

**ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS EM CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19*****SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIPS IN DISTANCE PEDAGOGY COURSES IN EMERGENCY REMOTE TEACHING DURING THE COVID-19 PANDEMIC******PRÁCTICAS CURRICULARES SUPERVISADAS EM CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTANCIA EM LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19***Priscilla Paixão Ferreira Pereira¹

e768287

<https://doi.org/10.47820/recima21.v7i6.8287>

PUBLICADO: 06/2026

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo investigar as práticas dos estágios curriculares supervisionados em cursos de Pedagogia na modalidade a distância durante o período de ensino remoto emergencial, em duas Instituições de Ensino Superior — uma de natureza privada e outra pública — conveniadas ao Núcleo de Estágio (NEST) da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME). Para tanto, foram analisados os manuais de estágio da UNESA e da UNIRIO/CEDERJ, considerados documentos orientadores das atividades de estágio, bem como realizadas entrevistas semiestruturadas com estagiários, tutores da UNIRIO/CEDERJ, coordenadores da UNESA e professores regentes da Educação Básica do município de Niterói/RJ. A investigação buscou problematizar de que modo se deu a implementação das práticas de estágio remoto, especialmente no que se refere à supervisão, aos processos avaliativos adotados e à articulação entre universidade e escola, sob a perspectiva da práxis. A partir dessas questões, delineou-se o percurso metodológico da pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, fundamentado na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). Os resultados evidenciaram a existência de modelos distintos de estágio remoto nas instituições investigadas: um de caráter predominantemente instrucional, com ausência de mediação pedagógica, e outro de natureza formativa, estruturado sob supervisão sistemática, ambos mediados pelas tecnologias da informação e comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Remoto. EaD. COVID-19.**ABSTRACT**

This research aimed to investigate the practices of supervised curricular internships in distance learning Pedagogy courses during the period of emergency remote teaching, in two Higher Education Institutions—one private and one public—affiliated with the Internship Center (NEST) of the Municipal Education Foundation of Niterói (FME). To this end, the internship manuals of UNESA and UNIRIO/CEDERJ, considered guiding documents for internship activities, were analyzed, as well as semi-structured interviews with interns, tutors from UNIRIO/CEDERJ, coordinators from UNESA, and teachers from Basic Education in the municipality of Niterói/RJ. The investigation sought to problematize how the implementation of remote internship practices occurred, especially regarding supervision, the evaluation processes adopted, and the articulation between university and school, from the perspective of praxis. Based on these questions, the methodological path of the field research was outlined, using a qualitative approach, grounded in the Content Analysis proposed by Bardin (1977).

¹ Fundação Municipal de Educação de Niterói.



The results revealed the existence of distinct models of remote internships in the institutions investigated: one of a predominantly instructional nature, with an absence of pedagogical mediation, and another of a formative nature, structured under systematic supervision, both mediated by information and communication technologies.

KEYWORDS: *Remote Internship. Distance Education. COVID-19.*

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo analizar las prácticas de prácticas curriculares supervisadas en cursos de Pedagogía a distancia durante el período de enseñanza remota de emergencia, en dos instituciones de educación superior —una privada y otra pública— afiliadas al Centro de Prácticas (NEST) de la Fundación Municipal de Educación de Niterói (FME). Para ello, se analizaron los manuales de prácticas de UNESA y UNIRIO/CEDERJ, considerados documentos de referencia para las actividades de prácticas, así como entrevistas semiestructuradas con estudiantes en prácticas, tutores de UNIRIO/CEDERJ, coordinadores de UNESA y docentes de Educación Básica del municipio de Niterói/RJ. La investigación buscó problematizar cómo se llevó a cabo la implementación de las prácticas de prácticas remotas, especialmente en lo que respecta a la supervisión, los procesos de evaluación adoptados y la articulación entre universidad y escuela, desde la perspectiva de la praxis. Con base en estas preguntas, se delineó la ruta metodológica de la investigación de campo, utilizando un enfoque cualitativo, fundamentado en el Análisis de Contenido propuesto por Bardin (1977). Los resultados revelaron la existencia de distintos modelos de prácticas a distancia en las instituciones investigadas: uno de carácter predominantemente instructivo, sin mediación pedagógica, y otro de carácter formativo, estructurado bajo supervisión sistemática, ambos mediados por las tecnologías de la información y la comunicación.

PALABRAS CLAVE: *Prácticas remotas. Educación a distancia. COVID-19.*

INTRODUÇÃO

O Núcleo de Estágio (NEST) da Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ foi criado em 15 de outubro de 2005, através da Portaria n.º 578 e, atualmente, possui diversas funções; como a realização de convênios com as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas e escolas de nível médio que possuem o curso de formação de professores, concedendo campo para os estudantes em fase de estágio curricular supervisionado das instituições de ensino conveniadas às escolas da Rede Municipal de Educação de Niterói; estágio remunerado (realizado através de convênio com Agente de Integração), cadastro, orientações pedagógicas e encaminhamento de pesquisadores às escolas da Rede.

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



Entendendo que o estágio supervisionado é um dos componentes curriculares basilares para a formação dos professores por meio da interlocução universidade-escola, foi preciso pensar nos estudantes do curso de Pedagogia à distância e como estariam sendo implementados os estágios de maneira remota, a rigor, a efetiva supervisão, as avaliações e a articulação universidade-escola, sendo estes os questionamentos centrais de nossa pesquisa. Sendo assim, colocamos no foco de nosso estudo o curso de Pedagogia à distância de duas universidades conveniadas à FME/Niterói: Universidade Estácio de Sá (UNESA) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) pelo consórcio CEDERJ (Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro), pelo motivo de serem as duas universidades que mais nos procuravam para a realização do estágio, dentre as que ofertavam o curso de Pedagogia à distância antes do período remoto emergencial.

Os nossos objetivos específicos foram os seguintes:

- Analisar os documentos norteadores dos estágios das duas universidades pesquisadas durante o período remoto emergencial;
- Verificar como foi realizada a supervisão dos estágios das duas universidades pesquisadas durante o período remoto emergencial;
- Demonstrar os processos avaliativos utilizados nos estágios pelas duas universidades pesquisadas durante o período remoto emergencial;
- Averiguar como foi realizada a articulação universidade-escola das duas universidades pesquisadas durante o período remoto emergencial.

A discussão se torna pertinente no cenário do ensino superior brasileiro, particularmente nos cursos de formação de professores, uma vez que, na atualidade, a maioria dos professores é formada em cursos de licenciatura na modalidade à distância e oferecidos por instituições privadas, boa parte delas controladas por grandes *holdings* de capital aberto e que exploram a educação entendida como serviço e negócio altamente rentável para investidores nacionais e estrangeiros. À época da pesquisa, os principais grupos que controlavam o mercado educacional do Ensino Superior brasileiro eram: Cogna, Yduqs (responsável pela UNESA), Ser Educacional, Ânima, Cruzeiro do Sul Educacional e Bahema. Atualmente, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2024, a concentração de matrículas está na marca dos 23% nas 4 seguintes IES: Centro Universitário Leonardo da Vinci, Universidade Pitágoras UNOPAR Anhanguera, Universidade CESUMAR e Universidade Estácio de Sá.

A expansão de matrículas desses *holdings* se dá através da oferta de cursos à distância, operacionalmente menos onerosas e mais rentáveis, de modo a permitir uma oferta de preços bem mais baratos do que os propostos para os cursos de modalidade presencial.



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

A partir da Pandemia, com a autorização governamental de que os cursos superiores pudessem funcionar de forma remota, enquanto não houvesse condições sanitárias para a volta do ensino presencial, a preferência por cursos à distância ou híbridos aumentou, assim como a migração de estudantes que cursavam o ensino presencial.

No primeiro ano da Pandemia, em 2020, esse movimento foi sensível no Censo da Educação Superior. Pela primeira vez, foi registrado maior ingresso de estudantes nos cursos à distância em relação à modalidade presencial. Segundo o Inep, esse fenômeno havia sido registrado em 2019, apenas na rede privada. Dos mais de 3,7 milhões de ingressantes de 2020, em instituições públicas e privadas, mais de 2 milhões (53,4%) optaram por cursos à distância e 1,7 milhões (46,6%) pelos presenciais. Nos últimos 10 anos, o número de matrículas em cursos presenciais diminuiu 13,9%, enquanto nos cursos de EaD, aumentou 428,2%. O Censo de 2024 nos informa que 8,1 milhões de alunos estão na Rede privada de ensino, atingindo a marca de 80% do sistema de Educação Superior.

As desigualdades sociais e a conseqüente marginalização de parte dos estudantes, especialmente aqueles com dificuldades de acesso a recursos tecnológicos e a atividades remotas, podem ter contribuído, em certa medida, para o desinteresse e para fragilidades na comunicação entre discentes, universidades e escolas.

Diante disso, evidenciou-se a necessidade de ouvir os sujeitos envolvidos nesse processo formativo, abrangendo os estudantes da Educação a Distância inseridos no ensino remoto emergencial, bem como os tutores das instituições de ensino superior investigadas e os professores das escolas municipais de Niterói que receberam os estagiários. Tal escuta buscou compreender como se constituíram as práticas de estágio supervisionado durante o período de ensino remoto emergencial. Nesse contexto, a presente investigação foi desenvolvida no âmbito da Rede Municipal de Educação de Niterói.



1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. Estágio Curricular Supervisionado na perspectiva da práxis

O conceito de práxis remete à unidade entre teoria e prática. Em diversas situações, a dinâmica do cotidiano escolar dificulta que o docente se posicione como pesquisador de sua própria realidade, comprometendo, assim, a consciência de seu protagonismo no processo de construção do conhecimento. Ferreira (2017) aprofunda esse conceito, originalmente formulado por Marx, chamando atenção para a necessidade de evitar a redução da práxis às atividades laborais cotidianas, frequentemente desprovidas de reflexão crítica:

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

A perspectiva da práxis consiste em dialética em si, ou seja, vai além da relação de dois conceitos importantes: relação e articulação entre teoria e prática. Pressupõe reflexão sobre a ação, reflexão e pesquisa, pesquisa e ação, além da avaliação durante o processo com vistas à ressignificação do cotidiano, aprimoramento, construção e reconstrução do conhecimento com base nesses pressupostos. Portanto, professores e futuros professores devem se reconhecer como protagonistas do conhecimento e colocarem-se como pesquisadores de sua prática em um movimento cíclico que reflete, intervém e reflete novamente. É o buscar incessante e a avaliação intermitente deste processo relacionado ao cotidiano. Sendo assim, o papel dos professores enquanto pesquisadores é relevante na formação crítico-reflexiva dos estudantes, mas, por vezes, é ignorado nos debates sobre a educação.

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

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

Não se pressupõe, portanto, que os estagiários devam prescrever condutas aos docentes inseridos nas realidades investigadas; ao contrário, propõe-se a construção de novos



conhecimentos que possibilitem a reflexão crítica sobre os dados emergentes do cotidiano escolar, mediante a adoção de uma postura investigativa. Nessa perspectiva, o estudante que assim se posiciona tende a constituir-se como um profissional capaz de analisar criticamente a própria prática e nela intervir de maneira fundamentada, articulando-se ao coletivo discente sob sua responsabilidade. Tal atuação, orientada pela perspectiva da práxis, favorece a elaboração de propostas interativas que contribuam para a construção de alternativas promotoras do desenvolvimento crítico da comunidade escolar.

1.2. Supervisão dos estágios durante o ensino remoto emergencial

A supervisão dos estágios, havendo de manter coerência e alinhamento com as propostas dos currículos universitários, recebe marcante influxo da identidade profissional de seus docentes. Cada professor traz em sua prática marcas de sua trajetória de vida e de formação, responsáveis pela sua constituição identitária e de profissionalização, pois, de acordo com Zabala (1998): [...] Por trás das propostas metodológicas se escondem valores e ideias em relação aos processos de ensinar e de aprender e concepções de conhecimento e de ciência que norteiam a prática pedagógica do professor de estágio. (ZABALA, 1998, p.51).

A questão central reside na compreensão de que, nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das diversas universidades brasileiras, tanto públicas quanto privadas, podem coexistir distintas — e, por vezes, divergentes — concepções filosófico-pedagógicas que orientam as práticas relativas aos estágios curriculares supervisionados, o que se evidencia na análise das duas Instituições de Ensino Superior (IES) investigadas neste estudo. A partir da análise do manual de estágio da Universidade Estácio de Sá (UNESA), observa-se uma acentuada burocratização dos procedimentos institucionais, expressa pela ausência de professor vinculado à disciplina de estágio durante o período de ensino remoto emergencial, conforme explicitado no documento institucional: “No nosso modelo de estágio, o estudante deve abrir um requerimento no SIA para dar início ao processo de estágio obrigatório e não há um professor vinculado a ele”. Nesse sentido, estabelece-se diálogo com Masetto (2013), ao destacar o papel fundamental da mediação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem:

[...] Faz parte da mediação pedagógica selecionar as técnicas que favoreçam o processo de aprendizagem de acordo com o que se pretende que os alunos aprendam em suas diferentes dimensões: intelectual, afetiva, atitudinal e de habilidades. E escolher as estratégias que estejam coerentes com os novos papéis, tanto do aluno como do professor: estratégias que fortaleçam o papel de sujeito da aprendizagem do aluno e o papel do mediador, incentivador e orientador nos diversos ambientes de aprendizagem. (MASETTO, 2013, p. 153).



Ratifica-se a relevância do papel do tutor na mediação dos estágios de estudantes na modalidade a distância, atuando como facilitador do processo de ensino-aprendizagem por meio dos diversos ambientes virtuais. Considera-se, ainda, que tais profissionais devem estabelecer canais de comunicação que possibilitem o esclarecimento de dúvidas dos estagiários em seus respectivos horários de trabalho. As atividades propostas pela mediação da UNIRIO/CEDERJ, voltadas à socialização das experiências vivenciadas nos estágios, constituem-se como instrumentos de avaliação de caráter processual, conforme será discutido a seguir. Dessa forma, serão apresentadas também as formas de avaliação adotadas pela UNESA durante o período de estágios remotos emergenciais.

1.3. Avaliação dos estágios durante o período remoto emergencial

Em uma perspectiva formativa, o processo de avaliação do Estágio Supervisionado visa possibilitar ao estagiário, enquanto futuro profissional da educação, desenvolver instrumentos de reflexões contínuas sobre sua prática, como nos aponta Busato (2005):

Numa perspectiva libertadora, transformadora, constituidora de consciências, a avaliação passa a ser entendida, vivenciada, como processo de redimensionamento permanente da prática pedagógica dos sujeitos, bem como da construção significativa da aprendizagem dos envolvidos (BUSATO, 2005, p.15).

Encontram-se diferentes perspectivas no que se refere aos processos avaliativos das duas universidades investigadas, conforme os manuais e guias de estágio analisados. Os guias de estágio remoto da UNIRIO/CEDERJ preconizam um conjunto diversificado de atividades que integram o processo avaliativo, tais como fóruns, encontros virtuais, rodas de conversa, blogs, relatórios e autoavaliação. Esses instrumentos avaliativos podem ser corroborados a partir das falas das seguintes tutoras:

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



Propomos para os estagiários mais espaços de debates para reflexão da educação nesses tempos de pandemia. Os estudantes participaram de 4 blogs na plataforma, cada um com uma proposta diferente. Nesses blogs foi pedido aos estudantes que construíssem um texto apresentando seu percurso escolar, sua escolha, suas expectativas frente ao curso de licenciatura. Propomos ainda reflexões e questionamentos sobre a conjuntura educacional atual, a urgência de compreender o sistema educacional, sua estrutura e conceitos neste cenário: Qual o lugar que creches e escolas de Educação Infantil ocupam na sociedade nesse momento? (Tutora C – UNIRIO/CEDERJ – E.I).

Percebe-se a predominância de uma avaliação de caráter processual e formativo nos estágios da UNIRIO/CEDERJ durante o período de ensino remoto emergencial. Por meio dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, tutores e estudantes participaram de debates desenvolvidos em blogs, rodas de conversa, fóruns e relatórios. Tais atividades podem favorecer a reflexão acerca da prática profissional na perspectiva da práxis. Nesse sentido, corrobora-se essa abordagem e estabelece-se diálogo com Freire (1978), ao afirmar que:

[...] enquanto problematização da prática, a tarefa avaliadora é um esforço formador e, como tal, indispensavelmente ligada à investigação de novas formas de ação. É o seu momento crítico. Momento em que os sujeitos da prática se voltam sobre ela para confirmá-la ou retificá-la, neste ou naquele aspecto, enriquecendo a subsequente prática e nela enriquecendo-se. (FREIRE, 1978, p.118).

Concorda-se com Freire na perspectiva de uma avaliação de caráter processual e formativo, diversificada por meio das atividades desenvolvidas na UNIRIO/CEDERJ, de modo a favorecer a troca de experiências e a autorreflexão dos futuros docentes acerca do processo de ensino-aprendizagem. Entre tais atividades, destaca-se a autoavaliação, conforme descrita por Resende (2018):

O processo de autoavaliação possui características que propiciam o desenvolvimento da independência do aluno em relação ao professor/tutor, sua pró-atividade e a responsabilidade pela sua aprendizagem. Deve ser bastante utilizada em EAD, pois é ideal num sistema de autoaprendizagem, principalmente se considerada em uma concepção construtivista, em que o erro possui um significado distinto da forma como tem sido visto tradicionalmente, passando a ser o ponto de partida para o conhecimento e não o ponto de chegada. (RESENDE, 2018, p.3).



Observa-se a diversificação das atividades desenvolvidas pela equipe pedagógica da UNIRIO/CEDERJ, em consonância com as orientações do guia de estágio remoto. Nesse sentido, corrobora-se a perspectiva de projetos pedagógicos que privilegiem avaliações de caráter processual e formativo. Em contrapartida, não se identificam tais modalidades avaliativas nos relatos dos estagiários vinculados à UNESA, nos quais se verifica que o professor regente do campo de estágio assume a responsabilidade pela avaliação dos estudantes:

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

Entende-se que tal modalidade de avaliação não se configura como a mais adequada, uma vez que, conforme Hoffman (2011, p. 1), todo processo avaliativo tem por finalidade: “a) observar o aprendiz; b) analisar e compreender suas estratégias de aprendizagem e c) tomar decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo”. Ao se transferir a responsabilidade da avaliação do estágio ao docente do campo, observa-se a ausência de uma concepção de avaliação processual, na medida em que esta se restringe ao preenchimento de formulários com marcações de conceitos previamente estabelecidos.

Reafirma-se, portanto, a necessidade de as universidades considerarem em seus projetos pedagógicos o estágio na perspectiva de pesquisa considerando a avaliação como parte integrante deste projeto. Conforme descrevem Pimenta e Lima (2011):

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

Conforme indicado pelas autoras e com o qual se concorda, o estágio deve se constituir como um projeto de pesquisa articulador e colaborativo entre professores-orientadores, estagiários e instituições escolares, demandando a participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos. No entanto, a partir das entrevistas realizadas com professores da Educação Básica do município de Niterói, constata-se a ausência dessa articulação entre universidade e escola.

1.4. A articulação Universidade-Escola durante o período remoto emergencial



Feldkercher (2016), ao discutir as múltiplas tarefas inerentes às atividades e produções acadêmicas que compõem a docência universitária, destaca que tais demandas podem dificultar ou até inviabilizar a presença do professor no campo de estágio, ao descrever que:

Muitas vezes o professor universitário possui uma ampla demanda de trabalho, marcada por normas e prazos. Os indicadores de qualidade da educação superior, a pontuação do currículo lattes, os pré-requisitos para o financiamento de uma pesquisa, os prazos de envio dos trabalhos a serem publicados, o calendário letivo, os relatórios, a participação em comissões e representações, a orientação dos alunos, entre outros, definem tempos, definem prioridades, exigem dedicação e acabam caracterizando cada professor no desenvolvimento do seu trabalho – trabalho que abrange também as atividades de orientação do estágio. Além das exigências da vida profissional, o professor também tem exigências da vida pessoal e, portanto, sua rotina pode se tornar uma inacabável lista de atividades a serem cumpridas. E todas essas demandas de trabalho acabam condicionando os modos de acompanhamento e orientação por parte do professor orientador junto aos seus alunos estagiários. (FELDKERCHER, 2016, p. 1803).

Apesar das múltiplas responsabilidades inerentes à docência no ensino superior e das exigências de produção acadêmica, destaca-se a relevância da mediação do professor de estágio na promoção da articulação entre universidade e escola, de modo a favorecer uma relação formativa de caráter dialético, tanto para o estudante-estagiário quanto para o professor-formador da escola. Tal parceria pressupõe uma integração interinstitucional, que pode se materializar, por exemplo, na oferta de cursos de extensão certificados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) aos professores-formadores das escolas, os quais, em determinados contextos, podem ser reconhecidos como carga horária para fins de progressão funcional nas redes públicas de ensino. Aos estagiários, por sua vez, atribui-se o papel de pesquisadores, em uma perspectiva de aproximação não hierarquizada entre universidade e escola. Embora o contexto pandêmico não tenha favorecido o contato direto entre as instituições formadoras, as entrevistas realizadas evidenciam que, mesmo no período anterior à pandemia, essa relação universidade-escola já não se efetivava de maneira consistente, conforme aponta o seguinte relato:

[...] Bom, com relação a essa relação entre escola e universidade eu não percebi muita alteração com relação aos momentos que tínhamos atividades presenciais. Porque a relação com a universidade ela acabava acontecendo mesmo



através da figura do estagiário né. Eu nunca tive um contato muito próximo com professores-coordenadores ou orientadores de estágio. A não ser assim, através dos documentos mesmo, das fichas avaliativas que eles encaminhavam para que fossem preenchidas, né, com relação à postura do estagiário naquele determinado espaço. Né, então não foi uma experiência pelo menos no meu entendimento muito diferente do que acontecia presencialmente. (Professora C - Escolas da Rede - E.I).

O depoimento da professora C evidencia a inexistência, no período anterior à pandemia, de experiências sistemáticas de acompanhamento de estagiários por docentes universitários no espaço escolar, restringindo-se tal prática à relação direta com o estudante e ao preenchimento de fichas avaliativas, o que explicita o caráter predominantemente burocrático do estágio. Nesse sentido, reforça-se a importância da efetivação da tríade ensino, pesquisa e extensão por meio da articulação entre universidade e escolas, a qual pode ocorrer tanto mediante a inserção de docentes universitários nos campos de estágio quanto por meio do desenvolvimento de projetos e cursos de extensão promovidos pelas instituições de ensino superior junto às escolas. Tal perspectiva contribui para a desconstrução da concepção de “especialista” frequentemente atribuída à docência no âmbito das IES, sendo necessário fomentar contextos de aproximação e de horizontalização dessas relações.

2. METODOLOGIA

O trabalho foi iniciado com a identificação das duas Instituições de Ensino Superior (IES) selecionadas para a pesquisa: UNIRIO/CEDERJ e UNESA. Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes, os estudantes foram codificados por meio das letras A, B e C para a primeira IES, e D, E e F para a segunda, associando tais identificações às respectivas instituições de origem e às etapas em que atuaram como estagiários durante o período de ensino remoto emergencial. Para a identificação dos níveis de ensino, adotaram-se as siglas E.F (Ensino Fundamental) e E.I (Educação Infantil). No que se refere aos tutores e aos professores da Educação Básica, utilizou-se o mesmo procedimento de anonimização, em conformidade com o disposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encaminhado aos participantes da pesquisa.

Conferiu-se ampla liberdade às falas dos entrevistados sob a análise de conteúdos de Bardin (1977). De acordo com Ferreira e Valle (2025), a análise de conteúdo, conforme a perspectiva teórica proposta por Bardin:



[...] apresenta relevantes contribuições para a pesquisa qualitativa em educação. Entre tais contribuições, destacam-se a possibilidade de realização de uma análise sistemática e rigorosa dos dados, o aprofundamento da compreensão dos fenômenos investigados, a adoção de uma abordagem metodológica flexível e adaptável, a identificação de lacunas na produção científica existente e a viabilização da triangulação dos dados.

Com base na “Análise de conteúdo”, foram estabelecidas duas categorias analíticas, cada uma composta por três eixos de estudo, contemplando aspectos como a supervisão institucional exercida pela universidade, o contato com as equipes escolares, os instrumentos avaliativos utilizados no acompanhamento dos estagiários durante o referido período, bem como a articulação entre universidade e escola.

No que concerne à realização das entrevistas, o contato com os estudantes da UNESA e da UNIRIO/CEDERJ foi efetuado por meio de correio eletrônico e do aplicativo de mensagens WhatsApp, conforme os dados cadastrais disponibilizados pelo NEST/FME. Em relação aos tutores da UNIRIO/CEDERJ, o contato foi realizado diretamente com cada participante, em razão de sua maior proximidade com o NEST. No que tange aos tutores da UNESA, foram obtidas respostas por meio de entrevistas realizadas via e-mail com a coordenadora do curso de Pedagogia dos polos de Niterói e de Alcântara (este localizado em São Gonçalo), bem como com o coordenador e docente que atuou na instituição no ano de 2008, responsável pela concepção dos três primeiros cursos de Educação a Distância (EaD) da IES (Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Letras e Bacharelado em Administração). Não foi possível, contudo, estabelecer contato direto com tutores da UNESA.

No que se refere aos professores da Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Niterói, procedeu-se ao cadastro da pesquisa no NEST e ao envio da documentação a escolas municipais que receberam estagiários durante o período remoto. Dessa forma, foi possível atingir o quantitativo de participantes previamente estabelecidos para o estudo. Ao todo, foram entrevistados 14 participantes, sendo 3 (três) professores da Educação Básica, 3 (três) estudantes de cada universidade, 3 (três) tutores da UNIRIO/CEDERJ, a coordenadora do curso de Pedagogia da Estácio nos polos de Niterói e de Alcântara, e o coordenador e docente que atuou na UNESA no ano de 2008.

Procedeu-se à análise do *Manual de Estágio dos cursos de Pedagogia, Segunda Licenciatura em Pedagogia e Formação Pedagógica em Pedagogia da UNESA*, considerado como documento orientador das práticas de estágio na referida IES. Em seguida, foram examinados o *Guia de Estágio Supervisionado 1 – Educação Infantil* e o *Guia de Estágio*



Curricular Supervisionado 4 – 2020.2 Estágio Remoto, este último referente ao estágio no Ensino Fundamental, ambos vinculados à UNIRIO/CEDERJ e utilizados como referenciais para a orientação das atividades desenvolvidas pelos estudantes durante o período de ensino remoto emergencial.

O estudo foi concluído com a análise das entrevistas realizadas com estudantes do curso de Pedagogia na modalidade a distância das duas universidades investigadas, bem como com tutores da UNIRIO/CEDERJ, coordenadores da UNESA e professores da Educação Básica atuantes em escolas municipais de Niterói.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

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

Eixo 1: Dificuldades de acesso à internet

O acesso precário à internet foi identificado nos relatos de três estagiários entrevistados. Tal situação pode ser compreendida a partir do fato de que a maioria dos estudantes da Educação Básica acessa a internet por meio de telefones celulares de seus responsáveis, geralmente associados a pacotes de dados limitados, os quais, em muitos casos, não atendem às exigências tecnológicas das plataformas digitais utilizadas para fins educacionais.

Nesse contexto, evidencia-se a reduzida participação dos estudantes nas atividades disponibilizadas nas plataformas durante as aulas síncronas, possivelmente em razão de os responsáveis estarem em horário de trabalho presencial ou utilizarem os dispositivos móveis para o desempenho de atividades laborais remotas, conforme exemplificado no relato a seguir: “Infelizmente o sistema era muito instável, poucos alunos conseguiam acessar e ficavam entrando e saindo/caindo. Tinha o suporte também pelo WhatsApp com os pais, que acompanhavam”. (Estudante F – E.F – Estácio)

Defende-se a implementação de políticas de inclusão digital que contemplem estudantes e professores em todos os níveis de ensino, da Educação Básica ao Ensino Superior, com ênfase no desenvolvimento de conteúdos digitais compatíveis com dispositivos móveis. No âmbito da Educação Básica, as tecnologias digitais configuram-se como instrumentos potencializadores do processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Já no Ensino Superior, o investimento em tecnologias digitais móveis revela-se fundamental para viabilizar o acompanhamento de atividades acadêmicas em modalidades a distância, bem como para a realização de pesquisas.



Eixo 2: Participação dos estagiários nas atividades pedagógicas realizadas nas escolas

Foram analisadas, através dos relatos dos estudantes entrevistados, suas experiências, observando ou participando ativamente das atividades pedagógicas realizadas nas escolas durante o período remoto emergencial, principalmente, por intermédio dos grupos de WhatsApp. Os estagiários entrevistados relataram algumas das atividades com as quais tiveram oportunidade em aprender:

[...] Pude observar que as atividades remotas propostas pela escola são pensadas para desenvolver a coordenação motora e melhorar a visão de mundo da criança, eles utilizam brincadeiras e ludicidade para ensinar e se preocupam também com a alimentação e com a saúde física das crianças nesse momento de isolamento social que estamos vivendo. (Estudante C – E.I – UNIRIO/CEDERJ).

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

Da experiência de estágio no ensino fundamental, tive uma excelente acolhida da diretora da escola. Também tive a alegria de escutar sua fala em reuniões, que demonstrou ter um olhar sensível para a realidade da comunidade escolar, das dificuldades das famílias e sempre buscou nos professores um lugar de apoio e de trocas para dificuldades extremas, de levar às lágrimas quem escuta. (Estudante F – UNESA – E.F/E.I).

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

Verifica-se que, apesar das adversidades inerentes ao período de ensino remoto emergencial, os estagiários tiveram oportunidades significativas de aprendizagem por meio do contato remoto com as escolas. Tal constatação pode ser corroborada pelo seguinte depoimento: “Todo aprendizado é válido, tenho muito orgulho das coisas que aprendi nesse estágio, pois o conhecimento é uma riqueza que ninguém pode nos roubar”. (Estudante C – E.I – UNIRIO/CEDERJ).

Eixo 3: Acolhimento na Educação Infantil X socialização: dificuldades de contato com as crianças

O ato de educar o público infantil envolve, entre outros aspectos, a promoção da socialização, do contato visual, do movimento corporal, da experimentação sensorial — incluindo cheiros e sabores —, bem como das trocas de expressões faciais. Nesse sentido, o período de



ensino remoto emergencial inviabilizou a realização de práticas cotidianas fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, as quais são compreendidas como sujeitos sócio-históricos em constante interação com as dinâmicas do tempo e do espaço. De acordo com Kramer (2012, p.3), “crianças são pessoas enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes”.

A ausência destes aspectos fundamentais para a construção do processo de aprendizagem necessária para as crianças e, em contato com elas, à construção da identidade docente dos futuros professores pode ter causado uma lacuna na formação destes e daquelas. O depoimento da estudante D da UNESA coloca em voga os encontros presenciais para a concretização destas práticas:

Levando em consideração os alunos da educação infantil, é de suma importância, pois, é nessa fase que a criança está descobrindo o mundo ao seu redor, conta com muitas experiências e vivências nas quais tanto a criança, como o professor, aprendem uns com os outros. Fazendo uso de jogos e brincadeiras é que se pretende buscar no lúdico, no imaginário, no movimento corporal, os enfoques para uma prática que contemple as habilidades e capacidades que podem ser desenvolvidas na criança... no lado dos alunos, o presencial, com certeza teríamos uma performance melhor referente ao conteúdo aplicado. (Estudante D – E.I – UNESA).

Os dados indicaram que o isolamento social foi desfavorável tanto para as crianças de 0 a 6 anos de idade, como mencionado, quanto para os formandos dos cursos de Pedagogia. Ainda em relação à Educação Infantil, de acordo com Miranda (2008), a interação professor-aluno, impregnada de afetividade, deixa marcas profundas entre docentes e crianças, assim como no caso dos estudantes em fase de estágio, no momento remoto. Podemos enfatizar o pensamento do autor:

A interação professor-aluno ultrapassa os limites profissionais e escolares, pois é uma relação que envolve sentimentos e deixa marcas para toda a vida. Observamos que a relação professor-aluno, deve sempre buscar a afetividade e a comunicação entre ambos, como base e forma de construção do conhecimento e do aspecto emocional. (MIRANDA, 2008, p.2).

Esta interação professor-aluno citada por Miranda (2008) foi realizada através das Tecnologias Digitais durante o período remoto emergencial, idealizado nos moldes da promoção da aproximação afetiva entre crianças, escolas e família, e, nesse caso, com a participação dos estagiários.



Categoria 2. Desafios da mediação da tutoria durante os estágios remotos na perspectiva de estudantes, tutores, coordenadores e professores da Educação Básica

Eixo 1: Supervisão dos estágios

De acordo com o manual de estágio da UNESA analisado, constatou-se a inexistência de um professor diretamente vinculado à disciplina de estágio durante o período de ensino remoto emergencial, conforme evidenciado no seguinte trecho previamente destacado: “[...] no nosso modelo de estágio, o estudante deve abrir um requerimento no SIA para dar início ao processo de estágio obrigatório, não havendo um professor vinculado a ele”.

A fim de corroborar tal constatação, apresentam-se os relatos dos estudantes da UNESA, os quais reafirmam a predominância de uma orientação de caráter prescritivo e automatizado no desenvolvimento dos estágios em contexto remoto:

[...] A supervisão da universidade foi somente burocrática, com toda a responsabilidade transferida para o aluno. Apenas foram disponibilizados um vídeo e um manual de orientações, formulários eletrônicos. (Estudante F – UNESA - E.F/E.I).

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

A análise do Manual de Estágio da UNESA evidenciou a percepção de que a referida instituição orienta os estagiários predominantemente quanto ao preenchimento de documentos, sem a vinculação direta de um professor à disciplina, conforme anteriormente mencionado.

Em contrapartida, no que se refere aos guias de estágio da UNIRIO/CEDERJ, identificou-se a presença de diretrizes mais abrangentes destinadas aos estagiários, contemplando o referencial teórico, as atividades a serem desenvolvidas e avaliadas, bem como o suporte oferecido pela equipe pedagógica.

No que diz respeito aos estudantes da UNIRIO/CEDERJ, ao serem indagados sobre a supervisão institucional, relataram ter recebido apoio em diferentes dimensões, conforme evidenciado nos depoimentos a seguir:

[...] Toda semana tínhamos mediação via chat ou videotutoria, fomos muito bem assistidos pela mediadora do polo. Conseguíamos tirar as dúvidas com a mediadora e interagir com os colegas de curso através das tutorias e do grupo de aplicativo. Foram realizados vários encontros on-line para discutirmos práticas pedagógicas e tirar dúvidas. Todos os sábados a mediadora propunha alguma atividade pedagógica para a gente



fazer, algum texto para a gente discutir ou alguma atividade para a gente elaborar. (Estudante A – UNIRIO/CEDERJ – E.F).

[...] aprendi bastante com as atividades remotas e com as rodas de conversa com a tutora da faculdade. A atividade que eu mais gostei de fazer foi montar um plano de aula para os alunos, eu pesquisei em sites sobre o tema Arte/Ludicidade/ Literatura e elaborei um planejamento didático. (Estudante C-UNIRIO/CEDERJ – E.I).

Os relatos dos estudantes da UNIRIO/CEDERJ evidenciam a disponibilidade dos(as) tutores(as) para a mediação pedagógica por meio da utilização de tecnologias digitais, materializada na realização de encontros virtuais destinados ao esclarecimento de dúvidas, bem como na promoção de rodas de conversa, com vistas à interação entre os participantes e à socialização das experiências vivenciadas nos estágios remotos. Tal constatação é igualmente corroborada pelos depoimentos dos(as) tutores(as) entrevistados(as):

[...] No momento atendo on-line pela plataforma do Cederj. No início de cada semestre eu crio um grupo no WhatsApp de cada estágio para responder aos alunos e ter mais um canal de interação, também respondo por e-mail. Na verdade trabalho muito mais que 2 horas por semana, pois atendo os alunos nos fins de semana, à noite... procuro responder às dúvidas deles o mais rápido possível. O feedback é quase que diário, principalmente próximo da entrega das atividades. (Tutora A – UNIRIO/CEDERJ – E.F).

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

Eixo 2: Avaliação dos estágios

Identificaram-se perspectivas distintas no que se refere aos processos avaliativos adotados pelas duas universidades investigadas, conforme evidenciado a partir da análise do manual e dos guias de estágio.

No caso da UNIRIO/CEDERJ, os guias de estágio remoto preconizaram uma diversidade de atividades que compõem o processo avaliativo, incluindo fóruns de discussão, encontros virtuais, rodas de conversa, blogs, relatórios e práticas de autoavaliação. Tais instrumentos avaliativos são corroborados por um dos relatos a seguir:

A gente tem trabalhado com 2 fóruns, que têm um cunho de falar sobre situações que façam o estagiário a se posicionar sobre



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

Observa-se a predominância de uma avaliação de caráter processual e formativo nos estágios da UNIRIO/CEDERJ durante o período de ensino remoto emergencial. Por meio dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, tutores e estudantes participaram de diferentes atividades, tais como debates em blogs, rodas de conversa, fóruns e elaboração de relatórios, configurando um processo avaliativo contínuo e reflexivo.

Tais práticas parecem favorecer a construção de reflexões acerca da ação pedagógica na perspectiva da práxis. Nessa direção, estabelece-se um diálogo com Freire (1978), ao afirmar que:

[...] enquanto problematização da prática, a tarefa avaliadora é um esforço formador e, como tal, indispensavelmente ligada à investigação de novas formas de ação. É o seu momento crítico. Momento em que os sujeitos da prática se voltam sobre ela para confirmá-la ou retificá-la, neste ou naquele aspecto, enriquecendo a subsequente prática e nela enriquecendo-se. (FREIRE, 1978, p.118).

Corroborar-se a perspectiva freireana de avaliação processual e formativa, evidenciada nas práticas desenvolvidas na UNIRIO/CEDERJ, as quais se caracterizam pela diversidade de atividades que favorecem a troca de experiências e a autorreflexão dos futuros docentes acerca do processo de ensino-aprendizagem. Entre essas atividades, destaca-se a autoavaliação, conforme discutida por Resende (2018):

O processo de autoavaliação possui características que propiciam o desenvolvimento da independência do aluno em relação ao professor/tutor, sua pró-atividade e a responsabilidade pela sua aprendizagem. Deve ser bastante utilizada em EAD, pois é ideal num sistema de autoaprendizagem, principalmente se considerada em uma concepção construtivista, em que o erro possui um significado distinto da forma como tem sido visto tradicionalmente, passando a ser o ponto de partida para o conhecimento e não o ponto de chegada. (RESENDE, 2018, p.3).



Observou-se a diversificação das atividades propostas pela equipe pedagógica da UNIRIO/CEDERJ, em consonância com as orientações do guia de estágio remoto, o que evidencia a adoção de práticas avaliativas de caráter processual e formativo. Tal abordagem converge com a defesa de projetos pedagógicos que privilegiem a avaliação contínua, reflexiva e formativa no processo de formação docente.

Em contrapartida, não se identificaram tais modalidades avaliativas nos relatos dos estagiários da UNESA, nos quais se evidencia a centralização do processo avaliativo na figura do professor regente do campo de estágio, a quem caberia a responsabilidade pela avaliação dos estudantes:

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

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

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

Reafirma-se a necessidade de que as universidades incorporem, em seus projetos pedagógicos, a concepção de estágio como espaço de pesquisa, sendo a avaliação um elemento constitutivo e indissociável desse processo formativo. Nessa perspectiva, dialoga-se com Pimenta e Lima (2011), ao afirmarem que:

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

Conforme apontam as autoras — posição com a qual se concorda — o estágio deve se constituir como um projeto de pesquisa de caráter articulador e colaborativo entre professores-orientadores, estagiários e escolas, o que pressupõe a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos no processo formativo.



Entretanto, a partir das entrevistas realizadas com professores da Educação Básica do município de Niterói, observou-se a ausência dessa articulação entre universidade e escola, conforme será discutido no subitem a seguir.

Eixo 3: Articulação Universidade-Escola

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar. (BIRRI apud GALEANO, 1994, p.34)

A articulação entre universidade e escola, por vezes, apresenta-se como um ideal de difícil concretização, especialmente diante de contextos adversos, como o desencadeado pela pandemia, que transformou abruptamente a dinâmica social e educacional. Tal cenário inviabilizou a presença dos professores universitários nas escolas para o acompanhamento de seus alunos-estagiários, além de restringir as interações presenciais e as experiências sensoriais e afetivas inerentes ao cotidiano escolar, como os contatos físicos, os cheiros, os sabores e os dissabores que constituem a vivência educativa.

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

Muitas vezes o professor universitário possui uma ampla demanda de trabalho, marcada por normas e prazos. Os indicadores de qualidade da educação superior, a pontuação do currículo lattes, os pré-requisitos para o financiamento de uma pesquisa, os prazos de envio dos trabalhos a serem publicados, o calendário letivo, os relatórios, a participação em comissões e representações, a orientação dos alunos, entre outros, definem tempos, definem prioridades, exigem dedicação e acabam caracterizando cada professor no desenvolvimento do seu trabalho – trabalho que abrange também as atividades de orientação do estágio. Além das exigências da vida profissional, o professor também tem exigências da vida pessoal e, portanto, sua rotina pode se tornar uma inacabável lista de atividades a serem cumpridas. E todas essas demandas de trabalho acabam condicionando os modos de acompanhamento e orientação por parte do professor orientador junto aos seus alunos estagiários. (FELDKERCHER, 2016, p. 1803).

Ressalta-se a relevância da mediação do professor de estágio na promoção da articulação entre universidade e escola, favorecendo a construção de uma relação formativa de caráter dialético, tanto para o estudante-estagiário quanto para o professor-formador da escola.



Tal parceria pressupõe uma integração interinstitucional capaz de viabilizar, por exemplo, a oferta de cursos de extensão certificados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) aos professores-formadores das escolas. Em determinados contextos, esses cursos poderiam contribuir para a progressão funcional dos docentes nas redes públicas de ensino, mediante a validação da carga horária certificada. Aos estagiários, por sua vez, caberia o papel de pesquisadores, em uma perspectiva de aproximação entre universidade e escola pautada em relações não hierarquizadas.

Embora o contexto pandêmico não tenha favorecido o contato direto entre universidades e escolas formadoras, os dados obtidos nas entrevistas revelaram que, em alguns casos, a relação entre universidade e escola já se mostrava fragilizada mesmo antes da pandemia, conforme evidenciado no relato a seguir:

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

O depoimento da professora C sugere a inexistência, no período anterior à pandemia, de experiências sistemáticas de acompanhamento dos estagiários por professores universitários no contexto escolar. Dessa forma, a relação estabelecida restringia-se, predominantemente, ao contato com o estudante e ao preenchimento de fichas avaliativas, evidenciando o caráter burocrático atribuído ao estágio.

Ratifica-se, nesse sentido, a necessidade de efetivação da tríade ensino, pesquisa e extensão por meio da aproximação entre universidade e escola. Tal articulação pode materializar-se mediante a presença dos professores universitários nos campos de estágio, bem como através da promoção de projetos e cursos de extensão desenvolvidos pelas universidades em parceria com as escolas. Essas ações contribuem para a desconstrução da concepção de “especialista” frequentemente associada à docência nas Instituições de Ensino Superior (IES), favorecendo a construção de relações mais horizontais e colaborativas. Desse modo, torna-se imprescindível a criação de contextos que promovam a aproximação e a desverticalização dessas relações institucionais.



Para possibilitar esta relação indissolúvel entre ensino, pesquisa e extensão, universidades e escolas podem estar em contato constante e o estágio na perspectiva de pesquisa viabiliza esta relação. Ressaltamos, porém, em virtude da realidade emergencial provocada pela pandemia da COVID-19, que esses contatos foram inviabilizados diante desta realidade e restritos, portanto, às secretarias de educação, conforme o seguinte relato:

[...] Em relação ao contato estabelecido com as escolas, a gente tem feito o contato via secretaria e estas encaminham às escolas. Descentraliza a escolha do estudante e a afinidade do estudante em relação ao local onde ele vai estagiar. (Tutora B – UNIRIO/CEDERJ – E.I).

O relato supracitado evidencia o descontentamento da tutora da UNIRIO/CEDERJ em relação ao processo de alocação dos estagiários realizado por intermédio da Secretaria de Educação, uma vez que tal procedimento limitava a autonomia dos estudantes na escolha das escolas de estágio, especialmente no que se refere às afinidades e interesses formativos.

Entretanto, ressalta-se que, no contexto pandêmico, não foi possível garantir a escolha das instituições escolares com base em critérios de afinidade, tendo em vista a necessidade de reorganização dos estágios de modo a não comprometer o funcionamento das atividades remotas desenvolvidas pelas escolas naquele período. Desse modo, as decisões relacionadas à distribuição dos estagiários foram condicionadas pelas especificidades e limitações impostas pelo cenário emergencial vivenciado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisa os estágios supervisionados em cursos de Pedagogia na modalidade a distância, em uma universidade pública e uma privada, durante o período da pandemia de Covid-19, evidenciando os impactos das políticas neoliberais na expansão do ensino superior privado e na consolidação da Educação a Distância (EaD) no Brasil. Observa-se que o ensino remoto emergencial alterou significativamente a dinâmica dos estágios, substituindo as experiências presenciais por práticas mediadas por tecnologias digitais, o que limitou as vivências formativas e a articulação entre teoria e prática.

Os relatos dos estudantes revelam dificuldades relacionadas ao acesso à internet e às tecnologias digitais, além da utilização predominante do aplicativo WhatsApp como ferramenta de interação entre escolas, professores e estagiários. Apesar das limitações impostas pelo contexto pandêmico, os licenciandos destacaram experiências de acolhimento e aprendizagem proporcionadas pelas equipes escolares, especialmente na Educação Infantil. Entretanto, a



ausência do contato presencial com as crianças e com o cotidiano escolar foi apontada como fator de prejuízo à formação docente e ao desenvolvimento infantil, comprometendo a dimensão da práxis no estágio supervisionado.

A pesquisa também identificou diferenças significativas entre as concepções de estágio adotadas pelas instituições investigadas. Na UNIRIO/CEDERJ, verificou-se a presença de mediação pedagógica da tutoria, com utilização de estratégias interativas e avaliação formativa processual. Já na UNESA, observou-se uma perspectiva mais burocrática, centrada em manuais autoinstrucionais, fichas de frequência e transferência da avaliação ao professor do campo de estágio, evidenciando a ausência de acompanhamento pedagógico sistemático pela universidade.

Conclui-se que, mesmo diante das adversidades do período pandêmico, a utilização das tecnologias digitais pode favorecer práticas formativas significativas quando articuladas a projetos pedagógicos comprometidos com a mediação, a interação e a formação crítica dos licenciandos. Ressalta-se, ainda, a necessidade de fortalecimento da articulação entre universidade e escola, bem como de investimentos em políticas públicas voltadas ao acesso à internet e às tecnologias digitais na educação.

REFERÊNCIAS

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

BUSATO, Zelir Salette Lago. *Avaliação nas práticas de ensino e estágios: a importância dos registros na reflexão sobre a ação docente*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo Escolar 2019*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação Superior 2024*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 24 mar. 2026.



CEDERJ. *Guia de estágio supervisionado I – Educação Infantil – UNIRIO*. Rio de Janeiro, 2021. (Material disponibilizado por estudante entrevistado).

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

FERREIRA, Solange Santiago. *Estágio supervisionado na perspectiva da práxis no curso de Pedagogia: contradições e possibilidades no currículo de formação de professores*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. Portaria nº 578, de 15 de outubro de 2005. Dispõe sobre o estágio curricular na Fundação Municipal de Educação de Niterói. *Diário Oficial do Município de Niterói*, Niterói, RJ, 2005. Disponível em: http://www.niteroi.rj.gov.br/wp-content/uploads/do/2005/10_Out/15.pdf. Acesso em: 26 jul. 2021.

GALEANO, Eduardo. *Las palabras andantes*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1994.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

KRAMER, Sônia. *O papel social da educação infantil*. 2012. Disponível em: <https://www.amazon.com.br>. Acesso em: 29 jan. 2022.

MASETTO, Marcos T.; MORAN, José Manuel; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. rev. e atual. Campinas: Papirus, 2013.

MIRANDA, Elis. A influência da relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem no contexto da afetividade. In: *Encontro de Iniciação Científica e Mostra de Pós-Graduação*, 8., 2008, União da Vitória. Anais [...]. FAFIUV, 2008. Disponível em: <http://www.ieps.org.br/ARTIGOSPEDAGOGIA.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2013.

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

RESENDE, Regina Lúcia Sartorio Marinato de. Avaliação processual e formativa na educação a distância. Disponível em: <https://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/091-TC-C3.htm>. Acesso em: 4 fev. 2022.

UNESA. *Manual de estágio dos cursos de Pedagogia*. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/514731871/Manual-de-Estagio-dos-cursos-de-Pedagogia>. Acesso em: 27 ago. 2022.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.