

REFLEXÃO SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO COVID-19

MARIA JULIA CARVALHO DE MELO

Doutora em Educação (UFPE); Mestre em Educação Contemporânea (UFPE-CAA); Pedagoga (UFPE-CAA); Professora do curso de Pedagogia da Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE). E-mail: mariaj@prof.fafire.br

MARIA CAVALCANTE DA SILVA

Especialista em Planejamento Educacional; Pedagoga; Professora do curso de Pedagogia e coordenadora de Estágio Supervisionado da Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE). E-mail: lurcinhac@prof.fafire.br

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar as experiências vividas na disciplina de estágio supervisionado em educação infantil durante a pandemia do COVID-19. Para atender a esse objetivo, nos vinculamos teoricamente à perspectiva de estágio como espaço de aprendizagem do exercício profissional (PIMENTA, 2011). Enquanto percurso metodológico nos vinculamos à abordagem qualitativa de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003), elencando como *lócus* de investigação a Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), e como sujeito uma professora do Estágio Supervisionado em Educação Infantil. O período de coleta de dados correspondeu aos semestres de 2020.1, 2020.2 e 2021.1, utilizando como instrumento de coleta a observação. Como resultados, identificamos que as experiências pedagógicas inicialmente foram realizadas a partir de tentativa e erro, mas evoluíram para atividades embasadas no que se havia aprendido. Associado a isso, destacamos o suporte da instituição no desenvolvimento das atividades docentes, seja através da formação continuada, seja através da relação estabelecida entre a professora com os coordenadores do curso de Pedagogia e de Estágio.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Ensino Superior; Pandemia do COVID-19.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo analisar as experiências vividas na disciplina de estágio supervisionado em educação infantil durante a pandemia do COVID-19. Nossa intenção em investigar os processos educativos desenvolvidos no ensino superior se deveu ao fato de que praticamente todas as Instituições de Ensino Superior (IES), “ainda que inseridas em países com economias e aspectos sócio-históricos distintos, foram afetadas, nas últimas décadas, de forma mais ou menos intensa, pelo avanço neoliberal e pela reestruturação capitalista” (GEMELI; CERDEIRA, 2020, p. 115), movimento que se acirrou com a pandemia do COVID-19. Análise semelhante também fez Boaventura, quando afirmou que a pandemia apenas agravou “uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita” (SANTOS, 2020, p. 6). Nesse sentido, se faz necessário desenvolver pesquisas que evidenciem como estão sendo produzidos processos educativos em um contexto imbuído do discurso de crise econômica pós pandemia.

Associado a isso, nossa preocupação em investigar o estágio supervisionado nasceu a partir da especificidade dessa área da formação que – percebida como campo de reflexão teoricamente orientada das práticas vividas e criadas em instituições educativas (PIMENTA; LIMA, 2005/2006) – exige observação, participação e intervenção dos(as) estudantes em seus futuros *lôci* de atuação profissional, o que demanda presencialidade desses sujeitos nesses *lôci*. Entretanto, diante da excepcionalidade da pandemia, outros processos formativos tiveram que ser propostos, objetivando dar continuidade à formação dos(as) professores(as).

Nesse sentido, elencamos como campo de investigação a Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), devido a sua importância na região, configurando-se como uma das primeiras instituições de nível superior do Nordeste e do estado de Pernambuco¹. Além disso, é uma instituição de cunho confessional que se destaca ao se basear no tripé ensino, pesquisa e extensão, assim como as universidades públicas do país, e que deu continuidade às suas atividades através do ensino remoto, durante todo o período de pandemia.

Em articulação, como professoras de estágio em educação infantil no curso de Pedagogia vivemos “processos de aprendizagens,

1 A FAFIRE foi fundada em 1940, sendo referência na formação de professores desde sua fundação.

questionamentos e inquietações diante das diferentes experiências que se efetivaram nessa trajetória” (AGOSTINHO, 2016, p. 51), e compreendemos a necessidade de refletir e analisar múltiplos caminhos possíveis de formar professores.

Desse modo, enquanto questões norteadoras do estudo, apontamos: afinal como se deram as atividades didático pedagógicas das instituições, em especial as de ensino superior? E o estágio que demandava presencialidade no campo de atuação profissional, como foi vivido?

Nessa direção, analisamos as atividades didático pedagógicas desenvolvidas em três semestres da referida IES (2020.1, 2020.2 e 2021.1) em que a disciplina foi realizada de forma remota, devido as medidas de distanciamento social, onde evidenciamos as possibilidades e desafios de vivenciar o estágio inscrito em um contexto que impedia os(as) professores(as) em formação de estarem presencialmente nas instituições educativas.

2. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO ENQUANTO ATIVIDADE DE REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE: DESAFIOS DA PANDEMIA

Temos vindo a perspectivar o estágio para além de atividade burocrática que tem por objetivo o preenchimento de fichas e mais fichas de observação, que pouco refletem sobre a realidade observada. Pensamos, pois, o estágio como espaço de aprendizagem do exercício profissional, que concebe a atividade docente como “sistemática e científica, na medida em que toma objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) [...]” (PIMENTA, 2011, p. 83), ao mesmo tempo em que problematizamos e questionamos o sentido que confere a ele o valor de disciplina prática que aplica teoria estudada em algum momento prévio da formação.

Nessa direção, o estágio se configura como a possibilidade de reflexão dos(as) futuros(as) professores(as) sobre sua prática, de construção do conhecimento a partir das experiências vividas, bem como de ressignificação da teoria (MELO, 2014). Essa perspectiva de estágio se inscreve na compreensão de trabalho docente como um “processo contínuo e permanente de autoconstrução que se faz pela abstração e concretização do mesmo” e como “dialética do fazer-se e do fazer ser” (GHEDIN, 2012, p. 150), ou seja, se inscreve na compreensão de trabalho docente como movimento contínuo entre pensar e fazer.

O estágio, portanto, aproxima o(a) estudante do campo profissional, da realidade em que ele(a) atuará, desse modo “não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade” (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 14).

Entretanto, no contexto da pandemia do COVID-19 que exigia (e ainda exige) medidas de distanciamento social, e diante da Medida Provisória Federal (MP) nº 934 de 01 de abril de 2020, que estabelecia normas de caráter excepcional para o ano letivo da educação básica e do ensino superior, a vivência do estágio supervisionado precisou ser revista. Neste cenário, as instituições educativas, de modo geral, e, especificamente, as de ensino superior, “viram-se obrigadas a suspender as suas aulas presenciais e migrar para a modalidade a distância de forma repentina, integrando-se nos planos de contingência contra a propagação do novo coronavírus” (GEMELLI; CERDEIRA 2020, p. 120).

Assim, numa estranha comunhão de destinos que pulverizou o sentimento de segurança e demonstrou a fragilidade do humano (SANTOS, 2020), o isolamento se mostrou como uma das únicas possibilidades de sermos solidários com nossos pares. De tal modo novas formas de trabalho precisaram ser definidas demandando adequações repentinas de professores(as) e estudantes.

Em que pese posicionamentos contrários à “substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais” enquanto durasse a situação de pandemia, tal como o da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) que destacou a desigualdade social no país como impeditiva da continuidade dos processos formativos para todos os sujeitos, o fato é que as instituições educativas retornaram às suas atividades através do ensino remoto e/ou à distância².

Ainda que em 04 de Setembro de 2020, a Portaria nº 2790 tenha sido publicada pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco autorizando o retorno gradual das instituições de ensino superior, elas detinham autonomia para organizar essa retomada, o que resultou na continuidade das atividades remotas e/ou à distância, uma vez que o nível

2 Importa destacar que o Fórum em Defesa da Educação Infantil de Pernambuco (FEIPE) também considerou inadmissível o desenvolvimento de atividades não presenciais durante a pandemia, uma vez que consideravam que a relação escola e família não poderia ser concebida através da “instrumentalização de atividades pensadas pela escola para serem executadas pelas crianças, sob a condução dos pais/responsáveis”.

de transmissão e contaminação do Covid-19 no estado de Pernambuco permanecia alto.

Desse modo, no ano de 2020, inscrito na excepcionalidade da pandemia, as instituições educativas tiveram que reprogramar a forma como construíam os processos formativos para seus(suas) estudantes. Não sendo diferente, ao menos no início do ano de 2021, quando novas medidas restritivas foram estabelecidas no estado (Decreto nº 50.433).

Frente a esse cenário, a discussão a seguir busca apresentar algumas respostas às nossas questões norteadoras através da pesquisa realizada na FAFIRE, instituição que deu prosseguimento as suas atividades durante todo o ano de 2020 e início de 2021. Mas antes, importa ressaltar qual percurso trilhamos para coleta e análise dos dados.

3. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este estudo esteve preocupado com a experiência humana e, especificamente, com a experiência humana da formação, e por isso não pudemos nos distanciar dessa experiência, uma vez que dela também fazemos parte. Isso significa dizer que não houve pretensão de neutralidade, pois ao objetivarmos observar as experiências de estágio, estivemos também participando dessas experiências, o que resultou em sua transformação, uma vez que “as principais características do método dizem respeito ao fato de o pesquisador mergulhar de cabeça no campo que observará a partir de uma perspectiva de membro, mas deverá, também, influenciar o que é observado graças a sua participação” (FLICK, 2009, p. 207).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento desta investigação implicou “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais”, e assim pudemos “extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente foram perceptíveis a uma atenção sensível [...]” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221) do nosso objeto de estudo. Diante disso, inserimo-nos na abordagem qualitativa de pesquisa por entender que ela dá conta desse processo compartilhado de significados entre aqueles que pesquisam e aqueles que são pesquisados. Consideramos, então, que as subjetividades de ambos os sujeitos estiveram concorrendo para a produção dos sentidos sobre as experiências de estágio supervisionado em educação infantil no contexto da pandemia do COVID-19.

Como instrumento de coleta de dados, participamos das aulas de uma professora de estágio durante o ano de 2020 e primeiro semestre de

2021, mas também das formações propostas pela instituição a seus(as) professores(as). Assim, compreendemos que a vivência desses momentos na coleta de dados se configurou como a oportunidade de termos acesso às práticas que estavam se desenvolvendo na FAFIRE, nosso *locus* de investigação. Sua relevância igualmente se inscreveu na identificação do número reduzido de pesquisas que tratam sobre os cotidianos fabricados pelos(as) professores(as) e instituições.

Confirma-se nesta obscuridade relativa a metáfora do “jardim secreto”, utilizada por Ivor Goodson (1988) para descrever a ocultação epistemológica que rodeia o campo do currículo na sua dimensão de desenvolvimento de modos concretos de promover as aprendizagens no espaço da sala de aula, persistentemente negligenciado e/ou protegido, no plano da cultura da escola [e de instituições de ensino superior] e dos professores, e que se repercute na própria prática da pesquisa (ROLDÃO, 2012, p. 66).

Nossa intenção foi dar visibilidade às experiências que a professora investigada desenvolvia no cotidiano da IES, sem esquecer que estas estabelecem relações diretas com as políticas curriculares e com as práticas dos demais membros da instituição.

Diante disso, indo na contramão das metodologias e epistemologias que vieram ao longo dos anos de produção científica negligenciando e silenciando as práticas desenvolvidas nos cotidianos das instituições educativas, tivemos como intenção, a partir da participação desse cotidiano, captar saberes e fazeres da professora investigada. Assim, enquanto pesquisadoras, pedimos licença “para ir à sala de aula e ali *versentirouvir* com olhos que fitam e passeiam e com o tato e os ouvidos” (CINELLI; GARCIA, 2008, p. 3).

Essa participação, conforme mencionado anteriormente, foi realizada na FAFIRE, com uma professora da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil do curso de Pedagogia, em três semestres: 2020.1, 2020.2, 2021.1, semestres esses em que as atividades didático pedagógicas foram desenvolvidas através do ensino remoto. Nesse contexto, levamos em conta que cada IES “e cada sala de aula é única num dado *espaçotempo*, na mesma medida que os saberes, valores, e atitudes que ali se constroem, reconstroem e ressignificam serem também inéditos” (CINELLI; GARCIA, 2008, p. 14), o que resultou na impossibilidade de

fazermos generalizações, estabelecendo apenas diálogos com as experiências de uma única professora, em uma instituição específica.

Quanto ao perfil das turmas observadas, percebemos que existia uma parcela considerável de estudantes que já atuavam na educação básica, em especial na educação infantil, na condição de estagiários remunerados. Esses estágios remunerados eram, na maioria dos casos, vinculados às escolas privadas do Recife e região metropolitana. Esse vínculo, permitiu, portanto, que alguns alunos(as) desenvolvessem o estágio obrigatório na mesma escola em que já atuavam profissionalmente, como também facilitou que os(as) estudantes que ainda não possuíam vínculos empregatícios na educação básica, através dos(as) colegas, estabelecessem contato com essas escolas.

Dessa maneira, a turma do semestre de 2020.1 contava com 14 alunos(as), a turma do semestre de 2020.2 contava com 33 alunos(as), e a turma do semestre de 2021.1 contava com 32 alunos(as). Todas as turmas apresentavam ainda, o maior quantitativo de estudantes do gênero feminino.

Ressaltamos também que os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo, sendo ela “um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2004, p. 33). Isso nos possibilitou realizar a interpretação desses conteúdos com base na inferência dos conhecimentos que fazem referência às condições em que as mensagens, ou os dados, foram produzidas.

Frente a isso, apresentamos a seguir alguns de nossos resultados.

4. ANÁLISE DOS DADOS

4.1 O SEMESTRE DE 2020.1: O PRIMEIRO CONTATO COM A EDUCAÇÃO REMOTA

O semestre de 2020.1 na FAFIRE foi iniciado presencialmente ao mesmo tempo em que já se escutava sobre um perigo iminente de uma doença pouco conhecida, mas que tinha alto nível de propagação. Tendo sido editado o primeiro marco legal pelo Governo Federal sobre a pandemia da Covid-19, que decretava o Estado de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (Portaria nº 188 de 03 de fevereiro de 2020), o mês de fevereiro foi vivenciado sob a sombra deste perigo, embora ainda se achasse (ingenuamente) improvável que o vírus chegasse ao Brasil do

jeito que já se apresentava na China e na Itália. Com a publicação da Lei nº13.979 de 06 de fevereiro de 2020, o governo brasileiro dispôs sobre quais seriam as medidas para o enfrentamento do estado de emergência de saúde pública, sem fazer menção ao funcionamento dos sistemas de ensino do país, o que fez com que as atividades na FAFIRE continuassem a ser desenvolvidas normalmente.

As aulas de estágio em educação infantil, portanto, começaram com o acolhimento dos estudantes e apresentação do plano de ensino do semestre, oportunidade em que foram produzidos acordos pedagógicos entre a professora e os(as) estudantes, bem como se discutiu o processo avaliativo a ser vivido. Seis aulas foram realizadas presencialmente onde muito se debateu sobre as concepções de estágio e docência (PIMENTA; LIMA, 2005/2006), e a especificidade do estágio na educação infantil como “espaço-tempo curricular que permite o exercício de ampliação do olhar dirigido às crianças e à prática pedagógica, por meio da imersão no cotidiano educativo em creches e pré-escolas [...]” (AGOSTINHO, 2016, p. 52).

Entretanto, a partir do dia 16 de março, todas as aulas da IES passaram a ser realizadas à distância, buscando respeitar o distanciamento social. Dessa maneira, a disciplina teve sua primeira aula, neste cenário de distanciamento, no dia 19 de março através do *google classroom*, onde se propôs um debate sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir dos pareceres da ANPEd e da Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Assim, nesta primeira aula realizada à distância, uma questão problematizadora foi inserida no mural³ do *classroom* sobre a BNCC, onde os(as) alunos(as) tinham que comentar bem como responder, pelo menos o comentário de dois colegas, para alimentar o debate. Esta foi, portanto, a forma como a professora escolheu, orientada tanto pela coordenação de estágio como pela coordenação do curso de Pedagogia, para fazer a transição entre o ensino presencial e o ensino remoto, ensino esse que passou a ser vivido por todos os(as) professores(as) da IES.

Nesta aula, também foi solicitado o envio da primeira versão do texto “O estágio e sua contribuição à formação docente” (introdução do relatório de estágio) produzido pelas duplas e/ou trios que desenvolveriam o estágio conjuntamente. A escrita do relatório de estágio foi realizada ao longo do semestre, envolvendo processos de reescrita, em que os

3 O *google classroom* já era utilizado pela turma para compartilhamento do material bibliográfico da disciplina.

estudantes enviavam suas produções, para em seguida serem orientadas pela professora e reenviadas a eles para que tivessem a oportunidade de corrigi-las.

Consideramos assim, que essa atividade demonstrava uma prática docente inscrita na compreensão de que todo processo de escrita envolve a reescrita, e na percepção de que “estudar é, realmente um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica sistemática. Exige disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a” (FREIRE, 1982, p. 9). Desse modo, na primeira unidade deste semestre, os alunos produziram para além do texto já descrito, um segundo texto sob o título “A prática do professor da educação infantil”, que foi igualmente sujeito à orientação e correção. Para acompanhamento desse processo de orientação, foi elaborado pela professora um quadro contendo as informações dos alunos e seu processo de reescrita, o que permitia perceber os percursos de aprendizagens.

A partir do dia 26 de março, as aulas remotas síncronas foram iniciadas através do *google meet*. Essas primeiras aulas foram consideradas pela professora e seus(suas) estudantes enquanto desafiadoras, pois ambos estavam aprendendo a lidar com essa nova ferramenta de trabalho. Associado a isso, também constatamos “o par desigualdade social e desigualdade escolar presente na dinâmica dos diversos espaços institucionais” (PINTO; OBERG, 2020, p, 89), uma vez que na FAFIRE foram identificados alunos(as) com dificuldades de acesso à internet, evidenciando que “o isolamento social experimentado pelas populações mais pobres, alia-se às precárias condições objetivas de vida” (PINTO; OBERG, 2020, p. 89). Para esses(as) alunos(as), a professora, frente à decisão institucional, buscou flexibilizar a presença em aula⁴, pelo menos neste primeiro semestre, realizando atendimentos através do whatsapp, bem como realizando a gravação das aulas e disponibilizando-as no *google classroom* da turma⁵. Importa ressaltar, que devido a novidade da situação, a professora produzia, também a partir de decisão institucional, planejamentos quinzenais, sendo regularmente revistos diante das

4 Essa flexibilização foi feita no primeiro semestre de 2020, considerando que os alunos ainda estavam se adaptando ao processo de aulas remotas. Sua permanência foi revisitada nos semestres seguintes, e apesar da IES continuar considerando as condições de seus(suas) alunos(as), a professora passou, através de decisão institucional, a exigir suas presenças em aula.

5 A gravação de nossas aulas e sua posterior disponibilização no classroom se restringiu ao primeiro semestre de 2020.

decisões municipais e estaduais sobre a permanência de medidas de distanciamento social. Nesses novos planejamentos, buscou-se encontrar alternativas digitais cativantes que intencionavam manter o interesse dos estudantes pelo curso, o que impôs ajustamentos repentinos (GEMELLI; CERDEIRA, 2020).

Um desses ajustamentos diz respeito à presença dos estudantes nas escolas campo de estágio, o que já não era possível de ser realizado, uma vez que a educação básica ainda buscava alternativas para dar continuidade às suas atividades didático-pedagógicas. Frente a essa problemática, e entendendo que ao “estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais” (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 12), foi proposto que os(as) estudantes realizassem a análise de um documentário que demonstrasse o cotidiano de uma prática docente.

Nessa direção, os alunos produziram, já na segunda unidade do semestre, a caracterização do filme francês “Ser e Ter” que mostrava o desenvolvimento da prática de um professor numa turma multisseriada que continha a presença de crianças da educação infantil. Buscando vencer “práticas de observação e compreensão da realidade educativa de modo aligeirado, superficial, acusativo [...]” (AGOSTINHO, 2016, p. 58), a turma de estágio produziu a partir do filme uma experiência de problematização daquela realidade, estabelecendo conexões com o contexto pernambucano. Assim, mais uma vez, num processo de escrita e reescrita, os alunos dialogaram “com as teorias para ensaiar tentativas de compreensões do observado” (AGOSTINHO, 2016, p. 59). Como feito na primeira unidade, a professora deu prosseguimento ao acompanhamento dos(as) estudantes através do movimento de orientação e correção dos textos por eles(elas) produzidos.

A partir da caracterização do filme, foi proposto que os estudantes produzissem planos de aula que se baseassem nas reflexões sobre a prática do professor observado no documentário. Foi possível perceber que eles mobilizavam não somente os conhecimentos produzidos na disciplina de estágio, como também da disciplina de Didática, cursada em semestre anterior. Destacamos mais uma vez, que a prática desenvolvida com a turma se inscreveu num processo de escrita e reescrita, onde o processo educativo se baseava na premissa de que “estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto” (FREIRE, 1982, p. 10).

Entretanto, esse movimento proposto não esteve isento de embates. A avaliação vivida como processo formativo e não como moeda de troca em que o estudante entrega uma atividade e o professor oferece como pagamento uma nota, provocou muitas inquietações. Se fez necessário a reflexão sobre o próprio processo avaliativo e a explicitação das intenções das práticas desenvolvidas, demonstrando que o que se estava propondo era a possibilidade dos(as) alunos(as) perceberem suas lacunas de aprendizagem e as corrigirem, o que se distanciava de um sentido de avaliação “como parte final de um processo, para atestar o que foi ou não alcançado pelo aluno [...]” (GONÇALVES; ALMEIDA; LEITE, 2018, p. 209).

Como alternativa para atender a essas inquietações, bem como para produzir uma prática docente mais próxima dos(as) estudantes, a professora realizou orientações separadamente com os grupos de estágio fora do horário das aulas. Essa foi uma sugestão acolhida pelos(as) estudantes que escolheram os horários mais pertinentes para os encontros através do *google meet*. Essas orientações individuais permitiram que se atendessem as dúvidas específicas dos(as) estudantes, produzindo uma prática que acolhia a heterogeneidade da turma.

Buscando ainda aproximar os estudantes aos cotidianos escolares, uma professora da educação infantil da Escola Pedro II no Rio de Janeiro foi convidada para discutir a inserção no campo de estágio, bem como para falar sobre as possibilidades de planejamento na educação infantil. A participação da professora igualmente permitiu que os estudantes revissem seus próprios planejamentos e os adequassem as especificidades da infância.

Todas as atividades realizadas contribuíram para que os estudantes se aproximassem das práticas docentes produzidas cotidianamente nos contextos escolares. Entretanto, devido às limitações impostas pela pandemia, eles não conseguiram experimentar situações de ensino, ou seja, embora tenham aprendido a elaborar projetos de ensino, não puderam executá-los nas salas de aula, como também nos diferentes espaços da escola. Lacuna que a professora buscou superar no segundo semestre de 2020.

4.2 O SEMESTRE DE 2020.2: APRENDENDO COM A EXPERIÊNCIA

O aumento de casos de COVID-19, bem como seu alto índice de mortalidade, que contrariamente do que se acreditava não atingia apenas

idosos e pessoas com alguma comorbidade, fez com que as medidas de distanciamento social fossem prorrogadas. Desse modo, o segundo semestre de 2020 continuou a ser vivenciado a partir do ensino remoto que foi “posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra(va) interdita” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

Frente a essa realidade, neste segundo semestre foram vivenciados processos de formação continuada na FAFIRE que intencionavam habilitar os(as) professores(as) a produzirem melhores enfrentamentos às mudanças requeridas pela educação mediada por instrumentos tecnológicos. Dessa forma, as formações tinham por foco as funções de aplicativos ou outras formas de tecnologias buscando encorajar os(as) professores(as) a testarem novos métodos pedagógicos. A instituição solicitava, pois, a adaptação de seus(suas) profissionais a nova realidade, depois do susto do início do ano no qual tiveram que abruptamente dar continuidade à atuação docente.

Os(As) alunos(as) igualmente demonstravam comportamentos adaptativos, já usavam os e-mails institucionais, lidavam melhor com as atividades avaliativas realizadas no *google classroom*, bem como evidenciavam entender os esforços da FAFIRE em cumprir seu *modus operandi* de “cuidar de si e cuidar do outro”. Entretanto, outros comportamentos começaram a ser comuns, como o fechamento das câmeras, tornando-se uma problemática para os(as) professores(as) que visualizavam “apenas fotos e nomes de alguns alunos, que, com seus microfones desligados para não atrapalharem as aulas com os barulhos usuais do seu ambiente doméstico” (RABELLO; SOUZA; MARTINS, 2020, p. 104) faziam parecer com que aqueles(as) profissionais estivessem sozinhos(as) diante da tela. Desse modo,

aquele aluno que costumava ficar disperso na aula ou mexendo no celular e que podia ser provocado pelo professor “que tudo via”, agora pode se conectar à plataforma, acessar a aula enquanto realiza seus afazeres domésticos. O aluno tímido, que, embora não se manifestasse, mostrava no olhar seu interesse durante as aulas presenciais, não aparece mais (embora, sejamos justos, ele pode passar a falar mais pelo chat privado). O aluno aplicado e participativo – e não apenas ele – de vez em quando tem problemas na conexão e não consegue se conectar ou permanecer na plataforma (RABELLO; SOUZA; MARTINS, 2020, p. 104).

Em pesquisa realizada com os(as) professores da instituição sobre os impactos e desafios postos a sua prática docente, apresentada no XVII Congresso de Iniciação Científica da FAFIRE, os autores evidenciaram que a abertura das câmeras dos alunos se constitui como uma problemática recorrente a sua atuação. Assim, observamos essa dificuldade também na prática da professora do estágio investigado, que constantemente insistia na abertura das câmeras ao menos quando os(as) alunos(as) falavam nos microfones, tendo em contrapartida pouca adesão a seus pedidos.

Quanto às atividades didático pedagógicas, permaneceu a prática de produção do relatório de estágio a ser realizada ao longo do semestre, articulada às orientações da professora e da reescrita dos(as) alunos(as). As orientações individuais ou em pequenos grupos também continuaram ajudando a estabelecer um contato mais próximo entre a professora e os(as) alunos(as), que nesses momentos abriam as câmeras e tiravam dúvidas mais específicas. No entanto, já cientes das inquietações que essa prática poderia causar, a professora buscava a todo momento tranquilizar os(as) alunos(as) de que a reescrita fazia parte do processo de produção textual. Assim, em toda aula era salientado que eles(as) estavam aprendendo a escrever para a academia e isso demandava a correção dos textos produzidos.

Desse modo, na primeira unidade deste semestre os(as) alunos(as) continuaram escrevendo dois textos: “O estágio supervisionado e sua contribuição para a formação docente” e “A prática do professor da Educação Infantil”, este último sofrendo adaptações onde se solicitava que a discussão fosse orientada para o cenário atual. Por essa razão, o texto foi renomeado para “A prática do professor da Educação Infantil no contexto da pandemia do Covid-19”. Ressaltamos que a professora deu continuidade à organização de quadros de acompanhamento dos(as) alunos(as) que sinalizavam quantas correções eram feitas, as datas de entrega dos materiais escritos, o que permitia o acompanhamento da aprendizagem dos(as) estudantes.

Nesta primeira unidade, solicitou-se que os alunos realizassem um levantamento das escolas que estavam atuando no período pandêmico. A intenção relatada pela professora, era possibilitar o contato dos(as) alunos(as) com as práticas docentes que estavam sendo vivenciadas nesse contexto, para que pudessem observar, analisar e problematizar a atuação de professores(as) da educação infantil que se viram obrigados a dar continuidade aos processos formativos. Já se tinha conhecimento da continuidade de outros níveis de ensino, mas devido a especificidade

da educação infantil, que demandaria ainda maior mediação dos pais das crianças para o desenvolvimento de processos pedagógicos, acreditava-se que se encontraria poucas escolas atuando à distância e/ou de forma remota. Partia-se dessa premissa uma vez que em pesquisas recentes sobre a educação de crianças na América Latina se evidenciava que

En el ámbito educativo, muchos niños reciben pocas o nulas oportunidades de aprendizaje pese a los portales, plataformas y estrategias de atención virtual que se han desarrollado y siguen expandiéndose. Esto se da porque muchas escuelas y centros de cuidado no disponen del equipamiento ni de la tecnología necesarios para su uso efectivo. En 2015, por ejemplo, sólo el 39% de las escuelas de educación primaria en la región contaban con acceso a internet, con marcadas diferencias de conectividad entre escuelas primarias en zonas rurales (19%) y en zonas urbanas (58%). El acceso a materiales y recursos educativos también es desigual, con más de la mitad de los hogares en 20 países de la región sin acceso a internet, computadores, o teléfonos inteligentes. (HINCAPIÉ; LÓPEZ-BOO; RUBIO-CODINA, 2020, p. 4)

No entanto, os(as) alunos(as) encontraram muitas escolas de educação infantil que continuaram com suas atividades, escolas essas em sua maioria de cunho privado. Importa salientar que a prefeitura do Recife realizou um projeto que apresentava aulas da educação infantil, bem como de outros níveis de ensino, transmitidas pela tv e postadas no *youtube*, uma vez que as escolas públicas não retornaram no modelo remoto devido às condições socioeconômicas das crianças e suas famílias. Desse modo, nesse semestre os(as) alunos(as) puderam, ao menos, realizar o acompanhamento de aulas remotas (no caso de instituições privadas) e/ou à distância (no caso de instituições públicas).

Assim, no segundo semestre de 2020, os(as) alunos(as) tiveram maior possibilidade de vivenciar o estágio como “investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas” (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 15), o que permitiu desenvolver a formação desses(as) estudantes tendo por base “a concepção do professor (ou futuro professor) como intelectual em processo de formação e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado” (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 15).

Frente a isso, os(as) estudantes no segundo semestre deram andamento às observações ao mesmo tempo em que já produziam seus

planos de aula baseados nessas observações. Diferentemente do primeiro semestre, e aproveitando a experiência adquirida nele, em 2020.2 foi solicitado que os planos de aula fossem desenvolvidos visando a produção de vídeo aulas, tendo em vista que essa foi a opção feita por algumas das instituições observadas. Diante disso, identificamos que a intenção era possibilitar aos(as) alunos(as) a experiência de intervenção na prática pedagógica da escola, o que não foi possível no semestre anterior.

4.3 O SEMESTRE DE 2021.1: APRENDENDO COM OS ERROS

O ano de 2021 nasceu com a esperança da vacina, o que possibilitou o vislumbre do retorno às atividades presenciais. Entretanto, diante das condições políticas do país e contabilizando mais de meio milhão de mortes, as medidas de isolamento social permaneceram. Destacamos que

o governo Bolsonaro não apenas foi omissivo e irresponsável, como pode ser classificado como genocida, pois nem mesmo aplicou os recursos aprovados pelo Congresso Nacional destinados ao combate ao novo coronavírus; desperdiçou mais de 1,5 milhão de reais do dinheiro público investindo na ampliação da produção de cloroquina pelo Laboratório Farmacêutico do Exército, sendo este medicamento sabidamente ineficaz ao tratamento da Covid-19; tratou a pandemia com pouco caso, desrespeitando normas sanitárias e minimizando a gravidade da doença; deixou a população à própria sorte para morrer nos hospitais [...] (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 37).

Com este cenário, o processo formativo na FAFIRE continuou a ser desenvolvido de modo remoto, que buscou, enquanto instituição, aprender com os erros dos semestres anteriores. Desse modo, a FAFIRE demonstrou os vínculos com sua missão marcada por práticas baseadas “no diálogo e na convivência entre o humano, o científico, o cultural e o artístico numa prática pedagógica que deve valorizar a escuta e o acolhimento [...]” (FAFIRE, 2016-2020, p. 20).

Enquanto permanências, a professora continuou solicitando a produção dos registros escritos ao longo do semestre, fazendo as correções dos(as) alunos(as), realizando as orientações individuais ou em pequenos grupos através do *google meet*, elaborando quadros de acompanhamento que demonstravam a progressão dos(as) estudantes.

Destacamos, no entanto, que a professora ao solicitar que os(as) alunos(as) fizessem o levantamento das escolas que continuavam promovendo atividades remotas, verificou que as escolas já estavam voltando ao formato presencial, nomeadamente as de cunho privado. Associado a isso, as escolas que continuavam em formato remoto, apresentaram certas resistências em permitir que os(as) estudantes acompanhassem o trabalho dos(as) professores(as). Diante dessa problemática, foi necessário que a professora estabelecesse contato com professores(as) da rede municipal do Recife e região metropolitana.

Esses contatos eram compartilhados, depois da permissão dada pelos(as) professores(as), com os(as) estudantes para que acompanhassem a atuação dos(as) mesmos(as). Evidenciamos que neste caso, os(as) professores(as) das instituições públicas atuavam, devido as condições socioeconômicas das famílias das crianças, através do *whatsapp* com envio de pequenos vídeos e atividades. Dessa forma, quando possível, os(as) alunos(as) do estágio eram inseridos nesses grupos, entretanto, quando a escola não permitia ou o professor se sentia desconfortável com a presença dos(as) estudantes, eles(as) realizavam entrevistas⁶ com o(a) professor(a) buscando entender o trabalho que desenvolviam.

A entrevista então, “como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas [...]” (SZYMANSKI, 2004, p. 14), permitiu aos(às) estudantes ter acesso às significações dos sujeitos sobre as interpretações que esses realizavam de suas próprias práticas em contexto de pandemia e das práticas das instituições em que atuavam.

Dessa maneira, como singularidade do semestre de 2021, frente as urgências da prática, admitiu-se vários perfis de vivência do estágio supervisionado: houveram grupos de estágio que desenvolveram observações de aulas remotas de escolas particulares; alunos(as) que observaram aulas gravadas e disponibilizadas no *youtube* por escolas privadas; estudantes que realizaram a observação dos grupos de *whatsapp*, associado com a realização de entrevista com o(a) professor(a) responsável pela turma; grupos que realizaram entrevistas com o(a) professor(a) da turma, bem como com o(a) gestor(a) da escola; e grupos que observaram as aulas disponibilizadas pela prefeitura municipal de Jaboatão dos Guararapes.

Por outro lado, a produção dos planos de aula foi mantida, tendo sido convidada uma professora da educação básica para dialogar e ajudar

6 O roteiro da entrevista foi elaborado coletivamente em sala de aula.

os alunos com essa produção, experiência que também foi realizada no primeiro semestre de 2020. Nessa direção, uma professora e coordenadora do Programa Criança Alfabetizada do município de Joaquim Nabuco foi convidada para apresentar aos(as) estudantes os enfiamentos ao desenvolvimento da educação que estavam sendo fabricados nos cotidianos escolares, e sugerir propostas de planejamentos.

Outra permanência observada na prática da professora foi a solicitação de produção de vídeo aulas pelos alunos. Entretanto, a docente sinalizou a necessidade de promover uma oficina sobre a produção desses vídeos, tendo como convidado um professor da Rede Municipal de Educação Básica de Brejo da Madre de Deus que estava vivenciando essa realidade do ensino remoto. Essa vivência possibilitou que os(as) estudantes percebessem os desafios da gravação de uma vídeo aula, mas também aprendessem as especificidades desse tipo de organização de aula.

Essas participações de professores(as) da educação básica nas aulas de estágio permitiram aos(às) estudantes a “captura do movimento no real, (como) a unidade da teoria e da prática na busca da transformação, de novas sínteses no plano do pensamento e na realidade histórica” (TORRIGLIA, 2008, p. 4). Permitiu ainda, desvelar a pluralidade dos currículos praticados pelos(as) professores(as), currículos esses marcados pelas influências das políticas curriculares nacionais e locais, pelas práticas dos demais membros da escola e pelas subjetividades dos(as) próprios(as) professores(as).

Como nos demais semestres, todas as atividades foram organizadas e registradas no relatório dos estudantes produzido ao longo do semestre.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que observamos, percebemos que as experiências pedagógicas vividas ao longo desse período de distanciamento social foram produzidas inicialmente a partir de tentativa e erro, mas foram evoluindo para atividades embasadas no que se havia aprendido. Associado a isso, destacamos o suporte da instituição no desenvolvimento das atividades docentes, seja através da formação continuada, seja através da relação estabelecida com os coordenadores do curso de Pedagogia e de Estágio. Pontuamos ainda que a troca de experiência com os pares assumiu um importante lugar nos ajustes da prática docente desenvolvida, por isso consideramos que “o diálogo entre os professores é fundamental

para consolidar saberes emergentes da prática profissional” (AGUIAR, 2008, p. 4) se fazendo necessário a “legitimação de um lugar de trocas, compartilhamentos de experiências, de sentimentos, tensões, embates, enfim, de inúmeras possibilidades de movimentações, de ser e estar num lugar” (DELBONI, 2007, p. 3). Assim, compreendemos que foi possibilitado à professora do componente curricular Estágio Supervisionado em Educação Infantil, mesmo frente aos obstáculos, a construção de seu conhecimento profissional a partir de princípios democráticos de troca de saber entre os(as) professores(as), bem como entre ela e os(as) alunos(as), através de uma vivência institucional que promovia o diálogo como partilha entre sujeitos, uma partilha que supunha o respeito pela presença do outro no mundo (FREIRE, 1987).

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Katia A. O estágio na educação infantil no curso de pedagogia: nova configuração, novos desafios e outros nem tão novos assim. Zero-a-seis, v. 18, n. 33 p. 50-64 | Florianópolis | jan-jun 2016.

AGUIAR, M. C. C. O caráter simbólico e prático da formação permanente para professores. *In*: REUNIÃO ANUAL ANPED, 31., Caxambu, 2008. **Anais [...]**. Caxambu, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências sociais e humanas: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CINELLI, M. L. S. V.; GARCIA, A. Olhar sem ver: escolas invisíveis e currículos praticados. *In*: REUNIÃO ANUAL ANPED, 31., Caxambu, 2008. **Anais [...]**. Caxambu, 2008.

DELBONI, T. M. Z. G. F. A formação continuada por áreas curriculares: possibilidades e limites de constituírem-se como “comunidades interpretativas”. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 30., Caxambu, 2007. **Anais [...]**. Caxambu, 2007.

FLICK, U. Questões de pesquisa. *In*: FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre. Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. In: Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEMELLI, C. E.; CERDEIRA, L.. COVID-19: impactos e desafios para a educação superior brasileira e portuguesa. In: GUIMARÃES, L. V. M.; M.; CARRETEIRO, T. C.; ROCHAEL, J. (orgs.). **Janelas da Pandemia**. Belo Horizonte: Editora Instituto DH, 2020.

GONÇALVES, Crislainy de Lira; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LEITE, Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino. Práticas avaliativas e profissionalização nos cotidianos - uma análise de produções acadêmicas. **Teias** (Rio de Janeiro), v. 19, p. 209-225, 2018.

HINCAPIÉ, Diana; LÓPEZ-BOO, Florencia; RUBIO-CODINA, Marta. El alto costo del COVID-19 para los niños: Estrategias para mitigar su impacto em América Latina y el Caribe. **Banco Interamericano de Desarrollo**, 2020.

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

PINTO, B. O. S.; OBERG, L. P. Educação a distância e pandemia: momento remoto de ensino ou educação colonizada? In: GUIMARÃES, L. de V. M.; CARRETEIRO, T. C.; ROCHAEL, J. (orgs.). **Janelas da Pandemia**. Belo Horizonte: Editora Instituto DH, 2020.

FAFIRE. **Projeto Pedagógico Institucional**. 2016-2020.

RABELLO, Ana Maria Valle; SOUZA, Carolina Rodrigues Alves de; MARTINS, Luciana Rodrigues. Educação remota em tempos de Covid-19. In: GUIMARÃES, L. de V. M.; CARRETEIRO, T. C.; ROCHAEL, J. (orgs.). **Janelas da Pandemia**. Belo Horizonte: Editora Instituto DH, 2020.

ROLDÃO, M. C. Currículo, formação e trabalho docente. In: SANTOS, L. L. C. P.; FAVACHO, A. M. P. (orgs.). **Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos**. Curitiba: CVR, 2012.

SANTOS, B. S. A cruel Pedagogia do vírus. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista ANDES-SN**, 2021.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: Um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. *In*: SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRADINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2004.

TORRIGLIA, P. L. Organização escolar: o currículo como uma mediação do Conhecimento. *In*: REUNIÃO ANUAL ANPED, 31., Caxambu, 2008. **Anais [...]**. Caxambu, 2008.