocada para o ensino remoto seja uma realidade que se impõe, é importante considerar que a escola possui seus ritmos, ritos e rotinas presenciais, por isso é um mito pensar em uma mera transposição desse cenário para o ensino remoto.

Tratando especificamente do ES de Língua Portuguesa, já encontramos relatos como o de Batista, Crepaldi e Santos (2021), que descrevem e analisam as atividades desenvolvidas durante o Estágio Curricular Supervisionado de LP, no contexto da pandemia. A experiência é vivenciada por uma formanda do curso de Letras Português/ Inglês a distância da Universidade Estadual de Maringá no ano de 2020.

As autoras afirmam que, na formação do professor de português, o ES permite a prática da docência em contextos reais, tendo como objetivo proporcionar o conhecimento e atuação em contextos diversos que envolvam atividades vinculadas ao processo de ensino e aprendizagem de língua materna, bem como o desenvolvimento de atividades relacionadas às práticas linguísticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

Embora referido o curso de Letras seja realizado à distância, a graduanda afirma não ter recebido informações a respeito do ensino mediado pela internet, sendo a atuação no ERE um desafio para o qual não se tinha preparação. A experiência, portanto, causou desconforto e sentimento de despreparo, mas também a vontade de aprender mais a respeito das tecnologias educacionais.

De acordo com a descrição, O ES iniciou-se com as orientações da coordenação do curso, por meio de tutoria presencial para elaboração da documentação e sua legalização. O contato com a escola e a aceitação foi rápida, contudo, por causa de mudanças relacionadas ao novo formato de ensino, houve dificuldade para elaborar a nova documentação necessária exigida pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná - SEED-PR.

Conforme mencionam as autoras, a atividade de observação ocorreu a partir das aulas postadas pela SEED-PR no YouTube, direcionadas ao 1º ano do Ensino Médio. Após a observação de duas aulas, realizou-se o planejamento das aulas tomando por base o modelo sugerido pela professora da disciplina do estágio, com a contribuição da tutora presencial do polo EAD, que analisou a proposta e autorizou a gravação das videoaulas em comum acordo com a professora da turma que acolheu a professora em formação.

Os desafios enfatizados consistem na adaptação às câmeras para ministrar as aulas (que inicialmente pareciam mais fáceis por serem gravadas), a utilização de recursos tecnológicos adequados para a gravação das aulas e a falta de qualidade dos equipamentos utilizados. Além disso, houve o desafio de não se poder ministrar a aula conforme o público-alvo e tirar dúvidas em tempo real, bem como a não possibilidade de discussões relativas ao tema, mas apenas supor o que os aprendizes estariam encaminhando para aquela interpretação. Outra dificuldade pontuada diz respeito à ausência de interação entre professor e aluno (BATISTA; CREPALDI; SANTOS, 2021).

Para além desses desafios, foi possível refletir que as atividades do estágio, mesmo nesse contexto, promoveram a busca da base de conhecimentos para o ensino, como os conteúdos disciplinares e materiais para a série escolhida, pesquisas sobre o ensino de LP e orientações oficiais, além dos ajustes e revisões do plano de aula e atividades.

O tempo de transformações que vivemos exige uma formação contínua, que requer além do que é ofertado nas licenciaturas, entretanto, a partir dessa vivência, põe-se em foco a necessidade de as universidades brasileiras introduzirem mais disciplinas e conteúdos que trabalhem o uso de tecnologias na educação na grade curricular dos cursos, não oferecendo isso apenas em cursos extras.

Tendo feito este percurso com foco no Ensino Remoto Emergencial, seus desdobramentos no ES e especificamente no ES de LP, o capítulo a seguir descreve os aspectos metodológicos que possibilitaram o desenvolvimento da investigação.

## CAPÍTULO 2

### ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo reúne dados sobre a metodologia que norteou o desenvolvimento deste trabalho, para que a questão de pesquisa, posta na Introdução, seja respondida. Em vista disso, desdobra-se em três tópicos, que relatam: (1) abordagem e natureza da pesquisa; (2) contexto e sujeitos da pesquisa; (3) instrumentos utilizados no processo de geração dos dados e (4) os procedimentos de análise e interpretação e o anúncio das categorias a serem tratadas no capítulo de análise.

#### 2.1. Abordagem e natureza da pesquisa

A pandemia originada pelo coronavírus afetou todos os níveis de ensino. No cenário atual, permeado por transformações inesperadas no âmbito educacional, surge a necessidade de realizar pesquisas que abarquem os desafios relacionados ao ensino e à formação docente. Dessa forma, nossa pesquisa, ancorada nos estudos da LA (MOITA LOPES, 2013), busca investigar experiências e percepções provenientes da realização do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa no Ensino Remoto

Toda pesquisa baseia-se em pressupostos e compromissos filosóficos que direcionam o modo pelo qual os indivíduos e grupos de indivíduos concebem a natureza e o propósito da pesquisa, que não acontece de forma deslocada, mas em um contexto social. Da escolha do problema ao modo de interpretar os dados, há uma influência da visão de mundo que o pesquisador assume, tal visão de mundo ou perspectiva geral é definida como um paradigma.

Um paradigma é uma maneira de entender a complexidade do mundo real, as premissas que definem um paradigma de investigação podem ser resumidas pelas respostas dadas a três questões fundamentais: a questão *ontológica*, que diz respeito à natureza ou essência do fenômeno social investigado; a questão *epistemológica*, que se refere às bases do conhecimento (natureza e formas, como pode ser adquirido e como pode ser comunicado a outros seres humanos); a questão *metodológica*, que aponta para a metodologia que o pesquisador irá utilizar. Respectivamente, um pressuposto dá origem a outro, implicando nas escolhas metodológicas relacionadas às técnicas de coleta de dados, interpretação dos resultados, forma de escrever e apresentar os resultados.

Os paradigmas não são homogêneos, visto que há muitas tradições contrastantes dentro dos vários paradigmas. No âmbito da educação, há duas perspectivas contrastantes que são evidenciadas nos debates e práticas: o paradigma positivista e o interpretativo. Para o pesquisador positivista existe uma realidade externa, independente das pessoas. Essa realidade é percebida por meio das observações e uso dos sentidos, sendo expressa em forma de afirmações factuais.

Em suma, a perspectiva positivista tem uma ontologia externo-realista e uma epistemologia objetiva que influencia diretamente sua metodologia nomotética, isto é, uma abordagem caracterizada por métodos e procedimentos planejados para descobrir leis gerais. As críticas a esse paradigma, advindas de outras perspectivas ou tradições nas ciências sociais, são principalmente relacionadas à natureza do objeto de estudo do cientista social e às formas de explicações e a conveniência da metodologia positivista.

Em contraste com o positivismo, há o paradigma interpretativo, que emerge no século XIX como uma reação crítica ao positivismo. Os pesquisadores interpretativos defendem que, embora a abordagem da ciência natural com seus pressupostos positivistas possa funcionar para o estudo do mundo físico, ela não é adequada para o estudo do mundo social. Para eles, as ações humanas são baseadas nos significados sociais, as pessoas que convivem entre si interpretam os significados e esses significados transformam-se por meio da interação social (MOREIRA; CALEFFE, 2006).

Nesta perspectiva, o propósito da pesquisa é descrever e interpretar o fenômeno do mundo em uma tentativa de compartilhar significados com outros. A interpretação pode oferecer possibilidades, mas não certezas sobre o que poderá ser o resultado de acontecimentos futuros, em outras palavras:

o pesquisador interpretativista acredita que é capaz de interpretar e articular as experiências em relação ao mundo para si próprio e para os outros. Ele não está à parte da sociedade como um observador, mas constrói ativamente o mundo em que vive. Não vê seus atributos e comportamentos como ontologicamente externos a si mesmo; só pode conhecer a realidade social por meio do seu entendimento subjetivo. A realidade social não pode estar separada do significado que ele dá a ela e como ele interpreta essa realidade (MOREIRA; CALEFFE, 2006).

Assim, esta pesquisa alinha-se ao paradigma interpretativista, uma vez que em tal paradigma o conhecimento é possível somente por meio dos processos interpretativos que o pesquisador apreende do seu encontro com os sujeitos. Configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de acordo com as definições de Severino (2007) e em consonância com o que destaca Paiva (2019):

A pesquisa qualitativa acontece no mundo real com o propósito de ‘compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas’ (FLICK, 2007, p. ix). Tais formas incluem análises de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos [...]. (PAIVA, 2019, p. 13).

Trata-se, também, de uma pesquisa exploratória, que busca proporcionar maior familiaridade com o problema e explicitá-lo. A pesquisa exploratória tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, visando a formular problemas mais precisos ou hipóteses para estudos posteriores (GIL, 2002).

## 2.2 Contexto da pesquisa

Nosso contexto de coleta de dados para a pesquisa caracteriza-se por ser exclusivamente virtual. Apesar de ser um território comum, ele é validado institucionalmente por duas instâncias físicas: Universidade Estadual da Paraíba - *Campus* I, Departamento de Letras, e Universidade Federal de Campina Grande - *Campus* sede, Unidade Acadêmica de Letras.

Na UEPB, *Campus* I, a organização curricular do curso de Letras – Português se estrutura da seguinte forma: na dimensão formativa básica comum, na dimensão básica específica e na dimensão formativa complementar. De acordo com o plano de curso de 2016, o ES está inserido na dimensão básica específica, contando com uma carga horária de 405h, distribuída em três componentes de 135h: Estágio Supervisionado I (vivência e regência no fundamental II); Estágio Supervisionado II (vivência e regência no Ensino Médio) e Estágio Supervisionado III (vivência e regência no Ensino Médio). O I e o II volta-se para a área de língua portuguesa e linguagens, enquanto o III foca na área de literatura, tendo em vista a formação literária do leitor.

Já na UFCG, o curso de Letras- Língua Portuguesa, *Campus* sede, tem sua organização curricular baseada em três eixos: usuário, especialista e docente. O ES vincula-se ao eixo docente, com uma carga horária de 420h, distribuída da seguinte forma: os Estágios de língua são realizados no 5º e nos 8º períodos, tendo 120 horas cada. O primeiro destinado à prática de ensino de língua materna no 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental e o segundo destinado à prática de ensino de língua materna no Ensino Médio. Os Estágios de literatura são realizados no 6º e nos 9º períodos, tendo 90 horas cada. O primeiro destinado à Prática de Ensino de Literatura Infanto-juvenil no 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental e o segundo destinado à prática de ensino de Literatura Brasileira no Ensino Médio.

Diante da excepcionalidade do cenário pandêmico no âmbito da educação, considerando as normas para o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior decorrentes da situação

emergencial, as instituições de ensino foram autorizadas substituir as aulas presenciais por atividades não presenciais, de acordo com as orientações do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais ou distrital.

Conseqüentemente, o estágio para cursos de licenciatura foi autorizado pela portaria do MEC Nº 544, de 16 de junho de 2020, por meio de observação das aulas remotas na Educação Básica, possibilitando aos professores em formação a observação através das plataformas tecnológicas. Dessa forma, o nosso contexto de investigação se estabelece a partir da realização do ES de Língua Portuguesa nesse primeiro momento em que foi autorizado nas duas instituições supracitadas.

Em 30 de junho de 2020, o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UEPB publicou a resolução 0229/2020, que em seu Art. 7º estabeleceu, a critério dos Colegiados de Curso, ouvidos os/as docentes responsáveis, e com anuência da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD):

os Estágios Supervisionados de cursos de bacharelado e licenciatura poderão ser desenvolvidos por meio de atividades não presenciais, observados o Regimento dos Cursos de Graduação da UEPB, as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada Curso, resoluções e pareceres dos CEE e/ou CNE, bem como a legislação pertinente de cada campo de atuação profissional.

De modo semelhante, em 12 de agosto de 2020, a Unidade Acadêmica de Letras da UFCG emitiu um Termo Aditivo de Estágio Supervisionado. Baseando-se na aprovação do Regime Acadêmico Extraordinário pela Câmara Superior de Ensino na Resolução N. 06/2020, de 14 de julho de 2020, bem como na portaria 544 de 16 de junho de 2020, reitera que “a oferta de estágios supervisionados se tornou possível e necessária para que os futuros professores conheçam a realidade de ensino remoto vivenciado pela Educação Básica.” Posteriormente, em 30 de setembro, é publicada a resolução 10/2020, a fim de regulamentar a realização de estágios de forma remota nos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Campina Grande, no cenário de excepcionalidade sanitária provocada pela COVID-19 e no âmbito do Regime Acadêmico Extraordinário (RAE)

Partindo disso, consideramos pertinente tomar como foco de investigação a realização desses estágios, o que nos levou a buscar contato com pessoas que estivessem cursando o componente. Inicialmente, entramos em contato com alguns licenciandos que estavam nesse processo, explicamos o que pretendíamos com a pesquisa e investimos nas conversas com aqueles que se mostraram mais acessíveis. Especificamente duas licenciandas aceitaram participar da pesquisa por meio de entrevistas e disponibilizando o material utilizado no estágio, bem como seus relatórios. A partir do contato com essas licenciandas, buscamos seus



orientadores e as professoras supervisoras que permitiram a realização do estágio em suas turmas.

### 2.3. Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos, envolvidos na geração dos dados desta dissertação serão discriminados conforme destacamos no Quadro 1:

**Quadro 1** – Tratamento dos sujeitos

UFCG	UEPB
Professora em formação – PF1	Professora em formação – PF2
Orientador 1	Orientadora 2
Supervisora 1	Supervisora 2

Fonte: elaboração própria

A PF1 é estudante da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* sede, e a PF2 é estudante da Universidade Estadual da Paraíba – *Campus* I. Em ambas as instituições, o Estágio Supervisionado tem sido um componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa.

Com base no (Quadro 3 a seguir), da entrevista, pudemos descrever a PF1. Ela possui 40 anos de idade, é pré-concluinte do curso de Letras Português da UFCG (noturno), tendo, inclusive, já apresentado o seu TCC na área de literatura. Ela trabalha como auxiliar de consultório dentário há 18 anos, mas por muito tempo desenvolveu o interesse em fazer um curso superior relacionado à educação. Chegou a cursar Pedagogia e foi aprovada no curso de Geografia, porém, encontrou-se, de fato, no curso de Letras Português. Uma de suas motivações para cursar o ensino superior consiste em melhorar sua renda e proporcionar um futuro melhor para a filha, hoje com 12 anos.

Por ter entrado na universidade em uma fase mais madura, com responsabilidades relacionadas ao trabalho e família, ela justifica não ter participado de cursos de extensão, projetos ou eventos promovidos pela universidade. Em relação aos estágios obrigatórios, ela teve um atraso porque reprovou mais de uma vez em uma disciplina que é pré-requisito para realização dos Estágios Supervisionados. No momento da pandemia, a PF1 estava realizando seu primeiro estágio de intervenção.

Ela foi orientada pelo Orientador 1, que tem 40 anos e destaca o espaço escolar e familiar na construção de sua personalidade. Ensinou na rede de ensino particular de Campina Grande e, visto que ele mesmo vem de uma situação econômica muito carente, entende a educação como emancipadora, como válvula que o proporcionou ter a sua emancipação humana e

financeira. Atualmente, se considera feliz quanto a sua vida profissional, pois conquistou um espaço significativo.

Ele é doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba e Professor Adjunto II na Unidade Acadêmica de Letras, Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande (UAL/CH/UFCG). Também atua como Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG) e desenvolve pesquisas tendo como referências teórico-metodológicas estudos da Teoria Dialógica da Linguagem, da Linguística Aplicada, da Educomunicação e das Teorias da Comunicação e do Jornalismo.

A Supervisora 1 foi quem recebeu a PF1 na escola. Ela tem 32 anos e é mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande. Tem experiência de ensino na rede pública e privada, bem como no nível superior. Atualmente é professora concursada do Estado da Paraíba, possuindo duas matrículas. Atua principalmente em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, focando na preparação para exames de larga escala.

As respostas, às perguntas do mesmo roteiro, possibilitaram-nos caracterizar a PF2, estudante da Universidade Estadual da Paraíba. Ela tem 29 anos de idade, é pré-concluinte do curso de Letras - Português (noturno) e trabalha como auxiliar administrativa em uma escola. Como consequência de ter uma tia professora, o ambiente escolar sempre foi um ambiente familiar, onde teve muitas experiências.

Quando começou a graduação, estava com cinco meses de gestação, o que fez com que ela também tivesse um atraso no curso. Semelhantemente à PF1, a PF2 participou de poucos eventos na universidade em razão de outros compromissos relacionados ao trabalho e família; mas hoje, de forma remota, tem a oportunidade de participar de um curso de extensão na área de literatura. No período da pandemia, ela realizou seu segundo estágio de intervenção, o primeiro foi realizado presencialmente.

Ela foi orientada pela Orientadora 2, que tem 44 anos, é casada e tem um filho. Leciona há 20 anos e atua também com o ensino na igreja católica. Também tem experiência de ensino na rede pública e privada e é doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professora efetiva na Universidade Estadual da Paraíba - UEPB *Campus* I. Seus interesses de pesquisa são direcionados para a formação de professores. Trabalha com a perspectiva do ISD desde 1999, quando saiu a primeira obra publicada no Brasil.

Já a Supervisora 2, que recebeu a PF2 na escola, tem 46 anos, atua como professora desde 2007, tendo experiência em escolas da rede pública, privada e cursinhos. Atualmente é

professora concursada do Estado da Paraíba em uma escola Integral, possui três pós-graduações, sendo duas especializações e um mestrado feito em outro país. Recentemente está cursando uma segunda graduação na área de saúde.

As realidades dos referidos sujeitos se aproximam e se distanciam em alguns pontos. Contextualizá-las aqui reitera o nosso entendimento dos sujeitos como singulares, que mobilizam e são mobilizados/atravessados por circunstâncias diversas em um momento histórico situado. É importante destacar que o nosso foco não consiste nem na comparação entre as instituições as quais eles se vinculam, nem na convergência de tais singularidades históricas na profissionalização. Nosso propósito incide muito mais na descrição dos dois formatos diferentes de estágio para entender o tratamento dado ao componente nas duas situações, imersas no contexto pandêmico.

Para uma melhor compreensão das duas realidades de estágio pesquisadas, a partir da descrição das professoras em formação, elaboramos o quadro abaixo com algumas informações a respeito da intervenção realizada por elas:

**Quadro 2** – Detalhes da intervenção

	<b>Intervenção PF1</b>	<b>Intervenção PF2</b>
<b>Período</b>	Setembro a outubro de 2020	Agosto a outubro de 2020
<b>Turma</b>	Ensino Fundamental II	Ensino Médio
<b>Carga horária</b>	Uma hora aula semanal	Duas horas-aula semanais
<b>Orientação</b>	Orientador 1	Orientadora 2
<b>Supervisão</b>	Supervisora 1	Supervisora 2

Fonte: elaboração própria

Conforme descrito pelas licenciandas, a PF1 realizou a intervenção no período de setembro a outubro, também em 2020, em três turmas do 9º ano de uma escola regular, as aulas tinham duração de uma hora e aconteciam uma vez por semana. Nos dois casos, a junção de turmas ocorreu porque, na modalidade remota, a quantidade de alunos em cada turma era bem pequena.

A PF2 realizou a intervenção no período de agosto a outubro de 2020, em duas turmas do 1º ano do Ensino Médio de uma Escola Cidadã Integral Técnica - ECIT, tendo a carga

horária de duas aulas semanais, das 09:10 às 10:10 e 11:10 às 12:10, na segunda-feira. Ela fez a intervenção individualmente, na sequência de outra licencianda.<sup>2</sup>

#### 2.4. Entrevista e documento: Instrumentos de geração de dados

No que diz respeito à geração de dados, como instrumento de coleta, utilizamos a entrevista semiestruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, mas não aplicado rigidamente, permitindo adaptações (LUDKE; ANDRÉ, 1986). A princípio, realizamos uma entrevista de abordagem diagnóstica, feita com as duas professoras em formação, seus professores orientadores de Estágio Supervisionado e as professoras supervisoras que as receberam na escola (totalizando seis participantes), no intuito de entender a dinâmica do ES após a autorização de sua realização de forma remota em 2020.

Em um segundo momento, já em 2021, entrevistamos novamente os sujeitos da pesquisa, retomando questões mais específicas relacionadas às orientações no ES, bem como questões necessárias para a contextualização dos mesmos. Tendo em vista as condições impostas pela pandemia, o contato prévio com eles ocorreu via redes sociais e e-mail, explicando a proposta e importância da pesquisa. Após o aceite, os questionamentos foram feitos através de entrevistas individuais realizadas com a ferramenta *Google Meet* e posteriormente transcritas. Temos como *corpus* os excertos das entrevistas realizadas e, como fonte complementar, utilizaremos trechos dos relatórios e/ou imagens do material utilizado pelas professoras em formação na intervenção e disponibilizados para a nossa análise.

As perguntas foram feitas a partir de roteiros elaborados previamente, sendo o mesmo roteiro utilizado com cada sujeito nos diferentes momentos, conforme mostra o Quadro 2 a seguir:

**Quadro 3-** Roteiros das entrevistas

<b>Descrição do contexto situacional de ensino remoto no Estágio</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- De que forma a escola tem sido contatada para realização do estágio?</li> <li>2- Existe algum novo pré-requisito para aceitação dos estagiários? Se sim, qual?</li> <li>3- Quantas aulas, em média, estão sendo disponibilizadas para o estágio?</li> <li>4- O material planejado está sendo utilizado integralmente?</li> </ol>
--	--

<sup>2</sup> No plano de curso da UEPB anterior ao de 2016, o ES I, II e III englobava as áreas de língua e literatura. Como a PF2 estava incluída nesta grade antiga, ministrou aulas das duas áreas no Ensino Médio.

<p><b>Supervisionado de Língua Portuguesa - ROTEIRO 1 - DIAGNÓSTICO (2020)</b></p>	<p>5- Que recursos estão sendo utilizados para a didatização dos conteúdos?</p> <p>6- Como as atividades estão sendo desenvolvidas a partir das aulas ministradas?</p> <p>7- Quais são as dificuldades mais frequentes que os estagiários apresentam no que diz respeito ao planejamento e atuação em sala de aula no contexto em que nos encontramos?</p> <p>8- Dentro das condições impostas por este momento, a realização do estágio tem atendido às expectativas?</p>
<p><b>Descrição dos sujeitos da pesquisa – ROTEIRO 2 (2021)</b></p>	<p>1. Fale um pouco sobre sua pessoa, conte um pouco da sua história, apresente-se considerando não apenas o contexto acadêmico... (orientar para temas como faixa etária, situação socioeconômica, experiências profissionais, engajamento político, religiosos...)</p> <p>2. Como você descreve seu percurso ao longo do curso de Letras Português? Conte um pouco da sua história dentro da universidade (a decisão pela participação (ou não) de cursos de extensão, de eventos promovidos pela universidade como Congressos, de projetos como PIBIC, PIVIC, PET, PIBID ou outros...)</p> <p>3. O que a experiência do Estágio Supervisionado no contexto de pandemia fez você refletir sobre sua atuação como aluno do curso de Letras e como futuro professor? Conte como tem sido sua relação com o Ensino Remoto.</p> <p>4. O que você destacaria como situações favoráveis e desfavoráveis como futuro profissional considerando o antes e durante a pandemia?</p>
<p><b>Sobre o processo de orientação – ROTEIRO 3 (2021)</b></p>	<p>1- Como ocorriam as orientações no componente de ES no momento em que você decidiu fazê-lo em 2020?</p> <p>2- O que você destaca do processo de orientação pelo qual passou, se levar em conta: o contexto de atuação (a escola); o coordenador de estágio; o supervisor e os alunos do estágio?</p>

Esse procedimento de utilizar o mesmo roteiro para cada sujeito (fazendo as adaptações necessárias), permite a triangulação de dados, o que significa olhar para o mesmo fenômeno a partir de mais de uma fonte de dados, buscando abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo (TRIVIÑOS, 1987), o que foi possível a partir do olhar dos diferentes sujeitos.

Este trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa mais amplo, *Configurações de ensino em práticas multidisciplinares de linguagem(ns)*, que foi aprovado pelo Comitê de Ética (parecer 94344318.6.0000.5182) com vigência prevista para o quadriênio 2018-2022. Assim, para a autorização de uso dos dados, utilizamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) adaptado aos interesses da pesquisa. Cada participante recebeu o termo por e-mail, o qual foi assinado e reenviado.

## **2.5. Procedimentos de análise e interpretação**

Conforme supracitado, pesquisa foi realizada com sujeitos da Universidade Federal de Campina Grande - *Campus* sede e da Universidade Estadual da Paraíba - *Campus* I, cujas composições curriculares do curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa incluem o Estágio Supervisionado como componente curricular complementar obrigatório. O critério para a escolha consiste em que estes tenham vivenciado o Estágio Supervisionado nos moldes do ensino remoto estabelecido em decorrência da pandemia da COVID-19.

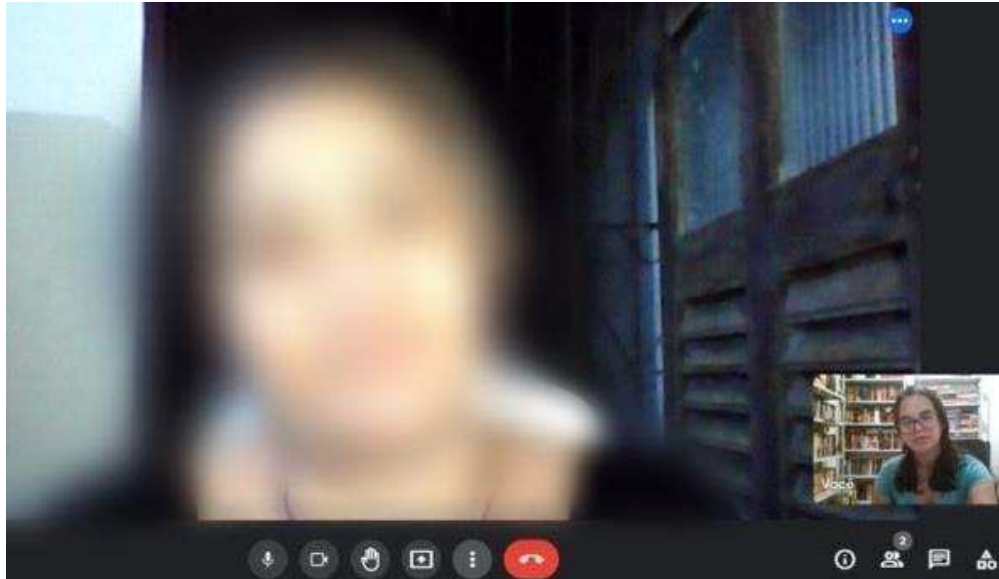
Partindo do escopo das pesquisas compreensivas, interpretativas e interacionistas (BORGES, 2004), enfatizamos a percepção do professor como sujeito que age e reage às situações cotidianas, na tentativa de evidenciar os seus significados e ações, bem como interações e o contexto no qual está inserido em uma perspectiva histórica e social. O presente estudo evidencia as ações a partir das narrativas de experiências situadas, histórica e socialmente, no contexto da pandemia. Assim, elencamos a seguir os instrumentos em que nos apoiamos para construir nosso percurso de análise.

### *2.5.1 Instrumentos e percurso de análise*

Os instrumentos que serviram de base para as nossas considerações analíticas estão elencados a seguir na forma de imagens que representam cada etapa do tratamento dos dados, a saber:

- a) Realização de entrevistas por meio do *Google Meet*;

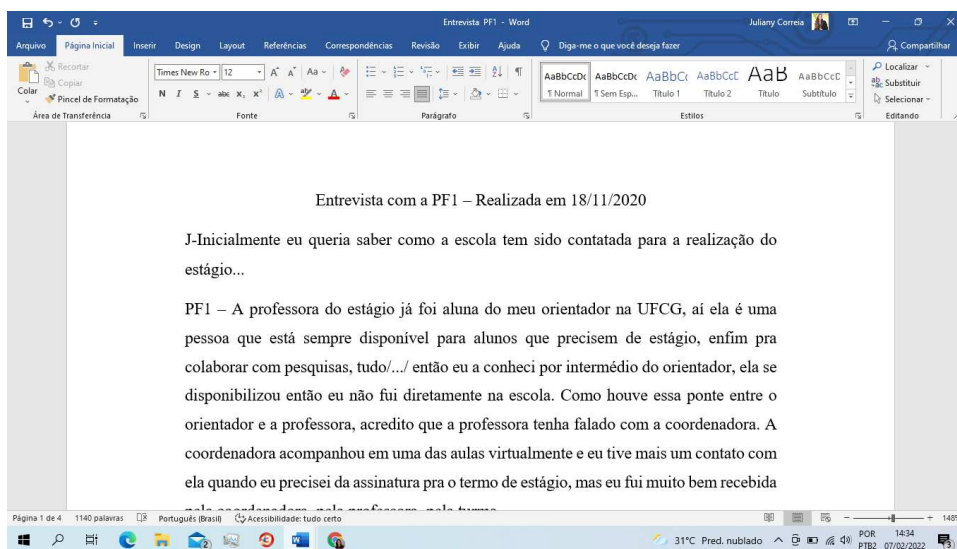
**Imagem 1** – Captura de tela da entrevista no *Google Meet* com a PF1



Fonte: elaboração própria

- b) Transcrição das entrevistas para o editor de textos *Word*;

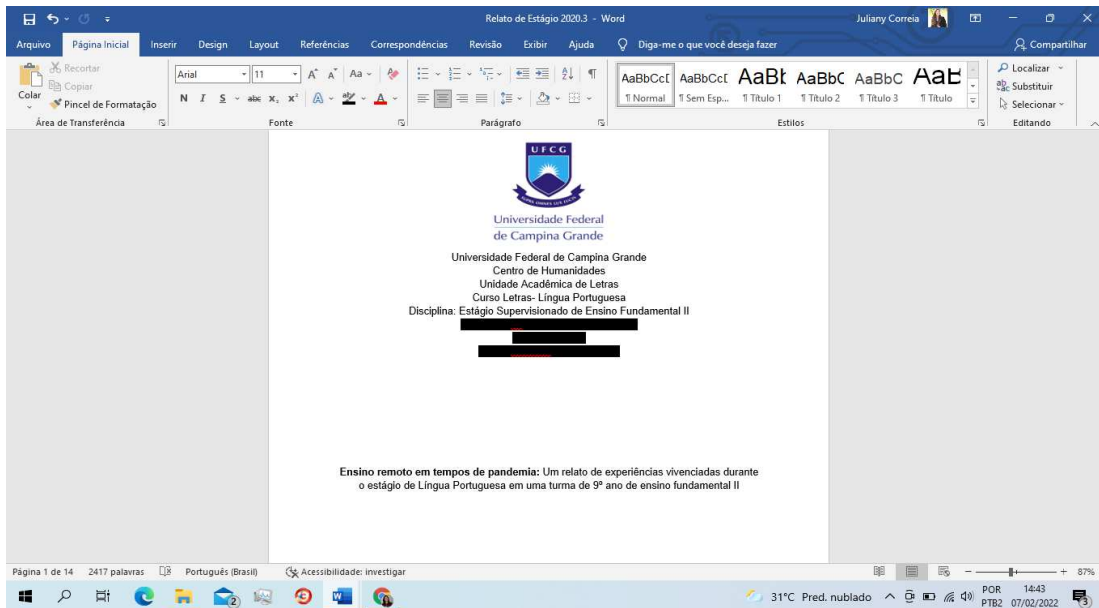
**Imagem 2** – Captura de tela de um dos arquivos de transcrição



Fonte: elaboração própria

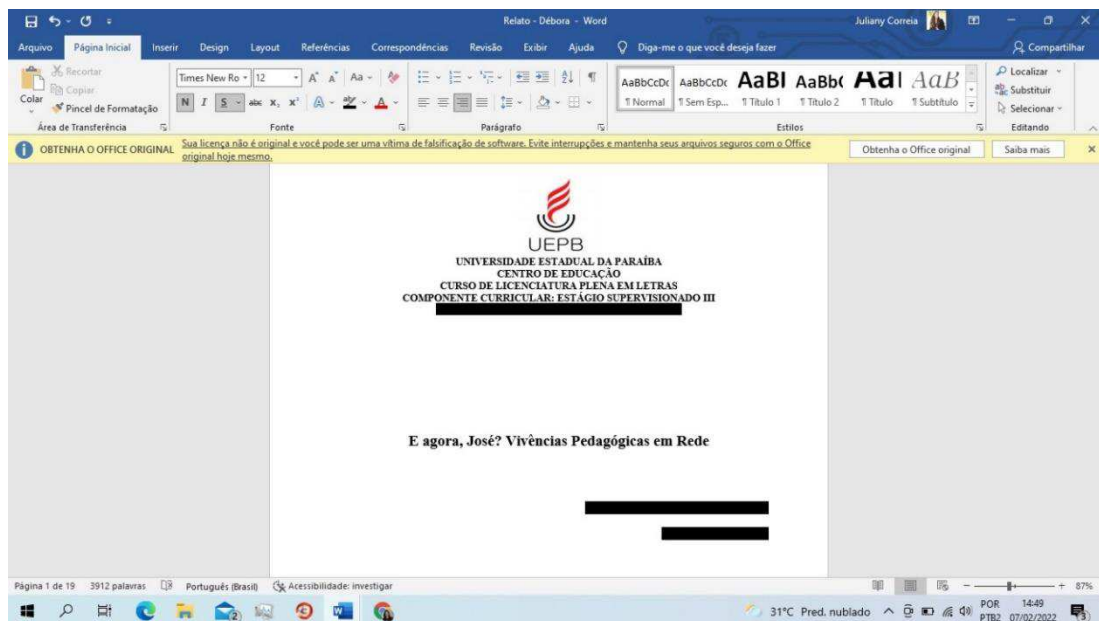
- c) Leitura dos relatórios e slides disponibilizados;

**Imagem 3 - Captura de tela do relatório da PF1**



Fonte: elaboração própria a partir do material disponibilizado

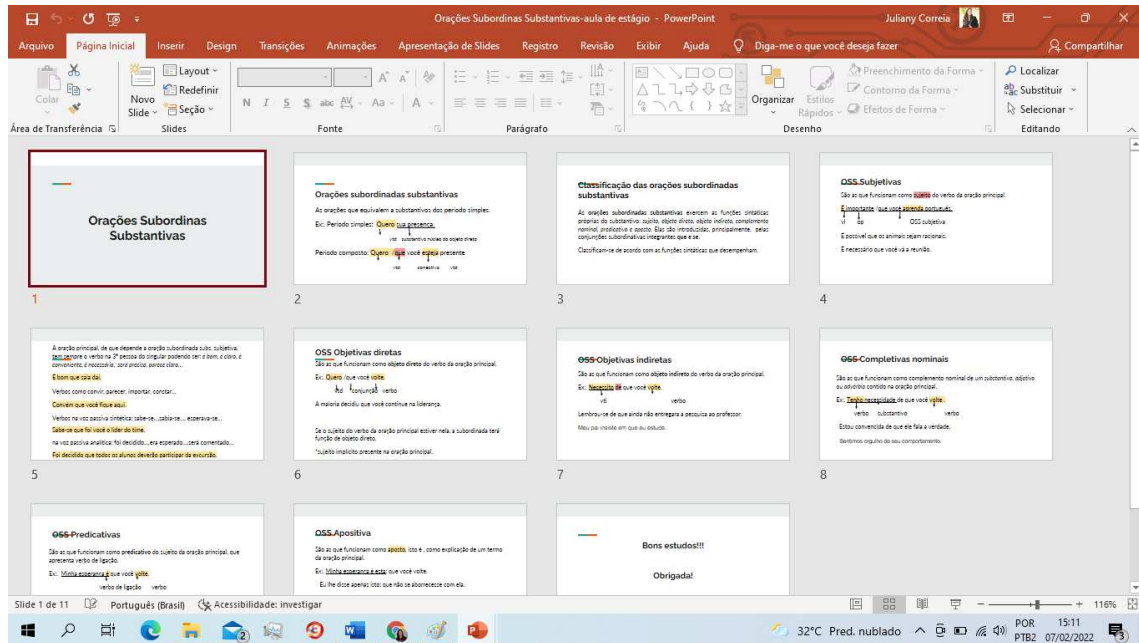
**Imagem 4 - Captura de tela do relatório da PF2**



Fonte: elaboração própria a partir do material disponibilizado

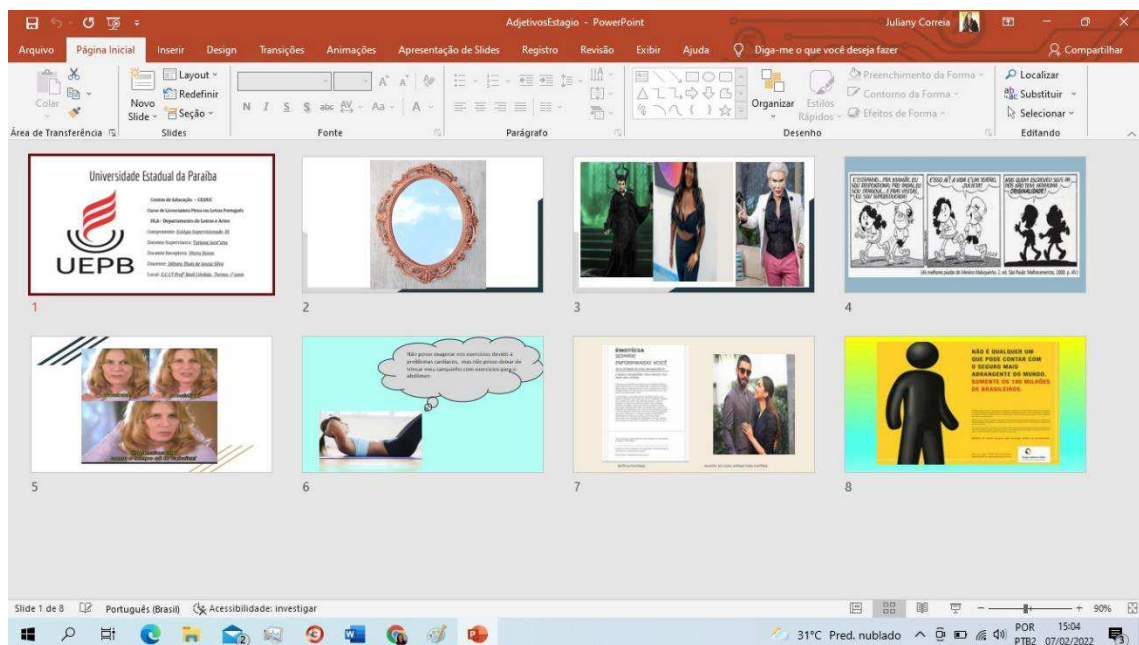
**Imagem 5 – Captura de tela dos slides utilizados pela PF1**





Fonte: elaboração própria a partir do material disponibilizado

Imagem 6 - Captura de tela dos slides utilizados pela PF2



Fonte: elaboração própria a partir do material disponibilizado

Após a leitura e releitura atenta das entrevistas transcritas, verificamos as descrições nos relatórios, bem como os slides e atividades disponibilizadas, a fim de obter informações complementares e detalhes de situações não mencionadas ou mencionadas parcialmente nas entrevistas. Escolhemos os excertos que constituem o *corpus* a partir do direcionamento da

nossa pergunta de pesquisa e objetivos estabelecidos. Assim, eles aparecem ao longo da análise com a numeração sequencial, indicação de autoria do trecho e data da entrevista, conforme vemos no exemplo a seguir:

**Excerto 2:**

**Supervisora 2** - *Não, assim, pré-requisito específico pra o estagiário no período de pandemia é pra eles se adequarem ao sistema remoto e aí a gente faz de início uma orientação que tem os programas estratégicos, a gente mostra a eles que tem a questão dos eixos que ele tem que seguir, né, que são os eixos norteadores [...]*  
09/11/2020

De semelhante forma, os trechos utilizados, provenientes dos relatórios, aparecem com a devida indicação de autoria como mostra o exemplo:

**PF1** - *[...] O meu objetivo como professora estagiária foi conseguir passar os conteúdos dentro do prazo estabelecido, tendo em vista que eu não teria um contato mais próximo e nem esse retorno visual e imediato que teria sendo um espaço virtual.*  
(PF1- Trecho do relatório disponibilizado)

Para um melhor entendimento dos excertos, elaboramos o seguinte quadro de ocorrências:

**Quadro 3 – Normas de transcrição das entrevistas**

Ocorrências	Sinais
Pausa	...
Truncamento	/
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )
Alongamento de vogal ou consoante	:: Podendo aumentar para ::::::
Supressão de trecho	[...]

(MARCUSCHI, 2001), adaptado

Com o auxílio das fontes primárias (entrevistas), bem como das fontes secundárias (relatórios e materiais disponibilizados), foi possível observar certa similaridade em muitas falas e situações mencionadas, o que nos levou a estabelecer as categorias analíticas detalhadas no próximo subtópico.

### 2.5.2. Sistematização dos dados

Conforme supracitado, a PF1 realizou a intervenção no período de setembro a outubro de 2020, em três turmas do 9º ano de uma escola regular e a PF2 realizou a intervenção no período de agosto a outubro de 2020, em duas turmas do 1º ano do Ensino Médio de uma Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT).

A sistematização dos dados considerou as vozes dos três sujeitos envolvidos em cada situação de estágio, tanto das professoras em formação, como também dos orientadores e

supervisoras. Dessa forma, é possível que investiguemos cada contexto a partir dos diferentes pontos de vista das pessoas envolvidas.

Com base nos excertos selecionados, elencamos três categorias de análise: (1) “*Era tudo bem redondinho, muito fechado*”: atuação docente por entre adaptação e redução”, que nos mostra como a realização do ES no ERE só foi possível mediante a adaptação e redução de tempo e conteúdos, o que afeta diretamente o processo formativo tanto do professor como do aluno; (2) “*Desfavorável tem um monte de coisa*”: atuação docente permeada por demandas de diferentes ordens, que especifica as fragilidades de ordem institucional, pedagógica e social que foram acentuadas na pandemia e (3) “*Como fazer desse limão uma limonada?*”: estratégias e reflexões provenientes da atuação docente, que destaca as estratégias utilizadas para lidar com as dificuldades que surgiram durante o processo de formação, bem como as reflexões provenientes das orientações que foram realizadas no estágio.

## CAPÍTULO 3

### NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA TELA: ANÁLISE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SITUAÇÃO REMOTA

Após o percurso realizado, este capítulo apresenta a análise dos dados, tendo por base as respostas dos sujeitos às entrevistas fundamentadas nos roteiros 1, 2 e 3 (Quadro 3 - Roteiros das entrevistas). O roteiro 1 é constituído por 8 perguntas, sendo: 1, 2 e 3 questões relacionadas ao contato com a escola; 4, 5 e 6 questões relacionadas ao planejamento; 7 e 8 questões que envolvem o planejamento, atuação, bem como a percepção a respeito da realização do estágio. O roteiro 2 é constituído de quatro perguntas, sendo as questões 1 e 2 voltadas para a contextualização dos sujeitos (que já destacamos) e as questões 3 e 4 relacionadas às especificidades do Ensino Remoto. Já o roteiro 3 tem suas duas questões voltadas para o processo de orientação.

Direcionada por nossos objetivos, a análise dos dados nos permitiu constatar que o processo de formação no ES de LP foi perpassado por adaptação e redução em diversos aspectos, também foi possível especificar a ordem das principais demandas presentes no ES realizado de forma remota e considerar as estratégias e reflexões provenientes da atuação docente no ES durante a pandemia, conforme veremos a partir das percepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

#### **3.1. “Era tudo bem redondinho, muito fechado”: atuação docente por entre adaptação e redução de tempo e conteúdos**

Considerando o processo de formação no ES de LP no contexto de Ensino Remoto, foi possível constatar, inicialmente, que a relação colaborativa entre escola e universidade foi fundamental para que se pudesse iniciar o estágio. No Ensino Remoto Emergencial, essa parceria foi afetada pelas reconfigurações que exigiram adaptação e redução em vários aspectos no novo cenário, o que não descartou a abertura para as professoras em formação.

Em relação ao contato inicial com as escolas, a PF2 declarou ter tido mais dificuldade para encontrar campo, bem como uma incerteza a respeito do retorno das atividades do estágio. Tal dificuldade não é exclusiva do contexto pandêmico, e a incerteza quanto ao retorno das atividades mostra que decisões emergenciais foram tomadas, exigindo flexibilidade para adaptações do ES à nova realidade. A PF1, por sua vez, declarou ter tido mais facilidade, em

função do vínculo pré-existente entre orientador e supervisora, viabilizando o contato com a escola.

Sobre essa aproximação dos futuros professores com a escola, Pimenta e Lima (2017) mencionam a importância das relações colaborativas, interativas e dialógicas para o processo formativo dos professores, realçando que quando se busca a superação do trabalho hierarquizado e solitário entre professores em formação, professores formadores e professores supervisores, há uma contribuição para uma atitude questionadora e para a construção de saberes sobre a docência.

A respeito da existência de um pré-requisito para a aceitação delas nas turmas, ambas responderam que não existia um pré-requisito, embora a PF2 faça uma ressalva afirmando a necessidade de submeter-se a algumas condições, a saber: submeter-se ao conteúdo direcionado pelo estado à professora supervisora e a não realização de atividades, inclusive de produção textual. Não fica claro se essa restrição é decorrente do contexto pandêmico ou outro motivo. Segundo ela, a professora Supervisora 2 ficou responsável por realizar as atividades, mas não sabemos se realmente foram feitas e como, visto que não foi possível o acesso a elas.

Embora a função do ES não tenha sido banalizada, nessas circunstâncias, perde-se a oportunidade de desenvolver habilidades práticas de elaboração de atividades, não considerando a formação do professor como o momento que subsidia os saberes para tornar o indivíduo um profissional cuja aprendizagem inclua experiências práticas conforme menciona Sant'ana (2016).

Apesar disso, podemos ver que a relação entre escola e universidade foi efetivada a partir do momento em que foi possível negociar a atuação das estudantes e permitir, ainda que com alguma condição, o trabalho necessário no estágio. O contato inicial com a escola nem sempre é a melhor das experiências, considerando que há situações em que os professores em formação são recebidos com má vontade e desconfiança.

No início do cenário pandêmico, com todas as urgências e reconfigurações do trabalho docente, imaginamos que a atitude de receber um professor em formação foi desafiadora em meio a tantas incertezas, além de demonstrar coragem e empatia. De igual modo, experienciar o estágio nesse período consiste em uma demonstração de esforço e perseverança, compensados, no caso das professoras em formação, pela oportunidade de trabalhar de forma colaborativa.

Isso aponta para a ênfase de Diniz – Pereira (2008) sobre a necessidade de uma formação compartilhada entre universidade e escola, afirmando a necessidade de se discutir desafios e

potencialidades para o estabelecimento de parcerias entre essas instituições com o objetivo de formar profissionais da Educação Básica.

Percebemos que as intervenções realizadas só foram possíveis porque as professoras em formação conseguiram reduzir e adaptar o que se pretendia realizar no ES, o que afetou diretamente o tempo de intervenção e os conteúdos trabalhados. Com todas as demandas e responsabilidades que possuem, conforme vimos anteriormente, essas estudantes encararam a realidade que se instaurou. Ainda quando se referia ao fato de submeter-se ao planejamento de conteúdos estabelecido pelo estado e repassado aos professores, a PF2 comentou, conforme se observa no excerto 01:

**Excerto 01:**

*PF2 - A questão que o estado disponibiliza o conteúdo por certo tempo é por semana, então a questão da Sequência Didática eu e a menina a gente não elaborou, a gente elaborava a aula que ia ser ministrada nas segundas [...] A professora trabalhava de acordo com o cronograma da Secretaria de Educação do estado, não com o cronograma, mas com as temáticas. E assim, essas temáticas só saíam na sexta-feira à noite ou no sábado que era divulgada, a nossa aula era na segunda[...] 20/11/2020*

O termo Sequência Didática no âmbito da didática das línguas, proveniente dos pesquisadores de Genebra, diz respeito a uma sequência de atividades escolares organizadas sistematicamente em torno de um gênero textual oral ou escrito (REINALDO; BEZERRA, 2019). A PF2 entende que cumpriu as indicações de conteúdo da escola, embora não tenha utilizado uma Sequência Didática para ministrar suas aulas.

Além de não ter sido permitida a produção textual e as atividades, a dinâmica com as aulas sendo elaboradas semanalmente, à medida que recebiam os informes a respeito do conteúdo, não permitiu o entendimento de que o processo de ensino-aprendizagem no estágio foi subsidiado pela aplicação de uma SD propriamente dita. A supervisora que a recebeu reitera o fato de que existe a necessidade de se adequar tanto ao sistema remoto, como também aos eixos norteadores da rede de ensino das escolas integrais e seus conteúdos, como vemos no excerto a seguir:

**Excerto 2:**

*Supervisora 2 - Não, assim, pré-requisito específico pra o estagiário no período de pandemia é pra eles se adequarem ao sistema remoto e aí a gente faz de início uma orientação que tem os programas estratégicos, a gente mostra a eles que tem a questão dos eixos que ele tem que seguir, né, que são os eixos norteadores como se fossem uns temas pra cada série e cada disciplina é um tema gerador pra o professor trabalhar os conteúdos toda a rede, e aí eu falo rede das escolas integrais, as regulares eu não sei como é, e depois que a gente passa toda essa orientação, né, a gente não passa os documento porque são documentos da escola, mas a gente mostra os modelos, mostra qual a função daqueles programas, passa os conteúdos que eles têm que trabalhar, então eles têm que seguir de acordo com o padrão exigido pelo sistema integral, a exigência, o pré-requisito é esse. (09/11/2020)*

A Orientadora 2 destaca essa adequação como problemática principalmente nas aulas de língua, visto que não havia uma sequência de conteúdos bem estabelecida e só tinha conhecimento deles geralmente no final de semana antecedente à aula, o que dificultava bastante as ações de planejamento dos seus orientandos, conforme explica a seguir.

**Excerto 3:**

*Orientadora 2- Na escola cidadã, de ensino integral, a gente observou o seguinte: semanalmente é repassado pela secretaria um conteúdo, eu tô falando de realidade de ensino médio, tá certo? Que foi a que eu convivi né, que eu tava no estágio três no médio. Aí então (inaudível) isso é conteúdo pra linguagens porque pra literatura não, pra literatura eles diziam “olha o bimestre é para a escola literária X” e aí a gente sabia qual era o conteúdo que tinha que trabalhar mais livremente, porque a minha disciplina é em conjunto né, Língua e Literatura. Aí a parte de língua realmente nas escolas cidadãs foi complicado pelo seguinte, porque ela dizia, às vezes na sexta-feira ou no sábado, pras minhas estagiárias darem aula na segunda de manhã, então era realmente muito difícil e a gente notou que não tinha uma sequência de conteúdo. A professora muitas vezes me falava em áudios “olha, você me desculpe, eu não tenho culpa, eu acabei de receber o conteúdo vindo da terceira regional”. Às vezes isso era uma temática a ser abordada na sala na aula de redação ou mesmo conteúdo de análise linguística, como adjetivo, enfim.../ Então ficava realmente complicado a gente pensar no pré-planejamento, entendeu? Pra essa aplicação.../pensar numa sequência de aulas realmente com aulas de leitura, produção, enfim. Isso é pra realidade da escola cidadã, mas mesmo assim, com as limitações, as meninas conseguiram fazer o nosso estágio e deram conta.09/11/2020*

Normalmente, a orientação na escola acontece direcionando previamente o professor em formação em relação aos conteúdos que se pretende trabalhar em determinada turma, para que haja uma compreensão global que irá orientar seu planejamento sequencial de aulas (como aconteceu com a PF1). Conforme vimos, para a área de Literatura havia uma definição prévia da escola literária a ser trabalhada, o que é evidenciado pela Supervisora 2 ao afirmar que, nesse caso, “a gente sabia qual era o conteúdo que tinha que trabalhar mais livremente”.

Em contrapartida, na área de língua não se observou uma sequência nem estabelecimento dos conteúdos com antecedência, impossibilitando uma visão geral do que deveria ser trabalhado. Tal situação gera um desconforto evidente a partir do pedido de desculpas da Supervisora 2, mencionado no excerto em análise: “olha, você me desculpe, eu não tenho culpa, eu acabei de receber o conteúdo vindo da terceira regional”. Dessa forma, as condições mencionadas atrapalham a qualidade do trabalho desenvolvido pela licencianda, de forma que tanto o processo de planejamento como o processo de avaliação ficam prejudicados.

Essa situação traz à tona a discussão sobre a dissociação entre teoria e prática nos estágios, tendo em vista que o licenciando tem acesso a um conhecimento vasto durante a graduação, seja de ordem teórica, técnica ou prática e, em casos como esse, acaba por ter que fazer tudo na urgência, sem tempo suficiente para esmerar-se no seu trabalho.

O Orientador 1, envolvido em outra situação de estágio, destaca que esse cenário de adaptações e limitações impactam o processo de formação, mas é possível considerar um aspecto positivo à medida que se entende como relevante esse contato com a sala de aula do modo como o professor em atividade teve que lidar. Em linhas gerais, se o professor teve de lidar com essas situações de adaptação, é positivo que o aluno em formação possa ter tal experiência, visto que estará sujeito a essa e outras situações em sua profissão. Isso fica bem exposto no excerto abaixo.

**Excerto 4:**

*Orientador 1- É um cenário de limitações muito significativas e, conseqüentemente, impactam o processo de formação do aluno, né, que está aí envolvido em situação de estágio. No entanto, por outro lado, a meu ver, há uma perspectiva positiva porque mostra a realidade de como ele, estagiário, teve acesso ao modo como o professor que está em sala de aula na ativa hoje precisou se adaptar a essa realidade. Então também é uma adaptação que, a meu ver, traz contribuições com impactos positivos à formação deles para além dos aspectos negativos [...]16/11/2020*

Conforme Souza e Ferreira (2020), a imersão na sala de aula da educação básica por meio do estágio é um direito do licenciando, visto que o que lhe permite a experiência da profissionalização são as tarefas de planejar, aplicar e avaliar a atividade de ensino em turmas postas sob a sua responsabilidade. Nesse sentido, a afirmação de que *“há uma perspectiva positiva porque mostra a realidade de como ele, estagiário, teve acesso ao modo como o professor que está em sala de aula na ativa hoje precisou se adaptar a essa realidade.”*, aponta para a necessidade e importância de conhecer tais experiências de profissionalização na realidade do ERE.

Tal afirmação também corrobora com a publicação do termo Aditivo de Estágio na UFCG, que destaca o fato de que a oferta de estágios supervisionados se tornou fundamental para que os futuros professores conheçam a realidade de ensino remoto vivenciado pela Educação Básica.

Assim, essas experiências novas no ERE podem contribuir para que o licenciando tenha seu processo formativo permeado por uma lógica ternária que inclui a autoformação, caracterizada pela ação do eu como sujeito individual e social, pela responsabilização do indivíduo pela sua própria formação, tornando-se sujeito e objeto da mesma; a heteroformação, marcada pela ação dos indivíduos uns sobre os outros, indicando a dimensão social do processo formativo e caracterizando a coformação; e ecoformação, indicando a ação do ambiente sobre os indivíduos, revelando a dimensão ambiental e ecológica do processo formativo (FREIRE; LEFFA, 2013).

Ainda sobre a adequação conteudista e temática, a PF1 demonstra ter recebido previamente diretrizes de temáticas e de conteúdo, diferente do que ocorreu no caso da PF2,



mas não chegou a trabalhar com as temáticas propostas e sim com os conteúdos. Em relação aos recursos utilizados para a didatização desses conteúdos, tanto a PF1 quanto a PF2 destacaram o seguinte nos excertos a seguir:

**Excerto 05:**

PF2 - *A professora ela sugeriu o... Kahoot<sup>3</sup>!... Só que como.../pra fazer uma revisão sobre adjetivos.../ a secretaria do estado mandou um outro conteúdo, aí ela disse: não tem mais necessidade de fazer a revisão sobre adjetivos com o Kahoot. É outra temática, não tem nada a ver. Então eu analisei, fui conhecer um pouco sobre a plataforma, mas não a utilizei. Foi pelo Google Meet mesmo as aulas, o recurso assim era uma música, um vídeo, mas tudo dentro do slide. 20/11/2020*

**Excerto 06:**

PF1 - *Google Docs, slides e um texto que eu usei com eles.../uma reportagem.../ eu também usei o Google Docs. Tentando ao máximo não descaracterizar o gênero, mas usei no Google Docs /.../ há um certo limite porque assim, nós só tínhamos um encontro semanal de uma hora, então era tudo bem redondinho, muito fechado. Ainda bem que eu não tive problemas de não conseguir.../ eu me adaptei dentro do que era possível e não tive problemas assim de atraso com.../ porque quem não está muito habituado a usar Google Meet ou outras mídias digitais, tem um certo problema né.../ assim, às vezes tempo, atraso.../mas deu tudo certo. 18/11/2020*

A sugestão para o uso do *Kahoot* e a utilização do *Google Docs* apontam para a necessidade de manuseio de recursos digitais no contexto pandêmico. Mesmo com a tentativa de utilizar tais recursos, predomina a utilização do *Google Meet* nos encontros síncronos, plataforma que passou a ser largamente manuseada nas aulas remotas e reuniões virtuais desde o início de 2020, mencionada em ambos os excertos. Além disso, apresentações em slides e exposição de arquivos em programas de edição de texto são as formas recorrentes de didatizar os conteúdos e exibi-los nas chamadas de vídeo.

Diante da necessidade da utilização de recursos como plataformas para a manutenção da comunicação, a exemplo do *Google Meet*, ocorreram melhorias no funcionamento e suporte, bem como a disponibilização gratuita a todos os usuários. A partir disso, o acesso cresceu de forma extravagante.<sup>4</sup> A velocidade com que tudo aconteceu exigiu um rápido processo de adaptação. A PF1 demonstra que considera ter alcançado essa adaptação dentro de suas possibilidades, isso por, segundo ela, não ter tido problemas “*de atraso*” como quem não está habituado a usar determinadas mídias digitais e porque “*deu tudo certo*” em relação ao cumprimento das aulas e finalização do estágio.

---

<sup>3</sup> O *Kahoot!* é uma plataforma baseada em jogos utilizada principalmente para testes de revisão.

<sup>4</sup> Dados dão conta de que em março [de 2020], três bilhões de minutos de videoconferência via Meet ocorreram todos os dias e três milhões de novos usuários foram adicionados todos os dias. No final de abril, o número de Participantes diários em videoconferência excedeu a marca de 100 milhões. Disponível em: <https://emprenderonline.com/google-meet-acrescenta-reunioes-instantaneas-para-seus-usuarios/>

Dessa forma, embora haja uma diversidade de ferramentas, plataformas e aplicativos, as opções mais práticas, a exemplo do *Google Meet* e *PowerPoint*, foram priorizadas tendo em vista a urgência de manuseio desses recursos para as aulas. A respeito das atividades elaboradas a partir das aulas, a PF2 afirmou que a professora supervisora “*não permitiu que a gente realizasse atividades com os meninos, ela que fazia a partir das nossas aulas, mas também a gente não teve contato nenhum com essas atividades*” (PF2, 20/11/2020). Na fala da Orientadora 2 fica claro que isso ocorreu especificamente nas escolas cidadãs integrais, como podemos ver no excerto seguinte:

**Excerto 07:**

*Orientadora 2- Então, teve professores que pediram que os meninos não iam elaborar atividades, tá certo? É, no caso as escolas cidadãs, os professores disseram “não, a gente não quer que vocês tenham essa responsabilidade, deixem as atividades comigo”. Os meninos podiam pedir produção, mas não atividades em si de resolução de exercícios. Nas outras escolas, eles passavam para o professor e o professor disponibilizava no Classroom, porque tem aquela história de senha/.../ tá/.../o professor disponibilizava lá, mas assinado pelas estagiárias. 09/11/2020*

Sem explicitar os motivos, a Supervisora 2 afirma que incumbiu a professora em formação “*apenas da aula, a parte da atividade quem aplica é o professor, no caso eu que aplico a atividade no Classroom*” (Supervisora 2, 09/11/2020), o que nos mostra uma limitação considerável na atuação da licencianda. Os excertos a seguir mostram que isso foi negociado de outra forma na intervenção 1:

**Excerto 08:**

*Supervisora 1- Então, a gente fez um planejamento anterior, né, eu conversei com ela e o professor de estágio e aí nós pudemos organizar isso. Ela seguiu o que estávamos seguindo durante o que é comum a gente fazer, pra não mudar também a rotina dos alunos. Então há uma postagem das linguagens que é feita na segunda-feira, então ela me encaminhava esse material que eu olhava, fazia essa postagem e aí aula no dia seguinte/.../então ela além de trabalhar o conteúdo, que ficou acordado, que ficou combinado, ela também explicava a atividade que foi postada pra que eles tivessem um tempo pra responder e enviar. (10/11/2020)*

**Excerto 09:**

*PF1-Geralmente a professora da turma ela posta uma atividade uma semana antes da aula, aí eles têm um tempo de mais ou menos 15 dias pra devolver aquela atividade e na semana seguinte ela vai tratar do assunto que ela introduziu na atividade. Então tem essa atividade assíncrona né, e a atividade síncrona. Eu cheguei a aplicar duas atividades assíncronas (18/11/2020).*

Nessa situação, foi permitido a realização de duas atividades assíncronas, atividades estas que foram analisadas pela Supervisora 1 antes de serem disponibilizadas para os alunos. Para que isso acontecesse, foi preciso um planejamento em conjunto das partes envolvidas para “*não mudar também a rotina dos alunos*”.

A elaboração de atividades de diversos tipos consiste em uma forma de proporcionar um estudo ativo para o aluno. Além disso, é uma oportunidade para o professor em formação desenvolver a capacidade de elaboração a partir do que está sendo ministrado nas aulas, praticando uma avaliação diagnóstica com as necessidades permanentes e emergentes de ensino. Os excertos, contudo, revelam o impedimento desta realização no caso da intervenção 2, restringindo-se à prática de ensino para a exposição de conteúdos, apreendidos de forma passiva pelos alunos.

Assim, o professor em formação (nesse caso, principalmente a PF2) encontra algumas dificuldades para desenvolver uma auto-heteroecoformação tecnológica (FREIRE; LEFFA, 2013), pois esta requer dele uma atitude problematizadora, de investigador e crítico para que possa desvincular-se das práticas de transmissão repetitivas e da transposição de materiais presenciais para o meio digital, empregando as TDIC's em práticas inovadoras. Embora essa realização de atividades não seja garantia de que haverá uma postura crítica e contribuição para práticas inovadoras, é importante lembrar que o momento inicial da pandemia foi sobretudo de testes, com o intuito de entender a melhor forma de desempenhar o trabalho docente na conjuntura instaurada.

Pimenta e Lima (2005) destacam que quando entendemos o professor como intelectual crítico e reflexivo, a compreensão do estágio envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola, além do conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas.

Tais “espaços da escola” e a própria sala de aula são (re)configurados de maneira distinta do plano presencial e físico, que nos era comum, expandindo-se para outras possibilidades. Entretanto, os relatos nos mostram não uma expansão e exploração de alternativas, mas uma necessidade contínua de adaptação e redução tanto de tempo quanto de conteúdos visando a realização do ES. Isso pode ser visto quando a PF2 fala sobre suas últimas aulas:

**Excerto 10:**

*PF2 - Uma penúltima aula de língua, tinha a temática, a subtemática, o eixo temático e tinha o conteúdo. Então a professora pediu para trabalhar adjetivos!.../O eixo temático identidade e autonomia e pra trazer alguma coisa do setembro amarelo. Os textos, os gêneros que eram pra ser utilizados tinham que ter a ver, tinha que casar com tudo isso[...].Foi difícil de encontrar e foi a aula que eles mais participaram, né, por conta da questão do elemento motivador. Nesse formato da modalidade remota eu percebi que o elemento motivador é muito importante. Ele não pode sumir no restante da aula, ele tem que compor a aula também (20/11/2020).*

No relatório, essa experiência é detalhada da seguinte forma:

**Excerto 11:**

PF2 – “A SEEPB (secretaria estadual de educação da Paraíba) enviou para as escolas da rede estadual de ensino, a orientação de que as aulas daquela semana seria voltada para os Adjetivos, e que o eixo temático que deveria se pautar era 'Identidade e Autonomia' que pudesse a partir deste encontro, nos bastidores suscitamos que poderíamos abrir espaço para a discussão sobre o Setembro Amarelo. Para o primeiro encontro de língua sob esta solicitação, a aula foi ministrada assim: Com intuito de que eles interagissem mais, pus a imagem de um espelho e pedi que eles atribuíssem a si, uma característica física ou psicológica, só alguns responderam, adiante uma montagem com a imagem de três personalidades atuais, Malévola, Jojo Marotinny e o Ken Humano e questionei quem eram aqueles e como os mesmos eram vistos na sociedade, então alguns deles participaram e falamos sobre cada um deles e a questão do padrão de beleza imposto pela sociedade, em seguida uma tirinha da personagem Julieta com o intuito de que eles identificassem o conceito de adjetivos, e para auxiliá-los um meme com a personagem da Nazaré Tedesco mostrando como ela se define. E na segunda aula, uma tirinha produzida para exemplificar o culto e o exagero da beleza e também as locuções adjetivas, um texto do gênero notícia de minha autoria para abordar a questão dos demais aspectos estudados no adjetivo: quanto à flexão e o adjetivo pátrio foi contemplado no último slide, que tratava-se de um anúncio publicitário.” (PF2 – trecho do relatório disponibilizado)

Os excertos apontam para duas aulas de língua nas quais vemos, inicialmente, de forma clara, um exemplo da articulação entre temática e conteúdo que era solicitada pela professora Supervisora 2 em decorrência do direcionamento dado pelo Estado. Para trabalhar o conteúdo adjetivos, a PF2 precisou articular sua aula à temática Identidade e autonomia, além de fazer uma relação subtemática com a campanha *Setembro Amarelo*. Conforme sua descrição, alguns gêneros textuais foram utilizados com objetivos diferentes em cada aula, além da utilização de imagens para o que ela chama de “*elemento motivador*”:

#### Quadro 5 - Gêneros textuais utilizados nas aulas da PF 2

AULA 1	AULA 2
Imagens – Elemento motivador Tirinha Julieta – conceito de adjetivos Meme Nazaré Tedesco – exemplos de adjetivos	Tirinha – exagero da beleza, locução adjetiva Notícia (ficcional) - flexão do adjetivo Anúncio publicitário – adjetivos pátrios

Fonte: elaboração própria

Percebemos que os gêneros textuais foram utilizados em função dos conteúdos e da temática, mas não voltados para uma proposta de produção textual como em uma SD (até porque não foi permitido), também não aparece de forma explícita nem implícita o trabalho voltado para a compreensão dos gêneros no que diz respeito à sua composição e estilo, funções ou usos sociais específicos.

De fato, nem todos os gêneros são adequados para um trabalho voltado para a produção textual, visto que este consiste em um conjunto de aprendizagens específicas para textos com determinadas características (REINALDO, 2020). Na situação aqui exposta, determinados

gêneros foram escolhidos não para o ensino de produção, mas para subsidiarem a aula tematicamente e o trabalho com o conteúdo adjetivos.

Essa abordagem mais voltada para o conteúdo também se evidencia na experiência da PF1, como vemos no trecho da entrevista em que ela fala sobre o que foi planejado e realizado:

**Excerto 12:**

*PF1 -[...] na reunião que nós tivemos, a professora teria que trabalhar, como foi na metade do mês de setembro, tínhamos que trabalhar setembro amarelo, algum gênero jornalístico, orações subordinadas substantivas e também poderia ser algum texto que tratasse sobre economia. Eu não sei como nominar isso, mas acredito que cada professor tem uma meta com o plano, o projeto da escola, algo assim.../ Então dentro desses 4 parâmetros eu só consegui trabalhar orações subordinadas substantivas, gêneros jornalísticos e só.../não cheguei a tratar setembro amarelo. (18/11/2020)*

Em seu relatório, a sobreposição de conteúdos também fica evidente:

**Excerto 13:**

*PF1 - [...] as ações durante no transcurso desse Estágio Supervisionado de Língua visaria como objetivo inicial estudar orações subordinadas substantivas, gênero jornalístico, o eixo temático seria economia, no entanto para o estágio remoto foi definido quatro encontros. Focar no conteúdo de modo que os alunos pudessem absorver os conteúdos propostos para a série. [...] O meu objetivo como professora estagiária foi conseguir passar os conteúdos dentro do prazo estabelecido, tendo em vista que eu não teria um contato mais próximo e nem esse retorno visual e imediato que teria sendo um espaço virtual. (PF1- Trecho do relatório disponibilizado)*

A PF1 não pautou suas aulas em um eixo temático, embora tivesse sido sugerido, mas direcionou seu trabalho para a abordagem das orações subordinadas substantivas e leitura de um gênero jornalístico. Mesmo sem uma descrição mais detalhada de como foram suas aulas, ela disponibilizou o material que utilizou: para o trabalho com as orações subordinadas, fez uma explicação por meio de slides com algumas frases esquematizadas e conceitos, além de uma atividade disponibilizada no editor de textos *Word*. Já para a abordagem da leitura do gênero jornalístico, foi utilizado o *Word* para a exposição do texto e da atividade, como vemos a seguir:

**Imagem 7** – Captura de tela de parte dos slides utilizados pela PF1

**Orações subordinadas substantivas**

As orações que equivalem a substantivos dos período simples.

Ex.: Período simples: Quero sua presença.

vtd      substantivo núcleo do objeto direto

Período composto: Quero / que você esteja presente

vtd      conectivo      vtd

**Classificação das orações subordinadas substantivas**

As orações subordinadas substantivas exercem as funções sintáticas próprias do substantivo: sujeito, objeto direto, objeto indireto, complemento nominal, predicativo e aposto. Elas são introduzidas, principalmente, pelas conjunções subordinativas integrantes **que** e **se**.

Classificam-se de acordo com as funções sintáticas que desempenham.

**OSS Subjetivas**

São as que funcionam como **sujeito** do verbo da oração principal.

É importante / que você aprenda português.

vi      op      OSS subjetiva

É possível que os animais sejam racionais.

É necessário que você vá a reunião.

Slide 1 de 10    Português (Brasil)    Acessibilidade: Investigar    30°C Pred. nublado

Fonte: elaboração própria a partir do material disponibilizado

**Imagem 8** – Captura de tela da atividade 1: orações subordinadas



<http://professorjeanrodrigues.blogspot.com/2018/09/atividade-sobre-oracoes-subordinadas.html>

- 1) Quantos períodos há na tirinha? Qual deles é simples ou composto?
- 2) Observe o período a seguir.

"Quando sento neste sofá, eu apago totalmente"

- a) Que oração indica uma circunstância de tempo com relação a expressão expressa pelo verbo apagar?
- b) Que palavra introduz essa oração?
- c) Existe uma relação de dependência nas orações, como podemos classificar esse período?

3) Todos os enunciados abaixo correspondem a orações subordinadas substantivas, **exceto**:

- a)  Espero sinceramente isto: que vocês não faltem mais.
  - b)  Desejo que ela volte.
  - c)  Gostaria de que todos me apoiassem.
  - d)  Tenho medo de que esses assessores me traiam.
  - e)  Os jogadores que foram convocados apresentaram-se ontem.
- 4) "Os homens sempre se esquecem de que somos todos mortais." A oração destacada é:
- a) substantiva completiva nominal
  - b) substantiva objetiva indireta
  - c) substantiva predicativa
  - d) substantiva objetiva direta
  - e) substantiva subjetiva

Fonte: elaboração própria a partir do material disponibilizado

## Imagem 9 – Captura de tela da atividade 2: leitura do gênero jornalístico

### Atividade de Leitura

- 1) Leia o texto abaixo e aponte o tema.

<https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2020/10/15/mulheres-em-cargos-de-lideranca-ganham-em-media-23percent-a-menos-que-homens-aponta-pesquisa.ghtml>

### **Mulheres em cargos de liderança ganham, em média, 23% a menos que homens, aponta pesquisa**

Levantamento mostra ainda que mulheres com pós-graduação, MBA ou especialização chegam a receber 47% a menos em relação aos homens.



Pesquisa da empresa de recrutamento online Catho mostra que mulheres em cargos de liderança como gerentes e diretoras ganham, em média, 23% a menos do que homens.

A pesquisa, feita com 10 mil pessoas, aponta ainda que o salário é desigual em outros níveis hierárquicos, como supervisor/coordenador (-15%) e analista (-35%). A exceção ocorre na posição de assistente/auxiliar, na qual as mulheres costumam receber 2% a mais que os homens. Veja abaixo:

- 2) Qual a questão que levanta o texto acima?
- 3) Qual o gênero do texto acima? Quais características vocês identificam em tal gênero?
- 4) No texto acima podemos perceber um trecho escrito com aspas e em vermelho, por que o destaque e as aspas?
- 5) No texto acima temos um posicionamento contrário?
- 6) Na sua opinião, essa discussão feita no texto é importante? Justifique sua resposta.
- 7) Quais os argumentos sustentam a opinião defendida no texto? Identifique-os.
- 8) De acordo com as marcas do texto acima, em sua opinião, qual a intenção do texto e o que ele pretende sugerir ao leitor?

Fonte: elaboração própria a partir do material disponibilizado

Além do que é apresentado nas imagens, sua descrição no relatório aponta para uma sequência que enfatiza o *passar de conteúdos* por parte do professor *dentro do prazo* e a *absorção* dos conteúdos pelos alunos. A necessidade de assimilação ativa por parte do aluno parece ser deixada em segundo plano, o que aponta para uma lacuna no processo de avaliação.

Assim, nos dois casos, no que diz respeito à abordagem do conteúdo de Língua Portuguesa na situação de Ensino Remoto, observamos uma ênfase maior no método expositivo e na utilização de gêneros em função dos conteúdos e/ou temas, ou seja, um recuo no ensino, uma espécie de retorno ao lugar seguro da tradição.

Esses dados nos fazem pensar que, com a limitação de tempo nos estágios, a transmissão dos conteúdos acabou sendo estabelecida como prioridade, o que retoma a percepção de Coscarelli (2020) sobre o ensino de LP ter se voltado para “coisas objetivas”, para ela, isso se confirma com os pedidos de textos para trabalhar questões específicas da LP, a exemplo de períodos e orações. Entretanto, esse fato não pode ser considerado como algo restrito ao contexto remoto, tendo em vista que muitas práticas comuns ao ensino presencial foram apenas reproduzidas no novo cenário.

No momento inicial do ERE, conforme uma pesquisa realizada com professores de línguas (MENDONÇA, 2021), a frequência de ensino expositivo aumentou para 26% dos entrevistados e diminuiu para 18% deles, além disso, 26% apontaram o menor engajamento dos estudantes/ a menor interação com eles ao passo que 14% indicaram maior engajamento. Com os dados que se tem no momento, ainda não é possível explicar essa aparente contradição, mas há uma hipótese relacionada à reconfiguração e diversificação dos materiais didáticos, criação de novos materiais e tipo de aula ofertado (pré-gravadas ou via *Whatsapp*, por exemplo).



Em relação à eficiência das aulas on-line, os participantes mostraram desconfiança, com 64% declarando menor eficiência e 6% declarando ineficiência total, o que indica 72% de professores insatisfeitos com as aulas. Segundo a autora, é possível observar que emergiram “novas-velhas” interações pedagógicas, mediadas por dispositivos digitais, aplicativos de mensagens e reuniões com vídeo e *chat*; plataformas educacionais institucionais e recursos que se tornaram educacionais (MENDONÇA, 2021, p. 69).

Apesar disso, a alternativa que o ERE proporcionou, não para todos, mas para muitos, fez com que andássemos: planejando, replanejando, reduzindo, adaptando, prosseguindo, ainda que a passos lentos e vacilantes inicialmente. É preciso seguir de alguma forma, as pessoas continuam com suas necessidades de estágio, estudo, trabalho e demandas diversas, cabe-nos reconhecer que o Ensino Remoto foi a nossa possibilidade – imperfeita e até caótica - de ir adiante.

### **3.2. “Desfavorável tem um monte de coisa”: atuação docente permeada por demandas de diferentes ordens**

#### *3.3.1. Demandas de ordem institucional*

A intervenção estagiária durante a pandemia foi perpassada por demandas de naturezas diversas, muito do que foi levantado já protagonizou discussões mesmo no ensino presencial, tendo sido a pandemia um agravante dessas demandas. Tendo por base o que ficou evidente em nossa pesquisa, podemos citar demandas de natureza institucional, pedagógica e social.

Considerando a necessidade na esfera institucional, podemos mencionar o fato de que muitos estudantes acabaram deixando de se matricular no estágio que ocorreu de forma remota, como menciona a Orientadora 2:

#### **Excerto 14:**

*Orientadora 2- [...] o estágio ministrado em dois mil e vinte e um, a resistência de alguns estagiários no início, porque a gente teve muito isso, uma desistência considerável de estagiário no ano passado. É tanto que a gente abriu no semestre seguinte turmas extras de estágio pra suprir a resistência dos alunos da época, né, do início da pandemia.../ mas é.../ é a prática, né?(29/09/2021)*

Essa resistência relaciona-se ao fato de que na maioria das universidades o licenciando é formado apenas para dar aulas presencialmente, por isso é compreensível que diante de uma falta de contato prévio com contextos similares, tenha havido dificuldade para lidar com uma sala de aula remota. Tanto para o estudante que já possuía alguma experiência com o estágio presencial quanto para o estudante que precisava realizar o seu primeiro estágio, a experiência

regada pela urgência no começo da adesão à modalidade remota consistiu em um verdadeiro desafio que impediu muitos de iniciarem seus estágios no tempo previsto.

Apesar disso, segundo a Orientadora 2, posteriormente foi necessário “*abrir turmas extras*” para que todos os interessados pudessem se matricular e recuperar o alto índice de desistência que houve no início. Isso nos mostra que, à medida que se prosseguia com as aulas remotas, o receio do novo deu lugar à necessidade do novo. Dessa forma, o que antes era uma opção, tornou-se inevitável para a continuidade das atividades acadêmicas tendo em vista a incerteza de um retorno à normalidade.

Os licenciandos tiveram que lidar, portanto, com uma situação problema a ser superada. Esse fato tem relação com o que afirma Bessa (2008) sobre o conceito de competência proposto por Perrenoud, o qual trouxe uma nova perspectiva sobre as práticas pedagógicas. Para ele, a noção de competência está relacionada à adaptação do homem as suas condições de existência. Assim, de forma diferente, cada pessoa desenvolve competências que envolvem a resolução de problemas relativos à superação de uma situação.

Também no âmbito institucional, foram mencionadas duas situações: no Estágio Supervisionado da UFCG é permitido que o aluno realize seu estágio em outra cidade, já no Estágio Supervisionado da UEPB isso não é permitido. O ES realizado em modalidade remota permitiu que os orientadores da UFCG pudessem assistir as aulas de seus orientandos de outras cidades, o que normalmente não ocorria presencialmente. Na UEPB, o que não era permitido foi flexibilizado, assim, foi autorizado que os professores em formação fizessem seus estágios em escolas de outras cidades de forma remota, como explicam os orientadores de ambas as instituições a seguir:

#### **Excerto 15:**

*Orientadora 2 - Porque olha.../ aí o que que é favorável né? Eu acho assim, do ponto de vista da gente do professor - como você sabe, na UEPB a gente supervisiona o aluno, a gente faz questão por mais que o MEC venha.../ Juliany, só um instante.../ Desculpa, e:: deixa eu te dizer, então o estágio ele é supervisionado, então a gente assiste a todas as aulas dadas pelos meninos, porque a gente tem condição de gravar. O nosso aluno da UEPB ele tem condição de dar aula em qualquer cidade, porque assim, com a visita do MEC ano passado, a gente notou que isso tá sendo indiretamente cobrado, né, é interesse do MEC que a gente descentralize o estágio pra não ficar somente na cidade sede da instituição. Ele possa ser realizado em outras institui.../ em outras cidades. Mas como a gente faz questão de supervisionar, a gente está sendo um pouco resistente. Então essa gravação das aulas está permitindo isso, tem toda uma comodidade de segurança por todo o contexto pandêmico que se instalou, logicamente. E:: o professor da escola está sempre presente com a gente, sempre, raríssimas vezes o professor não esteve, porque a gente não observava antes, no ensino presencial.(29/09/2021)*

A partir do que afirma a Orientadora 2, entendemos que o MEC enxerga como adequado a realização do estágio para além da cidade sede da universidade, tornando possível a sua

realização de forma descentralizada. Entretanto, ela destaca que, apesar dessa orientação, a UEPB mostra certa resistência para autorizar os estágios em outras cidades que não seja a que o licenciando está matriculado. Isso ocorre porque o corpo docente da instituição “faz questão de supervisionar” os professores em formação.

Essa preocupação em acompanhar os professores em formação no andamento de seus estágios encontra uma facilidade ainda maior no Ensino Remoto, tendo em vista que se pode ter comodidade e segurança pelo fato de não ser necessário o deslocamento até a escola campo para o acompanhamento.

Por outro lado, o Orientador 1 atenta para o fato de que na UFCG há uma necessidade de rever o formato do estágio, para ele, o ideal é o caminho inverso ao que a UEPB está sendo orientada a fazer. Assim, destaca a importância de organizar o estágio de forma que proporcione um nível maior de viabilidade para que o professor orientador supervisione a intervenção do licenciando.

#### **Excerto 16:**

*Orientador 1- Antes de sair para o doutorado era um outro formato, era um professor por disciplina, eu acho que é assim que funciona. Então eu já tive experiência de ter 22 alunos de estágio, mas eu só tinha aquela disciplina, então eu vivia para aquela disciplina, tá entendendo? [...] e aí quando eu cheguei do doutorado era um outro formato. A legislação, pelo menos na UFCG, é uma outra legislação, que trabalha com as licenciaturas como se fossem bacharéis, que não é/.../ pensar na sala de aula é totalmente diferente, é muito complexo, é muito heterogêneo, é totalmente diferente de um estagiário de administração, que vai, por exemplo, lá pra Alpargatas, vai para a empresa, passa 6h lá e relata [...] Então, por exemplo, eu não tenho mais a referência de ser o professor de estágio, eu não tenho mais um aluno de estágio, eu tenho um aluno orientando de estágio. A legislação atual permite o estágio na sala dele, aliás, na cidade dele. Eu tive aluno de Equador, agora sabe quantas vezes eu fui em equador assistir a aula? Nunca. Então como é que eu posso dizer que esse aluno está apto se eu nunca o vi dando aula? Essa é uma vantagem do sistema remoto, que eu vejo ele dando aula, mas no sistema não remoto eu não vejo meu aluno lá em Itabaiana, lá em Equador dando aula, mas a legislação permite. [...] eu percebo que nós estamos retrocedendo na verdade, então num curso de medicina, qual é o aluno que vai ser apto a ir para o hospital fazer uma intervenção cirúrgica se não tem lá o médico professor observando toda a desenvoltura que ele está tendo lá? É a mesma coisa com a sala de aula. Então a legislação atual permite que eu professor nem assista a aula dele, então assim, quando eu voltei do doutorado eu fui impactado, e aí não só eu, muitos professores também criticam, tá entendendo? [...] No estágio que é um momento crucial da vida dele, que ele precisa estar com o professor pra ver como é que você está interagindo com o aluno. Então no contexto presencial esse contato eu não estou tendo, exceto aqueles alunos que moram em Campina Grande, aí para aqueles alunos que moram em Campina Grande eu vou assistir, mas para o aluno que mora lá no interior eu não vou. [...] eu me incomodo com isso, porque eu não vejo que eu contribuo como deveria contribuir, com os meus alunos estagiários quando eu por exemplo não tenho oportunidade de ver eles em sala de aula dando aula. Então em comparação com o sistema presencial eu acho que a pandemia me permitiu, sabe? Porque eu posso assistir ele dando aula. Então pra você ter uma ideia, há dois semestres atrás eu tinha 3 orientandos que eles eram de fora, então eu não assisti nenhuma aula deles e eles foram aprovados no estágio. Pelo que eles dizem, pelo que o supervisor me diz, porque aí pelo menos eu tenho o contato do*

*supervisor, mas aí é aquela história, eu estou avaliando em terceira pessoa, entendeu? Pelo que eles me dizem. (16/11/2020)*

Primeiro ele menciona uma experiência anterior, quando tinha turmas e não orientandos de estágio, afirmando que o estágio nas licenciaturas deve ser tratado de forma diferente do que se vê nos bacharelados. Desse modo, o Orientador 1 se coloca contra ao fato de os estágios serem autorizados em outras cidades e de forma que inviabilize o professor de acompanhar seus orientandos.

O questionamento *“como é que eu posso dizer que esse aluno está apto se eu nunca o vi dando aula?”* mostra a preocupação do professor orientador em relação aos casos em que os estágios acontecem em outra cidade e não é possível acompanhar sequer uma aula do professor em formação. Em sua perspectiva, trata-se de um retrocesso, pois considerando o estágio como um momento crucial para a formação profissional do licenciando, é insuficiente avaliar apenas *“em terceira pessoa”*.

Nas duas falas aparece com destaque a necessidade que os orientadores sentem em acompanhar de perto as aulas dos professores em formação. As duas realidades distintas do ES nas instituições e a problemática levantada por eles apontam para uma falta de clareza quanto ao papel do professor supervisor que recebe o licenciando na escola. Como podemos perceber, isso não é algo que surge no ERE, na verdade, em situação remota o desconforto dos orientadores foi minimizado por terem tido a oportunidade de supervisionar o estágio.

Essas duas situações trazem à tona questionamentos como: em todos os casos é necessário o acompanhamento de todas as aulas do professor em formação no estágio? Todos os professores orientadores têm essa possibilidade de acompanhamento (ininterrupto) ainda que seja na cidade onde reside? O professor orientador que precisa deslocar-se para acompanhar as aulas em outra cidade tem algum auxílio institucional (a exemplo de seguro ou ajuda de custo com combustível)? O que se espera ou o que é responsabilidade dos professores supervisores em relação à avaliação dos professores em formação? São questões que merecem atenção para que se encontre um ponto de equilíbrio benéfico e viável para as três partes envolvidas: o professor orientador, o professor em formação e o professor supervisor.

Com base nos excertos, podemos perceber que em ambos os casos se considera insuficiente uma avaliação do professor em formação partindo apenas do relato ou considerações do professor supervisor, inclusive, a Orientadora 2 destaca o fato de que a presença do supervisor na sala é garantida no ensino remoto, o que nem sempre acontece no ensino presencial. Isto é, se não se tem certeza de que o professor supervisor está de fato

acompanhando o professor em formação, como saber se sua avaliação realmente condiz com a realidade?

Isso nos faz retomar o que afirma Bueno, Diolina e Tomaz (2018) a respeito da invisibilidade do professor supervisor da escola no processo de estágio. Se nem nos documentos que regulam o estágio fica claro a sua função, não é de surpreender que ele seja colocado em um lugar de pouca relevância avaliativa.

Conforme destacam, e em consonância com o percurso histórico sobre o estágio traçado nesta pesquisa, percebe-se que em alguns momentos as práticas do estágio se restringiram ao cumprimento de horas, sem permitir uma troca de saberes entre as IES e os estabelecimentos de educação básica. Porém, esse diálogo é essencial, visto que o professor em formação e o supervisor, em função colaborativa, são fundamentais para a percepção dos entraves e as falhas do processo de ensino-aprendizagem (BUENO; DIOLINA; TOMAZ, 2018).

No que diz respeito a essa relação colaborativa, a Supervisora 1, ao comentar se o estágio tem atendido às expectativas na modalidade remota, mostra que entende seu lugar de supervisionar, acompanhar o professor em formação, como vemos a seguir:

**Excerto 17:**

*Supervisora 1 - Eu acredito que sim, né, dentro do que a gente espera e que a gente entende que é o contato muitas vezes inicial que esse estagiário tem com a sala de aula, eu acredito que sim. O que a gente não pode deixar enquanto supervisor, enquanto professor dentro de sala é deixar, abandonar esse estagiário em sala de aula nem no presencial nem no virtual, então eu acredito que de todas as formas têm atendido sim. (10/11/2020)*

Para ela, é importante participar realmente do processo sem “abandonar” o professor em formação, seja no contexto presencial ou virtual. Já a Supervisora 2 reitera que o estágio precisa ser acompanhado pelo professor orientador. Ela destaca o fato de não ter aceitado licenciandos da UFCG, tendo em vista que o que chama de “os protocolos da escola” só permitem a intervenção estagiária sendo acompanhada ou supervisionada pelo professor orientador:

**Excerto 18:**

*Supervisora 2 - O ano passado eu recebi vários. Da professora [nome], depois da professora [nome], estava pra receber alguns também da federal, mas aí como o tipo, né, de atuação do professor na federal é diferente da estadual, eles não acompanham. E aí eu disse que os protocolos - eu usei esse termo - da escola sempre foram esses, e a gente só aceita estágio com o professor acompanhando. (02/10/2021)*

Aqui vemos um conflito quando percebemos que em um caso a supervisora destaca a necessidade de apoiar e acompanhar o professor em formação no período do estágio e, no outro contexto, a Supervisora 2 entende como essencial a supervisão por parte do professor orientador

a ponto de colocar esse acompanhamento como pré-requisito para a realização do estágio, o que de certa forma a isenta de uma responsabilidade maior. Como não há clareza sobre sua função e deveres avaliativos nos documentos oficiais que regulam o estágio, há uma certa liberdade para atitudes como essa tanto por parte da professora supervisora, quanto por parte da escola.

Dessa forma, percebemos a importância de realmente entender com clareza os papéis de cada parte envolvida no estágio, bem como a necessidade de existir um diálogo honesto e direcionador entre IES e escola básica. Assim, evita-se que o professor em formação realize seu estágio com pouco ou nenhum acompanhamento de perto, tanto do orientador quanto do supervisor. Quando essas partes estão cooperando entre si, há uma melhor contribuição para o processo formativo, de maneira que todos são beneficiados e apoiam-se mutuamente. Como vimos, esse aspecto colaborativo é uma das características de um professor reflexivo.

Conforme ressalta Zeichner (1993), o termo ensino reflexivo se refere ao fato de os professores terem a possibilidade de refletirem sozinhos e em conjunto na ação e sobre ela, no que diz respeito ao seu ensino e condições sociais que delineiam suas experiências. Não faz sentido insistir em uma reflexão apenas individual, pois grupos de professores podem apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros, isso quando se entende a reflexão enquanto prática social.

Nesse viés, retomamos o que afirmam Souza e Ferreira (2020) quanto à necessidade de se manter as interações decorrentes dos papéis de orientador, supervisor e professor em formação, no intuito de articular a educação superior com a educação básica. Portanto, podemos considerar o estágio como esse momento em que há grandes oportunidades para a reflexão individual, conjunta e apoio mútuo, apesar das demandas institucionais que possa surgir.

### *3.3.2. Demandas de ordem pedagógica*

No que diz respeito à esfera pedagógica, ao mencionar as dificuldades vivenciadas, o estágio em si é entendido pela PF2 como um desafio e a nova realidade amplia este desafio. A experiência é caracterizada como exaustiva e cansativa, a realização de uma aula nesse cenário é uma novidade, apesar de se ter certo conhecimento de mídias digitais e redes sociais.

Uma demanda que podemos considerar é a falta de diálogo com os estudantes e a pouca ou nenhuma participação destes nas aulas, isso mostra uma ausência de validação do trabalho das professoras em formação. Validar significa legitimar, reconhecer, tornar válido, mas como

isso acontece quando a aula se torna um monólogo virtual no qual apenas a licencianda fala? É difícil passar por um momento tão significativo da formação nessa situação.

Em relação à PF1, ela aparenta maior segurança, mas entende as limitações geradas por causa do distanciamento pelas telas. A comunicação é reduzida também por problemas técnicos e falta uma melhor interação com os alunos. Nas duas situações, as professoras em formação mencionaram as limitações no tocante ao diálogo com os estudantes, como mostra o excerto a seguir:

**Excerto 19:**

*PF2- Não ligavam a câmera, mal abriam o microfone, utilizavam mais o chat [...]Raras as vezes foi aberto o áudio e sempre era o mesmo aluno, aquele que é mais falante, que o mais desenrolado da turma, pronto aí ele participava, mas teve dias que meu Deus do céu parecia assim!.../ é muito estranho porque você tá falando e a outra pessoa não dá um retorno, você fica “meu deus será que estão me ouvindo, será que estão entendendo?”/.../ a pessoa fica sem parâmetro pra saber se para, se continua[...] (20/11/2020)*

A percepção de um distanciamento é algo comum às duas experiências. Deparar-se com as câmeras desligadas pode ter diversas causas: seja a condição e local onde o aluno se encontra, a falta de utilização de um equipamento adequado, o acesso limitado à internet, entre outras.

No caso da PF2, há um incômodo em relação a essa situação pelo fato de não se ter certeza de que o aluno realmente está ouvindo e entendendo bem a aula, como evidencia em sua fala: “é muito estranho porque você tá falando e a outra pessoa não dá um retorno, você fica ‘meu deus será que estão me ouvindo, será que estão entendendo’”. Se ele não participa, não questiona, não interfere de alguma forma, como avaliar a aprendizagem decorrente daquele momento? A aprendizagem ocorre em um processo que envolve a ação do professor e a assimilação ativa do aluno, isto é, há uma unidade didática entre ensino e aprendizagem que deve ser garantida (LIBÂNEO, 2013).

Entretanto, a voz da professora em formação destaca a estranheza de não poder garantir essa unidade, isto é, há uma falta de validação por parte dos alunos em relação ao trabalho desenvolvido por ela. O Orientador 1 também destaca esse aspecto ao mencionar a sensação de “falar para o vácuo”:

**Excerto 20:**

*Orientador 1- E uma outra questão derivada também dessa, né, das limitações, é com relação ao fator interação, muitas das vezes a gente tem essa impressão, né, e isso eu vou desdobrar, funciona tanto para para sistemas de pós-graduação - com menos ocorrência - mas com o sistema de graduação, que a gente tá parecendo que está dando aula para o vácuo, né, para o espaço, em que os alunos às vezes não ligam câmera, não ligam microfone, não interagem no chat, então a meu ver o ensino remoto aflorou essas dificuldades de interação, e muitas vezes atrapalha o andamento da aula, atrapalha o planejamento da aula e faz com que o professor, o estagiário no*

*caso né, tenha essa limitação ou esse pensamento de que está falando para o vácuo, que não está tendo retorno. Essa é uma característica acentuada no sistema remoto que, no entanto, não se priva em relação ao sistema presencial, porque muitas das vezes, embora estejamos próximos, fisicamente próximos, né, o silêncio, existe, o não retorno existe, a indicação de que aquele aluno não leu o material previamente também existe. Só que no sistema remoto isso veio de forma mais acentuada, né[...] (29/09/2021)*

As afirmações que vemos no excerto 20 mostram uma constatação de que não só na educação básica esse problema ocorreu, mas também no nível superior. A falta de interação ocorre de todas as formas: não há contato visual, dificilmente se ouve a voz de alguém e pouco se fala por meio do chat.

O “*não retorno*” é sentido de maneira mais intensa, o que não significa que ele não existia antes. O Orientador 1 menciona que mesmo presencialmente o silêncio existe em várias situações, evidenciando-se na pouca participação dos alunos, na falta de leitura do que o professor indica, o que é ainda mais acentuado no contexto remoto.

Conforme menciona Souza e Miranda (2020), a preocupação com a efetividade da aprendizagem é latente, tendo em vista que estar conectado não significa atenção e participação nas aulas online. Com a possibilidade de desenvolver outras atividades simultâneas às que o professor solicita, bem como desligar a câmera sob a justificativa de melhorar a conexão (o que pode ser verdade ou não), não há certeza se os alunos estão conectados, presentes e realmente aprendendo.

Isso significa que o ERE trouxe à tona velhos problemas, questões que já se discutiam antes de sermos afetados pela distância física. A respeito disso, Ribeiro (2021a) destaca que a pergunta sobre como fazer os estudantes participarem efetivamente das aulas não é uma questão específica do Ensino Remoto, visto que diz respeito a uma situação geral, surgida antes da pandemia, e agravada na situação de crise.

Sobre tal limitação, a PF1 pontua as situações de o aluno não ter um bom acesso à internet e até mesmo um celular para entrar nas aulas. Sua voz aponta para a necessidade de entender a realidade do aluno, os fatores que o cercam e interferem na sua aprendizagem. Essa preocupação é significativa, pois estamos vivendo de maneira ainda mais intensa em um contexto de mudanças nos âmbitos econômico, político, tecnológico, cultural e social; em uma configuração de mundo complexa, repleta de inseguranças, ambiguidades e instabilidades (MOITA LOPES, 2013) e a sala de aula, com sua heterogeneidade, não escapa dessa configuração. Cada aluno afetado é um mundo. Alguns conseguiram prosseguir, muitos só tiveram a oportunidade de caminhar lentamente e outros foram ficando para trás.

Além de comentar sobre isso, ela também menciona um sentimento de deslocamento em relação a sua turma de estágio, pois acabou atrasando o componente por não ter sido



aprovada em uma disciplina que era pré-requisito para a sua realização. Ainda que tenha se sentido sozinha por não poder estar com os colegas conhecidos, de forma geral a experiência é encarada como positiva. Em outro momento, ela fala mais claramente sobre sua insegurança:

**Excerto 19:**

*PF1 - Minha insegurança maior foi assim, em lidar com a língua, de ser questionada, né, mas eu acho que isso faz parte também do processo, é um aprendizado mútuo, minha insegurança é mais em relação a isso/.../ de um aluno perguntar alguma coisa e eu não saber responder [...] mas eu acho que essa insegurança faz parte. (10/06/2021)*

O excerto 19 evidencia que a insegurança não se baseava apenas no fato de estar separada de sua turma, mas estava relacionada a questões de sua própria formação, como não saber “*lidar com a língua*”, não saber responder algum questionamento ou algo dessa natureza. Esse medo é entendido como normal, algo comum à sua condição de professora em formação inicial. Em um trecho do relatório ela destaca que “*Cada planejamento e cada preparação pré-aula se mostrava um monstro para mim. Mas ao fim de todas as aulas ele era vencido.*” (Trecho do relatório disponibilizado pela PF1)

Os momentos antecedentes às aulas eram desconfortáveis para PF1, a ponto de serem descritos como “*monstro*”. A voz dela nos faz perceber uma demanda de ordem pedagógica à medida que revela o medo que permeava o momento de planejar, possivelmente por ter de lutar com alguma dificuldade na elaboração das aulas (talvez voltada para os aspectos linguísticos, conforme ela menciona anteriormente) e pela incerteza de como seria cada uma, já que ao final de todas elas o “*monstro*” “*era vencido*”.

Isso nos mostra que a professora em formação é capaz de identificar seus limites no planejamento e execução do trabalho, assim, visualizamos aqui aspectos relacionados aos saberes e às posturas específicas ao exercício profissional docente que são desenvolvidos no estágio, considerando o trabalho docente como modificador da identidade do trabalhador. Quanto aos fatores que formam o professor, os aprendizados mobilizados são trabalhados de forma progressiva (TARDIF, 2004), ao perceber sua limitação na execução do trabalho, a PF1 demonstra uma atitude avaliativa que pode ser estratégica no trabalho do professor em sala de aula, além de gerar a busca contínua por desenvolvimento profissional (BESSA, 2008).

### 3.3.3. Demandas de ordem social

O período pandêmico expôs demandas sociais que não podem ser ignoradas, nessa esfera, podemos mencionar a redução significativa do número de alunos acompanhando as

aulas, bem como a precarização e o excesso de trabalho atribuído ao professor. A falta de acesso ou o acesso muito limitado ao ensino remoto se evidencia na quantidade reduzida de estudantes que participam das aulas síncronas, além disso, o caráter de urgência para implementação e continuidade das aulas na modalidade remota fez com que muitos professores trabalhassem horas a fio mesmo fora de sua carga horária.

Assim, percebe-se um aumento considerável nas horas trabalhadas, tendo em vista a necessidade de reuniões diversas, treinamentos e novas orientações. Também é importante mencionar que um fator que aumenta a jornada é o contato dos pais direto com o professor, o que em si mesmo não é um aspecto negativo (já que essa relação é distante corriqueiramente), mas que no presente momento ocorre sem o devido respeito aos horários do professor, como enfatiza a Supervisora 1 no excerto que segue:

**Excerto 20:**

*Supervisora 1- [...] Desfavorável tem um monte de coisa [...] Agora de aspectos desfavoráveis é a questão ainda da presença dos alunos, né? A gente tem uma infinidade de alunos que estão trabalhando e não participam das aulas remotas, então pra eles ainda é difícil ou o acesso à internet ou o uso do celular porque só tem um em casa, então isso é um aspecto voltado pra aula. No que diz ao professor, no nosso planejamento o ensino remoto foi bem invasivo assim, porque a gente não tem mais hora livre. Quando a gente não tá em aula, a gente tá em reunião, porque a gente está em casa, então a gente tem esse horário disponível. Então a direção sempre está mandando curso, sempre tá mandando informação de reunião, reunião diária, reunião geral, reunião de alinhamento, aí a gente ainda tem as aulas, preparação das aulas. Quase que dobrou a nossa carga horária de contato com a escola, né, e também com o telefone de contato com os pais, porque a gente tem que disponibilizar esse contato com os pais e aí também é toda hora, no sentido que eles tão sempre ligando, sempre perguntando “meu filho num sei o que, cadê a nota do meu filho? Vai ter aula hoje?”. Eles têm o grupo lá, tem essa informação, mas eles continuam entrando em contato no individual, então isso às vezes é um aspecto desfavorável. (01/10/2021)*

O destaque da Supervisora 1 para a ausência dos alunos que precisam trabalhar e que possuem dificuldade com “o acesso à internet ou o uso do celular porque só tem um em casa”, evidencia que aqueles alunos com baixo poder aquisitivo, que já possuem poucos recursos e vivem em uma realidade de exclusão, são ainda mais deixados para trás nesse momento. Sem dúvida, veremos as consequências desse fato, embora ainda não se possa mensurar totalmente o impacto na educação brasileira causado pela pandemia.

Afirmações como “no nosso planejamento o ensino remoto foi bem invasivo; a gente não tem mais hora livre; quase que dobrou a nossa carga horária de contato com a escola” revelam o quanto é prejudicial a ideia de disponibilidade ilimitada que surge da ausência de atividades presenciais.

Isso acaba gerando no professor um senso de obrigação que o leva a abrir mão do seu tempo livre, além da sensação de que é necessário estar sempre conectado. Ainda há o problema

relacionado à necessidade de manter contato com os pais, que acabam tendo acesso ao número pessoal do professor e contatando-o fora de seu horário de trabalho, como fica explícito na fala da Supervisora 1: “*é toda hora, no sentido que eles tão sempre ligando, sempre perguntando*”. Segundo ela, mesmo com grupos no Whatsapp direcionados aos avisos e afins, a procura do professor em particular é grande e consiste num aspecto desfavorável.

Essas situações apontam para a precarização do trabalho docente que ocorreu durante a pandemia. Como se manter saudável diante de tantas demandas de trabalho? A sobrecarga vem e, inevitavelmente, surgem os danos de ordem emocional a exemplo do aumento de insônia, estresse, ansiedade, entre outros sintomas (SOUZA; MIRANDA, 2020). Tais danos são mencionados também pela PF2, considerando sua perspectiva de estudante da graduação:

### **Excerto 21:**

*PF2- [...]O mundo todo estava preocupado, né, por mais que a gente tivesse aqui assistindo aula, né, sempre tava aquele (inaudível) da pandemia, não sei quantas pessoas morrendo/.../fica inculido no seu psicológico, no seu subconsciente e a gente tá vivendo essa situação por conta de um vírus, né, por mais que a gente tem que se dedicar naquele momento ali/.../ hoje eu tô mais de boa, mas naquele momento ali estava sempre preocupada, com uma preocupação a mais, com uma coisa que não sai da mente, é complicado porque/.../ enquanto aluno é sofrimento, porque é mais exaustivo, psicologicamente falando, puxa muito[...]* (14/06/2021)

Conforme ela explica, *o mundo todo estava preocupado*, ainda que as aulas continuem, ninguém está totalmente focado. Diante das incertezas e mortes, a preocupação paira na mente de todos que entendem minimamente o que está acontecendo, como fica evidente em sua colocação: “*naquele momento ali estava sempre preocupada, com uma preocupação a mais, com uma coisa que não sai da mente*”. Essa situação acentua o sofrimento e a exaustão, que foram piores no primeiro ano da pandemia. Em consonância, na posição de aluna da graduação, a PF1 ressalta a necessidade que há de o professor ser compreensivo com a realidade e reduzir as exigências, conforme vemos a seguir:

### **Excerto 22:**

*PF1-Eu acho assim, considerando/.../ a pandemia, né, com a pandemia eu acho que não tem como o professor exigir muito do aluno. Porque eu acho que ninguém tá bem 100%, né, e vendo também a questão de que o covid atingiu muitas famílias/.../ alguém em quase toda aula alguém foi atingido, perdeu alguém, alguém não tá bem porque realmente é uma coisa bem atípica, vendo por esse lado. Eu acho que o professor tem que ter mais paciência, acreditar mais, eee/.../ eu acho que não há essa necessidade tão forte. O professor também tem que levar em consideração o aspecto social desse aluno, né, porque às vezes vai ter o aluno que tem um celular simples, não vai ter toda/.../ computador à disposição, aí não vai ter também uma internet de qualidade e aquela internet em algum momento vai cair, então acho que tem que*

*considerar isso e o contexto da pandemia eu acho que tudo muda, né, e professor tem que ser meio/.../como é que chama aquilo/.../ Video Maker, tem que saber um pouco para dominar esse aspecto para poder diminuir essas distâncias, esses percalços que vão existir, eu penso isso. (10/06/2021)*

Ao destacar que *ninguém tá bem 100% e que o professor também tem que levar em consideração o aspecto social do aluno*, a fala da PF1 reconhece que é preciso agir com empatia nesse momento. O fato é que as dificuldades são reais para todos, mas as situações são diversas e, infelizmente, há quem se aproveite de tudo isso para justificar sua falta de compromisso. Assim, também não é tão simples para o professor tomar as decisões necessárias e agir de forma justa.

Toda essa realidade que conhecemos de perto e trazida à tona nas vozes dos sujeitos da pesquisa, é minimizada quando, socialmente, os professores são desrespeitados como se não estivessem trabalhando, como se não houvesse um esforço para acertar a nova gestão de tempos, espaços, tecnologias e mediações (RIBEIRO,2021a). Em alguns momentos parece que o trabalho docente é invisível e totalmente aberto a comentários e sugestões de diversos profissionais, exceto dos próprios professores.

Ouve-se, de várias vozes do entorno e de várias vozes distantes, que os professores não querem voltar a trabalhar. Mas, quando paramos desde que tudo começou? Quando “paramos” estávamos na ativa planejando, analisando outros meios, sugerindo possibilidades, criando, recriando, aprendendo coisas novas e não tão novas. Quando “voltamos”, estivemos diante do trabalho em um processo de adaptação contínua, observando o que era mais viável, lidando com um grande número de turmas reduzidas e alunos silenciosos, expostos apenas por foto em uma tela (quando tinha foto), entre tantos outros percalços.

As aulas continuam acontecendo, no nível básico, superior, em uma infinidade de cursos e contextos. A educação não estagnou, obviamente nem todos conseguem alcançá-la no novo cenário (se em situações comuns muitos ficavam à margem, agora não seria diferente), certamente as coisas acontecem de formas distintas em um sentido qualitativo, mas imagine o que seria parar totalmente? Todavia, prosseguimos. Não apenas por causa dos professores, mas principalmente por causa deles.

O ERE incomodou e está incomodando, para além de outros motivos, porque suas práticas são emergenciais, não houve um tempo de preparação, ou não se aproveitou esse tempo anos antes (RIBEIRO, 2021a). Pensando por outra perspectiva, nós saltamos de um abismo, mas a queda livre ocorreu apenas no início, depois foi possível planar, passando de um voo desajeitado para um cruzeiro, nas palavras de Ribeiro (2021b). A autora escreve sobre o porquê de gostar da experiência do Ensino Remoto, destacando que essa é uma afirmação difícil, mas

verdadeira e motivada pelas experiências que obteve nas disciplinas que ministra no nível superior. Como pudemos constatar, trata-se de uma conjuntura complexa, de onde provêm demandas, experiências e percepções diversas.

Não podemos negar que o que estamos vivendo desde o início da pandemia são situações limite, situações de sobrevivência em diferentes áreas no mundo todo. Se a prática do professor experiente teve de enfrentar preocupações, agruras e flutuações, para o professor em formação, geralmente inexperiente, esse enfrentamento ocorreu de forma ainda mais intensificada. As percepções das professoras em formação, dos orientadores e professoras supervisoras inseridas na realidade do ES, no período inicial da pandemia e do Ensino Remoto, nos mostram como foi possível sobreviver em um primeiro momento de incertezas, dificuldades e com tantos atravessamentos no âmbito educacional, lidando com demandas de diferentes ordens.

### **3.3. “Como fazer desse limão uma limonada?”: estratégias e reflexões provenientes da atuação docente**

Para além das demandas apresentadas, certamente, o ensino no contexto pandêmico trouxe experiências novas e reflexões em diversos níveis, bem como a necessidade de mobilizar estratégias diante do cenário estabelecido. Dessa forma, para lidar com as rápidas transformações ocorridas e com as necessidades decorrentes do estabelecimento do ERE, muitos professores precisaram recorrer às pressas a cursos de formação oferecidos por uma diversidade de instituições.

Além disso, foi preciso gerenciar a própria formação diante do que exigia toda a conjuntura de ensino na pandemia. Conforme afirma Alarcão (2003), faz parte da construção de uma prática docente reflexiva o foco dos professores no seu constante processo de autoformação e identificação profissional, bem como na mediação não linear das variadas fontes de informação, vemos um exemplo desse foco na estratégia utilizada pela UEPB para aprender a lidar com o novo.

Conforme vemos na explicação da Orientadora 2, o departamento de letras da UEPB organizou um curso que funcionou como uma espécie de preparatório para o ERE.

#### **Excerto 23:**

*Orientadora 2- Olha, Juliany foi tudo muito novo, né? Não deu pra gente se preparar, então o que é que a gente fez enquanto instituição, enquanto curso de licenciatura, aliás, como departamento, a gente se organizou nos três cursos: português, inglês e espanhol. A gente pegou algumas bibliografias que tinha nessa área e a gente começou a ler e fez em maio do ano passado, a gente montou um curso, o DOLFER, pra gente capacitar professores da educação básica. O interessante é porque a gente se capacitava e capacitava ao mesmo tempo, porque realmente não houve tempo de a gente fazer uma reflexão prévia, mas o curso foi muito prazeroso, a gente teve um*

*alcance enorme a nível nacional. A gente teve professores inscritos de várias universidades e que agradeciam demais, né, essa disponibilidade que a gente teve pra dar essa formação[...] então, a partir daí a gente foi se sentindo mais confiante e seguro, enfim, aí todas as pesquisas foram direcionadas pra isso. Inclusive nos estágios, né, porque isso foi o tempo em que as aulas ainda não tinham voltado, então isso deu um suporte muito bom, muito favorável. (29/09/2021)*

A Orientadora 2 afirma que o projeto Docentes de Línguas em Formação para o Ensino Remoto (DOLFER)<sup>5</sup> foi o meio encontrado pelos professores da UEPB para a autoformação e formação de outros professores em tempos de crise. Apesar do pouco tempo de preparação, foi possível organizar bibliografias e montar um curso direcionado a professores da educação básica. O objetivo era realizar oficinas, minicursos, rodas de conversas, palestras e atividades de suporte didático-metodológico para auxiliar os docentes no domínio das novas tecnologias de ensino para ministrar aulas remotas. Mesmo após o período de maior urgência em 2020, o site e canal com palestras, materiais e diversas informações ainda se encontra disponível.

De acordo com a Orientadora 2, essa foi uma estratégia que possibilitou resultados positivos, tendo em vista a grande procura por parte dos professores, bem como a segurança que obtiveram a partir das aulas dessa formação para lecionar remotamente. Com o destaque para o fato de que os professores “*se capacitavam e capacitavam [os outros] ao mesmo tempo*”, ela mostra a rapidez com que tudo ocorreu, pois não havia tempo para ir por etapas mais lentas.

A grande procura pela formação oferecida pelo projeto aponta para o fato de que muitos professores sentiram a necessidade de aprender “*o novo*”, aquilo que estava se estabelecendo como realidade do cotidiano escolar. Assim, através do DOLFER, podemos observar a possibilidade de desenvolvimento em conjunto de competências voltadas para o uso das novas tecnologias e administração da própria formação (PERRENOUD, 2000).

Já na intervenção 1, no primeiro momento, a estratégia utilizada pelo Orientador 1 para melhor entender a realidade do ensino na educação básica no novo cenário, foi manter contato com os professores que já haviam iniciado as aulas remotas na rede pública, conforme vemos a seguir:

**Excerto 24:**

*Orientador 1 – [...] E entendido como um semestre teste, eu compreendo que lá em 2020.3 nós estávamos testando, engatinhando, né, na verdade, como era, como era o manuseio da própria plataforma, como era a receptividade, e aí eu me lembro muito bem que em 20.3 eu comecei indagando as experiências do próprio professor da rede, porque eles já estavam três, quatro semanas já trabalhando com ensino remoto, e a gente iniciou um pouco mais tarde em função da rede estadual de ensino, que é a rede que eu estou tendo experiência desde 20.3, né, unicamente com a estadual, não tive*

---

<sup>5</sup> Site do projeto: <https://dolferletrasuepb.wixsite.com/dolfer/material-teorico>, acesso em 30/11/2021.

*com a municipal. Então assim, aí a gente foi aprendendo com aquilo que os professores diziam, com aquilo que eles diziam [...] (08/10/2021)*

Os trechos em que afirma “*Eu comecei indagando as experiências do próprio professor da rede; a gente foi aprendendo com aquilo que os professores diziam*” nos mostram a atenção do Orientador 1 para com os professores experientes envolvidos no Ensino Remoto, isso significa que ele compreende a importância de considerar a experiência desses professores para traçar o planejamento do estágio a partir do que começou a ser estabelecido na rede estadual de ensino. Essa atitude dialoga com o que afirma Zeichner (2013) quando ressalta que a reflexão significa o reconhecimento de que a produção de conhecimentos a respeito do que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades, e que o professor como prático reflexivo identifica a riqueza da experiência presente na prática dos bons professores.

Ainda segundo o Orientador 1, em 2021, no segundo ano da pandemia, a própria experiência como orientador e a experiência do aluno orientando que já tinha passado por alguma situação de estágio no primeiro momento do ERE é norteadora, além de se ter a oportunidade de utilizar não só o Google Meet, mas também o WhatsApp para orientações e discussões com aqueles que aderiram a ideia:

**Excerto 25:**

*Orientador 1 - [...] A outra perspectiva é a do próprio aluno, que alguns deles já trazem a experiência de semestres outros, que fizeram, por exemplo, estágio de literatura e chegou pra mim, ou que fizeram - eu tenho um exemplo de pessoa que fez em 20.3 e está fazendo agora em 20.2. Em 20.3 fez o fundamental e em 20.2 agora está fazendo o médio. E outros alunos que tem a experiência comigo mesmo, então a gente sempre tá chamando atenção “eita, professor, aquilo é o que a gente viu lá em 20.3”, reconhecendo as limitações, o tempo curto, a falta de interação, né, a falta de conectividade, enfim. Um destaque que eu gostaria também de dar nessa relação que acompanha os semestres, né, é o fato de não termos o único acesso o Meet como sendo esse único conteúdo.../ único momento de trabalho com os orientandos. Não em todos, mas em alguns casos, né, a gente conseguiu fazer grupo do WhatsApp com os professores supervisores, né, pra que a gente pudesse ter para além desse momento, uma:;, um outro momento de tentar aprimorar a discussão, expandir o conteúdo, né, a gente conseguiu pouca adesão, mas em alguns casos a gente teve uma adesão muito positiva. (08/10/2021)*

Nesse caso, percebe-se a utilização do *WhatsApp* como possibilidade pedagógica, tendo em vista o objetivo de “*aprimorar a discussão, expandir o conteúdo*”. Amplamente utilizado pelas pessoas, esse aplicativo consiste em uma ferramenta mais acessível a diversos públicos. Xavier e Serafim (2020), antes mesmo da pandemia, desenvolveram uma pesquisa tomando metodologicamente o *WhatsApp* enquanto um ecossistema comunicativo de aprendizagens, isto é:

[..] voltar, metodologicamente, a educação para a criação de ecossistema comunicativo de aprendizagens corresponde a oferecer uma postura didática que insere o aluno em uma perspectiva de audiência participativa, gerenciada por um

ecossistema de aprendizagens que oferece, ao educando, a oportunidade de se constituir protagonista do processo educativo: interrogando, concordando, não concordando, posicionando-se. (XAVIER; SERAFIM, 2020, p. 61)

Dessa forma, destaca-se a estratégia de aproveitar possibilidade que o WhatsApp oferece para ampliar uma discussão, gerar um diálogo equilibrado com a participação livre e respeitosa de todas as partes envolvidas.

Em relação à formação dos licenciandos, os orientadores destacam a ausência de uma formação tecnológica no curso de Letras, voltada para o preparo de um profissional inserido numa realidade que faz cada vez mais uso das novas tecnologias, como vemos a seguir:

**Excerto 26:**

*Orientadora 2 - Eu adorei, eu vou dizer a você adorei a experiência porque a academia a gente não tinha nenhuma disciplina que contemplasse isso, então os meninos tiveram a oportunidade, como eu disse a você eles deram aula primeiro do que eu, então eles vivenciaram realmente como era essa questão do ensino remoto [...] (29/09/2021)*

**Excerto 27:**

*Orientador 1 - Me fez refletir duas questões, né? A primeira, né, como a gente não está formando especificamente o professor de letras, né, de língua portuguesa, para a realidade das novas tecnologias. Quando eu estou dizendo isso, eu não estou dizendo que a gente não tenha aqui e acolá uma determinada ação, um projeto do professor x, um projeto do professor y, não é isso que eu estou dizendo, ou não estou deixando de reconhecer isso, né. Eu estou dizendo que não há efetivamente do ponto de vista da.../ do plano, do projeto pedagógico do curso, uma ação que alcance a todos. Porque quando eu disse a você que um professor x faz uma coisa, o professor y faz outra coisa, alcança aquele grupo específico, não alcança a todos. Então a pandemia nos mostrou uma realidade que a gente já vem tentando falar e trabalhar e demonstrar, as novas diretrizes, a base nacional comum curricular, por exemplo, já toca essa necessidade de trazer os aparatos tecnológicos como interfaces pedagógicas, né. [...] (08/10/2021)*

Para a Orientadora 2, considerando que na academia não há uma disciplina que aborde satisfatoriamente a formação tecnológica, a experiência estagiária do período pandêmico foi de grande relevância para que os professores em formação pudessem ter essa experiência, a “oportunidade” de estarem inseridos de fato no contexto escolar de Ensino Remoto, ratificando o argumento de Souza e Ferreira (2020) ao afirmarem que o ES realizado de forma remota potencializa a vivência [n]etnográfica no ambiente virtual, bem como a interação professor formador-professor supervisor-professor em formação na educação básica.

Ainda no que concerne à formação, embora o Orientador 1 reconheça a existência de projetos que trabalham com o foco nas novas tecnologias, essas iniciativas não são suficientes, pois “não há efetivamente do ponto de vista do projeto pedagógico do curso uma ação que alcance a todos”. Ou seja, o estudo e trabalho com as TDIC’s existe de forma muito limitada



na formação de professores, o que o faz ponderar sobre uma lacuna que ficou ainda mais evidente no ensino remoto.

Esse destaque corrobora com o que afirma Freire e Leffa (2013) a respeito do fato de que em muitas instituições não há um espaço significativo para as TDICs nos cursos de Letras, mas sim uma fragmentação que não viabiliza o propósito da auto-heteroecoformação tecnológica. Somente quando a inclusão dessas tecnologias permearem todos os conteúdos, é que surgirão oportunidades para que os sujeitos se tornem objetos de seu processo formativo, atuando uns com os outros e interagindo com o meio para que possam se educar tecnologicamente.

O ideal seria não ter uma disciplina ou momento determinado no curso, mas o curso como um todo ser o espaço potencial para a formação tecnológica no enfoque sistêmico-complexo, permitindo que o professor ligue/religue saberes e vivências para construir seu repertório de conhecimentos.

Algumas considerações foram feitas voltando-se para o reconhecimento da necessidade de atualização constante na profissão e também para a constatação das possibilidades que o Ensino Remoto trouxe em relação ao uso de diversos recursos audiovisuais, como evidencia a fala da Supervisora 1 nos excertos a seguir:

**Excerto 28:**

*Supervisora 1 - Eu acredito que principalmente essa necessidade de se reinventar, essa necessidade de procurar cursos, essa necessidade de me adaptar às novas tecnologias. A nossa formação é: inclusive uma professora, quando a gente saiu, ela trabalhava muito - quando eu saí da UFCG, né? - Ela trabalhava muito com blog e a gente participou do curso de mídias e foi muito positivo, mas naquela época a gente não pensava que a gente ia passar por isso e ia viver um contexto em que a gente ia usar exclusivamente a tecnologia. E pra os alunos que estão vindo e participando dessa desse momento como estagiário, isso é muito bom, assim, vê-los participando me mostra que eu tenho que me preparar, né, saber mais sobre essas tecnologias, porque eu não tive tanto isso na minha formação e eles estão tendo, então isso é um aspecto bastante positivo pra eles e que eu preciso, né, me olhar pra isso de outra maneira e me reinventar também. (01/10/2021)*

**Excerto 29:**

*Supervisora 1-[...] Na escola mesmo a gente não tem disponibilidade de data show, de sala de vídeo, então, a gente só tem uma, né, uma sala de vídeo. Então isso é pra ser dividido pra todos os professores. Então eu não posso ficar com ele exclusivamente pra mim para eu passar coisas diferentes, vídeos, imagens, usar esses recursos digitais, essa tecnologia. O remoto me possibilitou isso, eu tenho tudo isso aqui na minha mão. Eu tenho uma lousa em branco, eu tenho a possibilidade de apresentar os slides, então e::, usar jogos digitais, então eu posso fazer tudo isso que eu nem sempre posso fazer no presencial. (01/10/2021)*

A urgência de se “*reinventar, procurar cursos, adaptar-se*” é algo que se repete mesmo antes de imaginarmos viver em uma pandemia, mas ao que parece, a situação atual escancara

essa exigência. A Supervisora 1 ainda destaca que observar a desenvoltura dos professores em formação com as novas tecnologias faz com que ela olhe para si de outra maneira e busque sua própria reinvenção. Vemos, nesse caso, a parte mais experiente aprendendo com a menos experiente “*vê-los participando me mostra que eu tenho que me preparar*”, ao mesmo tempo em que os professores em formação têm a oportunidade de aprender com a imersão de suas aulas em um contexto já conhecido (mesmo que por pouco tempo) pelo professor supervisor.

Isso mostra a potencialidade que o estágio tem de proporcionar experiências regadas de aprendizado mútuo, assim, além de contribuir para a profissionalização do licenciando, possibilita ao professor que já está no mercado de trabalho o contato com diferentes estratégias e metodologias de ensino a partir do que é proposto para a realização das aulas no período de intervenção.

Vemos, portanto, um entendimento a respeito do estágio que não se resume à imitação de modelos ou mera aplicação de técnicas por parte dos professores em formação, mas que tem seu foco na aproximação da realidade com a atividade teórica e uma postura de redefinição que caminha para a reflexão partindo da vivência (PIMENTA; LIMA, 2004).

No que diz respeito às possibilidades de uso de recursos audiovisuais, podemos constatar que normalmente não há muitas alternativas para um trabalho diferenciado com os alunos, a não ser, no caso da Supervisora 1, uma sala de vídeo dividida para todos os professores da escola. Essa realidade impede o trabalho com “*coisas diferentes, vídeos, imagens, esses recursos digitais, essa tecnologia*”, as possibilidades reduzidas acabam desanimando muitos professores, de forma que alguns se tornam resistentes a uma formação que os prepare para o uso de tecnologias que eles não terão como aproveitar em sala de aula.

Isso nos faz pensar que, em termos de formação, são preparados para o mercado de trabalho profissionais analógicos (FREIRE; LEFFA, 2013), profissionais que têm pouca ou nenhuma familiarização com tecnologias básicas direcionadas ao ensino. Embora esses mesmos profissionais consigam utilizar o suporte digital, a exemplo do Google, para preparar suas aulas, o uso de outras tecnologias para a aula em si ainda é muito tímido ou inexistente. O Ensino Remoto viabilizou o trabalho mediado por diferentes TDICs, como afirma a Supervisora 1, tem-se “*tudo isso na mão*”, sem depender exclusivamente de um espaço físico para a turma. Entretanto, o caráter emergencial do Ensino Remoto fez com que muitos professores corressesem contra o tempo para tentar ambientar-se e conseguir utilizar as tecnologias propostas nas redes de ensino.

Além de mencionar as possibilidades de uso de recursos digitais acrescentadas às aulas, como aspecto positivo, novamente tem-se a menção da importância de manter o contato com a

educação básica nesse momento, embora com dificuldades, o ERE possibilita que a relação escola – universidade não seja interrompida. Nesse sentido, foca-se em questões como: o que fazer de bom em meio a tudo isso? Como fazer dessa situação atípica uma oportunidade de crescimento? Nas palavras do Orientador 1, “*Como fazer desse limão uma limonada?*”, vejamos:

**Excerto 30:**

*Orientador 1 – [...] Eu não deixei de ter contato com a educação básica, o meu aluno, dentro das limitações desse sistema remoto, está tendo a oportunidade de observar a sala de aula, de planejar com o supervisor, planejar com o orientador, de ter contato, embora que remoto, com o aluno, então ele tá tendo vivenciamentos. Então é um aspecto positivo da pandemia que mostrou justamente como é possível, a partir de um aspecto tecnológico, construir saberes. O aspecto negativo vai ao encontro, sobretudo, a condições específicas desse sistema remoto, como por exemplo, questões de natureza de falta de conectividade, né, então muitos alunos por exemplo, da educação básica, né, não participam das aulas porque não tem acesso ao computador, não tem acesso à internet, enfim. Então isso é uma questão negativa, né, que aflorou ainda mais o lado da exclusão quando a gente pensa nas questões voltadas aos avanços tecnológicos, porque não atinge a todos, né, e aí é aquela história: o que fazer desse limão uma limonada ou como fazer desse limão uma limonada, né? E aí são as estratégias outras que a gente vai tendo sobretudo de maneira assíncrona para alcançar esses alunos. (08/10/2021)*

O excerto 31 nos mostra isso, o “*limão*” que é a “*exclusão quando a gente pensa nas questões voltadas aos avanços tecnológicos, porque não atinge a todos*”, e a limonada que é o fato de apesar de as “*limitações desse sistema remoto, ter a oportunidade de observar a sala de aula, de planejar com o supervisor, planejar com o orientador, de ter contato, com o aluno*”.

Essa colocação merece destaque porque diz muito sobre o agir docente resiliente diante de situações difíceis, realidades diversas e até caóticas. Conseguir lidar com a heterogeneidade da sala de aula, as desigualdades que se sobressaem, a exclusão que permeia a educação, tudo isso de uma vez e só piorando, não é um trabalho simples. Também não podemos esquecer que muitos professores fizeram do limão uma limonada com seus próprios recursos, aqueles que não tinham equipamentos e condições adequadas para trabalhar de casa, em muitos casos precisaram pagar para trabalhar.

Isso aponta para a realidade complexa em que o professor está inserido, na qual existe uma percepção da imprevisibilidade, incerteza, instabilidade e ambiguidade como constitutivas da vida e dos sistemas vivos e, em consequência disso, a necessidade de lidar com a ordem e também com a desordem (FREIRE; LEFFA, 2013).

Para além do que já foi mencionado, algo que merece destaque é o que foi pontuado a respeito das orientações para a realização do ES no ERE:

**Excerto 31**

*Orientador 1 - Agora o destaque, pegando aí esse seu acento, o destaque que eu dou é para os momentos de autorreflexão, é aquele momento em que eu tento*

*desestabilizar, no bom sentido, o aluno para que ele possa refletir como foram as experiências, sobretudo quando eles me destacam as dificuldades. Porque eu parto do princípio de que, sobretudo nesse momento de formação inicial, é com as dificuldades que a gente mais aprende a não repetir determinadas questões em espaços outros. Então assim, quando o aluno chega e começa a dizer “a aula foi boa, muito boa, muito boa, muito boa...”, aí eu pergunto: e porque ela foi muito boa, muito boa, muito boa? aí eu fico tentando colocar nessas conversas situações-problema: e se tivesse ocorrido assim como era que você agiria? Então assim, eu acho que o destaque do processo de formação, sobretudo em relação a minha experiência, né, não é uma questão específica da pandemia, é algo que eu venho trazendo como sempre fiz desde que entrei/.../ na UEPB por exemplo eu não atuei com estágio, mas na UFCG sempre atuei com estágio. Então desde sempre eu acho que são esses momentos da desestabilização e do reconhecimento das fragilidades, né, que o que o meu aluno mais cresce, né, por quê? Porque a ele é dada a oportunidade de refletir, de se auto refletir e pensar como é que aquilo mostra o que de fato a gente pensa sobre educação, sobre sala de aula, como sendo esse espaço complexo, heterogêneo, né, que a cada dia nos mostra algo diferente /.../ (08/10/2021)*

Os momentos de autorreflexão são comuns na prática do Orientador 1, no ensino presencial normalmente eles aconteciam nas reuniões de orientação após as aulas ministradas. No ensino remoto a prática se manteve, pois é um recurso que traz muitos benefícios para os envolvidos. Para o Orientador 1, os momentos em que o professor em formação pode refletir sobre a sua própria prática são os mais marcantes por permitirem uma desestabilização positiva. Nessas situações, é possível que se fale sobre as dificuldades, expectativas, além de se ter a oportunidade de pensar em ações diante de possíveis situações-problema.

Nos casos em que as aulas são descritas apenas como “*boa, muito boa, muito boa, muito boa*”, o orientador tenta conduzir a conversa de forma a fazer o professor em formação pensar no que poderia ter acontecido de diferente, e a partir disso levá-lo a reconhecer as fragilidades para que assim possa progredir em sua formação. Outra contribuição desses momentos, é justamente pensar sobre a heterogeneidade e complexidade da sala de aula.

Isso significa que a estratégia é aproveitar o estágio sem reduzir a importância de sua realização apenas à reprodução de modelos bem-sucedidos, desconsiderando seu contexto real. Visto desta perspectiva, o estágio se torna apenas um momento de conformismo e conservadorismo no qual o licenciando não valoriza sua formação intelectual e apenas se dispõe a seguir padrões sem uma análise crítica baseada nas teorias que estudou e na realidade escolar vivenciada (PIMENTA e LIMA, 2004). Desse modo, os momentos de autorreflexão ajudam o licenciando a enxergar oportunidades de crescimento e melhoria de sua prática.

A Orientadora 2 também menciona as sessões reflexivas realizadas com os professores em formação, enfatizando a frequência semanal dessas reuniões logo após as aulas do estágio:

### **Excerto 32**

*Orientadora 2- [...] as nossas sessões reflexivas a gente fez todas semanalmente, sempre que o grupo terminava, né, o estágio na semana, a gente marcava um dia, um*

*horário compatível, a gente se reunia e discutia e isso também foi, eu acho que isso foi um crescimento maravilhoso porque uns assistiam às aulas dos outros e a gente discutia amplamente. Acho que esse foi o melhor ponto, assim [...] semanalmente a gente se reunia e avaliava todas as aulas indiscutivelmente. Do ano passado pra cá eu não abro isso. A gente sempre fez isso no presencial, mas às vezes a gente fazia na escola então tinha um grupo e outro não, mas no remoto todo mundo assistia às aulas e participava, fazia avaliação. Foi bem legal. (29/09/2021)*

Além de refletirem sobre a própria prática, também era possível discutir sobre as aulas dos colegas, já que os professores em formação assistiam as aulas uns dos outros e a professora orientadora acompanhava todas. No ensino presencial normalmente aconteciam essas sessões, mas nem sempre todos podiam participar porque segundo a Orientadora 2 “às vezes a gente fazia na escola então tinha um grupo e outro não”, o que ocorreu no ERE foi uma ampliação, o que possibilitou o fato de que “no remoto todo mundo assistia às aulas e participava, fazia avaliação”.

Assim, vemos a capacidade reflexiva encontrando um contexto que a favorece. De acordo com Alarcão (2003), nesses contextos formativos, a expressão e o diálogo desempenham um papel muito relevante. Podemos falar de um triplo diálogo: um diálogo consigo, um diálogo com os outros e o diálogo com a própria situação. Para a autora, esse diálogo não pode se reduzir a um nível descritivo, mas precisa atingir um nível explicativo e crítico que permita aos profissionais do ensino agir e falar com o poder da razão, agindo como seres pensantes intelectuais e capazes de gerir a sua ação profissional.

Mediante as colocações dos orientadores, percebemos justamente que a sessões reflexivas tentam expandir esse diálogo para além da descrição, entendendo que para ser eficaz, a reflexão precisa ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes.

Embora não sejam descritos os detalhes dessas sessões reflexivas, as falas dos orientadores demonstram que havia certa organização para esses momentos de avaliação e autoavaliação preparados para os professores em formação. Diante disso, é interessante retomarmos Alarcão (2003) quando menciona a contribuição dos casos e narrativas como estratégias de desenvolvimento da capacidade de reflexão, tendo em vista que esses momentos reflexivos destacados pelos orientadores possivelmente foram permeados pela análise de casos e narrativas provenientes do ERE.

Ao compartilhar casos, que são a expressão do pensamento sobre uma situação que pelo seu significado atraiu a atenção e merece reflexão, os professores revelam o que eles ou seus

alunos fazem, sentem, pensam, conhecem. Considerando a atividade do profissional professor como contextualizada e complexa, a análise de casos apresenta-se como uma estratégia de grande valor formativo.

No que diz respeito às narrativas, elas revelam o modo como os seres humanos experienciam o mundo, bem como destacam as situações vivenciadas que se constituem como ponto de partida para a reflexão. As narrativas são mais ricas quando se registram, além dos fatos, o contexto físico, social e emocional do momento, o que parece ter sido explorado nas sessões reflexivas mencionadas.

Assim, ao mesmo tempo em que observamos um recuo em relação ao ensino, que passou por adaptações diversas e foi perpassado por demandas de diferentes ordens, podemos ver também um movimento de expansão. À medida que o ERE foi se desenvolvendo, não se pode negar que outras possibilidades foram surgindo e, apesar do distanciamento social, muitos encontros e momentos improváveis de acontecer com frequência presencialmente, foram concretizados de forma virtual.

## CONCLUSÃO

Considerar o ES como campo de investigação, especificamente o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, possibilitou a análise de um contexto em que ele se realiza. Observar a realidade de uma condição atípica e multifacetada a partir dos relatos de professores orientadores, supervisores e professoras em formação, faz-nos ter uma melhor compreensão das experiências, procedimentos, desafios e interrogações trazidas pela situação de Ensino Remoto Emergencial, estabelecido em decorrência da pandemia da Covid -19.

Diante disso, para responder ao questionamento que norteou esta investigação — que experiências e percepções iniciais têm os licenciandos e professores (orientadores e supervisores) a respeito do processo de formação durante o Estágio Supervisionado realizado em situação remota? —realizamos movimentos que nos permitiram evidenciar o olhar lançado por esses sujeitos para o ES realizado através do ERE.

Primeiramente, por meio da realização e transcrição das entrevistas, obtivemos uma compreensão global das experiências e percepções dos sujeitos envolvidos no ES de LP na modalidade remota. Com a análise, comparação das narrativas e auxílio das fontes complementares, foi possível identificar as especificidades formativas que perpassaram o ES no ERE, bem como detalhar as fragilidades mencionadas a respeito desse contexto e investigar

como se deu o enfrentamento a esse momento de crise por parte de professores e licenciandos envolvidos no ES remoto.

Nesse cenário, os relatos mostram que foi de suma importância a relação colaborativa entre escola e universidade para que o ES pudesse realmente ocorrer na atual conjuntura de crise. Também foi necessário submeter-se ao plano de conteúdos previamente estabelecido para as escolas pelo sistema educacional. Em decorrência disso, especificamente no que diz respeito ao ensino de LP, foi possível constatar problemas relacionados ao planejamento e avaliação, tendo em vista o foco na exposição de conteúdos, bem como o fato de que em algumas situações não se podia aplicar atividades, trabalhar produção de texto e as orientações temáticas e de conteúdo não eram enviadas no tempo necessário para a elaboração de um plano sequencial.

Essa realidade aponta para um ensino de língua muito mais próximo de uma concepção tradicional, o que nos faz questionar se é isso que resta aos momentos de crise. Nota-se uma quantidade reduzida de aulas, levando em conta o que normalmente é estipulado em circunstâncias regulares, além disso, há uma redução no número de alunos, o que levou à escolha de juntar turmas. Nesse sentido, adaptação e redução de tempo e conteúdo se configuram, de forma geral, como um pré-requisito para que os estágios ocorressem.

Os dados também expõem demandas que puderam ser identificadas como demandas de ordem institucional, considerando a pouca adesão ao ES por parte dos estudantes das IES no início da pandemia e o destaque da problemática pré-existente relacionada ao reconhecimento do papel de cada parte envolvida no ES; demandas de ordem pedagógica, considerando a ausência de interação dos alunos nas aulas remotas e a dificuldade de planejamento mediante a urgência e incerteza; e demandas de ordem social, tendo em vista o reconhecimento da dificuldade de alcance do ERE a todos os estudantes, a preocupação excessiva e pressão psicológica relacionada ao contexto geral da pandemia, bem como a sobrecarga e precarização de trabalho a que os professores foram submetidos.

Além disso, as narrativas mostraram como os professores agiram mediante a realidade de mudanças imposta. Dentre as estratégias utilizadas, observou-se a de administrar a própria formação por meio de palestras e formações específicas envolvendo as novas tecnologias, bem como a observação e diálogo com os pares mais experientes no ERE. Ainda foi possível constatar a preocupação em manter as discussões e sessões reflexivas, momentos comuns ao ensino presencial que puderam ser intensificados graças à comodidade de realizá-los remotamente.

Assim, percebe-se que os professores envolvidos nesta pesquisa mostraram condutas profissionais resilientes e empáticas, apesar dos problemas que surgiram diante de todos eles.

As professoras em formação, cujas licenciaturas são voltadas totalmente para o ensino presencial, decidiram agir diante da urgência e apesar da incerteza que tinham pela frente no ERE. Os professores orientadores, que reconhecem as lacunas da licenciatura em relação à formação tecnológica, empenharam-se em fazer o máximo para estarem juntos aos seus orientandos e em oportunizar o desenvolvimento crítico deles a partir da própria prática no estágio. As professoras supervisoras, embora sobrecarregadas e podendo ceder pouco tempo, permitiram a intervenção das professoras em formação em suas turmas.

Concluimos, portanto, que a formação de professores na pandemia, especificamente no âmbito do Estágio Supervisionado de LP, foi afetada de forma multifacetada. Por um lado, esbarramos com a urgência de aprender ou reaprender a utilizar tecnologias que, apesar de mostrarem potencial para o ensino, eram esquecidas, ignoradas ou colocadas em último plano. Por um lado, o ensino recuou de forma que o retorno à tradição pareceu inevitável diante de uma conjuntura que exigiu tantas adaptações. Por um lado, inúmeras fragilidades vieram à tona e a precarização do trabalho docente cresceu consideravelmente. As desigualdades e exclusões foram evidenciadas e agravadas de maneira que veremos a longo prazo seus impactos.

Por outro lado, houve um avanço no sentido de entender a necessidade de uma formação que não seja analógica, mas que considere os recursos e oportunidades que existem para preparar profissionais imersos no conhecimento das TDICs que se tem à disposição e que saibam utilizá-las em benefício de seu objeto de ensino. Por outro lado, também expandimos no que diz respeito ao enfraquecimento das fronteiras interpessoais e geográficas, isto é, tomamos consciência do quanto podemos ser profissionais colaborativos apesar do distanciamento físico.

Nossa expectativa com esta pesquisa não foi simplesmente comparar duas intervenções de estágio na pandemia, nem mesmo listar prós e contras do Ensino Remoto Emergencial. O que almejamos e consideramos ter alcançado, foi o registro histórico de como o ERE mudou o contexto de formação no ES em seu primeiro momento de implementação, isso a partir da percepção dos próprios sujeitos envolvidos nessa mudança.

O fato de não termos acesso às aulas ministradas pelas professoras em formação e às próprias sessões de autorreflexão que foram mencionadas, pode configurar-se como uma lacuna de nossa pesquisa. Entretanto, com base nos dados que tivemos acesso, já foi possível percorrer um bom trecho do caminho extenso que será necessário trilhar nos estudos em longo prazo envolvendo a formação e o ensino no ERE. Esperamos que, a partir do estudo desse momento de transição, nossas contribuições sejam úteis para as pesquisas que sem demora virão e para as que já estão em andamento.



## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. O trabalho de orientação dos estágios frente aos diferentes cenários educacionais. **Currículo Sem Fronteiras**, São Paulo, v. 11, n. 2, p.147-161, dez. 2011. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>. Acesso em: 4 out. 2017.

BATISTA, Patrícia Cardoso; CREPALDI, Nilza Pereira; SANTOS, Annie Rose dos. O Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa em contexto de ensino remoto. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.1, 2021. p. 162-180. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4867>.

BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da Aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. Os saberes, a formação e os trabalhos dos docentes. In: **O Professor da Educação Básica e seus Saberes Profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004. p. 19-61.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. Os saberes, a formação e os trabalhos dos docentes. In: **O Professor da Educação Básica e seus Saberes Profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004. p. 19-61.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria Nº 188, de 03 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**, ed. 24-A, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 04 fev. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, ed. 53, seção 1, Brasília, DF, p. 39, 18 mar. 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro . Portaria nº 345, de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, ed. 54 - D, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 19 mar. 2020c.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 356, de 20 de março de 2020. Dispõe sobre a atuação dos alunos dos cursos da área de saúde no combate à pandemia do COVID-19 (coronavírus). **Diário Oficial da União**, ed. 55 - B, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 20 mar. 2020d.

BRASIL. Atos do Poder Executivo Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, ed. 63 – A, seção 1, Brasília – DF, p. 1, 1 abr. 2020e.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. Súmula do Parecer CNE/CP N° 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de computo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, ed. 83, seção 1, Brasília, DF, p. 63, 04 mai. 2020f.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n° 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC n° 343, de 17 de março de 2020, n° 345, de 19 de março de 2020, e n° 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**, ed. 114, seção 1, Brasília, DF, p. 62, 1 jun. 2020g.

BRONZONI, Fabiane Silva da Fonseca et al. Ensino remoto: desafios a ultrapassar em tempos de pandemia. **Disciplinarum Scientia** - Ciências Humanas, [S.L.], v. 21, n. 2, p. 95-105, 2020. <http://dx.doi.org/10.37780/ch.v21i2.3450>. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/3450>. Acesso em: 15 set. 21.

BUENO, L.; DIOLINA, K., TOMAZ, R. Papel do professor supervisor da escola no processo de estágio: uma análise da Resolução 02/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais. In: REICHMANN, C. L.; GUEDES- PINTO, A. L. **Horizontes (im)possíveis no estágio: práticas de letramento e formação de professores de línguas**. 1. ed. São Paulo: Pontes, 2018. p. 26-38.

CARVALHO, Mônica Timm de. Desafios da gestão educacional no pós pandemia. In: COSTIN, Claudia *et al.* (org.). **A escola na pandemia [livro eletrônico]: 9 visões sobre a crise do ensino durante o coronavírus**. Porto Alegre: Ed. do Autor, 2020. Cap. 2, p. 12.

CASTANHO, Maria Eugênia de Lima Montes; SOARES, Warlen Fernandes. **O Ensino Remoto em tempos de pandemia**. 2020. Disponível em: <https://ihggcampinas.org/2020/05/25/o-ensino-remoto-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 16 nov. 2020.

CAVALCANTI, Iara Francisca Araújo; SOUZA, Juliany Correia de. Estágio Supervisionado: campo de ensino e de pesquisa do agir docente. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, XXV, 2018, Campina Grande. **Anais do XXV Encontro de Iniciação Científica: Sociedade, Educação, Ciência e Tecnologia**. Campina Grande: 2018. p.529

CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) . **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. TRAVERSINI, Clarice *et al.*(Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267.

DOLZ, J. OLLAGNIER, E. **O enigma da Competência em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 20

FREIRE, Maria Maximina; LEFFA, Vilson J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 59-78.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Natália Kneipp Ribeiro; AVELINO, Wagner Feitosa. Estágio Supervisionado em educação no contexto da pandemia da COVID-19. **Revista UFRR**: Boletim de Conjuntura, Boa Vista, v. 4, n. 10, p. 41-53, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/AvelinoGoncalves>. Acesso em: 22 nov. 2020.

HILA, Cláudia Valéria Doná. \_\_\_\_\_ . **Anais**; II CONALI- Congresso Internacional de Linguagem e Interação. Maringá: Departamento de Letras Editora, 2008. [CD-ROM] O PROCEDIMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA Cláudia Valéria Doná HILA(UEM/PG-UEL). Disponível em: [http://www.escreta.uem.br/adm/arquivos/artigos/publicacoes/formacao\\_de\\_professor/O\\_procedi..\[1\]claudia.pdf](http://www.escreta.uem.br/adm/arquivos/artigos/publicacoes/formacao_de_professor/O_procedi..[1]claudia.pdf) (acesso em 16/04/2022).

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>. Acesso em 22 de novembro de 2020.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.

KLEIMAN, Angela; VIANNA, Carolina Assis Dias; GRANDE, Paula Baracat de. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação.. **Calidoscópico**, [S.L.], v. 17, n. 4, p. 724-742, 9 dez. 2019. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. <http://dx.doi.org/10.4013/cld.2019.174.04>. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.04/60747423>. Acesso em: 02 jun. 2021.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDCKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. O lugar do estágio na formação de professores. In.: **Revista Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1, p. 112-131, 2013

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MENDONÇA, Márcia. Aula de língua(s) no ensino emergencial remoto: práticas e percepções iniciais de professores. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). **Docência pandêmica**: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 40-76.

MILLER, Inés Kayon de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-121.

MOITA LOPES, L. P. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 15-37.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PERRENOUD, Phillipe et al. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PEREIRA, Marcelo Almeida de Camargo. O ensino de competências e a graduação superior tecnológica: conceitos e associações. **Educ.&Tecnol.**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 9-23, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/download/578/491>. Acesso em: 01 ago. 2021.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 10. ed.. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. – 8 ed. rev., atual. e ampl. - São Paulo: Cortez, 2017

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. [S.l: s.n.], 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis**, v. 3, n. 34, p.5-24, 2005.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** - 3.ed , São Paulo. Cortez. 2006.

RAMOS, M. N. **É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?**

Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo, 2003.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/sN3qXYKkxSYSQNmr6b7gT6K/?lang=pt>.

Acesso em 20 abr. 2022.

REINALDO, Maria Augusta G. de Macedo. A orientação para produção de texto. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Livro didático de português: múltiplos olhares** [livro digital]. Campina Grande: Edufcg, 2020. p. 244.

REINALDO, Maria Augusta; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Do conceito de sequência didática ao de projeto didático de gênero no âmbito do ensino de português - língua materna. **Letras**, Santa Maria, v. 29, n. 58, p. 37-62, jan./jun. 2019. Disponível em: [https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/34773/pdf\\_1](https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/34773/pdf_1). Acesso em: 05 maio 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. Frestas e fissuras na relação educação, escola e TDIC. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). **Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021a. p. 26-39.

RIBEIRO, Ana Elisa. “Por que gosto da experiência do ensino remoto”, em **Revista Ponte**, v. 1, n. 6, ago. 2021b. Disponível em: <https://www.revistaponte.org/post/por-que-gosto-experiensino-remoto>

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P (Org.) **Linguística aplicada e modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 143-162.

REICHMANN, Carla Lynn. Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária. In: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (org.) **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012. p. 121-124.

SANT'ANA, Tatiana Fernandes. **A (re)construção da identidade docente no percurso estagiária → professora iniciante de língua portuguesa**. 2016. 304 f. Tese (Doutorado) - Linguística Aplicada, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15536/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.

SILVA, G. B.; FELICETTI, V. L. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan./jun. 2014

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos. Desafios da implementação do ensino remoto. **Boletim de conjuntura (BOCA)**, 4(11), 2020. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4252805>

SOUZA, E. M. DE F.; FERREIRA, L. G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-19, 4 out. 2020.

TARDIF, M. **A profissionalização do magistério passados trinta anos: dois passos para frente três para trás.** In.: Palestra proferida na abertura do Colóquio Internacional em Educação, CRIFPE, Montreal, Canadá, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VALADARES, Juarez Melgaço. O professor diante do espelho. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4ª ed. São Paulo: Cortês, 2006. p.187 -200

WOLFF, Carolina Gil Santos. **Ensino remoto na pandemia: urgências e expressões curriculares da cultura digital.** 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020

XAVIER, Manassés Moraes; SERAFIM, Maria Lúcia. **O whatsapp impactando novas possibilidades de ensinar e de aprender no contexto acadêmico.** São Paulo: Mentis Abertas, 2020, 132 p.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

ZIBAS, D. M. L. **O ensino médio na voz de alguns de seus autores,** 2001. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/article/view/2438/2393>. Acesso em: 09 abr. 2022.

ZIBAS, D. M. L. **Refundar o ensino médio?** Alguns antecedentes e atuais desdobramentos da política dos anos de 1990, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mtQLbxzrLFbWTPxb9PrDfqS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 07 abr. 2022.

ZIBAS, D. M. L. **O perverso impasse latino-americano: qualidade da educação x pobreza,** 2007. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/51332036/o-perverso-impasse-latino-americano-fundaaao-carlos-chagas>. Acesso em: 15 abr. 2022.

## APÊNDICE A- Modelo de TCLE utilizado



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) na pesquisa **ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO**, empreendida pela aluna Juliany Correia Gomes, orientada pela professora Williany Miranda da Silva e vinculada ao Programa de pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Esta pesquisa também se vincula ao projeto **CONFIGURAÇÕES DE ENSINO EM PRÁTICAS MULTIDISCIPLINARES DE LINGUAGEM (NS)**, coordenado pelos professores Edmilson Luiz Rafael e Williany Miranda da Silva (comitê de ética número: 94344318.6.0000.5182).

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por **objetivo geral** investigar experiências e concepções que perpassam a realização do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa no Ensino Remoto e se faz necessário por permitir uma investigação circunstanciada de um componente significativo nas licenciaturas, mostrando os desdobramentos de sua realização diante de um cenário atípico. Além disso, será possível retomar discussões sobre a profissionalização docente, considerando-se os impactos do contexto de realização profissional, com reflexões que vão desde a abertura para novos estudos relacionados à formação docente em tempos de crise a possíveis reconfigurações das ações docentes, em diferentes conjunturas de ensino.

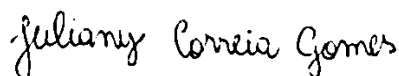
Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) à realização de entrevistas que serão gravadas na plataforma *Google Meet* e posteriormente transcritas, além da possibilidade de disponibilização de documentos que contribuam para ampliar a pesquisa (como planos de aula

e relatórios). Os riscos envolvidos com sua participação são: desconforto provocado pela perda de privacidade ou causado por alguma lembrança com carga emocional e disponibilização de tempo, tendo em vista a necessidade de participar das entrevistas. Para minimizar esses riscos, asseguramos a liberdade de não resposta a perguntas, além da privacidade e proteção da imagem dos participantes.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário. Se você tiver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite.

Qualquer dúvida a respeito desta pesquisa poderá ser requisitada a Juliany Correia Gomes, através do telefone: (83) 98809-8857 ou e-mail: [julianycgpb@gmail.com](mailto:julianycgpb@gmail.com). Ou ainda entrar em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro - CEP-HUAC da Universidade Federal de Campina Grande, localizado na** rua Dr. Carlos Chagas, s/ nº, edifício do Hospital Universitário Alcides Carneiro, Bairro São José, Campina Grande – PB, CEP: 58401 – 490, telefone: (83) 2101 - 5545. Este termo também está disponível para baixar, caso seja necessário sanar alguma dúvida sobre o processo de pesquisa.

Agradecemos sua colaboração.



---

Nome e assinatura do responsável pelo estudo

Campina Grande, 01 de dezembro de 2021

### **AUTORIZAÇÃO**

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para a realização da pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma via desse documento.

---

Assinatura do participante da pesquisa